

1.3.1 Inklusive Schule, exklusive Gesellschaft? Soziologische Lesarten von Inklusion und Exklusion¹

Thomas Hoffmann

Die Soziologie geht von einem sehr breiten Verständnis sozialer Inklusions- und Exklusionsprozesse aus, das nicht nur Fragen des Bildungssystems oder der Schule, sondern alle möglichen Formen der gesellschaftlichen Einschließung oder Ausgrenzung und institutionalisierten Benachteiligung umfasst. Der Beitrag gibt einen Überblick zu den aktuellen Hauptströmungen der soziologischen Inklusions- und Exklusionsdebatte und fasst deren wichtigste theoretische Positionen zusammen. Unterschiede zum erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs werden vor allem im Hinblick auf die Thematisierung bzw. Dethematisierung des Problems der sozialen Ungleichheit und der gesellschaftlichen Realität sozialer Exklusion deutlich. Abschließend wird für eine gesellschaftstheoretische Fundierung der inklusiven Pädagogik plädiert, die gerade diese Aspekte besonders zu berücksichtigen hätte, wenn sie nicht die soziale Wirklichkeit verfehlen und damit das emanzipatorische Potential einer inklusiven Schule verspielen will.

Ungleichheit und Differenz

Bekanntlich hat der Begriff der Inklusion seinen Ursprung in der Soziologie: *Inklusion* bezeichnet hier die strukturelle *Einbeziehung* von Individuen in soziale Systeme, Institutionen oder Organisationen, während der Begriff der *Integration* eher den Aspekt der sozialen *Einbindung* bzw. des *Zusammenhalts* (*Kohäsion*) sozialer Beziehungen zum Ausdruck bringt (vgl. Kastl, 2017, S. 236). Beide Begriffe stehen somit gleichberechtigt nebeneinander und werden vornehmlich als *deskriptiv-analytische* Kategorien verwendet. Im Unterschied dazu

1 In teils modifizierter und ergänzter Form sind einige Passagen dieses Beitrags meinem Text „Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung“ (im Druck) entnommen, der 2018 in dem von Wolfgang Jantzen, Ursula Stinkes und mir herausgegebenen Sammelband „Empowerment und Exklusion: Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung“ im Psychosozial-Verlag Gießen erscheinen wird.

erscheint der Inklusionsbegriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eher als eine *präskriptiv-normative* Kategorie: Inklusion wird hier als ein durch Politik und Praxis herzustellender Idealzustand verstanden, in dem alle Menschen die gleichen Möglichkeiten haben sollen, an gesellschaftlichen Gütern, Leistungen, Werten oder Beziehungen teilzuhaben. Gegenüber dem Konzept der Integration erscheint Inklusion in der Pädagogik als der fortschrittlichere Ansatz, der mit einem Mehr an gesellschaftlicher Teilhabe verbunden ist (siehe Hinz, 2002; Sander, 2004). Aus soziologischer Sicht wirkt eine solche Hierarchisierung der beiden Kategorien allerdings wenig schlüssig: Inklusion ist zwar eine notwendige Voraussetzung für Integration, garantiert diese jedoch nicht. Um dauerhaft in soziale Beziehungen eingebunden (integriert) werden zu können, muss eine Person zunächst in einen sozialen Zusammenhang strukturell einbezogen (inkludiert) sein (vgl. Kastl, 2017, S. 212). Jemand kann jedoch eine inklusive Schule besuchen und dennoch in Form schlechter Noten oder durch fehlende Abschlussmöglichkeiten sozial benachteiligt und desintegriert sein (siehe Nassehi, 2008, S. 125).

Deutliche Unterschiede zwischen soziologischem und erziehungswissenschaftlichem Diskurs zeigen sich auch im Hinblick auf die Problematisierung von *Exklusion*: So wird bei aller Euphorie des pädagogischen Inklusionsdiskurses für eine „Schule für alle“ leicht übersehen, dass dem „Traum von einer inklusiven Bildungslandschaft“ (Wocken, 2011, S. 80, zit. nach Hänsel & Miller, 2014, S. 92) eine teils erbarmungslose Realität gesellschaftlicher Exklusion, Diskriminierung und sozialer Ungleichheit gegenübersteht, an der das Bildungs- und Erziehungssystem selbst einen nicht geringen Anteil hat. Wer von schulischer Inklusion spricht, darf von dieser Realität nicht schweigen. Denn Inklusion, die auf reale Veränderungen abzielt, lässt sich nur in der konkreten Negation exkludierender Macht- und Herrschaftsverhältnisse fassen (siehe Hoffmann, 2018). Wolfgang Jantzen fordert daher, „Inklusion systematisch vom Standpunkt der Überflüssigen, der Ausgegrenzten, der Verdammten aus zu denken, vom Ort der Exklusion her“ (Jantzen, 2016, S. 142).

Dazu zählt auch die Feststellung, dass die Kluft zwischen Arm und Reich in den vergangenen Jahrzehnten weltweit extrem zugenommen hat: Nach Schätzungen der internationalen Hilfs- und Entwicklungsorganisation Oxfam (2016; 2017) besaßen im Jahr 2015 gerade einmal 62 Einzelpersonen (davon 53 Männer) genauso viel wie die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung, das heißt 3,6 Milliarden Menschen zusammen. Das Vermögen dieser reichsten 62 Personen ist von 2010 bis 2015 um 542 Milliarden US-Dollar auf 1,76 Billionen US-Dollar angestiegen (das entspricht einem Zugewinn von 45%); das der ärmeren Hälfte der Weltbevölkerung ist im selben Zeitraum um rund eine Billion US-Dollar gesunken (entspricht 38%). Das reichste Prozent der Weltbevölkerung (ca. 72 Mio.) verfügt seit 2015 über mehr Vermögen als die restlichen 99 Prozent zusammen (7,1 Mrd.). Nach Zahlen der Vereinten Nationen leiden heute

knapp eine Milliarde Menschen an Hunger und Unterernährung. Dem Hungertod fallen jährlich schätzungsweise 18 Millionen Männer, Frauen und Kinder zum Opfer, was der Soziologe und ehemalige UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Nahrung, Jean Ziegler, als „organisiertes Verbrechen“ bezeichnet, für das er neben der „Profitwut“, „Geldgier“ und der „grenzenlosen Habsucht der räuberischen Oligarchien des globalisierten Finanzkapitals“ (Ziegler, 2013, S. 17) auch die Gleichgültigkeit der Öffentlichkeit und der internationalen Staatengemeinschaft verantwortlich macht.

In einem reichen Land wie Deutschland stirbt zwar gewöhnlich niemand mehr am Hungertod, doch auch hier sind es nach vorsichtigen Schätzungen rund 800.000 Menschen (die ca. 350.000 Menschen ohne festen Wohnsitz nicht mitgezählt), die in Ernährungsarmut leben und zumindest zeitweise auch unter Hunger leiden (vgl. Pfeiffer, 2014, S. 11; siehe auch Selke, 2009; Biesalski, 2013). Mehr als die Hälfte davon sind Kinder. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung stellt für die letzten 20 Jahre auch in Deutschland eine kontinuierliche Zunahme des Armutsrisikos und des sogenannten Gini-Index² fest (siehe Bundesregierung, 2017, S. VII). Im Vergleich zu anderen OECD-Ländern ist die Ungleichheit deutscher Einkommen und Vermögen besonders hoch (Fratzscher, 2016, S. 44, 59). Menschen mit Beeinträchtigungen tragen dabei ein höheres Armuts- und Arbeitslosigkeitsrisiko als Menschen ohne Beeinträchtigungen. Obwohl die Armutsrisikoquote für Menschen ohne Beeinträchtigungen seit 2005 leicht rückgängig ist (2005: 14%, 2013: 13%), ist sie für Menschen mit Behinderung und chronischer Krankheit im selben Zeitraum deutlich gestiegen (2005: 13%, 2013: 20%) (siehe Bundesregierung, 2017, S. 475). Gerade diese Personengruppe zählt mit zu den Verlierern der globalen Verschärfung nationaler wie internationaler Verteilungskämpfe.

Die Zunahme sozialer Ungleichheit richtet dabei auch wirtschaftlichen und finanziellen Schaden an, indem die daraus resultierenden Konflikte produktive Kräfte binden, Unternehmen und Bürger verunsichern und dadurch Investitionen und Wirtschaftswachstum verhindern (vgl. Fratzscher, 2016, S. 15). Diese Entwicklung ist kein unabänderliches Schicksal, sondern das Ergebnis politischer und nicht bloß makroökonomischer Kräfte (vgl. Stiglitz, 2015, S. 156). Wo sie mit massiver Ausgrenzung und fehlenden Teilhabemöglichkeiten bestimmter Bevölkerungsgruppen einhergeht, setzt sie auf Dauer die Grundlagen der Demokratie aufs Spiel (siehe Kronauer, 2006, S. 4181; Prantl, 2014).

2 Der Gini-Index oder Gini-Koeffizient (benannt nach dem italienischen Soziologen Corrado Gini) ist ein statistisches Maß zur Beschreibung von Ungleichverteilungen, das unter anderem zur Berechnung des Grads der Ungleichheit der Einkommens- und Vermögensverteilung in einzelnen Ländern eingesetzt wird.

Von der Klassen- und Schichttheorie, über die Milieuforschung, bis hin zur Lebenslaufforschung ist das Problem sozialer Ungleichheit schon immer eines der Hauptthemen soziologischer Theoriebildung gewesen (siehe Kreckel, 1997; Solga, Berger & Powell, 2009). Im pädagogischen Inklusionsdiskurs wird es dagegen fast schon systematisch ausgeblendet. Während in den 1960er und 1970er Jahren „Die Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu & Passeron, 1971) ein zentraler Topos des erziehungswissenschaftlichen Diskurses war, ist ab Mitte der 1990er Jahre das Problem der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem allmählich durch die Thematisierung von *Heterogenität* und *Differenz* verdrängt worden (vgl. Emmerich & Hormel, 2016, S. 569).

So stellt beispielsweise Annedore Prengel in ihren Arbeiten zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 2006; Prengel, 2015) dem Begriff der Gleichheit nicht den diametralen Begriff der Ungleichheit gegenüber, sondern den affirmativen Begriff der Differenz.³ Beide Kategorien werden von ihr im Konzept der *egalitären Differenz* zusammengeführt, das die demokratische Notwendigkeit einer Anerkennung der Unterschiede zwischen Menschen betont, ohne diese vorschnell in ein hierarchisches Verhältnis zu bringen. Gleichheit erscheint bei Prengel als Bedingung der Möglichkeit von Differenz:

„Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftliche Hierarchie, kulturelle Entwertung, ökonomische Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘“ (Prengel, 2006, S. 184).

Dieser Gedanke findet sich auch in der von Andreas Hinz und anderen Inklusionisten formulierten Kritik der sogenannten „Zwei-Gruppen-Theorie“ wieder, durch die sich die Inklusionspädagogik als „Pädagogik für alle“ von der Integrations- und Sonderpädagogik abgrenzt:

„Das Konzept der Inklusion versteht sich demgegenüber als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat. In ihr sind unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität vorhanden: Verschiedene Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen kommen in ihnen vor“ (Hinz, 2002, S. 357).

Diesem Bild einer differenzlosen Differenz hält Dieter Katzenbach entgegen, dass sich Menschen in ihrer Verschiedenheit ihrerseits unterscheiden (vgl.

3 Zur Diskussion des Differenzbegriffs in der Erziehungswissenschaft siehe die Beiträge in Lutz & Wenning, 2001, sowie im Kontext einer Pädagogik der Vielfalt die Auseinandersetzung in der Zeitschrift „Erwägen Wissen Ethik“, 26 (2015), 2, S. 157–286.

Katzenbach, 2013, S. 28). Er weist in diesem Zusammenhang auf die mit der Denkfigur der egalitären Differenz verbundene Gefahr einer Banalisierung und gleichzeitigen Übergeneralisierung von Differenz und Heterogenität hin:

„Denn wenn man alle Unterschiede zwischen Menschen und menschlichen Lebenslagen bloß als anders, aber nicht als besser oder schlechter beurteilen würde, wie sollte man dann Erfahrungen subjektiven Leidens überhaupt noch ausdrücken können. Das würde zwar in den Zeitgeist passen, der ja verlangt, jedweder noch so schmerzhaften Erfahrung etwas Positives abzugewinnen, jede noch so trostlose Lebenslage ressourcenorientiert zu betrachten und jegliche Form von Ungerechtigkeit durch individuelle Stärkenorientierung und Empowerment zu begegnen. Wenn mithin *alle* Unterschiede zwischen Menschen und ihren Lebensverhältnissen nur noch als anders, aber nicht mehr als besser oder schlechter angesehen werden *dürfen*, entzieht man sich selbst die Grundlage für die Kritik gesellschaftlicher Missstände und sozialer Ungerechtigkeit“ (Katzenbach, 2015, S. 26).

Dies betrifft auch die rechtliche Begründung von Unterstützungsleistungen im modernen Wohlfahrtsstaat: Wenn man, so Katzenbach, Behinderung in den eingeschränkten Möglichkeiten der sozialen Teilhabe verortet, ist es zwar evident, dass ein Bildungs- und Unterstützungssystem, das auf Separierung und Verbesonderung basiert, selbst eine Barriere darstellt (vgl. Katzenbach, 2013, S. 30). Umgekehrt bedeutet dies aber nicht, dass mit dem Verzicht auf Sondereinrichtungen die soziale Teilhabe von Menschen mit Behinderung gleichsam naturwüchsig wiederhergestellt würde. Um Teilhabemöglichkeiten gewährleisten zu können, müssen in einem sozialen Rechtsstaat bestimmte Zugangsnormen definiert (siehe Kastl, 2007, S. 16) und Unterstützungsbedarfe explizit benannt werden, wodurch die Beeinträchtigung, um deren Ausgleich es geht, zwangsläufig als ein Nachteil, das heißt als „schlechter“ und nicht als „bloß anders“ erscheint (vgl. Katzenbach, 2013, S. 31). Diese schon länger als „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann, 1993, S. 43) bekannte Problematik berührt daher nicht bloß verwaltungstechnische Fragen des Nachteilsausgleichs, sondern die Grundlagen des Konzepts der egalitären Differenz selbst.

Eine zweite, nicht weniger bedeutsame Problematik könnte man als „Meritokratie-Pluralisierungs-Dilemma“ bezeichnen: Es ergibt sich aus dem Widerspruch zwischen der mit der Idee der egalitären Differenz verbundenen pluralen Wertschätzung des Einzelnen, die unabhängig von Fähigkeiten und Leistungen eine „lernförderliche motivierende Anerkennung für Schülerinnen und Schüler aller Leistungsniveaus“ (Prengel, 2015, S. 162) ermöglichen soll, und dem für eine Leistungsgesellschaft maßgeblichen (und auch durch das Konzept der Inklusion grundsätzlich nicht in Frage gestellten) meritokratischen Ideal einer gerechten Verteilung knapper Güter und sozialer Positionen aufgrund eben

solcher Fähigkeiten und Leistungen (siehe Katzenbach, 2015, S. 26 f.). Prengels eigene Hinweise auf die notwendige Anerkennung der gesellschaftlichen Relevanz „möglichst fairer, meritokratischer Strukturen“ und die durch eine Pädagogik der Vielfalt angestrebte „Verminderung meritokratischer Entwertung“ (Prenzel, 2015, S. 161 f.) erscheinen hier wenig überzeugend, da sie weder klärt, was in einer Leistungsgesellschaft unter „möglichst fair“ zu verstehen ist, noch wie der „meritokratischen Entwertung“ bestimmter Lebenslagen, Lebensformen und Lernweisen im Kontext von Bildung und Erziehung entgegenzuwirken ist. Hier scheinen Prenzel und andere Vertreterinnen und Vertreter einer Differenzpädagogik davon auszugehen, dass Differenz/Verschiedenheit an sich einen Wert darstellt, den es zu achten gilt, ohne zu begründen, warum genau dies der Fall sein soll (vgl. Dederich, 2013, S. 46) und auf welcher Grundlage dieser Wert – zum Beispiel gegen die Verwertungsinteressen des Kapitals – verteidigt und gestärkt werden kann.

Inklusion und Exklusion

Aus soziologischer Sicht sind Differenzen zunächst weder gut noch schlecht, sondern eine Folge sozialer Differenzierung und damit ein Grundelement der Produktion und Reproduktion sozialer Ordnung. Selbst scheinbar hochgradig individuelle Unterschiede, wie der persönliche Geschmack oder Lebensstil (siehe Bourdieu, 1992), verweisen dabei auf einen durch gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse strukturierten sozialen Raum, in dem die Differenzen und Abstände zwischen den Individuen zugleich deren Stellung innerhalb dieses Raums definieren (siehe Bourdieu, 2016, S. 10). Für die aktuelle Theoriediskussion spielt in diesem Zusammenhang die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion eine herausragende Rolle. Die sozialräumliche Differenz zwischen Außen und Innen steht dabei in vielfältigen Beziehungen zu weiteren soziologischen Raumbegriffen und -metaphern wie Über- und Unterordnung, Nähe und Distanz, Zentrum und Peripherie, Schicht, Grenze, Rand oder Feld.

In der gegenwärtigen Soziologie lassen sich zwei Hauptrichtungen der Thematisierung sozialer Differenzierung unterscheiden, die auch in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen werden (siehe Hillebrandt, 2001; Lutz & Wenning, 2001a, S. 17 ff.): zum einen *Prozesse der horizontalen oder funktionalen Differenzierung*, die mit der Herausbildung komplexer sozialer Strukturen einhergehen, die unterschiedliche, zum Teil hoch spezialisierte soziale Positionen, Rollen und gesellschaftliche Subsysteme umfassen; zum anderen *Prozesse der vertikalen oder hierarchischen Differenzierung*, die mit der Entstehung von Herrschaftsverhältnissen, sozialer Ungleichheit und anderen Formen der gesellschaftlichen Über- und Unterordnung verbunden sind, etwa entlang der Differenzkategorien Klasse, Geschlecht, Rasse oder Körper (siehe Winker & Degele,

2010, S. 37–53). Ein dritter Diskussionsstrang, der gewissermaßen quer zu diesen beiden Differenzierungsrichtungen liegt, thematisiert *Prozesse der Sozialdisziplinierung und Subjektivierung*, die historisch eng mit der Entstehung des modernen Sicherheits- und Wohlfahrtsstaats verbunden sind. An diese drei Diskussionszusammenhänge schließen sich unterschiedliche soziologische Lesarten des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion an, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Funktionale Differenzierung und Systemtheorie

Das Problem der funktionalen Differenzierung beschäftigt die Soziologie seit ihren Anfängen im 19. Jahrhundert. Bereits Emile Durkheim wirft die Frage auf, was angesichts zunehmender Spezialisierung und gesellschaftlicher Arbeitsteilung die moderne Gesellschaft als Ganze noch zusammenhält (siehe Durkheim, 1893). Die Antwort liegt für ihn in der Integrationsleistung einer kollektiven *Solidarität*, die er als Grundlage moralischer Ordnung begreift. Dieser besondere Stellenwert der Solidarität ist für das französische Verständnis von Inklusion und Integration bis heute prägend. Während die *mechanische Solidarität* traditioneller Gesellschaften auf Ähnlichkeiten des Glaubens, der Werthaltungen und Identitäten ihrer Mitglieder beruht, erscheint nach Durkheim die *organische Solidarität* moderner Gesellschaften als ein Produkt wechselseitiger Abhängigkeiten, die aus der arbeitsteiligen Organisation der Gesellschaft resultieren und bei ihren Mitgliedern ein moralisches Bedürfnis nach sozialer Bindung wecken. *Exklusion* und *Anomie* (der Zusammenbruch moralischer Ordnung und gemeinsamer Regeln des Zusammenlebens) gehen demzufolge mit einem Versagen von gesellschaftlicher *Solidarität* und *Kohäsion* einher (vgl. Stichweh, 2009, S. 29).

Talcott Parsons greift diese Problemstellung in seiner strukturell-funktionalen Systemtheorie auf und führt dazu 1965 die Begriffe *Inklusion* und *Exklusion* in die Soziologie ein: Im Anschluss an die Theorie des Wohlfahrtsstaates von Thomas H. Marshall (1950/1992) analysiert Parsons in einem Aufsatz über die Bürgerrechte der Afroamerikaner die Entwicklung unterschiedlicher Formen staatsbürgerlicher Mitgliedschaft („civil“, „political“ und „social citizenship“) vormals ausgeschlossener sozialer Gruppen, wie zum Beispiel der Immigranten oder der ehemaligen Sklaven in den USA. *Inklusion* definiert Parsons wie folgt: „The process by which previously excluded groups attain full citizenship or membership in the societal community will, in this paper, be called *inclusion*“ (Parsons, 1965, S. 1015). Die Inklusion immer größerer Bevölkerungskreise durch Ausdehnung und Verallgemeinerung staatsbürgerlicher Rechte wird sowohl von Marshall als auch Parsons als ein Schlüssel zum Verständnis der Ausdifferenzierung der für die Moderne prägenden Funktionssysteme angesehen (vgl. Stichweh, 2009, S. 29). Dem Staat kommt in ihren Theo-

rien die Aufgabe zu, durch wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen und andere Formen der Vermittlung, Ungleichheitsstrukturen abzubauen und über alle Unterschiede hinweg eine soziale (nationale) Gemeinschaft von Bürgern herzustellen. Dies setzt eine durch individuelle *Bürgerrechte* abgesicherte umfassende Partizipation der Gesellschaftsmitglieder an allen wesentlichen sozialen Teilbereichen voraus („full citizenship or membership“; siehe oben). Bereits Marshall ist sich dabei sehr wohl bewusst, dass die Einführung sozialer Rechte neue Formen der sozialen Ungleichheit hervorbringen kann:

„Dies gilt insbesondere für das Bildungssystem und seine enge Verflechtung mit dem Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem. Freier Zugang zur Bildung beseitigt nicht die Statusungleichheit der Bildungszertifikate, die ihrerseits die Grundlage von Einkommensungleichheit bilden“ (vgl. Kronauer, 2010, S. 86).

Marshall vertraut jedoch dem meritokratischen Prinzip, wonach die Ungleichheit im Bildungssystem zumindest soweit legitim erscheint, als prinzipiell eine gewisse Chancengleichheit besteht und über Klassen- und Schichtgrenzen hinaus eine Durchlässigkeit des Systems gewährleistet ist (vgl. Marshall, 1992, S. 87).

Bei Parsons ist Inklusion – im Sinne einer Ausweitung individueller Bürgerrechte und gesellschaftlicher Mitgliedschaftsoptionen – die quasi entwicklungslogische Folge einer fortschreitenden Differenzierung sozialer Systeme. Unbeantwortet bleibt dabei die Frage, was fehlt, wenn soziale Inklusion *nicht* zustande kommt (vgl. Luhmann, 2008, S. 227). Niklas Luhmann versucht Parsons Systemtheorie in diesem Punkt zu korrigieren, indem er Inklusion und Exklusion gewissermaßen als zwei Seiten derselben Medaille betrachtet. Luhmanns allgemeinste These lautet hier, dass soziale Systeme der Reduktion von Komplexität dienen, indem sie eine Innen-Außen-Differenz stabilisieren.

„Alles, was über die Systeme ausgesagt wird – Differenzierung in Teile, Hierarchiebildung, Grenzerhaltung, Differenzierung von Struktur und Prozess, selektive Umweltentwürfe usw. –, lässt sich, wie ich hier nicht im Einzelnen zeigen kann, funktional analysieren als Reduktion von Komplexität. [...] Die soziale Kontingenz sinnhaften Erlebens ist nichts anderes als ein Aspekt jener unermesslichen Weltkomplexität, die durch Systembildungen reduziert werden muss“ (Luhmann, 1971, S. 11).

Soziale Systeme beruhen nach Luhmann auf Kommunikation, die bestimmte Anschlussmöglichkeiten für weitere Operationen der Kommunikation einschließt und andere ausschließt. Als kommunikativer Akt nimmt Inklusion die Form eines Ereignisses an, das operativ vollzogen wird, während Exklusion in der Regel die Form eines Nicht-Ereignisses oder einer Sequenz von Nicht-Er-

eignissen hat (vgl. Stichweh, 2009, S. 31). Die Betroffenen sehen sich dadurch oft einer Unsicherheit darüber ausgesetzt, ob sie im System dazugehören oder nicht:

„Man hat in einem Gespräch den Eindruck, nicht mitgemeint zu sein oder sogar unerwünscht zu sein; aber das ist ein Eindruck, der sich erst durch eine Kette von Momenten hindurch verfestigt und der auch schwer zu beweisen ist. Bei dem schlechten Schüler stabilisiert sich das Gefühl, dass der Lehrer ihn gar nicht mehr ‚drannimmt‘, weil der Lehrer die dann entstehenden peinlichen Situationen scheut oder um den Fortgang des Unterrichts fürchtet“ (ebd.).

Diese Asymmetrie von Inklusion und Exklusion kommt beispielsweise auch darin zum Ausdruck, dass an sogenannten inklusiv arbeitenden Schulen oder Kindergärten, einzelne Kinder mit Behinderung neuerdings als „Inklusionskinder“ bezeichnet werden – ein in sich widersinniger Begriff, da in einer solchen Einrichtung entweder alle Kinder „Inklusionskinder“ sind oder keines. Dass diese Seite der Unterscheidung, mit Bezug auf die Behinderung, einer besonderen Erwähnung für Wert befunden wird, weist entweder darauf hin, dass diese Kinder weiterhin einen „exklusiven“ oder gar „exkludierten“ Status innerhalb der Einrichtung haben oder dass ihr „inklusive“ Status so unsicher und prekär ist, dass sie ständig in Gefahr laufen, in die Rolle von „Exklusionskindern“ zu geraten, was durch die demonstrative Kennzeichnung als „Inklusionskinder“ verhindert werden soll.

Die Inklusion in ein Funktionssystem erfolgt über bestimmte Leistungs- und Publikumsrollen (zum Beispiel Arzt – Patient, Lehrer – Schüler), die mit wiederholten und relativ stabilen Handlungserwartungen verbunden sind (ebd., S. 32). Solche Inklusionsrollen sind für jedes gesellschaftliche Funktionssystem konstitutiv. Auf der Exklusionsseite gibt es eine derartige Erwartungs- und Rollenbildung nicht:

„Der Begriff der Exklusion besagt gerade, dass an diejenigen, die exkludiert sind, keine Erwartungen mehr adressiert werden, und daraus folgt, dass dieses ‚nicht mehr in die Erwartungen des Systems Einbezogensein‘ nicht in der Form von Rollen kristallisiert“ (ebd.).

Dieser Umstand macht die Ambivalenz gegenüber solchen Rollen verständlich, die sich in Institutionen wie der Sonderschule (aber auch der inklusiven Schule) herausbilden, in denen Exklusion als eine Sonderform der Inklusion erscheint. So ist die Rolle behinderter Menschen nach Günther Cloerkes durch einen elementaren Widerspruch zwischen Schuldzuweisung und Diskriminierung einerseits und Entlastung für die Abweichung von der gesellschaftlichen Norm andererseits gekennzeichnet (siehe Cloerkes, 2007, S. 166). Dies zeigt sich unter

anderem darin, dass nicht geklärt ist, ob ein lernbehinderter Schüler nicht lernen kann oder nicht lernen will: Es schwingt dann die Überzeugung mit, er müsse sich nur mehr anstrengen oder entsprechend motiviert werden, um bessere schulische Leistungen zu erbringen (siehe Moser, 2003; Pfahl, 2011).

Während Inklusion und Exklusion in vormodernen Gesellschaften auf Grundlage der Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen *Segmenten* (Stämme, Clans) oder *Schichten* (Kasten, Klassen) erfolgt, wird sie in modernen, funktional differenzierten Gesellschaften durch kommunikative Akte der Adressierung einzelner *Funktionssysteme* (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Erziehung, Recht, Religion usw.) geregelt und organisiert (siehe Luhmann, 2008, S. 228–232). Das Individuum gehört nicht mehr ausschließlich einem bestimmten Teilsystem der Gesellschaft an, sondern wird zum Träger unterschiedlicher Rollen, die jeweils nur bestimmte Aspekte seiner Person beanspruchen. Dadurch lockern sich seine sozialen Bindungen. Die moderne Gesellschaft erscheint nach Luhmann hochintegriert – allerdings nur in ihrem Exklusionsbereich, als „Negativ-Integration“. In ihrem Inklusionsbereich herrscht dagegen zunehmend Desintegration (vgl. Luhmann, 1996, S. 229):

„Wenn die Inklusion in ein Funktionssystem, etwa Religion, nicht mehr festlegt, wie und wie stark man an anderen Funktionssystemen beteiligt ist, etwa welche Rechte man hat und wie der Zugang zu wirtschaftlichen Ressourcen geregelt ist, kommt es im Inklusionsbereich zu einer Lockerung der Integration. [...] Im Exklusionsbereich findet man das entgegengesetzte Bild. Hier ist die Gesellschaft hochintegriert – so sehr es Soziologen überraschen mag, die mit dem Begriff der Integration im Sinne der Durkheim-Parsons Tradition positive Vorstellungen verbinden. Hochintegriert deshalb, weil der Ausschluss aus einem Funktionssystem quasi automatisch den Ausschluss aus anderen nach sich zieht“ (Luhmann, 2008, S. 242).

Als Beispiele für hochintegrierte Exklusionsprozesse führt Luhmann die Situation von Familien in Indien an, die auf der Straße leben, keine feste Adresse haben und daher ihre Kinder nicht zur Schule anmelden können oder Menschen, die keinen Ausweis besitzen, dadurch von Sozialleistungen ausgeschlossen sind, nicht wählen und legal heiraten dürfen. Ihrem Selbstverständnis und ihrer Eigenlogik nach sind moderne Gesellschaften und ihre Funktionssysteme jedoch auf Inklusion der Gesamtbevölkerung angelegt:

„Es gibt keine ersichtlichen Gründe, jemand von der Verwendung von Geld, von der Rechtsfähigkeit oder einer Staatsangehörigkeit, von Bildung oder Heirat auszuschließen oder all dies von systemexternen Genehmigungen oder Sonderkonditionen abhängig zu machen. Bei prinzipieller Vollinklusion aller entscheiden die Funktionssysteme selbst, wie weit es jemand bringt: ob er Recht oder Unrecht bekommt, ob sein Wissen als wahr anerkannt wird oder nicht, ob es ihm gelingt, im System der Massenmedien Reputation zu gewinnen, also öffentliche Aufmerksam-

keit auf sich zu ziehen, wieviel Geld er ausgeben kann usw. Diese Souveränität in der Graduierung von Inklusion garantiert ihrerseits die Differenzierung der Funktionssysteme und wird andererseits symbolisch dadurch gefeiert, dass sie als Freiheit und Gleichheit der Individuen zum Ausdruck gebracht wird [...]“ (Luhmann, 1996, S. 223).

Aus systemtheoretischer Sicht ist Inklusion der Normalfall moderner Gesellschaften (vgl. Wansing, 2007, S. 278). Das Verhältnis von Inklusion und Exklusion erscheint somit durch eine weitere Asymmetrie gekennzeichnet: Während Inklusion im Allgemeinen erwünscht ist, sind Exklusionen zu vermeiden. Wie Rudolf Stichweh bemerkt, gilt Exklusion nur dann als legitim, wenn sie in die Form von Inklusion gebracht wird:

„Das heißt, dass für jede neuerfundene oder neuentstandene Form der Exklusion (z. B. der von der Strafjustiz ausgesprochene Ausschluss aus zentralen Aspekten gesellschaftlicher Kommunikation, die psychiatrische Unmündigkeitserklärung etc.) eine Institution der Inklusion erfunden und eingerichtet werden muss (das Gefängnis, die psychiatrische Klinik), die die vorgängige Exklusion auffängt und sie gewissermaßen unsichtbar macht, weil sie sie in das Gewand einer resozialisierenden (reinkludierenden) Absicht kleidet“ (Stichweh, 2009, S. 37).

Stichweh spricht in diesem Zusammenhang auch von „*Institutionen der inkludierenden Exklusion*“ (ebd.), zu denen er unter anderem die Psychiatrie, Erziehungsanstalten der Jugendhilfe, Behinderten- und Pflegeeinrichtungen, aber auch Berufssarmeen, das Kloster und die Kirchen zählt. Deren Gegenstück sind „*Institutionen der exkludierenden Inklusion*“, denen jedes resozialisierende (reinkludierende) Moment fehlt und die somit ihre Mitglieder auf Dauer in eine Nichtzugehörigkeit zur Gesellschaft manövrieren. Beispiele dafür findet Stichweh in terroristischen Gruppen, der Mafia, Jugendbanden oder millenarischen Sekten. Luhmann selbst stellt nach persönlichen Erfahrungen in brasilianischen Armenvierteln fest, dass die funktionale Differenzierung, anders als dies die Selbstbeschreibung moderner Gesellschaften behauptet, keineswegs die postulierte Vollinklusion realisiert, sondern massenhaftes Elend und Exklusion hervorbringt:

„Jeder, der einen Besuch in den Favelas südamerikanischer Großstädte wagt und lebend wieder herauskommt, kann davon berichten. [...] Wer seinen Augen traut, kann es sehen, und zwar in einer Eindrücklichkeit, an der die verfügbaren Erklärungen scheitern. Wir wissen: es ist von Ausbeutung die Rede oder von sozialer Unterdrückung oder von ‚marginalidad‘, von einer Verschärfung des Gegensatzes von Zentrum und Peripherie. Das alles sind jedoch Theorien, die noch vom Desiderat der Allinklusion beherrscht sind und folglich Adressaten für Vorwürfe suchen: Der Kapitalismus, die herrschende Allianz von Finanz- und Industriekapital mit dem Mi-

litär oder mit den mächtigen Familien des Landes. Wenn man jedoch genau hinsieht, findet man nichts, was auszubeuten und zu unterdrücken wäre. Man findet eine in der Selbst- und Fremdwahrnehmung aufs Körperliche reduzierte Existenz, die den nächsten Tag zu erreichen sucht. [...] Und wenn man das, was man so sieht, hochrechnet, könnte man auf die Idee kommen, dass dies die Leitdifferenz des nächsten Jahrhunderts sein könnte: Inklusion und Exklusion“ (Luhmann, 1996, S. 227 f.).

Die systemtheoretische Perspektive schärft den Blick für die Eigenlogik und die möglichen ungewollten Risiken und Nebenwirkungen sozialer Inklusions- und Exklusionsprozesse. Sie entwirft allerdings ein eher pessimistisches Bild, was die Inklusionsmöglichkeiten behinderter und sozial benachteiligter Menschen betrifft (siehe Moser, 2008). Auch im funktional ausdifferenzierten Sozial- und Wohlfahrtsstaat sind Menschen mit Behinderung erheblichen Exklusionsrisiken ausgesetzt: „aufgrund der vielfältigen Diskrepanzen zwischen den persönlichen (physischen und psychischen) Voraussetzungen [...] einerseits und den Anforderungsstrukturen gesellschaftlicher Leistungssysteme andererseits“ (Wansing, 2005, S. 193). Besonders Menschen mit geistiger Behinderung und/oder komplexen Unterstützungsbedarfen sind mehrfach von Exklusionsrisiken betroffen, die vor allem an den institutionalisierten Übergängen im Lebenslauf kumulieren und durch Ausgrenzungstendenzen der rehabilitativen Sondersysteme der Bildung und beruflichen Rehabilitation verstärkt werden (vgl. ebd.). Hier dominieren nach wie vor Institutionen der inkludierenden Exklusion, wie zum Beispiel die Psychiatrie, Wohnheime, Komplexeinrichtungen oder Sonderschulen, verbunden mit dem Anspruch einer „exklusiven“ Zuständigkeit für „ihre“ besondere Klientel.

Wie Vera Moser herausgearbeitet hat, bringt die weitgehend unreflektierte Fokussierung der Sonderpädagogik auf personale Aspekte – wie die anthropologisch-ethische Begründung einer besonderen Zuständigkeit für Menschen mit Behinderung –, die Exklusionsfolgen, die das sonderpädagogische Subsystem nach eigenem Selbstverständnis auszugleichen versucht, zum Teil überhaupt erst hervor (vgl. Moser, 2003, S. 158). Lösungsansätze für eine disziplinäre und professionsbezogene Neuausrichtung sieht Moser zum einen in einer Umstellung sonderpädagogischer Semantik von einer personalen hin zu einer strukturbezogenen Perspektive, die sich nicht mehr an der Leitdifferenz normal/anormal bzw. behindert/nichtbehindert, sondern an der Unterscheidung von Inklusion/Exklusion orientiert (vgl. ebd., S. 134); und zum anderen in einer Thematisierung von Bildung, die über eine Beschreibung von Bildbarkeit oder Bildungsrechten anhand anthropologisch-ethischer oder juridischer Kategorien hinausgeht und stattdessen die soziale Problembeschreibung „Exklusion“ in den Blick nimmt (vgl. ebd., S. 160).

Soziale Ungleichheit und Sozialpolitik

Ausgangspunkt der Diskussion von Inklusion und Exklusion im Kontext sozialer Ungleichheit sind die neuen Formen von Armut und Massenarbeitslosigkeit, die in Europa seit den 1990er Jahren, ausgehend von Frankreich, in einem breiten öffentlichen Diskurs problematisiert werden (siehe Bourdieu, 2010; Evans, Paugam & Prélis, 1995; Martin, 1996; Castel, 2000). Im Unterschied zur Systemtheorie spielen dabei sozialpolitische Fragen eine zentrale Rolle. Martin Kronauer versucht den Gegenstandsbereich, um den es dabei geht, wie folgt zu umreißen:

„Was ist Exklusion? Armut und doch nicht nur Armut; mehr als Armut und doch etwas anderes. [...] Ein Begriff, in dem sich das Bewusstsein einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderung bündelt. Sie ist eng mit der Wiederkehr von Arbeitslosigkeit und Armut als sozialen Problemen, nach fast zwei Jahrzehnten relativer Vollbeschäftigung und abnehmender Armut, verknüpft. Im Begriff der Exklusion (der am ehesten als soziale Ausgrenzung zu übersetzen wäre) finden sich – vor allem in Frankreich – die Ängste beträchtlicher Teile der Bevölkerung wieder, die sich in ihrer eigenen sozialen Position gefährdet sehen“ (Kronauer, 2010, S. 11 f.).

Es geht um die „Ausgeschlossenen“ (Lenoir), „Entkoppelten“ (Castel) und „Überflüssigen“ (Bude), um das Phänomen der Entstehung und strukturellen Verfestigung einer „neuen Armut“, die in den 1980er Jahren auch die Mittelstandsmilieus mit intakten Familien und gehobenem Bildungs- und Ausbildungsniveau erreicht („working poor“). Zeitgleich wird in den USA eine ähnliche Debatte um den Begriff der „Underclass“ (Myrdal, Wilson) und die wachsende Kluft zwischen Arm und Reich geführt. Drei Merkmale dieser neuen Formen sozialer Ungleichheit lassen sich als Gemeinsamkeiten festhalten (siehe Kronauer, 2010, S. 71 f.): *erstens* die zentrale Rolle, die den tiefgreifenden Veränderungen auf dem Gebiet der Erwerbsarbeit zukommt, die immer mehr Menschen in eine marginalisierte Position auf dem Arbeitsmarkt bringen (Verlust von *Interdependenz*); *zweitens* die sich verschärfende soziale Isolation der Betroffenen und die damit verbundene Auflösung der Wechselseitigkeit sozialer Nahbeziehungen (Verlust von *Reziprozität*); *drittens* der Verlust gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten, deren sozialstaatliche Absicherung zunehmend erodiert (Verlust von *Partizipation*). Exklusion ist damit als ein Prozess der sozialen Desintegration und Verunsicherung zu begreifen, der sich durch den Rückbau des Sozialstaats in Zeiten des Neoliberalismus dramatisch zuspitzt. Der Begriff der Inklusion hat in diesem Diskurs zunächst kaum eine tragende Bedeutung. Gegenbegriff zur Exklusion ist nicht die Inklusion, sondern die soziale Integration als (Wieder-)Herstellung von *Interdependenz*, *Reziprozität* und *Partizipation*.

Nach Heinz Bude lässt soziale Exklusion sich weder auf gesellschaftliche Benachteiligung reduzieren, noch durch relative Armut fassen: „Für die Exkludierten gilt der meritokratische Grundsatz, ‚Leistung gegen Teilhabe‘ nicht mehr. Was sie können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner, und was sie fühlen, kümmert keinen“ (Bude, 2008, S. 14 f.). Den Exkludierten wird schlicht der Platz im Gesamtgefüge der Gesellschaft verweigert. Auch Robert Castel, der die neuere Diskussion um die „Metamorphosen der sozialen Frage“ (2000) in Frankreich und Deutschland stark mitbeeinflusst hat, hebt hervor, dass die Exklusionsdebatte vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass es nicht länger um Ungleichheiten und deren Abbau oder um gesellschaftliche Konflikte und den politischen Ausgleich divergierender Interessen geht, sondern darum, dass Menschen aus den lebendigen Austauschprozessen der Gesellschaft ausgeschlossen und ihre Beiträge dazu als wertlos angesehen werden, als ob sie außerhalb der Gesellschaft existierten (vgl. Castel, 2008, S. 71; Castel, 2009, S. 28).

Castel kritisiert allerdings auch, dass der Exklusionsbegriff und das Bild eines gesellschaftlichen Gegensatzes von „Dinnen“ und „Draußen“ in den meisten Fällen unangemessen ist, weil er zu pauschal, zu statisch und zu atomistisch erscheint:

„Zu pauschal, weil er völlig heterogene Verhältnisse in eins setzt, so etwa, wenn man, wie es in Frankreich häufig geschieht, von ‚Ausgeschlossenen‘ spricht, um Langzeitarbeitslose, Jugendliche aus der Banlieue oder Menschen ohne festen Wohnsitz gleichermaßen zu bezeichnen, obwohl diese Gruppen weder dieselbe Vergangenheit noch dieselben Lebensumstände oder dieselbe Zukunft teilen. Sie haben praktisch nichts gemein, außer dass sie sich in einer sehr schwierigen Situation befinden“ (Castel, 2009, S. 28 f.).

Die wesentlichen Kräfteverhältnisse, die die Exklusion bedingen, finden sich nicht in den schwierigen Situationen selbst (vgl. Castel, 2008, S. 71), sondern in Zusammenhängen, die jenseits dieser Phänomene liegen. Zugleich ist Exklusion nach Castel ein zu statischer Begriff, weil er einen dauerhaften Zustand unterstellt, statt die Dynamik und Prozesshaftigkeit der Ausschlussmechanismen in den Blick zu nehmen:

„So befinden sich Menschen häufig, bevor sie zu ‚Ausgeschlossenen‘ werden, in einer Situation der Verwundbarkeit – sie haben Arbeit, doch ist die Beschäftigungssituation prekär und es besteht die Gefahr, die Arbeit zu verlieren. Oder sie haben noch eine Wohnung, verfügen aber über so geringe Mittel, dass sie kurz davor sind, die Miete nicht mehr zahlen zu können und deshalb bald auf der Straße stehen“ (Castel, 2009, S. 29).

Und schließlich befördert der Exklusionsbegriff eine atomistische Sichtweise von Gesellschaft, die die kollektive Dimension sozialer Desintegration ausblendet:

„Ausgeschlossene‘ wären nach diesem Verständnis isolierte, von der Gesellschaft abgeschnittene und in ihrem Elend eingesperrte Einzelne, ganz so, als lebten sie in einer Sphäre außerhalb des Sozialen. Doch niemand existiert außerhalb des Sozialen“ (ebd., S. 29 f.).

Statt also, wie es unter anderem im Rahmen der Systemtheorie geschieht, die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion als ein „Entweder-oder“ zu konzipieren, plädiert Castel für das Bild eines Kontinuums, das er im Hinblick auf die französische Lohnarbeitsgesellschaft in drei Zonen sozialer Kohäsion unterteilt: eine *Zone der Integration*, mit formal gesicherten Normalarbeitsverhältnissen, eine *Zone der Entkoppelung*, in der sich diejenigen wiederfinden, die sich von regulärer Erwerbsarbeit dauerhaft ausgeschlossen sehen, und eine dazwischen liegende *Zone der sozialen Verwundbarkeit* oder *Prekarität*, in der Beschäftigungsunsicherheit vorherrscht, mit niedrig entlohnenden, befristeten Beschäftigungsverhältnissen, Leih- und Zeitarbeit, bei denen die sozialen Rechte am Arbeitsplatz oft stark eingeschränkt sind (vgl. Castel, 2000, S. 13; Dörre, 2006, S. 8; Kronauer, 2010, S. 257 f.). Zwischen den Zonen der Integration, der sozialen Verwundbarkeit und der Entkoppelung sind die Übergänge fließend und gerade dies sorgt für wachsende soziale Unsicherheit.

Nach Kronauer (2017) kommt im Exklusionsbegriff eine Krise der Institutionen zum Ausdruck, die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen: Arbeitsmarkt und Beschäftigungsverhältnisse (*Interdependenz*), Sozial- und Wohlfahrtsstaat (*Partizipation*), Haushalts- und Lebensformen (*Reziprozität*). Diese Institutionen ergänzen einander, lassen sich aber in ihrer inkludierenden Wirkung nicht durch einander ersetzen. Zwar sind in den letzten Jahrzehnten individuelle Rechte gegen Diskriminierung und Ausgrenzung gestärkt worden – darunter auch die Rechte behinderter Menschen. Soziale Rechte dagegen wurden unter der Vorherrschaft des Neoliberalismus eher geschwächt. Individuelle Bürgerrechte allein können diese sozialen Rechte aber nicht aufwiegen. Die entscheidende Schwachstelle des Systems ist die einseitige Verbindung von sozialen Rechten und Erwerbsarbeit, die den Teufelskreis einer sich verstärkenden Ausgrenzungsspirale befördert (vgl. ebd.): So sind viele sozialrechtlich vermittelte Leistungen (zum Beispiel der Kranken-, Arbeitslosen- und Rentenversicherung) direkt wie indirekt an Erwerbsarbeit gebunden. Der Zugang zur Erwerbsarbeit wird jedoch nicht durch soziale Rechte geregelt, sondern hängt von den Kräften des Arbeitsmarktes ab, der durch die Machtverhältnisse zwischen Lohnarbeit und Kapital bestimmt ist. Es gibt somit kein Recht auf Erwerbsarbeit, die einen kulturell angemessenen Lebensstandard ermöglicht:

„Diese Schwachstelle in der Verbindung von sozialen Rechten und Erwerbsarbeit ist zur Bruchstelle von gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Partizipation geworden. Unsichere und gering entlohnte Erwerbsarbeit nehmen zu, prekäre Erwerbsbiographien aber ziehen hohe Exklusionsrisiken auch bei den sozialen Absicherungen nach sich“ (Kronauer, 2017).

Auch eine „Schule für alle“ kann diese Probleme kaum lösen. Sie gerät stattdessen in eine Situation permanenter Überforderung: Einerseits soll sie die Kinder auf den Wettbewerb in einer zunehmend ungleichen Gesellschaft vorbereiten, andererseits wird von ihr erwartet, dass sie ungleiche Startchancen ausgleicht, Leistungsgerechtigkeit herstellt und durch passende Bildungsangebote soziale Exklusion verhindert und Inklusion befördert. Karl-Ernst Ackermann kommt daher zu dem Schluss, dass die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems nach Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention letztlich nicht am Unterzeichnerstaat liegt, sondern am Arbeitsmarkt und der davon abhängigen Einlösung sozialer Rechte einer jeweiligen Gesellschaft (vgl. Ackermann, 2017, S. 235).

Sozialdisziplinierung und Subjekttheorie

Ein dritter Diskussionszusammenhang, der sowohl horizontale als auch vertikale Differenzierungsprozesse umfasst, ist das Problem der Sozialdisziplinierung (siehe Oestreich 1969; Foucault, 1976; Breuer, 1986; Opitz, 2007; Waldschmidt, 2007; Gertenbach, 2008). Es ist eng verbunden mit der Geschichte des modernen Subjekts, der Entstehung des Sicherheits- und Wohlfahrtsstaates und einer Reihe von Institutionen, die Erving Goffman als „Totale Institutionen“ (Goffman, 1973) oder Michel Foucault als „Disziplinarapparate“ (Foucault, 1976) charakterisiert. Dazu zählen das Arbeits- und Zuchthaus, die Psychiatrie, das Gefängnis, Obdachlosen asyls, Heil-, Pflege- und Idiotenanstalten. All diese Einrichtungen folgen dem Prinzip des sozialen Ausschlusses durch Einschluss.

Disziplin (deutsch: *Zucht*) gilt spätestens seit Max Weber als ein soziologischer Schlüsselbegriff zum Verständnis der Moderne (siehe Weber, 1980, S. 28). Ihre allgemeine Durchsetzung ist eine der Bedingungen für jene Versachlichung von Herrschaft im neuzeitlichen Staat, die Norbert Elias in seinem Hauptwerk, „Über den Prozess der Zivilisation“ (1936/1969), als Beherrschung des Individuums durch den gesellschaftlichen Zwang zum Selbstzwang beschreibt (siehe Elias, 1976). Foucault entwickelt einen ähnlichen Gedanken in seinem Buch, „Überwachen und Strafen“ (1976): Er stellt für das 17. und 18. Jahrhundert die Verbreitung und Verallgemeinerung einer neuen Form der Machtausübung fest, die er als *Disziplinarmacht* bezeichnet: „Die ‚Aufklärung‘, welche die Freiheiten entdeckt hat, hat auch die Disziplinen erfunden“ (Fou-

cault, 1976, S. 285). Das Subjekt wird nach Foucault von seinen traditionellen Bindungen befreit, um sich im Gegenzug umso enger in den Maschen moderner Machtverhältnisse zu verstricken. Im Unterschied zur älteren Souveränitätsmacht, wirkt die Disziplinarmacht nicht durch unmittelbare Repression, sondern durch eine Reihe von Subjektivierungspraktiken, die darauf abzielen, die Produktivität der individuellen Körper und ihrer Kollektivierung zu steigern, ihre vielfältigen Kräfte auf rationale und effiziente Weise nutzbar zu machen und sie einem umfassenden System der Überwachung, Sanktionierung und Normierung zu unterwerfen. Aufgrund der in diesem Kontext zentralen Bedeutung der Norm bezeichnet Foucault die moderne Gesellschaft auch als *Normalisierungsgesellschaft*.⁴

Nach Lars Gertenbach lassen sich im Anschluss an Foucault drei Formen des gesellschaftlichen Ausschlusses unterscheiden, die historisch jeweils mit spezifischen Praktiken der Exklusion verknüpft sind (vgl. Gertenbach, 2008, S. 315): *erstens* die vormodern-souveränen Praktiken der Verbannung (Narrenschiff, Leprosorium), bei denen sowohl räumlich als auch sozial eine radikale Trennung der Ausgeschlossenen von der Gemeinschaft vollzogen wird; *zweitens* die Disziplinierungspraktiken des einschließenden Ausschlusses, bei denen das Individuum permanent von einem geschlossenen Milieu zum nächsten überwechselt: „jedes mit eigenen Gesetzen: zuerst die Familie, dann die Schule („du bist hier nicht zu Hause“), dann die Kaserne („du bist hier nicht in der Schule“), dann die Fabrik, von Zeit zu Zeit die Klinik, möglicherweise das Gefängnis, das Einschließungsmilieu schlechthin“ (Deleuze, 1993, S. 254); und *drittens* die gegenwärtigen Exklusionspraktiken der Sicherheits- und Kontrollgesellschaften, bei denen es vorrangig um die Modulierung und Selbstregulation individuellen wie kollektiven Verhaltens im Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit geht (siehe auch Opitz, 2007, S. 49–55). Hier geht das Problem der Sozialdisziplinierung über in das der biopolitischen Bevölkerungskontrolle und neoliberalen Gouvernamentalität.

Die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion vollzieht sich nach Foucault nicht bloß auf der Ebene institutioneller *Machtpraktiken*, sondern auch auf der Ebene diskursiver *Wissenspraktiken*, die die Grenze zwischen Sagbarem und Nicht-Sagbarem, Denkbarem und Udenkbarem, aber vor allem auch zwischen dem vermeintlich Normalen und dem sozial Abweichenden, Andersartigen oder Anormalen ziehen. Bereits im Vorwort zu seinem ersten großen

4 Eine begriffliche Präzisierung, vor allem im Hinblick auf die Unterscheidung von „Normalität“ und „Normalität“, erfährt dieser Ansatz durch die Normalismustheorie von Jürgen Link (2013). Zu deren Übertragung auf den Diskurs der Behindertenpädagogik siehe Weinmann 2003.

Buch, „Wahnsinn und Gesellschaft“ (1961), schreibt Foucault über das Problem der Grenze:

„Man könnte die Geschichte der *Grenzen* schreiben – dieser obskuren Gesten, die, sobald sie ausgeführt, notwendigerweise schon vergessen sind –, mit denen eine Kultur etwas zurückweist, was für sie *außerhalb* liegt; und während ihrer ganzen Geschichte sagt die geschaffene Leere, dieser freie Raum, durch den sie sich isoliert, ganz genauso viel über sie aus wie über ihre Werte; denn ihre Werte erhält und wahrt sie in der Kontinuität der Geschichte [...]. Eine Kultur über ihre Grenzerfahrungen zu befragen, heißt, sie an den Grenzen der Geschichte über eine Absplittierung, die wie die Geburt ihrer Geschichte ist, zu befragen“ (Foucault, 1973, S. 9).

Foucaults etwas unscharfer Begriff der kulturellen *Grenzerfahrung* (exemplifiziert am Beispiel der Erfahrung des Wahnsinns), zielt auf eine historische Kritik der Grenzen von Erkenntnis, Vernunft, Gerechtigkeit, Freiheit und Menschsein: allerdings nicht, um diese – wie Kant oder Hegel – neu abzustechen oder in Richtung auf eine weitere Universalisierung hin zu überschreiten, sondern um sie konkret mit ihrer Singularität, ihrer Kontingenz und willkürlichen Beschränktheit zu konfrontieren. In letzter Konsequenz geht es ihm um deren praktische Überwindung: „Wir müssen die Alternative des Außen und Innen umgehen; wir müssen an den Grenzen sein. Kritik besteht gerade in der Analyse der Grenzen und ihrer Reflexion“ (Foucault, 1990, S. 48; zum „Bewohnen der Grenzen“ siehe auch Jantzen, 2016, S. 139 f.). Ziel seiner „historischen Ontologie unserer selbst“ (Foucault, 1990, S. 48) ist eine praktische Kritik der Gegenwart, die zugleich eine Kritik gegenwärtiger Praxis sein muss. Diese Kritik versteht Foucault als „Arbeit von uns selbst an uns selbst als freie Wesen“ (ebd., S. 50). Sie kann nur auf lokale und partielle Veränderungen hoffen, da die theoretische und praktische Kritik des „großen Ganzen“ einen Standpunkt jenseits unserer historischen Begrenztheit voraussetzen würde, den wir prinzipiell nicht einnehmen können.

Folgt man Foucault, so ist in der Geschichte des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion letztlich kein gesellschaftlicher Fortschritt erkennbar, sondern lediglich ein historischer Wandel von Diskurs- und Machtformationen, denen unterschiedliche Praktiken der Ein- und Ausschließung zugrunde liegen. Es verbietet sich somit, inklusive Schulentwicklung als historische Stufenfolge von der „Exklusion“ über die „Separation“ zur „Integration“ und „Inklusion“ zu konzipieren (siehe zum Beispiel Wilhelm & Binting, 2001; Sander, 2004, S. 243). In solchen Fortschritterzählungen wird Inklusion zur „Paradiesmetapher“ (Jantzen, 2015), die die „irdischen“ Verhältnisse weitgehend ausblendet. Dieser besonders im deutschsprachigen Raum relativ weit verbreitete Inklusionsmythos erscheint nicht nur angesichts der historischen Tatsachen als fragwürdig und im Hinblick auf die Wirklichkeit gesellschaftlicher Exklusionspro-

zesse naiv, sondern ist aus soziologischer Sicht auch deshalb problematisch, weil die darin behauptete Ablösung oder Überwindung von „Integration“ durch „Inklusion“ für begriffliche Verwirrung sorgt, indem beide Kategorien in ein hierarchisches Verhältnis und eine zeitliche Abfolge gebracht werden, was ihre ursprüngliche Bedeutung bis zur Unkenntlichkeit verzerrt.

Schluss

Während der pädagogische Inklusionsdiskurs relativ eng um das Thema der schulischen Inklusion kreist, stehen in der Soziologie vor allem Exklusionsprozesse im Mittelpunkt. Diese sind keine Randphänomene, sondern ein wesentlicher Bestandteil aktueller Gesellschaftsanalysen. Kronauer bemerkt, dass der Exklusionsbegriff somit vom Rand ins Zentrum der Gesellschaft weist: „auf die Konstitutionsbedingungen und den Wandel von sozialer und politischer Ungleichheit“ (Kronauer, 2006, S. 4181).

Drei Aspekte gilt es hier aus soziologischer Sicht besonders zu beachten: *Erstens* sind Inklusion und Exklusion nicht als absoluter Gegensatz zu begreifen, sondern als ein Kontinuum, dessen Grenzen oder Grenzzonen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. *Zweitens* dürfen Inklusion und Exklusion nicht auf einen Zustand reduziert werden oder auf eine bestimmte individuelle Lebenslage, sondern sind in ihrer Prozesshaftigkeit zu analysieren, das heißt in ihrer historischen oder biographischen Gewordenheit. *Drittens* darf man bei der Betrachtung unterschiedlicher Inklusions- und Exklusionsphänomene diese einander nicht abstrakt gleichsetzen, sondern muss nach ihren konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und Ursachen fragen und sie in ihrem jeweiligen sozialen Kontext betrachten.

Als staatliche Institution ist die Schule schon immer ein Ort ideologischer Kämpfe innerhalb und zwischen verschiedenen sozialen Schichten und gesellschaftlichen Klassen (siehe Falkenberg & Kalthoff, 2008, S. 806). Sie sieht sich heute mehr denn je mit Antinomien, Paradoxien und Widersprüchen konfrontiert, die sich im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion weiter zuspitzen (siehe Katzenbach, 2013; 2015; Ackermann 2017). Inklusive Pädagogik als „Pädagogik für alle“ unterstellt einen gesellschaftlichen Zustand, in dem die Anerkennung individueller Verschiedenheit ideell bereits weitgehend vollzogen ist und nur noch auf ihre praktische Realisierung zu warten scheint. Wie die soziologische Exklusionsdebatte zeigt, sieht die gesellschaftliche Wirklichkeit zum Teil ganz anders aus. Wo sie diese nicht benennt und sich stattdessen auf die reine Anerkennung von Differenz zurückzieht, wird Inklusionspädagogik zur Ideologie (siehe Sierck, 2013; Becker, 2015; Bernhard, 2015; Kluge, Liesner & Weiß, 2015; Feuser, 2017). Ohne eine gesellschaftstheoretische Fundierung läuft der pädagogische Inklusionsdiskurs in Gefahr, die soziale Wirklichkeit zu

verfehlen – und damit das emanzipatorische Potential einer inklusiven Schule zu verspielen.

Literatur

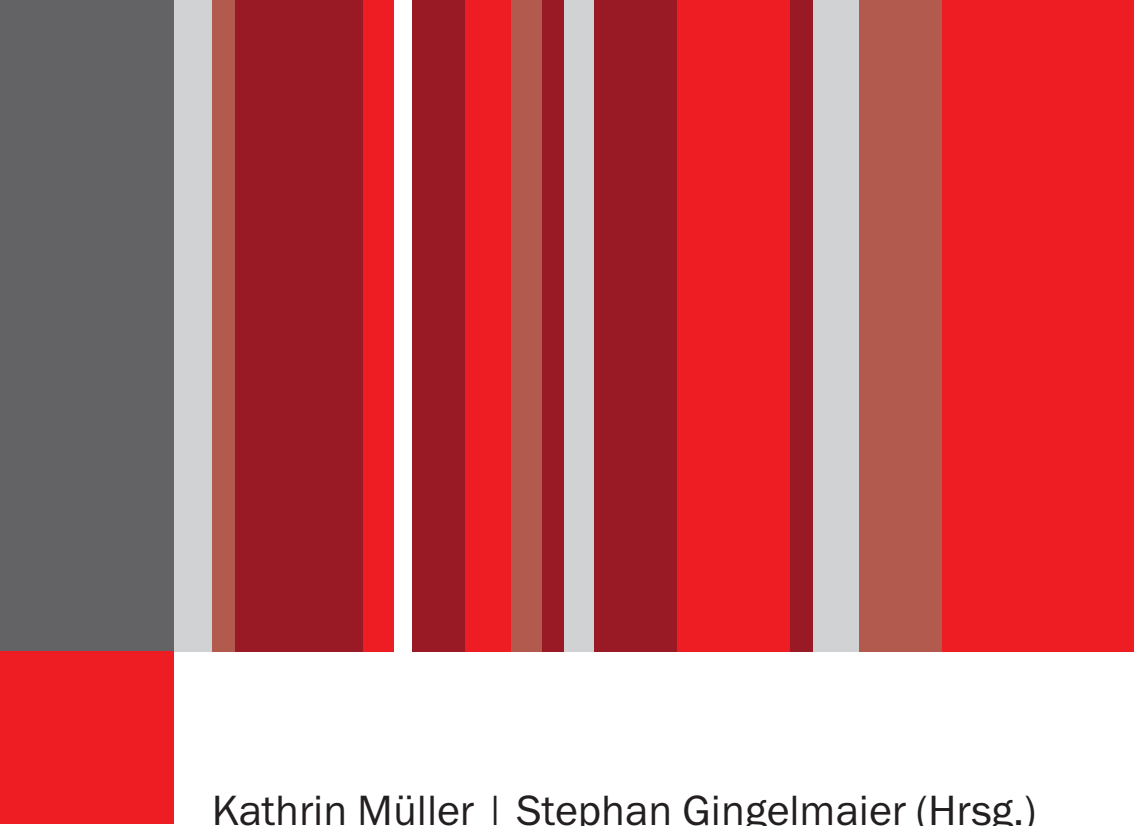
- Ackermann, K.-E. (2017): Zum Umgang mit Widersprüchen in der sonderpädagogischen Diskussion um Inklusion. In: Gercke, M., Opalinski, S. & Thonagel, T. (Hrsg.) (2017): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion: Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–247.
- Becker, U. (2015): Die Inklusionslüge: Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Bernhard, A. (2015): Inklusion: Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (Hrsg.) (2015): Inklusion als Ideologie. (Jahrbuch für Pädagogik 2015) Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition, S. 109–119.
- Biesalski, K. (2013): Der verborgene Hunger: Satt sein ist nicht genug. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Bourdieu, P. (1992): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2016): Sozialer Raum und „Klassen“. *Leçon sur la Leçon*. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. u. a. (Hrsg.) (2010): Das Elend der Welt. Studienausgabe. 2. Aufl. Konstanz: UVK.
- Breuer, S. (1986): Sozialdisziplinierung: Probleme und Problemverlagerungen eines Konzepts bei Max Weber, Gerhard Oestreich und Michel Foucault. In: Sachße, C. & Tennstedt, F. (Hrsg.) (1986): Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung: Beiträge zu einer Theorie der Sozialpolitik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 45–69.
- Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen: Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hanser.
- Bundesregierung (Hrsg.) (2017): Lebenslagen in Deutschland: Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin: BMAS. Verfügbar unter: www.armuts-und-reichtumsbericht.de (14.08.2017).
- Castel, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. 2. Aufl. Konstanz: UVK.
- Castel, R. (2008): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Bude, H. & Willisch, A. (Hrsg.) (2008): Exklusion: Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 69–86.
- Castel, R. (2009): Die Wiederkehr der sozialen Ungleichheit. In: Castel, R. & Dörre, K. (Hrsg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M., New York: Campus, S. 21–34.
- Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Aufl. Heidelberg: Edition S.
- Dederich, M. (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deleuze, G. (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Ders. (1993): Unterhandlungen 1972–1990. Frankfurt a. M.: Suhrkamp., S. 254–262.

- Dörre, K. (2006): Prekäre Arbeit und Desintegration. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40–41 (2006), S. 7–14.
- Durkheim, E. (2016): *Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (1976): *Über den Prozess der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2016): Pädagogik: Differenz und Intersektionalität. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 569–573.
- Evans, M., Paugam, S. & Prélis, J. A. (1995): *Chunnel vision: poverty, social exclusion and the debate on social welfare in France and Britain*. Discussion Paper 115, Welfare State Program. The London School of Economics and Political Science, London: LSE.
- Falkenberg, M. & Kalthoff, H. (2008): Das Feld der Bildung: Schulische Institutionen, Schulbevölkerung und gesellschaftliche Integration. In: Willems, H. (Hrsg.) (2008): *Lehr(er)buch Soziologie*. Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 797–816.
- Feuser, G. (Hrsg.) (2017): *Inklusion – ein leeres Versprechen? Gießen: Psychosozial*.
- Foucault, M. (1973): *Wahnsinn und Gesellschaft: Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1990): Was ist Aufklärung? In: Erdmann, E., Forst, R. & Honneth, A. (Hrsg.) (1990): *Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt a. M., New York: Campus, S. 35–53.
- Fratzscher, M. (2016): *Verteilungskampf: Warum Deutschland immer ungleicher wird*. München: Hanser.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder: pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick b. Bonn: Wehle.
- Gertenbach, L. (2008): Ein „Denken des Außen“ – Michel Foucault und die Soziologie der Exklusion. In: *Soziale Systeme*, 14. Jg. (2008), H.2, S. 308–328.
- Goffman, E. (1973): *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hänsel, D. & Miller, S. (2014): Kritische Analyse der Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik aus allgemeinpädagogischer und professionstheoretischer Sicht. In: Lichtblau, M. u. a. (Hrsg.) (2014): *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–104.
- Hillebrandt, F. (2001): Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive. In: Lutz, H. & Wenning, N. (2001): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 47–70.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, S. 53 (2002), S. 9, 354–361.
- Hoffmann, T. (2018, im Druck): Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. In: Hoffmann, T., Jantzen, W. & Stinkes, U. (Hrsg.) (2018, im Druck): *Empowerment und Exklusion: Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung*. Gießen: Psychosozial Verlag.

- Jantzen, W. (2015): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: *Behinderte Menschen*, S. 38 (2015), S. 3, 13–16.
- Jantzen, W. (2016): Paranoider Raum und Grenze als Grundbegriffe einer Soziologie der Exklusion. In: *Behindertenpädagogik*, 55. Jg. (2016), H.2, S. 125–145.
- Kastl, J. M. (2007): Behinderung und Verrechtlichung: Selbstbestimmung und Teilhabe unter den Bedingungen des gegliederten Systems. In: Cloerkes, G. & Kastl, J. M. (Hrsg.) (2007): *Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen: Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, „Edition S“, S. 15–48.
- Kastl, J. M. (2017): *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, D. (2013): Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In: Burtscher, R., Ditschek, E. J., Ackermann, K.-E., Kil, M. & Kronauer, M. (Hrsg.) (2013): *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 27–28.
- Katzenbach, D. (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der Kritischen Theorie. In: Schnell, I. (Hrsg.) (2015): *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–32.
- Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (Hrsg.) (2015): *Inklusion als Ideologie*. (Jahrbuch für Pädagogik 2015) Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition.
- Kreckel, R. (1997): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kronauer, M. (2006): „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse: Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.) (2006): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 4179–4190.
- Kronauer, M. (2010): *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. 2., akt. u. erw. Aufl. Frankfurt a. M. & New York: Campus.
- Kronauer, M. (2017): Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? Vortrag auf der IFO – Internationale Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen am 24. Februar 2017 in Linz, PH Oberösterreich. Verfügbar unter: bidok.uibk.ac.at/library/kronauer-inklusion.html (14.08.2017).
- Link, J. (2013): *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luhmann, N. (1971): *Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse*. In: Habermas, J. & Luhmann, N. (Hrsg.) (1971): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–24.
- Luhmann, N. (1996): *Jenseits von Barbarei*. In: Miller, M. & Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (1996): *Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnosen am Ende des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 219–230.
- Luhmann, N. (2008): *Inklusion und Exklusion*. In: Ders. (2008): *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–264.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001a): *Differenzen über Differenz: Einführung in die Debatten*. In: Lutz, H. & Wenning, N. (2001): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–24.

- Marshall, T. H. (1950): *Citizenship and Social Class and other essays*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. (deutsch: 1992: *Bürgerrechte und soziale Klassen: Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaats*. Frankfurt a. M.: Campus).
- Martin, C. (1996): French Review Article: The Debate in France over „Social Exclusion“. In: *Social Policy & Administration*, 30 (1996), 4, S. 382–392.
- Moser, V. (2003): *Konstruktion und Kritik: Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.
- Moser, V. (2008): Die sonderpädagogische Rezeption der Systemtheorie. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53 (2008), S. 4, S. 390–398.
- Oestreich, G. (1969): *Geist und Gestalt des frühmodernen Staates. Ausgewählte Aufsätze*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Opitz, S. (2007): Eine Topologie des Außen – Foucault als Theoretiker der Inklusion/Exklusion. In: Anhorn, R., Bettinger, F. & Stehr, J. (Hrsg.) (2007): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 41–57.
- Oxfam (2016): *An economy for the 1t. How privilege and power in the economy drive extreme inequality and how this can be stopped*. Verfügbar unter: www.oxfam.de/system/files/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en.pdf (14.08.2017).
- Oxfam (2017): *An economy for the 99%. It's time to build a human economy that benefits everyone, not just the privileged few*. Verfügbar unter: www.oxfam.de/system/files/sperrfrist_20170116-0101_economy-99-percent_report.pdf (14.08.2017).
- Pfahl, L. (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Pfeiffer, S. (2014): *Die verdrängte Realität: Ernährungsmangel in Deutschland. Hunger in der Überflussgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prantl, H. (2014): Für eine Demokratie ohne Barrieren: Inklusion – die neue deutsche Einheit. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 8/2014, S. 73–82.
- Prengel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prengel, A. (2015): *Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung*. In: *Erwägen Wissen Ethik*, 26 (2015), 2, S. 157–167.
- Sander, A. (2004): *Konzepte einer inklusiven Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (2004), S. 5, 240–244.
- Selke, S. (Hrsg.) (2009): *Tafeln in Deutschland: Aspekte einer sozialen Bewegung zwischen Nahrungsmittelumverteilung und Armutsintervention*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sierck, U. (2013): *Budenzauber Inklusion*. Neu-Ulm: AG-SPAK.
- Solga, H., Berger, P. A. & Powell, J. (2009): *Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern!* In: Dies. (Hrsg.) (2009): *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 11–45.
- Stichweh, R. (2009): *Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion*. In: Stichweh, R. & Windolf, P. (Hrsg.) (2009): *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–42.
- Stichweh, R. & Windolf, P. (Hrsg.) (2009): *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stiglitz, J. (2015): *Reich und Arm: Die wachsende Ungleichheit in unserer Gesellschaft*. München: Siedler.

- Waldschmidt, A. (2007): Macht – Wissen – Körper: Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.) (2007): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, S. 55–77.
- Wansing, G. (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Wansing, G. (2007): Behinderung: Inklusions- oder Exklusionsfolge? Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In: Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.) (2007): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, S. 275–297.
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5., rev. Aufl. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weinmann, U. (2003): Normalität und Behindertenpädagogik. Historisch und normalismustheoretisch rekonstruiert am Beispiel repräsentativer Werke von Jan Daniel Georgens, Heinrich Marianus Deinhardt, Heinrich Hanselmann, Linus Bopp und Karl Heinrichs. Opladen: Leske + Budrich.
- Wilhelm, M. & Bintinger, G. (2001): Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion oder: weg von „Integrationsklassen“ hin zur „Schule für alle Kinder“! In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 24 (2001), 2, S. 44–50.
- Winker, G. & Degele, N. (2010): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheit. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus.
- Ziegler, J. (2013): Wir lassen sie verhungern: Die Massenvernichtung in der dritten Welt. 2. Aufl. München: btb.



Kathrin Müller | Stephan Gingelmaier (Hrsg.)

Kontroverse Inklusion

Ansprüche, Umsetzungen und
Widersprüche in der Schulpädagogik

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3815-6 Print

ISBN 978-3-7799-4900-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Kontroverse Inklusion – Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung <i>Kathrin Müller & Stephan Gingelmaier</i>	9
1 Lesarten schulischer Inklusion als Aufgabe der Theoriebildung	
1.1 Pädagogische Dimensionen schulischer Inklusion – Sozial-ethischer Begründungsdiskurs einer Inklusions-Pädagogik <i>Kathrin Müller</i>	20
1.2 Rechtliche Dimensionen schulischer Inklusion – Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention aus juristischer Perspektive <i>Angela Faber & Verena Roth</i>	35
1.3 Soziologische und psychologische Dimensionen schulischer Inklusion	
1.3.1 Inklusive Schule, exklusive Gesellschaft? Soziologische Lesarten von Inklusion und Exklusion <i>Thomas Hoffmann</i>	54
1.3.2 Das Wesen der Inklusion ist psychosozial – Epistemisches Vertrauen zwischen Vorurteil und sozialem Lernen <i>Stephan Gingelmaier</i>	78
1.4 Philosophische und anthropologische Dimensionen schulischer Inklusion	
1.4.1 Schule – Macht – Inklusion? Machtanalytische Überlegungen zur (sonder)pädagogischen Wissenschaft <i>Pierre-Carl Link</i>	94
1.4.2 Wider die Raumvergessenheit der Pädagogik – Pädagogisch- anthropologische Eckpunkte für die Gestaltung inklusiver Lernräume <i>Wolfgang Schöning</i>	108

1.5	Kontroverse Perspektiven zur Theoriebildung schulischer Inklusion zwischen Kerstin Merz-Atalik, Dieter Katzenbach und Bernd Ahrbeck	
	<i>Braucht Inklusion eine eigene Gesellschaftsordnung?</i>	127
	<i>Welche drei Gedanken zur Inklusion beeinflussen Ihren Standpunkt grundlegend?</i>	131
	<i>Sehen Sie Inklusion mit den gesellschaftlichen Funktionen von Schule (Qualifikation, Selektion, Legitimation, Sozialisation) vereinbar?</i>	
	<i>Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen?</i>	135
	<i>Wer profitiert von Inklusion? Wer profitiert von Inklusion nicht?</i>	
	<i>Gibt es dazu bereits empirische Untersuchungen?</i>	138
2	Lesearten schulischer Inklusion als Aufgabe des Theorie-Praxis-Ausgleichs	
2.1	Didaktische Dimensionen schulischer Inklusion	
2.1.1	Methoden und Aufgabenformate eines inklusiven Grundschulunterrichts – Individuelles und gemeinsames Lernen in der Grundschule <i>Agnes Pfrang</i>	144
2.1.2	Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen – Kernkategorien und didaktische Dimensionen als Planungsempfehlungen <i>Silvia Greiten</i>	158
2.2	Professionalisierungsspezifische Dimensionen schulischer Inklusion	
2.2.1	Lehrerprofessionalisierung im Kontext von Inklusion <i>Eva-Kristina Franz</i>	174
2.2.2	Kooperation und Teamarbeit in der inklusiven Grundschule – Empirische und theoretische Annäherungen an ein Desiderat <i>Anja Seifert</i>	192
2.3	Dimensionen der Übergänge – Inklusion zwischen Schule und Beruf <i>Wolfgang Mack</i>	205
2.4	Internationale Dimensionen schulischer Inklusion	
2.4.1	Inklusive Bildung in der Praxis am Beispiel Italien/Südtirol <i>Rosa Anna Ferdigg</i>	218

2.4.2	Inklusive Anteile im finnischen Bildungswesen – Vorbilder für Deutschland? <i>Silke Trumpp & Doris Wittek</i>	233
2.5	Kontroverse Perspektiven zum Theorie-Praxis-Ausgleich schulischer Inklusion zwischen <i>Kerstin Merz-Atalik, Dieter Katzenbach und Bernd Ahrbeck</i>	
	<i>Was kann aus der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention gelernt werden?</i>	246
	<i>Welche didaktischen Konzeptionen empfehlen Sie für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen? Gibt es dazu bereits empirische Untersuchungen?</i>	247
	<i>Was sind in Deutschland aktuell die wichtigsten Ressourcen und Hemmnisse zur Umsetzung der schulischen Inklusion?</i>	249
	<i>Inklusion ist ein Menschenrecht, aber auch eine Herausforderung, weil der Grad der Komplexität im Arbeitsalltag von Lehrkräften steigt (z. B. Umgang mit Heterogenität): Welche Maßnahmen müssen aus wissenschaftlicher Perspektive ergriffen werden, dass der Arbeitsalltag für die Lehrkräfte bewältigbar bleibt und nicht Überforderung in verschiedensten Dimensionen das Bild dominiert?</i>	253
	Autorinnen und Autoren	260