

Literatur

Appiah, K. A. (2019): Identitäten. Die Fiktionen der Zugehörigkeit. Berlin • Auernheimer, G. (2020): Identität und Identitätspolitik. Köln • Butler, J. (2011): Bodies that matter. On the discursive limits of sex. London • Combahee River Collective (1977): The Combahee River Collective Statement. In: Smith, B./Clarke, C. (Hrsg.): Home girls: A black feminist anthology. New York, S. 264–274 • Crenshaw, K. (1991): Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In: Stanford Law Review 43, H. 6, S. 1241–1299 • Dowling, E./van Dyk, S./Graefe, S. (2017): Rückkehr des Hauptwiderspruchs? Anmerkungen zur aktuellen Debatte um den Erfolg der neuen Rechten und das Versagen der "Identitätspolitik". In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 47, H. 188, S. 411–420 • Fraser, N. (2017): Für eine neue Linke oder: Das Ende des progressiven Neoliberalismus. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 2, S. 71–76 • Fraser, N./Honneth, A. (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt/Main • Honneth, A. (2014): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main • Hall, S. (2018): Deconstructing Identities: The Politics of Anti-Essentialism. Old and New Identities, Old and New Ethnicities. In: Ders.: Essential Essays. Volume 2. Identity and Diaspora. Durham, S. 63–134 • Kastner, J./Susemichel, L. (2019): Zur Geschichte Linker Identitätspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 69, H. 9–11, S. 11–17 • Lilla, M. (2017): The once and future liberal. After identity politics. New York • Riedl, A. M. (2020): Identität – kein Wesensmerkmal, sondern Position. Identitätspolitische Organisation von Minderheiten. In: Ethik und Gesellschaft, H. 1, S. 1–15 • Schaper-Rinkel, P. (2006): Dekonstruktion und Herrschaft: Politische Implikationen antiessentialistischer Theorie. In: Schulze, D. G./Berghahn, S./Wolf, F. O. (Hrsg.): Politisierung und Ent-Polisierung als performative Praxis. Münster, S. 42–57 • Spivak, G. (1988): In Other Worlds: Essays in Cultural Politics. New York • van Dyk, S. (2019): Identitätspolitik gegen ihre Kritik gelesen: Für einen Rebellischen Universalismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 69, H. 9–11, S. 25–32 • Zirfas, J. (2001): Identitäten und Dekonstruktion. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: Tervooren, A./Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden, S. 49–65

Inklusion/Exklusion

Das Vokabular der Erziehungswissenschaft enthält bekanntermaßen zahlreiche Begriffsimporte, die den Referenztheorien angrenzender Fachdisziplinen wie Philosophie, Psychologie oder Soziologie entnommen sind. Dies bedeutet allerdings nicht, dass der ursprüngliche Sinn der eingeführten Begriffskonstruktionen beibehalten wird: erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zeichnet sich durch eine erstaunliche Re-Interpretationskompetenz aus, der es immer wieder gelingt, fremddisziplinäre Terminologien für den eigenen Gebrauch umzudeuten und semantisch einzugemeinden. Damit hat sich die Erziehungswissenschaft zwar den Vorwurf des Eklektizismus eingehandelt; allerdings spricht einiges dafür, dass gerade in dieser Begabung zur ‚Bricolage‘ fremder Texte und deren Umwandlung in eigene, ihr Spezifikum innerhalb der ‚Humanities‘ besteht. Ein weiterer Umstand, der dieses Theoriebildungsverhalten erklären könnte, besteht darin, dass die Erziehungswissenschaft ihre Sachprobleme aus einer spezifischen, institutionell ermöglichten und professionell vollzogenen pädagogischen Praxis gewinnt. Denn während Philosophie und Soziologie nicht mit der praktischen Bearbeitung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft befasst sind, basiert die moderne Pädagogik ge-

rade darauf, individuelle Lebensläufe praktisch zu formen und dabei gesellschaftliche Ordnungserwartungen (Normen und Werte) mit Subjektivierungszielen (Autonomie, ↑Emanzipation, Qualifikation) zu verbinden.

Die relativ neue erziehungswissenschaftliche Bezugnahme auf das soziologische Begriffspaar Inklusion/Exklusion stellt vor diesem Hintergrund keine Ausnahme dar. Im Gegenteil lässt sich anhand der Adaption beider Begriffe nicht nur etwas über die besondere Theoriebildung der Erziehungswissenschaft, sondern auch über die Art und Weise erfahren, in der die praktischen Probleme institutionalisierter Erziehung und Bildung im Horizont neuer Theoriemöglichkeiten erziehungswissenschaftlich reformuliert werden. Die folgenden Überlegungen versuchen, diese Eingemeindung nachzuzeichnen, indem sie zunächst die (soziologischen) Referenztheorie(n) danach befragen, welche ursprünglichen Probleme die Begriffsbildungen motiviert haben, um in einem zweiten Schritt die erziehungswissenschaftliche beziehungsweise pädagogische Konstruktion des neuen Vokabulars der Inklusion und Exklusion zu skizzieren. Der Beitrag schließt mit einem kritischen Blick auf den aktuellen Stand einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Inklusion/Exklusion.

Soziologie der Inklusion/Exklusion

Phänomene des Einschlusses und Ausschlusses – lateinisch: der In- und Exklusion – sind kein exklusives Problem der Soziologie, sie finden sich zum Beispiel auch in der Stochastik. Immer geht es darum, ob und unter welchen Bedingungen etwas einer definierten Menge zuzurechnen ist oder nicht. Im Unterschied zu mathematisierbaren Logikproblemen befasst sich die soziologische Problembehandlung jedoch mit sozialer *Differenzierung*, das heißt mit der Frage, wie die moderne Gesellschaft Ordnung aufbaut [↑Differenz]. Auch die Soziologie hat die Begriffe In- und Exklusion folglich nicht erfunden, zumal sie in der englischsprachigen Alltagskommunikation gebräuchlich sind. Aber sie hat die Begriffe genutzt, um einen gesellschaftlichen Phänomenbereich theoretisch so weit abzugrenzen, dass dieser von anderen systematisch unterschieden werden kann: Die Thematisierung von Inklusion und Exklusion orientiert sich an der Frage, wie und mit welchen strukturbildenden Folgen das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in der und durch die moderne Gesellschaft hergestellt wird. Eine solche Frage hat primär analytischen Wert; sie impliziert hierbei keine Wertpräferenz für Ein- oder Ausschluss, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

Das Paradox der Moderne: Inklusion statt Gleichheit

Ob wir zu Recht von einer ‚modernen‘ Gesellschaft im Unterschied zu einer vormodernen sprechen können, kann an dieser Stelle nicht weiter diskutiert

werden; die Soziologie jedenfalls entsteht mit der Konstruktion jener historischen Epochenunterscheidung und sie nutzt diese, um die immanente Dynamik einer Gesellschaft sichtbar werden zu lassen, die nicht mehr diejenige des europäischen Mittelalters ist. Woran lässt sich das festmachen? Zum einen scheint es, als hätten die sozialen Bindungskräfte der Familie, der Religion und der Region, aber auch die Teilungskräfte des sozialen Standes an Bedeutung verloren; Herkunft bedingt nicht mehr die allgemeinen Chancen, die ein Individuum in der Gesellschaft hat. Bereits vor Georg Simmel, der um 1900 Prozesse der „Individualisierung“ von Lebensläufen und sozialen Risiken beobachtete, hatte Marx (1980, S. 742) argumentiert, dass das Individuum durch die typische Produktionsweise des Kapitalismus mehrfach ‚befreit‘ würde: von den Zwängen der ständisch-religiösen Zugehörigkeit, von seiner Ortsgebundenheit, aber auch von seinem Besitz und von den sozialen Strukturen, die es von der Geburt bis zum Tod betreut hatten. Das Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft, für alle Individuen Freiheit, Gleichheit und Solidarität zu gewährleisten, ließ sich alsbald als leer erkennen: Freiheit konnten nur die Besitzenden genießen, während sich Gleichheit und Solidarität nur infolge der Zugehörigkeit zu und nur *innerhalb* von abstrakten Aggregaten wie Klassen oder Milieus symbolisieren ließen, weil zwischen ihnen extreme Ungleichheit herrschte. Theoretisch betrachtet, konnte das nicht lange gut gehen; empirisch schien sich diese Gesellschaftsform jedoch trotz aller Konflikte zu stabilisieren. Und die Soziologie fragte sich: Wieso?

Talcott Parsons (1965) hat den Begriff „Inklusion“ tatsächlich für die Beantwortung dieser Frage verwendet. Liberal-demokratische Gesellschaften, wie er sie soziologisch im Blick hatte, scheinen auf einer historisch ‚neuen‘ Differenzierungsform in Funktionssysteme wie Wirtschaft, Politik, Recht oder Erziehung zu basieren. Individuen gehören diesen Systemen nicht als ungleiche ‚Gleiche‘ an, wie vormals den Klassen oder Ständen; vielmehr würden alle Individuen in den Leistungsbereich der Systeme eingeschlossen. Durch Inklusion lernt die moderne Gesellschaft die Paradoxie der Moderne ‚auszuhalten‘, weil und insofern sie dafür sorgt, dass keine Person vom Zugang zu ihren Funktionsbereichen per se ausgeschlossen wird: Niemand werde aufgrund seiner sozialen Herkunft legitimerweise vom Arbeitsmarkt, von Rechtsansprüchen, von politischer Teilhabe oder vom Zugang zu öffentlich finanziert Bildung ausgeschlossen. Dass es Ausnahmen wie etwa die rechtliche, politische und ökonomische Exklusion afroamerikanischer US-Bürger*innen gibt (wir befinden uns in den 1960er Jahren), bestätigt für Parsons eher die Regel seiner Theorie und verweise zudem darauf, dass die gesellschaftliche Entwicklung noch nicht abgeschlossen sei (ebd.).

Die Wiederentdeckung der Inklusion als Exklusion

Dass mit dieser Inklusionstheorie etwas nicht stimmen kann, ist recht bald bemerkt worden: Erving Goffman (1961) hat gezeigt, dass gerade die Inklusion von Individuen in „totale Institutionen“ wie Gefängnisse, Kliniken, Psychiatriien oder Militärkasernen die Freiheiten und Rechte einer Person derart umfassend einschränken, dass kaum eine Lebensregung unkontrolliert bleibt. Totale Institutionen sind, so Goffman, „die Treibhäuser, in denen unsere Gesellschaft versucht, den Charakter des Menschen zu verändern. Jede dieser Anstalten ist ein natürliches Experiment, welches beweist, was mit dem Ich des Menschen angestellt werden kann“ (ebd., S. 23). Etwas später hat Michel Foucault (1994) für den europäischen Kontext dieselben Institutionen historisch als Regime der Einschließung rekonstruiert, die das Subjekt nicht nur physisch und psychisch disziplinieren, sondern darüber hinaus die sozialen Phänomene selbst produzieren, die Anlass und Grund ihrer Einschließungspraxis sind: Dem Gefängnis sei es, so Foucault, „gut gelungen [...] die Delinquenz als ein anscheinend an den Rand gedrängtes, tatsächlich aber zentral kontrolliertes Milieu zu produzieren; es ist ihm gelungen, den Delinquenten als pathologisches Subjekt zu produzieren“ (ebd., S. 357). Erst das Gefängnis lässt folglich intern entstehen, was ihm als sein ‚gesellschaftliches Außen‘ entgegentritt.

Beide, Goffman und Foucault, zeigen damit nicht nur, dass Inklusion kein wünschenswerter Zustand sein muss; vielmehr verweisen sie darauf, dass die moderne Gesellschaft die Exklusion von Individuen aus dem öffentlichen Leben durch besondere Institutionen und Techniken der Inklusion reguliert, ertrete also keineswegs ‚verschwunden‘, sondern lediglich durch letztere ‚modernisiert‘ worden ist. Hier zeichnet sich bereits ab, dass Inklusion und Exklusion sozialtheoretisch betrachtet nur als die beiden Seiten einer Medaille verstanden werden können.

Inklusion/Exklusion als soziale Differenzierungsform

Der jüngste Aufschlag für eine Theorie der Inklusion und Exklusion stammt von Niklas Luhmann (2005) und wurde vor allem von Rudolf Stichweh (2009) und Armin Nassehi (2004) weiter ausgearbeitet. Luhmann greift einerseits Parsons' Idee der Vollinklusion durch Funktionssysteme auf, argumentiert andererseits jedoch mit Goffman und Foucault, dass dieselben Systeme synchron Exklusionen produzieren, Inklusion mithin die Voraussetzung für Exklusion darstellt – und umgekehrt. Luhmanns Frage ist hierbei aber, welche Probleme die funktional differenzierte Gesellschaft damit eigentlich löst und ob man sie gegebenenfalls auch anders lösen könnte?

Da Luhmann davon ausgeht, dass Gesellschaft aus Kommunikation besteht

und sie nur durch die sinnhafte Ausdifferenzierung von Kommunikationssystemen ihre dynamische Ordnung gewinnt, operiert auch Inklusion/Exklusion im Modus der Kommunikation, und zwar als eine besondere Differenzierungsform, die das Verhältnis der Systeme zu den Individuen reguliert. Systeme ‚inkludieren‘ Individuen, wenn letztere als Adressat*innen für systemspezifische Kommunikation berücksichtigt werden; wenn nicht, ‚exkludieren‘ sie diese.

Das Erziehungssystem kann hierbei geradezu als Paradebeispiel gelten: Während die allgemeine Schulpflicht prinzipiell für Vollinklusion auf der Ebene des Funktionssystems Erziehung sorgt, stellt die Inklusion in einer konkreten Schule und einer konkreten Klasse auf der Organisationsebene des Schulwesens eine exklusive Differenzierung dar. Die Inklusion in einer Schulklasse ermöglicht wiederum eine didaktische Differenzierung, die auf der Interaktionsebene der pädagogischen Praxis ‚exklusiv‘ operiert. Mit Luhmann gesprochen, handelt es sich hierbei um ein ‚re-entry‘ der Unterscheidung Inklusion/Exklusion auf der Inklusionsseite der nächsten Ebene. Es erscheint in diesem Theoriehorizont daher wenig sinnvoll, von Inklusion und Exklusion als sich widersprechenden oder ausschließenden ‚Zuständen‘ auszugehen, sondern davon, dass beide Seiten in einer Differenzierungsoperation erzeugt werden; genau dies drückt die Schreibweise ‚Inklusion/Exklusion‘ aus. Empirisch stellt sich damit vor allem die Frage, welche Formen und Folgen *inklusiver Exklusion* und *exklusiver Inklusion* de facto beobachtbar sind: Rudolf Stichweh (2012) hat in diesem Sinn argumentiert, dass etwa das Sonderschulwesen als Ganzes die Form einer „inkludierenden Exklusion“ (ebd., S. 170) annimmt, da die betroffenen Schüler*innen zwar formal in das Schulsystem inkludiert, systemintern jedoch in einer besondernden Schulform exkludiert werden. Wiederum lässt sich erkennen, dass die Begriffe Inklusion und Exklusion keine Wertpräferenz ausdrücken, sondern als analytische Unterscheidungen dazu beitragen können, die Eigendynamik von Differenzierungsprozessen in institutionalisierten Kontexten der Erziehung und Bildung zu verstehen, die im Ergebnis systematisch Differenzen zwischen Individuen (zum Beispiel Regel- und Sonderschüler*innen) erzeugen.

Etwas komplizierter wird die Sachlage unter Ungleichheitsgesichtspunkten, denn Inklusion/Exklusion ist nicht mit der klassischen Unterscheidung gleich/ungleich identisch (Stichweh 2009). Vielmehr impliziert Luhmanns Ansatz, dass die Differenz zwischen Gleichheit und Ungleichheit ein Gruppierungseffekt ist, der auf der Inklusionsseite der Funktionssysteme produziert wird und nicht auf der Exklusionsseite, denn letztere ist durch kommunikative Unerreichbarkeit gekennzeichnet. Einem Individuum, das nicht an Unterrichtskommunikation teilnehmen kann, kann auch keine gute oder schlechte Note gegeben werden, es wird aus dem schulischen ‚Wettbewerb‘, der Bildungsungleichheiten erzeugt, legitimiert und zertifiziert, selbst ausgeschlos-

sen. Exklusion bedeutet in diesem Fall, dass nicht einmal die Chance besteht, eine ‚schlechte‘ Schülerin sein zu können, während wir uns vor allem mit der Inklusionsseite befassen müssen, um die Mechanismen der ‚regulären‘ Ungleichheitsgenese im Bildungssystem zu verstehen (Emmerich 2021).

Inklusion und Exklusion zwischen Programmatik und kritischer Analyse

Gemessen an den historisch weit zurückreichenden Begriffslinien in der soziologischen Theorie, stellt die erziehungswissenschaftliche Bezugnahme auf Inklusion und Exklusion ein relativ neues Phänomen dar, obwohl die Problematisierung von Ausschluss und Differenzierung in Bezug auf institutionalisierte Formen der Erziehung, Bildung und Betreuung keineswegs neu ist. Die Sozialpädagogik etwa ist sich seit Langem darüber im Klaren, dass die Soziale Arbeit ihre Adressat*innen im Horizont von Hilfe und Kontrolle differenziert (Bommes/Scherr 2000), ebenso lässt sich auf eine bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts zurückreichende Tradition reformpädagogisch grundierter Schulkritik blicken, die sich bis heute vor allem auf die sogenannte ‚äußere Differenzierung‘ in unterschiedliche Schulstufen und Schulformen konzentriert (Prengel 2013). Wozu also neue Begriffe und eine neue Theorie der Inklusion/Exklusion?

Sozialer und institutioneller Wandel

Für die Sozialpädagogik, die sich in besonderer Weise für die gesellschaftlichen Lebensbedingungen ihrer Adressat*innen interessiert, war eine durch den französischen Sozialwissenschaftler Robert Castel Mitte der 1990er Jahre angestoßene Diskussion über die Krise des modernen Wohlfahrtsstaates (Bude/Willisch 2007) ausschlaggebend, die die „Exklusion“ bestimmter sozialer Gruppen (Sans-Papiers, migrantische Milieus) vom Zugang zu Märkten und sozialstaatlichen Leistungsbereichen als neue Form der Ungleichheit problematisierte. Innerhalb der deutschsprachigen Sozialpädagogik wurden im Anschluss Prozesse der Inklusion/Exklusion auch unter Bezug auf Luhmanns Ansatz avanciert diskutiert und neue Problematisierungsoptionen entwickelt, die im Begriffshorizont Exklusion einen für die Disziplin relevanten *sozialen Wandel* repräsentierten und reflektierten.

Hinsichtlich des Booms der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung, der seit einem Jahrzehnt anhält, muss indes ein sozial- und bildungspolitisch angestrebter *institutioneller Wandel* in Rechnung gestellt werden: 2009 ratifiziert die Bundesrepublik Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als nationales Recht. ‚Inklusion‘ gilt seither als steuerungspolitische Leitlinie unter anderem im Bildungssektor, wenngleich nach wie vor Unklarheiten darüber bestehen, *was* und vor allem *wen* die UN-BRK

mit schulischer ‚Inklusion‘ (etwa im Unterschied zu ‚Integration‘) genau meint: spezielle Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf oder allgemein bildungsbenachteiligte Gruppen? In beiden Fällen impliziert ‚Inklusion‘ jedenfalls, dass etwas gegen bestehende ‚Exklusion‘ im Sinne von institutionellen Barrieren unternommen werden muss; allerdings erweist sich als nicht hinreichend klar, worin diese genau bestehen. Und nicht nur das: Im Sog der inklusionspolitischen Vorgaben lässt sich beobachten, dass sich sonderpädagogische Spezialsysteme herausbilden, die neue Zielgruppen definieren und damit die Zahl ‚inklusionsbedürftiger‘ Gruppen, die diese Systeme zur eigenen Bestandssicherung benötigen, ständig vergrößern (Tomlinson 2017).

Wie immer, wenn bildungspolitische Reformen substanzelle Veränderungen der Strukturen des Bildungssystems oder der professionellen Praxis erwarten lassen und es etwas zu forschen gibt, sieht sich die Erziehungswissenschaft in Teilen oder als Ganzes motiviert, den zukünftigen Reformentwicklungen mit eigenen praxisfähigen Programmen und Konzepten, aber auch mit kritischen Reflexionstheorien und empirischen Methoden zu begegnen. Letzteres hat einen Bedarf an importierfähigen Theorien der ‚Inklusion‘ entstehen lassen und in diesem Zusammenhang haben nun auch soziologische Theorien Aufmerksamkeit auf sich gezogen, quasi in Ermangelung brauchbarer erziehungswissenschaftlicher Alternativen. Insgesamt betrachtet, oszilliert die Inklusionsforschung vermutlich noch länger zwischen pädagogischer Programmatik, kritischer Analyse und Versuchen, beides evaluativ zu verbinden.

Disseminationen und Wertpräferenzen

Begriffsmigrationen von einer Theorie in eine andere sind immer mit der Gefahr der Assimilationserwartung konfrontiert, was infolge inkommensurabler erkenntnistheoretischer Grundlagen oftmals nicht einlösbar ist. Deshalb werden importierte Begriffe in der Regel homologisiert, das heißt an die kommunikativen Verkehrsregeln der importierenden Disziplin angepasst. Vorfahrt haben in der Pädagogik beispielsweise normativ begründete Erziehungsziele und -methoden, die sich durch Inaussichtstellung einer wünschenswerten Zukunft legitimieren, vor der analytischen Zerlegung gegenwärtig beobachtbarer Erziehungspraxen. So weist eine normative Definition von ‚Inklusion‘ dann auch erkennbar analytische Probleme auf:

„Inklusion [...] umfasst alle Dimensionen von Heterogenität (Fähigkeiten, ethnische Herkünfte, Geschlechterrollen, Nationalitäten, Erstsprachen, ‚races‘ im Sinne von Hautfarben, ‚classes‘ als soziale Milieus, Religionen, sexuelle Orientierungen, körperliche Bedingungen und andere Aspekte), die nicht wie bisher getrennt diskutiert, sondern nun in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden“ (Boban/Hinz 2012, S. 78).

Exklusion, so der Rückschluss, ist also jeweils das Gegenteil von Inklusion, in diesem Fall: die diskursive Trennung von sozialen Kategorien. Mit Goffman, Foucault und Luhmann kann man aber wissen, dass Inklusion immer auch Exklusion bedingt und im zitierten Fall scheint sich diese programmatisch in der Reifikation exklusiv konstituierter Gruppenzugehörigkeiten zu entfalten. Es geht bei dieser Idee von Inklusion folglich weniger um ein konkretes Individuum, das kommunikativ berücksichtigt werden soll, sondern um eine Men- genlehre imaginärer Gruppen; unklar bleibt dennoch, wie ‚Hautfarben‘ oder ‚sexuelle Orientierungen‘ Adressaten inklusiver Pädagogik sein können.

Eine andere Umarbeitung des Inklusionsbegriffs wird durch Abgrenzung gegenüber dem sonderpädagogischen Konzept der ‚Integration‘ gewonnen, bei dem es sich lediglich um eine, wie man mit Stichwort vielleicht sagen könnte, *exkludierende Inklusion* handelt, da Regel- und Sonderschullerngruppen nach wie vor getrennt unter einem Dach beschult würden. Inklusion sehe stattdessen vor, dass nicht zwei Gruppen getrennt, sondern ein gemeinsamer Unterricht am selben Ort stattfinden würde (Hinz 2002). Da auch der gemeinsame, inklusive Unterricht *nolens volens* ein differenzierender Unterricht ist (Emmerich 2017), bleibt zu konstatieren, dass sich dieser bisweilen erbittert ausgetragene ‚Streit‘ um Konzepte wohl lediglich um alternative Differenzierungspraxen dreht.

Nun lässt sich in Bezug auf Inklusion/Exklusion freilich begründetermaßen beleidigt argumentieren, dass die Erziehungswissenschaft der Soziologie ihre ↑Theorie ent- und illegitim ver-wendet (Kastl 2012) hat, allerdings sagt dies wenig über den Grund der von außen beobachtbaren Begriffsfälschung aus. Vielmehr beginnt sich in dem Moment, in dem Begriffe analytisch ‚Sinn machen‘, ihre Bedeutung, das heißt ihr semantischer Gehalt, weiter auszudehnen. Disseminationen dieser Art sind also ‚normal‘, auch innerhalb der Soziologie („Rolle“ etwa entstammt dem Vokabular des Theaters). Sie machen allerdings dann Probleme, wenn sich die Ausgangssemantik auf ein grundsätzlich anderes Phänomen bezieht. So übernehmen neuere Ansätze der Inklusionsforschung neben der normativen Inklusions-Perspektive zwar die ‚reflexive‘ Semantik der soziologischen Theorie der Inklusion/Exklusion (Budde/Hummrich 2013), finden aber keinen genuin analytischen Beobachtungsgegenstand ‚Inklusion‘, weil dieser in den unterschiedlichen Feldern institutionalisierter Erziehung, Bildung und Betreuung nicht selbst ‚empirisch‘ ermittelt, sondern durch bildungspolitische oder pädagogische Programmatiken immer schon *normativ vorgedeutet* und mit Wertpräferenz versehen ist (Fritzsche et al. 2021). Das bedeutet, dass am Ende die Idee und die Absicht der Inklusion trotz schlechter pädagogischer Praxis immer gut bleibt, auch wenn ihre Realisierungschancen skeptisch beurteilt werden müssen.

Einen Ausweg findet ein Teil der Forschenden dadurch, dass sie ein enges (auf sonderpädagogischen Förderbedarf bezogenes) und ein ‚weites‘ (auf gleiche Bildungsteilhabe bezogenes) Inklusionsverständnis unterscheiden und

sich in ‚sozialwissenschaftlicher‘ Analysehaltung an Letzterem orientieren (Budde/Hummrich 2013). Auf diese Weise ist es möglich, im Horizont des Gegenstandes ‚Inklusion‘ differenzierende Klassifikationen, Adressierungen und mithin Diskriminierungen zu untersuchen, die jedoch zumeist mehr über die Normalvollzüge der realexistierenden Schul- und Unterrichtspraxis preisgeben als über die Realität der Inklusion. Damit aber, so ließe sich abschließend als rettende Kritik formulieren, bietet die Empirie der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung reichhaltiges Datenmaterial, das sich problemlos im Horizont einer Theorie der Inklusion/Exklusion reinterpretieren lässt.

Marcus Emmerich

Bonusmaterial

Forman, W. (1975): Einer flog übers Kuckucksnest [Film]. Vereinigte Staaten: Warner • Itzenplitz, E. (1970): Bambule [TV-Beitrag]. Deutschland: Südwestfunk • Rashid, R. (2017): Atypical [Serie]. Vereinigte Staaten: Weird Brain/Sony Pictures Entertainment • Stanton, A./Unkrich, L. (2003): Findet Nemo [Film]. Vereinigte Staaten: Pixar • Weisser, J. (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld

Literatur

Boban, I./Hinz, A. (2012): Index für Inklusion – auf dem Weg zu einer Schule für alle. In: Lanfranchi, A./Steppacher, J. (Hrsg.): Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. Bad Heilbrunn, S. 75–88 • Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim • Budde, J./Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (Abfrage: 15.12.2019) • Bude, H./Willisch, A. (2007) (Hrsg.): Exklusion – Die Debatte über die ‚Überflüssigen‘. Frankfurt/Main • Emmerich, M. (2016): Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In: Moser, V./Lütje-Klose, B. (Hrsg.): Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik. 62. Beiheft, S. 42–57 • Emmerich, M. (2017): Behindern/nicht behindern: Pädagogische Schließung und Intersektionalität. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 86, H. 2, S. 102–115 • Emmerich, M. (2021): Inclusion/Exclusion: Educational Closure and Social Differentiation in World Society. In: European Educational Research Journal 20, H. 6, S. 758–772 • Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main • Fritzsche, B./Köpfer, A./Wagner-Willi, M./Böhmer, A./Nitschmann, H./Rott-Fournier, C./Weitkämper, F. (Hrsg.) (2021): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen • Goffman, E. (1977): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main • Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, H. 9, S. 354–361 • Kastl, J. M. (2012): Inklusion und Integration. Ist Inklusion Menschenrecht oder eine pädagogische Ideologie? Soziologische Thesen. In: Lehren und Lernen 38, S. 4–9 • Luhmann, N. (2005): Inklusion und Exklusion. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 226–251 • Marx, K. (1980): Das Kapital. Erster Band. Berlin • Merten, R./Scherr, A. (2004) (Hrsg.): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden • Moser, V./Lütje-Klose, B. (2016) (Hrsg.): Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Pädagogik. 62. Beiheft • Nassehi, A. (2004): Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine theoretische Skizze. In: Schwinn, T. (Hrsg.): Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung. Frankfurt/Main, S. 323–352 • Parsons, T. (1969): Full Citizenship for the Negro American? A Sociological Problem. In: Daedalus 94, H. 4, S. 1009–1054 • Prengel, A. (2013): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Stuttgart, S. 177–185 • Stichweh, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion.