

## Preprint

Dies ist eine Vorabversion, die nicht vollständig mit der veröffentlichten Version übereinstimmt. Bitte zitieren Sie nach der im Juni 2018 erscheinenden Buchpublikation: Thomas Hoffmann, Wolfgang Jantzen & Ursula Stinkes (Hrsg.) (2018). *Empowerment und Exklusion: Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung*. Gießen: Psychosozial Verlag.

*Thomas Hoffmann*

# Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung<sup>1</sup>

## Fünf Thesen

»Freiheit ist einzig in bestimmter Negation zu fassen, gemäß der konkreten Gestalt von Unfreiheit. Positiv wird sie zum Als ob.«

*Theodor W. Adorno (1992 [1966], S. 230)*

### Erste These

Der vorliegende Beitrag geht von der These aus, dass der Universalitätsanspruch einer inklusiven Pädagogik als »Allgemeine Pädagogik« oder »Pädagogik für alle«<sup>2</sup> angesichts der Heterogenität

---

<sup>1</sup> Wichtige Anregungen zum Titel und Inhalt dieses Beitrags gehen auf Gespräche mit Wolfgang Jantzen zurück, dem ich an dieser Stelle herzlich dafür danken möchte.

<sup>2</sup> Zum Verständnis der Integrationspädagogik als »Allgemeine Pädagogik« vgl. Sander (2004, S. 242), Eberwein & Knauer (2009, S. 27), Feuser (2009) sowie Sturm (2016, S. 181). Aus inklusionistischer Perspektive formuliert Andreas Hinz den Anspruch einer »Pädagogik für alle«, im Unterschied zur sogenannten »Zwei-Gruppen-Theorie«, wie folgt: »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). Ähnlich wie Hinz begrift auch Alfred Sander inklusive Pädagogik als eine Weiterentwicklung von Behindertenpädagogik und Integrationspädagogik zu einer »Pädagogik für alle«: »Die Akzeptanz der Unterschiede steht im Zentrum. Daher treten in einer inklusiven Klasse neben den behinderten Kindern auch andere Kinder mit ihren besonderen pädagogischen Bedürfnissen verstärkt in den Blick der Lehrpersonen, einschließlich der Kinder mit besonderen Stärken. Inklusive Pädagogik kann sich nicht auf die Einbeziehung der behinderten

sozialer Exklusionspraktiken Gefahr läuft, die gesellschaftliche Realität von Behinderung und sozialer Benachteiligung zu verfehlen. Inklusion als rechtliche Forderung im Sinne einer wirksamen und umfassenden Teilhabe oder Einbeziehung von Menschen mit Behinderung ist seit der Salamanca-Erklärung von 1994 und der 2008 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zu einem zentralen Bestandteil aktueller Bildungs- und Sozialpolitik geworden. Dabei sind die begriffliche Bedeutung von Inklusion und ihr Stellenwert für die Pädagogik kontroverser Gegenstand anhaltender fachlicher Auseinandersetzungen (vgl. Schwohl & Sturm, 2010; Jantzen, 2012, 2015; Sierck, 2013; Burtscher et al., 2013; Schwab et al., 2013; Musenberg & Riegert, 2013; Ahrbeck, 2014; Kluge, Liesner & Weiß, 2015; Schnell, 2015; Becker, 2015; Moser & Lütje-Klose, 2016; Gercke, Opalinski & Thonagel, 2017; Feuser, 2017).

Seinen Ursprung hat der Inklusionsbegriff bekanntlich in der Soziologie: Hier wird mit »Inklusion« vor allem die strukturelle Einbeziehung von Individuen in soziale Systeme, Institutionen oder Organisation bezeichnet (vgl. Kastl, 2017, S. 236). Davon abzugrenzen ist der soziologische Begriff der »Integration«, der eher den Aspekt der sozialen Einbindung bzw. des Zusammenhalts sozialer Beziehungen zum Ausdruck bringt. Eingeführt in die Soziologie wurde der Inklusionsbegriff 1965 als deskriptiv-analytische Kategorie von Talcott Parsons, in einem Aufsatz über die Bürgerrechte der Afroamerikaner (vgl. Parsons, 1965, S. 1013). Im Unterschied dazu wird er in der Pädagogik vornehmlich als präskriptive bzw. normative Kategorie verwendet: In diesem Sinne erscheint Inklusion als ein durch Politik und Praxis herzustellender Idealzustand, in dem alle Menschen die gleichen Möglichkeiten haben sollen, an gesellschaftlichen Gütern, Leistungen, Werten oder Beziehungen zu partizipieren.<sup>3</sup> Im Mittelpunkt der aktuellen pädagogischen Inklusionsdebatte stehen insbesondere die Zugänge zu Bildung und Arbeit, die Verfügung über ökonomische Ressourcen, politische Macht, demokratische Mitbestimmung sowie die soziale und symbolische Anerkennung von Heterogenität und Diversität. Inklusion wird der Charakter eines Grund- und Menschenrechts zugesprochen, das im Rahmen der UN-BRK explizit für Menschen mit Behinderung proklamiert wird, sich jedoch nicht auf diesen Personenkreis eingrenzen lässt, sondern prinzipiell für alle Menschen gelten soll, insbesondere für diejenigen, die von Gewalt, Diskriminierung, Ausgrenzung, Marginalisierung, Unterdrückung oder Ausbeutung betroffen sind (siehe Katzenbach, 2013; Prantl, 2014; Kronauer, 2017).

---

Kinder beschränken. Individuelle Unterstützung, wie sie behinderten Kindern in Regelschulklassen zukommt, steht auch Kindern mit anderen Bedürfnissen zu« (Sander, 2004, S. 242).

<sup>3</sup> So spricht zum Beispiel Hans Wocken (2011) vom »Traum von einer inklusiven Bildungslandschaft, in der es weder Gymnasien, noch Sonderschulen noch auch Privatschulen gibt«, dem »Traum von einem inklusiven Leben« und dem »Traum von einer inklusiven Gesellschaft«, aus der Diskriminierung und Benachteiligung verschwunden sind (Wocken, 2011, S. 80; zit. n. Hänsel & Miller, 2014, S. 92).

## Zweite These

In seiner abstrakten Allgemeinheit lässt der Begriff der Inklusion allerdings offen, wie dieses Recht verwirklicht und soziale Exklusion überwunden werden soll. Die zweite These dieses Beitrags lautet daher, dass sich Inklusion aus pädagogischer Sicht nur in der konkreten Negation exkludierender Macht- und Herrschaftsverhältnisse fassen lässt. In Anlehnung an den vorangestellten Satz aus der *Negativen Dialektik* (1966) von Theodor W. Adorno (1992, S. 230) könnte man sagen: *Inklusion ist einzig in bestimmter Negation zu fassen, gemäß der konkreten Gestalt von Exklusion. Positiv wird sie zum Als ob.* Will man eine inklusive »Als ob«-Pädagogik vermeiden, setzt dies eine Analyse dessen voraus, was unter Exklusion verstanden werden soll und welche Formen der sozialen Exklusion genau gemeint sind.

Nun ist der Exklusionsbegriff in den Sozialwissenschaften kaum weniger umstritten als der Begriff der Inklusion, wie ein Blick auf die soziologische und sozialpolitische Exklusionsdebatte der letzten beiden Jahrzehnte zeigt (siehe Luhmann, 1996, 2008; Opitz, 2007; Bude, 2008; Bude & Willisch, 2008; Gertenbach, 2008; Stichweh, 2009; Kronauer, 2006, 2010). Hierbei lassen sich mindestens drei theoretische Diskussionszusammenhänge unterscheiden, in denen das Verhältnis von Inklusion und Exklusion eine zentrale Rolle spielt:

Der erste Zusammenhang ist das *Problem der sozialen Differenzierung*, mit dem die Soziologie sich seit ihren Anfängen im 19. Jahrhundert befasst: So wirft bereits Emile Durkheim in seiner Studie *Über soziale Arbeitsteilung* (1893), die Frage auf, was angesichts der zunehmenden Spezialisierung und funktionalen Differenzierung die moderne Gesellschaft als Ganze noch zusammenhält. Die Antwort darauf liegt für Durkheim in der Integrationsleistung einer kollektiven Solidarität – ein Begriff, der bis heute prägend für das französische Verständnis von Inklusion und Integration ist. Im Unterschied zur »mechanischen Solidarität« traditioneller Gesellschaften, die auf Ähnlichkeiten des Glaubens, der Werthaltungen und Identitäten ihrer Mitglieder beruht, ist die »organische Solidarität« in modernen Gesellschaften hauptsächlich eine Folge wechselseitiger Abhängigkeiten, die aus der arbeitsteiligen Organisation der Gesellschaft entstehen und bei ihren Mitgliedern ein moralisches Bedürfnis nach sozialer Kohäsion wecken (siehe Durkheim, 2016).<sup>4</sup> »Exklusion«, so Rudolf Stichweh, »ist dann der Bruch von Solidarität und das Versagen jener Bindungen, die Gesellschaft zusammenhalten« (2009, S. 29). Parsons greift dieses Problem auf, wenn er im

---

<sup>4</sup> Diese wechselseitigen Abhängigkeiten in modernen, arbeitsteiligen Gesellschaften bringen ein ganzes System von Rechten und Pflichten mit sich, das im 19. Jahrhundert konstitutiv wird für die Entstehung eines eigenen, funktional differenzierten Sektors – des *Sozialen* –, zu dem sehr verschiedene Problemfelder, Institutionen und ein speziell qualifiziertes Personal (»Sozialarbeiter«, »Sozialhelfer«) gehören (vgl. Deleuze, 1980, S. 244).

Anschluss an die Theorie des Wohlfahrtsstaats von Thomas H. Marshall (1992 [1950]), mit der Einführung der Begriffe Inklusion und Exklusion die Entwicklung unterschiedlicher Formen der staatsbürgerlichen Mitgliedschaft («civil», »political« und »social citizenship«) vormals ausgeschlossener sozialer Gruppen analysiert, wie zum Beispiel der Immigranten oder ehemaligen Sklaven in den USA. Parsons soziologische Systemtheorie, die später von Niklas Luhmann erweitert und ergänzt wird, beschreibt die immer umfassendere Einbeziehung von immer größeren Bevölkerungsgruppen als eine systemlogische Folge der fortschreitenden funktionalen Differenzierung gesellschaftlicher Subsysteme. Während Inklusion und Exklusion nach Luhmann (2008, S. 228–232) in archaischen und traditionellen Gesellschaften durch die 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. Aus Sicht der Systemtheorie ist Inklusion somit der Normalfall moderner Gesellschaften (vgl. Wansing, 2007, S. 278). Damit verbunden ist eine gewisse Asymmetrie im Verhältnis von Inklusion und Exklusion: Während Inklusion im Allgemeinen erwünscht ist, gilt es, Exklusionen zu vermeiden. Soziale Exklusion erscheint in der Moderne zunehmend als illegitim und nur dann zulässig, wenn sie in die Form von Inklusion gebracht wird:

»Das heißt, dass für jede neuerfundene oder neuentstandene Form der Exklusion (zum Beispiel 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 auf fängt 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 Berufsarmeen, 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 für diesen Typus findet Stichweh in politischen Parteien, die Fundamentalopposition betreiben, terroristischen Gruppen, der Mafia, Jugendbanden oder millenarischen Sekten. In gewisser Weise können auch rechtsfreie Räume wie die Favelas in den Großstädten Brasiliens zur exkludierenden Inklusion gezählt werden, insofern hier durch Bürgervereine oder Drogenbanden alternative Normensysteme institutionalisiert werden (vgl. Klumpp, 2014, S. 23f.), die nach Innen eine soziale Ordnung herstellen (indem sie zum

Beispiel Eigentums- und Schutzrechte absichern) und zugleich nach Außen (durch Anerkennung der daraus resultierenden Abhängigkeiten und informellen Machtstrukturen) die soziale Exklusion der Favelados weiter zementieren. Luhmann selbst hat nach persönlichen Erfahrungen in Brasilien die Situation der Favelados als Beispiel dafür angeführt, dass das systemtheoretische Postulat einer Allinklusion aller Menschen in die Gesellschaft keineswegs eine notwendige Folge funktionaler Differenzierung ist:

»Zur Überraschung aller Wohlgesinnten muss man feststellen, dass es doch Exklusionen gibt und zwar massenhaft und in einer Art von Elend, die sich der Beschreibung entzieht. 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 Militär 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. 227f.).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Rezeption der Systemtheorie Luhmanns im Kontext der (sonder-)pädagogischen Inklusionsdebatte zu einer eher pessimistischen Haltung führt, was die Inklusionsmöglichkeiten behinderter und sozial benachteiligter Menschen in das Bildungs- und Erziehungssystem betrifft (vgl. Moser, 2008). Dies hat vermutlich auch damit zu tun, dass die Systemtheorie als Differenzierungs- und Evolutionstheorie die Frage nach einem grundlegenden Wandel von Gesellschaft voreilig verstellt (vgl. Gertenbach, 2008, S. 325).

Der zweite Zusammenhang, in dem das Verhältnis von Inklusion und Exklusion in den Sozialwissenschaften thematisiert wird, ist das *Problem sozialer Ungleichheit und der neuen Formen von Armut und Massenarbeitslosigkeit*, das in Europa seit den 1990er Jahren, ausgehend von Frankreich, in einem breiten öffentlichen Diskurs diskutiert wird (vgl. Bourdieu, 2010; Evans, Paugam & Prélis, 1995; Paugam, 1996; Martin, 1996; Castel, 2000). Diese Debatte ist nach wie vor hoch aktuell und weist interessante Parallelen zur systemtheoretischen Sicht von Inklusion und Exklusion auf, auch wenn eine Annäherung der theoretischen Positionen vorerst nicht zu erwarten ist (siehe dazu Nassehi, 2008; Kronauer, 2010, S. 122–133; Eckstein & Reinfandt, 2014; Kastl, 2017, S. 215). Martin Kronauer versucht den Gegenstandsbereich, um den es in der soziopolitischen Exklusionsdebatte 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. 11f.).

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. Gemeinsame Schnittmenge dieser Diskurse ist nach Kronauer (2010, S. 71f.): *erstens* die zentrale Rolle, die den tiefgreifenden Veränderungen auf dem Gebiet der Erwerbsarbeit zugesprochen wird, wodurch immer mehr Menschen in eine marginalisierte Position auf dem Arbeitsmarkt geraten (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. 14f.). 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). Zugleich kritisiert Castel, dass der Exklusionsbegriff und das Bild eines

gesellschaftlichen Gegensatzes von »Drinnen« und »Draußen« in den meisten Fällen unangemessen erscheint, weil er zu pauschal, zu statisch und zu atomistisch sei:

»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. Die analytische Reichweite des Begriffs der Exklusion ist also sehr gering. Er begnügt sich damit, negativ und unterschiedslos den Mangel zu konstatieren, ohne einen Unterschied der Merkmale der jeweiligen Situation in ihrer Besonderheit zu erlauben« (Castel, 2009, S. 28f.).

Die wesentlichen Kräfteverhältnisse, die die Exklusionssituationen bedingen, finden sich jedoch nicht in diesen 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. 29f.).

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 »Zone der Prekarität«, in der Beschäftigungsunsicherheit vorherrscht, mit niedrig entlohnten, 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. 257f.). Zwischen den Zonen der Integration, der sozialen Verwundbarkeit und der Entkoppelung sind die Übergänge fließend und gerade dies sorgt

für wachsende soziale Unsicherheit. Der Begriff der Exklusion nähert sich damit dem von Robert E. Park (1928) geprägten Begriff der Marginalisierung an und wird daher mit diesem oft geradezu synonym verwendet (vgl. Kronauer, 2010, S. 51).

Der dritte Zusammenhang, in dem das Verhältnis von Inklusion und Exklusion in den Sozialwissenschaften thematisiert wird, ist das *Problem der Sozialdisziplinierung* (siehe Oestreich, 1969; Elias, 1976; Foucault, 1976; Breuer, 1986; Sachße & Tennstedt, 1986; Opitz, 2007; Gertenbach, 2008). In der pädagogischen Inklusionsdebatte ist dieser theoretische Faden vor allem im Umfeld der Disability Studies aufgegriffen worden. Das Problem der Sozialdisziplinierung erscheint eng verbunden mit der Geschichte des modernen Subjekts, der Entstehung des Sicherheits- und Wohlfahrtsstaates und einer Reihe von Institutionen, die Michel Foucault als »Disziplinarapparate« (Foucault, 1976) charakterisiert. Dazu zählen das Arbeits- und Zuchthaus, die Psychiatrie, das Gefängnis, Obdachlosenasyile, 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 (vgl. 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* (1969 [1936]), als Beherrschung des Individuums durch den gesellschaftlichen Zwang zum Selbstzwang beschreibt (vgl. 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 »Disziplinararmacht« bezeichnet: »Die ›Aufklärung‹, welche die Freiheiten entdeckt hat, hat auch die Disziplinen erfunden« (Foucault, 1976, S. 285). Das Subjekt wird nach Foucault und anderen Theorien der Sozialdisziplinierung 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 Disziplinararmacht 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.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Eine begriffliche Präzisierung, vor allem im Hinblick auf die Unterscheidung von »Normativität« und »Normalität«, erfährt dieser Ansatz durch die Normalismustheorie von Jürgen Link (2013). Zu deren Übertragung auf den Diskurs der Behindertenpädagogik siehe Weinmann (2003).



Nach Lars Gertenbach lassen sich im Anschluss an Foucault drei Formen des gesellschaftlichen Ausschlusses unterscheiden, die jeweils mit spezifischen historischen 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* der einschließende Ausschluss der Disziplinierungspraktiken, bei dem 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 Undenkbarem, aber vor allem auch zwischen dem vermeintlich Normalen und dem sozial Abweichenden, Andersartigen oder Anormalen ziehen. Bereits im Vorwort zu seinem ersten großen 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 Absplitterung, 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 abzustecken 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. 139f.). 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. Daher ist in der Geschichte von Inklusion und Exklusion letztlich auch kein gesamtgesellschaftlicher Fortschritt erkennbar, sondern lediglich ein historischer Wandel von Diskurs- und Machtformationen, denen unterschiedliche Praktiken der Ein- und Ausschließung zugrunde liegen.

Alle drei Diskussionszusammenhänge (funktionale Differenzierung/Systemtheorie, soziale Ungleichheit/Sozialpolitik, Sozialdisziplinierung/Macht- und Subjekttheorie) machen deutlich, dass Exklusion kein Randphänomen ist, sondern eine zentrale Kategorie aktueller Gesellschaftsanalyse. Kronauer stellt fest, dass der Exklusionsbegriff somit vom »Rand« ins »Zentrum« der Gesellschaft verweist, »auf die Konstitutionsbedingungen und den Wandel von sozialer und politischer Ungleichheit« (Kronauer, 2006, S. 4181). Er schärfe das Bewusstsein für neue soziale und politische Problemlagen: »Ausgrenzung kann heute weniger denn je als Ausgrenzung *aus* der Gesellschaft verstanden werden, sondern muss vielmehr als Ausgrenzung *in* der Gesellschaft begriffen werden. [...] Im Phänomen der Exklusion steht die Demokratie auf dem Spiel« (ebd.).

## Dritte These

Ausgrenzung, Unterdrückung, Diskriminierung oder soziale Ungleichheit sind als komplexe gesellschaftspolitische Probleme zu begreifen, die pädagogisch und didaktisch nicht gelöst, aber in Theorie und Praxis reflektiert werden müssen. Die dritte These dieses Beitrags lautet somit, dass eine inklusive Pädagogik keineswegs die Forderung nach einer Schule für alle aufgeben sollte, sich aber der zum Teil widersprüchlichen Anforderungen bewusst sein muss, die an sie gestellt werden, um diese in ihren Konzepten zu berücksichtigen (zu diesen Widersprüchen, Antinomien und Paradoxien siehe auch Herz, 2010; Boger, 2015; Katzenbach, 2013, 2015; Ackermann, 2017; Lanwer, 2017). Nach dem bisher Gesagten bedeutet dies *erstens*, Inklusion und Exklusion nicht als absoluten Gegensatz, sondern als ein Kontinuum zu begreifen, dessen Grenzen oder Grenz-zonen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte; sie *zweitens* nicht auf einen Zustand zu reduzieren, sondern in ihrer Prozesshaftigkeit und historischen Gewordenheit zu analysieren; und *drittens* bei der Betrachtung unterschiedlicher Inklusions- und Exklusionsphänomene diese

einander nicht abstrakt gleichzusetzen, sondern nach ihren konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und Ursachen zu fragen und sie in ihrem jeweiligen sozialen Kontext zu betrachten.

Zurückzuweisen sind damit all jene Tendenzen zur pädagogischen Mythenbildung, die inklusive Schulentwicklung in Form einer historischen Stufenfolge von der »Exklusion« über die »Separation« zur »Integration« und »Inklusion« darzustellen versuchen (siehe zum Beispiel Wilhelm & Binting, 2001; Sander, 2004, S. 243). Inklusion erscheint in diesen Fortschrittserzählungen als eine Art »Paradiesmetapher« (Jantzen, 2015), die die irdischen Verhältnisse weitgehend ausblendet. Folgt man Roland Barthes, so besteht die wesentliche Funktion von Mythen darin, Geschichte in Natur zu verwandeln (vgl. Barthes, 1964, S. 112f.). Im Fall der Inklusionsdebatte scheint der Geschichtsverlauf gar an so etwas wie seinen Endpunkt zu gelangen. In einer »ferneren Zukunft«, so Sander (2004, S. 243), kann daher der Begriff Inklusion selbst vergessen werden. Exklusion, Separation und Integration gehören demzufolge bereits weitgehend der Vergangenheit an; wer für Inklusion eintritt, weiß sich daher immer schon auf der »richtigen« Seite der Geschichte.<sup>6</sup> Dieser im deutschsprachigen Raum relativ weit verbreitete Mythos erscheint nicht nur angesichts der historischen Tatsachen fragwürdig und im Hinblick auf die Wirklichkeit gesellschaftlicher Exklusionsprozesse als naiv, sondern ist auch deshalb problematisch, weil die darin behauptete Überwindung oder Ablösung von »Integration« durch »Inklusion« für begriffliche Verwirrung sorgt, indem beide Kategorien in ein hierarchisches Verhältnis gebracht und damit ihre ursprünglichen Bedeutungen bis zur Unkenntlichkeit verzerrt werden. Wie Jörg Michael Kastl feststellt, stehen beispielsweise in der Abschlusserklärung der UNESCO-Konferenz vom Juni 1994 in Salamanca die Begriffe Inklusion und Integration durchaus gleichberechtigt nebeneinander. Integration wird hier sogar als Folgewirkung einer inklusiven Schule definiert:

»Experience in many countries demonstrates that the integration of children and youth with special educational needs is best achieved within inclusive schools that serve all children within a community. It is within this context that those with special educational needs can achieve the fullest educational progress and social integration« (UNESCO 1994, S. 11; zit. n. Kastl, 2017, S. 212).

Dies entspricht auch dem soziologischen Begriffsverständnis von Inklusion und Integration, wonach eine Person zunächst einmal in einen sozialen Zusammenhang strukturell *einbezogen* (inkludiert) sein muss, bevor sie in diese Beziehungen auch *eingebunden* (integriert) werden kann (vgl. Kastl, 2017, S. 212). Inklusion ist zwar die notwendige Voraussetzung für Integration, garantiert diese jedoch nicht. Jemand kann beispielsweise in das Bildungssystem inkludiert und dennoch in

---

<sup>6</sup> Dass eine solche Haltung nicht erst in einer »ferneren Zukunft« in Geschichtsvergessenheit und kollektive Amnesie mündet, belegt das Motto der 2015 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg veranstalteten »29. Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscher/innen in deutschsprachigen Ländern« (IFO), die den bezeichnenden Titel trug: »Inklusion ist die Antwort – was war nochmal die Frage?«

Form fehlender Abschlüsse oder schlechter Noten benachteiligt und sozial desintegriert sein (vgl. Nassehi, 2008, S. 125). Dass Inklusion zu einem Konkurrenzparadigma zu Integration aufgeblasen werden konnte, hat nach Kastl weniger inhaltliche, sondern eher politische Gründe: Er hält die steile Karriere des Inklusionsbegriffs seit Mitte der 2000er Jahre für einen »genialen Marketingtrick der deutschen Sonderpädagogen« (vgl. Kastl, 2017, S. 213). Die vermeintliche Entwicklungslinie von der »Exklusion« zur »Inklusion« erweist sich somit bei näherer Betrachtung als missglückter, weil ahistorischer und begrifflich irreführender Versuch einer Simplifizierung deutlich komplexerer Zusammenhänge. Ein angemesseneres Verständnis des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion würde voraussetzen, statt disparater Stufen den geschichtlichen Wandel der Grenzziehungen zwischen Innen und Außen in den Blick zu nehmen und dabei den Standpunkt der Inklusion nicht als gegeben voranzusetzen, sondern »Inklusion systematisch vom Standpunkt der Überflüssigen, der Ausgegrenzten, der Verdammten aus zu denken, vom Ort der Exklusion her« (Jantzen, 2016, S. 142).

## **Vierte These**

Eine inklusive Pädagogik muss daher weniger und zugleich mehr sein als eine Pädagogik für alle: Sie muss sich auf solidarische, wenn nötig advokatorische und kritisch-politische Weise für die gesellschaftliche Einbeziehung und Emanzipation *bestimmter* Gruppen von Ausgegrenzten und Unterdrückten einsetzen – eine Aufgabe, die weit über deren Inklusion in das Bildungs- und Erziehungssystem hinausreicht. Dementsprechend lautet die vierte These dieses Beitrags: Inklusive Pädagogik kann weder Allgemeine Pädagogik noch Sonderpädagogik sein, sondern muss zu einer Pädagogik der Befreiung werden. Dies gilt besonders für den sogenannten »harten Kern« von Exklusion: die Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung, komplexen Beeinträchtigungen, psychischen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten, die sowohl in der Medienöffentlichkeit als auch im Diskurs der Fachöffentlichkeit oft als nicht-inkludierbar gelten. Die Lebenssituation dieses Personenkreises ist im Sinne aller drei oben dargestellten Diskussionszusammenhänge in teils extremer Weise durch Exklusion geprägt:

So stellt Gudrun Wansing aus systemtheoretischer Perspektive fest, dass Menschen mit Behinderung auch im funktional ausdifferenzierten Wohlfahrtsstaat erheblichen Exklusionsrisiken ausgesetzt sind: »aufgrund der vielfältigen Diskrepanzen zwischen den persönlichen (physischen und psychischen) Voraussetzungen [...] einerseits und den Anforderungsstrukturen gesellschaftlicher Leistungssysteme andererseits« (Wansing, 2005, S. 193). Insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung und/oder komplexen Unterstützungsbedarfen sind sogar 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. Die zum Teil fatalen Auswirkungen dieser Institutionalisierung von Behinderung und psychischer Krankheit auf die Identitätsbildung und die Handlungsmöglichkeiten der Insassen sind unter anderem im Rahmen der Anti-Psychiatrie-Bewegung der 1960er und 1970er Jahre untersucht und eindringlich kritisiert worden (siehe Basaglia, 1971; Cooper, 1971; Goffman, 1973; Scull, 1980). Diese Kritik ist vor dem Hintergrund der Bestrebungen um eine Deinstitutionalisierung und Dezentralisierung von Großeinrichtungen der Behinderten- und Altenhilfe noch immer hoch aktuell.

Ebenfalls aus systemtheoretischer Sicht analysiert Vera Moser in ihrer Habilitationsschrift, »Konstruktion und Kritik« (2003), die Funktionslogik des sonderpädagogischen Subsystems innerhalb der Erziehungswissenschaft und arbeitet dabei auf der Ebene der Semantik die Kategorien »Anthropologie und Ethik«, »Dialogische Pädagogik«, »Erziehung und Bildung« als zentrale Disziplinbegriffe heraus. Die in diesem semantischen Zusammenhang weitgehend unreflektierte Fokussierung der Sonderpädagogik auf personale Aspekte, so ihre These, bringt die Exklusionsfolgen, die das sonderpädagogische Subsystem nach eigenem Selbstverständnis auszugleichen versucht, zum Teil überhaupt erst hervor (vgl. ebd., 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/nicht-behindert, 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: indem sie zum Beispiel auf Intersubjektivität (Jakobs, Stinkes), statt einseitig auf Selbstbestimmung und Autonomie verweist (vgl. ebd., S. 160).

Dieser Gedanke kommt der Idee einer Pädagogik der Befreiung bereits recht nahe, die allerdings sehr viel deutlicher, als dies im Anschluss an Luhmanns Systemtheorie möglich ist (siehe dazu Moser 2008, S. 396; Wansing, 2005, S. 54; Kronauer, 2010, S. 122–133), das Problem sozialer Ungleichheit aufzugreifen hätte. Gerade hier ist der sogenannte »harte Kern« besonders stark von Exklusion betroffen: durch fehlende Bildungs- und Berufsabschlüsse, schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, Erwerbslosigkeit und Armut. Bereits im 19. Jahrhundert wird die Bildungsfähigkeit behinderter und psychisch kranker Menschen am Kriterium der Arbeitsfähigkeit

und ihres gesellschaftlichen Nutzens bemessen (so zum Beispiel bei Damerow, Stötzner und Sengemann; siehe Hoffmann, 2007, S. 117; 2013, S. 160f.). In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden »Idioten«, »Geisteskranke« oder »Blödsinnige« als überflüssige »Ballastexistenzen« bezeichnet und Juristen und Mediziner fordern öffentlich ihre Tötung (siehe Binding & Hoche, 1920, S. 55). In der Zeit des Nationalsozialismus wird mit den staatlich organisierten Massenmorden an Behinderten und psychisch Kranken der gesellschaftliche Ausschluss der Arbeitsunfähigen schließlich zur letzten Konsequenz getrieben: Wer nicht arbeiten kann oder auch nur eine verminderte Leistungsfähigkeit zeigt, soll auch kein Recht auf Leben haben.

Wie Gabriele Winker und Nina Degele für die neuere Intersektionalitätsforschung herausgearbeitet haben, begründet diese letztlich »mörderische« Verwertungslogik bis heute verschiedene Formen struktureller Diskriminierung wie *Klassismus* (Herrschaftsverhältnisse auf der Grundlage von Herkunft, Bildung und Beruf), *Sexismus* (Herrschaftsverhältnisse auf der Grundlage hierarchischer und normierter Geschlechterbeziehungen), *Rassismus* (Herrschaftsverhältnisse auf der Grundlage vermeintlich natürlicher Unterschiede zwischen Menschengruppen), *Ableism/Disabilityism* und andere »Bodyismen« (Herrschaftsverhältnisse auf der Grundlage von Körperlichkeit wie Alter, Attraktivität oder physischer Konstitution) (siehe Winker & Degele, 2010, S. 51f.). Aus umgekehrter Richtung stellt Kronauer (2017) fest, dass individuelle Rechte gegen Diskriminierung in den letzten Jahrzehnten zwar gestärkt worden sind – darunter auch die Rechte von Menschen mit Behinderung; soziale Rechte dagegen sind unter der Vorherrschaft des Neoliberalismus eher geschwächt worden. Individualrechte allein können Sozialrechte jedoch nicht aufwiegen: Durch die einseitige Verbindung von Erwerbsarbeit und sozialrechtlich vermittelten Leistungen (zum Beispiel Kranken-, Arbeitslosen- und Rentenversicherung), so Kronauer (2017), wird eine sich verstärkende Abwärtsspirale in Gang gesetzt, die eine zunehmende soziale Isolation und ein Leben weit unter dem kulturell möglichen Standard zur Folge hat. Julian Rappaport bringt dieses Problem bereits in den 1980er Jahren auf den Punkt, wenn er schreibt: »Rechte zu haben, aber keine Ressourcen und verfügbare Dienstleistungen, ist ein grausamer Scherz« (Rappaport, 1981, S. 13; Übersetzung T.H.). So ist trotz aller Inklusionsbemühungen das Armutsrisiko von Menschen mit Behinderung und chronischer Krankheit in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen (2005: 13 Prozent; 2013: 20 Prozent), während es im gleichen Zeitraum für Menschen ohne Beeinträchtigungen leicht gesunken ist (2005: 14 Prozent; 2013: 13 Prozent) (siehe Bundesregierung 2017, S. 475f.). Auch die Arbeitslosenquote liegt 2015 mit 13,4 Prozent bei Menschen mit anerkannter Schwerbehinderung deutlich höher als im Durchschnitt (8,6 Prozent). Dabei sind bekanntlich Behinderte nicht nur einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt, sondern Menschen, die in Armut aufwachsen, auch einem erhöhten Behinderungs- und Entwicklungsrisiko (siehe Rohrmann, 2013), weshalb Hans Weiß Kinderarmut als eine der zentralen inklusionspädagogischen

Herausforderungen bezeichnet, die eine armutssensible Wahrnehmung und vorurteilsbewusste Haltung der pädagogischen Fachkräfte erfordert (vgl. Weiß, 2016, S. 421).

Auch im Hinblick auf die Thematik der Sozialdisziplinierung und die Hegemonie neoliberaler Gouvernamentalität, erscheint der sogenannte »harte Kern« in besonderem Maße durch ausgrenzende Praktiken der Disziplinar- und Bio-Macht betroffen. Seit den Anfängen der Moderne gelten Menschen mit geistiger Behinderung, komplexen Beeinträchtigungen oder psychischen Erkrankungen als geradezu paradigmatisches Negativbild der aufklärerischen Werte von Vernunft und Autonomie (vgl. Foucault, 1973). Der behinderte Körper erscheint als das Gegenstück des disziplinierten Körpers (vgl. Waldschmidt, 2007, S. 60f.) und wird zugleich einem normierenden Blick unterworfen (siehe Sierck & Danquart, 1993). Normalisierungstechniken wie die Festhalten-therapie nach Jirina Prekop oder die Applied Behavior Analysis (ABA) für Menschen mit Autismus Spektrum Störungen stellen die Humanität und Subjektivität dieser Personengruppe grundsätzlich in Frage. So sagt Ole Ivar Lovaas, einer der Begründer von ABA, über seine verhaltenspsychologischen Grundannahmen:

»Sie sehen, Sie beginnen ziemlich von Grund auf, wenn Sie mit einem autistischen Kind arbeiten. Sie haben eine Person im physischen Sinne vor sich – sie haben Haare, Nase und Mund – aber sie sind keine Menschen im psychologischen Sinne. Man kann die Aufgabe, autistischen Kindern zu helfen, so sehen, dass es dabei um das Konstruieren einer Person geht. Sie haben die Rohmaterialien, aber Sie müssen die Person erst noch errichten« (Lovaas, 1974, S. 76; Übersetzung T.H.).

Dabei schreckt Lovaas in den 1960er und 1970er Jahren nicht davor zurück, auch folterähnliche Methoden wie Elektroschocks und Schläge einzusetzen (vgl. ebd., S. 79). Eine viel zitierte Publikation trägt beispielsweise den Titel: »Building Social Behavior in Autistic Children by Use of Electric Shock« (1965). Gerechtfertigt sieht Lovaas seine Methoden dadurch, dass die »Neuprogrammierung« der autistischen Person, diese davor bewahrt, dauerhaft in staatlichen Anstalten untergebracht zu werden (siehe Silberman, 2016, S. 298). Zugleich liefern gerade diese Einrichtungen ihm und seinem Forschungsteam das »Material« für ihre teils brutalen Trainingsversuche. Es sind unter anderem solche Formen des unreflektierten Umgangs mit gesellschaftlichen Vorstellungen von Normalität und Anpassung, durch die das Verhältnis der Behindertenbewegung zur »Integration« stark von Misstrauen bis hin zur Ablehnung geprägt ist. So sagt Franz Christoph in einem Interview von 1981: »Integration ist ja nur Zwangsanpassung an die Normalität und bedeutet für uns Persönlichkeitszerstörung« (Christoph, 1981, S. 21). Und noch zehn Jahre später schreibt Udo Sierck:

»Das schöne Wort »Integration« sollte näher betrachtet werden. Alle Integrationsmodelle werden gemacht, und zwar von nicht behinderten Eltern, LehrerInnen, Fachleuten. Sie bestimmen, welche behinderten Kinder oder Erwachsenen wann, wo, warum oder überhaupt integriert werden, sie sind es selbstverständlich auch, die beurteilen, ob diese Versuche als gelungen oder fehlgeschlagen gelten. Das

Normalitätsdenken, der ständige Konfliktbereich zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen, fällt in den Beurteilungen und Überlegungen einseitig unter den Tisch – wer die Macht der Normalität auf seiner Seite weiß, hinterfragt sie nicht. Als integriert gilt folglich, wer sich so verhält, wie es vorgezeichnet und erwartet wird« (Sierck, 1991, S. 29).

Ein Versuch, solchen Kritiken von Seiten der Integrationsbewegung durch Fokussierung auf einen demokratischen Differenzbegriff zu begegnen, stellt das von Annedore Prengel im Rahmen ihrer Pädagogik der Vielfalt ausgearbeitete Konzept der egalitären Differenz dar. Sie geht davon aus, dass in einer Demokratie differente Lebensweisen und Lebensformen ein gleiches Existenzrecht haben. Gleichheit wird somit zur 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). Diese Sichtweise, die auch in der populären Formel, »es ist normal, verschieden zu sein«, ihren Ausdruck findet, wird allerdings dann problematisch, wenn Vielfalt mit Beliebigkeit und Anerkennung mit Gleichgültigkeit verwechselt wird – eine Gefahr, auf die Prengel selber hinweist.<sup>7</sup> Hinzu kommt, so Dieter Katzenbach, dass es im Rahmen der Inklusionsdiskussion zwar schlüssig erscheinen mag, *alle* Heterogenitätsdimensionen aufzunehmen. Allerdings muss dagegegehalten werden, dass Menschen sich in ihrer Verschiedenheit ihrerseits wiederum unterscheiden:

»Mit anderen Worten: Der Begriff ›alle‹ ist – insbesondere aus der Perspektive marginalisierter gesellschaftlicher Gruppen – prinzipiell verdächtig, zumindest überprüfungsbedürftig. Welche *alle* sind denn nun wirklich mit *alle* gemeint?« (Katzenbach, 2013, S. 28)

Katzenbach sieht ein strukturelles wohlfahrtsstaatliches Dilemma darin, dass zur Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Behinderung einerseits bestimmte Unterstützungsbedarfe explizit benannt werden müssen, andererseits aber damit die Beeinträchtigung, um deren Ausgleich es geht, zwangsläufig als ein Nachteil, also als »schlechter« und nicht nur als »bloß anderes« erscheint (vgl. ebd., 31). Diese schon länger als »Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma« (Füssel & Kretschmann, 1993, S. 43) bekannte Problematik berührt nicht bloß verwaltungstechnische Fragen des Nachteilsausgleichs, sondern die Grundlagen des Differenzbegriffs selbst:

»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

---

<sup>7</sup> Siehe dazu auch Herbert Marcuses noch immer lesenswerten Essay über »Repressive Toleranz« (Marcuse, 1970).



zwischen Menschen und ihren Lebensverhältnissen nur noch 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 gilt nicht nur für die Unterscheidung behindert/nicht-behindert bzw. normal/anormal, sondern auch für eine Reihe weiterer Differenzlinien (siehe die Zusammenstellung von Lutz & Wenning, 2001, S. 20), deren Bedeutung für die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit im und durch das Bildungssystem mit der Fokussierung auf Unterschiedlichkeit, Heterogenität oder Diversität in der Erziehungswissenschaft ab Mitte der 1990er Jahre zusehends dethematisiert und unsichtbar gemacht wird (vgl. Emmerich & Hormel, 2016, S. 569).<sup>8</sup> Lösungsansätze für dieses Problem werden zum einen in der sozialwissenschaftlichen Unterscheidung zwischen »horizontaler« und »vertikaler« Differenz gesucht (vgl. Lutz & Wenning, 2001, S. 17f.; Hillebrandt, 2001); zum anderen in der begrifflichen Abgrenzung von »relativer« und »radikaler« Differenz (vgl. Dederich 2013, S. 42f.; Ricken & Reh, 2014; Musenberg, 2016, S. 16; Ackermann, 2017, S. 239f.). Im Hinblick auf das Thema der Sozialdisziplinierung und Gouvernamentalität erfordern Differenztheorien einen reflexiven Umgang mit Grenzen und Grenzziehungen (vgl. Ricken & Reh, 2014, S. 28): Entscheidend ist dabei der jeweilige Bezugspunkt: Differenz ist kein Wert an sich (vgl. Dederich, 2013, S. 46), sondern der Effekt eines durch die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse strukturierten sozialen Raums (vgl. Bourdieu, 2016), in dem die Differenzen und Abstände zwischen den Individuen zugleich deren Stellung innerhalb dieses Raums definieren. Dies gilt selbst noch für jene kritisch-widerständigen Praktiken und Diskurse, die sich unter Hinweis auf eine radikale Differenz oder Andersheit dieser Ordnung und ihrer Logik zu entziehen versuchen.

## Fünfte These

Das Verhältnis von Gleichheit und Differenz erscheint auch deshalb problematisch, weil der Mensch niemals ganz mit sich identisch sein und die Differenz niemals ganz vom Identischen befreit werden kann: »Was der Mensch an sich sein soll«, schreibt Adorno, »ist immer nur, was er war: er wird an den Felsen seiner Vergangenheit festgeschmiedet. Er ist aber nicht nur, was er war und ist, sondern ebenso, was er werden kann; keine Bestimmung reicht hin, das zu antizipieren« (Adorno, 1992, S. 61). Gilles Deleuze, einer der bedeutendsten Differenzphilosophen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, warnt ausdrücklich vor dem Trugbild der »reinen« Differenz, das die gesellschaftlichen Machtkämpfe und Gewaltverhältnisse ausblendet:

---

<sup>8</sup> Für einen Überblick zu den unterschiedlichen Differenzkonzepten in der Erziehungswissenschaft und zur begrifflichen Abgrenzung von Heterogenität, Diversität und Intersektionalität siehe Walgenbach 2017.

»Die größte Gefahr besteht darin, den Vorstellungen der schönen Seele zu verfallen: nichts als Differenzen, miteinander vereinbar und versöhnbar, fernab von blutigen Kämpfen. Die schöne Seele sagt: Wir unterscheiden uns voneinander, sind einander aber nicht entgegengesetzt [...]. Wenn jedoch die Probleme den ihnen eigenen Grad an Positivität erreichen und wenn die Differenz zum Gegenstand einer entsprechenden Bejahung wird, so setzen sie, wie wir glauben, eine Aggressions- und Selektionsmacht frei, die die schöne Seele zerstört, indem sie diese ihrer Identität selbst beraubt und ihren guten Willen bricht« (Deleuze, 1992, S. 12).

Mit Adorno wäre in diesem Zusammenhang an der Nicht-Identität von Begriff und Begriffenem festzuhalten, die nur in der bestimmten Negation aufzuheben ist:

»Was aber an Wahrheit durch die Begriffe über ihren abstrakten Umfang hinaus getroffen wird, kann keinen anderen Schauplatz haben als das von den Begriffen Unterdrückte, Missachtete und Weggeworfene. Die Utopie der Erkenntnis wäre, das Begriffslose mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen« (Adorno, 1992, S. 21).

An diesem Punkt, so die fünfte und letzte These dieses Beitrags, muss auch eine Pädagogik der Befreiung ansetzen: In deren Mittelpunkt steht nicht die abstrakte Universalität eines Allgemeinen oder die indifferente Differenz radikaler Verschiedenheit, sondern – ganz im Sinne der negativen Dialektik Adornos – die konkrete Bestimmung der menschlichen Möglichkeiten und ihrer Unterdrückung. Sie muss über die reine Anerkennung von Gleichheit und Differenz hinausweisen, da niemand weiß, was der Mensch außerhalb von Herrschaft, Gewalt, Unfreiheit oder Unterdrückung sein kann.

Als einer der einflussreichsten Vertreter der Befreiungspädagogik gilt Paulo Freire. Sein Grundsatz lautet, dass Erziehung niemals neutral sein kann: »Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung« (Freire, 1973, S. 13). Freires »Pädagogik der Unterdrückten« (1973) bricht mit der Tradition westlicher Pädagogik, Bildung im Rahmen des Projekts der Moderne auf die Übermittlung normierten Wissens zu reduzieren (vgl. Liberali & Mateus, 2014, S. 353). An deren Stelle tritt das Konzept einer dialogischen und problemformulierenden Pädagogik. Der an der »Übermittlungskrankheit« leidende Bildungsvorgang soll zu einer »Praxis der Befreiung« werden, die das »Bankiers-Konzept« der Erziehung überwindet:

»Übermittlung, bei der der Lehrer als Übermittler fungiert, führt die Schüler dazu, den mitgeteilten Inhalt mechanisch auswendig zu lernen. Noch schlimmer aber ist es, dass sie dadurch zu »Containern« gemacht werden, zu »Behältern«, die vom Lehrer »gefüllt« werden müssen. Je vollständiger er die Behälter füllt, ein desto besserer Lehrer ist er. Je williger die Behälter es zulassen, dass sie gefüllt werden, umso bessere Schüler sind sie. So wird Erziehung zu einem Akt der »Spareinlage«, wobei die Schüler das »Anlage-Objekt« sind, der Lehrer aber der »Anleger«. Das ist das »Bankiers-Konzept« der Erziehung, in dem der den Schülern zugestandene Aktionsradius nur so weit geht, die Einlagen entgegen zu nehmen, zu ordnen und aufzustapeln. Sie haben zwar die Möglichkeit, Sammler oder Katalogisierer der

Dinge zu werden, die sie aufstapeln. Aber letztlich sind es die Menschen selbst, die mangels Kreativität, Veränderung und Wissen in diesem bestenfalls missgeleiteten System »abgelegt« werden. Denn ohne selbst zu forschen, ohne Praxis, können Menschen nicht wahrhaft menschlich sein. Wissen entsteht nur durch Erfindung und Neuerfindung, durch die ungeduldige, ruhelose, fortwährende, von Hoffnung erfüllte Forschung, der die Menschen in der Welt, mit der Welt und miteinander nachgehen« (Freire, 1973, S. 57f).

Die Herrschaft der Wissenden, repräsentiert durch den Lehrer als »Bankbeamten«, lässt Bildung zur »Praxis der Unterdrückung« werden, durch die die Unterdrückten lernen, ihre passive Rolle zu akzeptieren und ihren Status als Unterdrückte anzuerkennen. Oftmals fürchten sie sich vor der Freiheit. So beobachtet Freire bei den Landarbeitern und Bewohnern der Favelas in den Großstädten Brasiliens eine Haltung, die er »Kultur des Schweigens« nennt: Diese drückt sich in einer gewissen Apathie und Verweigerung gegenüber der bürgerlichen Schriftkultur und Schulbildung aus, die nur allzu oft als »Bildungsunfähigkeit« der Armenbevölkerung fehlgedeutet wird. Freires Konzept von Bildung als »Praxis der Freiheit« (vgl. Freire, 1977) zielt dagegen auf eine »Kultur des Dialogs« ab: Sie stellt die Pädagogik in den Dienst der Bewusstseinsbildung, der Reflexion der herrschenden Verhältnisse und ihrer ideologischen Verklärung, indem sie die konkrete Lebenssituation des ländlichen Proletariats und der Favelados aufgreift und ihnen Bildung als Werkzeug der Befreiung und des politischen Kampfs vermittelt (vgl. Hoffmann, 2013, S. 399). Pädagogik hat nicht die Funktion der Integration oder Inklusion der Unterdrückten in das bestehende System, sondern deren Humanisierung: durch Veränderung einer gesellschaftlichen Praxis, die Unterdrücker wie Unterdrückte gleichermaßen dehumanisiert:

»In Wahrheit sind jedoch die Unterdrückten keineswegs »Randerscheinungen«, keineswegs Menschen, die »außerhalb« der Gesellschaft leben. Sie waren schon immer »innerhalb« – innerhalb der Struktur, die sie zu »Wesen für Anderes« (Hegel) machte. Die Lösung besteht nicht darin, sie in die Struktur der Unterdrückung zu »integrieren«, sondern diese Struktur so zu verändern, dass sie »Wesen für sich selbst« werden können« (Freire, 1973, S. 59).

»Humanisierung« bedeutet nach Freire, in der Welt und im Dialog mit der Welt diese zu benennen und zu verändern. Ein wirklich gesprochenes Wort ist Aktion und Reflexion zugleich: »Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern« (ebd. 1973, S. 71). Der Dialog ist für den Menschen als Menschen eine existenzielle Notwendigkeit: Er ist kein beliebiger Austausch oder Vermittlungsprozess von Wörtern, Bildern, Zeichen oder Ideen, sondern gemeinsame Aktion und Reflexion mit Anderen, vermittelt durch die Welt, um diese zu verwandeln und zu vermenschlichen (vgl. ebd., S. 72). Der Dialog wird dabei von Freire als fundamentale demokratische Tätigkeit begriffen:

»Weil Dialog Begegnung zwischen Menschen ist, die die Welt benennen, darf er keine Situation bilden, in der einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen. Vielmehr ist er ein Akt der

Schöpfung. Er darf nicht als handliches Instrument zur Beherrschung von Menschen durch andere dienen. Die Herrschaft, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen. Er ist die Eroberung der Welt um der Befreiung der Menschen willen« (ebd.).

Menschen mit geistiger Behinderung, komplexen Beeinträchtigungen, psychischen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten, die dem sogenannten »harten Kern« von Exklusion zugerechnet werden, sind auf einen solchen Dialog in besonderer Weise angewiesen.<sup>9</sup> Im Kontext inklusiver Pädagogik ist der Dialog keine bestimmte Methode, sondern die Praxis der Befreiung und Humanisierung selbst. Eine Pädagogik der Befreiung lässt sich nur gemeinsam *mit* den Unterdrückten, den Ausgeschlossenen und gesellschaftlich Geächteten verwirklichen. Ihre Perspektiven müssen sichtbar gemacht und ihre Stimmen der Welt zu Gehör gebracht werden. Wo dies wirklich gelingt, verändert sich die gesellschaftliche Realität bereits.

## Literatur

- Ackermann, K.-E. (2017). Zum Umgang mit Widersprüchen in der sonderpädagogischen Diskussion um Inklusion. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 229–247). Heidelberg: Springer.
- Adorno, T.W. (1992). *Negative Dialektik* (7. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion: Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Barthes, R. (1964). *Mythen des Alltags*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Basaglia, F. (Hrsg.) (1971). *Die negierte Institution: Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, U. (2015). *Die Inklusionslüge: Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: Transcript.
- Binding, K. & Hoche, A. (1920). *Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens: Ihr Maß und ihre Form*. Leipzig: Meiner.

---

<sup>9</sup> Verschiedene entwicklungspsychologische Modelle (Wallon, Wygotski, Spitz, Trevarthen) sehen im Dialog eine grundlegende Voraussetzung menschlicher Entwicklung (siehe Feuser & Jantzen, 2014, S. 75–87). Umgekehrt gilt der fehlende oder »entgleiste Dialog« (Spitz) als Ursache tiefgreifender Entwicklungs- und Verhaltensstörungen. Wolfgang Jantzen rekonstruiert im Rahmen seiner Isolationstheorie das allgemeine Wesen von Behinderung als Gewalt: im Sinne der Isolation des Individuums von der Aneignung des kulturellen und sozialen Reichtums einer Gesellschaft und den bestehenden Möglichkeiten, mit der Welt und Anderen in einen Dialog zu treten. Entscheidend für Pädagogik und Therapie sei die Fähigkeit, »entsprechende dialogische Räume initiieren und aufrechterhalten zu können, innerhalb derer, auf welchem Niveau auch immer, Reziprozität und Resonanz gesichert werden, je entsprechend unserer Einzigartigkeit wie der Einzigartigkeit des je Anderen« (Jantzen, 2009, S. 17).

- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (Hrsg.) (2010). *Das Elend der Welt*. Studienausgabe (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2016). *Sozialer Raum und »Klassen«*. *Leçon sur la Leçon* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breuer, S. (1986). Sozialdisziplinierung: Probleme und Problemverlagerungen eines Konzepts bei Max Weber, Gerhard Oestreich und Michel Foucault. In C. Sachße & F. Tennstedt (Hrsg.), *Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung. Beiträge zu einer historischen Theorie der Sozialpolitik* (S. 45–69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bude, H. (2008). *Die Ausgeschlossenen: Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. München: Carl Hanser.
- Bude, H. & Willisch, A. (Hrsg.) (2008). *Exklusion: Die Debatte über die »Überflüssigen«*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bundesregierung (2017). *Fünfter Armuts- und Reichtumsbericht*. Berlin: BMAS. <http://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/DE/Startseite/start.html> (01.06.2017).
- Burtscher, R., Dietschek, E.J., Ackermann, K.-E., Kil, Monika & Kronauer, M. (Hrsg.) (2013). *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Castel, R. (2000). *Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Castel, R. (2008). Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.), *Exklusion: Die Debatte über die »Überflüssigen«* (S. 69–86). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Castel, R. (2009). Die Wiederkehr der sozialen Ungleichheit. In R. Castel & K. Dörre (Hrsg.), *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 21–34). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Castel, R. & Dörre, K. (Hrsg.) (2009). *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Christoph, F. (1981). Ein Krüppel greift zum Knüppel. Interview. *Konkret*, 8, 21–25.
- Cooper, D. (1971). *Psychiatrie und Anti-Psychiatrie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dederich, M. (2013). *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deleuze, G. (1980). Der Aufstieg des Sozialen. Nachwort. In J. Donzelot, *Die Ordnung der Familie* (S. 244 – 252). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, G. (1992). *Differenz und Wiederholung*. München: Wilhelm Fink.
- Deleuze, G. (1993). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In ders., *Unterhandlungen 1972–1990* (S. 254 –262). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dörre, K. (2006). Prekäre Arbeit und Desintegration. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 56(40–41), 7–14.
- Durkheim, E. (2016). *Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften* (7. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dussel, E. (1989). *Philosophie der Befreiung*. Hamburg: Argument.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2009). Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 17–35) (7. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Eckstein, L. & Reinfandt, C. (2014). Luhmann in the Contact Zone: Zur Theorie einer transkulturellen Moderne. In M. Grizelj & D. Kirschstein (Hrsg.), *Riskante Kontakte: Postkoloniale Theorien und Systemtheorie?* (S. 107–124). Berlin: Kadmos.
- 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 I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. (S. 569–573) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Feuser, G. (2009). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 280–294) (7. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Feuser, G. (Hrsg.) (2017). *Inklusion – ein leeres Versprechen?* Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, G. & Jantzen, W. (2014). Bindung und Dialog. In G. Feuser, B. Herz, & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 10* (S. 64–90). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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 E. Erdmann, R. Forst & A. Honneth (Hrsg.), *Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung* (S. 35–53). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Freire, P. (1977). *Erziehung als Praxis der Freiheit: Beispiele aus der Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek: Rowohlt.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick bei Bonn: Wehle.
- Gercke, M., Opalinski, S. & Thonagel, T. (Hrsg.) (2017). *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion: Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gertenbach, L. (2008). Ein »Denken des Außen« – Michel Foucault und die Soziologie der Exklusion. *Soziale Systeme*, 14(2), 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 M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 91–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2010). »Inclusive Education«: Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung: Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 29–39). Bielefeld: Transcript.
- Hillebrandt, F. (2001). *Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive*. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 47–70). Opladen: Leske + Budrich.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hoffmann, T. (2007). Arbeit und Entwicklung: Zur Institutionalisierung geistiger Behinderung im 19. Jahrhundert. In G. Cloerkes & J.M. Kastl (Hrsg.), *Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen: Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen* (S. 101–124). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Hoffmann, T. (2013). *Wille und Entwicklung: Problemfelder – Konzepte – Pädagogisch-psychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jantzen, W. (2009). Schwerste Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten unter isolierenden Bedingungen anhand der Beispiele Anencephalie, Epilepsie und Autismus. Hauptvortrag bei der Tagung: »Mitten im Leben? Möglichkeiten der Teilhabe von Menschen mit schweren Mehrfachbehinderungen«. Veranstalter: Ev. Stiftung Neuerkerode. 22.10.2009 in Hildesheim. <http://www.basaglia.de/Artikel/Schwerste%20Behinderung%202009.pdf> (01.06.2017).
- Jantzen, W. (2012). Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 51(1), 35–53.
- Jantzen, W. (2015). Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. *Behinderte Menschen*, 38(3), 13–16.
- Jantzen, W. (2016). Paranoider Raum und Grenze als Grundbegriffe einer Soziologie der Exklusion. *Behindertenpädagogik*, 55(2), 125–145.
- Katzenbach, D. (2013). Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In R. Burtcher, E.J. Dietschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 27–38). Bielefeld: Bertelsmann.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der Kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.) (2015). *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kastl, J.M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik 2015*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition.
- Klumpp, D. (2014). *Transformation von Rechtssystemen in Brasilien: Alternative Normensysteme und Rechtssystemwechsel in den Favelas von Rio de Janeiro*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kronauer, M. (2006). »Exklusion« als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse: Vorschläge für eine anstehende Debatte. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München* (S. 4179–4190). Frankfurt a.M.: Campus.
- 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. <http://bidok.uibk.ac.at/library/kronauer-inklusion.html> (01.06.2017).
- Lanwer, W. (2016). Der unauflösbare Widerspruch zwischen Exklusion und Inklusion. In W. Lanwer & W. Jantzen (Hrsg.), *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2016* (S. 104–116). Berlin: Lehmanns.
- Liberali, F. & Mateus, E. (2014). Pädagogik der Unterdrückten. In G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 10* (S. 353–357). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lichtblau, M., Blömer, D., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.) (2014). *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Link, J. (2013). *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lovaas, O.I. (1974). Interview. *Psychology Today*, 7(8), 76–84.
- Luhmann, N. (1996). Jenseits von Barbarei. In M. Miller & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnosen am Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 219–230). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008). Inklusion und Exklusion. In Luhmann, N. (2008). *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch* (S. 237–264) (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz: Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Marcuse, H. (1970). Repressive Toleranz. In R.P. Wolff, B. Moore & H. Marcuse, *Kritik der reinen Toleranz* (S. 91–128). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marshall, T.H. (1992 [1950]). *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaats*. Frankfurt a.M.: Campus. [engl. Orig.: 1950. *Citizenship and Social Class and other essays*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.]
- Martin, C. (1996). French Review Article: The Debate in France over »Social Exclusion«. *Social Policy & Administration*, 30(4), 382–392.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik: Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.
- Moser, V. (2008). Die sonderpädagogische Rezeption der Systemtheorie. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(4), 390–398.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (Hrsg.) (2016). *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik. 62. Beiheft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.



- Musenberg, O. (2016). Zum Verhältnis von Didaktik und Differenz. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 11–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (2013). Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin? Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 145–170). Oberhausen: Athena.
- Nassehi, A. (2008). Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.), *Exklusion: Die Debatte über die »Überflüssigen«* (S. 121–130). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 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 R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit* (S. 41–57). Wiesbaden: VS Verlag.
- Park, R.E. (1928). Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology*, 33(6), 881–893.
- Paugam, S. (1996). Poverty and social disqualification: A comparative analysis of cumulative social disadvantage in Europe. *Journal of European Social Policy*, 6(3), 287–303.
- Prantl, H. (2014). Für eine Demokratie ohne Barrieren: Inklusion – die neue deutsche Einheit. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 8/2014, 73–82.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1–25.
- Rathgeb, K. (Hrsg.) (2012). *Disability Studies: Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz: Herausforderung für die ethnographische Forschung. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (S. 25–44). Bielefeld: Transcript.
- Rohrmann, E. (2013). Behinderung und Armut. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 7* (S. 152–161). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachße, C. & Tennstedt, F. (Hrsg.) (1986). *Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung: Beiträge zu einer Theorie der Sozialpolitik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(5), 240–244.
- Schnell, I. (Hrsg.) (2015). *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E.M. & Gasteiger-Klicpera, B. (Hrsg.) (2013). *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik*. Wien: Facultas.
- Schwohl, J. & Sturm, T. (Hrsg.) (2010). *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung: Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld: Transcript.

- Scull, A.T. (1980). *Die Anstalten öffnen? Decarceration der Irren und Häftlinge*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Sierck, U. (1991). Integration oder Aussonderung? Neue Perspektiven für alte Themen in der Behindertenpolitik. *Dr. med. Mabuse – Zeitschrift für das Gesundheitswesen*, 70, 29.
- Sierck, U. (2013). *Budenzauber Inklusion*. Neu-Ulm: AG-SPAK.
- Sierck, U. & Danquart, D. (Hrsg.) (1993). *Der Panmnitzblick: Wie Gewalt gegen Behinderte entsteht*. Hamburg: Verlag Libertäre Assoziation.
- Silberman, S. (2016). *Geniale Störung: Die geheime Geschichte des Autismus und warum wir Menschen brauchen, die anders denken*. Köln: Dumont.
- Stichweh, R. & Windolf, P. (Hrsg.) (2009). *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29–42). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sturm, T. (2016). Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. (S. 179–183) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldschmidt, A. (2007). Macht – Wissen – Körper: Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 55–77). Bielefeld: Transcript.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Wansing, G. (2005). *Teilhabe an der Gesellschaft: Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden. VS Verlag.
- Wansing, G. (2007). Behinderung: Inklusions- oder Exklusionsfolge? Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 275–297). Bielefeld: Transcript.
- 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.
- Weiß, H. (2016). Armut. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. (S. 417–422) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilhelm, M. & Binting, G. (2001). Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion oder: weg von »Integrationsklassen« hin zur »Schule für alle Kinder«! *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 24(2), 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.