

# AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Grischa Stieber

## Die Gesellschaft der Inklusionspädagogik. Reflexionen zu dem normativen Leitziel einer ,inklusive Gesellschaft‘

I

### Die ,inklusive Gesellschaft‘ als normative Programmatik

Seit Beginn des pädagogischen Inklusionsdiskurses erfährt der Begriff der Inklusion häufig Zuschreibungen, welche ihn explizit als eine *gesellschaftliche* Vision und Zielvorstellung charakterisieren (vgl. Hilpert et al. 2021; Feuser 2018, S. 141). Im pädagogischen Inklusionsdiskurs geht es nicht nur um einen inklusiven Unterricht (Interaktionsebene) und die Idee einer „Schule für alle“ (Organisationsebene), sondern um das Streben nach einer *inklusive Gesellschaft*. Inklusion wird verstanden als ein „pädagogische[r] Reformprozess von gesamtgesellschaftlichem Ausmaß“ (vds 2016, S. 4). Die inklusive Pädagogik zeichnet in normativer Absicht eine künftige Gesellschaftsform, die frei von Barrieren und Systemzwängen ist und allen Menschen ein Höchstmaß an Partizipationschancen ermöglicht. Zentrale normative Referenzen sind hier die UN-Behindertenrechtskonvention von 2008 und die Salamanca-Erklärung (1994). In der UN-Behindertenrechtskonvention geht es an zentraler Stelle darum, allen Menschen die „wirksame[.] und gleichberechtigte[.] Teilhabe an der Gesellschaft“ (Artikel 1) zu ermöglichen – und dies nicht nur in pädagogischen Institutionen, sondern in der Gesamtgesellschaft. Veränderungen im Bereich des Bildungssystems werden lediglich als Teilaspekte eines gesellschaftsübergreifenden Wandlungsprozesses begriffen. In der Salamanca-Erklärung (1994) werden inklusive Schulen als entscheidende Elemente sozialer Transformation hervorgehoben:

„Die Herausforderung an inklusiven Schulen ist es, eine kindzentrierte Pädagogik zu entwickeln, die in der Lage ist, alle Kinder, auch jene, die schwere Benachteiligungen und Behinderungen haben, erfolgreich zu unterrichten. Der Wert solcher Schulen liegt nicht nur darin, dass sie alle Schüler und Schülerinnen mit qualitätsvoller Bildung versorgen können; ihre Einrichtung ist ein wesentlicher Schritt dahin, dass diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften geschaffen werden, die alle willkommen heißen, und dass eine *inklusive Gesellschaft* entwickelt wird“ (UNESCO 1994; Herv. durch Verf.).

Aber nicht nur in den Schlüsseldokumenten des Menschenrechtsdiskurses findet man jene Referenzen auf eine ‚inklusive Gesellschaft‘, sondern auch in bildungspolitischen Kampagnen und Programmatiken. Für die Ebene der Bildungspolitik kann exemplarisch Nordrhein-Westfalen angeführt werden: Im Jahr 2012 wurde von der rot-grünen Landesregierung ein Aktionsplan mit dem Titel „Eine Gesellschaft für alle“ veröffentlicht (vgl. MAIS NRW 2012). Die Gesellschaftsreferenz wird hier nicht nur im Titel bereits hervorgehoben, sondern durchgehend als Metaziel pädagogischer Maßnahmen markiert. Auf nationaler Ebene kann exemplarisch der vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales herausgegebene Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention angeführt werden; er trägt ebenfalls die Gesellschaftsreferenz im Titel: „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ (BMAS 2011). Dieser im Jahr 2016 erneuerte Aktionsplan zeichnet Inklusion als „eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe [aus], zu der alle gesellschaftlichen Gruppen ihren Beitrag leisten müssen“ (BMAS 2016, S. 237).

Obwohl die Verweise auf eine inklusive Gesellschaft im Diskurs sehr präsent sind, lassen sich kaum inklusionspädagogische Arbeiten finden, die sich explizit mit der Beschreibung und Theoretisierung der Gesellschaftsreferenz befassen. Deshalb spricht Geldner von der „Gesellschaftsvergessenheit der inklusionspädagogischen Debatten“ (Geldner 2020, S. 158). Die ‚inklusive Gesellschaft‘ kann in Anlehnung an Speck (2011) als *Phantombegriff* bezeichnet werden, weil er sich einer inhaltlichen Bestimmung weitgehend entzieht. In den folgenden Reflexionen soll ein Schlaglicht auf diesen „blinden Fleck“ des Inklusionsdiskurses geworfen und nach der *Gesellschaft der Inklusionspädagogik* gefragt werden, d.h. nach der Gesellschaftskonzeption, die in der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung explizit entfaltet oder implizit vorausgesetzt wird. Von besonderem Interesse ist das Verhältnis zwischen der *bestehenden* Gesellschaftsform und der normativ postulierten *künftigen* ‚inklusive Gesellschaft‘. Inklusion steht von ihrem eigenen Anspruch her immer im Kontext sozialer Transformation, da nicht bezweifelt wird, dass die bestehenden Gesellschaftsstrukturen maßgeblich auf Differenzlogiken und „selektive Mechanismen“ (Dreher 2018, S. 370) basieren und damit konträr zu den inklusionspädagogischen Vorstellungen stehen. Es geht stets darum, „Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft“ (Dorrance/Dannenbeck 2013) zu reflektieren. Wenn in den folgenden Überlegungen von Inklusion gesprochen wird, ist stets der „weite“ Inklusionsbegriff gemeint. Während der „enge“ Inklusionsbegriff sich in der Tradition der Integrationspädagogik auf die Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung bzw. einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf bezieht, geht es im „weiten“ Begriff um *alle* Heterogenitätsmerkmale von Menschen, wie z.B. Geschlecht, Religion, Sprache oder soziales Milieu (vgl. II).

Die Analyse der inklusionspädagogischen Gesellschaftsreferenz erfolgt aus der Perspektive der Systemtheorie Niklas Luhmanns (unter Einbezug ihrer

Erweiterungen, u.a. durch Armin Nassehi, Peter Fuchs und Rudolf Stichweh). Diese Theoriewahl hängt eng mit der Annahme zweier Leerstellen des pädagogischen Inklusionsdiskurses zusammen, welche mit den analytischen Mitteln der Systemtheorie sinnvoll ausgeleuchtet werden können.

Erstens gehe ich davon aus, dass die Inklusionspädagogik zwar die Vielfalt auf der Sozialdimension ausgiebig behandelt – d.h. die gerade benannten Heterogenitätsmerkmale von Menschen –, aber die *gesellschaftliche Vielfalt auf der Sachdimension* konsequent dethematisiert. Gemeint ist hier die „sachliche Vielfalt“ der modernen Gesellschaft im Rahmen ihrer Ausdifferenzierung in spezifische Funktionssysteme, die ein konkretes Sachproblem exklusiv für die Gesamtgesellschaft bearbeiten (z.B. das Rechtssystem, Wirtschaftssystem, Erziehungssystem etc.).<sup>1</sup> Wenn in den folgenden Überlegungen von sachlicher Differenzierung gesprochen wird, ist stets diese gesellschaftstheoretische Ebene der Ausdifferenzierung von Funktionssystemen gemeint. Dies ist bedeutsam, weil die verschiedenen Funktionssysteme im Luhmannschen Verständnis *eigenständige Inklusions- und Exklusionsmodi* aufweisen: Das Wirtschaftssystem inkludiert oder exkludiert Individuen *ausschließlich* nach dem Schema Zahlender/Nicht-Zahlender bzw. Eigentümer/Nicht-Eigentümer, während z.B. das Erziehungssystem nach dem Schema vermittelbar/nicht-vermittelbar bzw. besser/schlechter inkludiert oder exkludiert. Wenn jene sachlich verschiedenen Modi des Ein- und Ausschlusses in der Inklusionspädagogik kaum behandelt werden, besteht unweigerlich ein „blinder Fleck“ im Verständnis der Inklusionsfähigkeit der modernen Gesellschaft. Denn das Erziehungssystem endet im systemtheoretischen Verständnis nicht mit dem Besuch der Schule, sondern hat „den Erziehungsbedarf in ein immer höheres Alter verlängert, es hat die Universitäten geschluckt, es beansprucht Zuständigkeit für Weiterbildung, für Erwachsenenbildung, selbst für Bemühungen Senioren »geragogisch« zu betreuen“ (Luhmann 2002, S. 92). Es unterhält damit Verbindungen (strukturelle Kopplungen) in nahezu alle anderen Funktionssysteme der Gesellschaft. Des-

1 Luhmann unterscheidet in erster Linie zwischen acht verschiedenen Funktionssystemen: Das Wirtschaftssystem, Rechtssystem, Wissenschaftssystem, Erziehungssystem, Politiksystem, Kunstsystem, Religionssystem und die Massenmedien der Gesellschaft. Diese Funktionssysteme unterscheiden sich primär von anderen sozialen Systemen dadurch, dass sie ein spezifisches, symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium und einen Code ausbilden und dadurch eine Funktion für die Gesamtgesellschaft wahrnehmen (vgl. Krause 2001, S. 40). Weil die vorliegenden Überlegungen jener Theorieperspektive folgen, wird dementsprechend durchgehend vom *Erziehungssystem* und nicht vom Bildungssystem gesprochen. Beim Erziehungssystem handelt es sich um ein global ausgerichtetes Funktionssystem der Gesamtgesellschaft, welches sich von der familiären Früherziehung bis hin zum Ende des menschlichen Lebensalters (im Kontext geragogischer Praktiken) vollzieht – und damit deutlich vom (häufig national gerahmten) Begriff des Bildungssystems abweicht. Es operiert nach der Erstcodierung vermittelbar/nicht-vermittelbar und der Zweitcodierung besser/schlechter. Letztere wird auch als Selektionscode bezeichnet, da die Bewertung nach dem Schema besser/schlechter als Grundlage der Zertifizierung und Schulformentscheidung dient (vgl. Luhmann 2002, S. 73; Kade 1997).

halb ist eine konsequente gesellschaftstheoretische Kontextualisierung pädagogischer Kommunikationen notwendig.

*Zweitens* gehe ich davon aus, dass die postulierte Vorstellung *sozialer Transformation* – der Weg in die inklusive Gesellschaft – ebenfalls nicht kompatibel ist mit der strukturellen Architektur der modernen Gesellschaft. Denn die oben skizzierte Vorstellung einer Inklusion als einem pädagogischen Reformprozess von gesamtgesellschaftlichem Ausmaß gründet meist in der Vorstellung, dass der gesellschaftliche Wandel von *einem* Funktionssystem ausgehend realisiert werden kann – hier vom Erziehungssystem. Auch wenn die große Bedeutung des Erziehungssystems als Selektions- und Legitimationsinstanz der Gesellschaft nicht bezweifelt wird, widerspricht dieses Bild sozialer Transformation grundlegend den systemtheoretischen Annahmen einer *modernen* Gesellschaft, welche polyzentral strukturiert ist und aufgrund autonomer Teilsysteme nicht mehr von einer Stelle der Gesellschaft koordiniert oder gesteuert werden kann. Die Organisation der Schule als zentrales Element sozialer Transformation (wie in der Salamanca-Erklärung emphatisch proklamiert) ist aus dieser Perspektive kaum plausibilisierbar.

Die inklusionspädagogischen Beschreibungen werden somit gezielt mit der gegensätzlichen Gesellschaftskonzeption der Luhmannschen Systemtheorie konfrontiert, um Reflexionsprobleme des Inklusionsdiskurses sichtbar zu machen. Denn nach Nassehi besteht die analytische Stärke der Systemtheorie (im Vergleich zu anderen Sozialtheorien) gerade darin, dass sie „entlang der *Sachdimension* gebaut ist, sich also primär für die *sachlichen* Differenzen kommunikativer Funktionssysteme interessiert“ (2011, S. 148; Herv. i. Orig.). Sie kann deswegen ein Schlaglicht auf diejenigen Aspekte moderner Vergesellschaftung werfen, die im Modell einer ‚inkluisiven Gesellschaft‘ kaum berücksichtigt werden. Darüber hinaus nehme ich an, dass sich anhand der systemtheoretischen Beschreibungen neue Denkwege *für eine gesellschaftstheoretisch informierte Inklusionspädagogik* aufzeigen lassen – die insbesondere an dem Inklusions- und Exklusionsbegriff des Luhmannschen Spätwerks ansetzen. Deshalb stehen bei den folgenden Überlegungen die Bedeutungsveränderungen des Inklusions- und Exklusionsbegriffs innerhalb der Theorieentwicklung Luhmanns im Mittelpunkt.

Zunächst wird der Gesellschaftsbegriff der Inklusionspädagogik skizziert, welcher kaum als ein konsistentes Theorem beschrieben werden kann, sondern vielmehr als ein Phantombegriff resp. Phantomodell (II). Diese Modellierung einer ‚inkluisiven Gesellschaft‘ wird anschließend mit dem frühen Inklusionsbegriff der Systemtheorie konfrontiert, welcher noch erstaunliche Parallelen mit inklusionspädagogischen Vorstellungen aufweist (III). Erst die Revidierung des Inklusions- und Exklusionsbegriffs im Spätwerk Luhmanns, welche auf seine biographischen Erfahrungen in den brasilianischen Favelas zurückgeht, bricht grundlegend mit der Vorstellung einer „Vollinklusion“<sup>2</sup> der Gesellschaft

2 Zur Erläuterung des systemtheoretischen Verständnisses von „Vollinklusion“ siehe III.

(IV). Die im Spätwerk artikuliert These einer ‚desintegrativen Gesellschaft‘ wird abschließend als Ausgangspunkt für eine theoretische Neuausrichtung der Inklusionspädagogik vorgeschlagen (V).

## II

### Die Gesellschaft als Phantombegriff der inklusiven Pädagogik

Otto Speck spricht in Bezug auf den Gesellschaftsbegriff der inklusiven Pädagogik treffend von einem „Phantom-Modell“ (Speck 2011, S. 132). Das Bedeutungsspektrum des altgriechischen Wortes φάντασμα (phantasma) reicht von Trugbild, Traumbild über Gespenst, Erscheinung bis hin zur schöpferischen Einbildung, wie sie etwa im heutigen Verständnis von Phantasie verwendet wird (vgl. zur Etymologie Liebsch 2019, S. 44). In dem vorliegenden Zusammenhang ist besonders die Bedeutung eines Schein- oder Trugbildes passend, da sich die Gesellschaftsreferenz der Inklusionspädagogik einer inhaltlichen Definition konsequent entzieht – dies betrifft sowohl die Vorstellung der bestehenden Gesellschaftsform als auch der normativ postulierten künftigen Form der ‚inkluisiven Gesellschaft‘. Im Kern dieses inklusionspädagogischen Phantommodells steht die *normative Entgrenzung des Heterogenitätsverständnisses*. Zunächst wird der Heterogenitätsbegriff des pädagogischen Inklusionsdiskurses skizziert (1), daran anknüpfend die Bedeutung der Entgrenzung des Heterogenitätsverständnisses für die Gesellschaftskonzeption der Inklusionspädagogik dargestellt (2), und schließlich die Folgen jenes Heterogenitätsbegriffs für die schulische Interaktions- und Organisationsebene umrissen (3).

(1) Die Heterogenitätsdefinition von Annedore Prengel ist im Inklusionsdiskurs besonders einschlägig, da ihre Forschungsarbeiten spätestens seit der Veröffentlichung ihrer Habilitationsschrift „Pädagogik der Vielfalt“ zu einer zentralen „Referenz [...] [in] der Debatte um den Umgang mit Heterogenität geworden“ (Košinár 2012, S. 4) sind. Prengel unterscheidet zwischen vier zentralen Dimensionen von Heterogenität: „Verschiedenheit“ (interpersonale und interkollektive Dimension), „Vielschichtigkeit“ (intrapersonale und intrakollektive Dimension), „temporale Verschiedenheit“, sowie „Unbestimmtheit“ (vgl. Prengel 2013; Walgenbach 2017). Hiermit ist ein sehr weites Spektrum benannt. Es geht um die Sozialdimension, die psychische Dimension – insbesondere in Hinsicht auf die „unbewussten Konflikte[.] und Wünsche[.]“ (Prengel 2013, S. 34), die Zeitdimension (Veränderungen einer Person im Verlauf der Zeit) sowie den Aspekt der Unbestimmtheit, d.h. der potenziellen Unerreichbarkeit und Unverfügbarkeit der vollständigen Andersheit des Gegenübers. Im pädagogischen Inklusionsdiskurs erfährt insbesondere die interpersonale Dimension – die Heterogenitätsmerkmale zwischen unterschiedlichen Personen – hohe Aufmerksamkeit. Es geht bspw. um „geschlechtliche, altersmäßige, nationale, kulturelle, religiöse, familiäre, finanzielle und soziale“ (Begalke et

al. 2011, S. 65) Unterschiede – im Prinzip um alle Merkmale, worin sich Individuen potenziell unterscheiden können. Diese Differenzkonstruktionen (wie Geschlecht, Alter, nationale Zugehörigkeit etc.) im Bereich der Sozialdimension werden meist als Heterogenitätsdimensionen bzw. -merkmale (vgl. Heinzel 2008, S. 133; Trautmann/Wischer 2011, S. 40) oder Heterogenitätskategorien bzw. -felder bezeichnet (vgl. Bohl et al. 2017).

(2) In Bezug auf die Gesellschaftsreferenz ist der Aspekt entscheidend, dass die inklusive Pädagogik sich in ihrer normativen Programmatik auf die Anerkennung *aller* Heterogenitätsmerkmale bezieht. Der Einbezug explizit aller Heterogenitätsfacetten wird von Vertreterinnen und Vertreter der Inklusionspädagogik emphatisch hervorgehoben und als Distinktionsmerkmal zur klassischen Integrationspädagogik gewertet. In diesem Sinne resümiert Hans Wocken: „die Integrationspädagogik [blieb] weitestgehend dem Thema ‚Integration von Behinderten‘ verhaftet. Inklusive Pädagogik weitet den Blick auf die gesamte Heterogenität aus und kennt keine Begrenzungen der Klienten mehr“ (2015, S. 117). Dieses Heterogenitätsverständnis ist nicht nur weit, sondern *entgrenzt*, weil man es mit einer „additiven und beliebig erweiterbaren Aufzählung zu tun“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 41) hat. Wocken spricht sogar explizit (und affirmierend) von einer „völlige[n] Entgrenzung der Heterogenität“ (Wocken 2015, S. 112 f.). Von einer *normativen* Entgrenzung kann gesprochen werden, weil Heterogenität hier kaum als eine beschreibende Kategorie verwendet wird, sondern vielmehr als ein „Wertbegriff“ (Dederich 2015, S. 24). Die zahlreichen Proklamierungen von Vielfalt als „Bereicherung“ (Dickers/Spieß 2013) oder „Ressource“ (vgl. Fischer et al. 2014) zeugen davon, wie stark der Heterogenitätsbegriff normativ aufgeladen ist. Es geht demgemäß nicht um die Deskription der Heterogenitätsmerkmale von Individuen in Schule und Gesellschaft, sondern um die Einforderung einer Norm, nämlich die „an keinerlei Kriterien geknüpfte, unbedingte Akzeptanz jeglicher Verschiedenheit“ (Wocken 2015, S. 118). D.h. die pädagogischen Akteure *sollen* ihr Vielfaltsverständnis fortwährend erweitern und sich für einen potenziell unbegrenzten Möglichkeitsraum der Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern öffnen. Prengel spricht in diesem Kontext von einer „radikalen Pluralität“ und der Akzeptanz der „unhintergehbaren Eigenart differenter Lebensweisen“ (2019, S. 43).

Bedeutsam ist, dass jene Entgrenzung des Heterogenitätsverständnisses und die damit einhergehende postulierte „absolute inklusive Akzeptanz“ (Grüntgens 2017, S. 30) auch im Zentrum der Vorstellung einer künftigen ‚inklusive[n] Gesellschaft‘ steht. Denn die Akzeptanz von Vielfalt wird eng verschränkt mit dem Gedanken einer fortschreitenden gesellschaftlichen Partizipation aller Individuen. Man kann in diesem Zusammenhang von einer additiven Logik sprechen: Denn eine „maximale Ausdehnung und Akzeptanz und Wertschätzung“ (Dederich 2017, S. 69) von Vielfalt wird als essenzielle Grundlage für die Erweiterung von sozialen Partizipationschancen bewertet. In welchem strukturellen Verhältnis aber die Praktiken der Vielfaltsanerkennung und die

Eröffnung neuer Partizipationsräume stehen, bleibt inhaltlich unterbestimmt. Dessen ungeachtet wird eine Entwicklungslogik postuliert, die sich in Richtung einer „Vollinklusion“ aller Menschen in die Gesellschaft vollzieht. Besonders augenfällig wird der Entwicklungsgedanke im Stufenmodell von Sander (2004; 2008). Er beschreibt die Entwicklung zur inklusiven Gesellschaftszustand als einen mehrstufigen Prozess von der Exklusion über die Integration zur Inklusion. Obgleich er eine zeitliche Überlappung der verschiedenen Phasen anerkennt, wird deutlich, dass es sich dennoch um *Etappen* „eines längeren historischen Prozesses“ (Sander 2008, S. 27) hin zur Vollinklusion handelt. Eine lineare historische Abfolge dieser Phasen wird im Inklusionsdiskurs zwar zum Teil negiert (vgl. Wocken 2010, S. 3), aber dennoch weist das Modell im Rahmen der postulierten Phasierung – zumindest eine implizite – Fortschrittsstruktur auf.<sup>3</sup> Mit dem Erreichen des Endstadiums der Inklusion wird häufig von einem „Paradigmenwechsel“ (Degener 2016, S. 44) gesprochen. Während bisher der Anpassungsdruck auf der Seite der Schülerin oder des Schülers bestand, soll nun eine Umkehrung stattfinden: „*Nicht der Einzelne muss sich an bestehende Strukturen anpassen und in sie einfügen, sondern die Strukturen sind so einzurichten, dass alle Mitglieder der Gesellschaft ihr Recht auf Chancengleichheit, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe verwirklichen können*“ (Alicke/Linz-Dichel 2012, S. 1). Nicht die Menschen sollen sich an die sozialen Systemstrukturen anpassen, sondern die Systeme an die Menschen – so das Credo (was aus systemtheoretischer Sicht sinnwidrig ist, da sich alle Systeme – psychische sowie soziale – erst durch *selbsttätige* Umweltpassung überhaupt konstituieren). Die „inklusive Gesellschaft“ zeichnet sich in ihrem vollendeten Stadium dadurch aus, dass sie die Inklusion aller Menschen *in jeder erdenklichen Vergleichshinsicht* verwirklicht, d.h. der Einbezug aller möglichen individuellen Heterogenitätsmerkmale innerhalb einer als (künftige) Einheit gedachten Gesellschaft.

Diese gesellschaftliche Einheitsvorstellung hat jedoch unweigerlich eine *phantomhafte Gestalt*, weil sie nur als abstrakte Norm konstruiert wird, welche augenblicklich kollabiert, sobald der Versuch der inhaltlichen Bestimmung unternommen wird. In diesem Fall würde nämlich sichtbar werden, dass sie *bestimmte soziale Phänomene* stark beleuchtet und andere in den „blinden Fleck“ der Beobachtung verschiebt – insbesondere die (sachlich differenzierten) Exklusionsmodi der modernen Gesellschaft. Sie kann sich als „Einheitssurrogat“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 15) nur erhalten, wenn sie inhaltlich weitgehend unbestimmt bleibt. Deshalb überrascht es nicht, dass die Inklusionspädagogik von ihrem Selbstverständnis her bestrebt ist, „positive Gegenbegriffe zur Exklusionsdiagnose [zu] etablieren“ (Siller 2015, S. 26). Da mit einer präzisen inhaltlichen Bestimmung dieser Gegenbegriffe jedoch das Besondere und Partikuläre

3 Das Phasenmodell geht ursprünglich auf Alois Bürlí zurück, welcher unmissverständlich eine Entwicklungs- und Fortschrittslogik angenommen hat (vgl. Bürlí 1997).

der inklusiven Gesellschaftsvorstellung sichtbar werden würde, verbleibt die Zielformulierung primär im Kontext der Formulierung von normativ aufgeladenen „Hochwertwörter[n]“ (Frühauf 2010, S. 13): z.B. Teilhabe, Vielfalt, Akzeptanz, Wertschätzung (vgl. hierzu das Konzept der „Plastikwörter“; Pörksen 2011). Die ‚inklusive Gesellschaft‘ ist vor diesem Hintergrund nur als abstraktes Phantasma konzipierbar – eben als ein Phantom-Modell, welches nicht imstande ist, soziale Inklusions- und Exklusionsprozesse aufeinander analytisch zu beziehen. Deshalb steht in der Beschreibung des Gesellschaftsmodells eine weitgehend inhaltsleere Entgegensetzung von zwei Begriffspaaren im Fokus: Separation und Homogenität auf der einen Seite, Inklusion und Heterogenität auf der anderen. Beide Begriffspaare werden polarisiert und in ein Verhältnis von Faktizität und Transzendenz gesetzt. Während das faktisch bestehende selektive Schulsystem in problematisierender Absicht als separierend und homogenisierend beschrieben wird, fungiert Inklusion als transzendierende Idee, die durch ihre bedingungslose Praxis der Vielfaltsanerkennung „systemüberwindend“ (Grüntgens 2017, S. 23) wirke. Wocken prägt für das bestehende separierende Schulsystem den Begriff der Homodoxie: „Homodox heißt gleichgläubig. Im Zentrum der homodoxen Pädagogik steht der unerschütterliche Glaube an die segensreichen Wirkungen von Homogenität und Gleichheit“ (Wocken 2018, S. 20). Die Homodoxie, die Wocken als „implizite Theorie des gegliederten Schulsystems“ (ebd.) bezeichnet, ist charakterisiert durch eine radikale Gleichheitsvorstellung, die folgende sechs Kriterien erfüllt: gleiche Schüler, gleiche Ziele, gleiche Inhalte, gleiche Zeit, gleiche Wege und gleiche Ergebnisse“ (ebd., S. 17ff.). Was hier dargestellt wird, ist aber weniger eine implizite Theorie, sondern eher die semantische Konstruktion einer „gesellschaftlichen Gegenordnung“ (Grüntgens 2017, S. 23), welche mit der inklusiven normativen Programmatik kontrastiert wird. Angesichts der fehlenden Komplexität dieser Konstruktion bleibt unklar, wie eine agonale Setzung zweier normativer Programmatiken für das faktisch bestehende Bildungswesen „systemüberwindend“ wirken kann.

Die Reflexionsprobleme, die sich aus der inhaltlichen Unterbestimmung ergeben, lassen sich in besonderer Weise am entgrenzten Heterogenitätsbegriff veranschaulichen: Vielfalt bzw. Heterogenität wird hier als normatives Ziel *an sich* postuliert. Wie werden aber z.B. Differenzen in der sozialen Schichtung/Klasse der Individuen behandelt? Welcher Grad an Verschiedenheit gilt hier als legitim – oder gar als förderungswert? Wäre eine ‚klassenlose Gesellschaft‘ eine „homodoxe Ordnung“, die es zu überwinden gilt? Wo finden destruktive Heterogenitätsformen ihren Platz in der inklusionspädagogischen Beschreibung? Denn es wäre auch eine Vielfalt von rassistischen oder autoritären Dispositionen denkbar oder das Vorliegen von vielfältigen delinquenten Verhaltensmerkmalen – diese können kaum ebenso eine „maximale Ausdehnung und Akzeptanz und Wertschätzung“ (Dederich 2017, S. 69) erfahren. In diesen Fällen wird häufig – im Kontext einer schulischen Werteeziehung – auf die



„Wertegebundenheit“ des Grundgesetzes oder der Erklärung der Menschenrechte im Rahmen der Generalversammlung der Vereinten Nationen (1948) hingewiesen (vgl. Standop 2016, S. 29). Diese Normquellen fungieren dann als richtungweisender Maßstab, um bestimmte Heterogenitätsfacetten aus der Zielvorstellung auszuklammern. Die Referenzen auf „externe“ Normquellen demonstrieren jedoch eindrücklich, dass ein inhaltlich entgrenzter Heterogenitätsbegriff als universell angelegte Norm kaum tragfähig ist. Er bedarf der Referenz auf inhaltlich ausformulierte Grundwerte, um der eigenen Beliebigkeit und Formlosigkeit zu entgehen. Insbesondere der Bezug auf eine *national* gerahmte Normquelle wie das Grundgesetz erscheint jedoch wenig plausibel angesichts der Universalität und Absolutheit der Forderung nach einer uneingeschränkten Annahme aller Heterogenitätsformen.

Darüber hinaus bleibt unthematisiert, in welchem Verhältnis die verschiedenen inkludierten Heterogenitätsformen der Individuen innerhalb der künftigen ‚inkluisiven Gesellschaft‘ stehen. Es wird jedoch deutlich, dass die Vorstellung einer konfliktfreien Gesellschaft dominiert – sie gleicht einer harmonistische[n] Sozialutopie [...], aus der alle Spuren eines Kampfes um Macht getilgt sind“ (Bröckling 2007, S. 194). Alle individuellen Besonderheiten und Vielfaltsformen scheinen sich in der ‚inkluisiven Gesellschaft‘ friedvoll versöhnen zu lassen. Im Anschluss an El-Mafaalani (2018) könnte man hier kritisch einwenden, dass im Falle *erfolgreicher* Inklusion – gegenläufig zum proklamierten pädagogischen Anspruch – die Konfliktpotenziale und Kontroversen in der Gesellschaft zunehmen. Denn höhere Partizipation führe nicht zu Homogenisierung von Interessen und Denkweisen der Menschen, sondern eher zur weitergehenden Heterogenisierung und damit zur vermehrten Artikulation von verschiedenen (sich auch widersprechenden) Interessen und Bedürfnissen. Wenn z.B. inklusive Prozesse in der Schule gelingen, besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass vorher benachteiligte Schülerinnen und Schüler ihre Bedürfnisse und Interessen nun selbstbewusster artikulieren. Es ist somit erwartbar, dass inklusionspädagogische Bemühungen im Unterricht nicht zu einem harmonischen Zustand führen, sondern vermehrt zu Widersprüchen und Interessenskonflikten – die aus der potenziellen Gegensätzlichkeit der Bedürfnisse der Individuen einer heterogenen Lerngruppe resultieren. Konflikte sind jedoch keine bloßen „Störungsformen“, sondern können einen Veränderungsimpuls auslösen, indem Möglichkeiten der Systemänderung bzw. Grenzerweiterung sichtbar werden (vgl. Bonacker 2002, S. 274). Konflikte sind in der Lage, die Rolle eines „Immunsystems“ einzunehmen, indem sie „Änderungen gegen Erstarrung in eingefahrenen, aber nicht mehr umweltadäquaten Verhaltensmustern“ (Luhmann 1984, S. 507) ermöglichen. Aus diesem Blickwinkel wäre vor einer harmonistischen Gesellschaftsmodellierung zu warnen, weil sie Sichtbeschränkungen im Bereich der Modifischschafflicher Veränderung aufweist.

(3) Das Postulat der normativen Entgrenzung von Heterogenität erzeugt nicht nur auf der Ebene der Gesamtgesellschaft Reflexionsprobleme, sondern

auch auf der Organisations- und Interaktionsebene. Geht man vom Luhmannschen Beobachtungsbegriff aus, ist es unmöglich, *gleichzeitig* alle Facetten von Vielfalt zu beobachten. *Beobachtung* bedeutet in der Systemtheorie nicht (sinnliche) Wahrnehmung, sondern bezeichnet den basalen Operationsprozess selbstreferenzieller, autopoietischer Systeme.<sup>4</sup> D.h. sowohl organische, psychische als auch soziale Systeme sind immer beobachtende Systeme, weil sie „diskriminieren und auf ihr eigenes Diskriminieren reagieren“ (Luhmann 2005, S. 49). Organische Systeme (Zellen, Organe etc.) diskriminieren bestimmte Umweltreize und überführen sie in eigene Operationen. Psychische Systeme („Menschen“)<sup>5</sup> beobachten, wenn „bewusstseinsförmig prozessierte Gedanken etwas fixieren und unterscheiden“ (ebd.). Soziale Systeme beobachten, indem anschlussfähige Verstehensprozesse im Rahmen mitgeteilter Informationen unterschieden werden. Abstrakt gesprochen ist Beobachtung die Einheit der Differenz von Unterscheidung und Bezeichnung, d.h.: im Rahmen einer Unterscheidung (begriffen als Zwei-Seiten-Form) wird eine Seite unterschieden und bezeichnet, die andere bleibt inhaltlich unbestimmt und wird folglich nicht bezeichnet; sie stellt den *unmarked space* dar, welcher aber konstitutiv für die Bedeutung der bezeichneten Seite ist (vgl. Luhmann 1984, S. 110f.). Wenn ich bspw. als Lehrkraft die Heterogenitätsdimension „Geschlecht“ berücksichtigen möchte, unterscheide ich bei der Planung des Unterrichts stets nach Sachaspekten, welche Geschlechtersensibilität fördern (bezeichnete Seite) und Aspekte, welche keine Förderaspekte enthalten (unbestimmte Seite). Im Augenblick einer Beobachtung ist also nur *eine* Beobachtung realisierbar. Die Fokussierung mehrerer Heterogenitätsmerkmale muss unweigerlich *nacheinander* erfolgen, also durch Zeit verarbeitet werden (vgl. Nassehi 2011, S. 20f.). Wenn die Beobachtung zum Heterogenitätsmerkmal „Geschlecht“ abgeschlossen ist, kann im Rahmen der Anschlusskommunikation z.B. das Merkmal „Sprachkompetenzen“ beobachtet und weiter unterschieden werden. Aber die damit

- 4 Der für die Systemtheorie zentrale Terminus der Autopoiesis geht auf die Neurobiologen Varela und Maturana (1987; 1974) zurück, die damit die selbständige Reproduktionsfähigkeit von organischen Systemen bezeichneten. Luhmann übernimmt diesen Gedanken und überträgt ihn auf psychische und soziale Systeme: „Autopoietische Systeme sind Systeme, die nicht nur ihre Strukturen, sondern auch die Elemente, aus denen sie bestehen, im Netzwerk eben dieser Elemente selbst erzeugen“ (1998, S. 65). Autopoietische Systeme zeichnen sich einerseits durch *Selbstorganisation* aus, da sie ihre Strukturen nur durch systemeigene Prozesse generieren; andererseits sind sie (trotz prinzipieller Umweltoffenheit) durch *operative Geschlossenheit* gekennzeichnet, weil sie keinen direkten, unmittelbaren Umweltkontakt herstellen können, sondern nur aus rekursiven Elementen bestehen, welche nicht außerhalb ihres Systems vorkommen (vgl. Luhmann 1984, S. 60ff.).
- 5 Der Mensch hat im systemtheoretischen Design keinen Platz, weil er keine operierende Einheit darstellt. Er ist für Luhmann „ein hochkomplexes System“ (2002, S. 28), welches aus einem organischen System (Körper/Leib), einem psychischen System (Bewusstsein) und sozialen Komponenten (Person als soziale Adresse) „besteht“. Der Kompakterm „Mensch“ bündelt somit sehr unterschiedliche Operationslogiken und kann deswegen nicht als handelnde Einheit oder Akteur verstanden werden (vgl. Luhmann 1991; 2002, S. 28f.).

einhergehende (zeitliche) Priorisierung einer bestimmten Vielfaltsdimension – in diesem Fall Geschlecht – erscheint dezisionistisch und kaum im Sinne der normativen Programmatik der inklusiven Pädagogik begründbar. Wenn ein bestimmter Vielfaltsaspekt fokussiert wird, erhöht sich außerdem die Wahrscheinlichkeit für die Vernachlässigung anderer Aspekte, nicht zuletzt aufgrund des „blinden Flecks“ jeder Beobachtung (vgl. Luhmann 1998, S. 882).

Der entscheidende Punkt ist, dass es für ein System unmöglich ist, einen entgrenzten Heterogenitätsbegriff operativ zu verarbeiten (dies betrifft sowohl psychische Systeme als auch soziale Systeme wie Unterricht als Interaktionssystem und Schule als Organisationssystem). Jede Unterscheidung ist eine „Entscheidung für etwas“ (Krause 2001, S. 72). Das inklusionspädagogische Postulat der Akzeptanz aller Verschiedenheiten muss in der schulischen Praxis weitgehend folgenlos bleiben, weil es die Entscheidungssituation der pädagogischen Akteure und die organisatorischen Differenzlogiken unberücksichtigt lässt. Eine Lehrkraft kann den eigenen Unterricht nicht nach potenziell allen Heterogenitätskriterien hin offenhalten, sondern muss entscheiden (diskriminieren), welche konkreten Kriterien im Unterricht und Schulkultur fokussiert und bearbeitet werden. Jede Differenzierung von Unterricht geht mit der „Steigerung der Indifferenz für *beliebige* und die Sensibilität für *bestimmte* Umweltereignisse“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 16; Herv. i. Orig.) einher. Die inklusive Programmatik der Anerkennung aller Verschiedenheiten geht jedoch von der Möglichkeit der tatsächlichen Realisierung einer Sensibilität für *alle* Umweltereignisse aus – was aus systemtheoretischer Perspektive nicht durchführbar ist.

Sofern Werte als Richtpunkte für das Handeln verstanden werden, erscheint fraglich, wie ein solcher Heterogenitätsbegriff normative Fix- und Haltepunkte in der schulischen Praxis gewinnen kann. Das Postulat der Entgrenzung führt letztlich in die Vermeidung einer inhaltlichen Positionierung, welche aber essenziell ist, um Benachteiligungs- und Diskriminierungsprozesse in der Schule erkennen und minimieren zu können. Es sind freilich nicht alle Heterogenitätsformen im schulischen Kontext in gleicher Weise relevant. So führen Sprachdefizite sehr rasch zur Abwertung im Bereich der schulfachlichen Leistungen und weisen deshalb eine hohe Relevanz für die Lehrkraft auf (vgl. exemplarisch Chudaske 2012). Deshalb ist eine Priorisierung bestimmter Heterogenitätsdimensionen notwendig, welche (in der spezifischen Lerngruppe und am konkreten Schulstandort) die höchste Wahrscheinlichkeit der Benachteiligung haben. Darüber hinaus verlaufen soziale Diskriminierungs- und Exklusionseffekte häufig *quer* zur kategorialen Bestimmung einer Heterogenitätsdimension. Sie müssten deshalb weiter spezifiziert werden – besonders in Bezug auf potenzielle Exklusionsrisiken: So bestehen z.B. im Bereich des Heterogenitätsmerkmals „Migrationsgeschichte“ offenkundige Unterschiede in der Gefahr sozialer Exklusion und Stigmatisierung, wenn es sich um einen westeuropäischen Migrationshintergrund handelt oder einen Migrationshintergrund eines Herkunftslandes mit mehrheitlich muslimischer Glaubenszugehörigkeit.

Während im ersten Fall meist tatsächlich ein ‚Migrationshintergrund‘ besteht, kann im letzteren Fall häufig von einem ‚Migrationsvordergrund‘ gesprochen werden – mit erhöhter Wahrscheinlichkeit der Alteritätsmarkierung (vgl. Schramkowski 2018, S. 48). Es besteht somit die Gefahr, dass der entgrenzte Heterogenitätsbegriff und die inklusive Programmatik einer „Schule für alle“ mit einem Verlust der Differenzierungsfähigkeit im Bereich der konkreten Benachteiligungsstrukturen von Individuen einhergeht.<sup>6</sup> Denn in der Semantik der Akzeptanz aller Verschiedenheit bleiben die konkreten Exklusionsstrukturen in Schule und Gesellschaft verdeckt.



Foto: Gerd Altmann / Pixabay

### III

## Der frühe Inklusionsbegriff der Systemtheorie

Wie im vorangegangenen Kapitel dargelegt, wird der Weg in die ‚inklusive Gesellschaft‘ als ein fortschreitender Prozess der Vielfaltsanerkennung modelliert, welcher die Partizipationsräume für den Einzelnen kontinuierlich erweitert – und sich final im Rahmen einer Vollinklusion verwirklicht. Es bestehen im Inklusionsdiskurs zwar Unterschiede in der Annahme, ob die „vollinklusive“ Gesellschaft nur *annäherungsweise* oder *vollständig* erreicht werden kann<sup>7</sup> – aber es lassen sich nur wenige Stimmen finden, die den angenommenen Fortschrittsprozess kritisch hinterfragen und problematisieren. Bemerkenswert

- 6 Diese Kritik wird auch im Inklusionsdiskurs unter der Fragestellung von Kategorisierung und Dekategorisierung von förderbezogenen Merkmalen von Schülerinnen und Schülern diskutiert (vgl. Moser/Sasse 2008, S. 109; Renner 2009).
- 7 Der Grad der Einlösbarkeit wird meist durch die Verwendung spezifischer Metaphern sichtbar. So spricht Hinz beispielsweise von Inklusion als einem „Nordstern“ (2010, S. 34), welcher prinzipiell unerreichbar ist, aber eine normative Orientierungsfunktion einnehmen müsse. Dreher akzentuiert den Aspekt des Paradigmenwechsel, indem er die in der UN-Behindertenrechtskonvention artikulierten Inklusionsidee als einen „Grenzstein [...] zum Übergang in eine neue Welt“ (2012, S. 30) bezeichnet. Wocken spricht hingegen von Inklusion als „ultimative Integration, [...] der Olymp der Entwicklung, danach kommt nichts mehr“ (2015, S. 72). Hier erscheint Inklusion als Kulminationspunkt einer vollendeten Entwicklung.

ist, dass sich auch im frühen Inklusionsbegriff der Systemtheorie ein ähnlicher Entwicklungsgedanke einer fortschreitenden gesellschaftlichen Inklusion finden lässt – wenn auch unter anderen gesellschaftstheoretischen Prämissen. Der hier als „früh“ bezeichnete Inklusionsbegriff wird von Luhmann bereits in den 1970er Jahren in seinen evolutionstheoretischen Studien – insbesondere in *Evolution und Geschichte* (1975) – verwendet und ist zunächst noch differenzlos konzipiert, d.h. es besteht noch kein systematisch genutzter Gegenbegriff der Exklusion. In dieser Phase der Theorieentwicklung besteht aber in Grundzügen bereits das (erst später so benannte) Konzept der „Exklusionsindividualität“ (Luhmann, 1989, S. 160), welches für das Verständnis der postulierten Vollinklusion bedeutsam ist. Bevor jenes Konzept dargestellt wird, muss die historische Entwicklung zur funktional differenzierten Gesellschaft skizziert werden. Denn die Beschreibung der Entstehung der modernen Gesellschaft ist für das Verständnis des Konzeptes der Exklusionsindividualität wesentlich.

Im Kontext dieser Entwicklungsgeschichte geht Luhmann von einem historischen Wandel der gesellschaftlichen Inklusionsmodi aus, welche mit der Veränderung der *primären Differenzierungsform* der Gesellschaft einhergehen. Eine Differenzierungsform ist *primär*, wenn sie die Gesamtordnung der Gesellschaft betrifft (vgl. Luhmann 1993, S. 27). In diesem Zusammenhang werden vier primäre Differenzierungsformen von Luhmann unterschieden (vgl. 1998, S. 613): Die *segmentäre* Differenzierungsform zeichnet sich dadurch aus, dass eine Systemdifferenzierung von gleichen Segmenten stattfindet, in denen Face-to-Face-Kommunikationen dominieren (z.B. Stämme, Dörfer, Clans). Die *Differenzierung nach Zentrum und Peripherie* resultiert aus der Herausbildung von Zentren, die eine höhere soziale Komplexität aufweisen als ihr Umland (z.B. die Herrschaft von Stadtstaaten über ihr Umland). Die *stratifikatorische Differenzierungsform* basiert auf der Bildung von stabilen sozialen Schichten, die Rollen- und Rangunterschiede aufweisen und somit hierarchisch strukturiert sind (z.B. das indische Kastensystem oder die spätmittelalterliche Ständeordnung). Und schließlich die – für die Weltgesellschaft bis heute dominante – Form der *funktionalen Differenzierung*. Sie zeichnet sich durch die Ausdifferenzierung in sachlich spezifizierte Teilsysteme aus, die ein Funktionsprimat übernehmen und so ein bestimmtes Problem der Gesamtgesellschaft exklusiv bearbeiten: „Nur im politischen System werden kollektiv bindende Entscheidungen gefasst und durchgesetzt, nur die Wissenschaft befindet über das, was als wahr zu gelten hat und als Wissensbestand gesellschaftlich verfügbar wird, nur in der Wirtschaft wird über Zahlungen die Verteilung von Ressourcen geregelt“ (Farzin 2006, S. 40). Die aus dem primären Differenzierungsprozess hervorgehenden Funktionssysteme haben demzufolge für *eine* sachliche Problemlage eine „universale Zuständigkeit“ (ebd., S. 41). Sie reproduzieren sich selbsttätig durch rekursive Verknüpfung ihrer eigenen Elemente. Sie können sich gegenseitig irritieren, aber nicht steuern oder koordinieren. Denn auch hier greift der Prozess der Autopoiesis. Es gibt deshalb weder einen „Durchgriff in die Um-

welt[systeme]“ (Luhmann 1998, S. 92), noch einen Durchgriff der Umwelt in systemeigene Strukturen. Deshalb kann es kein „keinen ‚Kopf‘ der Gesellschaft, kein alle Funktionen übergreifendes, konkurrenzlos behauptbares Ziel“ (Fuchs 1992, S. 100) mehr geben. Da die Funktionssysteme stets global ausgerichtet sind, gibt es auch keine Gesellschaften mehr, sondern nur eine singuläre Gesellschaft, die *Weltgesellschaft* (vgl. Bohn 2006, S. 17; Stichweh 2000).<sup>8</sup>

Bedeutsam für die folgende Argumentationslinie ist, dass sich mit dem Wechsel von der stratifikatorischen Gesellschaftsordnung des Spätmittelalters zur funktional differenzierten Weltgesellschaft ein grundlegender Wechsel des Inklusionsmodus vollzieht. Die traditionelle Standes- und Schichtzuordnung des Spätmittelalters lässt sich systemtheoretisch mit dem Begriff der *Inklusionsindividualität* beschreiben: „Während man in der ständisch gegliederten Gesellschaft in nur ein Teilsystem inkludiert ist und seine Individualität der Schicht verdankt, der man angehört (Inklusionsindividualität), ist das Individuum in der funktional differenzierten Gesellschaft nirgendwo als Ganzheit sozial präsent, obwohl es auch in dieser Nicht-Inkludierbarkeit sozial ‚verursacht‘ ist“ (Bohn 2006, S. 33). An die Stelle des „Aufgehobensein[s] der Individuen in einem Teilsystem“ (Farzin 2006, S. 26) tritt die stets prekäre, situative Inklusion in verschiedene Funktionssysteme. Der daraus resultierende verstärkte Inklusionsbedarf wird nun durch eine Vielfalt an verschiedenen sachorientierten Inklusionsmodi verarbeitet: Das Wirtschaftssystem strukturiert seine Inklusion nach dem Schema Zahlender/Nicht-Zahlender, das Erziehungssystem nach dem Schema vermittelbar/nicht-vermittelbar bzw. besser/schlechter, das Rechtssystem nach dem Schema Recht/Unrecht etc. Aufgrund dieser *partiellen* Inklusionen muss das Individuum „extrasozial“ (Luhmann 1989, S. 160) verortet werden, d.h. in die außersoziale Sphäre: „Er [der Einzelne] kann nur außerhalb der Gesellschaft leben, nur als System eigener Art in der Umwelt der Gesellschaft sich reproduzieren [...] Das Individuum kann nicht mehr durch Inklusion, sondern nur noch durch Exklusion definiert werden“ (ebd., S. 158). Mit Ablösung der „standesgeburtlichen Inklusion“ findet sich das Individuum in der Moderne außerhalb der Gesellschaft wieder – es kann nur noch situativ und temporär im Rahmen der Funktionssysteme inkludiert werden. Dieses theoretische Konzept bezeichnet Luhmann als *Exklusionsindividualität*. Der

8 Aus systemtheoretischer Perspektive ist die These unstrittig, dass sich in der gesellschaftlichen Ordnung des 20. und 21. Jahrhunderts eine Vielzahl von globalen Funktionssystemen durchgesetzt hat (vgl. Stichweh 2000; 2010). Mit Blick auf das Erziehungssystem bestehen zwar in den unterschiedlichen Nationalstaaten zahlreiche Differenzen in der Struktur und Ausgestaltung der Bildungssysteme, aber dennoch bleiben das Medium (Kind/Lebenslauf) und der Code (vermittelbar/nicht-vermittelbar; besser/schlechter) des Erziehungssystems überall wirksam – sonst läge kein globales Funktionssystem vor. Jedoch wird in der soziologischen Forschung kritisch diskutiert, ob die systemtheoretische Perspektive nationale Differenzen unterschätzt. Kittel (1993) sprach schon früh in Bezug auf den Nationenbegriff von einem „missing link“ der Systemtheorie. Mit Blick auf die jüngeren Studien zu global beobachtbaren (Re)-Nationalisierungsprozessen (vgl. Werron 2018) ist die Kritik nicht leicht zu entkräften.

Exklusionsbegriff kennzeichnet hier (noch) keinen sozialen Prozess des gesellschaftlichen Ausschlusses, sondern die prinzipielle außersoziale Position des Individuums in der modernen Gesellschaft.

Mit dem Zerfall des traditionellen vormodernen Ordnungsgefüges und der damit einhergehenden Exklusionsindividualität wird jedoch ein grundsätzliches Problem virulent: Wenn die Funktionssysteme nur noch autonome Teilsysteme darstellen und die Gesamtgesellschaft dementsprechend polyzentrisch strukturiert ist, fehlt es an einem Zentralsystem, welches die Inklusion der „exkludierten“ Individuen in die Gesellschaft steuert und garantiert. Deshalb nehmen die Unsicherheiten der Vergesellschaftungsprozesse unweigerlich zu. Darüber hinaus bestehen – wie gerade skizziert – nur noch partiell-situative Inklusionen, was die zeitlich dauerhafte Einbindung in die Gesellschaft unmöglich macht. Luhmann entgeht diesem Problem, indem er ein evolutionäres Entwicklungsprinzip der fortschreitenden Inklusion annimmt, welches von den Funktionssystemen selbst ausgeht: „Es liegt in der Logik funktionaler Differenzierung, jedem Teilnehmer am gesellschaftlichen Leben Zugang zu allen Funktionen zu erschließen [...]“ (Luhmann 1993, S. 168). Diese Entwicklungslogik wird von Luhmann überraschend normativ beschrieben: „Im Prinzip sollte jeder rechtsfähig sein und über ausreichendes Geldeinkommen verfügen, um an Wirtschaft teilnehmen zu können. Jeder sollte als Teilnehmer an politischen Wahlen auf seine Erfahrungen mit Politik reagieren können. Jeder durchläuft, soweit er es bringt, zumindest die Elementarschulen“ (Luhmann 1998, S. 625). Die Funktionssysteme sind in dieser Vorstellung „mit einem Suchmechanismus ausgestattet [...], der verlässlich garantiert, daß es jedes einzelne der Milliarden von psychischen Systemen in seiner Umwelt findet und zumindest punktuell in seine Operationen einbezieht“ (Stichweh 2016, S. 78). Dementsprechend streben die Funktionssysteme der Weltgesellschaft von ihrer inhärenten Logik her zwangsläufig zur Vollinklusion der Gesellschaft. Im systemtheoretischen Verständnis bezeichnet *Vollinklusion* diesen künftigen Gesellschaftszustand, in der „die soziale Landkarte aus der Perspektive der Funktionssysteme keine weißen Flecken mehr aufweist und tatsächlich allen Teilnehmern an Kommunikation ‚Zugang‘ zu den Funktionssystemen ermöglicht“ (Nassehi 2011, S. 169). Luhmann hat in diesem Kontext zwar hervorgehoben, dass es zwischen den Individuen – je nach sozialer Schicht bzw. Klasse – erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten zu den Funktionssystemen gibt; jedoch hielt er die sozialen Ungleichheiten primär für ein temporales Problem. Er zweifelte nämlich (zu diesem Zeitpunkt!) nicht an der Logik der „Durchsetzung des Inklusionsprinzips“ (Farzin 2006, S. 48). Die bestehenden Ungleichheits- und Exklusionsprozesse haben hier noch den Charakter von „Rest‘problemen[n] [...], die so kategorisiert sind, daß sie die totalitäre Logik nicht in Frage stellen“ (Luhmann 1998, S. 626). Die Entwicklung zur gesellschaftlichen Vollinklusion gründet für Luhmann letztlich in einer „teleologische[n] Bewegung“ (Farzin 2006, S. 49) sozialer Evolution. Im Zuge der globalisierenden Expansion der Funktionssys-

teme werden sich die Exklusionseffekte stetig abmildern und letztlich nahezu gänzlich auflösen – so die artikulierte Hoffnung. Eine Annahme, die Luhmann zwei Jahrzehnte später entschieden revidieren wird (vgl. IV).

Blickt man nun auf das Ziel der ‚inklusive Gesellschaft‘ fallen die Verbindungs- und Differenzlinien zwischen den systemtheoretischen und inklusionspädagogischen Beschreibungen deutlich auf: Eine Gemeinsamkeit ist die Annahme eines Entwicklungsprinzips zur gesellschaftlichen Vollinklusion. Aus beiden Perspektiven besteht ein großes Vertrauen in die kontinuierliche Ausweitung der Inklusionsfähigkeiten der modernen Gesellschaft. Dadurch erscheint die hohe Normativität des pädagogischen Inklusionsdiskurs plausibel. Wenn nämlich die Vollinklusion potenziell erreichbar ist und bloß eine Frage der Zeit darstellt, dann ist die emphatische Proklamation eines „Paradigmenwechsels“ nachvollziehbar; in diesem Fall wäre die ‚inklusive Gesellschaft‘ nämlich keine Utopie, kein „Nordstern“ (Hinz 2010, S. 34), sondern ein in absehbarer Zeit sich tatsächlich verwirklichendes Ziel. Man muss nur die in den Funktionssystemen inhärenten inklusiven Logiken unterstützen und sie zur (globalen) Entfaltung bringen –, dann stelle sich die Vollinklusion selbsttätig ein. Hier sei bereits betont, dass sich jene fortschrittsoptimistische Inklusionslogik als empirisch und theoretisch haltlos erwiesen hat – zumindest aus Perspektive des späten Luhmann (vgl. 1995, S. 147). Die Inklusionspädagogik hängt jedoch mehrheitlich weiter an der Idee einer inklusiven Gesellschaftsprogression, was die Entwicklung einer kritischen Theoriebildung innerhalb der Inklusionspädagogik erheblich erschwert.

Im Vergleich zwischen den systemtheoretischen und inklusionspädagogischen Gesellschaftskonzeptionen fallen aber ebenso klare Differenzen auf. Bemerkenswert ist, dass in der Inklusionspädagogik meist nicht von *verschiedenen Inklusionsmodi* gesprochen wird, sondern nur von einem singulären Inklusionsmodus: Der postulierte Prozess der fortschreitenden Vielfaltsanerkennung wird als *universaler Inklusionsmodus* verhandelt, welcher scheinbar keine Unterschiede in den verschiedenen Funktionssystemen der Gesellschaft aufweist. Aus systemtheoretischer Perspektive besteht hier eine erhebliche Leerstelle bei der Theoretisierung der Sachdimension der Gesellschaft. Die ‚Gesellschaft der Inklusionspädagogik‘ ist – provokant zugespitzt – keine sachlich spezifizierte Ordnung und damit keine *moderne* Gesellschaft. Denn im systemtheoretischen Sinne ist das Kernmerkmal von Modernität die Ausdifferenzierung in sachlich autonome Funktionsbereiche.

Die konsequente Ausklammerung der Sachdimension führt zu mehreren analytischen Fehlschlüssen: Einerseits wird im Inklusionsdiskurs die Leistung des Erziehungssystems für eine gesamtgesellschaftliche Transformation überschätzt, da es in einer polyzentrischen Gesellschaftsordnung keine Steuerung, Koordinierung und letztlich keinen Durchgriff in andere soziale Systeme mehr gibt. Die Idee einer transformativen Kettenstruktur (vgl. Salamanca-Erklärung), die davon ausgeht, dass inklusive Haltungen von Lehrkräften



zu ‚inklusive Schulen‘ führen, welche wiederum als Motoren einer ‚inkluisiven Gesellschaft‘ dienen, gründet in einer unterkomplexen (fast atomistischen) Annahme gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Hier weisen inklusionspädagogische Vorstellungen starke Analogien zu reformpädagogischen Prämissen auf, die (häufig) davon ausgehen, mithilfe von Pädagogik die Gesamtgesellschaft verändern zu können (vgl. Ullrich 1990, S. 911f.).

Andererseits bleibt jedoch die sachliche Besonderheit des Inklusionsmodus<sup>9</sup> des Erziehungssystems für die Gesamtgesellschaft innerhalb der inklusionspädagogischen Reflexionen erstaunlich unbeleuchtet. Denn das Erziehungssystem weist zwei wesentliche Besonderheiten auf: Erstens gibt es kein Funktionssystem der Gesellschaft, dessen Selektionsmechanismen so *früh* (auch die Familienerziehung gehört im systemtheoretischen Verständnis zum Erziehungssystem) ansetzen. Dadurch hat das Erziehungssystem eine herausragende Rolle für das Gelingen oder Misslingen von Inklusionsprozessen *anschließender* sozialer Teilsysteme. Die Verbindungslinien zwischen den pädagogischen und nicht-pädagogischen Inklusionsformen bleiben jedoch eine *black box* innerhalb des Inklusionsdiskurses. Zweitens ist das Erziehungssystem – im Sinne des Konzepts der Exklusionsindividualität – „auf die Veränderung der psychischen Umwelt der Gesellschaft“ (Corsi 2019, S. 50) ausgerichtet. Hierzu führt Corsi weiter aus: „Die Wirkungen der Erziehung treten *außerhalb der Gesellschaft* auf, und zwar in den Fähigkeiten und Kenntnissen der Individuen, das heißt in ihrer Kompetenz, an der Kommunikation teilzunehmen“ (ebd.). Während die anderen Funktionssysteme ihre *sozialen* Umweltsysteme beobachten (z.B. das Rechtssystem beobachtet die Operationen des Wirtschafts- oder Politiksystem nach dem Code Recht/Unrecht), fokussiert das Erziehungssystem die *psychischen* Systeme. Aus dieser Perspektive hat das Erziehungssystem zwar weiterhin keine steuernde Funktion, aber eine hohe *potenzielle* Wirkung auf die Gesamtgesellschaft, weil sie die psychischen Dispositionen der Individuen maßgeblich beeinflusst, welche wiederum in allen Funktionssystemen (co-evolutionär) involviert sind. Denn im Sinne des systemtheoretischen Gedankens der Irritabilität können die Individuen die sozialen Systeme (als ihre psychische Umwelt) irritieren und so Impulse für ihre (autopoietische) Selbstveränderung setzen. Aus dieser Sicht müssen gesellschaftliche Veränderungsprozesse deutlich komplexer theoretisiert werden als es in der pädagogischen Inklusionsforschung bisher der Fall ist. Hier dominiert die Vorstellung, dass Inklusion „eine Frage der Haltung“ (Rischke et al. 2014) darstellt. Mit einem „Haltungswechsel“ der pädagogischen Akteure wird die kühne Hoffnung verbunden, dass die Veränderung der Gesellschaftsstrukturen

9 Im Text wird hier konsequent von „Inklusionsmodi“ gesprochen (nicht von Exklusions- oder Selektionsmodi), weil die Gedankenführung an dieser Stelle dem postulierten Entwicklungsprinzip zur Vollinklusion der frühen Systemtheorie folgt. Vor dem Hintergrund der späteren Revidierung von Luhmanns Inklusionsbegriff, muss hier hervorgehoben werden, dass Inklusionsmodi immer zugleich auch Exklusionsmodi voraussetzen (vgl. IV).

sich dann ‚automatisch‘ einstelle – eine letztlich asoziologische Schlussfolgerung. Das Resultat dieser Argumentation ist eine Übertragung der Verantwortlichkeit für gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse in die individuelle Sphäre (schulischer) Akteure. Obwohl sich die meisten Vertreterinnen und Vertreter der Inklusionspädagogik entschieden gegen die „Abrichtung von Menschen für ein neoliberales Wirtschafts- und Gesellschaftssystem“ (Feuser 2018, S. 96) positionieren, zeigen sich in diesem gesellschaftstheoretischen Monismus unerwartete Gemeinsamkeiten mit neoliberalen Gedankenfiguren (vgl. Dammer 2015). Gesellschaft wird im Neoliberalismus nur noch im Rahmen einer (unterkomplexen) Marktgesellschaft konzipiert, in der sich die Individuen gemäß eines utilitaristischen Subjektideals stetig selbst optimieren sollen, um sich bestmöglich den ökonomischen Erfordernissen anzupassen. In beiden Fällen – Neoliberalismus und Inklusionspädagogik – führt die Delegation in die individuelle Sphäre zur Verdeckung struktureller Probleme auf der Ebene der sozialen Systeme.

## IV

### Die Revidierung des frühen Inklusionsbegriffes im Spätwerk von Niklas Luhmann

Ab Mitte der 1990er Jahre entstand bei Luhmann ein grundlegender Zweifel an einem global fortschreitenden Inklusionsprozess, welcher sich in Form einer Vollinklusion aller Individuen vollendet wird. Der Auslöser für die Zweifel waren seine unmittelbaren biographischen Erfahrungen in den brasilianischen Favelas:<sup>10</sup>

„Zur Überraschung aller Wohlgesinnten muß man feststellen, daß es doch Exklusion gibt, und zwar so massenhaft und in einer Art von Elend, die sich der Beschreibung entzieht. Jeder, der einen Besuch in den Favelas südamerikanischer Großstädte wagt und lebendig wieder herauskommt, kann davon berichten. [...] Es bedarf dazu keiner empirischen Untersuchungen. Wer seinen Augen traut, kann es sehen, und zwar in einer Eindrücklichkeit, an der die verfügbaren Erklärungen scheitern“ (Luhmann 1995, S. 147).

Im Rahmen dieser „Totalexklusionen“ (Nassehi 2011, S. 151) geht es nur noch um die Bewältigung „reine[r] Körperphänomene“ (Luhmann 1996, S. 189). Die Bewohner der Favela fragen sich nur noch, „wie sie den nächsten Tag erreichen und wie sie Gewalt und Hunger und Sexualität bewältigen können“ (ebd.). Sie partizipieren in nahezu keiner Form mehr an den Funktionssystemen der Weltgesellschaft. Vor diesem Hintergrund resümiert Luhmann, dass die Funk-

10 Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass es gerade eine individuierte Erfahrung (in den Favelas) war, die bei Luhmann zur Revidierung seine theoretischen Annahmen geführt. Luhmann steht wie kaum ein anderer Denker für eine Theorienentwicklung, die von der individuierten Erfahrung absieht und eine ‚Gesellschaft ohne Menschen‘ zeichnet.

tionssysteme „die postulierte Vollinklusion nicht realisieren“ (Luhmann 1995, S. 148) können. An dieser Stelle setzt die Revidierung des frühen Inklusionsbegriffes und die Neuausrichtung bzw. Neukonzeption des Exklusionsbegriffs ein. Nach Luhmann *muss* es demnach Exklusionsprozesse geben, die von den Funktionssystemen selbst ausgehen und damit keine „Restprobleme“ darstellen, die sich in Zukunft auflösen werden. Deshalb bedarf es eines dezidierten Exklusionsbegriffs als Gegenbegriff zur Inklusion.

Diese Neuausrichtung hat der Luhmannschen Systemtheorie aufrichtiges und ironisches Lob<sup>11</sup> eingebracht –, aber auch Kritik vonseiten systemtheoretischer Kolleginnen und Kollegen. Nassehi bezeichnet den systemtheoretischen Neuentwurf des Exklusionsbegriffes als „ihr womöglich schwächstes Stück“ (Nassehi 2011, S. 169). Farzin spricht von einer „diffuse[n] Inklusions-/Exklusionsmischung“ (2006, S. 59). Im Kern der Kritiken steht der Zweifel, dass es faktische Exklusionsformen im systemtheoretischen Sinne überhaupt gibt. Das Credo lautet, dass es sich weiterhin um Inklusionsformen handelt: „Auch Zahlungsunfähigkeit, mangelhafte politische Repräsentation, schlechte oder fehlende Bildungsabschlüsse usw. sind spezifisch moderne Formen der Inklusion in die Funktionssysteme der modernen Gesellschaft“ (Nassehi 2011, S. 168). Folglich weist Nassehi auch das Konzept der Exklusionsindividualität zurück, weil sich das Individuum nach seiner Auffassung niemals „in Distanz zu den Funktionssystemen vorfindet“ (ebd., S. 167). Stichweh weist in ähnlicher Argumentationsweise darauf hin, dass es keinen „stabil abgesonderte[n] Exklusionsbereich“ (Stichweh 2016, S. 175) gibt – dementsprechend lassen sich seit Mitte der 1990er Jahre z.B. auch Touristenführungen durch die Favelas finden. Man muss stattdessen von „deviante[n] Inklusionen“ sprechen – denn die „die Favela [...] [stellt] eine Institution der inkludierenden Exklusion“ (ebd.) dar.

Diese Kritiken gehen weitgehend an der Argumentationslinie von Luhmann vorbei. Auch Luhmann hebt hervor, dass „die Exklusionsprobleme [...] direkte Folgen der funktionalen Differenzierung des Gesellschaftssystems“ darstellen und damit *innerhalb* gesellschaftlicher Kommunikationszusammenhänge stattfinden. Dementsprechend spricht er in Bezug auf randständige Existenzen wie die Bewohner der Favelas von einer „negativen *Integration* der Gesellschaft“ (Luhmann 1998, S. 630). Wie ist aber diese „diffuse Inklusions-/Exklusionsmischung“ (Farzin 2006, S. 59) zu erklären, wenn er einerseits von negativer Integration spricht, andererseits von „faktische[r] Ausschließung“ (Luhmann 1998, S. 630)? Der entscheidende Punkt ist, dass Luhmann Inklusion/Exklusion in einer doppelten Begrifflichkeit nutzt. Einerseits werden Inklusion/Exklusion als Prozessbegriffe konzeptualisiert, andererseits auch als Zustands- oder Ortsbegriffe markiert – insbesondere in Bezug auf die tatsächliche faktische Exklusion von Menschen in abgesonderte Exklusionszonen wie die brasilianischen

11 Exemplarisch sei hier Esser (2000) genannt, der in einem Aufsatztitel von der „unvermutete[n] Entdeckung der leibhaftigen Menschen durch die Systemtheorie“ sprach.

Favelas.<sup>12</sup> Beim Prozessbegriff geht es darum, die widersprüchliche Parallelität und Gleichzeitigkeit von Inklusions- und Exklusionsprozessen aufzeigen, die von den Funktionssystemen der Gesellschaft selbst ausgehen. Es ist der Versuch einer Theoretisierung der Ambivalenz der modernen Funktionslogiken und der damit einhergehenden Erkenntnis, dass Inklusion in der Moderne nicht ohne Exklusion zu haben ist (vgl. Luhmann 1998, S. 630f.). Es ist jedoch bemerkenswert, dass die systemtheoretischen Kritiken an Luhmann den wesentlichen Punkt seiner theoretischen Neuausrichtung kaum thematisieren: Luhmann hegt nach den Erfahrungen in Brasilien erhebliche Zweifel an der *grundsätzlichen Inklusionsfähigkeit der modernen Gesellschaft*. Dieser Aspekt ist aber entscheidend für das Verständnis, warum er eine Krise seiner Theorie konstatiert. Das postulierte Entwicklungsprinzip einer Vollinklusion kann sich nicht bewahrheiten, weil Exklusionsprozesse augenscheinlich genauso zur Logik der Funktionssysteme gehören wie Inklusionsprozesse. Das systemtheoretische Gesellschaftsbild einer primär „nach rationalen Kriterien geregelten, (reibunglos) funktionierenden Ordnung“ (Metzner 1993, S. 92) kann nach dieser Einsicht nicht aufrechterhalten werden. Die Systemtheorie muss sich nun verstärkt den „Dysfunktionen der Funktionssysteme selbst“ (Luhmann 1996, S. 191) zuwenden. In diesem Zusammenhang resümiert auch Stichweh, dass man nun von „systematische[n] Defizite[n] und Selektivitäten [...] in [den] Wahrnehmungsrastern von Funktionssystemen“ (Stichweh 2016, S. 78) ausgehen muss und nicht mehr von dem Imperativ der Vollinklusion.

Die gesellschaftliche Dysfunktionalität lässt sich nach Luhmann besonders im Zusammenhang der Kumulation von Exklusionsprozessen beobachten, die er als „Abweichungsverstärkung“ (Luhmann 1997, S. 631) bezeichnet:

„Wer keine Adresse hat, kann nicht zur Schule angemeldet werden (Indien). Wer nicht lesen und schreiben kann, hat kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt, und man kann ernsthaft diskutieren (Brasilien), ihn vom politischen Wahlrecht auszuschließen. Wer keine andere Möglichkeit findet unterzukommen, als auf dem illegal besetzten Land der favelas, genießt im Ernstfall keinen Rechtsschutz“ (Luhmann 1998, S. 631).

Die theoretische Brisanz dieser „*spill-over*-Effekte“ (Farzin 2006, S. 55; Herv. i. Orig.) liegen auf der Hand: Wenn der Ausschluss aus einem Funktionssystem die Wahrscheinlichkeit des Ausschlusses aus einem anderen Funktionssystem erhöht, kann es zu spiralförmigen Exklusionsprozessen kommen – bis hin zur räumlichen Verdichtung in Ghettos oder Slums. Aus diesem Blickwinkel scheint nicht nur die Annahme eines inklusiven Entwicklungsprinzips unplausibel, sondern es besteht vielmehr die Berechtigung zur Gegenannahme: Es gibt eine *exkludierende Steigerungslogik*, die von den Funktionssystemen

12 Die Kritik von Nassehi (vgl. 2003, S. 100) bezieht sich in erster Linie auf die Bedeutung als Zustands- oder Ortsbegriff, welcher mit der systemtheoretischen Grundvorstellung bricht, dass es sich bei Systemen um Zeitsysteme und nicht um räumlich bestimmbare Systeme handelt. Es gibt im systemtheoretischen Design keine Raumdimension als Sinndimension.

selbst ausgeht. Die Annahme einer Steigerungslogik wirft unweigerlich die Frage auf, welche sozialen Konstellationen entscheidend sind für die Genese jener Exklusionsspiralen. Wann überwiegen die Exklusionsmodi eines Systems, wann die Inklusionsmodi? Welche „Querverbindungen zwischen allen Funktionssystemen“ (Luhmann 1998, S. 631) lassen sich für die Entstehung jener kulminierenden Exklusionslogiken finden? Selbst wenn die Exklusionsformen als „deviante Inklusionsformen“ gelabelt werden, können sie kaum plausibel als *funktional* beschrieben werden. Ein Wirtschaftssystem, welches hauptsächlich aus zahlungsunfähigen Personen besteht, ist kaum funktionsfähig, ebenso wenig wie ein Erziehungssystem, welches überwiegend „fehlende Bildungsabschlüsse“ (Nassehi 2011, S. 168) verteilt. Solche Dysfunktionen gefährden somit den Selbsterhalt der sozialen Systeme.<sup>13</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Gesellschaftsbeschreibung tritt erneut das Ausgangsproblem auf, welches bereits im Zusammenhang des frühen Inklusionsbegriff umrissen wurde: Es fehlt an einem Zentralsystem, welches die Inklusion der Individuen in die Gesellschaft sicherstellt und garantiert. Die Funktionssysteme ermöglichen nicht nur keine dauerhafte Einbindung in die Gesellschaft, sondern müssen sogar als potenziell gefährdende Exklusionsinstanzen analysiert werden. In seinem opus magnum *Gesellschaft der Gesellschaft* thematisiert Luhmann noch zwei Zukunftsperspektiven, wie die Exklusionsrisiken von der modernen Gesellschaft künftig bearbeitet werden können:

Die erste Perspektive besteht in der Annahme, dass sich künftig ein „neues, sekundäres Funktionssystem bildet, das sich mit den Exklusionsfolgen funktionaler Differenzierung“ (Luhmann 1998, S. 633) beschäftigt. Dieses neue *inklusive Funktionssystem* bündelt alle gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Operationen auf der Ebene der Sozial- und Entwicklungshilfe. Da es sich – wie alle Funktionssysteme – um ein global agierendes System handeln würde, könnte es einerseits potenzielle Exklusionsgefährdungen effektiv registrieren und Ausschlussmechanismen präventiv vorbeugen; andererseits könnte es Prozesse der Re-Inklusion anleiten und begleiten, wenn es bereits zu Exklusionseffekten gekommen ist. Ein so gelagertes System hätte – aus der Perspektive der Theorie – deutlich höhere Chancen in einem gesamtgesellschaftlichen Rahmen Inklusion sicherzustellen. Angesichts der hohen „Ressourcenabhängigkeit dieser Bemühungen“ (ebd.) und

13 Luhmann weist insbesondere den sozialen Bewegungen die Rolle zu, die Dysfunktionen der Gesellschaft zu beobachten. Die „Kritik der Funktionssysteme“ (Luhmann 1996, S. 185) wird als ihre wesentliche Funktion beschrieben. Auch mit Hinblick auf die ökologische Selbstgefährdung des Menschen werden die Dysfunktionen der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung thematisiert: Da es kein koordinierendes Zentrum mehr in der modernen Gesellschaft gibt, entstehen unweigerlich globale Folgeprobleme. So kann z.B. die „Klimakatastrophe“ nur gelöst werden, wenn umfassende (weitgehend gleichzeitige) Transformationen *in allen Funktionssystemen* stattfinden. Genau solche Wandlungsprozesse sind aber aufgrund der Autonomie der Funktionssysteme und ihrer fehlenden Koordinierung erschwert. Dadurch scheinen dysfunktionale Momente auf der Ebene der Gesamtgesellschaft auf (vgl. Luhmann 1996; 2008).

der bestehenden Bündelung dieser Ressourcen in anderen Funktionszusammenhängen äußerte sich Luhmann eher skeptisch zur tatsächlichen Herausbildung eines neuen Funktionssystems dieses Typs. Mit Blick auf die Gegenwartsgesellschaft wird kontrovers diskutiert, ob die Soziale Arbeit bzw. Soziale Hilfe diese globale Form jemals einnehmen könnte (vgl. Baecker 1994; 2000; Maaß 2009).

Die zweite Zukunftsperspektive besteht in der Annahme, dass sich in Zukunft eine neue Leitdifferenz bzw. Supercodierung in der Gesellschaft durchsetzen könnte, nämlich Inklusion/Exklusion. Die Unterscheidung Inklusion/Exklusion würde somit nicht erst auf der Ebene der Funktionssysteme ansetzen (wie bisher diskutiert), sondern bereits auf der Ebene der primären Differenzierungsform der Gesellschaft. In diesem Fall würde die „Meta-Differenz [Inklusion/Exklusion] [...] die Codes der Funktionssysteme mediatisier[en]“ (Luhmann 1997, S. 632). Mediatisierung bedeute in diesem Zusammenhang nicht auflösen, sondern verweist auf die Veränderung der Priorität. D.h. die Leitdifferenz Inklusion/Exklusion ist den Codes der Funktionssysteme „vorgelagert“. Erst wenn Individuen gemäß der allgemeinen Leitdifferenz inkludiert oder exkludiert sind, öffnen sich überhaupt die Inklusionsangebote und -chancen der Funktionssysteme. Diese These bedeutet konkret, dass ein immer größerer Anteil der Weltbevölkerung gemäß der Supercodierung gänzlich exkludiert wird und dementsprechend keinerlei Zugang zu *sämtlichen* Inklusionsmodi der Funktionssysteme hat. Hierbei handelt es sich also um eine äußerst kritische Perspektive auf die künftige Gesellschaft – Farzin spricht sogar von einer „Warnung“ (2012, S. 88). Das Risiko, dass die Gesamtgesellschaft in einen Zustand der Anomie abdriftet, scheint aus dieser Sicht permanent gegeben zu sein. Mit Blick auf das gegenwärtige Zeitalter der „totalen Automatisierung“ (Coeckelbergh 2016) ist die Prognose Luhmanns nicht unplausibel. Mit der rasanten technischen Expansion auf der Ebene der Robotisierung und Automatisierung von menschlichen Arbeitsprozessen erhöht sich unweigerlich auch die Zahl der für das Wirtschaftssystem „Überflüssigen“ (Bude 1998). Es ist erwartbar, dass in Zukunft für den ‚normalen‘ Funktionserhalt der Gesellschaft immer weniger Menschen als Arbeitskräfte benötigt werden (vgl. Farzin 2006, S. 61; Bohn 2006, S. 31). Hierdurch entsteht die Gefahr der Ausweitung und Steigerung von gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen. Die funktional differenzierte Moderne scheint auf die zunehmende ökonomische Irrelevanz vieler Menschen bisher keine Antwort zu haben.

## V

### Schlussfolgerungen aus der systemtheoretischen Reflexion: Wege einer gesellschaftstheoretisch informierten Inklusionspädagogik

Vor dem Hintergrund der entfalteten Reflexionen hat sich Bernhards Diagnose einer „gesellschaftstheoretische[n] Unbedarftheit“ (Bernhard 2015, S. 115)

innerhalb der Inklusionspädagogik erhärtet. Es wurde gezeigt, dass die Gesellschaftsreferenz im Inklusionsdiskurs ein Phantombegriff darstellt, welcher sich einer inhaltlichen Bestimmung weitgehend entzieht. Die Zielvorstellung einer ‚inkluisiven Gesellschaft‘ kann nicht „systemüberwindend“ (Grüntgens 2017, S. 23) wirken, weil die ‚sachliche Vielfalt‘ sozialer Funktionssysteme nicht einbezogen wird – und dadurch auch die Pluralität der gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsmodi unthematisiert bleibt. Sie befinden sich somit im „blinden Fleck“ der inklusionspädagogischen Beobachtung. Wenn aber in der modernen Gegenwartsgesellschaft der „Universalhorizont [...] so zerschnitten worden ist, daß die Ausschnitte nicht mehr zu einem Bild“ (Fuchs 1999, S. 22) zusammengefügt werden können, wird die Einheitssemantik einer ‚inkluisiven Gesellschaft‘ zum bloßen Postulat. Das Prinzip der funktionalen Differenzierung bringt jedoch unweigerlich soziale Unterschiede hervor, die dem Gedanken der Inklusionspädagogik diametral entgegenstehen. Man könnte diese Perspektive provokativ zuspitzen und fragen, ob das Ziel einer ‚inkluisiven Gesellschaft‘ nicht eher eine „Soziodizée des Gemeinschaftlichen“ (Nassehi 2021, S. 123) darstellt, welche gesellschaftliche Sachdifferenzen, Inkomensurabilitäten und Widersprüche harmonisiert. Aus dieser Perspektive erscheint die im Inklusionsdiskurs beobachtbare Hypostasierung normativer Programmatiken („Schule für alle“; „Gesellschaft für alle“) als Fluchtpunkt, um das „explizite Theoriedefizit“ (Giese 2019, S. 94) zu kompensieren.

Deshalb wird eine Neuausrichtung zu einer *gesellschaftstheoretisch informierten Inklusionspädagogik* vorgeschlagen. Die konsequente Orientierung an der Systemtheorie dient als Korrektiv für die bisherige „soziologische Abstinenz“ (Dammer 2012, S. 15) der pädagogischen Inklusionsforschung. Wenn es tatsächlich um die Reflexion einer ‚inkluisiven Gesellschaft‘ geht, muss ein enger Bezug zur soziologischen Theoriebildung gesucht werden.<sup>14</sup> Im Folgenden wird ein Schlaglicht auf diejenigen Aspekte geworfen, welche für eine Neuausrichtung bedeutsam wären. Drei Aspekte sind für mich von besonderer Bedeutung: die Übernahme der *These einer ‚desintegrativen Gesellschaft‘* im Anschluss an Luhmanns Spätwerk (1); der explizite theoretische Einbezug der *psychischen Dynamiken* der gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionslogiken (2) sowie die Entwicklung *inklusionspädagogischer Kritikformen* im Anschluss an die Systemtheorie (3).

14 Der Trend inklusionspädagogischer Theoriebildung geht sogar weiter in Richtung einer „Entsoziologisierung“, indem die (mit Exklusionsrisiken verbundene) schulische Selektionsfunktion immer häufiger nicht mehr im Zuständigkeitsbereich des Erziehungssystems verortet, sondern anderen Funktionssystemen zugeschlagen wird. Besonders einsichtig wird diese Form der Externalisierung der Selektionsfunktion bei Prengel. Sie resümiert: Die „Zuordnung zu bestimmten beruflichen Wegen ist nicht Aufgabe der Schule, sondern erfolgt nach dem Ende der Schulzeit“ (Prengel 2020, S. 65). Auch außerhalb des Inklusionsdiskurs sind ähnliche Prozesse der Externalisierung der Selektionsfunktion sichtbar, z.B. bei Fend (2006, S. 51).

(1) An dieser Stelle wird dafür plädiert, die in Luhmanns Spätwerk artikuliert These einer „konstitutiv desintegrierten“ (Bohn 2006, S. 31) Gesellschaft zu übernehmen. Angesichts der immensen empirischen Fülle an Studien zu Exklusionseffekten innerhalb der modernen Gesellschaft scheint die inklusionspädagogische Annahme einer kontinuierlichen Entwicklung zur Vollinklusion nicht haltbar. Wenn die Funktionslogiken der modernen Gesellschaft eine konsequente Parallelität und Gleichzeitigkeit von Inklusions- und Exklusionsprozessen aufweisen, kann die Aufgabe der Inklusionspädagogik nicht in der Formulierung von „positive[n] Gegenbegriffe[n] zur Exklusionsdiagnose“ (Siller 2015, S. 26) bestehen. Stattdessen müssen die „Dysfunktionen der Funktionssysteme“ (Luhmann 1996, S. 191) in den Mittelpunkt der Forschung rücken. Hierbei darf aber nicht nur das Erziehungssystem „isoliert“ befohrt werden, da Inklusions- und Exklusionseffekte ohne die „Querverbindungen zwischen allen Funktionssystemen“ (Luhmann 1998, S. 631) nicht erfasst und begriffen werden können. Es wurde bereits hervorgehoben, dass das Erziehungssystem – mit der Expansion bis in den geragogischen Bereich – strukturelle Kopplungen in nahezu alle anderen Funktionssysteme der Gesellschaft unterhält. Darüber hinaus folgen Organisationen, die in der Regel dem Erziehungssystem zugeordnet werden – wie z.B. Kindertagesstätten, Schulen oder Schulamtsbehörden – nicht nur der Autopoiesis des Erziehungssystems. Organisationen sind niemals ein exklusives Element nur *eines* Funktionssystems, sondern in erster Linie Orte, an denen verschiedene Funktionslogiken aufeinandertreffen. Sie können z.B. „ökonomische, rechtliche, religiöse, wissenschaftliche oder politische Ereignisse und Ereignisketten aufeinander beziehen [...], ohne dass es damit zu einer Verschmelzung der Funktionssysteme kommt“ (Nassehi 2011, S. 210). Möchte man also Inklusions- und Exklusionsprozesse im Kontext von Schule erforschen, muss jene gesellschaftstheoretische Dimension in den Analyserahmen eingebunden werden.

Die analytische Stärke der systemtheoretischen Beschreibung liegt in der Annahme einer prinzipiell konflikthaften Gesellschaftsordnung. Durch die Autonomie der Funktionssysteme (und die damit verbundene Genese operativer Eigenlogiken) entstehen unweigerlich Probleme der Passung und Vereinbarkeit (Kompossibilität und Kompatibilität) zwischen den wechselseitigen Leistungsansprüchen der gesellschaftlichen Teilsysteme. Es kommt fortlaufend zu „Verwerfungen, Brüche, Disharmonien“ (Fuchs 1992, S. 98). Widersprüche zwischen Systemen sind demgemäß keine Anomalie oder Störungsform der modernen Gesellschaft, sondern sie entspringen der prinzipiellen Konfliktrichtigkeit ihrer Ordnung, welche „durch die *Abwesenheit positiver Koordination zwischen den Systemen*“ (Stichweh 2016, S. 235; Herv. i. Orig.) gekennzeichnet ist. Deswegen spricht Fuchs von einer „inkompatibilisierenden“ Gesellschaft“ (Fuchs 1992, S. 100) – die Funktionssysteme sind hinsichtlich ihrer operativen Eigenlogik zueinander nicht kompatibel (und meistens nur temporär über strukturelle Kopplungen irritierbar). Dies betrifft in besonderem Maße auch die



normative Ebene. Teubner spricht in diesem Zusammenhang von konkurrierenden „Eigennormativitäten“ (2012). Die Funktionssysteme zeichnen sich demgemäß nicht nur durch Eigenlogiken (d.h. durch einen spezifischen Code und ein Medium) aus, sondern auch durch ein systemeigenes „Set an Normen und Werten“ (Radtke 2019, S. 335), welches primär in den Selbstbeschreibungen der Systeme sichtbar wird.<sup>15</sup> Es muss folglich die Frage aufgeworfen werden, wie die daraus resultierenden Normenkonflikte (z.B. zwischen Wirtschafts- und Erziehungssystem) *innerhalb* der multireferentiellen Organisationen verarbeitet werden. Deshalb müssen die Wechselverhältnisse und Widersprüche zwischen den Funktionssystemen stärker in den Fokus der Inklusionsforschung rücken. Auf welche Weise verhindern z.B. politische oder ökonomische Operationen die Herausbildung eines inklusiven Bildungssystems? Wann zeigt sich eine Schule irritabel für inklusive Wandlungsprozesse, wann werden separierende Strukturen stabilisiert und perpetuiert?

Vor dem Hintergrund dieser Perspektive muss die Normativitätsthematik im Inklusionsdiskurs anders kontextualisiert behandelt werden. Anstelle der normativen Postulierung einer grenzenlosen Anerkennung von Vielfalt sollte einerseits der Fokus auf die Konflikte gelegt werden, welche in der Kollision inklusiver Werte mit den „abweichenden Eigenlogiken und Eigennormativitäten“ (Radtke 2019, S. 337) anderer Funktionssysteme der Gesellschaft entstehen. Andererseits müssen die systembezogenen Funktionen von (*inklusions-*)*pädagogischen Normen* stärker reflektiert werden. Hier ist bedeutsam, dass sich die Inklusionspädagogik einer kritischen Selbstbefragung unterzieht: Inwiefern erfüllen Leitziele wie die ‚inklusive Gesellschaft‘ die Funktion, die sozialen Systeme zu stabilisieren, indem das Gelingen einer gesellschaftlichen Transformation suggeriert wird, obwohl sie unter den bestehenden gesellschaftlichen Voraussetzungen nicht eingelöst werden kann? Aus systemtheoretischer Sichtweise liegt es nahe, die normativen Postulate *nicht* als transzendierende Momente zu begreifen, sondern als Reformsemantiken, welche bestehende Funktionslogiken stabilisieren, indem sie die Trägheit der gesellschaftlichen Ordnung verdecken. Das Erziehungssystem ist nämlich nur legitimierbar, wenn es in ihren Selbstbeschreibungen suggeriert, dass individuelle Freiheiten und Entfaltungsmöglichkeiten der Edukanden bestehen – und keine bloße Anpassung an die gesellschaftlichen Verhältnisse eingefordert wird. Denn das zentrale Merkmal des Mediums des Erziehungssystems besteht in der Annahme der *Veränderlichkeit des Edukanden*: „Auch in fast aussichtslosen Fällen hofft der

15 In der vorliegenden Argumentationslinie werden die Eigennormativitäten (d.h. die *system-spezifischen Normen*) der Funktionssysteme herausgestellt, weil sie im Inklusionsdiskurs zu wenig Berücksichtigung finden. An dieser Stelle sei nur erwähnt, dass Normen in der Systemtheorie jedoch nicht immer gebunden sind an ein bestimmtes Funktionssystem. Exemplarisch können hier moralische Normen benannt werden, die sich gerade durch ihre *systemübergreifende* Struktur auszeichnen. Moralische Kommunikationen können Aspekte zur Sprache bringen, die mehrere Funktionssysteme betreffen (z.B. bioethische Fragestellungen) (vgl. Luhmann 2004).

Pädagoge noch auf die Möglichkeit dieses Mediums, die es ihm ermöglichen, Formen zu wählen, die im Kind noch nicht realisiert sind“ (Luhmann 2002, S. 90). Die inklusionspädagogische Programmatik universalisiert das Medium des Erziehungssystems und überträgt es auf die Gesamtgesellschaft. In diesem Zusammenhang ist die These eines „institutionalisierten Ablasshandel[s]“ (Dammer 2012, S. 23) plausibel: Die inklusive Schule soll als rettende Instanz die Regie über die gesellschaftliche Transformation übernehmen, wodurch das Erziehungssystem eine *Entlastungsfunktion* für die anderen Teilsysteme der Gesellschaft übernimmt. Dieser Ablasshandel minimiert schließlich den Veränderungsdruck auf die anderen Funktionssysteme. Es überrascht somit nicht, dass die (sachlich) pluralen Inklusions- und Exklusionsmodi der Gesellschaft gar nicht mehr auf dem Schirm der inklusionspädagogischen Theoriebildung auftauchen – es besteht nämlich ein (fast) bedingungsloses Vertrauen in die systemüberwindende Kraft pädagogischer Praxis. Wenn man jedoch die paradoxe Struktur der modernen Gesellschaft nicht einbezieht, negiert man die grundlegende Ambivalenz pädagogischer Handlungssituationen und harmonisiert ihre inhärenten Widersprüche. Man entfernt die „tragische Substanz“ (Horkheimer/Adorno 2009, S. 160) aus der schulischen Vergesellschaftungslogik.

(2) In Kapitel III wurde hervorgehoben, dass eine wesentliche Besonderheit des Erziehungssystems darin besteht, dass es sich auf die Individuen als *psychische Umwelt der Gesellschaft* richtet – und nicht in direkter Weise auf die sozialen Systeme. Dadurch eröffnet das Erziehungssystem erst ihre Beeinflussungs- und Irritationsspielräume für die Gesamtgesellschaft. Dementsprechend haben die psychischen Dynamiken eine besondere Relevanz für eine erziehungswissenschaftliche Erforschung von Inklusions- und Exklusionsprozessen. Luhmann hat zeitlebens jedoch keine Theoretisierung psychischer Systeme vorgelegt, weil die Erforschung von „Menschen“ nicht seinem Erkenntnisinteresse entsprach. Er interessierte sich in erster Linie für Personen als Adressaten von sozialen Systemen (vgl. Luhmann 1991). Es war vor allem Peter Fuchs, der sich intensiv damit beschäftigt hat, die Innenstruktur psychischer Systeme zu theoretisieren. Er überführte Kategorien wie das Unbewusste (1998) oder das Selbst (2010) in systemtheoretische Modellierungen. Im Kontext der integrationspädagogischen Theoriebildung hat vor allem Reiser die hohe Bedeutung der innerpsychischen Ebene wiederholt herausgestellt – und explizit auf die Studien von Fuchs verwiesen (vgl. Reiser 2006, S. 105). Nach Reiser geht es in integrativen Prozessen immer auch um „›Einigungen‹ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen“ (Reiser et al. 1986, S. 120). Integrationsprozesse sind demzufolge nicht ohne Einbezug der innerpsychischen Ebene verstehbar.

Eine gesellschaftstheoretisch informierte Inklusionsforschung könnte an Reiser und Fuchs anschließen und die psychischen Folgen der Exklusions-

individualität hinterfragen. Es wurde bereits ausgeführt, dass die funktional differenzierte Gesellschaftsordnung nur noch situative Partialinklusionen ermöglicht und darin die extrasozietäre Position des Individuums begründet ist. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass für Partialinklusionen ein hohes Maß an individueller Flexibilität notwendig ist, weil die Inklusionen einerseits nicht dauerhaft sind, d.h. immer wieder aktualisiert und modifiziert werden müssen. So ist z.B. die Inklusion in das Wirtschaftssystem vor dem Hintergrund der universalen Bedrohung der Arbeitslosigkeit stets prekär und unsicher; andererseits besteht der Zwang, sich flexibel auf die sachlich sehr unterschiedlichen Inklusionsmodi der Funktionssysteme einzustellen. Die Notwendigkeit dieser Flexibilität geht mit der stetigen Gefahr der „Desintegration der Einheit“ (Fuchs 2016, S. 169) des psychischen Systems einher. Im Vergleich zur traditionellen Inklusion der stratifikatorischen Ordnung bestehen zwar deutlich höhere Freiheitsgrade für das Individuum; diese gehen aber in der bestehenden Gesellschaftsordnung mit der Gefahr des Orientierungsverlustes einher: „Die Hochirritationen der Moderne (Polykontextualität, Heterarchie, Polyeventualität) bestreiten dem einzelnen Bewusstsein die Einheit. Die multiple Persönlichkeit ist der Normalfall geworden“ (Emlein 2018, S. 9). Fuchs spricht in diesem Zusammenhang von einem Dissoziationsrisiko, welches darin besteht, dass die verschiedenen Identitätskonstruktionen nicht mehr zu einem konsistenten Selbst vereint werden können (vgl. Fuchs 2010, S. 136; 2016, S. 169). Das eigene Leben wird nicht mehr als zusammenhängend und sinnhaft erfahren. Wenn das Erziehungssystem eine besondere Rolle im Rahmen seiner Wirkung auf die psychischen Systeme hat, muss eine gesellschaftstheoretisch informierte Inklusionspädagogik hier ansetzen und hinterfragen, auf welche Weise pädagogische Kommunikationen jene Formen der Dissoziation verstärken, abschwächen oder verhindern können. Folgt man dieser Spur, könnten auch emanzipative Momente für die Subjektentwicklung freigelegt werden.

(3) Luhmanns späte Einsicht in die desintegrative Logik der modernen Gesellschaft war ein klares Eingeständnis, dass die bisherigen systemtheoretischen Gesellschaftsbeschreibungen nicht ausreichen, um den „engen Zusammenhang zwischen der Rationalität der Funktionssysteme einerseits und ihren fatalen Konsequenzen andererseits“ (Luhmann 1996, S. 197) plausibel zu erklären. Ich plädiere dafür, gerade diesen „blinden Fleck“ der Systemtheorie als analytische Chance zu begreifen und als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer gesellschaftstheoretisch informierten Inklusionspädagogik zu nutzen. Denn gerade die theoretische Unbestimmtheit bezüglich des Zusammenhangs von Inklusions- und Exklusionslogiken kann als produktives Bezugs- und Problemfeld inklusionspädagogischer Forschung dienen. In diesem Fall würden die Widersprüche und Paradoxien der modernen Gesellschaftsordnung in das Gravitationszentrum rücken. Eine so gelagerte Inklusionsforschung hätte die zentrale Aufgabe, die Rolle des Erziehungssystems hinsichtlich „ihrer Riskanz,

ihrer Dysfunktion und ihrem Misslingen“ (Clam 2008, S. 41) zu beobachten. Wenn man dieser *negativen Analyseperspektive* folgt, liegt es nahe, (neue) Formen der Kritik innerhalb der inklusionspädagogischen Theoriebildung zu entwickeln.

Auch hier können Bezüge zur Systemtheorie wichtige Impulse setzen. Weißmann hat in mehreren Artikeln Grundlinien für eine Form systemtheoretischer Kritik erarbeitet (2017; 2020). Er betrachtet sie als eine „besondere Form funktionalistischer Sozialkritik“ (2020, S. 168). Im Kontrast zu den bisherigen Versuchen einer Verschmelzung von Elementen Kritischer Theorie und Systemtheorie (vgl. Amstutz/Fischer-Lescano 2013) entwickelt Weißmann seine Kritikkonzeption auf Grundlage der ‚klassischen‘ Systemtheorie. Seiner Argumentation folgend beinhaltet die Systemtheorie bereits in der Luhmannschen Architektur eine eigenständige Form der Sozialkritik. Hierbei steht das *Prinzip der Funktionsäquivalenz* im Mittelpunkt. Was bedeutet in diesem Zusammenhang Funktionsäquivalenz? Weißmann greift zunächst in kritischer Absicht ein populäres Argument auf, das gegen die Systemtheorie in Stellung gebracht wird, nämlich, dass „ihr Möglichkeitssinn [...] zugunsten ihres Wirklichkeitssinns verkümmert“ (2020, S. 172) sei; anders formuliert: Die Systemtheorie affirmiert die bestehende Gesellschaftsform, ohne jedoch Veränderungs- und Transformationspotenziale ausweisen zu können. Weißmann widerspricht dieser Lesart und macht das Gegenteil stark. Durch die relationale Theorieanlage sei die Systemtheorie in besonderer Weise imstande, alternative Beobachtungswege und Beschreibungen freizulegen, die funktionsäquivalente Lösungsmuster sichtbar zu machen. Im Rahmen einer Funktionsanalyse kann – in kritischer Absicht – nach anderen, alternativen Problemlösungen gesucht werden, die eine (annähernd) gleiche Funktion erfüllen und in diesem Sinne funktionsäquivalent sind. Dadurch wird ein Schlaglicht auf gesellschaftliche Modifikations- und Transformationsperspektiven geworfen. Gerade in der Erkundung und Freilegung des (funktionalen) Möglichkeitsspielraumes liegt das zentrale Potenzial der Kritikform:

„Zu den Möglichkeiten systemtheoretischer Kritik zählt es dann auch, realisierte und mögliche Problembeschreibungen und Problemlösungen äquivalenzfunktionalistisch vergleichend in Hinblick auf ihre Brauchbarkeit für wertkomplexe Sozialsysteme zu bewerten. Die möglichen Systemreferenzen und Horizonte systemtheoretischer Kritik reichen dabei von der geselligen Interaktion bis zum umfassenden sozialen System der Weltgesellschaft“ (Weißmann 2020, S. 145).

Wenn sich etwa bestimmte Selektionspraktiken (z.B. Operationen sonderpädagogischer Feststellungsdiagnostik) im Rahmen schulorganisatorischer Differenzstrategien als funktional erweisen (indem sie die Heterogenität der Schülerschaft durch Förderortswechsel einschränken und damit unterrichtliche Komplexität reduzieren), kann eine kritische Perspektive mit Blick auf die Funktionsäquivalenz den Möglichkeitsspielraum nach alternativen, *inklusi- veren Differenzstrategien* befragen, die eine ähnliche „problemlösende“ Wir-

kung für das System haben, aber deutlich mehr Schülerinnen und Schüler inkludieren. Aus dieser Perspektive kann eine systemtheoretische Kritik zu einer „Steigerung sozialer Freiheiten durch soziologische Phantasie“ (ebd., S. 172) beitragen.

An dieser Stelle muss jedoch eingewendet werden, dass diese Form der Kritik noch stark der Logik der Optimierung von Systemen verhaftet bleibt. Unsicher ist, inwiefern sich hieran anschließend auch grundlegendere Formen der Kritik entwickeln lassen, z.B. Kritikformen, welche auch die Codes von Funktionssystemen selbst einer Kritik unterziehen (z.B. der Code haben/nicht-haben des Wirtschaftssystems oder die Zweitcodierung des Erziehungssystems besser/schlechter).<sup>16</sup> Die systemtheoretische Kritikform nach Weißmann scheint kaum die desintegrativen Logiken der modernen Gesellschaft selbst im Blick zu haben. An dieser Stelle scheinen die Grenzen der ‚klassischen‘ Systemtheorie auf. Bei der Entwicklung einer inklusionspädagogischen Kritik scheint es deswegen lohnend, – über die ‚klassische‘ Systemtheorie hinaus – auch Bezüge zur Kritischen Systemtheorie (im Anschluss an die Erstgeneration der Kritischen Theorie; vgl. Amstutz/Fischer-Lescano 2013) sowie poststrukturalistische Lesarten der Systemtheorie (vgl. Stäheli 2000; Binczek 2000; Fuhrmann 2011) einzubeziehen. Stähelis dekonstruktive Lektüre der Systemtheorie gründet in dem Erkenntnissinteresse, *Sinnbrüche* innerhalb der Systemtheorie denk- und verstehbar zu machen: „Was die Systemtheorie [...] nicht in Gänze theoretisiert, ist der Graben zwischen sinnhaften Einheiten; jene Leerstellen, welche die Operationsweise eines Systems konstituieren und stören“ (Stäheli 2000, S. 227). Diese These des „Scheiterns von Sinn“ (ebd.) wirkt anschlussfähig an die „Dysfunktionen der Funktionssysteme“, welche Luhmann in seinem Spätwerk beschreibt – auch sie können als Formen von Sinnbrüchen gedeutet werden. Ebenso lotet Fuchs (2016) den Bereich von Sinnlosigkeit und Sinnkrisen in der Systemtheorie aus. Solchen Spuren gilt es zu folgen, um die widersprüchliche Ordnung der modernen Gesellschaft beschreiben und kritisieren zu können.

Diese hier nur schlaglichtartig skizzierten kritischen Theoriebezüge sind für die Inklusionspädagogik noch nahezu unausgeschöpft. Würde die Inklusionspädagogik den vorgeschlagenen Weg in eine gesellschaftstheoretische Informierung vollziehen, würde ein grundlegender Richtungswechsel vollzogen werden – weg von einer „Postulatepädagogik“ (Gruschka 2004, S. 368), hin zu einer kritischen Gesellschaftsforschung. Dadurch würde keine normative Programmatik, sondern die *prekäre Inklusionsfähigkeit der modernen Gesellschaft* in das Zentrum der theoretischen Reflexion rücken.

16 Urs Stäheli setzt sich mit seiner dekonstruktiven Studie „Sinnbrüche“ das Ziel, im Kontinuum der Systemtheorie eine „Politik der Entparadoxierung“ zu konzipieren, welche imstande ist, auch die Codes der Funktionssysteme selbst zu kritisieren – mithilfe eines „Über-Codieren des systemischen Codes“ (2000, S. 280).

## Literatur

- Alicke, Tina / Linz-Dinchel, Kathrin (2012): *Inklusive Gesellschaft. Teilhabe in Deutschland. Grundlagen und theoretischer Hintergrund.* Frankfurt/M.
- Amstutz, Marc / Fischer-Lescano, Andreas (Hrsg.) (2013): *Kritische Systemtheorie: Zur Evolution einer normativen Theorie.* Bielefeld.
- Baecker, Dirk (1994): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 23, S. 93-110.
- Baecker, Dirk (2000): „Stellvertretende“ Inklusion durch ein „sekundäres“ Funktionssystem: Wie „sozial“ ist die soziale Hilfe? In: Merten, Roland (Hrsg.): *Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven.* Opladen, S. 39-46.
- Begalke, Eva / Clever, Marie / Demmer-Dieckmann, Irene / Siepmann, Christof (2011): Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In: Thurn, Susanne / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Laborschule - Schule der Zukunft.* 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 64-77.
- Bernhard, Armin (2015): Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: Kluge, Sven/ Liesner, Andrea/Weiß, Edgar (Hrsg.): *Inklusion als Ideologie.* Frankfurt/M., S. 109-119.
- Binzek, Natalie (2000): *Im Medium der Schrift: Zum dekonstruktiven Anteil in der Systemtheorie Niklas Luhmanns.* Paderborn.
- Bohn, Cornelia (2006): *Inklusion, Exklusion und die Person.* Konstanz.
- Bonacker, Thorsten (2002): *Die Konflikttheorie der Theorie autopoietischer Systeme.* In: Ders. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien.* Opladen, S. 267-291.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.* [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Schwerpunkt-NAP/BMAS-NAP-251.pdf;jsessionid=0F4FAC648FBA2FC1CA7EBB4399C4720E.delivery1-replication?\\_\\_blob=publicationFile&v=1;11.07.22](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Schwerpunkt-NAP/BMAS-NAP-251.pdf;jsessionid=0F4FAC648FBA2FC1CA7EBB4399C4720E.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=1;11.07.22)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2016). *„Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK).* [https://www.gemeinsam-einfachmachen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/NAP2/NAP2.pdf;jsessionid=9A526290D6BBCFBEB6374E6E0F7A6B6A.1\\_cid345?\\_\\_blob=publicationFile&v=3;11.07.22](https://www.gemeinsam-einfachmachen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/NAP2/NAP2.pdf;jsessionid=9A526290D6BBCFBEB6374E6E0F7A6B6A.1_cid345?__blob=publicationFile&v=3;11.07.22)
- Bohl, Thorsten / Budde, Jürgen / Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen.* Bad Heilbrunn.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.* Frankfurt/M.
- Bude, Heinz (1998): Die Überflüssigen als transversale Kategorie. In: Berger, Peter A. / Vester, Michael (Hrsg.): *Alte Ungleichheiten. Neue Spaltungen.* Opladen, S. 363-382.
- Bürli, Alois (1997): *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum.* Hagen.
- Chudaske, Jana (2012): *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen.* Wiesbaden.

- Clam, Jean (2008): *Wie dicht sind Opfer? Zur Entscheidung der Frage nach dem Ort der Transzendenz in heutiger Gesellschaft.* In: Teuber, Gunther (Hrsg.): *Nach Jacques Derrida und Niklas Luhmann: Zur (Un-)Möglichkeit einer Gesellschaftstheorie der Gerechtigkeit.* Stuttgart.
- Coeckelbergh, Mark (2016): *Hin zur totalen Automatisierung? Die Zukunft der Menschen und Maschinen.* <https://www.philosophie.ch/hin-zur-totalen-automatisierung/>; 21.08.22.
- Corsi, Giancarlo (2019): *Erziehung.* In: Baraldi, Claudio / Ders. / Esposito, Elena (Hrsg.): *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme.* Frankfurt/M., S. 50-52.
- Dammer, Karl-Heinz (2012): *»Inklusion« und »Integration« – zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln.* In: *Behindertenpädagogik*, Heft 4, S. 352-380.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): *Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus.* In: *Inklusion als Ideologie, Jahrbuch für Pädagogik*, Frankfurt/M. u.a., S. 21-39.
- Dederich, Markus (2015): *Inklusion als Erfahrung und Erzählung. Überlegungen aus heil- und sonderpädagogischer Sicht.* In: Kammeyer, Katharina/Roebben, Bert/Baumert, Britta (Hrsg.): *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion.* Stuttgart, S. 23-38.
- Dederich, Markus (2017): *Inklusion und Exklusion.* In: Budde, Jürgen / Dlugosch, Andrea / Sturm, Tanja (Hrsg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – empirische Zugänge.* Opladen u.a., S. 69-82.
- Degener, Theresia (2016): *Völkerrechtliche Grundlagen und Inhalt der UN BRK* In: Dies. / Eberl, Klaus / Graumann, Sigrid / Maas, Olaf / Schäfer, Gerhard K. (Hrsg.): *Menschenrecht Inklusion 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Umsetzung in sozialen Diensten und diakonischen Handlungsfeldern.* Göttingen, S. 11-51.
- Dicker, Gerhard / Spiess, Walter (2013): *Vielfalt als Bereicherung. Verhaltensstörungen als Herausforderung für inklusiven Unterricht.* In: *Lernchancen*, 16, Heft 93/94, S. 10-14.
- Dorrance, Carmen / Dannenbeck, Clemens (Hrsg.) (2013): *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft.* Bad Heilbrunn.
- Dreher, Walter (2012): *Winds of change – Inklusion wollen.* In: Breyer, Cornelius / Fohrer, Günther / Goschler, Walter /
- Heger, Manuela / Kießling, Christina / Ratz, Christoph (Hrsg.): *Sonderpädagogik und Inklusion.* Oberhausen.
- Dreher, Walter (2018): *Interview mit Walter Dreher (Interviewer: Frank J. Müller).* In: Müller, Frank J. (Hrsg.): *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion.* Gießen, S. 341-386.
- El-Mafaalani, Aladin (2018): *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt.* Köln.
- Emlein, Günther (2018): *Die Evolution entlässt ihre Kinder. Psychotherapie als „devotio moderna“.* In *Systemische Notizen*, Heft 2, S. 4-13.
- Farzin, Sina (2006): *Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung.* Bielefeld.
- Farzin, Sina (2012): *Inklusion / Exklusion.* In: Jahraus, Oliver / Nassehi, Armin / Grizelj, Mario / Saake Irmhild / Kirchmeier, Christian / Müller, Julian (Hrsg.): *Luhmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung.* Stuttgart u.a., S. 87-88.

- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Opladen.
- Feuser, Georg (2018): Interview mit Georg Feuser (Interviewer: Frank J. Müller). In: Müller, Frank J. (Hrsg.): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Gießen, S. 57-145.
- Fischer, Christian / Rott, David / Veber, Marcel (2014): Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht. In: *Lehren & lernen*, 40, 8/9, S. 22-28.
- Fuchs, Peter (1992): *Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit*. Frankfurt/M.
- Fuchs, Peter (1998): *Das Unbewußte in Psychoanalyse und Systemtheorie. Die Herrschaft der Verlautbarung und die Erreichbarkeit des Bewußtseins*. Frankfurt/M.
- Fuchs, Peter (1999): *Liebe, Sex und solche Sachen: Zur Konstruktion moderner Intimsysteme*. München.
- Fuchs, Peter (2010): *Das System SELBST: Eine Studie zur Frage: Wer liebt wen, wenn jemand sagt: „Ich liebe Dich!“?* Weilerswist.
- Fuchs, Peter (2016): *Der Fuß des Leuchtturms liegt im Dunkeln. Eine ernsthafte Studie zu Sinn und Sinnlosigkeit*. Weilerswist.
- Fuhrmann, Jan Tobias (2019): *Postfundamentale Systemtheorie*. Wien.
- Geldner, Jens (2020): *Inklusion, das Politische und die Gesellschaft: Zur Aktualisierung des demokratischen Versprechens in Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Bielefeld.
- Giese, Martin (2019): *Inklusive Didaktik. Eine symbol- und bildungstheoretische Skizze*. Wiesbaden.
- Gruschka, Andreas (2004): Kritische Pädagogik nach Adorno. In: Ders. / Oevermann, Ulrich (Hrsg.): *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie: Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno; 4.-6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität*. Frankfurt/Main. Wetzlar, S. 135-160.
- Grüntgens, Willi J. (2017): *Inklusive Schule und Gesellschaft. Schulisches Phantom-Modell und gesellschaftliche Utopie*. In: *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 4, S. 22-35.
- Heinzel, Friederike (2008): *Umgang mit Heterogenität in der Grundschule*. In: Ramseger, Jörg (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden, S. 133-138.
- Hilpert, Wolfram / Meyer, Dorothee / Lindmeier, Bettina (2021): *Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. <https://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusive-politisch-bilden/334861/inklusion-als-gesellschaftliche-aufgabe;07.09.21>.
- Hinz, Andreas (2010): *Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte*. In: Ders. / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg, S.33-52.
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. (2009): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. [1944] 23. Aufl. Frankfurt/M.
- Kade, Jochen (1997): *Vermittelbar/nicht-vermittelbar. Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen*. In: Lenzen, Dieter / Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt/M., S. 30-70.



- Kittel, Bernhard (1993): Die Selbstbeschreibung der Gesellschaft. Der Begriff der Nation als missing link der Systemtheorie? IHS-Forschungsberichte, Reihe Politikwissenschaft, Nr. 4. Wien.
- Košinár, Julia / Leineweber, Sabine / Hegemann-Fonger, Heike / Carle, Ursula (Hrsg.) (2012): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler.
- Krause, Detlef (2001): Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann. 3. Aufl. Stuttgart.
- Liebsch, Dimitri (2019): Das bildphilosophische Stichwort 26: Griechisch: ᾠγαμα, ᾠφαντασμα, ᾠεῖωλον, ᾠτύπος, ᾠεικῶν. In: Image. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft 15, Heft 29, Nr. 1, S. 43-48.
- Luhmann, Niklas (1975): Evolution und Geschichte. In: Ders.: Soziologische Aufklärung, Bd. 2, Opladen.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1989): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 3. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1991): Die Form Person. In: Soziale Welt 42, Heft 2, S. 166-175.
- Luhmann, Niklas (1993): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 1. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1995): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1996): Systemtheorie und Protestbewegungen. Ein Interview. In: Ders. / Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen. Frankfurt/M., S. 175-200.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (2005): Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven. Wiesbaden.
- Luhmann, Niklas (2004): Ökologische Kommunikation: Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? 4. Aufl. Wiesbaden.
- Luhmann, Niklas (2008): Die Moral der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl-Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. [1979] Frankfurt/M.
- Maaß, Olaf (2009): Die Soziale Arbeit als Funktionssystem der Gesellschaft. Heidelberg.
- Maturana, Humberto / Francisco Varela (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern u.a.
- Meseth, Wolfgang (2021): Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung In: Fritzsche, Bettina u.a. (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen u.a., S. 19-36.
- Metzner, Andreas (1993): Probleme sozio-ökologischer Systemtheorie. Natur und Gesellschaft in der Soziologie Luhmanns. Opladen.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS NRW) (Hrsg.) (2012): Aktionsplan der Landesregierung. Eine Gesellschaft für alle. [https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/121115\\_endfassung\\_nrw-inklusive.pdf](https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/121115_endfassung_nrw-inklusive.pdf); 16.06.22

- Moser, Vera / Sasse, Ada (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München.
- Nassehi, Armin (2011): Gesellschaft der Gegenwart. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft II. Berlin.
- Nassehi, Armin (2003): Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Nassehi, Armin (2021): Unbehagen: Theorie der überforderten Gesellschaft. München.
- Pörksen, Uwe (2011): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. 7. Aufl. Stuttgart.
- Prenzel, Annedore (2013): Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main : Grundschulverband e.V. [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18827/pdf/Prenzel\\_2013\\_Inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18827/pdf/Prenzel_2013_Inklusive_Bildung.pdf); 02.09.21.
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. [1993] 4. Aufl. Wiesbaden.
- Prenzel, Annedore (2020): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. 2. überarbeitete und erw. Aufl. Opladen u.a.
- Radtke, Olaf (2019): Konkurrierende Eigennormativitäten. In: Meseth, Wolfgang / Casale, Rita / Tervooren, Anja / Zirfas Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 329-342.
- Renner, Gregor (2009): Bringt die De-Kategorisierung und Entgrenzung der Kategorien der Behinderung Fortschritte bei Partizipation, Integration und Inklusion? In: Jerg, Jo / Merz-Atalik, Kerstin / Thümmler, Ramona / Tiemann, Heike (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn, S. 49-56.
- Reiser, Helmut / Klein, Gabriele / Kreie, Gisela (1986): Integration als Prozess. In: Sonderpädagogik 16, Heft 3, S. 115-122.
- Reiser, Helmut (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.
- Rischke, Anne / Heim, Christopher / Gröben, Bernd (2014): Inklusion – eine Frage der Haltung? Fachspezifische Einstellungen von Sportlehrkräften zum „gemeinsamen Unterricht“ In: Ernst, Christian / Gawrisch, Gese / Kröger, Christian / Miethling, Wolf-Dietrich / Oesterheld, Verena: Schul-Sport im Lebenslauf – Konturen und Facetten Sport-Pädagogischer Biographieforschung. Hamburg, S. 52.
- Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 5, S. 240-244.
- Sander, Alfred (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, Hans / Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn, S. 27-39.
- Schramkowski, Barbara (2018): Paradoxien des ‚Migrationshintergrundes‘. In: Blank, Beate / Gögercin, Süleyman / Sauer, Karin E. / Dies. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden, S. 43-52.
- Siller, Peter (2015): Was heißt Inklusion? Zur Orientierungskraft eines aufstrebenden Begriffs. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt/M.
- Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. 2. Aufl. München.

- Standop, Jutta (2016): Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze. 2. Aufl. Weinheim.
- Stäheli, Urs (2000): Sinnzusammenbrüche. Eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie. Weilerswist.
- Stichweh, Rudolf (2000): Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen. Frankfurt/M.
- Stichweh, Rudolf (2012): Kritik. Funktionale Differenzierung der Weltgesellschaft. [https://www.fiw.uni-bonn.de/de/abteilungen/demokratieforschung/team/prof-dr-rudolf-stichweh/papers/papers/pdfs/77\\_funktionale-differenzierung-der-weltgesellschaft-kzfss-sb-50-2010.pdf](https://www.fiw.uni-bonn.de/de/abteilungen/demokratieforschung/team/prof-dr-rudolf-stichweh/papers/papers/pdfs/77_funktionale-differenzierung-der-weltgesellschaft-kzfss-sb-50-2010.pdf); 21.07.22
- Stichweh, Rudolf (2016): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. 2. Aufl. Bielefeld.
- Trautmann, Matthias / Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- Ullrich, Heiner (1990): Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36, Heft 6, S. 893-918.
- UNESCO (Hrsg.) (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>. 12.08.22
- Varela, Francisco / Maturana, Humberto R. / Uribe, Ricardo (1974): Autopoiesis: The organization of living systems, its characterization and a model In: BioSystems 5.4, S. 187-196.
- VDS (2016): Sonderpädagogische Förderung. In: NRW Mitteilungen des Verbandes Sonderpädagogik e.V Landesverband NRW, Heft 2, S. 3–7.
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen/Toronto.
- Weißmann, Martin (2017): Wie immanent ist die immanente Kritik? Soziologische Einwände gegen Widerspruchsfreiheit als Ideal der Sozialkritik. In: Zeitschrift für Soziologie, 46, Heft 6, S. 381-401.
- Weißmann, Martin (2020): Soziologisch disziplinierte Kritik als Aspekt systemtheoretischer Analysen Zu Luhmanns Kritik am Postulat der Werturteilsfreiheit und dem Möglichkeitssinn systemtheoretischer Kritik. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Gesellschaftsforschung und Kritik. Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik: Perspektiven in Anschluss an Niklas Luhmann. Weinheim u.a.
- Werron, Tobias (2018): Der globale Nationalismus. Berlin.
- Wocken, Hans (2010). Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik. <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf>, 16.06.20.
- Wocken, Hans (2015): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 6. Aufl. Hamburg.
- Wocken, Hans (2018): Die Inklusionsfallen der Kritiker und Gegner. Notorische Fakes und ideologische Obsessionen – eine antikritische Antwort. <https://www.hans-wocken.de/Texte/Inklusionsfallen.docx>; 08.09.21.