



Hannah Nitschmann

Inklusion und Anerkennung

Zur Körperlichkeit von Differenzaushandlungen im Unterricht

Nitschmann

Inklusion und Anerkennung

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von Christian Lindmeier, Julia Gasterstädt,
Anja Hackbart und Birgit Lütje-Klose

Hannah Nitschmann

Inklusion und Anerkennung

Zur Körperlichkeit von Differenzaushandlungen
im Unterricht

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

*Für meine Eltern, Renate und Herbert Nitschmann,
die dieses Buch mit Stolz erfüllt hätte.*

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
im Oktober 2023 angenommen.

Gutachter*innen: Prof. Dr. Markus Dederich, Prof.'in Dr.'in Kerstin Ziemen,
Prof.'in Dr.'in Anja Tervooren
Tag der Disputation: 13.10.2023

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Anja Lange, eigene Darstellung.

Bildnachweis Autorinnenfoto: © Lisa-Marie Rosenberger

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6105-2 Digital

ISBN 978-3-7815-2650-1 Print

Zusammenfassung

Ein *aner kennender* Umgang mit Verschiedenheit wird in pädagogischen Diskursen als zentrale Gelingensbedingung für Inklusion angesehen – sei es als Frage der Professionalisierung, als Voraussetzung oder als Zielperspektive einer nicht-ausschließenden Pädagogik. Dieser ethisch-normativen Perspektive stehen seit einiger Zeit eher machtanalytisch justierte Zugänge – im Anschluss an Judith Butler – entgegen, die Anerkennung als Modus der Subjektwerdung und damit als ambivalentes Geschehen fassen. Die vorliegende Studie schließt hieran an und zielt darauf, soziale Adressierungen unter Schüler*innen als Anerkennungsgeschehen zu rekonstruieren und dabei die Prozesshaftigkeit differenter Subjektpositionen, also das situative Werden zu jemand ‚Anderem‘, auf einer *körperlichen Ebene* nachzuzeichnen. Als methodische Grundlage der Interpretation ethnografisch erhobener (Video-)Daten wird die (Re-)Adressierungsheuristik nach Kuhlmann et al. (2017) herangezogen, die im Rahmen eines Projektes zur *Sprachlichkeit der Anerkennung* (vgl. Ricken et al. 2017) (weiter)entwickelt wurde. Die Heuristik trägt der Einsicht Rechnung, dass Anerkennung kein unidirektionales Geschehen darstellt, sondern Subjektivierungsprozesse auch immer eine Frage des Selbstverhältnisses, also der individuellen Aneignung beziehungsweise Verwerfung identifizierender Zuschreibungen, sind (vgl. ebd.). In normativer Hinsicht ist daran anschließend von analytischem Interesse, welche *Möglichkeiten der Selbstbezugnahme* – respektive „Rekursivitätsspielräume“ (ebd.: 215) – in Interaktionen jeweils eröffnet oder verschlossen werden. Mit diesem Forschungsfokus erfolgt eine sowohl machtanalytische als auch ethisch-normative (Re-)Perspektivierung, um dem Begriff der Anerkennung in seinen verschiedenen Bedeutungsfacetten Rechnung zu tragen. Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach Spielräumen der Selbstbezugnahme in Interaktionen unter Schüler*innen im inklusiven Grundschulunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Körperlichkeit nach. Aufgrund der hohen Interaktionsdichte wird dabei der Fokus auf Sitzkreisformationen gelegt. Die ‚Körperlichkeit der Anerkennung‘ wird theoretisch eruiert, bildet sich methodologisch in der Erweiterung der genannten Heuristik ab und wird in ‚mikroskopischen‘ Sequenzanalysen empirisch in den Blick genommen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verweisen durchweg auf die Relevanz von *Verletzbarkeit* für – auf differenzierende Weise präfigurierte – „Rekursivitätsspielräume“ (ebd.) in Peer-Interaktionen und zeigen weiterhin auf, inwiefern Vulnerabilitätsdispositionen ungleich verteilt sind, welche Exklusionsrisiken damit einhergehen, mit welchen ‚Strategien‘ Schüler*innen auf (potentielle) Verletzungen antworten und welchen Einfluss eine lehrer*innenseitige Einordnung und Bewertung von sowie die Beteiligung von pädagogischem Personal (z.B. Schulbegleiter*innen) an Peer-Interaktionen auf die Beziehung unter Schüler*innen haben. Die Studie macht die Körperlichkeit jener Prozesse sichtbar und verweist zugleich auf die Grenzen der Erkenntnis, weil Subjekte und ihre Körper letztlich unverfügbar bleiben und nie restlos *be-greifbar* sind.

Abstract

Pedagogical discourses regard the acknowledgement of diversity as crucial to the success of inclusive education – be it as a question of a professional mindset, as a requirement or as a target of a non-exclusionary pedagogy. In contrast to this normative perspective, approaches based on the analysis of power – following Judith Butler – view recognition as a mode of subject formation and, thus, an ambivalent process. The study at hand builds on these more recent approaches to reconstruct how pupils address each other as an act of recognition on a corporeal level exploring the processual character of different subject positions, thus the *becoming* of someone ‘other’. Heuristic questions that were (further) developed from Kuhlmann et al. (2017) in a research project on the *linguistic nature* of recognition (cf. Ricken et al. 2017) serve as a basis for the interpretation of ethnographically collected (video) data. This analytical tool takes into account that subjectivation is always also a question of one’s self-relation rather than a unidirectional process since attributions of identity are individually appropriated or rejected (ibid.). From a normative perspective the possibilities of self-referencing opened up or closed off in interactions are then of analytical interest – in the sense of ‘margins of recursivity’ (ibid.: 215). This research focus allows a new perspective that is both power-analytical and normative to consider the various facets of the notion of recognition. The study at hand explores the scope for self-reference in interactions between pupils in inclusive primary school classes, with a particular focus on corporeality. Due to the high density of interaction, circle time activities are prioritised. The corporeality of recognition is explored theoretically, reflected methodologically in the extension of the above-mentioned heuristics and examined empirically in ‘microscopic’ sequence analyses. The findings of the present study consistently indicate the relevance of vulnerability for inequalities in ‘margins of recursivity’ (ibid.) in peer interactions. Moreover, findings reveal the extent to which dispositions to vulnerability are unequally distributed, the associated risks of exclusion, the ‘strategies’ pupils employ in response to (potential) injuries, the impact of teachers’ appraisal of peer interactions and of the involvement of educational staff (e.g. teaching assistants) in peer communication on relationships between pupils. The study points out the corporeality of these processes and at the same time indicates epistemological limits as subjects and their bodies ultimately remain unavailable and can never be fully grasped.

Man muss nicht souverän sein, um moralisch zu handeln,
vielmehr muss man seine Souveränität einbüßen,
um menschlich zu werden.

(Judith Butler)

Danksagung

Es ist mir eine große Freude – endlich am Ziel angekommen – an dieser Stelle allen Wegbereiter*innen und Wegbegleiter*innen von Herzen zu danken! Mein größter Dank gilt meinem engsten Gefährten auf dieser Reise: Till, du hast mich in diesem Vorhaben von Anfang an unterstützt, mich in Phasen des Zweifelns ermutigt und mir bereitwillig den Rücken freigehalten. Dieses Projekt hat uns auch als Familie viel abverlangt – du hast stets die Nerven bewahrt und so viel aufgefangen und abgefedert! Mira und Jule, euch danke ich dafür, dass ihr mich nach langen Bürotagen voller Freude empfangen, mich aus meinen Gedanken und in eure Welt (ob Einhörner oder ‚Eisäban‘) geholt und mich immer wieder ‚geerdet‘ habt. Für Abstand, Erholung und Zerstreuung während des Schreibprozesses danke ich meinen lieben Freund*innen.

Mit der Abgabe dieser Arbeit endet auch die Zeit in der ‚Allgemeinen Heilpädagogik‘ unter der Leitung von Markus Dederich. Lieber Markus, die letzten sechs Jahre – im KuBIn-Projekt und als Mitarbeiterin deines Arbeitsbereiches – waren für mich eine einzigartige Erfahrung: Dein Vertrauen in meine Arbeit hat mich immer sehr motiviert und in den vielen anregenden Diskussionen habe ich unheimlich viel gelernt. Die Kommunikation im Team ist durch deine unpräzise Führung offen und ‚auf Augenhöhe‘, die Atmosphäre so herzlich und ‚heimelig‘. Das werde ich sehr vermissen! Danke für deine unschätzbare Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit, dein offenes Ohr, dein Feedback und deine scharfsinnigen Gedanken zu jeder Zeit!

Kerstin Ziemer verdanke ich die Möglichkeit – während des Studiums und im Anschluss an das Referendariat – den Wissenschaftsbetrieb ‚von innen‘ kennenzulernen. Danke für den ‚sozialen Kredit‘, den du mir entgegengebracht hast! Andreas Köpfer, dir gilt mein Dank dafür, dass du mich bei den ersten Schritten in der ‚scientific community‘ an die Hand genommen, mir Einblicke gegeben und Türen geöffnet hast! Ohne euch hätte ich diesen Weg vermutlich niemals eingeschlagen.

Nicht zuletzt möchte ich all den tollen Kolleg*innen und Mitstreiter*innen danken, die ich im Lauf der letzten Jahre kennen und schätzen gelernt habe – an den Arbeitsbereichen, im KuBIn-Projekt, in Kolloquien, Forschungswerkstätten, auf Tagungen und Veranstaltungen. All diese schönen Kontakte und bereichernden Gespräche haben mir immer wieder das Gefühl gegeben, in meinem Vorhaben – mit den Fragen, Herausforderungen und Sorgen – nicht verloren, sondern aufgehoben zu sein.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	5
Abstract	6
Danksagung	7
1 Einleitung und Fragestellung	10
2 Begriffliche Annäherungen und Diskussionsstand	17
2.1 Inklusion	17
2.2 Differenz als zentrale theoretische Figur im Inklusionsdiskurs	23
2.3 Anerkennung im Kontext von Inklusion	33
2.3.1 Ethisch-normative Anerkennungskonzeptionen	33
2.3.2 Exkurs: Alteritätstheoretische Lesarten von Anerkennung	47
2.3.3 Analytisch justierte Anerkennungskonzeptionen	50
2.3.4 Forschungsstand zur Körperlichkeit von Anerkennung	56
2.4 Rekonstruktive Inklusionsforschung	60
3 Anerkennung nach Judith Butler	67
3.1 Unbehagliche Differenzen – Anerkennung und Subjektwerdung	67
3.2 ‚Körper von Gewicht‘ – Materialisierung und Eigensinn	77
3.3 Verletzbarkeit und Widerstand – ethische Perspektiven	84
3.4 Ansätze empirischer Operationalisierung von Anerkennung	88
3.5 Körperlichkeit und Anerkennung – theoretische Anschlüsse	93
4 Forschungszugang	103
4.1 Ethnografie – Entstehung, Merkmale, Bedeutung	103
4.2 Ethnografische Perspektiven auf Differenz und Körperlichkeit – Methodologische Herausforderungen	110
4.3 Methodisches Vorgehen	117
4.3.1 Zugang zum Feld	118
4.3.2 Datenerhebung und -aufbereitung	119
4.3.3 Auswertung	123
4.3.4 Reflexion des Forschungsprozesses – Ethnografie und Macht	129
5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	131
5.1 Un*erwünschte Nebensitzer*innen	133
5.2 Il*legitimer (Körper-)Kontakt	151
6 Fazit und Ausblick	188
7 Literaturverzeichnis	199
8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	216

1 Einleitung und Fragestellung

Ein wertschätzender Umgang mit Differenz stellt spätestens seit Prenkels vielzitiertes Studie ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (1995) eine zentrale Leitprämisse im schulischen Diskurs um Inklusion dar. Inklusion wird vor diesem Hintergrund als pädagogischer Auftrag verstanden, Erfahrungen der Marginalisierung, Benachteiligung und Missachtung, also „Anerkennungsdefizite[n]“ (Dederich 2013b: 211), durch einen veränderten, namentlich einen *anerkennden*, Umgang mit Verschiedenheit (präventiv) entgegenzuwirken. Die Diskussion um ‚Anerkennung‘ im Kontext von Inklusion schließt an erziehungswissenschaftliche Diskurse an, wo der Begriff bereits früh in jenen Subdisziplinen rezipiert wurde, „die traditioneller Weise als „Orte der Differenz“ verstanden werden“ (Mecheril 2005: 318), nämlich der „Feministischen, der Interkulturellen oder Integrativen Pädagogik“ (ebd.). In der Debatte um Inklusion lässt sich darüber hinaus eine Bedeutungsverschiebung von Differenz weg von binär-codierten Unterscheidungen (Geschlecht, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit¹, Fähigkeit) hin zu einer „*generalisierten Verschiedenheit*“ (Balzer 2012: 15)– „Es ist normal, verschieden zu sein“ (Weizsäcker 1993) – als Synonym für ‚Individualität‘ konstatieren. Eine „Pädagogik der Anerkennung“ (Hafener/Henkenborg/Scherr 2002a) wird vor diesem Hintergrund zugleich als *Voraussetzung* gelingender Pädagogik, als *Weg* („Anerkennendes Verhalten kann man täglich üben“ (Prenkel 2015)) und als ethisch-normative *Zielperspektive* verhandelt (vgl. Balzer 2014: 4 ff.). Unter Bezugnahme auf Honneth (u. a. 1992) modifiziert Prenkel (u. a. 1995, 2013b) die Anerkennungsdimensionen der Liebe, des Rechts und der Solidarität für pädagogische Kontexte – Anerkennung manifestiert sich demnach auf der Ebene der sozialen Interaktion in der Anerkennung der Einzelpersonlichkeit, im Recht auf Bildung und gleicher Zugänge und in der Anerkennung kollektiver Verschiedenheit sowie individueller Fähigkeiten und Leistungen. Neben dieser normativ-präskriptiven Verwendungsweise wird der Anerkennungsbegriff auch als Erklärungsmodell für schulische Problemlagen herangezogen. Insbesondere Gewalt und feindliche Einstellungen an Schulen (vgl. Helsper et al. 2006) erscheinen somit als *Mangel* an Anerkennung, welchem wiederum mit einem ‚*Mehr*‘ an Anerkennung zu begegnen sei: „Wenn der Wunsch nach Anerkennung Ausgangspunkt unserer sozialen Handlungen ist, dann ist der Heißhunger nach Anerkennung Ausgangspunkt unserer dissozialen Handlungen“ (Prenkel 2008: 32).

Für einen empirischen Zugang bedeutet ein solches ethisch-normatives Verständnis, dass Anerkennung in erster Linie am „Vorhandensein oder Nichtvorhandensein [...] – an ‚viel oder wenig Anerkennung‘ bemessen wird“ (Balzer 2014: 20). Dieser Zugang birgt die Gefahr, die *Ambivalenzen*, die mit schulischem Anerkennungsgeschehen verbunden sind, aus dem Blick zu verlieren, etwa das Verhältnis von Anerkennung und Macht – sowohl hinsichtlich der Tatsache, dass Schule in gesellschaftliche Machtverhältnisse verstrickt ist (Selektionsfunktion) als auch bezüglich des Machtcharakters von Anerkennung selbst. So blendet ein affirmativer, gerechtigkeitsethischer Anerkennungsbegriff systematisch aus, dass Pädagogik nicht nur wertschätzend auf die ‚Vielfalt‘ der Schüler*innen *reagiert*, sondern (differente) Subjektpositionen im Unterricht auch stets (re)produziert werden (vgl. ebd.: 21 f.).

1 Dieser Begriff wurde von Mecheril (2002: 109) geprägt, der darauf aufmerksam macht, dass „die Begriffe „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ [...] kaum trennscharf voneinander zu unterscheiden [sind]“ und sich wechselseitig bestimmen.

In jüngeren anerkennungstheoretischen Arbeiten ist vor diesem Hintergrund eine zunehmende Popularität von (macht)analytischen Perspektiven zu verzeichnen, die die ambivalenten Aspekte und Effekte von Anerkennung thematisieren und empirisch beforschen. Unter Bezugnahme auf die Anerkennungstheorie Judith Butlers² beleuchten verschiedene Autor*innen (vgl. u. a. Fritzsche 2014b, 2018b; Pille/Alkemeyer 2018; Otzen/Rose 2021; Rose/Ricken 2018b; Youdell 2006) den Aspekt des „alltägliche[n] *doing difference qua Anerkennung*“ (Balzer 2014: 589). In Abgrenzung zu (u. a.) Honneth und Taylor, die Anerkennung als ein „Geschehen zwischen ‚Ansprüche‘ auf Anerkennung [...] stellenden und insofern bereits konstituierten Subjekten“ (Balzer 2014: 521) konzipieren, setzt Butler (1997b) mit ihrer Anerkennungskonzeption ‚früher‘ an. Their Kritik an einem affirmativen Anerkennungsverständnis äußert they an der Idee einer kohärenten Identität als Ausgangspunkt, die voraussetzt, dass „schon bekannt ist, schon festgelegt ist, was ein Subjekt ist, und daß jenes vorgefertigte »Subjekt« die Welt betreten kann, um seinen Platz neu auszuhandeln“ (ebd.: 165). Demgegenüber konzipiert Butler (2001b) Subjektwerdung, in Anlehnung an Foucault, als „diskursive Identitätserzeugung“ (ebd.: 83). Ein Subjekt wird, in der Theorie Butlers, qua Anerkennung nicht affirmativ bestätigt, sondern zuallererst geschaffen, mit anderen Worten ‚subjektiviert‘:

In der subjektivierenden Anerkennung werden ‚Individuen‘ nicht als die Subjekte (positiv) bestätigt und ‚geachtet‘ oder gewürdigt beziehungsweise wertgeschätzt, die sie (schon) sind. Vielmehr werden sie im Rekurs auf jeweils geltende beziehungsweise ‚herrschende‘ Normen der Anerkennbarkeit zu denen gemacht, die sie dann sein können und ‚sollen‘, so dass der Anerkennungsakt zuvorderst als ein konstitutiv-performativer Akt zu verstehen ist (Balzer 2014: 524).

In subjektivierungstheoretisch informierten empirischen Forschungsarbeiten zu (den Ambivalenzen von) Anerkennung an (inklusionsorientierten) Schulen wird der Vorschlag von Reh/Ricken (2012), „Anerkennung als Adressierung zu operationalisieren und damit als grundsätzliche Struktur in und von Interaktion zu interpretieren“ (ebd.: 42), breit rezipiert. Die Autor*innen weisen darauf hin, dass es bei der Konzeptualisierung von Anerkennung als Adressierung „weniger darauf an[kommt], ob man positiv (sprich: wertschätzend) oder negativ (sprich: abwertend oder abschätzig) angesprochen wird [...], sondern darauf, wie man von wem vor wem als wer angesprochen und explizit oder implizit adressiert wird“ (ebd.). Forschungsmethodologisch wird dies damit begründet, dass „weder die Intention des Adressierenden noch die Rezeption des Adressierten unmittelbar zugänglich sind beziehungsweise eindeutig erfasst werden können“ (ebd.). Die Wertzuschreibung einer Adressierung enthalte

2 Judith Butler identifiziert sich als nicht-binär (vgl. Fischer 2020; Gleeson 2021). Auf die Frage nach dem bevorzugten Pronomen antwortet Butler: „I don't have an easy answer, though I am enjoying the world of "they". When I wrote *Gender Trouble*, there was no category for "nonbinary" – but now I don't see how I cannot be in that category“ (Gleeson 2021: o.S.). Da es noch keine konventionalisierte Übersetzung von ‚they/their‘ ins Deutsche gibt und ‚sie‘ (mit Verbform im Singular)/ ‚ihre‘ auch als Femininum gelesen werden können, verwende ich in der vorliegenden Arbeit die englischen Pronomina. Laut Empfehlungen für wissenschaftliches Schreiben im anglo-amerikanischen Raum (z. B. der APA (Lee 2019)) steht nach dem Singular-*they* das Verb im Plural (*they are* und nicht *it is*, wie auch bei der zweiten Person Singular), folgt das Verb hingegen auf den Namen, steht es im Singular (Butler is...). Argumentiert wird v.a. mit (ästhetischem) Sprachempfinden: „the most natural-sounding verb is the one to use“ (Merriam-Webster Dictionary o.J.: o.S.). Da englische Pronomina in einem deutschsprachigen Text ohnehin den Lesefluss irritieren – und als widerständige Sprachpraxis auch stören sollen (vgl. Kapitel 3.3) –, verwende ich durchweg die Singular-Verbform, wenn ich auf Judith Butler Bezug nehme. Darüber hinaus kommt in dieser Arbeit der Genderstern zum Einsatz, um die Vielfalt der Geschlechtsidentitäten sichtbar zu machen.

komplexere Logiken – wie z. B. Entwicklungsmöglichkeiten, unterschiedliche Zeithorizonte etc. [...]; gerade darin läge der Gewinn, Anerkennung qua Adressierung analytisch (und nicht vorschnell normativ) zu fassen und dann die Breite der möglichen Valuation in den Blick zu nehmen (Ricken 2013: 96).

Diese normative ‚Enthaltbarkeit‘ oder ‚Entkernung‘ (Dederich 2020: o.S.) hat nun tendenziell dazu geführt, dass Fragen der Normativität in der empirischen Beforschung von unterrichtlichen Anerkennungsprozessen sehr zurückhaltend oder nur implizit thematisiert werden und sich Anerkennungsforschung damit inhaltlich nicht mehr von Subjektivierungsforschung unterscheiden lässt beziehungsweise der *Mehrwert* der Verwendung des *Anerkennungsbegriffs* unklar bleibt. Alkemeyer/Pille (o.J.: 3) formulieren beispielsweise, dass auch „Akte des Versagens oder der Missachtung eine Anerkennung als intelligibles Subjekt bedeuten können: Auch sie erzeugen und markieren eine signifikante Differenz und setzen damit den Anderen als dieses oder jenes Subjekt ein“. Dass dieser Befund nur eine Tendenz bezeichnet, zeigen die Arbeiten von Bettina Fritzsche³, die Anerkennung *auch* als *normative* Figur entwirft: Mit Butler (2005) konzipiert sie Anerkennung unter anderem als Begehren nach Anerkennung der eigenen Wandlungsfähigkeit und fragt in einer ethnografisch angelegten, internationalen Vergleichsstudie, wie Schule diese (Seins- und Werdens-) Räume eröffnen kann, „ohne hierbei spezifische Differenzmerkmale als Behinderung dieses Anspruchs zu konstituieren“ (Fritzsche 2014b: 341 f.). Einen ähnlichen Ansatz verfolgen (neuerdings) Ricken et al. (2017), die konstatieren, dass die Analyse von (Re-)Adressierungen zwar einen lohnenden methodischen Zugang zum Anerkennungsgeschehen darstellt, aber doch nicht mit diesem gleichzusetzen ist: „die Frage nach Anerkennung ist also durch den Verweis auf Adressierung nicht erledigt“ (ebd.: 217). In der (Weiter-)Entwicklung⁴ einer „Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive“ (vgl. Kuhlmann et al. 2017) erscheint Anerkennung im Wesentlichen als Frage der „Graduierung von Rekursivitätsspielräumen“ (Ricken et al. 2017: 215), denen unterschiedliche „moralische Geltungen zukommen – und zwar mindestens in der Form, dass die Negation solcher Spielräume auf Gewalt hinausläuft“ (ebd.: 217). Die Autor*innen stellen dabei heraus, dass eine Adressierung noch keine Subjekte ‚macht‘, sondern zunächst als Appell an den*die Angesprochene*n zu verstehen ist, sich mit der nahegelegten Positionierung zu identifizieren. Hingegen *präfigurieren* Adressierungen die *Möglichkeiten der Selbstbezugnahme* unterschiedlich stark:

Als wer ich mich selbst verstehe und welches Verhältnis ich zu mir einnehme, lässt sich nicht von den Erfahrungen trennen, wie und als wer ich von anderen angesprochen und besprochen beziehungsweise behandelt werde. [...] Das aber macht die Arten und Weisen des Angesprochen- und Anerkanntwerdens, ihre jeweiligen Formen, Grade und damit eingeräumten Spielräume bedeutsam – und auch analytisch interessant (ebd.: 218).

3 Fritzsche (2014b, 2018b) versteht ihre Arbeiten mit einem analytisch orientierten Anerkennungsbegriff in Anlehnung an Butler auch explizit als Beitrag zur einer an Inklusion orientierten Forschung: Ihre Analysen positioniert sie „im Horizont des [...] Anspruchs, Diskriminierung und Marginalisierung in Schule zu überwinden“ (Fritzsche 2014b: 329). So fragt sie beispielsweise konkret: „Inwiefern erfährt Elian [ein „Schüler mit einer schweren Behinderung“, Anmerkung H.N.] hier eine Anerkennung und ist diese Anerkennung hilfreich für seine Inklusion?“ (Fritzsche 2018b: 63).

4 Der erste Vorstoß zur systematischen Annäherung an die Rekonstruktion von Anerkennungsprozessen in Form einer Frageheuristik stammt von Reh/Ricken (2012). Dieser wurde kontinuierlich weiterentwickelt und ergänzt (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3.4).

Die Weiterentwicklung der Heuristik vereint in methodischer Hinsicht sowohl Theorien der Interaktions- als auch der Diskursanalyse und ist das Ergebnis eines Forschungsprojektes zur *Sprachlichkeit* der Anerkennung. Die Autor*innen betonen jedoch ausdrücklich „die Bedeutung non-verbaler Kommunikation – also der Blicke, Mimik und Gesten – als auch der materialen Kontexte [...]. Deren empirische Erforschung stellt aber vor erhebliche Schwierigkeiten und steht noch weitgehend aus“ (Ricken et al. 2017: 220). Zur konkreten *Anwendung* der normativen Denkfigur einer „Graduierung von Rekursivitätsspielräumen“ (ebd.: 215) auf empirisches Material gibt es darüber hinaus bisher noch kaum Veröffentlichungen (vgl. u. a. Otzen/Rose 2021)⁵.

Meine Dissertationsstudie setzt an dieser Stelle an. Ich nehme mit meiner Arbeit die *körperlichen* Adressierungen, die „stummen Praktiken“ (Falkenberg 2013), zwischen den Akteur*innen schulischer Inklusion, insbesondere zwischen Schüler*innen, in den Blick. Dabei sind folgende Fragen leitend:

- Wie werden unterschiedliche ‚Rekursivitätsspielräume‘, also Möglichkeiten der Selbstbezugnahme, in *körperlichen* Interaktionen unter Schüler*innen ausgehandelt⁶?
- Inwiefern gehen mit diesen (Peer-)Praktiken⁷ Ein- beziehungsweise Ausschlüsse einher und durch welche Normen der Anerkennbarkeit wird das Geschehen jeweils gerahmt?
- Lässt sich ein Zusammenhang zwischen jenen feldeigenen Differenzierungsprozessen und sozial wirkmächtigen Ordnungskategorien (Geschlecht, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Klasse, Fähigkeit) herstellen und wenn ja, inwiefern?

Hiermit möchte ich sowohl an das anfangs skizzierte Versprechen als auch an die ambivalenten Effekte von Anerkennung im Kontext von Inklusion sowohl theoretisch als auch empirisch anschließen. Meine Arbeit verstehe ich damit als wichtigen Beitrag zu einer reflexiven Inklusionsforschung (vgl. Budde/Hummrich 2013). Die vorliegende Dissertation trägt *erstens* dazu bei, die überaus komplexe und dem bloßen Auge in ihrer Flüchtigkeit kaum zugängliche Ebene der *Körperlichkeit* im Unterricht sowie deren Wirkmächtigkeit für Anerkennungsprozesse im Kontext von Inklusion sichtbar(er) zu machen: Sowohl die Theoretisierung *körperlicher* und *leiblicher* Selbstverhältnisse als auch die explorative empirische Anwendung der (Re-)Adressierungsheuristik (vgl. Kuhlmann et al. 2017) auf *körperliche* Interaktionen haben insofern ein inklusives Potential, als auch jene Schüler*innen als Subjekte der Anerkennung in den Blick geraten (können), die nicht (im erwarteten Maße) über die verbale Sprache verfügen. Mit dem Fokus auf Körperlichkeit wird mit dieser Arbeit *zweitens* der Aspekt der *Unverfügbarkeit* prominenter in der (erziehungswissenschaftlichen) Inklusionsforschung platziert: In (macht)analytischen Forschungsvorhaben werden, wie oben skizziert, (Re-)Adressierungsprozesse als Anerkennungs geschehen rekonstruiert. Bisweilen erscheint es dabei

5 Der Sammelband zum Forschungsprojekt befindet sich zum Zeitpunkt der Abgabe der vorliegenden Arbeit im Druck: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (Hrsg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

6 Die Frage zielt bewusst auf Differenzaushandlungen unter Schüler*innen im Kreis, da ‚doing difference‘ kein unidirektionales Geschehen, sondern einen Aushandlungsprozess beschreibt, in dem Zuschreibungen auch zurückgewiesen und alternative Subjektpositionen beansprucht werden (können).

7 ‚Peer‘ steht hier in Klammern, da die rekonstruierten Praktiken der Schüler*innen im Unterricht stattfinden und daher zum einen im ‚Zwischen‘ von Peer- und Schulkultur zu verortet und zum anderen stets der (potentiellen) Intervention, Rahmung und Bewertung durch pädagogisches Personal ausgesetzt sind (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 5.2).

so, als ließe sich das soziale Werden zu jemand ‚Anderem‘ (‚doing difference‘) situativ restlos nachzeichnen. Verkannt wird dabei, dass Anerkennung im Wesentlichen als Frage des *Selbstverhältnisses*, also der *individuellen Aneignung* beziehungsweise *Verwerfung* identifizierender Zuschreibungen, zu verstehen und dieses Geschehen nur bedingt (weder von ‚außen‘ noch für das Subjekt selbst) zugänglich ist. Die Bedeutung der Unverfügbarkeit in Prozessen der Subjektwerdung arbeitet Butler insbesondere in their ethischen Schriften heraus (vgl. u. a. Butler 2005, 2007). Für qualitativ-rekonstruktive Forschungsprozesse sind diese Erkenntnisse insofern bedeutsam, als der Anspruch, *vollständig* ‚Rechenschaft‘ sowohl über den Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozess als Forscher*in als auch über ‚Selbstwertungsprozesse‘ der beobachteten Akteur*innen abzulegen notwendigerweise scheitern muss (vgl. Butler 2007). In Bezug auf die Beobachtung und Rekonstruktion *körperlicher* Interaktionsprozesse im *Medium der Sprache* werden diese Grenzen der Erkenntnis noch potenziert – was das Anliegen nicht obsolet macht, sondern in erster Linie einen achtsamen Umgang mit Be-Deutungen impliziert. *Drittens* stellt die vorliegende Arbeit auch einen *methodologischen Beitrag* dar, um den jüngsten Vorschlag der *normativen* Perspektivierung⁸ eines *analytisch* orientierten Anerkennungsbegriffs (vgl. Ricken et al. 2017) zu reflektieren – einerseits hinsichtlich der Anwendung auf körperliche Interaktionsprozesse und andererseits hinsichtlich der Frage, welche Herausforderungen sich hierbei für die empirische Forschung zu Anerkennung möglicherweise ergeben.

Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Arbeit wie folgt aufgebaut: Im nachfolgenden *zweiten* Kapitel erfolgt eine Annäherung an die zentralen Begriffe der Dissertationsstudie. Zunächst wird der Begriff ‚*Inklusion*‘ (vgl. Kapitel 2.1) skizziert und hierbei auf die analoge Systematisierung in programmatische und analytische Zugänge zurückgegriffen, um die Arbeit im Diskurs zu verorten. Das darauffolgende Unterkapitel beleuchtet, inwiefern Inklusion und Exklusion stets im Zusammenhang mit Fragen der Gleichheit und Differenz, des Allgemeinen und Besonderen gedacht werden müssen. Diese Zusammenhänge werden entlang der in der Diskussion um Inklusion verhandelten Figuren der relativen, egalitären, generalisierten und radikalen *Differenz* aufgezeigt (vgl. Kapitel 2.2). Es folgt eine Darstellung des Diskussionsstandes zu *Anerkennung* im Kontext von Inklusion entlang der anfangs skizzierten Unterscheidung in *ethisch-normative Anerkennungskonzeptionen* (vgl. Kapitel 2.3.1) und *analytisch justierte Anerkennungskonzeptionen* (vgl. Kapitel 2.3.3). *Alteritätstheoretische Lesarten von Anerkennung* (vgl. Kapitel 2.3.2) werden als Exkurs thematisiert und nehmen in der Kapitelstruktur eine Zwischenposition ein: Es werden hierbei zwar gerechtigkeitsethische Fragen verhandelt – die wesentliche Einsicht in die unumgängliche Verkennung und Ambivalenz jeder Anerkennung teilt dieser Zugang jedoch zugleich mit analytischen Einsätzen. Das Unterkapitel schließt mit der Darstellung des Forschungsstands zur *Körperlichkeit von Anerkennung* (vgl. Kapitel 2.3.4), aus dem zentrale Forschungsdesiderate als Ausgangspunkt der vorliegenden Studie abgeleitet werden. Am Ende des zweiten Kapitels steht eine Verortung der Arbeit – als Beitrag zur *rekonstruktiven Inklusionsforschung* – im Spannungsfeld ‚zwischen Normativität und Empirie‘ (vgl. Fritzsche et al. 2021) (vgl. Kapitel 2.4).

Das *dritte* Kapitel bildet den Übergang von der Theorie zur Empirie, indem Butlers anerkennungstheoretische Überlegungen dargestellt werden, die eine Operationalisierung von

⁸ Mit ‚normativer Perspektivierung‘ ist hier – in Anlehnung an Ricken et al. (2017) – die graduelle Abstufung eingeräumter (beziehungsweise beanspruchter) Möglichkeiten der Selbstbezugnahme angesprochen. Mit einer solchen „Graduierung von Rekursivitätsspielräumen“ (Ricken et al. 2017: 215) geht zwangsläufig eine normative Bewertung einher.

Anerkennung als Adressierung theoretisch fundieren. Nach einem Kapitel zu their Verständnis von *Anerkennung und Subjektwerdung* (vgl. Kapitel 3.1), wird der Schwerpunkt auf die *Bedeutung des Körpers* in Butlers Arbeiten gelegt, um den empirischen Fokus auf die Körperlichkeit von Anerkennung theoretisch grundzulegen (vgl. Kapitel 3.2). Der skizzierten normativen ‚Enthaltbarkeit‘ in anerkenntnistheoretischen Arbeiten, die an Butler anschließen, steht ein Kapitel zu their *ethischen Überlegungen* entgegen – um eine verkürzte Rezeption zu verhindern und die normative (Re-)Perspektivierung des Anerkennungsbegriffes im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu begründen (vgl. Kapitel 3.3). Das darauffolgende Kapitel geht der Frage nach der *empirischen Operationalisierung von Anerkennung* nach. Die (Weiter-)Entwicklung der Re-Adressierungsheuristik bildet hierbei die Reflexionsgrundlage: Fokussiert werden die (expliziten und impliziten) Anschlüsse der (theoretischen, methodischen und methodologischen) Prämissen der Heuristik (vgl. u. a. Reh/Ricken 2012; Ricken 2013; Ricken et al. 2017) an Butlers (sowohl machtanalytische als auch ethische) anerkenntnistheoretische Überlegungen (vgl. Kapitel 3.4). Die Fähigkeit zur Reflexivität – im Sinne einer identifizierenden Rückwendung von (sprachlichen) Anrufungen auf sich selbst – erscheint in Butlers Arbeiten zentral. Wenngleich they betont, dass diese psychischen Prozesse weitestgehend unbewusst ablaufen und Subversion und Widerstand von körperlichen Empfindungen ausgehen (können), erscheint das Verständnis von und das Verfügen über Verbalsprache für their Subjektverständnis zentral. Um tatsächlich *alle* Personen als aktive Akteur*innen von Anerkennungsprozessen einzuschließen und sichtbar zu machen, werden abschließend notwendige *Erweiterungen von Butlers Theorie um praxistheoretische und phänomenologische Zugänge* skizziert (vgl. Kapitel 3.5).

Im *vierten* Kapitel wird der Forschungszugang dargestellt. Von einem historischen Rückblick werden Merkmale und Besonderheiten hergeleitet sowie das Potential der Ethnografie für die vorliegende Arbeit erläutert (vgl. Kapitel 4.1). Die Herausforderungen und Grenzen der Beobachtung von Differenz und Körperlichkeit werden im Folgenden mit besonderem Fokus auf den Aspekt der Beobachter*innenrelativität diskutiert (vgl. Kapitel 4.2). Im Anschluss wird das methodische Vorgehen (vgl. Kapitel 4.3) dargelegt – vom Feldzugang (vgl. Kapitel 4.3.1) über die Erhebung (video-)ethnografischer Daten (vgl. Kapitel 4.3.2) und deren Analyse entlang der (um den Aspekt der Körperlichkeit erweiterten) (Re-)Adressierungsheuristik (vgl. Kuhlmann et al. 2017) (vgl. Kapitel 4.3.3) hin zur machtkritischen Reflexion des gewählten Vorgehens (vgl. Kapitel 4.3.4).

Die *Darstellung und Interpretation der Ergebnisse* erfolgen im *fünften* Kapitel. Der Fokus wird hierbei auf Sitzkreisformationen gelegt – dieser Schwerpunkt hat sich im Zuge der Auswertungsarbeit ergeben: Das Arrangement der Bänke erzeugt eine besondere körperliche Nähe, die Anforderung, beengt und ohne Rückenlehne auf diesen Bänken mitunter ganze Unterrichtsstunden zu verbringen, bringt eine enorme Bewegtheit und (körperliche) Interaktionsdichte unter den Schüler*innen mit sich und stellt damit eine reichhaltige Datengrundlage dar, um den genannten Forschungsfragen nachzugehen. Nach einer kurzen Einführung in den Diskussionsstand der ‚Kreisethnografie‘, wird zunächst das ‚In-den-Kreis-Kommen‘ und die damit verbundene Platzwahl beleuchtet, im Zuge dessen Schüler*innen untereinander Positionierungen im *Spektrum⁹ zwischen ‚erwünschten‘ und ‚unerwünschten‘ Nebensitzer*innen* aushandeln (vgl. Kapitel 5.1). Möglichkeiten der Selbstbezugnahme werden hierbei auf

9 Die Sternchen in den Unterkapitelüberschriften des Ergebniskapitels (un*erwünscht und il*legitim) eröffnen die Möglichkeit – entgegen einer binären Gegenüberstellung – aushandelbare Positionierungen und graduelle Differenzierungen im ‚Zwischenraum‘ in den Blick zu nehmen.

differenzierende Weise präfiguriert – in Abhängigkeit von der *Art* der Ansprache (un*persönlich), vom *Zeitpunkt* (in Bezug auf alternative Sitzmöglichkeiten und situative Öffentlichkeitsverhältnisse im Kreis) und von der *Il*Legitimität* der (Re-)Adressierung (vor dem Hintergrund der Sitzordnung). In Kapitel 5.2 werden sodann die (Peer-)Praktiken in den Blick genommen, die ‚unterhalb‘ des ‚eigentlichen‘ Unterrichts (vgl. Breidenstein 2006: 10) ablaufen. Hier konnten fünf zentrale ‚Themen‘ herausgearbeitet werden, denen je spezifische Verletzbarkeiten eingelagert sind: *Annäherung, Angriff, Spiel, Vermittlung und Reglementierung*. Die *Il*Legitimität* des (*Körper-*)*Kontakts*¹⁰ unter Schüler*innen wird hierbei auf sehr unterschiedliche Weise im Spannungsfeld zwischen Peerkultur und Unterrichtsordnung verhandelt. Vor dem Hintergrund der Öffentlichkeitsverhältnisse im Kreis wirken sich weiterhin *Allianzbildungen* (unter Peers sowie Parteinahme durch Lehrpersonal) sowie – insbesondere bei gleichaltrigen ‚Themen‘ – das *Register* beziehungsweise der *Registerwechsel* zwischen Spiel und Ernst auf Verletzbarkeiten der Schüler*innen und damit auf die „Graduierung von Rekursivitätsspielräumen“ (Ricken et al. 2017: 215) aus.

Ein abschließendes *Fazit* über die Arbeit in ihrer Gesamtheit wird im *sechsten* Kapitel gezogen sowie ein *Ausblick* auf daran (potentiell) anschließende Forschungsarbeiten formuliert. Resümiert wird die Arbeit insbesondere in Bezug auf den Aspekt der Körperlichkeit von Anerkennung, die ethische Bedeutung der Unverfügbarkeit sowie die theoretischen, methodologischen und programmatischen Implikationen einer normativen (Re-)Perspektivierung von Anerkennungsforschung im Kontext von Inklusion.

10 Um zunächst offen zu halten, wie körperlich der Kontakt zwischen Peers im Kreis ist und inwiefern Körperlichkeit beziehungsweise Körperbeschäftigungen einen Kontaktkanlass darstellen, beschränkt sich die Analyse nicht von vornherein auf Körperkontakt.

2 Begriffliche Annäherungen und Diskussionsstand

Im vorliegenden Kapitel stehen die zentralen Begriffe des Promotionsvorhabens im Fokus. So erfolgt zunächst eine theoretische Annäherung an den Begriff der ‚Inklusion‘ (vgl. Kapitel 2.1). Hierbei geht es in erster Linie darum, die vorliegende Arbeit unter Rückgriff auf systematisierende Beiträge im Diskurs um Inklusion zu verorten. In Kapitel 2.2 steht ‚Differenz‘ als theoretische Kategorie im Inklusionsdiskurs zentral. Das Kapitel ist entlang der Unterscheidung in relative, egalitäre, generalisierte und radikale Differenz strukturiert und bildet sowohl die Anfänge der Auseinandersetzung mit Differenz im Kontext von Inklusion als auch aktuelle Kontroversen (Debatte um Dekategorisierung) ab. Das Kapitel schließt mit einem Ausblick auf Anerkennungsfragen, die mit den verschiedenen Lesarten des Differenzbegriffes verbunden sind. Kapitel 2.3 stellt im Wesentlichen den Forschungsstand zu Anerkennung im Kontext schulischer Inklusion vor. Hier werden nicht nur Studien diskutiert, die explizit in ‚inkluisiven‘ Settings durchgeführt wurden, sondern alle Arbeiten, die sich mit Anerkennung und Fragen des Ein- und Ausschlusses im weitesten Sinne beschäftigen. Die Darstellung ist unterteilt in Einsätze, die sich ethisch-normativen Anerkennungskonzeptionen im Anschluss an Honneth verpflichtet fühlen (vgl. Kapitel 2.3.1) und solchen, die sich gerade von jenen Zugängen distanzieren und Anerkennung im Anschluss an Butler primär als empirisches Phänomen analytisch in den Blick nehmen (vgl. Kapitel 2.3.3). Dabei werden die theoretischen Zugänge zunächst nur insofern erläutert, als sie zum Verständnis der dargestellten Studien notwendig sind. Zwischen den beiden theoretischen ‚Lagern‘ beziehungsweise den entsprechenden empirischen Zugängen zu Fragen der Anerkennung im Kontext von Inklusion steht ein Exkurs zu alteritätstheoretischen Lesarten von Anerkennung im Ausgang von Levinas (vgl. Kapitel 2.3.2). Aus diesem Zugang gehen zwar keine empirischen Unterrichtsstudien hervor, dennoch wird Anerkennung als Frage der Nicht-Exklusivität zentral behandelt. Es folgt eine Übersicht zum Forschungsstand zur Körperlichkeit der Anerkennung (vgl. Kapitel 2.3.4), woraus wesentliche Forschungsdesiderate abgeleitet werden, an die die vorliegende Arbeit anschließt. Das Kapitel endet mit einer Verortung der Rekonstruktiven Inklusionsforschung ‚zwischen Normativität und Empirie‘ sowie einer Positionierung der vorliegenden Arbeit in diesem Spannungsfeld (vgl. Kapitel 2.4).

2.1 Inklusion

Dederich (2017: 69) konstatiert im Hinblick auf Inklusion „eine kaum noch überschaubare erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema und eine entsprechend breit angelegte Forschung“. Hiermit geht, sowohl im fachlichen als auch im öffentlichen Diskurs, eine Unschärfe der Begriffsverwendung einher. Hinz (2013: o.S.) bescheinigt dem Terminus eine Entwicklung „von der kompletten Unkenntnis zu immer stärkerer Unkenntlichkeit“ und Katzenbach (2015b: 19) spricht von einer „Verwahrlosung des Begriffs“. Als Ursache für die Popularität des Inklusionsbegriffs im Kontext von Bildung und Erziehung wird, neben der Salamanca Erklärung¹¹ (UNESCO 1994), oftmals die UN-Behinderten-

¹¹ Die Salamanca Erklärung bündelt die zentralen Ergebnisse einer UNESCO-Konferenz zur „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ (1994). Bildung für alle im allgemeinen Schulsystem ist darin eine zentrale Forderung: „Wir anerkennen die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten“ (UNESCO 1994: o.S.).

rechtskonvention (United Nations 2006) beziehungsweise deren Ratifizierung in Deutschland im Jahr 2009 benannt. Insbesondere auf Artikel 24, in dem das Recht auf Bildung in einem „inclusive education system“ (ebd.: o.S.) verbrieft ist, wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Inklusion immer wieder Bezug genommen. Da der konkrete Bedeutungsgehalt von Inklusion in der UN-Behindertenrechtskonvention „insgesamt unbestimmt“ (Wansing 2012: 94) bleibt, werden die rechtlichen, bildungspolitischen, schulstrukturellen und unterrichtlichen Implikationen der BRK für ein ‚inklusives Bildungssystem‘ kontrovers diskutiert¹² (vgl. Feyerer 2011). Die menschenrechtliche Verankerung verleiht dem Inklusionsbegriff einen neuen Bedeutungshorizont und befeuert den erziehungswissenschaftlichen Diskurs: Wocken konstatiert im Jahr 2009, der „inklusionspädagogische Diskurs findet zurzeit nur in behindertenpädagogischen Zirkeln statt“ (ebd.: 8). Heute ist Inklusion in den Erziehungswissenschaften, und insbesondere in der Schulpädagogik, „allgegenwärtig“ (Budde/Hummrich 2015: 33). Die Bekanntheit führt zugleich aber offenbar auch dazu, dass Inklusion inzwischen

[...] eine modische Formel [ist], die (wissenschafts-)kulturell mittlerweile in bestimmten Feldern bedient werden muss; ein professionelles Karrierefeld; eine aktuelle Möglichkeit, die eigene (wissenschaftliche) Expertise wirksam und öffentlich werden zu lassen (Hazibar/Mecheril 2013: o.S.).

Die eingangs skizzierten ‚Diagnosen‘ zum Inklusionsbegriff implizieren, dass es hinter den inzwischen zahllosen (Fach-)Publikationen so etwas wie einen konsensuellen Kern dessen, was Inklusion im Kontext von Bildung und Erziehung meint, gebe, der lediglich ‚vernebelt‘ sei. Sie stehen am Anfang von Klärungs- und Systematisierungsversuchen, etwa in der „Rückbesinnung auf die theoretischen Grundlagen“ (Katzenbach 2015b: 21) oder die historische Entwicklung von Inklusion (vgl. Hinz 2013), um diesen Kern freizulegen. Dederich (2017) schlägt in diesem Zusammenhang vor, zwischen pädagogischen und soziologischen Konzeptionalisierungen zu unterscheiden beziehungsweise diese fruchtbar miteinander zu verknüpfen. Ähnlich argumentiert Moser (2012), die zwischen Inklusion als Programm und analytischem Konzept (im Ausgang von systemtheoretischen Überlegungen) unterscheidet¹³. Diese Überlegungen sollen im Folgenden vertieft ausgeführt werden, da die Unterscheidung und Verknüpfung von programmatischen und analytischen Zugängen¹⁴ (bei aller Schwierigkeit) für die vorliegende Arbeit zentral sind.

In programmatischer Hinsicht wird Inklusion häufig als „Steigerungsform“ (ebd.: 57) von Integration verstanden. Vor diesem Hintergrund hat die deutsche Übersetzung der UN-BRK große Empörung ausgelöst, da ‚inclusion‘ beziehungsweise ‚inclusive‘ mit ‚Integration‘ beziehungsweise ‚integrativ‘ übersetzt wurde. Die deutsche Übersetzung ist rechtlich nicht verbindlich, der Protest richtet sich vielmehr auf die Symbolwirkung, die von der amtlichen

12 In Bezug auf die gesetzgeberische Umsetzungspflicht eines inklusiven Bildungssystems (Artikel 24, Absatz 1) kommt den Bundesländern ein „Ermessensspielraum“ (Krajewski/Bernhard 2012: 169) zu. Die Kultusministerkonferenz (2011, 1994) spricht hierzu Empfehlungen aus. Mißling/Ükert (2014) geben einen Überblick darüber, inwiefern sich das Menschenrecht auf inklusive Bildung in den Schulgesetzen der Länder abbildet.

13 Einen solchen Versuch unternimmt auch Felder (2017) mit der Skizze einer non-idealen Theorie von Inklusion.

14 Im Folgenden wird die von den Autor*innen getroffene Unterscheidung zu Systematisierungszwecken lediglich aufgegriffen. Inwiefern pädagogische Konzeptionalisierungen von Inklusion nun per se programmatisch beziehungsweise ein soziologisches Inklusionsverständnis – über die (frühe) Systemtheorie sensu Luhmann hinaus – rein analytisch ist, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten. Moser (2012: 57) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass – zumindest anfänglich – „die integrationspädagogische Literatur in expliziter Weise moralisch-programmatisch konnotiert [war]“.

deutschen Übersetzung ausgeht. In so genannten Schattenübersetzungen (vgl. NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. 2018) werden – inzwischen in der 3. Auflage – aktuelle Diskurse abgebildet und konsequent die Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚inklusive‘ verwendet. Dederich (2017) skizziert dieses gängige Verständnis von Inklusion als Steigerung von Integration unter Bezugnahme auf die Wortbedeutungen: Inklusion (lateinisch *inclusio*) bedeutet Einschluss, also Unteilbarkeit, während Integration (lateinisch *integer*, übersetzt mit unbescholten, ganz) auf die (Wieder-)Herstellung von Ganzheit abzielt (vgl. ebd.: 70). Eine Gesellschaft umfänglicher Teilhabe und Zugehörigkeit aller ohne Ausschluss stellt zweifellos eine Vision dar, „eine Orientierung für nächste Schritte in eine bestimmte Richtung – quasi ein ‚Nordstern‘ mit einer wichtigen Orientierungsfunktion“ (Hinz 2008: 34; vgl. hierzu kritisch Katzenbach 2015b). Hinz (2007) verortet die Relevanz des Inklusionsbegriffes auf zwei Ebenen: Zum einen könne mit der Begriffsersetzung auf die Mängel der Integration¹⁵ aufmerksam gemacht werden, die der Autor primär am Festhalten der (defizitorientierten) Leitdifferenz behindert/nicht-behindert festmacht (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.2). Neben der Möglichkeit zur kritischen Reflexion der Integrationspraxis (vgl. hierzu auch Hinz 2002) sei Inklusion zum anderen auf der theoretischen Ebene – je nach Integrationsverständnis – entweder als Synonym oder als konzeptionelle Weiterentwicklung im Sinne einer „bürgerrechtlich verankerten Forderung nach voller Partizipation für alle Menschen – ohne eine Mindestqualifizierung für Integration [...]“ (Hinz 2007: 87) zu verstehen. Dieses Verständnis bildet sich auch in den vielzitierten Pünktchen-Schemata ab, wonach Integration (nach Exklusion und Segregation) die Vorstufe von Inklusion (im Bildungswesen) darstellt (vgl. Hinz 2004). Die Gegenüberstellungen von Integration und Inklusion – in klärender Absicht – sind vor dem Hintergrund von Umformungstendenzen zu verstehen, die Hinz (2004: 42) als „zyklische Inflationierung“ bezeichnet: „Begriffe kommen auf, werden aufgegriffen, sie werden – positiv besetzt – für alles und jedes inflationiert und werden schließlich inhaltslos; später werden sie durch neue abgelöst [...]“ (ebd.). Diese Entwicklung habe seiner Ansicht nach schon der Begriff der Integration durchlaufen und er diagnostiziert – bereits vor fast 20 Jahren – die gleiche Entwicklung im Umgang mit dem Inklusionsbegriff. Die bisher nur angerissenen Abgrenzungsbewegungen beziehungsweise Verhältnisbestimmungen der Begriffe Integration und Inklusion können an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden (vgl. hierzu ausführlich Wocken 2009). Bedeutend erscheint hierbei, dass Inklusion als programmatischer Begriff nicht relativ oder graduell, sondern absolut konzipiert wird: So stellt beispielsweise Hinz (2004) Inklusion als Kreis dar, der verschiedenste Farben und Formen von vornherein einschließt, die in ihrer Vielfalt die ‚Normalität‘ abbilden. Der Weg aus dem Kreis ist mit durchgestrichenen Pfeilen (↔) gekennzeichnet. Hierzu schreibt er: „Bedeutsam sind darüber hinaus die [...] durchgestrichenen Pfeile, mit denen symbolisiert wird, dass Marginalisierung und Aussonderung ausgeschlossen sind“ (ebd.: 49). Entweder ist eine Person also drinnen *oder* draußen¹⁶. Dabei wird das Drinnen als Soll-Zustand ausführlich beschrieben und diskutiert, wohingegen das Draußen kaum beleuchtet wird. Dederich (2006) konstatiert,

15 Die Integrationsforschung in Deutschland nahm im Zuge wissenschaftlicher Begleitforschungen von Modellversuchen der Integration von Kindern mit Beeinträchtigung in Kindergärten und Schulen in den 1980er und 1990er Jahren ihren Anfang (vgl. hierzu ausführlich Moser 2017).

16 Dieses Verständnis bildet sich auch in der Bildungsberichterstattung ab. Dort ist von Inklusions- und Exklusionsquoten die Rede. Bezeichnet wird damit zum einen der Anteil von Schüler*innen mit Förderbedarf (an allen vollzeitschulpflichtigen Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen der Grund- und Sekundarstufe I), die in Förderschulen (= Exklusionsquote) oder allgemeinen Schulen (= Inklusionsquote) unterrichtet werden (vgl. Klemm 2018: 7).

im Vergleich zu der erheblichen Zunahme von Fachbeiträgen in der (Sonder-)Pädagogik zu *Inklusion*, eine augenscheinliche Zurückhaltung bezüglich fachlicher Auseinandersetzungen zu *Exklusion*. Die Begriffe Exklusion, verstanden als Ausschluss aus dem Bildungssystem, und Segregation, verstanden als Aufteilung von Schüler*innen nach bestimmten Kriterien in unterschiedliche Schulformen und/oder Lerngruppen (vgl. Hinz 2004), erscheinen lediglich skizzenhaft als überwundene beziehungsweise zu überwindende „Entwicklungsetappen im Bildungswesen“ (ebd., 47) beziehungsweise als „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“ (Wocken 2010, o.S.). Nach diesem Verständnis „wird ein begrifflicher Dualismus bereits impliziert respektive vorausgesetzt: Inklusion und Exklusion schließen sich – nicht nur historisch, sondern auch als Begriffe – wechselseitig aus“ (Felder 2017: 303). Während also die Popularität des Inklusionsbegriffes offenbar zu dessen diskursiver Unschärfe beigetragen hat, gibt es kaum pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Exklusion, wodurch dieser Begriff theoretisch unterbelichtet bleibt.

Dederich (2006, 2017) sieht in der Bezugnahme auf soziologischen Theorien ein Klärungspotential: In Abgrenzung zu einem dualistischen Verständnis von Inklusion und Exklusion in programmatischen Zugängen werden die Begriffe in der Soziologie als komplementär theoretisiert, „so dass das eine nicht ohne das andere gedacht werden kann“ (Dederich 2017: 69), wodurch den Begriffen ein analytisches Potential zukommt. Er unterscheidet zwischen zwei soziologischen Zugängen zu Inklusion und Exklusion: der Systemtheorie und der soziologischen Ungleichheitsforschung. In der Systemtheorie nach Luhmann beschreiben die Begriffe Inklusion und Exklusion (in Anlehnung an Parsons) die Funktionsmechanismen sozialer Systeme. Als komplementäre Begriffe bezeichnen sie die Relevanz einer Person für ein soziales System:

Inklusion muß man demnach als eine Form begreifen, deren Innenseite (Inklusion) als Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen bezeichnet ist und deren Außenseite unbezeichnet bleibt. Also gibt es Inklusion nur, wenn Exklusion möglich ist (Luhmann 1997: 620 f.).

Exklusion verweist also lediglich auf eine logische Bedingung funktional differenzierter Gesellschaften und eignet sich daher nicht als gesellschaftsdiagnostisches Instrument in kritischer Absicht (vgl. Dederich 2006: 16). Wansing (2007) stellt heraus, dass sich mit dem systemtheoretischen Verständnis von Inklusion und Exklusion keine Benachteiligungen innerhalb einzelner Funktionssysteme beschreiben lassen. Ein*e Förderschüler*in wäre beispielweise systemtheoretisch nicht weniger in das Bildungssystem eingeschlossen als ein*e Universitätsprofessor*in – lediglich in unterschiedlichen Organisationen des Bildungswesens. Selbst (zeitweise) nicht beschulte Kinder und Jugendliche werden als potentielle Adressat*innen vom Bildungssystem kommunikativ berücksichtigt und sind damit als inkludiert anzusehen. Inklusion ist aus systemtheoretischer Sicht gewissermaßen der Normalfall moderner Gesellschaften beziehungsweise exkludierte Personen bleiben aus der Perspektive gesellschaftlicher Kommunikationssysteme unsichtbar (vgl. ebd.: 278 f.). Seit Mitte der 1990er Jahre lässt sich diesbezüglich eine Wende in Luhmanns Arbeiten konstatieren, die wesentlich durch seine Beobachtungen in brasilianischen Favelas geprägt war (vgl. Dederich 2017: 75; Moser 2012: 61; Wansing 2007: 280). Exklusion wird nun als „humanes Folgeproblem“ (Wansing 2007: 280) eines funktional differenzierten Gesellschaftssystems entworfen. Luhmann gewann die Einsicht, dass die Akkumulation von Exklusionen aus gesellschaftlichen Teilsystemen zu äußerst prekären Lebenslagen führen kann: