

Emmerich, Marcus

Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion

Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. [42]-57. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62)



Quellenangabe/ Reference:

Emmerich, Marcus: Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion - In: Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. [42]-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171735 - DOI: 10.25656/01:17173

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171735>

<https://doi.org/10.25656/01:17173>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

62. Beiheft

April 2016

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Schulische Inklusion

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft

Schulische Inklusion

Herausgegeben von
Vera Moser und Birgit Lütje-Klose

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

E-Book

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443510

Inhaltsverzeichnis

<i>Vera Moser/Birgit Lütje-Klose</i> Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft	7
--	---

Essays

<i>Wulf Hopf/Martin Kronauer</i> Welche Inklusion?	14
---	----

<i>Horst Weishaupt</i> Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform	27
--	----

Differenzkonstruktionen in Schulen

<i>Marcus Emmerich</i> Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion	42
--	----

<i>Lisa Pfahl/Justin J. W. Powell</i> „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen	58
---	----

<i>Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi</i> Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht	75
---	----

Governanceperspektiven auf Implementierungsprozesse von Inklusion

<i>Saskia Bender/Martin Heinrich</i> Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion	90
--	----

Sigrid Hartong/Rita Nikolai

Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse
auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem 105

Andrea Dlugosch/Anke Langner

Koordination von ‚Inklusion‘ – Erste Ergebnisse
einer explorativen Studie im Bundesland Tirol 124

Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

Annelies Kreis/Jeanette Wick/Carmen Kosorok Labhart

Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen
an inklusiven Schulen – eine Typologie 140

Ann-Kathrin Arndt/Rolf Werning

Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften
und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung.
Implikationen für die Professionalisierung 160

Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein

Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung
und inklusiver Bildung 175

Messung inklusiver Entwicklungen in Schulen

Anne Piezunka/Cornelia Gresch/Christine Sälzer/Anna Kroth

Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben
der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen:
Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung
oder besondere Unterstützung? 190

Aleksander Kocaj/Nicole Haag/Sebastian Weirich/Poldi Kuhl/

Hans Anand Pant/Petra Stanat

Aspekte der Testgüte bei der Erfassung schulischer Kompetenzen
von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf 212

Differenzkonstruktionen in Schulen

Marcus Emmerich

Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion

Zusammenfassung: Ausgehend von der Frage, ob ‚Inklusion‘ gegenüber den real existierenden Bedingungen schulischer Differenzierung eher als Strukturalternative oder Strukturvariante in Erscheinung tritt, diskutiert der Beitrag zunächst das (kritische) Reflexionspotenzial einer Theorie der Inklusion/Exklusion im Anschluss an Luhmann. Anhand empirischer Fallbeispiele wird anschließend gezeigt, dass auch inklusive/integrative Praxen der Lerngruppendifferenzierung im Modus von Inklusion/Exklusion operieren und infolge kategorialer Differenzsetzungen zu Abweichungsverstärkungen zwischen Schüler*innen beitragen, die strukturell zu Bildungsbenachteiligungen führen können.

Schlagnote: Differenz, Differenzierung, Inklusion, Exklusion, Bildungsungleichheit

1. Inklusion und Differenzierung: Zur Problemstellung des Beitrags

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion um einen tragfähigen Inklusionsbegriff und die Realisierungschancen einer inklusiv ausgerichteten institutionalisierten pädagogischen Praxis scheint sich gegenwärtig um die Frage zu zentrieren, ob und wie weitgehend Inklusion das bestehende Bildungssystem als eine *Strukturalternative* operativ verändern kann, oder ob umgekehrt dessen tradierte Strukturen und die in diesen eingebettete Praxis die Idee und den Sinn von Inklusion verändern. Als Referenzproblem werden dabei die Selektionsstrukturen und -mechanismen der real existierenden deutschsprachigen Schulsysteme fokussiert, denn Inklusion trifft „auf ein Bildungssystem mit einer tiefverwurzelten, hochselektiven Tradition“ (Kronig, 2012, S. 17). *Wie* eine am Leitbild Inklusion orientierte schulische Praxis implementiert, wie folglich die operativen Systemstrukturen auf ‚Inklusion‘ umgestellt werden können, ist entsprechend ein dominierendes Thema in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion (Schwohl & Sturm, 2010; Moser, 2013).

Als Reformprojekt ist Inklusion gegenwärtig in einem Horizont weitreichender politischer und wissenschaftlicher Erwartungen situiert, ohne dass zukünftige Wirkungen und Nebenwirkungen seriös abgeschätzt werden können. Die hinsichtlich der Realisie-

rungschancen von Inklusion vereinzelt vorliegenden empirischen Befunde zeigen diesbezüglich ein eher ambivalentes Bild (Ellinger & Stein, 2012a; Klemm, 2014). Semantiken der ‚Chancengleichheit‘ (Schuppener, Bernhardt, Hauser & Poppe, 2014) oder ‚Bildungsgerechtigkeit‘ (Seitz, Finnern, Korff & Scheidt, 2012) stellen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses zwar zentrale Begründungsmotive bereit, indem sie die Implementierung inklusiver Strukturen als Lösung für vielfältige Benachteiligungsprobleme im Bildungssystem ins Spiel bringen. Die Erwartung, Inklusion *als solche* verbessere die Chancengleichheit im Bildungssystem, kann sich dabei gegenwärtig aber weder auf empirische Evidenz stützen, noch wird damit der Komplexität derjenigen Mechanismen hinreichend Rechnung getragen, die im Bildungssystem Diskriminierung und Ungleichheit erzeugen.

Die folgenden Überlegungen¹ gehen von Reflexionsproblemen (Luhmann & Schorr, 1988) innerhalb des um ‚Inklusion‘ zentrierten erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurses aus (2.), um daran anschließend das Reflexionspotenzial des von Luhmann vorgelegten Theorieentwurfs der Inklusion/Exklusion weiter auszuloten (3.). Dabei wird als zentrales Argument vorgebracht, dass unter dem Aspekt der Erzeugung von Bildungsbenachteiligung nicht lediglich die Formalstrukturen schulischer Selektion Anlass für Problematisierung geben. Vielmehr müssen ebenso pädagogische Praktiken der Differenzierung auf der Ebene unterrichtlicher Interaktion im doppelten Horizont von Inklusion und Exklusion betrachtet werden, insofern die Realisierung von Selektion *pädagogische* Differenzierung operativ voraussetzt.

Daraus resultieren zwei miteinander verbundene und die weitere Diskussion leitende theoretische Prämissen: Zum einen können Bildungssysteme auf operativer Ebene nicht nicht-differenzieren, zum anderen können Bildungsbenachteiligungen und Bildungsungleichheiten nur im Bildungssystem und durch dieses erzeugt werden. Die operative Selbstreferenz des Bildungssystems sowie die daraus resultierende immanente Logik der *differenzierenden Beobachtung* von Adressat*innen pädagogischer Kommunikation rücken damit als basale Elemente schulischer Inklusion/Exklusion in den Vordergrund. Ausgehend von dieser Theoriegrundlage sowie empirischen Fallbeispielen (4.) wird abschließend (5.) diskutiert, ob und inwiefern ‚Inklusion‘ vor dem Hintergrund einer schulischen Grammatik der Inklusion/Exklusion als *Strukturalternative* oder eher als *Strukturvariante* interpretiert werden muss.

1 Ich danke den Gutachter*innen für die kritische Kommentierung und die hilfreichen Hinweise.

2. Soziale Differenz und pädagogische Differenzierung: Reflexionsprobleme im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs

Hinsichtlich der Frage, wie Differenz und soziale Ungleichheit als Bezugsprobleme inklusiver Bildung konzeptionell berücksichtigt werden können, lassen sich im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses grundsätzlich zwei Argumentationslinien, eine schulkritische und eine gesellschaftskritische, unterscheiden: Während im ersten Fall ein normativ begründeter *Inklusionsbegriff* die Grundlage für eine Kritik bestehender schulischer Selektionsstrukturen bildet und mit ‚Heterogenität‘ oder ‚Vielfalt‘ als Referenzbegriffen operiert, wird im zweiten Fall der Begriff *Exklusion* genutzt, um in gesellschaftskritischer Perspektive auf die gesellschaftlichen Ungleichheitsbedingungen hinzuweisen, die eine Praxis schulischer Inklusion in Rechnung zu stellen habe. Kernargumente beider Linien sollen im Folgenden in Hinblick auf die Art und Weise, wie sie soziale Differenz und pädagogische Differenzierung in einen Zusammenhang stellen, knapp skizziert werden, um daran anschließend das Reflexionspotenzial der Begriffskombination Inklusion/Exklusion zu eruieren.

2.1 Inklusion als Schulkritik

Die Bezugnahme auf den Leitbegriff ‚Inklusion‘ impliziert innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion nicht nur eine Kritik an der Zielgruppenorientierung (sonder-)pädagogischer Förderstrategien, sondern ebenso an den formalen Selektionsstrukturen des Schulsystems. Inklusionspädagogische Programmatiken, die in ihrer Selbstbegründung eine explizit schulkritische Perspektive einnehmen, weisen zwar Formen der (leistungs-)homogenisierenden ‚äußeren‘ Differenzierung zurück, stellen das Prinzip der Differenzierung als solches jedoch keineswegs infrage: Im Gegenteil gewinnen pädagogische Differenzierungsstrategien als *conditio sine qua non* einer adaptiven Gestaltung von Lerngelegenheiten auf der Ebene unterrichtlicher Interaktion grundlegend an Bedeutung (Prenzel, 2013). Die Normativität idealtypisch entworfener pädagogischer Inklusionsprogrammatiken, wie sie etwa in Form des ‚Index für Inklusion‘ (Booth & Ainscow, 2003) vorliegen, wird dabei nicht nur für die Problematisierung gegebener Struktur- und Prozessvariablen von Schule und Unterricht genutzt; zugleich werden Entwicklungsziele und Implementationsprogramme mit dem Anspruch formuliert, jene Variablen verändern zu können. Die Ideen und Ideale pädagogischer Inklusion werden entsprechend in ein antithetisches Verhältnis zu den realexistierenden Bedingungen institutionalisierter pädagogischer Praxis gesetzt – und zu den negativen Folgen, die diese Praxis in Form von Ausschluss und Ungleichheit generiert.

In diesem Zusammenhang wird Inklusion als eine „Kritik an Kategorisierungen“ (Boban, Hinz, Plate & Tiedeken, 2014, S. 20) vorgestellt, die Individuen auf ein dominantes Merkmal einschränken (z. B. ‚Behinderung‘) und deshalb Strategien der ‚Deka-

tegorisierung⁴ erforderten: „Kategorien betonen und verstärken Unterschiede zwischen Menschen, unterstützen generell selektives Denken im Bildungssystem und legitimieren so den Fortbestand segregierender Strukturen“ (Boban et al., 2014, S. 21). Paradoxerweise führt die Kritik am Selektionsprinzip und den segregierenden Strukturen des Bildungssystems aber gerade nicht dazu, dass konzeptionell auf eine gruppenbezogene Kategorisierung von Schüler*innen verzichtet wird. So beziehen sich zum einen Beiträge zur Diagnostik und zur konkreten inklusiven Praxis in Schule und Unterricht nach wie vor auf besondere *Gruppen*, die inkludiert werden sollen (u. a. Ricken, 2010; Wiedemann, 2012). Zum anderen wird nunmehr jede mögliche Form der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe als Inklusionsanlass in Betracht gezogen:

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

Wie bereits die Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 1993) eine Vervielfältigung pädagogischer Unterscheidungsoptionen durch Bezugnahme auf sozial zugeschriebene (askriptive) Merkmale bietet, so wird Inklusion hier als eine Form der kategorialen Unterscheidung von Individuen konzeptualisiert, die zwar spezifisch *schulische* und *sonderpädagogische* ‚Kategorisierungen‘ zurückweist, aber keine mögliche *soziale* Kategorisierungsoption ausschließt. Die Forderung nach ‚Dekategorisierung‘ scheint somit zwar für *schulische* Klassifikationen, nicht aber für *soziale* Klassifikationen zu gelten, anderenfalls könnte Inklusion auch nicht als eine adäquate Antwort auf die „kategoriale Vielfalt“ von Diversity (Puhr, 2014, S. 25) interpretiert werden.

So zeichnet sich bereits auf der Ebene der programmatischen Entwürfe, der Leitbilder, Legitimationsemantiken und der normativ abgeleiteten reformerischen Handlungsziele eine Entgrenzung des Kreises möglicher *Adressat*innen für Inklusion* ab, indem deren *Sozialität* (und nicht lediglich ihre *Individualität*) zu einem Bezugsproblem *inklusionsorientierter* Differenzierung gemacht wird: „Inklusiver Unterricht bezieht hingegen alle Formen der inneren und einige Formen der äußeren Differenzierung ein, je nach den individuellen, kulturellen, kognitiven, entwicklungspsychologischen, emotionalen sowie sozialen Ausgangslagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler“ (Meister & Schnell, 2013, S. 184). Nicht die Überwindung kategorial konstruierter Differenzsetzungen zwischen Lernenden, sondern gerade die *Beachtung von Differenz* soll folglich die pädagogische Praxis der *Differenzierung* orientieren.

Diese inklusionspädagogisch *beachtete* Differenz ist allerdings immer eine *beobachtete* Differenz, das Registrieren pädagogisch relevanter Unterschiede setzt beobachtungsleitende Unterscheidungen voraus, die an den konkreten Individuen allererst sichtbar gemacht werden müssen. Das daraus resultierende Reflexionsproblem besteht darin, dass jede pädagogische Referenz auf askriptive Merkmale eine Form der *sozia-*

len *Sichtbarkeit* (Heterogenität, Diversität)² erzeugt, deren Sinnhaftigkeit sich nicht anhand der zugeschriebenen Merkmale, sondern erst anhand der *Funktion* der Zuschreibung erschließt: Sie erzeugt Anlässe für Differenzierung und dies gilt offenbar auch im Fall von Inklusionsprogrammatiken. Welche Folgen eine ‚inklusive‘ Differenzierung entlang askriptiver Merkmale hinsichtlich der Genese von Bildungsungleichheiten hat, lässt sich auf Basis normativer Begründungen allerdings nicht abschätzen.

2.2 Exklusion als Gesellschaftskritik

Versuche, den pädagogischen Inklusionsbegriff im Kontext einer avancierten soziologischen Reflexionstheorie zu refundieren, beziehen sich in der Regel auf differenzierungstheoretische Annahmen Luhmanns und argumentieren, dass nicht Inklusion, sondern *Exklusion* den eigentlichen Reflexionswert für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Formen inklusiver Pädagogik bereitstellt (u. a. Wansing, 2005; Dederich, 2006; Greving, 2006; Beck & Degenhart, 2010). Der Exklusionsbegriff fungiert innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskussion insofern als Reflexionshorizont, als er den Wirkungserwartungen programmatischer Inklusionskonzepte die Komplexität des Ausgangsproblems entgegen- und deren „moralisch unterfütterte Inklusionsrhetorik“ (Wansing, 2005, S. 191) auf Distanz hält. Dabei wird mit der Thematisierung sozialer Exklusionsphänomene die grundlegende Frage nach dem *Verhältnis von Bildungssystem und Gesellschaft* in kritisch-analytischer Perspektive an den Inklusionsdiskurs herangetragen, sodass das Bezugsproblem in dieser Argumentationslinie nicht mehr die Frage ist, wie Inklusion als ‚gelingende‘ pädagogische Praxis implementiert werden, sondern wie diese Praxis ihre eigenen gesellschaftlichen Bedingungen – soziale Exklusionsphänomene – reflexiv in Rechnung stellen kann.

Insbesondere verschiebt sich im Reflexionshorizont ‚Exklusion‘ die Bezugnahme auf die Sozialität der Adressat*innen von Heterogenität, Diversity und Vielfalt auf Aspekte gesellschaftlicher Ungleichheit und auf die Folgen marginalisierter sozialer Lebenslagen für individuelle Bildungsprozesse:

Das Bildungssystem ist ein Teilsystem der Gesellschaft. Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse sowie die Probleme und Verunsicherungen, denen die Menschen ausgesetzt sind, diffundieren unweigerlich in die Schulen und andere Bildungsanstalten. Die Debatte über die schulische Inklusion muss dies ernst nehmen und reflektieren. (Dederic , 2006, S. 26)

2 In eine gesellschaftshistorische Dimension gebracht, wiederholt sich hier das Problem, „daß die moderne Differenzierungsform der Gesellschaft ein Inklusionsgebot (Exklusionsverbot) zeitigt, das die zuvor einfach verschwindenden (marginalisierten) behinderten Personen in einem nie gekannten Ausmaß in die Sichtbarkeit befördert“ (Fuchs, 2002, o.S.). Allerdings wäre diese Sichtbarkeit als Effekt der Sichtbarmachung zu exponieren.

Die Metapher der ‚Diffusion‘ zeigt hierbei an, dass mit dem Exklusionsbegriff eine gesellschaftliche Außenseite ins Spiel gebracht wird, auf die das Bildungssystem im Modus von Inklusion Bezug nehmen soll. Die Analyse der Möglichkeitsbedingungen inklusiver Bildung basiert damit auf einer impliziten Leitunterscheidung zwischen *pädagogischer Inklusion* und *gesellschaftlicher Exklusion*, sodass topologisch von einer Innen/Außen-Differenz, dynamisch aber von einer Aktiv/Passiv-Differenz zwischen Schule und Gesellschaft ausgegangen wird: Die in der gesellschaftlichen Umwelt verteilten sozialen Exklusionsfolgen dringen demnach in das Bildungssystem ein, das auf diese äußere Realität nur *re-agieren* kann. Die Frage ist dann aber lediglich, inwieweit Inklusion gegenüber Separation die bessere Reaktion darstellt: „Inklusion ist im Kern eine zentrale Frage der Schulentwicklung hin zu einer Schule für alle, die weder nach Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Herkunft, Behinderung oder ‚Begabung‘ den Zugang zu Bildung(-schanzen) steuern oder reglementieren darf“ (Beck & Degenhart, 2010, S. 78).

Die Annahme, dass ‚Inklusion‘ zur Erhöhung der Bildungsteilhabe marginalisierter und unterprivilegierter Gruppen beiträgt, schließt allerdings die Möglichkeit aus, dass Bildungsungleichheit auch eine *Folge* des ‚Zugangs zu Bildung‘ sein kann. Denn aus systemtheoretischer Perspektive ermöglicht erst die Inklusion von Individuen in das Erziehungssystem deren leistungsbezogene Differenzierung und die Zuweisung ungleicher Bildungschancen *im und durch das System* (Emmerich & Hormel, 2013). Entsprechend bleibt das Reflexionspotenzial, das Luhmanns Theorie der Inklusion/Exklusion bietet, unausgeschöpft, wenn diese topologisch als Innen/Außen-Schema gedeutet wird. Zudem werden in der inklusionspädagogischen Rezeption der Theorie der Inklusion/Exklusion grundlegende Theorieannahmen wie die operative Selbstreferenz sozialer Systeme oder Luhmanns beobachtungstheoretische Grundlegungen kaum berücksichtigt. Werden diese zugrunde gelegt, ergeben sich im Horizont der Differenzierungsform Inklusion/Exklusion veränderte Beschreibungsoptionen hinsichtlich der Ungleichheit generierenden Operationen pädagogischer Differenzierung im Bildungssystem.

3. Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Inklusion/Exklusion

Die folgenden Überlegungen zu Inklusion/Exklusion gehen von der Prämisse aus, dass Bildungssysteme nicht nicht-differenzieren können und dass dies für die Differenziereten Folgen hat. Die fortlaufende Praxis der (Re-)Gruppierung von Schüler*innen kann dabei als *modus operandi* pädagogischer Differenzierung verstanden werden, während die Antwort auf die Frage nach dem *warum* der Differenzierung nicht auf der Seite der Adressat*innen „pädagogischer Kommunikation“ (Kade, 2004, S. 199)³, sondern nur

3 Mit dem von Jochen Kade (2004) präzisierten Begriff der „pädagogischen Kommunikation“ wird die grundlegende Annahme der Rekursivität und operativen Geschlossenheit sozialer Systeme in Bezug auf die Unterrichtspraxis beschreibbar: Die Erziehungsoperationen können nur selbstreferentiell, d. h. operativ entkoppelt von den kognitiven Operationen der adressier-

auf der Seite der operativen Selbstläufigkeit der *Adressierung* gefunden werden kann. Außer Frage steht dabei, dass *Beobachten* zu den fundamentalen Elementen pädagogisch-professioneller Praxis zählt (de Boer & Reh, 2012), sodass auch hinsichtlich der Analyse von Differenzierungsprozessen von einem operativen Nexus zwischen Differenzierung und Beobachtung auszugehen ist: So kann jede Beobachtung als Voraussetzung für Differenzierung und jede Differenzierung als Voraussetzung für Beobachtung rekonstruiert werden. Zu diskutieren wäre allerdings, ob und in welcher Weise diese differenzierende Beobachtung von Individuen innerhalb des Bildungssystems einer Logik der Inklusion/Exklusion folgt.

Inklusion/Exklusion (Luhmann, 1999; Nassehi, 2004; Stichweh, 2009; Fuchs, 2002) ist von Luhmann als elementare gesellschaftliche Differenzierungsform eingeführt worden, die Kommunikationen „supercodiert“ (Luhmann, 2005, S. 243) und auf deren Basis funktional differenzierte soziale Systeme – wie das Bildungssystem – Individuen für eigene Zwecke kommunikativ in Anspruch nehmen (adressieren). Soziale Ungleichheit entsteht dabei keineswegs nur aufgrund von Exklusionen, sondern wird „auf beiden Seiten der Unterscheidung von Inklusion und Exklusion“ (Stichweh, 2009, S. 40) generiert. Der Reflexionswert der Unterscheidung Inklusion/Exklusion liegt damit weder auf der Seite der Inklusion, noch auf der Seite der Exklusion, sondern in der *Differenz*, die beide Seiten erzeugen. Die Leitfrage wäre demnach nicht, wie die Inklusion einer Gruppe gesellschaftlich Exkludierter in das Bildungssystem möglich ist, sondern wie Individuen in Schule und Unterricht kommunikativ berücksichtigt und dabei im Modus von Inklusion/Exklusion differenziert werden.

3.1 Differenz beobachten: Klassifizieren/Askribieren

Die bisherige Argumentation basiert bereits auf der Annahme einer operativen *Selbstreferenz* (Autopoiesis) sozialer Systeme (Luhmann, 1994), insofern der Begriff *System* für eine elementare Kommunikationspraxis steht, die im Medium Sinn operierend Realität generiert. Wesentliches Moment systemimmanenter Realitätserzeugung ist dabei eine Differenzierungsleistung, der Luhmann den, aus dem Begriffsfundus der *second order cybernetics* entliehenen, Namen *Beobachtung* gegeben hat: Die Pointe in Luhmanns Beobachtungsbegriff liegt allerdings darin, dass er auf *soziale* Systeme und nicht – wie es der erkenntnisphilosophischen Tradition entsprochen hätte – auf *psychische* Systeme (Bewusstsein) angewandt wird. Der fundamentale Unterschied besteht darin, dass Kommunikationssysteme nicht im Modus von *Wahrnehmung* (sensorisch) beobachten, sondern im Modus der *Sinnbildung* durch Prozessieren eines ‚operativen Duals‘, *Unterscheiden/Bezeichnen* (Luhmann, 1998, S. 92), wobei sich die *Systemreferenz* der Beobachtung wiederum in der Selektivität der verwendeten Unterscheidungen artikuliert.

ten psychischen Systeme ablaufen, weil anderenfalls das Nicht-Verstehen des pädagogisch Vermittelten den Erziehungsprozess als solchen beenden würde. Anders formuliert: Pädagogische Praxis als Kommunikation läuft weiter, auch wenn unklar ist, ob Lernen stattfindet

Nach Luhmann erhalten sich Sozialsysteme durch Kontinuierung ihrer Kommunikationsoperationen, d. h. durch Gewährleistung *dynamischer Stabilität* (Luhmann, 1994, S. 79). Sie sind mit anderen Worten nicht auf den Erhalt fixer Strukturen, sondern auf die *Fortsetzbarkeit ihres Tuns* orientiert. Operative Probleme entstehen dort, wo diese Fortsetzbarkeit der Kommunikation nicht ohne weiteres möglich ist. ‚Verhaltensauffällig‘, ‚langsam lernend‘, ‚behindert‘ usw. sind Unterscheidungsoptionen, die für das Bildungssystem das *operative* Problem beschreiben, „dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“ (Weisser, 2005, S. 23). Was – unerwarteterweise – ‚nicht mehr geht‘, ist die *unbehinderte Kontinuierung der pädagogischen Kommunikation*. Systemtheoretisch betrachtet wäre ‚Behinderung‘ der Eigenname für eine Rekursionsblockade pädagogischer Kommunikation und die *Beobachtung* von sozial-emotionalen Problemen, von körperlichen und/oder geistigen ‚Behinderungen‘ usw. setzt ein, wenn Individuen (psychische Systeme) das Medium der Kommunikation selbst systematisch zu de-funktionalisieren drohen (Fuchs, 2002). Dies gilt grundsätzlich auch für soziale Merkmale wie z. B. ‚Sprachkompetenz‘ oder ‚Sozialverhalten‘, insofern diese die pädagogischen Normalitätserwartungen irritieren und zu einem förderbedürftigen Sachverhalt gemacht werden.

Wir haben an anderer Stelle (Emmerich & Hormel, 2013) argumentiert, dass die Differenzierung Inklusion/Exklusion die kategorisierende Klassifikation von Individuen sowie deren ungleiche Adressierung in sozialen Systemen voraussetzt, und vorgeschlagen, die Beobachtungsoperation (Unterscheiden/Bezeichnen), die der Differenzierungsform Inklusion/Exklusion zugrunde liegt, als Doppeloperation *Klassifizieren/Askribieren* zu spezifizieren. Auf Basis der klassifizierenden Beobachtung von Individuen werden diesen *systemrelativ* bedeutsame Personenmerkmale zugeschrieben, die im System für operative (dynamische) Stabilität sorgen. Wenn etwa die Diagnose ‚Lernbehinderung‘ gestellt ist, lässt sich insofern Erwartungssicherheit für die pädagogische Kommunikation gewinnen, als diese kategoriale Bezeichnung Differenzierungsoptionen wie z. B. ‚Lernzielbefreiung‘ ermöglicht, damit aber gleichzeitig zur Ungleichbehandlung der so Bezeichneten führt: Diese werden kommunikativ als ‚förderbedürftig‘ berücksichtigt (Inklusion), nicht aber z. B. als ‚leistungsstark‘ oder ‚begabt‘ (Exklusion). Die Reparatur der blockierten Rekursivität der pädagogischen Kommunikation durch Feststellung und Bearbeitung ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ erlaubt folglich deren Fortsetzung mit anderen Mitteln. Oder anders formuliert: Die Differenzierung Inklusion/Exklusion dient der Eigenstabilisierung der pädagogischen Kommunikation.

3.2 Organisation und Interaktion

Ein zentrales Element schulischer Inklusion/Exklusion resultiert differenzierungstheoretisch betrachtet aus der Doppelstruktur des Bildungssystems als Organisationssystem (Schule) und Interaktionssystem (Unterricht), wobei die Ermöglichung von *Selektion* auf der Entscheidungsfähigkeit der organisatorischen Kommunikation beruht, während die interaktionsbasierte Ermöglichung bzw. Förderung von *Lernprozessen* An-

wesenheit und Wahrnehmbarkeit als Bedingung pädagogischer Kommunikation voraussetzt. Luhmann und Schorr (1988) haben angenommen, dass die Schule mit „Abweichungsverstärkung“ (S. 321) auf differenzielle Lernvoraussetzungen reagiert. Die leistungshomogenisierende (äußere) Differenzierung nach der Primarstufe kann als organisatorische Form der Verstärkung betrachtet werden, die insbesondere zu einer sozialen Homogenisierung als wesentlichem Kompositionseffekt führt (Solga & Wagner, 2001). Eine Abweichung, die verstärkt werden kann, muss allerdings erst beobachtet, also *erzeugt* werden und dies lässt sich nur durch Differenzierung in unterrichtlichen Interaktionsverläufen erreichen.

Die von Luhmann (2002, S. 59–81) zuletzt vorgeschlagene Doppelung des Systemcodes – besser/schlechter, vermittelbar/nicht-vermittelbar – scheint letztlich die Doppelstruktur von Organisation und Interaktion *operativ* abzubilden: Der Code besser/schlechter ermöglicht selektionsorientierte Differenzierung, während der Code vermittelbar/nicht-vermittelbar die Differenzierung auf der Ebene interaktionsbasierter Lehr-Lern-Prozesse orientiert. Entsprechend kann für beide Codes angenommen werden, dass sie *jede* pädagogische Operation, d. h. auch die Beobachtung und Differenzierung von Adressat*innen, mit dieser doppelten Systemreferenz ausstatten.⁴

Entscheidend ist dabei, dass die Differenzierungsform Inklusion/Exklusion nicht identisch ist mit der Unterscheidung der beiden Codes (Vermittlung/Selektion). Weder operiert der Selektionscode ausschließlich im Modus von Exklusion, noch der Vermittlungscode ausschließlich im Modus von Inklusion. Vielmehr ‚supercodiert‘ die Differenzierung Inklusion/Exklusion beide Codes: Die Beobachtung besserer und schlechterer Lernleistungen kann ebenso in die Unterscheidung förderbedürftig/nicht-förderbedürftig transformiert werden, wie die Beobachtung, dass sich trotz Vermittlungsbemühungen nicht der erwartete Aneignungserfolg auf Seiten der Adressat*innen einstellt. In beiden Fällen resultiert aus der Supercodierung jedoch eine *Kategorisierung* der im System auf Basis der beiden Codes generierten *graduellen Leistungsdifferenzen* zwischen den Adressat*innen. Inklusion/Exklusion generiert folglich Abweichungsverstärkungen, indem sie jeweils eine Seite der Unterscheidung der Systemcodes überdeterminiert: nicht-vermittelbar und schlechter vs. vermittelbar und besser.

4 Kade (2004, S. 215) geht davon aus, dass die pädagogische Kommunikation auf Basis des Codes ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ selbstreferenziell, auf Basis des Codes ‚besser/schlechter‘ fremdreferenziell operiert. Damit wird m. E. jedoch der Wesensunterschied, den die pädagogische Semantik traditionell zwischen unterrichtlicher Praxis (‚pädagogische Kommunikation‘ i. S. Kades) und schulischer Organisation (der Selektionsebene) konstatiert (Luhmann & Schorr, 1988), tendenziell reproduziert. Wenn sowohl Interaktion als auch Organisation als Systemebenen pädagogischer Kommunikation gefasst werden (wie dies hier hingegen vorgeschlagen wird), dann stellt sich die Frage der Selbst- und Fremdreferenz für beide Ebenen.

4. Differenzierung als inklusive Exklusion

Normativ-programmatische Inklusionskonzepte erachten eine Differenzierungspraxis unter Ausschluss des Selektionscodes für möglich, während die Frage, ob damit auch Exklusionsoperationen ausgeschaltet werden, nicht mitbeantwortet ist. Denn die operative *Kopplung* beider Codes bleibt der professionellen Praxis überlassen und stellt ein Kontingenzphänomen dar, dessen Varianzausprägung nur empirisch, d. h. durch externe Beobachtung dieser Praxis, rekonstruiert werden kann.

Im Folgenden soll dies anhand von Gruppendiskussionen mit multiprofessionellen ‚pädagogischen Teams‘ (Klassenlehrpersonen und Sonderpädagog*innen) an sechs Primarschulen in deutschsprachigen Schweizer Kantonen verdeutlicht werden, die im Rahmen einer komparativen Studie zum Zusammenhang von Differenzkonstruktionen und Differenzierungspraxis („Differenz und Differenzierung in der Primarschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie“) 2013 und 2014 durchgeführt und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden.⁵

Ab Mitte der 2000er Jahre haben Kantone wie Zürich, St. Gallen oder Solothurn ihre Schulsysteme sukzessive auf Integrative Förderung (IF) umgestellt, wobei die kantonalen Programme Zielsetzungen und Maßnahmen aufweisen, die teilweise einer ‚inkluisiven‘ Grundidee folgen. Den Schulen wurde die Option gegeben, ‚pädagogische Teams‘ aus Lehrpersonen und Sonderpädagog*innen zu bilden, um eine Förderung im Unterricht zu ermöglichen. Die Fallschulen des Samples verfügten zum Zeitpunkt der Datenerhebung folglich über die Erfahrung einer mehrjährigen IF-Praxis, die präsentierten kurzen Sequenzen sind zwei unterschiedlichen Fällen, *Arve* und *Pappel*, entnommen.⁶

4.1 Fall *Arve*: „aber zum Schluss kommt das Zeugnis“

Am Ende der Gruppendiskussion *Arve* werden Förderungs- und Differenzierungsstrategien infolge der heterogenen Klassenzusammensetzung thematisiert. Zwei Klassenlehrpersonen (KLm1, KLw1) stellen hierbei einen Zusammenhang zu ihrer Selektionspraxis her.

-
- 5 Der erzählgenerierende Eingangsimpuls zielte zunächst auf die Praxis der Differenzbeobachtung. Auf Begriffe wie ‚Heterogenität‘, ‚Differenz‘ oder ‚Unterschiede‘, die zu expliziter Klassifizierung/Kategorisierung von Schüler*innen auffordern, wurde bewusst verzichtet: „Bitte, sich an den Zeitpunkt zurück zu erinnern, an dem die LPn die Klasse das erste Mal gesehen haben. Aufforderung zu erzählen, was sie damals wahrgenommen und was sie seitdem mit und in dieser Klasse erlebt haben.“ Die Nachfrageoptionen bezogen sich auf die jeweilige Differenzierungspraxis innerhalb der Teams: Lernförderung (Unterrichtsvorbereitung, -durchführung, -nachbereitung) und Selektionspraxis (Nichterreichen der Klassenziele, Leistungsbeurteilung). Die unterstrichenen Worte in den zitierten Passagen zeigen deren betonte Aussprache an.
- 6 Auf Feininterpretationen sowie die Rekonstruktion von Orientierungen muss an dieser Stelle verzichtet werden, die Gesamtdarstellung der Ergebnisse der Studie bleibt einer zukünftigen Monographie vorbehalten.

KLm1: Also ich meine, es gibt Kinder die kann man fordern, aber es gibt eben die die das gar nicht bringen können. Dass man die nicht einfach so bumm. Also ich erlebe das auch immer wieder in Gesprächen mit Lehrpersonen, Lehrerkollegen, dass da ziemlich harte Leistung gefordert wird von den Schülern. Und da muss man, wenn man genau hinschaut muss man, da muss man sagen, Moment, dieser Schüler der kann die Leistung beim besten Willen gar nicht bringen. Das ist keine Frage des Nicht-Wollens sondern des Nicht-Könnens.

KLw1: Aber das ist eben, das finde ich auch, dann kommen wir zur Diskrepanz, die Schüler werden integriert und ähm wir müssen differenzieren, das ist ja auch alles gut, aber zum Schluss kommt das Zeugnis. Und da, da können wir die Kinder solange differenzieren und alles und die Kinder loben wie wir wollen, dann müssen wir einfach diese schlechte Note setzen. Es sei denn wir ähm eben Lernzielbefreien oder so, aber das ist ja dann aber auch wieder eine ganz andere Diskussion.

Die Zuschreibung des ‚Nicht-Könnens‘ als Status dokumentiert eine nicht veränderbare kategoriale Differenzsetzung – im Gegensatz zum ‚Nicht-Wollen‘, das sich ändern kann. In Referenz auf die kategoriale Differenz fallen dann förderorientierte Differenzierung und leistungsorientierte Selektion, die sich *operativ* als *getrennte* Sinnhorizonte darstellen, *zusammen* (sie sind keine *Gegenhorizonte*): Förderorientierte Differenzierung *ist* bereits Selektion, die als solche durch ‚Setzen‘ einer schlechten Note sichtbar wird. Der Codewert ‚nicht-vermittelbar‘ wird qua Kategorisierung mit dem Codewert ‚schlechter‘ synchronisiert.

4.2 Fall Pappel: „ADHS plus ein Kriegstrauma“

Im folgenden Ausschnitt aus einer längeren Sequenz wird das Thema ‚störendes Sozialverhalten‘ elaboriert, die Klassenlehrerin (KLw) schildert sehr detailliert das Verhalten eines auf dem Boden ‚robbenden‘ Kindes, *Abadi*⁷, die Sonderpädagogin (HPw) interveniert mit der folgenden Aussage:

HPw: Ja also eigentlich man muss dazu sagen, es gibt wirklich ein paar Kinder, die halt eben, ich meine zum Beispiel der jetzt herumrobbt oder so, er hat ein sehr starkes ADHS plus ein Kriegstrauma, bei dem man nicht so richtig weiß, was Kriegstrauma und was ADHS ist, ((holt Luft)) anyway. Aber er ist einfach, es ist ihm nicht möglich über längere Zeit irgendwie an etwas ruhig sitzen zu können und er lässt sich schnell ablenken und tut so gern andere irgendwie so ein wenig äh Leid zufügen und das gibt’s immer mal [wieder

KLw: [eben, aber es ist nicht nur der Abadi

HPw: es stört einfach.] Ja nein

⁷ Der Name ist anonymisiert.

KLw: Genau, es ist, überall gibt es immer einen Herd.

HPw: Genau

KLw: Einen Unruheherd.

In der pathologisierenden Doppelklassifikation ‚ADHS plus ein Kriegstrauma‘ finden beide Pädagoginnen eine kausale Erklärung für das Störverhalten im Fall Abadis, die sowohl sie selbst als auch den Schüler von der Verantwortung für die problematische Situation entlastet: Er verkörpert – unverschuldet – die (psychische) Störung, die stört. Die Zwischenkonklusion ‚anyway‘ zeigt dabei an, dass aus dieser Kategorisierung offensichtlich keine Veränderung der lernorientierten Vermittlungsbemühungen resultiert, sie bleibt folglich für die pädagogische Kommunikation *operativ* folgenlos. Im weiteren Fallverlauf wird berichtet, dass ‚Abadi‘ während einer Lernstandskontrolle in Mathematik motiviert mitgearbeitet und sogar noch das nächst höhere Aufgabenniveau geschafft hat, was aber lediglich im Horizont seines Störverhaltens als positiv gewertet wird, *nicht* jedoch in Bezug auf seine (potenzielle) schulische Leistungsfähigkeit: Inkludiert (kommunikativ berücksichtigt) wird ‚Abadi‘ als ‚Störer‘, als potenziell ‚besserer Schüler‘ bleibt er dauerhaft exkludiert (kommunikativ unberücksichtigt). Die Zuschreibung der kategorialen Klassifikation ‚Störer infolge ADHS plus Kriegstrauma‘ supercodiert damit aber sowohl den Selektions- als auch den Vermittlungscode: Abadi wird aus der Normalitätserwartung der Schule exkludiert, während er als Abweichung von der erwarteten Normalität inkludiert bleibt.

Beide Fälle zeigen, dass die *kategoriale* Bezeichnung von Schüler*innen (können/nicht-können; störend/nicht-störend) auch in integrativen Settings gleichermaßen förder- und selektionsorientierte Differenzierungserfordernisse erfüllt und beide Differenzierungsoptionen prädisponiert. Mit anderen Worten lassen sich im Modus kategorialer Bezeichnung sowohl Vermittlungs- als auch Selektionscode fungibel halten und können – je nach Erfordernis – lose oder fest gekoppelt werden. Immer aber werden die Adressierten zugleich kommunikativ berücksichtigt (als nicht-könnend oder störend) und nicht berücksichtigt (als könnend oder ‚guter Schüler‘) und zwar kategorial, d. h. *ohne* Veränderungsoption.

Für die Adressat*innen integrativer/inklusive Förderung wird in beiden Fällen jedoch eine Differenzierungsform ‚erfunden‘, die *physische* Inklusion (anwesend) mit *kognitiver* Exklusion (nicht-könnend, keine guten Schüler) synchronisiert, eine *inklusive Exklusion* folglich. Im Gegensatz dazu ließe sich eine separierende Förderpraxis aus der Perspektive des Regelschulsystems als *exklusive Exklusion* charakterisieren, insofern sie physische (abwesend) mit kognitiver (nicht-könnend, keine guten Schüler) Exklusion synchronisiert. Hinsichtlich des Problems ungleicher Bildungschancen wäre entsprechend die Frage nach den Möglichkeitsbedingungen einer *inklusive Inklusion* zu stellen.

5. Inklusion und schulische Differenzierung: Grammatik der Inklusion/Exklusion

Auch Lernzieldifferenzierung oder niveaudifferenzierte Aufgabenformate erzeugen und verstärken notwendigerweise Abweichungen, weil und insofern auf diesem Weg ein Unterschied zwischen den Lernenden gemacht werden kann, der wiederum Grundlage für die Fortsetzung differenzierender pädagogischer Adressierung ist. Die Realisierung inklusiver Bildung setzt damit die – professionelle – *Fähigkeit zum Sichtbarmachen pädagogisch relevanter Unterschiede* nicht nur voraus, sie wird zur Bedingung der Möglichkeit von ‚Inklusion‘. Allerdings basieren auch die Bedingungen der Möglichkeit schulischer Selektion grundsätzlich auf derselben Fähigkeit.

Interaktionsbasierte (mikrologische) Operationen der Abweichungserzeugung und ihre Verstärkung im Modus von Binnendifferenzierung oder Individualisierung können dabei völlig unabhängig von selektionsorientierten numerischen Leistungsmarkierungen ablaufen, aber sie können nicht darauf verzichten, Schüler*innen zu in- und exkludieren, weil ohne die Re-Gruppierung der Lernenden keine methodische/didaktische Differenzierung möglich ist. Dass Abweichungsverstärkung auch im Kontext inklusiver Settings nicht die Ausnahme, sondern eher die Regel individualisierender Differenzierung ist, scheinen zudem standardisierte Forschungsbefunde nahezulegen: „Intensive Einzelförderung führt nicht zur Homogenisierung einer Lerngruppe, sondern zur Differenzierung der Leistungsniveaus“ (Ellinger & Stein, 2012b, S. 104). Eine Lerngruppendifferenzierung innerhalb des Unterrichtsprozesses kann im Unterschied zu organisatorischer Differenzierung jedoch Temporalisierungsoptionen nutzen, die die Gruppenbildung *reversibel* halten (Emmerich & Hormel, 2013, S. 163).

Tyak und Tobin (1994; kursiv M. E.) haben in Bezug auf die Strukturlogik schulischer Differenzierungsformen und -ebenen von einer „*grammar of schooling*“ gesprochen und dabei primär die Praxis ermöglichenden organisatorischen Formalstrukturen und Regelungen im Blick gehabt (S. 454). Die Metapher der ‚Grammatik‘ kann allerdings auch auf die Prozeduren der Differenzierung im Modus Inklusion/Exklusion angewandt werden, die jene sichtbare Formalstruktur überschreiten und in Anlehnung an Mehan (1992) als Ungleichheit erzeugende „*constitutive action*“ operativ auf der Interaktionsebene des Bildungssystems zu verorten sind:

The skills that students bring to school are subject to differential interpretation by teachers and other educators. [...] This interpretive work sorts students into educational programs that provide differential educational opportunities. Socially constructed practices for locating, assessing, and placing students must operate for students to be designated members of educational categories. If we are to understand the structure of inequality, then we must continue to examine the interactional mechanisms by which that structure is generated. (Mehan, 1992, S. 16)

Diese konstitutive Praxis der differenzierenden Bezeichnung von Schüler*innen wird entsprechend durch schulinterne Klassifikationssysteme allererst motiviert und setzt

eine permanente pädagogische Suchbewegung in Gang, um ‚passende‘ Individuen zu finden

Die international zu beobachtende Expansion der Diagnosen sonderpädagogischen Förderbedarfs ereignet sich – erwartungswidrig – trotz zunehmender Implementierung integrativer/inklusive Beschulung (Powell & Pfahl, 2012). Offensichtlich nimmt die Tendenz zur *besondernden* Klassifikation/Askription nicht ab, wenn diese nicht mehr notwendigerweise mit Exklusionsrisiken innerhalb der *Schulstruktur* verbunden ist. Dies mag einerseits an der Etablierung einer Special Educational Needs (SEN) „industry“ (Tomlinson, 2012) liegen, andererseits wäre hierbei die operative Eigenlogik von Differenzierungspraktiken im Bildungssystem in Rechnung zu stellen. Aus systemtheoretischer Perspektive wäre ‚Inklusion‘ daher als eine *operative Variante* und nicht als eine *strukturelle Alternative* schulischer Differenzierung zu betrachten, weil Inklusion/Exklusion nicht nur auf der Selektions- sondern auch auf der Interaktionsebene für die Kontinuierung der pädagogischen Kommunikation sorgt. Es muss daher offen bleiben, ob und in welcher Weise inklusive Bildung Differenzierungsstrukturen realisieren kann, die praktisch ohne ungleiche Adressierung auskommen.

Literatur

- Beck, I., & Degenhart, S. (2010). Inklusion – Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 55–82). Bielefeld: transcript.
- Boban, I., & Hinz, A. (2012). Index für Inklusion – auf dem Weg zu einer Schule für alle. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 75–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I., Hinz, A., Plate, E., & Tiedeken, P. (2014). Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 19–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz). <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [04.05.2015].
- de Boer, H., & Reh, S. (Hrsg.) (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, M. (2006). Exklusion. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 11–27). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ellinger, S., & Stein, R. (Hrsg.) (2012a). Inklusion in der Praxis. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2).
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012b). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85–109.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.

- Fuchs, P. (2002). *Behinderung und soziale Systeme. Anmerkungen zu einem schier unlösba- ren Problem*. http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_behinderung.htm [05.06.2015].
- Greving, H. (2006). Kann man Inklusion lernen? – Fragen an eine diaktisch-methodisch (Un-) Möglichkeit. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 73–85). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199–232). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 625–637.
- Kronig, W. (2012). Die Resistenz der Bildungsselektion. Alternative zur Inklusion nicht in Sicht. *Schulmanagement*, 5, 14–17. <http://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/schulmanagement/2012-5/die-resistenz-der-bildungsselektion> [02.05.2015].
- Luhmann, N. (1994). *Soziale Systeme. Grundrisse einer allgemeinen Theorie* (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1998). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1999). *Die Wissenschaft der Gesellschaft. Band II* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2005). Inklusion und Exklusion. In Ders., *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (S. 226–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsp oblem e im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1–20.
- Meister, U., & Schnell, I. (2013). Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 184–189). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (Hrsg.) (2013). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nassehi, A. (2004). Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine theoretische Skizze. In T. Schwinn (Hrsg.), *Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung* (S. 323–353). Frankfurt a. M.: Humanities Online.
- Powell, J., & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721–739). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2013). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 175–183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Puhr, K. (2014). Diversität und Behinderungen. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 25–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, G. (2010). Ansätze einer (behinderten-)pädagogischen Diagnostik in einer inklusiven Schule. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 315–331). Bielefeld: transcript.
- Schwobl, J., & Sturm, T. (2010). *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld: transcript.

- Schuppener, S., Bernhardt, N., Hauser, M., & Poppe, F. (Hrsg.) (2014). *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N., & Scheidt, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Solga, H., & Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion: Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 107–127.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomlinson, S. (2012). The Irresistible Rise of the SEN Industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286.
- Tyak, D., & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Wansing, G. (2005). *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Wiedemann, M. (2012). Auf dem Weg zu einer inklusiven Sprachförderung. In S. Seitz, N.K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 197–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Abstract: Starting from the question of whether 'inclusion' manifests itself as structural alternative rather than as structural variant compared to the actually existing conditions of school-related differentiation, the article first discusses the (critical) potential for reflection of a theory of inclusion/exclusion following Luhmann. On the basis of empirical case studies, it is then shown that inclusive/integrative practices of the differentiation of study groups, too, operate in inclusion/exclusion mode and – due to categorical differentiation – contribute to increasing deviations among students, which, in turn, may lead to structural educational disadvantages.

Keywords: Difference, Differentiation, Inclusion, Exclusion, Education Inequality

Anschrift des Autors

Dr. Marcus Emmerich, Fachhochschule Nordwestschweiz,
Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I und II,
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Schweiz
E-Mail: marcus.emmerich@fhnw.ch