

Marcel SCHWEDER
(TU Dresden)

**Inklusion/Exklusion par excellence – Der Freiheitsentzug als
Vorbild für die Programme des Erziehungssystems**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe30/schweder_bwpat30.pdf

in

bwpat Ausgabe Nr. 30 | Juni 2016

Inklusion in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Karin Büchter & Ulrike Buchmann**

www.bwpat. de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2016

bwpat

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/schweder_bwpat30.pdf

Derzeit sind Diskussionen über das Begriffspaar Inklusion/Exklusion allgegenwärtig. Dabei wirkt insbesondere „Inklusion“ als Lösungsformel für einen ins Stocken geratenen bildungswissenschaftlichen Diskurs. In der Folge werden Auseinandersetzungen in Wissenschaft (und Praxis) moralisch aufgeladen. Damit wird nicht nur die „Inklusionitis“ (Fuchs 2013, 97) weiterbefördert, sondern zugleich verkannt, dass Veränderungen im Erziehungssystem nicht mit einem topografischen Verständnis der Begriffe gelöst werden können. Der Beitrag rekurriert deshalb auf einen systemtheoretischen Ansatz. Diesen zugrunde legend lässt sich das Schema Inklusion/Exklusion sachbezogen anwenden, mit dem Ziel, Akzeptanz dahingehend zu erzeugen, dass „Inklusion [...] nicht automatisch moralisch positiv, Exklusion nicht ohne weiteres ethisch verwerflich“ (ebd., 94) ist. Dem Freiheitsentzug kommt im Beitrag die Funktion des Exemplarischen zu. Gerade hier offenbart sich der Unterschied zwischen einer topografischen und damit Räumlichkeiten voraussetzenden Vorstellung von Inklusion/Exklusion gegenüber einer, die sich an der Teil-/Nichtteilhabe bildungs- bzw. erziehungsbezogener Kommunikationen orientiert. So regelt das Gefängnis als Institution inkludierender Exklusion (Stichweh 2009, 38) die Mitgliedschaft – und damit diametral zur Regelschule – nicht auf der Basis von Diversitätsmerkmalen, sondern auf der Grundlage von im Rechtssystem kommunizierten Urteilen. Heterogene Klassenstrukturen sind damit Normalität. Folglich kann gefragt werden, ob der Freiheitsentzug ein gelungenes Beispiel für Inklusion ist und welche Schlussfolgerungen dies für die Regelschule zulässt.

Inclusion/Exclusion par excellence – Deprivation of Liberty as a Model for Education System Programmes¹

Discussions about the term pair of inclusion/ exclusion are currently omnipresent. Especially "inclusion" is seen as a solution to an educational science discourse that has stalled. As a consequence, disputes in science (and practice) are becoming morally charged. Not only does this encourage "inklusionitis" (Fuchs 2013, 97), it also fails to recognise that changes in the educational system cannot be solved with a spatial understanding of these terms. This article therefore refers back to a system-theoretical approach. On this basis, the inclusion/exclusion concept can be used aiming at establishing acceptance that "inclusion [...] is not automatically morally positive while exclusion is not necessarily condemnable" (Fuchs 2013, 94). Deprivation of liberty is used as an example in this article. Thus, the difference between the one concept of inclusion thinking in terms of topographical conditions and therefore spaces and the other concept oriented in terms of (non-)participation in education-oriented communication is revealed. For example, prisons as institutions of inclusive exclusion (Stichweh 2009, 38) regulate membership – as opposed to regular schools – not on the basis of diversity characteristics but on the basis of judicial decisions within the legal system. Heterogeneous class structures are thus the norm. This begs the question whether deprivation of liberty is a successful example of inclusion and which conclusions can be drawn from this for regular schools.

¹ Thanks to Prof Hans Gaengler for the useful discussions during the drafting of this article.

Inklusion/Exklusion par excellence – Der Freiheitsentzug als Vorbild für die Programme des Erziehungssystems¹

1 Inklusion wohin das Auge blickt

Im Allgemeinen wird der Begriff „Inklusion“ positiv besetzt – wer will schon jemanden ausschließen. Erst recht im Kontext des Erziehungssystems². Man möchte meinen „Inklusion“ gilt landauf, landab als Heilformel für eine bis dato nicht gelungene Integration. Gleichzeitig, und in einem in gewisser Weise paradoxen Verhältnis hierzu, besteht über die Begrifflichkeit bei weitem kein Konsens. So beklagt doch der Großteil aller Beiträge zum Thema – dies ist natürlich eine sehr subjektive und sich dezidiert auf Exploration stützende Aussage – zunächst die Unklarheit der Terminologie in Wissenschaft und Praxis. Dessen ungeachtet wird der Ruf nach Inklusion nicht leiser. Und so ist „Inklusion“ [...] mithin eine ganze Menge, beispielsweise: ein leerer, multipel instrumentalisierbarer Signifikant; eine modische Formel, 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). Zugespitzt und zugleich etwas polemisch formuliert, fühlt man sich erinnert an die Diskurse des zuletzt in ähnlicher Weise bis zur Unkenntlichkeit ausgequetschten Kompetenzbegriffs. Von diesem ist letztlich für viele nicht mehr zurückgeblieben als eine leere Hülle, welche sich gewissermaßen unreflektiert und ohne Angst vor Kritik über alles stülpen lässt bzw. gestülpt wird, was früher i. S. eines Zieles differenziert wurde (Fähigkeiten, Wissen, Fertigkeiten, (Schlüssel)Qualifikationen). Mit etwas Sarkasmus und die Kompetenz-Tradition fortführend drängt sich geradezu die Konsequenz auf, es bedürfe zunächst einmal einer dezidiert inklusionsbezogenen Kompetenz, um die Komplexität der „Zauberformel“ (Yildiz 2015, 53) überhaupt zu verstehen. Das diese gleichwohl überspitze Formulierung dann doch nicht so weit weg ist von der erziehungswissenschaftlichen Realität, zeigt die von Terhart (2015, 76) – wenngleich im Sinne einer Kritik – mit Blick auf das Anforderungsprofil von Lehrkräften verwendete Wortschöpfung „Inklusionskompetenz“. Dass diese neue Kompetenzkompetenz auch wirtschaftspolitisch ihren Reiz zu haben scheint, zeigt die „Initiative Inklusion“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und der Arbeits- und Sozialministerien der Bundesländer. Die zur Verfügung gestellten Fördermittel werden hier unter anderem dafür eingesetzt „um *Inklusionskompetenz*, also besseres Verständnis für Fragestellungen, die sich aus der Inklusion ergeben, bei den Kammern zu fördern“ (BMAS 2016, Hervorheb. d. V.). Dass das angeführte Beispiel nur eines unter vielen ist, sollte erkennbar sein. Ein Blick in die Pub-

¹ Für die wertvollen Diskurse im Rahmen der Erstellung des Beitrags danke ich Herrn Prof. Hans Gängler.

² Hier und im Folgenden wird ausschließlich von Erziehung gesprochen, Bildung implizit mitgedacht. Dies sei gestattet, gleichwohl sich der Verfasser der Brisanz dieser Aussage bewusst ist. Da Erziehung im Beitrag eher funktional gedacht wird, lässt sich der Fauxpas vielleicht mit Luhmann zumindest etwas relativieren: „Faktisch dient »Bildung« als kommode Bezeichnung für offizielle Bemühungen, die man angesichts des Alters der Klienten nicht mehr gut als Erziehung bezeichnen kann“ (Luhmann 1997b, 27).

likations- und Sprachlandschaft offenbart, dass dies nur die „Spitze des Eisbergs“ ist. Andere Beispiele wären die „inklusive Gesellschaft“, die „inklusive Arbeit“, die „inklusive Pädagogik“, die „inklusive Didaktik“ oder der „inklusive Unterricht“, natürlich in „inkluisiven Lerngruppen“. Inklusionskompetenz dient insofern nur als Beispiel für einen m. E. allgemein in Schieflage geratenen Diskurs. Dass diese Form der Auseinandersetzung und Verwendung des Begriffs „Inklusion“ nicht zur Lösung der durchaus bestehenden Herausforderungen in Alltag sowie allgemeiner und beruflicher Bildung beiträgt, ist naheliegend. Insofern muss gefragt werden, was mit Inklusion, und dann eben auch mit Exklusion als der offenbar „dunklen Seite“, tatsächlich sinnvoll bezeichnet werden kann bzw. sollte.

2 Inklusion und Exklusion ist Kommunikation

Die Annäherung an das Begriffspaar Inklusion/Exklusion geht gewissermaßen mit der Gefahr einher, sich auf schwieriges und gefährliches Gelände zu begeben. So besteht die größte Herausforderung zunächst darin, den „Berg moralingetränkter Problemfassungen“ (Fuchs 2002b) hinter sich zu lassen. Ob die Menschen – um die es ja im besten Fall geht – also benachteiligt, behindert, leistungsschwach, hochintelligent, blind, groß oder übergewichtig sind, spielt genau genommen keine Rolle, zumindest solange, wie es sich – wie so oft – um topografische Zuordnungen (institutionelle Summation von Menschen statt ihrer merkmalsbezogenen Separation) und nicht um die Teil-/Nichtteilhabe an Kommunikation handelt. Dies wird zumindest dann verständlich, wenn die mit der Differenz Inklusion/Exklusion verbundenen kommunikativen Mechanismen (system)theoretisch beobachtet werden. Die Theorie der sozialen Systeme (vgl. Luhmann 1994) zugrunde legend, muss Inklusion/Exklusion dann in Relation zu den sozialen Systemen Interaktion, Organisation und Gesellschaft (vgl. zu dieser Differenzierung Luhmann 2009) gesetzt werden.

Das Fundament der nachfolgenden Überlegungen bildet die Annahme, dass die Ganzheit „Gesellschaft“ als ein „umfassendes soziales System [zu verstehen ist, M. S.], das alle anderen sozialen Systeme in sich einschließt“ (Luhmann 1997a, 78). Innergesellschaftlich übernehmen demnach autonom operierende Funktionssysteme wie Recht, Wirtschaft, Erziehung, Politik usw. jeweils eine bestimmte Funktion. Die psychischen Systeme (und deren Körper) sind dagegen Umwelt der Gesellschaft als soziales System. Konsequenterweise ist dies im Übrigen auch die einzige Form stabiler Exklusion (so auch Fuchs 2011, 242). Grundsätzlich wird Inklusion und Exklusion also missverstanden, „wenn man sie räumlich begreift als Einschluss oder Ausschluss von Leuten in oder aus sozialen Systemen“ (Fuchs 2011, 242). Dass ein Räume voraussetzendes Verständnis dennoch immer wieder Anschlussfähigkeit erzeugt, zeigt sich m. E. besonders an der fast schon berühmten Kreisgrafik, nach der sich die Menschen entweder lose außerhalb (Exklusion), gesondert außerhalb (Separation), innerhalb eines Innerhalbes (Integration) oder eben völlig frei innerhalb des Kreises (Inklusion) befinden. Dass diese Vorstellung nicht nur eine topografische, sondern ebenso eine von Moral und Gerechtigkeit geleitete ist und damit zwangsläufig zu Problemen führen muss, stellt Fuchs in seinem kleinen Gedankenexperiment und mit Blick auf Inklusion als *das* Ziel auf durchaus anschauliche Weise dar. Gemeinsam mit anderen hat er sich gefragt „was alles erforderlich an einer Straßenkreuzung wäre, um jeder Form der Behinderung (und nicht nur der paradigmatischen

schen des Rollstuhlfahrers) Mobilität (als Vorbedingung totaler Inklusion) zu ermöglichen. Es zeigte sich, daß [sic!] die Blinden, die Rollstuhlfahrer und kleinwüchsige Personen recht leicht (wenn auch unter finanziellem Aufwand) berücksichtigt werden können, aber schon nicht mehr geistig Behinderte, extrem langsam gehende Menschen, stark mehrfachbehinderte Personen usw.“ (2002b, Fn. 8). Insofern sind auf diesen Vorstellungen beruhende und auf diese Weise geführte Diskurse nicht hilfreich, da die Inklusion bestimmter Gruppen (z. B. Rollstuhlfahrer/innen) offensichtlich die Exklusion anderer Gruppen (z. B. geistig Behinderte) bedeutet.

Die Theorie der sozialen Systeme ist demgegenüber moralfrei (was nicht ausschließt „Moral“ funktional zu beobachten). Sie geht davon aus, dass alle Sozialsysteme ausschließlich aus Kommunikationen bestehen und außerhalb ihrer Systemgrenze nicht operieren können. Kommunikation wird hier als „selektives Geschehen“ (Luhmann 1994, 194) verstanden, das sich aus der Synthese der Selektionen Information, Mitteilung und Verstehen zusammensetzt. Inklusion ist daher nicht mehr, aber auch nicht weniger als der Mechanismus, „Menschen als relevant für Kommunikation durch Kommunikation [zu markieren, M. S.]. Exklusion bezeichnet mithin den Fall des Relevanz-Entzuges – durch Kommunikation“ (Fuchs 2011, 242). Besser verständlich wird dies, wenn Inklusion/Exklusion auslösende Kommunikationen danach differenziert werden, ob diese dem sozialen System Gesellschaft (1), der Organisation (2) oder der Interaktion (3) zuzuordnen sind. Dies wird im Weiteren zunächst auf allgemeiner Ebene erläutert und dann im nachfolgenden Kapitel exemplarisch auf das Gefängnis übertragen.

(1) Pragmatisch formuliert basiert die funktional differenzierte Gesellschaft darauf, dass potenziell alles und jeder mit allem und jedem kommunizieren kann. „Die entscheidende Konsequenz ist, daß (sic!) die Gesellschaft selbst keine Inklusion/Exklusion ausübt oder ausüben läßt (sic!)“ (Fuchs 2013, 97). Insofern ist die Teilhabe, präziser noch das „*Teilhabe-Können* (nicht: müssen) aller Personen an allen Funktionssystemen“ (Fuchs 2005b, 145, Hervorheb. i. O.) für die Gesellschaft konstituierend; es geht gezwungenermaßen einzig und allein um die Ermöglichung von „Allinklusivität“ (Fuchs 2005b, 147). Dennoch ist eine vorübergehende Exklusion aus Teilbereichen der Gesellschaft nicht ausgeschlossen. Damit ist nicht an das immer wieder angeführte und tlw. sehr kritisch (vgl. Kronauer 2010, 119ff.) diskutierte Extrembeispiel der Favelas gedacht (vgl. Luhmann 1996, 227; 1997a, 631). Wenngleich das Beispiel sehr komplex ist, gilt auch hier, dass eine Totalexklusion aus der Gesellschaft beziehungsweise der Verlust der sozialen Adresse (vgl. hierzu Fuchs 2005b, 145) nicht möglich ist. Gleichwohl kann man durchaus arbeitslos werden, von der Schule verwiesen werden oder als Kind die Eltern verlieren. All das führt aber wieder zur Re-Inklusion (z. B. in Maßnahmen der sozialen Hilfe, in eine neue Schule oder eben in eine Pflegefamilie). Jedwede Exklusion wird damit über „die gesellschaftliche Drift zur *supplementären oder substitutiven Inklusion*“ (Fuchs 2005b, 147; Hervorheb. i. O.) eliminiert.

Wichtig ist nicht zuletzt, dass die funktionale Differenzierung zwar einerseits bedingt, dass alle Menschen an allen Funktionssystemen gleichermaßen teilhaben können, andererseits aber erst durch dieses Prinzip Ungleichheiten erzeugt werden. Am Beispiel des Arbeitsplatzverlustes zeigt sich dies besonders deutlich. Die Inklusion in das System der Sozialen Hilfe zielt

z. B. mit dem Programm „ALG-I/ALG-II“ darauf ab, eine Exklusion aus dem Wirtschaftssystem zu verhindern. Gleichzeitig führt eben dieses Programm dazu, dass die Betroffenen weniger am Wirtschaftssystem teilnehmen können und damit benachteiligt werden. Insofern kann es mit Blick auf Inklusion als Anspruch nicht um Gleichheit gehen. Denn genau genommen produziert gerade der Mechanismus „Inklusion“ ständig Ungleichheiten, womit „Phänomene der Armut, der Unterprivilegierung usw. eben nicht als Exklusionsfolgen[,] sondern als Inklusionsfolgen zu diskutieren“ (Nassehi 2013, 39) sind (vgl. oben zum Aspekt der Behinderung).

(2) Da „die moderne, funktional differenzierte Gesellschaft [aus strukturellen Gründen, M. S.] auf eine gesellschaftseinheitliche Regelung von Inklusion verzichten“ (Luhmann 2008, 232) muss, regeln die Funktionssysteme und deren Organisationen die (Nicht)-Teilhabe über bestimmte Formen (Eigentum, Zertifikate, Karriere) beziehungsweise Mitgliedschaftsregeln. Nehmen wir das Beispiel der Schule. Hier wird sowohl die Inklusion (Schulpflicht) als auch die Exklusion (Ende der Schulpflicht) über eine sich u. a. am biologischen Alter orientierende Rechtskommunikation geregelt. Darüber hinaus regulieren Zeugnisse Inklusions-/Exklusionsmechanismen sowohl innerhalb des Erziehungssystems (Übergänge in den Schulformen) als auch des Wirtschaftssystems (Zugang zu Arbeit, Berufsausbildung).

(3) Auf der Interaktionsebene werden Kommunikationen thematisiert, welche die Anwesenheit von Personen voraussetzen (Unterricht, Sport/Spiel, Frühstück). „Fundamental ist diese Ebene von Inklusion/Exklusion, weil sie im Falle der Exklusion dramatische Folgen zeitigt. Sie schließt jemanden/etwas von Kommunikation grundsätzlich aus und blockiert damit dessen Bewußtseinsmöglichkeiten [sic!]“ (Fuchs 2005a, 45). Das heißt dann, dass physisch anwesende Menschen als nicht anwesend behandelt werden. Dies ist zunächst solange kein Problem, wie die Exklusion nicht prozesshaft wird beziehungsweise nicht mehr darstellt als den „psychischen Effekt eines kleinen, vorüberhuschenden Ärgernisses, einer minimalen Schmerzlichkeit, die sich mit dem Wiederandocken an die Interaktion schnell vergißt (sic!)“ (Fuchs 2013, 97). Dass dies gerade im Kontext des Interaktionssystems „Unterricht“ sehr oft wohl nicht der Fall ist, liegt auf der Hand. Insbesondere deshalb, weil Lehrkräfte durchaus in der Lage sind, an die Kommunikationen der Lernenden auch dann anzuschließen, wenn diese der eigenen Erwartung nicht entspricht. Beispielweise kann die Information „Nicht-Verstehen“ seitens einer/s Schüler/in durch die Form der Mitteilung, nämlich „Nicht-Melden“, durchaus auch als ein inhaltsbezogenes „Nicht-Interesse“ seitens der Lehrkraft interpretiert werden. Wenn die Lehrkraft dann mit „Nicht-Beachtung“ anschließt, kann dies dazu beitragen, dass die Exklusion des/der Lernende/n aus dem Interaktionssystem prozessförmig wird. Dies führt dann dazu, dass „immer mehr Interaktionssysteme durch die sich generalisierende Stigmatisierung“ (Fuchs 2013, 97) einbezogen werden – was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.

Im Sinne einer ersten Zusammenfassung kann folglich festgestellt werden, dass die Differenz Inklusion/Exklusion durchaus von zentraler Bedeutung ist, gerade weil hierüber alle Kommunikationen, die immer auch die „Aussicht auf soziale Relevanz“ (vgl. Luhmann 1994, 563) beinhalten, reguliert werden. Insofern ist die Gesellschaft tatsächlich durch diese Differenz „supercodiert“ [... womit, M. S.] man sich faktisch zunächst immer erst an diesem Unter-

schied orientieren muß (sic!)“ (Luhmann 2008, 243). Das heißt auch, dass Inklusion Exklusion voraussetzt (vgl. Luhmann 1997a, 620f.) oder anders gesagt, Exklusion die Bedingung für Inklusion ist. Dies sollte im Falle des Rufes nach mehr Inklusion durchaus mitgedacht werden.

3 Freiheitsentzug ist exkludierende Inklusion

Die Verurteilung zur Freiheitsstrafe erscheint auf den ersten Blick ein Paradebeispiel für Exklusion zu sein. Man könnte meinen, dass die Inhaftierten mit dem Einschluss in das Gefängnis tatsächlich aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Aber auch diese Vorstellung ist einmal mehr eine Räumlichkeiten voraussetzende. Präziser und sachlicher beobachtet muss ganz anders konstatiert werden: „So zynisch es sich auch anhört: Man kann kaum für sozial relevanter gehalten werden und man hat [...] kaum weniger Chancen, auf gesellschaftlichen Zugriff optional zu reagieren, denn als Insasse eines Gefängnisses [...]. Was diese Personen erfahren ist in hochgradigem Maße dies: ‚Inklusion‘“ (Nassehi 2013, 38). So besehen ist der Freiheitsentzug tatsächlich ein gelungenes Beispiel für Inklusion. Bevor wir aber vor schnell den Freiheitsentzug als Bedingung für eine inklusive Schule setzten und womöglich die flächendeckende Inhaftierung aller Schüler/innen fordern, sei die Differenz Inklusion/Exklusion nochmals, diesmal allerdings bezogen auf die Institution „Gefängnis“, in Abhängigkeit des Typus´ des sozialen Systems, d. h. der Gesellschaft (1), der Organisation (2) sowie der Interaktion (3) diskutiert.

(1) Dass die Gesellschaft keinen expliziten Exklusionsbereich zur Verfügung stellt, wurde bereits ausgeführt. Zudem müssen Normabweichungen in der modernen funktional differenzierten Gesellschaft als gesellschaftsinternes Problem kommuniziert werden (vgl. Luhmann 1997a, 629). Wenn also die Adressabilität (vgl. hierzu Fuchs 2005a) unabdingbar ist, muss dies ebenso für Gefangene gelten. Dass dem im Detail dann tatsächlich so ist, arbeitet Ziemann (1998) am Beispiel des Strafvollzugsgesetzes weitestgehend präzise heraus. Beispielhaft für die vielfältigen Formen der „funktionalen Partialinklusion“ (Ziemann 1998, 42) seien genannt: die Erhaltung des Wahlrechts, die Möglichkeit Tageszeitungen zu lesen oder fernzusehen, im Anstaltsshop einzukaufen, künstlerisch tätig zu sein oder eben an Bildungsmaßnahmen teilzunehmen. Das Ziemann mit Blick auf den letzten Aspekt falsch liegt, wenn er konstatiert das „[d]ie rollenspezifische Teilnahme am Erziehungssystem“ (Ziemann 1998, 46) zwar gesetzlich verankert ist, aber „erzieherische Interaktionen im Strafvollzug eher selten sind“ (Ziemann 1998, 46), beruht auf einem offensichtlich nicht systemtheoretischen, sondern normativen Verständnis von Erziehung. Es muss jedoch festgehalten werden, dass die Organisation „Gefängnis“ eine strukturelle Kopplung zwischen Recht- und Erziehungssystem darstellt und daher dezidiert auf erziehungsbezogene Kommunikationen rekurrieren muss (vgl. hierzu Schweder 2017). Die dargestellten Formen der Partizipation stellen letztlich unumgängliche Optionen der Re-Inklusion dar; sie relativieren gewissermaßen die rechtlich legitimierte Exklusion. Für Stichweh ist das Gefängnis daher die „paradigmatisch moderne Erfindung“ (Stichweh 2013) für inkludierende Exklusion. Die Semantik dieser Formulierung verweist darauf, dass die Gefangenen in keiner Weise aus der Gesellschaft heraus exkludiert sind/wurden.

(2) Die Mitgliedschaft in der Organisation „Gefängnis“ wird auf denkbar einfache Weise, nämlich per Gesetz, *zwangsgeregelt*. Im Rechtssystem stehen hierfür funktionspezifische Konditionalprogramme zur Verfügung. Sie stellen „ein Gefüge *symbolisch* generalisierter Erwartungen“ (Luhmann 1993, 130, Hervorhebung im Original) dar. Das heißt, *wenn* eine Person einen Raub mit schwerer Körperverletzung begeht, *dann* ist dieser für x Jahre die Freiheit zu entziehen. Demzufolge erfolgt die rechtsförmige Beobachtung der Handlungen und Motive im Nachhinein (vgl. Ziemann 1998, 41). Die Inklusion in die Organisation ist insofern besonders hervorzuheben, als das eine „Zwangsmitgliedschaft“, d. h. die rechtlich verbindliche, aber unfreiwillige (!) Mitgliedschaft (Kommunikation über Körper) zur Beeinflussung von Dispositionen (Kommunikation über Bewusstseine) (vgl. hierzu Fuchs 2002a) für Organisationen eigentlich nicht notwendig ist. So wird die dauerhafte Konstellation von Verhaltensanforderungen des Systems und den Verhaltensmotiven der Mitglieder eigentlich allein möglich über Mitgliedschaftsregeln bspw. Autoritätsunterwerfung gegen Gehalt (Luhmann 2009, 13 f.) organisiert. Natürlich gibt es Ausnahmen, wie z. B. Psychiatrien oder Heime.

Interessanterweise gilt eine „Zwangsmitgliedschaft“ auch für die Schule. Freiwilligkeit bzw. Mitgliedschaftsregeln allein sind auch hier nicht systemerhaltend. So muss die „Inklusion in das Erziehungssystem [...] nicht nur über die Person, sondern, angesichts der Interaktionsabhängigkeit des Schulbetriebs, auch über die Körper der Kinder disponiert werden. Sie müssen tatsächlich in die Schule und in die ihnen zugewiesenen Klassenräume gehen, und dies zu vorwegbestimmten Zeiten“ (Luhmann 2002, 137f.). In weiterer Übereinstimmung wird die Dauer der Mitgliedschaft *zwangsgeregelt*. Im Fall der Schule über die gesetzlich verankerte Schulpflicht, im Gefängnis durch die richterlich festgelegte Haftstrafe. Nicht zuletzt können beide Organisationen, nach festgelegter Dauer, auch ohne anerkannten Abschluss wieder verlassen werden. Der Unterschied zwischen Schule und Gefängnis besteht, wie bereits gesagt, einzig darin, dass der Eintritt in die Organisation „Schule“ über das biologische Alter, später, innerhalb der Organisation, über Zeugnisse respektive das Merkmal „Leistung“ reguliert wird. Im Gefängnis wird der Beginn der Mitgliedschaft dagegen über das „Urteil“ festgelegt. Dass alle Inhaftierten vereinende Merkmal ist damit das der „Delinquenz“ und eben nicht schultypische Merkmale wie „Wissen“, „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“. Eben deshalb ist die Klientel „Inhaftierte“ wohl weitaus heterogener, mindestens bezüglich der Kategorien Vorbildung, Konzentrationsfähigkeit und Lernbereitschaft (vgl. hierzu Matt/Maul 2005), als dies bei Schülerschaft der Regelschule zu erwarten wäre.

(3) Wenngleich das Gefängnis als Organisation zu beschreiben ist, welche unter verschärften Bedingungen operiert, geht es doch auf der Interaktionsebene und damit in Entsprechung zur Schule darum „günstige Ausgangslagen für eine spätere Karriere zu schaffen“ (Luhmann 2002, 71). Folglich kommt den sich innerhalb der Bildungsmaßnahmen (Programme) konstituierenden Interaktionssystemen auch hier die Funktion der absichtsvollen Sozialisation (vgl. Luhmann 2002, 54) und damit der „Erzeugung“ eines intendierten Bewusstseins zu. An dieser Stelle wird dann ebenfalls deutlich, dass „Resozialisation“ als Begriff wenig Sinn macht. Der korrektere, und möglicherweise ehrlichere Begriff für die Operation „Resozialisation“ wäre im Rechtssystem dann wohl doch „Strafe“, im Erziehungssystem „(Um)Erziehung“. Wobei

sich das „Um“ dann, in klarem Gegensatz zu einem kritisch-ideologischen Verständnis, auf den im positiv gebrauchten Sinn (gesteuerten) Entwicklungsprozess des Individuums beziehen müsste. Das Ziel wäre demnach die „Bearbeitung“ der vorhandenen Dispositionen zugunsten gesellschaftlich bzw. ethisch-moralisch akzeptierten.

Die Frage muss daher vielmehr sein, ob „Nicht- oder Kaum-Beachtung“ (Fuchs 2013, 97) im Gefängnisunterricht unwahrscheinlicher ist als im Kontext von herkömmlichem Unterricht außerhalb des Gefängnisses. Dies scheint insofern naheliegend, als dass die Ziele für jede/n einzelne/n Inhaftierte/n und noch dazu in Korrelation zum individuellen Lebenslauf, genauer dessen Formen (Schul-, Delikt-, Familienbiografie usw.) festgelegt werden. Da sich die hieraus abgeleiteten Erziehungsprogramme sowie die daran gebundenen Interaktionen und das Programm „Freiheitsentzug“ mit Blick auf den Erfolg gegenseitig bedingen (vgl. Schweder 2017), lässt dies die Vermutung zu, dass im Gefängnis die soziale Adresse „Person“ in ihrer Bedeutung vor die der „Rolle“ tritt (zur Differenz von Person und Rolle vgl. Fuchs 2011, 243). Somit wird dem/der Gefangenen eine größere Aufmerksamkeit zuteil als dem/der Schüler/in in der Regelschule.

Im Sinne einer zweiten Zusammenfassung lässt daher sich konstatieren, dass Inklusion/Exklusion im Kontext von Erziehung sowohl auf Organisations- als auch auf Interaktionsebene stattfindet; in der Schule wie im Gefängnis. Allerdings, und dies ist – da allzu oft verkannt – in besonderer Weise hervorzuheben, zieht die Mitgliedschaft (Inklusion) auf Organisationsebene niemals zwangsläufig eine Beachtung (Inklusion) auf Interaktionsebene nach sich; im Gefängnis ggf. aber eher als in der Schule. Demzufolge ist eine Inklusion auf der Organisationsebene noch kein Garant für Qualität (i. S. der Schaffung bestmöglicher Lerngelegenheiten für jede/n Lernende/n), sondern bietet allenfalls den Rahmen (so auch Hinz 2002, 357); hier wieder im Gefängnis ebenso wie in der Schule außerhalb.

4 Ein (vorsichtiges) Fazit

Ob die Inklusions-/Exklusions-Debatte tatsächlich die „dritte Revolution im bundesdeutschen Bildungswesen und innerhalb der Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2015, 1) zur Folge hat, sei dahingestellt. Trotz der aufgezeigten Problematik des Begriffspaares Inklusion/Exklusion könnte die Debatte „bildungspolitisch eine Chance bedeuten, auch wenn man sich mit Bezug auf die Geschichte der Integration bewusst sein sollte, dass eine erneute Konvention die Lebenslage von Menschen mit Behinderung nicht wirklich verändert“ (Langner 2015, 19). Es bedarf daher nicht nur eines reflexiven Umgangs mit der Thematik. Mit Blick auf die Schule ist es vielmehr notwendig, die „Didaktik als zentralste[n] Aspekt pädagogischen Denkens, Planens, Handelns, Analysierens, Evaluierens und fortgesetzten Revidierens [wieder, M. S.] in den Mittelpunkt“ (Feuser 2011, 3) zu rücken und zwar deshalb, weil der Exklusion nur im Rahmen der Interaktion unter Anwesenden (nicht anderes ist Unterricht) sinnvoll begegnet werden kann.

Mit Blick auf den Ausgangspunkt: Ist beziehungsweise kann der Freiheitsentzug Vorbild für die Programme des Erziehungssystems sein? Er kann. Ausgehend vom Ziel der bestmöglichen Förderung (um „Resozialisierung“ als Begriff nicht bemühen zu müssen) werden im

Gefängnis mithilfe verschiedenster Diagnoseverfahren von Beginn an und über die Inhaftierung hinweg, die Förderbedarfe des/der Inhaftierten detailliert ermittelt, ggf. prozessbezogen revidiert und im Vollzugsplan festgehalten. Die Adressabilität (vgl. Fuchs 2005a) wird damit an die „Person“ gebunden. Damit schreibt der Vollzugsplan „einem Menschen bestimmte Eigenschaften, ein bestimmtes Sein, ein bestimmtes Können, eine bestimmte Geschichte zu“ (Fuchs 2011, 244). Dies führt letztlich dazu, dass jede/r Inhaftierte in einer besonderen Weise für relevant gehalten und damit inkludiert wird. In eben dieser Form der sozialen Adressierung ist das Vorbild enthalten. So rekurren die im Gefängnis stattfindenden bildungs- und erziehungsbezogenen Kommunikationen eben gerade nicht auf die soziale Adresse der „Rolle“ (Gefangene/r), sondern – um es klar zu wiederholen – dezidiert auf die „Person“. Wenn Schule als Institution also tatsächlich niemanden mehr ausschließen möchte, dann ist es weder mit der Bindung von Adressaten jedweder Heterogenität über das Konstrukt der Mitgliedschaft, noch mit der Aufnahme in den Unterricht getan. Entscheidend ist, dass auf der Interaktionsebene die mit der Integration verbundene Einschränkung (!) von Freiheitsgraden (vgl. Luhmann 1997a, 601f.) mitberücksichtigt wird, so dass dennoch alle die Chance auf eine Beteiligung an Kommunikation haben, im extremsten Fall „als Aufrechterhalten eines ‚Als-ob‘“ (Fuchs 2011, 249). Der zentrale Exklusionsmechanismus ist und bleibt auf der Interaktionsebene die Nichtbeachtung (vgl. Fuchs 2013, 97).

Ob es der Schule und ihren Programmen perspektivisch tatsächlich gelingt, Exklusionen unter den neuen Bedingungen zu verhindern, bleibt allerdings fraglich, da schon jetzt nicht jede/r Lernende im Interaktionssystem Unterricht in individualisierter Weise und damit als Person adressiert wird (oder ehrlicher: werden kann?). Dies sei als Plädoyer für eine Verschiebung des Fokus´ der Debatte auf das tatsächliche „Zünglein an der Waage“ verstanden – die Planung und Gestaltung von Unterricht und damit die Didaktik.

Literatur

BMAS (Hrsg.) (2016): Initiative Inklusion. Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Online: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a743-flyer-initiative-inklusion.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (10.03.16).

DGfE (2015): Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Online: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf (10.03.2016).

Feuser, G. (2011): 25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung – eine kritische Stellungnahme. Online: http://www.georg-feuser.com/conpresso/data/Feuser_-_25_Jahre_Integrationsforschung_-_eine_kurze_kritische_Analyse_02_2011.pdf (10.03.2016).

Fuchs, P. (2002a): Justizvollzug – systemtheoretisch In: Wischka, B. et al. (Hg.): Justizvollzug in neuen Grenzen. Modelle in Deutschland und Europa. Lingen, 18-22.

Fuchs, P. (2002b): Behinderung und soziale Systeme. Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem. In: Das gepfefferte Ferkel – Online Journal für systemisches Denken und Han-

deln. Mai 2002. Online: http://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/fuchs-p-02-05_behinderungen.html (10.03.2016).

Fuchs, P. (2005a): Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. In: Fuchs, M.-Ch. (Hrsg.): Konturen der Moderne. Systemtheoretische Essays II. Bielefeld, 37-61.

Fuchs, P. (2005b): Weder Herd noch Heimstatt – Weder Fall noch Nichtfall. Doppelte Differenzierung im Mittelalter und supplementäre Inklusion in der Moderne. In: Fuchs, M.-Ch. (Hrsg.): Konturen der Moderne. Systemtheoretische Essays II. Bielefeld, 129-152.

Fuchs, P. (2011): Inklusionssysteme. Vorbereitende Überlegungen zu einer Ethik der Amicalität. In: Dederich, M./Schnell, M. W. (Hrsg.): Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik. Bielefeld, 241-256.

Fuchs, P. (2013): Inklusion und Exklusion. Essay zu den Konturen professioneller Inklusionsarbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 11, H. 1, 93-99.

Hazibar, K./Mecheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindernpädagogik. Zeitschrift für Inklusion, 1. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23> (10.03.2016).

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, H. 9, 354-361.

Kronauer, M. (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt/New York.

Langner, A. (2015): Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden.

Luhmann, N. (1994): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 4. Aufl. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (1996): Jenseits von Barbarei. In: Miller, M./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Modernität und Barbarei. Frankfurt a.M., 219-230.

Luhmann, N. (1997a): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (1997b): Erziehung als Formung des Lebenslaufes. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., 11-29.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.

Luhmann, N. (2008): Inklusion und Exklusion. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Aufl. Wiesbaden, 226-251.

Luhmann, N. (2009): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. 6. Aufl. Wiesbaden, 9-24.

Matt, E./Maul, K. 2005: Das Problem der Heterogenität der Klientel für Bildungsmaßnahmen einer Justizvollzugsanstalt. In: ZfStrVo, 54, H. 4, 198-202.

Nassehi, A. (2013): Inklusion, Exklusion, Zusammenhalt. Soziologische Perspektiven auf eine allzu erwartbare Diagnose. In: Reder, M./Pfeifer, H./Cojocaru, M.-D. (Hrsg.): Was hält Gesellschaften zusammen? Der gefährdete Umgang mit Pluralität. Stuttgart, 31-45.

Schweder, M. (2017): Jugendstrafvollzug – Zwischen Abschaffung und Selbsterhaltung. In: Schweder, M. (Hrsg.): Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!? Weinheim und Basel. (Druck voraussichtlich Frühjahr 2017)

Yildiz, S. (2015): Inklusion!? Was ist daran wahr? In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 26, Nr. 51, Berlin und Toronto, 53-60.

Ziemann, A. (1998): Die eingeschlossenen Ausgeschlossenen. Zur Problematik funktionaler Totalinklusion im Rahmen des Strafvollzugsgesetzes. In: Soziale Systeme, 4, H. 1, 31-57.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Schweder, M. (2016): Inklusion/Exklusion par excellence – Der Freiheitsentzug als Vorbild für die Programme des Erziehungssystems. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-10. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/schweder_bwpat30.pdf (24-06-2016).

Der Autor



MARCEL SCHWEDER

TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für
Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken

01069 Dresden

E-Mail: marcel.schweder@tu-dresden.de

Homepage: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/btht