

Ortfried Schächter

Kurzfassung vom 02.10.2012

## „Inklusion und Exklusion“ aus relationaler Sicht

- eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen.

Die im Folgenden entwickelte „relationale Sicht“ auf eine für Behindertenpädagogik wie Erwachsenenbildung gleichermaßen wichtige Forschungsfrage beruht auf einer Grundlagentheorie, in die hier nicht systematisch eingeführt werden kann. Sie wurde bereits an anderer Stelle als methodologischer Begründungszusammenhang für „systemische Veränderungsforschung“ in der Transformationsgesellschaft am Beispiel der inklusiven Funktion von Erwachsenenbildung differenziert vorgestellt (vgl. Schächter 2012d). Der Beitrag beschränkt sich folglich auf den inhaltlichen Ertrag zur Inklusionsproblematik, gibt ihn zusammenfassend wieder und stellt ihn für den transdisziplinären Dialog zur Diskussion.

### 1. Perspektiven auf die Relationalität von Inklusion/Exklusion

Relationalität ist der Oberbegriff, mit dem unterschiedliche Formen möglicher Beziehungsstrukturen zusammengeführt werden und der verschiedene Bestimmungen eines Forschungsgegenstands nach sich zieht. Grundlagentheoretisch folgt hieraus ein dreifaches Verständnis von Inklusion und Exklusion: *erstens* ein „antonymes“, sich dichotom ausschließendes Begriffspaar, *zweitens* ein sich korrelativ konstituierendes Begriffsverständnis, sowie *drittens* eine ordnungspolitisch und begriffsgeschichtlich bestimmungsbedürftige Differenzlinie, an der sich soziale Praktiken des Einschließens und Ausschließens konstitutiv orientieren. Hieraus lässt sich eine Heuristik ableiten, mit der sich die einschlägigen pädagogischen Diskurse identifizieren und mit einander in Beziehung setzen lassen. Die bildungswissenschaftliche Bestimmung von Inklusion oder Exklusion operiert somit innerhalb eines „relationalen Feldes“ differenter Beziehungsfigurationen. Mit den nachfolgend dargestellten Varianten des Begriffsverständnisses bekommt man es schließlich mit interferierenden Deutungshorizonten von Inklusion/Exklusion zu tun, die auf Differenzen in ihren jeweiligen ontologischen Hintergrundannahmen (Schaller 2012) zurückzuführen sind.

#### 1.1 Das antonyme Verständnis eines ding-ontologisch gefassten Gegensatzes

*Auf der substanziellen Ebene geht es um ein basales Verständnis von Inklusion bzw. Exklusion, das sich auf zwei von einander unabhängige Entscheidungen des Verbindens und Trennens, bzw. eines Ausschließens und Einschließens bezieht und das sich auf der beobachterunabhängig fassbaren ding-ontologischen Ebene einer Wahl zwischen*

*Separation und Integration bewegt. Der Begriff der „Integration“<sup>1</sup> bezeichnet in der hier entwickelten Heuristik somit eine Relation auf der substanziellen Ebene, die vom naiven Realismus gern als „objektive“ Wirklichkeit verabsolutiert wird.*

Mit dem dichotom gedeuteten Gegensatz (vgl. Kronauer 2010a, 119ff.) erschließt sich eine Beziehungsstruktur, in der sich pädagogisches Handeln aus seiner Spannung zwischen räumlich gegenständlichen Kontexten „inkludierender Exklusion“ (einschließendem Ausschluss) und einer ebenso territorial verstandenen „exkludierenden Inklusion“ (ausschließendem Einschluss) bestimmt.

**Exklusion** meint in einem antonymen Verständnis die aktive Verhinderung von Partizipationsmöglichkeiten von konkreten Personen und Gruppen in einem räumlich erfahrbaren Sozialraum

**Inklusion** meint analog dazu die aktive Gewährleistung von Partizipationsmöglichkeiten konkret bestimmbarer Gruppen in einem ebenfalls territorial eingrenzbaaren Sozialraum.

Aufgrund ihrer Gegenbegrifflichkeit stehen Inklusion und Exklusion in einer wechselseitigen Negation. Mit Inklusion wird notwendigerweise Exklusion als ein nicht zu vereinbarender Gegensatz mitgedacht.<sup>2</sup> Die Vorstellung, soziale Inklusion sei auf der substanziellen Ebene bereits durch eine normative Zurückweisung von sozialer Exklusion zu haben, muss folglich einer komplexeren Modellierung von gesellschaftlicher Wirklichkeit weichen.

### **1.1.1 Inkludierende Exklusion** (Ausschluss durch partiellen Einschluss)

Man schließt von sozialer Partizipation dadurch aus, dass man selektiv auf eine (aus)gesonderte Zielgruppe zugreift und sie damit durch Einschluss in einen ausgegrenzten territorialen Sozialraum exkludiert. Beispiele: Gefängnis – Krankenhaus – Heim – Reservat - Arbeitsamtsmaßnahme

- Die *Aktivitäten sozialer Exklusion* beruhen somit auf dem sozial inkludierenden Zugriff auf einer substanziellen Ebene sozialer Wirklichkeit. Kennzeichnend sind administrativ verdinglichende Begriffe, wie „Erfassung“ oder „Rekrutierung“. Dies kann neben unmittelbarem Zwang eines „Zugriffs“ auch auf *symbolischer Ebene* in Konzepten sozialwissenschaftlicher Kategorienbildung empirischer Forschung erfolgen, wie dies z.B. in Foucaults: „Geburt der Klinik“ historisch analysiert wird (vgl. viele Beispiele zur Rolle der Sozialwissenschaften bei einer „staatlich exekutierten Ausschließung“ in Steinert 2003,281; vgl. auch Kronauer 2010a).

### **1.1.2 Exkludierende Inklusion** (Einschluss durch partiellen sozialen Ausschluss)

---

<sup>1</sup> Vgl. zu möglichen Gründen des europaweiten Trends eines begrifflichen Wechsels von Integration zu Inklusion bei Hinz 2006,256f. Seine Deutung folgt dem skizzierten Übergang von der substanziellen zur relationalen Ebene.

<sup>2</sup> Hier besteht eine weitgehende Analogie zum Verhältnis zwischen Eigenheit und Fremdheit (vgl. Schäffter 1991, 1997)

Man ermöglicht Partizipation unter den Rahmenbedingungen eines sozial exkludierenden („exklusiven“) Sonderstatus diskriminierender Defizitzuschreibungen („positive Diskriminierung“), der als Voraussetzung zur Teilhabe abverlangt wird. Beispiel hierfür ist die Klientelisierung durch Zuschreibung eines Benachteiligtenstatus, von psycho-sozialer Bedürftigkeit, eines Behindertenstatus oder von „Migrationshintergrund“. Andreas Hinz (2006,254f.) fragt nach der wissenschaftlichen Komplizenschaft an diesem „Labeling-Prozess“: „Daher ergeben sich kritische Rückfragen an die Geistesbehindertenpädagogik, ob nicht Manches, was einer Geistigen Behinderung zugeschrieben wird, ein Produkt gesetzter Rahmenbedingungen und bestehender Erwartungshaltungen und damit das Ergebnis der „Institution Geistige Behinderung“ (Niedecken 2003) und von Traumatisierungen (Sinason 2000) ist. Schärfer formuliert stellt sich die Frage, worin Geistige Behinderung eigentlich besteht, wenn die entsprechenden Zuschreibungen Entwicklungen maßgeblich mitdefinieren; konsequent ergibt sich aus dieser Frage die provokante These. „Geistigbehinderte gibt es nicht“ (Feuser 1996) und der Gemeinsame Unterricht bietet eine praktische Perspektive der ‚geistigen Enthinderung‘“ (Hinz a.a.O.). Derartige Aktivitäten sozialer Inklusion beruhen somit auf einem sozial exkludierenden Zugriff. Wissenschaftliche Forschung beteiligt sich durch ihre Klassifizierungssysteme an einem Labeling-Prozess, (z.B. „Linkshänder“), der bis zur Konstitution biographischer „Karrieren“ und bei Übernahme in das Selbstkonzept sozialer Gruppen zu Prozessen sozialer Stigmatisierung und damit zur Beschädigung von sozialer Identität führen kann (vgl. Jantzen 1981). Als Bedingung zur sozialen Teilhabe wird somit ein exkludierender Status zugeschrieben, bzw. abverlangt, der nicht erworben, frei gewählt oder gewechselt werden konnte. Dies kann in Widerspruch zu den universellen Menschenrechten und Achtung der Menschenwürde geraten und somit als Ausdruck von „institutioneller Missachtung“ (Margalit 1997) gelten. Insgesamt wird auf der substanziellen Ebene deutlich, dass soziale Inklusion und Exklusion als gesamtgesellschaftliche Funktionen des Bildungssystems<sup>3</sup> sowohl über exkludierende als auch über inkludierende Operationen realisierbar sind. Aus relationstheoretischer Sicht bekommt man es daher operativ mit dem Paradoxon einer „exkludierenden Inklusion“ in Verbindung mit einer „inkludierenden Exklusion“ zu tun.

## 1.2 Das korrelative Verständnis

*Auf der zweiten Ebene geht es um das permanente Wechselspiel eines "trennenden Verbindens" und "verbindenden Trennens". In einer korrelativen Beziehung wird der jeweilige Gegenbegriff konstitutiv benötigt, um die Eigenheitssphäre überhaupt in ihrem besonderen Bedeutungshorizont bestimmen und festigen zu können.*

---

<sup>3</sup> Es wird daher begrifflich zwischen der Funktionsebene einer „inkluisiven Bildung“ und der operativen Ebene „inkludierender“ oder „exkludierender“ Bildungsformate zu unterscheiden sein.

Das korrelative Verhältnis von Inklusion/Exklusion wird somit in einem systemtheoretischen Sinne als „Form“ beschreibbar.

Kriminalität, Krankheit oder abweichendes Verhalten werden in der hier behandelten Deutung funktional erforderlich, um Gesetzestreue, Gesundheit oder Konformität überhaupt empirisch beobachten und pädagogisch fördern zu können. Dies führt dazu, dass mit jeder positiven Gegenstandsbestimmung ‚uno actu‘ auch sein Gegenwert mitkonstituiert wird. Aufgrund dieser wechselseitigen Abhängigkeit lässt sich die Eindeutigkeit der Abgrenzung weniger durchhalten, als dies in einer substanzuell verdinglichten antinomischen Beziehungsstruktur der ersten Ebene noch möglich war. Jede inkludierende Aktivität setzt in einer korrelativen Problemsicht bereits Exklusion voraus und ist somit weniger an ihr „unschuldig“, als sie von sich selbst annimmt. Um überhaupt inkludierende Aktivitäten ergreifen zu können, muss Exklusion bereits als soziale Tatsache identifiziert und als Defizitmerkmal exkludierten oder exklusionsgefährdeten Gruppen zugeschrieben werden. Um „heilen“ zu können, muss daher zunächst die Zuschreibung einer Krankheit als Diagnose erfolgen. „Funktionale Analphabeten“ müssen erst als solche „enttarnt“ und aus der Deckung ihrer sie schützenden Anonymität gelockt werden. Sie treten dann als ein erst von investigativen Pädagogen „entdeckter Bedarf“ in Erscheinung, den es ohne ihre professionellen Aktivitäten zunächst gar nicht gäbe. Ähnlich verhält es sich bei Kategorien wie „Nichtschwimmer“ oder „bildungsferne Gruppen“. So setzt auch die Inklusion von Behinderten implizit das Konstrukt der Normalform eines „Nicht-Behinderten“ voraus. In jeder Inklusion ist daher aus einem korrelativen Verständnis heraus bereits Exklusion als „performativer Akt“ (Wirth 2002; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007; Mersch 2002) wirksam. Gleichzeitig verlieren die Zuschreibungen aufgrund ihrer wechselseitigen Positionalität den objektiven Charakter einer „natürlichen“, beobachterunabhängigen Gegebenheit. Inklusion und Exklusion werden als „Macht der Unterscheidung“ wechselseitiger Identifizierung relativierbar und als ein kontingentes Beziehungsverhältnis hinterfragbar. Auf der zweiten Ebene erschließt sich ein „relationales Feld“ komplexer Wechselseitigkeit, in der sich die zunächst noch trennscharf abgrenzbaren Gegensätze eines konkret lokalisierbaren Ausschlusses oder Einschlusses, eines Trennens oder Verbindens nun in hybride und intersektionale Zwischenformen eines sich wechselseitigen Überschneidens auflösen. Dies bietet die Chance zum Übergang von einer Subjekt-Objekt-Beziehung hin zur Wechselseitigkeit einer dialogischen Subjekt-Subjekt-Beziehung (vgl. Schäffter 1997).

Kurt Röttgers charakterisiert diese plurale Inter(re)ferenz als „labyrinthische Unübersichtlichkeit“ (vgl. Röttgers 2008) einer „Ordnung im Zwielficht“ (Waldenfels 1987). Mit dem Verlust der Zentralperspektive in relationalen Netzwerkstrukturen emergiert Ordnung im Sinne eines „Raum-Lage-Bewusstseins“ allein aus der Eigenbewegung innerhalb eines

„hodologischen Wegeraums“ (vgl. Bollnow 1980,191-212; Lewin 1934; Sartre 1962,404) heraus. Diese temporalisierte Ordnungsbildung wird weiter unten temporaltheoretisch als „life-trajectory“ konzeptualisiert (vgl. Schöffter 2012a, 2012b). Die in einem korrelativen Verständnis erfahrbare soziale Wirklichkeit erweist sich als ein multiperspektivisch vernetztes Feld wechselseitiger Abhängigkeiten. Dies bietet zivilgesellschaftliche Voraussetzungen für die Reflexion auf Anerkennungsverhältnisse (Schöffter 2009a) und hybride Subjektivierungsweisen (Reckwitz 2006). Hieraus folgen Konzepte „dialogischen Lernens“ und „transitiver Identität“ (Straub/Renn 2002). Wirklichkeitsbeschreibungen auf der zweiten Ebene enthalten daher entscheidende Impulse für ein „transformatives Lernen“ im Lebenslauf.

Das so eröffnete „relationale Feld“ lässt aufgrund seiner Interferenz Schwellenbereiche erkennen zwischen dem „*inneren Außen*“ eines im Binnenraum funktional erforderlichen „Fremdkörpers“ und einem „*äußeren Innen*“ als Außenhaut einer sensibel kontakterschließenden „Grenzfläche“ (Schöffter 1991; 1997; Opitz 2008, S.182). Mit der Kontingenz der vorher vorausgesetzten Zentralperspektive wird nun erkennbar, dass die selbstbewusste Partizipation von „Behinderten“ oder von befremdlich „Abweichenden“ überhaupt erst die Humanität einer Gesellschaft für die Gesamtheit aller Beteiligten zu gewährleisten vermag. Andreas Hinz (2006,254) berichtet von schulischen Erfahrungen, dass es in manchen Klassen „gerade Kinder mit geistiger oder schwerer Mehrfachbehinderung (sind), die für sozialen Ausgleich sorgen und deren Anwesenheit es unruhigen Kindern eher ermöglicht, sich zu zentrieren“. Damit werden die Innen/Aussen-Grenzen nicht mehr rigide durch Prozesse der Aus-Grenzung gegenüber „lebensunwertem Leben“ konstituiert (Margalit 1997). Sie werden vielmehr im Kampf um Anerkennung *zivilgesellschaftlich aushandelbar* (Schöffter 2009a).

In letzter Konsequenz wird dabei schließlich auch die zunächst noch für „natürlich“ gehaltene Differenz zwischen Mensch und Tier kontingent (Lindemann 1999; 2002; Mütterich 2003; Janshen 1996; Chimara- Arbeitskreis 2011). Selbst der bislang vorausgesetzte „Inklusionshorizont Menschenrechte“ (Habermas 2011) erweitert sich in Richtung auf ökologisch begründete Schutzrechte zur Unversehrtheit des Lebendigen und von ästhetisch Bedeutungsvollem. Damit erfährt die Spannungslage zwischen Inklusion und Exklusion, die vorher noch die „Weltgesellschaft“ (Stichweh 1997) über „Menschheit“ definierte, eine weit darüber hinausreichende ökologische Dimension. Ein universeller Inklusionsanspruch setzt andererseits auf dem lokalen Pol eine stabil abgrenzungsfähige Eigenheitssphäre der um Anerkennung kämpfenden individuellen oder kollektiven Identitäten voraus. Die Sicherung einer derartig „strategischen Exklusivität“ wird für sie zur konstitutiven Voraussetzung sozialer Inklusion in einem nur über „relationale Identität“ zu fassenden Anerkennungsdiskurs (Schöffter 2009a).

Insgesamt wird deutlich, dass eine relationale Sicht auf der zweiten Ebene forschungstheoretisch noch weitgehend unausgeschöpft ist und daher ein wichtiges Desiderat zukünftiger Weiterbildungsforschung darstellt. Die Bestimmung des Forschungsgegenstands ist von der substanziellen auf eine relationale Sicht hin zu erweitern.

### 1.3 Das ordnungspolitische Verständnis

*Die übergreifende dritte Ebene bietet die Möglichkeit zu fragen, wer die "Macht der Unterscheidung" hinsichtlich welcher der möglichen Differenzlinien und ihrer Inklusionshorizonte für welche sozialen Gruppen oder schutzbedürftige Lebewesen in seinem performativen Handeln legitimerweise für sich in Anspruch nehmen und politisch durchsetzen kann.*

Auf der ordnungspolitischen Ebene kommt es zur gesellschaftlichen und kulturellen Institutionalisierung gefestigter Differenzlinien der Unterscheidung, auf die sowohl Aktivitäten sozialer Inklusion wie auch Exklusion in ihrem Verständnis von sozialer Wirklichkeit zurückgreifen und sie gerade hierdurch im Sinne eines „doing difference“ performativ in ihren sozialen Praktiken permanent bestätigen (Steinert 2003; Bude/Willisch 2008; Dörre/Fuchs 2006; Kronauer 2010a). In einer systematisierenden Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstands zur sozialen Ungleichheit, zur Genderforschung, Transkulturalität, Diversität und Intersektionalität und Veganismus (Walgenbach u.a. 2007; Winker 2009; Mütterich 2003; Lindemann 1999; 2009; Janshen 1996) schält sich mittlerweile eine Stufenfolge gesellschaftlicher Ordnungsbildung als performativer Akt der Unterscheidung heraus, die hier nur zur groben Orientierung eingeführt werden kann. Sie verdeutlicht, dass das relationale Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion ähnlich wie gendering oder doing culture für die einzelnen Akteure geradezu unentrinnbar erscheinen muss. Eine professionelle Antwort darauf kann nicht in einem illusionären Sich-Entziehen aus den permanenten Unterscheidungspraktiken, sondern nur in einem verantwortungsbewussten und kritisch reflektierenden Umgang mit der je vorfindlichen Differenzordnung bestehen. „Die Macht der Unterscheidung“ (Neckel 1993) als ein unhintergebar, weil lebensnotwendiger Prozess jeder Ordnungsbildung lässt sich in einer Stufenfolge von zehn Schritten gesellschaftspolitischer Institutionalisierung systematisieren. In ihnen erhalten die professionellen Praktiken von Wissenschaft, Erziehung und Bildung auf nahezu allen Stufen die Position einer machtvollen Instanz, die „exkludierende Inklusion“ in Verbindung mit „inkludierender Exklusion“ zu steuern vermag. An diesem relationalen Aspekt einer „doppelten Hermeneutik“ des eigenen Beteiligtseins an dem untersuchten

Gegenstand<sup>4</sup> könnte zukünftig eine wissenschaftskritische Analyse gesellschaftlicher Exklusionsmechanismen ansetzen, ohne dabei dem Missverständnis dichotomer Schuldzuweisungen oder der Flucht in die Indifferenz zu unterliegen.

In dem folgenden Überblick geht es um einen mehrschrittigen Prozess gesellschaftlicher Ordnungsbildung, der auch als Referenzrahmen zur zivilgesellschaftlichen Reflexion von Anerkennungspolitischen Diskursen verstanden werden kann. An ihm lassen sich auch die politischen Kämpfe um die Legitimation der jeweiligen Differenzbildung und den entsprechenden intersektionalen Zuschreibungen verorten:

1. Wahrnehmen einer *Differenzlinie*: „*Draw a difference*“ (symmetrische Gleichung)
2. Setzen eines Vorzeichens: *Asymmetrie* einer Ordnungsbildung (im Sinne einer bedeutungsvollen Unterscheidung)
3. *Ontologisierung* der Unterscheidung durch objektivierende Beobachtungsverfahren
4. *Normalisierung* des Unterschieds durch empiristische Forschung (Foucault: Disziplinäre „Ordnung der Dinge“)
5. *Naturalisierung* der Differenzlinie als *Begründung von Herrschaftsverhältnissen* („Abweichung“ von einer implizit vorausgesetzten hegemonialen „Normalität“)
6. *Intersektionalität*: Berücksichtigung des Zusammenspiels von verschiedenen Differenzlinien bei diskriminierenden Unterscheidungen
7. *Personale Zuschreibung* der Unterscheidung auf empirische Interaktionssituationen (Identifizierung einer Person oder sozialen Gruppe und Konstitution sozialer Identität im Wieder-Erkennen)
8. Akzentuierung einer *negativen Konnotation* der Zuschreibung (Stigmatisierende Unterscheidung)
9. Reflexion auf die *Form der Unterscheidung*: Der Unterschied als Form von Bedeutungsbildung und identitätsbildender Sinnstiftung (Reflexive Werte-Entwicklung durch Unterscheidung)
10. Die *Komplementarität* von Alterität : Reflexion auf die wechselseitige Relation als soziales Anerkennungsverhältnis: Die Figur des Dritten als das „soziale Selbst“

## 2. Zur Professionalität inklusiver Bildung

### 2.1 Die Nichthintergebarkeit der Wechselseitigkeit von Inklusion und Exklusion

Die komplementäre Polarität zwischen einem inkludierenden und einem exkludierenden Modus von Bildungsformaten als trennscharfe Alternative zu konzipieren, erscheint vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen als ein Kategorienfehler. Statt dem beliebten, weil vereinfachenden Schema „weißer oder schwarzer Pädagogik“ zu folgen, sieht man sich stattdessen mit der Nichthintergebarkeit von Inklusion/Exklusion konfrontiert. Professionelle Erwachsenenbildung, aber auch Behindertenpädagogik haben damit in ganz besonderer Weise umzugehen: Zunächst einmal bedeutet es, dass die noch immer verbreitete substantielle Deutung kontingent zu setzen, aber dennoch als dominante soziale

---

<sup>4</sup> Anthony Giddens formuliert die Relationalität wie folgt: „Es handelt sich dabei um das gegenseitige interpretative Zusammenspiel zwischen der Sozialwissenschaft und denen, deren Handlungen ihren Gegenstand bilden – eine „doppelte Hermeneutik“. Die Theorien der Sozialwissenschaften lassen sich nicht völlig von dem Bedeutungs- und Handlungsuniversum, von dem sie handeln, getrennt halten.“ (Giddens 1988, S.47)

Wirklichkeit im alltäglichen Erleben in Rechnung zu stellen ist. Sozial „exkludierende Inklusion“ wird schließlich trotz ihrer Kontingenz schließlich weiterhin durch räumliche Einweisung und Ausweisung operativ ganz praktisch vollstreckt. Hierdurch gelangt man jedoch in Übereinstimmung mit dem bisherigen erwachsenenpädagogischen Erkenntnisstand zu einer theoretisch anspruchsvollen Fassung von Zielgruppenorientierung im Kontext einer professionellen Empowermentstrategie, in der sich das „Exklusionsparadoxon“ defizitzuschreibender Adressatenbestimmung und damit Konzepte einer „exkludierenden Inklusion“ vermieden werden. Ihr Erfolg ließ sich im Rahmen einer formativ begleitenden Projektevaluation empirisch nachweisen und strukturtheoretisch begründen.<sup>5</sup>

## **2.2 Der Wechsel zwischen Inklusion und Exklusion als Lernbewegung**

Im Kontext eines professionellen Anforderungsprofils verweist die vorliegende Kategorialanalyse des Begriffpaars darauf, dass seine korrelative Bedeutung für Erwachsenenbildung und Behindertenpädagogik nur im umfassenden Zusammenhang lebenslangen Lernens praktische Berücksichtigung finden kann. Nur im Bedeutungshorizont des Gesamtbildungssystems wird erkennbar, dass die beschriebene Dialektik zwischen Inklusion und Exklusion als permanente Bewegung eines „verbindenden Trennens“ und „trennenden Verbindens“ notwendigerweise in Formationen einer sich zunächst exklusiven Abgrenzung als notwendige Voraussetzung für eine nachfolgende expansive Grenzüberschreitung stattzufinden pflegt. Beobachtbar wird dieser Wechselprozess in der Anschlussfähigkeit eines „life-trajectory“ (vgl. Schäffter 2012a; 2012b), das *indem es eint, zugleich trennt, und indem es trennt, zugleich eint*.

*Unter dem Konstrukt ‚trajectory‘ wird in Anschluss an Anselm Strauß ein zielgerichteter sozialer Prozess ohne explizit ausgewiesene Steuerungsinstanz verstanden (Soeffner 1991). Ein „life-trajectory“ beruht auf einer pfadabhängigen Kette von Einzelereignissen, die sich abschnittsweise thematisch in Etappen ‚interpunktieren‘ und die auf ein noch bestimmungsbedürftiges Ziel ausgerichtet sind. Somit handelt es sich um ein ‚selbsttragendes temporales Konstrukt‘, das sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern emergent herausbilden kann. Ihre prekäre Zieloffenheit wird im schrittweisen Verlauf eines trajectory jeweils zum Gegenstand einer permanenten Selbstvergewisserung. Ein trajectory beruht somit in der temporalen Form seiner Zukunftsorientierung auf einer wertgebundenen „zielgenerierenden Suchbewegung“:*

Im konzeptionellen Rahmen bildungsbiographischer trajectories, die sich im Durchlaufen einer anschlussfähigen Kette von einander getrennter Lebenskontexte konstituieren, bezieht sich die gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung, aber auch von Behindertenpädagogik auf eine lernförderliche Entwicklungsbegleitung beim Kontextwechsel in Übergangszeiten (Schäffter 2011; 2012a). Lebensbegleitendes Lernen wird somit als ein produktiver Wechsel zwischen biographischen und zeitgeschichtlichen Phasen sozialer

---

<sup>5</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Gorecki/Schicke in diesem Band

Inklusion aber auch notwendiger Exklusion erkennbar, **der in seinen lernhaltigen Übergängen als ein harmonischer, meist aber konflikthafter Rhythmus von „Systole und Diastole“ pädagogisch gefördert werden kann.** Diese übergeordnete Funktion einer Begleitung biographischer Übergänge auf der prozessualen Ebene emergenter Ordnungsbildung soll terminologisch als „Inklusive Erwachsenenbildung“ qualifiziert werden. Sie erfordert bestimmte Formen der gesellschaftlichen Institutionalisierung lebenslangen Lernens und entsprechende Bildungsformate. Die terminologische Kennzeichnung als „inklusive“ Erwachsenenbildung bezieht sich folglich auf ihre übergeordnete gesellschaftliche Funktion in Prozessen eines permanenten strukturellen Wandels und nicht mehr allein auf ihre unvermeidlichen inkludierenden oder exkludierenden Einzeloperationen im diskontinuierlichen Gesamtverlauf eines life-trajectory.

### **2.3 Intermediäre Brückenschläge**

Ein sozialpädagogisch geprägtes Verständnis von „Erwachsenenbildung als Entwicklungsbegleitung“ verweist daher im Kontext dieses Sammelbandes auf eine wichtige Schnittstelle zur Behindertenpädagogik. Es stellt überdies für viele Praxisfelder keine wirklich neue Erkenntnis dar. Dennoch findet diese Sichtweise im mainstream der Bildungswissenschaften nur wenig Beachtung, insofern man weiterhin anbieterzentriert an einem marktformigen Verständnis von defizitorientierter Bedarfsanalyse und problemzuschreibender Zielgruppenbestimmung festhält. In diesem Zusammenhang wäre verstärkt auf Erfahrungen und Erträge aus der wissenschaftlichen Begleitung und formativen Evaluation von bürgerschaftlichen Entwicklungsprojekten zurückgreifen. Sie haben sich in intermediären Handlungsfeldern zwischen stadteilnaher Erwachsenenbildung, Gemeinwesenarbeit, Empowerment von Selbsthilfegruppen, „Community Organizing“ in Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlich engagierten Initiativen als besondere Spielarten alltagsnaher Bildungsformate herausgebildet. Institutionstheoretisch betrachtet, besteht ihr besonderes Merkmal in einer intermediären Brückenfunktion zwischen informellen Aktivitäten „alltagsgebundenen Lernens“ (vgl. Schäffter 2001), für deren Kontinuität und Orientierung funktional didaktisierte Lehr/Lernkontexte eine begleitende Supportfunktion zu übernehmen zu haben, ohne sie didaktisch zu überformen oder instruktionspädagogisch zu dominieren. Hierzu gibt es bereits einen breiten, erfahrungsgesättigten Diskurs, auf den sich meine bisherige langjährige institutionstheoretische Forschung bezieht und auf den hier nachdrücklich verwiesen werden soll. Gerade im Zusammenhang eines transdisziplinären Dialogs gilt es, diesen Diskurs in seiner Brückenfunktion differenziert zur Kenntnis zu nehmen (vgl. Alinsky 1999; Göhlich 1997; Bergold/Mörchen/Schäffter 2002; Voesgen 2006; Penta 2007; Faulseit-Stüber u.a. 2009; Mörchen/Tolksdorf 2009; Hartnuß/Klein 2009; Schäffter 2006, 2009a, 2009c)!

## 2.4 Die intermediäre Institutionalisierung von Übergangskompetenz

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Analyse wäre es daher eine Fehleinschätzung, von der Erwachsenenbildung, aber auch von der Behindertenpädagogik, zu erwarten, dass sie in Lage wären, bereits in ihren situativen Einzelarrangements, also schon auf der operativen Ebene, die gesamtgesellschaftlichen Exklusionsmechanismen transformieren zu können. Institutionalisierte pädagogische Praktiken im Bildungssystem sind zunächst für die Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit im Umgang mit irritierenden Unterbrechungen, Trennungen und Ablösungen im Lebenslauf zuständig und hierfür kompetent. Das Bildungssystem zeichnet daher in Konfrontation mit der ordnungspolitischen Dimension gesellschaftlicher Ungleichheit nicht für den aktuell erforderlichen politischen oder ökonomischen Strukturwandel verantwortlich (vgl. Steinert 2003). Im Sinne einer professionellen Selbstbeschränkung ist es primär für das Entwickeln von „Übergangskompetenz“ als einer heutigen Variante von „Allgemeinbildung“ (Schäffter 2012c) verantwortlich zu machen. Hierfür bilden sich seit geraumer Zeit „intermediäre Institutionalformen“ (Ebner von Eschenbach 2012) mit entsprechenden Bildungsformaten „transformativen“ und „grenzüberschreitenden“ Lernens heraus (vgl. Schäffter 2005; 2009c). Deutlich zu unterscheiden ist daher die intermediäre Funktion einer reflexiven Entwicklungsbegleitung in biographischen Übergangszeiten, wie sie beispielhaft im Beitrag von Gorecki/Schicke (in diesem Band) beschrieben wird, von den besonderen organisationsstrukturellen Anforderungen an Erwachsenenbildung als Bestandteil des Bildungssystems einer Gesellschaft. Der zweite Aspekt ist allerdings ein Thema für sich und war nicht Gegenstand dieser Überlegungen. In diesem Fall ginge es um Probleme institutionellen Wandels in Verbindung mit Konzepten pädagogischer Organisationsentwicklung (Schäffter 2001). Dabei stellt sich die ordnungspolitisch kontroverse Frage, inwieweit überhaupt das Bildungssystem in seiner Gesamtheit in die Lage versetzt werden sollte, seine von Luhmann und Schorr (1979) attestierte Präferenz für die „Selektionsfunktion“<sup>6</sup> aufzulösen. Erst dann wäre es realistisch, dass das Weiterbildungssystem nicht mehr die strukturellen Mechanismen sozialer Exklusion reproduzierte (vgl. v. Küchler 2010a, 2010b, 2010c)). Stattdessen hätte es sich strukturell in Richtung auf die hier hervorgehobene „Reflexionsfunktion“ (Schäffter 2001; 2003; 212b) und seine intermediären Institutionalform einer lernförderlichen Entwicklungsbegleitung zu transformieren. Diese Überlegung verweist auf eine zivilgesellschaftliche Mitverantwortung von empirischer Bildungsforschung für ihren Gegenstand und damit auf methodologische Überlegungen zu einer „systemischen Veränderungsforschung“ (vgl. Arnold 2012a), die ihren

---

<sup>6</sup> Andreas Hinz sieht die selektiven Tendenzen in der Bildungspolitik „als Folge von PISA und ihrer Stoßrichtung hin zu Leistungsstandards, flächendeckenden Tests und kognitiven Leistungssteigerungen“ (Hinz 2006, S. 257). Offenbar orientiert sich die gegenwärtige Bildungspolitik weiterhin an der Logik einer „exklusiven Bildung“.

wissenschaftlichen Gegenstand nicht mehr unkritisch als substantielle Gegebenheit fasst, sondern ihn zur „Erzeugung von Veränderungswissen“ (vgl. Arnold 2012b) in seiner Relationalität kontingent zu setzen vermag (vgl. Schäffter 2012d).

## Literatur

- Alinsky, S. D. (1999): Ausgewählte Schriften. In: Forum für Community Organizing (FOCO), Anleitung zum Mächtigsein. Göttingen
- Arnold, R. (2012a): Evidenz oder Emergenz? In: Weiterbildung, H. 4, 24–2
- Arnold, R. (2012b): Systemische Bildungsforschung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Erzeugung von Veränderungswissen. In: Ochs, M./Schweitzer, J. (Hg.): Handbuch Forschung für Systemiker. Göttingen, S. 123–135
- Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hg.) (2002): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. 2 Bde Bonn
- Bollnow, O., F. (1980): Mensch und Raum. 4.Aufl. Stuttgart
- Bude, H./Willisch, A. (Hg.) (2008): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt a.M.
- Chimara-Arbeitskreis für Human-Animal Studies (Hg.)(2011): Human-Animal Studies: Über die gesellschaftliche Natur von Mensch-Tier-Verhältnissen. Bielefeld
- Dörre, K./Fuchs, T. (2006): Prekariat und soziale (Des-)Integration. In: trend onlinezeitung URL: <http://www.trend.infopartisan.net/trd0406/t380406.html> Stand: 04.10.2012
- Ebner von Eschenbach, M. (2012): Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand, Berlin (i.E.)
- Faulseit-Stüber, A./Gernetz, J./Kron, U./Weiss, K. (Hg.) (2009): Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. Bielefeld
- Feuser, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung, 25, S. 18-25
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/New York
- Göhlich, M. (1997): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik – Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim und Basel
- Habermas, J. (2011): Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. In: ders.: Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Frankfurt/Main, S.13-38
- Hartnuß, B./Klein A.: Lernen in der Zivilgesellschaft – Lernen für die Zivilgesellschaft. Bildungsperspektiven für das Bürgerengagement, bürgerschaftliche Perspektiven für die Bildungspolitik. In: Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) URL: [http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/PDF/aktuelles/GB\\_060601\\_lernen\\_zivilg.pdf](http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/PDF/aktuelles/GB_060601_lernen_zivilg.pdf), Stand: 04.10.2012)
- Hinz, A. (2006): Integration und Inklusion. Integration als Leitbegriff der Sonderpädagogik und als Kampfbegriff der Elternbewegung – kontroverse Auseinandersetzungen. In: Wüllenweber, E./Theunissen, G./ Mühl, H. (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für –Studium und Praxis. Stuttgart, S. 251-261
- Janshen, D. (1996): Frauen, Männer und dann auch noch Tiere. Zur kulturellen Integration des „Animalischen“. In: Modelmog, I/Kirsch-Auwärter, E. (Hg.): Kultur in Bewegung. Beharrliche Ermächtigungen. Freiburg i.Br., S.265-284
- Jantzen, W. (1981): Schafft die Sonderschule ab! In: Demokratische Erziehung 2, S. 96-103
- Kronauer, M. (2010a): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hochentwickelten Kapitalismus. 2. akt.u.erw. Aufl., Frankfurt a.M.
- Kronauer, Martin (Hrsg.) (2010b): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld
- Küchler, F. von (2010a): Inklusion selbst entwickeln. Der Index für Inklusion als Selbstevaluationsinstrument von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./

- Feld, T. C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 331-344
- Küchler, F. von (2010b): Organisationen in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen): In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 276-305
- Küchler, F. von (2010c): Inklusion. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarb. Aufl., Bad Heilbrunn, S. 150-152
- Lewin, K. (1934): Der Richtungsbegriff in der Psychologie. Der spezielle und der allgemeine hodologische Raum. In: Psychologische Forschung, 19. Bd. S. 249-299
- Lindemann, G. (1999): Doppelte Kontingenz und reflexive Anthropologie. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 28, Heft 3, S. 165-181
- Lindemann, G. (2002): Die Grenzen des Sozialen. Zur sozio-technischen Konstruktion von Leben und Tod in der Intensivmedizin. München: Fink
- Lindemann, G. (2009): Gesellschaftliche Grenzregime und soziale Differenzierung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38, Heft 2, S. 94-112
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: ders.: Soziologische Aufklärung, Band 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen, S. 237-264
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart
- Margalit, A. (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Berlin
- Mersch, D. (2002): Ereignis und Aura. Untersuchung zu einer Ästhetik des Performativen. Frankfurt a.M.
- Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Mütherich, B. (2003): Das Fremde und das Eigene. Gesellschaftspolitische Aspekte der Mensch-Tier-Beziehung. In: Brenner, A. (Hg.): Tiere beschreiben. Erlangen, S. 16-42
- Nassehi, A. (2008): Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In: Bude, H./Willisch, A. (Hg.) (2008): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt a.M., S. 121-130
- Neckel, S. (1993): Die Macht der Unterscheidung. Beutezüge durch den Alltag. Frankfurt a.M.
- Niedecken, D. (2003): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz
- Opitz, S. (2008): Exklusion: Grenzgänge des Sozialen. In: Moebius, St./Reckwitz, A. (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., S. 175-193
- Penta, L. (2007): Community Organizing – Menschen verändern ihre Stadt. Hamburg
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzperspektive der 'Kultur': Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./ Liebsch, B. (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart etc., S.1-20
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist
- Röttgers, K. (2008): Wandern und Wohnen in labyrinthischen Texturen. In: Schützeichel, R./ Jäger, W: (Hg.): Universität und Lebenswelt. Festschrift für Heinz Abels. Wiesbaden, S. 9-28
- Sartre, J.-P. (1962): Das Sein und das Nichts. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: ders. (Hg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 11-42
- Schäffter, O. (1997). Lob der Grenze. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A. (Hg.): Pädagogische Grenzerfahrungen. Arnoldsheimer Texte. Frankfurt a.M., S. 23-59
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler
- Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung

- von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./ Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 48-62
- Schäffter, O. (2006): Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Voesgen, H. (Hg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S.21-33
- Schäffter, O. (2009a): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: A. Mörchen, M. Tolksdorf (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S.171-182
- Schäffter, O. (2009b): Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In: Mörchen,A./Tolksdorf,M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S.21-40
- Schäffter, O. (2009c): Eine Professionstheorie der Beratung als Horizont für neue Beratungsfelder. In: Triangel-Institut (Hg.): Beratung im Wandel. Analysen, Praxis, Herausforderungen. Berlin, S. 59 - 89
- Schäffter, O. (2012a): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster, S.113-156
- Schäffter, O. (2012c): Allgemeinbildung im Umbruch. In: Bergold, R. (Hg.): Neue Vermessungen. Spannungsfelder zwischen Kirche, Gesellschaft und katholischer Erwachsenenbildung. (im Ersch.)
- Schäffter, O. (2012d): Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht. Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. In: Gieseke, W./Nuissl, E./Schüßler, I. (Hg.): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld (im Ersch.)
- Schaller, F. (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen & Farmington Hills.
- Sinason, V. (2001): Die Grundlagen des menschlichen Seins. Neuwied/Berlin
- Soeffner, H.G. (1991): „Trajectory“ – das geplante Fragment. BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, H. 1, S. 1–12
- Steinert, H. (2003): Review Essay: Die kurze Geschichte und offene Zukunft eines Begriffs: Soziale Ausschließung. In: Berliner Journal für Soziologie, Band 13, S.275-285
- Stichweh, R. (1997): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. In: Soziale Systeme, Heft 3, S. 123-136. erweiterte Fassung unter: [http://www.uni-bielefeld.de/%28de%29/soz/iw/pdf/stichweh\\_6.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/%28de%29/soz/iw/pdf/stichweh_6.pdf) Stand: 04.10.2012
- Straub, J./Renn, J. (Hg.) (2002): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a.M.
- Voesgen, H. (Hg.) (2006): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld
- Waldenfels, B. (1987): Ordnung im Zwielficht. Frankfurt a.M.
- Walgenbach, K./Dietze, G./ Hornscheidt, A./Palm, K. (Hg.) (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität Opladen & Farmington Hills
- Winker, G./ Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. Bielefeld
- Wirth, U. (Hg.) (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.
- Wulf, Chr./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim und München
- Wulf, Chr./Zirfas,J. (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel