

Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion

Wenn Ansätze empirischer Weiterbildungsforschung im Sinne der von Anthony Giddens (Giddens 1988, S.47) beschriebenen „doppelten Hermeneutik“ als integraler Bestandteil der von ihr untersuchten „Transformationsgesellschaft“ konzeptualisiert werden, haben sie sich in ihrer methodologischen Begründung mit der historischen und politischen Kontingenz der Gegenstandsbestimmung auseinanderzusetzen. Im folgenden Beitrag geht es daher darum, das von Arnold programmatisch geforderte Konzept einer „Veränderungsforschung“ inhaltlich am Beispiel einer sozial „inklusive“ Erwachsenenbildung durchzuspielen. Hieran soll eine relationale Gegenstandsbestimmung deutlich werden. (vgl. auch Schöffter 2012c)

1. Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand: „Substantiierst Du noch oder relationierst Du schon?“¹

Unter dem Vorzeichen von „Veränderungsforschung“ (vgl. Arnold 2012b) wird ein wissenschaftlicher Gegenstand immer dann als „kontingent“ erkennbar, wenn seine begriffliche und kategoriale Fassung auch anders möglich wird, als sie aufgrund der historisch und kontextuell vorgegebenen „basic assumptions“ zunächst als „evident“ erscheint und somit als „taken for granted“ hingenommen wird.² Wieso sollte man einen querschnittsgelähmten Rollstuhlfahrer auch nicht als „Behinderten“ identifizieren und ihn als hilfsbedürftig betrachten, wenn der Bahnhof über keinen öffentlich zugänglichen Fahrstuhl verfügt? Kontingenz tritt erst dann ein, wenn eine derartige „Evidenz“ im Rahmen eines gesellschaftspolitischen Zugangs fragwürdig wird, weil nun „Behinderung“ nicht als ein individuell zuschreibbares Merkmal, sondern als kontextabhängige Lebenslage aufgrund einer „behindernden“ Infrastruktur gedeutet werden kann. „Behinderung“ wird dann zum besonderen Merkmal eines Bahnhofs, der einer anwachsenden Diversität menschlicher „Lebensformen“ eigenen Rechts nicht mehr „gerecht“ wird. Das Konstrukt „Behinderung“ wird so als ein „sozialer Prozess“ (vgl. Jantzen 2011) und nicht mehr als körperliche Eigenschaft gedeutet.

¹ Diese ironisch pointierende Formulierung leihe ich mir zitierend von Nagel (2012)

² Als exemplarisches Beispiel vgl. die Kontingenzzperspektive auf „pädagogische Organisation“ bei Schöffter/Schicke (2012)

Aus der Position „natürlicher Einstellung“ (vgl. Husserl 1976) heraus ließe sich nun einwenden: Aber der querschnittsgelähmte Rollstuhlfahrer bleibt doch trotz der Zuschreibung auf die „behindernde Infrastruktur“ weiterhin objektiv körperlich behindert! Zu bedenken ist hierbei, dass die Kategorie der Kontingenz den individuell körperlichen Anteil von Behinderung gar nicht als obsolet oder vernachlässigenswert erklären will, sondern nur die bisherige Verabsolutierung einer substanziellen Zuschreibung. Kontingenz verlangt somit keine Korrektur, sondern ermöglicht nur einen Perspektivenwechsel, mit dem eine bislang individualisierende Sichtverengung als „nun auch anders möglich“ erkennbar wird, die jedoch die frühere nicht ersetzen soll. Gewonnen werden hierdurch ein erweiterter Deutungsspielraum für gesellschaftliche Transformation und damit auch der Anschluss an Arnolds Plädoyer für „systemische Veränderungsforschung“.

1.1 Kontingenz

Epistemologisch betrachtet, wird mit diesem veränderten Blick kategorial eine „Leerstelle“ eröffnet: Etwas ist nun auch anders möglich, weder notwendig, noch unmöglich. Der Begriff wird somit nach dem modaltheoretischen Begriff „contingens“ als negierte Notwendigkeit verwendet. Forschungsmethodologisch wird die im Alltagsbewusstsein dominierende Evidenz einer „natürlichen Einstellung“ dekonstruiert. Evidenzbasiertes Wissen wird fragwürdig. Die zunächst „invisibilisierte Kontingenz“ (vgl. Reckwitz 2004) eines wissenschaftlichen Gegenstands wird mit ideologiekritischen Verfahren der Aufdeckung seiner Historizität und Kontextualität sichtbar gemacht (vgl. Schäffter 2011; Schäffter/Schicke 2012). In der Alltagspraxis jedoch werden alternative Bedeutungshorizonte ganz von allein bereits aufgrund einer Vielzahl miteinander konkurrierender Bedeutungen erkennbar und somit ihre Kontingenz „revisibilisiert“. Dies ist ein Grund, weshalb „Kontingenz“ mittlerweile zu einer zentralen Kategorie der pluralistisch verfassten späten Moderne avanciert ist (vgl. Holzinger 2007; Bonacker 2000). In der gegenwärtigen „Transformationsgesellschaft“ (vgl. Schäffter 2001b) wird es für seriöse Wissenschaft zunehmend riskanter, vom Standpunkt eines „naiven Realismus“ auszugehen und seine soziale Umwelt unter dem Gesichtspunkt einer vom Beobachter unabhängigen und substanziell fassbaren Faktizität zu betrachten. Gerade handlungsfeldbezogene Forschung gerät dann in Gefahr, in ihrer Gegenstandsbestimmung „the natives view“ mit empirischer Realität zu verwechseln, hierbei unreflektiert die Selbstverständlichkeitsstrukturen der zu erforschenden Lebenswelt in ihre disziplinäre Beschreibung zu übernehmen und dadurch letztlich ihren Deutungen auf den Leim zu gehen. Dann übernimmt man ggf. die „evidente“ Vorstellung, „Behinderte“ an bestimmten „traits“ identifizieren zu können, die sozialstatistisch

oder aus ihrem Mobilitätsverhalten objektiv erfassbar seien. Unbemerkt schleicht sich so die Beobachterperspektive von „Nichtbehinderten“ als hegemoniale Normalform ein.

Derartige Probleme der Gegenstandsbestimmung (vgl. Schäffter 2011, 2012b) wurden im Rahmen des ethnomethodologischen Paradigmas eines „interpretative turn“ in den Kultur- und Sozialwissenschaften sowie im Rahmen des (radikalen) Konstruktivismus (vgl. Arnold/Siebert 1995; Moser 2004) bereits hinreichend geklärt und führten zu wichtigen erkenntnistheoretischen Konsequenzen. (Schäffter/Schicke 2009, Schäffter 2009b) In der empirischen Weiterbildungsforschung und bei ihren politischen Auftraggebern ist bisher eine entsprechende Auseinandersetzung mit der Kontingenz der Gegenstandsbestimmung jedoch noch weitgehend ausgeblieben. Hier rücken „die überlieferten Vorstellungen, Denkformen und Handlungsgewohnheiten von Führungskräften, Forschern und Politikern“ leider sehr unzureichend „auf den Prüfstand der Reflexion“ (vgl. Arnold 2012b, S. 25) und werden folglich häufig genug mit empirischer Realität verwechselt. Die unkritisch übernommenen alltagsweltlichen Vorannahmen (vgl. Schäffter 2012a) „ruhen nämlich nicht selten auf einem verquastem Amalgam aus parteipolitischen, weltanschaulichen und effektbemühten Positionen, die den nüchternen Blick auf die Gegebenheiten vernebeln“ (Arnold 2012b, S. 25) „Evidenzbasiertes Wissen“ liefert sich blindlings seinen latenten Selbstverständlichkeitsstrukturen aus und überlässt sich bereitwillig der „Kontingenzinvisibilisierung“ seiner Alltagsgeschäfte. Zu Recht fragt hier Arnold nach dem „Cui bono?“

Wenn Weiterbildungsforschung jedoch den methodologischen Anforderungen einer „Transformationsgesellschaft“ (vgl. Schäffter 2001a, 2001b) im Sinne der von Rolf Arnold angemahnten „systemischen Veränderungsforschung“ in Richtung auf eine Bestimmung von „Zukunftskompetenzen“ (vgl. Arnold 2009) gerecht werden will, so hat sie Anschluss zu finden an den poststrukturalistischen Diskurs und seine dekonstruktivistischen Ansätze. In ihnen ist schon seit längerem die Abkehr von einer „substanziellistisch“ bzw. „essentialistisch“ gefassten, hin zu einer „relationistischen“ Bestimmung des Forschungsgegenstands ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Dies gilt abgesehen von der Soziologie und Organisationstheorie bereits für eine große Zahl weiterer relationaler Ansätze,³ angefangen bei der Wirtschaftsgeografie und ökologischen Theorie des Sozialraums über die Transkulturalität in den Literatur- und Sprachwissenschaften bis hin zu Philosophie und

³ Zum relationalen Denken in der kulturhistorischen Schule Vygotskijs vgl. Jantzen (2011); sowie zur Skizze einer „Relationalen Didaktik - Thesen einer Didaktik der Beziehung für lebenslanges Lernen“ vgl. Gieseke (2007, S. 216ff.), mit allerdings weitgehender Akzentuierung auf eine Kritik am Solipsismus des radikalen Konstruktivismus. Zur korrelativen Konzeptualisierung von „Lehre“ als systemischer Funktion im Kontext sozialer Praktiken vgl. Schäffter (2007, S. 10f.).

Theologie. Hierzu einen inhaltlichen Literaturüberblick zu geben, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Daher beschränke ich mich exemplarisch auf die Soziologie.

1.2 Relationale Soziologie

Obwohl sich ein relationaler Zugang in den Kultur- und Sozialwissenschaften auf eine lange Tradition von Georg Simmel und Herbert Mead über John Dewey bis Norbert Elias berufen kann, wurde „Relationalität“ in der Soziologie in einer konsequent ausformulierten Programmatik erst im Zusammenhang mit der Theorie sozialer Netzwerke (vgl. Fuhse 2008; Stegbauer/Häußling 2010; Nagel 2012) im Sinne einer paradigmatischen Neuorientierung explizit diskursfähig. Sie bietet für die Bildungswissenschaften einen geeigneten Anknüpfungspunkt zu der hier interessierenden relationalen Gegenstandsbestimmung der Inklusionsproblematik in der Transformationsgesellschaft.

In seinem mittlerweile klassisch zu nennenden „Manifesto for a Relational Sociology“ wird von Mustafa Emirbayer (1997) die Position vertreten, dass die in der gegenwärtigen Soziologie paradigmatisch entscheidenden Kontroversen auf der Differenz zwischen einer primär substanziellen und einer relationalen Deutung der sozialen Welt beruhen (vgl. ebd., S. 281). Entscheidend an dieser Differenz sei das, was eine Untersuchung methodologisch zu ihrem Ausgangspunkt mache („point of departure“) und damit zu ihrer fundamentalen Untersuchungseinheit („fundamental unit of all inquiry“) erklärt. In Rückgriff auf John Dewey und Arthur F. Bentley (1949) unterscheidet er daraufhin zwischen drei axiomatischen Ausgangspunkten („points of departure“), nämlich zwischen self-action, inter-action und trans-action. Er erläutert diese Perspektiven und ordnet diesen „fundamental units of inquiry“ jeweils erkenntnistheoretische und forschungsmethodologische Ansätze zu, auch wenn er ihnen zunächst nur einen primär heuristischen Status zubilligt.

- *Self-action* wird als eine „fundamental unit“ betrachtet, der man das „Paradigma des methodologischen Individualismus“ zurechnen und sich hierbei methodologisch für den „rational-choice-approach“, das Konzept einer „normfolgenden“ Handlungserklärung der „kritischen Theorie“ oder für die „spieltheoretischen“ Erklärungen eines „rational-actor-approach“ entscheiden kann.
- *Inter-action* bezeichnet eine kausale „interconnection where entities no longer generate their own action, but rather the relevant action takes place among the entities themselves. Entities remain fixed and unchanging throughout such interaction, each interdependent of the existence of the other“. (Emirbayer 1997, S. 285f.) Billardkugeln

dienen als anschauliches Beispiel für das mechanistische Weltbild interaktionistischer Relationierung. *Methodologisch* wird einer interaktionistischen Perspektive auf die Welt die *Variablenanalyse* zugeordnet mit der Zuschreibung von *Eigenschaften (traits)*, deren Veränderungen im Verlauf von Interaktionsprozessen gemessen werden, dies aber unter der Voraussetzung, dass den untersuchten Interaktionen „fixed entities with variable attributes“ zugrunde gelegt werden können, die trotz der Untersuchung im Kern unverändert bleiben (vgl. Emirbayer 1997, S. 286). Erkenntnistheoretisch herrscht hier ein *Kausalmodell* vor, in dem den *attribuierten Eigenschaften* relevante Wirkungen zugeschrieben werden. Veränderungen beschränken sich somit auf äußerliche *Attribute von identitätslogisch gleichbleibenden Elementen*, an denen äußerlich Veränderungen feststellbar werden – „äußeres Beziehungsverhältnis“ zwischen „essentiell“ vorgegebenen Entitäten.

- *Trans-action* schließlich stellt eine Sichtweise dar, „where systems of descriptions and naming are employed to deal with aspects and phases of action, without final attribution to ‘elements’ or other presumptively detachable or interpendent ‘entities’ ‘essences’ or ‘realities’, and without isolation of presumptively detachable ‘relations’ from such detachable ‘elements’” (vgl. ebd., S. 286. „In this point of view, which I shall label ‘relational’, the very terms or units involved in a transaction derive their meaning, significance, and identity from the (changing) functional role, they play in that transaction. The latter, seen as a dynamic unfolding process, becomes the primary unit of analysis rather than the constituent elements themselves” (vgl. ebd., S. 287). „Such ‘things’ are terms of relations, and as such can never be ‘given’ in isolation but only in ideal community with each other.”

In einem Vergleich bezieht sich *self-action* als Sichtweise somit auf substanzialistische und *trans-action* auf relationale Weltdeutungen. Von Interesse ist hierbei, dass die Perspektive: *inter-action* in ihren Beispielen als ein hybrider Überschneidungsbereich erkennbar wird, der bei der Gegenstandsbestimmung sowohl substanzialistisch als auch relational verstanden werden kann und daher vielfach Unschärfeprobleme in der sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbestimmung verursacht.

1.3 Drei Potenzen von Relationalität

Aus der bisherigen Darstellung könnte der Eindruck entstanden sein, dass es sich bei dem Übergang von der substanzialistischen zu einer relationalen Gegenstandsbestimmung um die Entwicklung von einer defizienten hin zu einer optimierten Methodologie handeln würde. Ein

derartiges Missverständnis ist besonders in Handlungswissenschaften wie der Pädagogik zu befürchten, wo epistemologische Erkenntnisdimensionen gern zu normativen Prinzipien pädagogischen Handelns umdefiniert⁴ werden. Die aktuelle Untersuchung von Franz Schaller „Eine relationale Perspektive auf Lernen“ (vgl. Schaller 2012, S. 345) kommt in diesem Zusammenhang allerdings zu dem Ergebnis, dass jede der von Emirbayer unterschiedenen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand jeweils differentiellen „ontologischen Hintergrundannahmen in ihren Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität“ verpflichtet seien und jede für sich daher in ihren axiomatischen Voraussetzungen einen legitimen Eigensinn beanspruchen kann. Wissenschaftstheoretisch und professionell problematisch wird es daher erst dann, wenn diese Hintergrundannahmen in der Latenz gehalten und stillschweigend als metaphysische Gegebenheiten vorausgesetzt werden. Es trifft allerdings auch für den Fall zu, wenn das auch für die besondere Relationalität eines Forschungsgegenstands unterstellt wird. Möglicherweise gerät die zunächst sympathische Programmatik eines „Lernens in Beziehung“ bei Künkler (2011) genau in diese Falle. Im Sinne einer wichtigen Konsequenz aus seiner Studie warnt Schaller demzufolge davor, sich im Übergang zu einem relationalen Paradigma nun abermals in eine dichotome Gegensätzlichkeit zu substantziellen Deutungen zu verstricken. Der Gefahr einer „relationistischen“ Verabsolutierung, die bereits in einigen disziplinären Ansätzen in den Kultur- und Sozialwissenschaften nicht zu übersehen ist, und gegen die sich wohl die oben zitierte Formulierung von Alexander-Kenneth Nagel (2012) polemisch wendet, wird man daher nur entgehen können, wenn die Differenz zwischen self-action, inter-action und transaction über seine normativen Begründungen einer Gegenstandsbestimmung hinaus grundlagentheoretisch tiefer gelegt und wissenschaftsphilosophisch in einen „relationsontologischen“ Zusammenhang gestellt wird.

Trotz aller Verdienste, die sich der soziologische Netzwerkdiskurs um die Überwindung einer Verdinglichung des Sozialen und der Dekonstruktion eines naiven Realismus erworben hat, ist er dennoch etwas über das Ziel hinausgeschossen. Um nun die relationale Sozialtheorie vor dem freien Fall in einen dekonstruktivistischen Relativismus zu bewahren, wird eine theoretische „Rehabilitierung der materiellen Basis“ erforderlich. Exemplarisch erfolgt dies bereits in dem Konzept des „Sozialraums“, das hierfür als ein „paradigmatisches Musterbeispiel“ dienen kann. Kessl und Reutlinger (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „*materiellen Relationalität*“, die sich der dichotomen Innen/Außen-Differenz des radikalen Konstruktivismus, aber auch der dualistischen System/Umwelt-Struktur von Luhmanns Systemtheorie zu entziehen vermag:

⁴ Exemplarisch hierfür sind die Kategorienfehler bei der Normativität einer „konstruktivistischen Didaktik“ (vgl. Siebert 1994).

Räume bestehen zwar nicht unabhängig von sozialen Zusammenhängen, sie materialisieren sich aber immer wieder von neuem, und diese (permanente Re)Materialisierung darf nicht unberücksichtigt bleiben – wozu aber radikalisiert konstruktivistische Raumtheorien gerne neigen. Konstruktivistische Raumtheorien sind die Raumtheorien, die den Konstruktionsprozess von Räumlichkeit in den Mittelpunkt und an den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen stellen (Kessl/Reutlinger 2009, S. 200f.)

Um die materiale Dimension relationaler Strukturbildungen nicht als obsolet zu erklären, sondern weiterhin transformationstheoretisch bewahren zu können,⁵ bietet es sich an, auf einen in den Sozialwissenschaften noch weitgehend unbeachtet gebliebenen theoretischen Diskurs in Anschluss an die Relationsphilosophie von Julius Jacob Schaaf, Dieter Leisegang und Paul Drechsel zurückzugreifen (vgl. Schaaf 1965, 1966, 1974; Leisegang 1969, 1972; Leisegang/Niebel 1974; Engelmann 1974; v. Wolzogen 1984; Drechsel 2000, 2012) Hierbei geht es um die „relationale Einheit“⁶ von „Verbinden und Trennen“. In der Kategorie der Relation sieht Schaaf einen philosophischen Grundbegriff: „Alles was ist, ist Beziehung, und alles was nicht ist, ist auch Beziehung. Die Beziehung ist das Absolute selbst“ (Schaaf 1965, S. 3). Dabei unterscheidet er zwischen „äußeren“ (ontologischen), ihre Träger (Substanzen) *nachträglich verbindenden* Relationen, und „inneren“ (logischen), ihre Relata *erst erzeugenden* Relationen und betont, dass weder äußere („extern relations“) noch innere Relationen („intern relations“) dem wahren Wesen des Relationalen gerecht werden; denn es sei jeder Beziehung eigen, dass sie, *indem sie eint, zugleich trennt, und indem sie trennt, zugleich eint*. Diese Parallelität (oder Gleichursprünglichkeit) von Einheit und Differenz, den Extremalmomenten der Relation, nennt Schaaf „transzendente Relation“: das „einzig und schlechthin Beziehungslose“ (Schaaf 1965, S. 17), das – von Wolfgang Cramer als „außen“ bezeichnet – als das „Übergegenständliche par excellence“ die „Totalität alles Seienden, des Wirklichen und des Unwirklichen bedeutet“ (Drechsel 2012).

Leisegang vertiefte diesen Ansatz, indem er darauf hinwies, dass jede Beziehung sich letztlich als transzendente ausweist. Deshalb spricht er von den „drei Potenzen der Relation“ und betont, dass „die grundlegenden Charakteristika der Beziehung erster und zweiter Potenz, Trennung und Einheit, Differenz und Identität, selbst als Beziehungen nicht aufrechterhalten werden können (Drechsel 2012).

Relationalität lässt sich daher analog zu Dewey und Bentley auch nach Dieter Leisegang in drei Ebenen differenzieren, auf denen sie eine jeweils besondere Beziehungsstruktur aufweist:

⁵ Dieser Aspekt sollte als ein Gesprächsangebot an konstruktivistische Ansätze empirischer Weiterbildungsforschung betrachtet, kann hier jedoch nicht genauer ausgeführt werden.

⁶ „Relationalität“ wird somit als eine übergeordnete Kategorie eingeführt, die im Rahmen einer Mehrebenenanalyse verschiedene Dimensionen in Beziehung zu setzen vermag.

Relation erster Potenz: eine Ebene „äußerer Beziehung“ zwischen eigenständigen, voneinander unabhängigen ding-ontologischen Elementen. Es handelt sich um eine „Verbindung im Modus der Trennung“ – um ein „trennendes Verbinden“.

Relation zweiter Potenz: eine Ebene „innerer Beziehung“, bei der die beteiligten Elemente aus einer korrelativen Beziehung zu den anderen Elementen konstitutiv hervorgehen. Es handelt sich um eine Verbindung im Modus wechselseitiger Komplementarität – um ein „verbindendes Trennen“.

Relation dritter Potenz: Sie bezeichnet eine den beiden Potenzen übergeordnete „Synopsis des Trennens und Verbindens“ (vgl. Drechsel 2012). Nach Paul Drechsel (2000) kann sie die Form einer identitätslogischen oder differenzlogischen Ordnungsstruktur erhalten und bietet so eine übergreifende Bedingung der Möglichkeit zur Differenzbildung, auf der sich die besondere Formation einer Relationierung im Sinne einer kulturell gefestigten Differenzlinie herausbildet. Er charakterisiert die Relation dritter Potenz daher als „Bedingung der Erscheinungsform ihrer Momente ‚Einen‘ und ‚Trennen‘“ (Drechsel 2000, S. 45). „Zeigt sich die Relation erster Potenz als *konstituiert*, da sie von nachträglicher Natur ist, die Relation zweiter Potenz als *konstituierend*, so muss die Relation dritter Potenz als *konstituierend und konstituiert zugleich* sein“ (ebd., S. 46).

Die dritte Potenz bezeichnet nämlich gerade das dauernde Ineinandersein, die stetige gegenseitige Fundamentierung der beiden ersten Potenzen, deren Unwahrheit sich nur im totalen gegenseitigen Ausschluss etabliert, dem Behaupten des Vorrangs vor dem je anderen, zumal ein solcher Vorrang, wie nachgewiesen wurde, stets nur das Vorspiel zur völligen Vernichtung des gegenteiligen Moments darstellt (Leisegang 1969, S. 79).

In dieser Formulierung findet sich die Dichotomie zwischen den sich gegenseitig noch ausschließenden (substantialistischen und relationistischen) Zugängen wissenschaftlicher Gegenstandsbestimmung wieder. In den nun folgenden Schritten wird es daher darum gehen, auf der Grundlage der skizzierten relationalphilosophischen Theorie das Begriffspaar Inklusion/Exklusion zu rekonstruieren und in seiner so gewonnenen Kontingenz auf pädagogisch professionelle Problembeschreibungen zu beziehen.

2. Drei Perspektiven auf die Relationalität von Inklusion/Exklusion

Überträgt man die drei Potenzen relationaler Beziehungsstrukturen auf das Gegensatzpaar Inklusion/Exklusion und setzt dabei nicht eine der Bedeutungsvarianten absolut, so folgt daraus ein dreifaches Begriffsverständnis: 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 folgt eine Heuristik, mit der sich die einschlägigen pädagogischen Diskurse identifizieren und miteinander in Beziehung setzen lassen. Bildungswissenschaftliche Gegenstandsbestimmung im Rahmen einer „systemischen Veränderungsforschung“ bezieht sich hierbei nicht mehr auf nur eine der Argumentationslinien allein, sondern auf ein komplexes „relationales Feld“. Mit den nachfolgend dargestellten Varianten des Begriffsverständnisses bekommt man es daher mit einem „Amalgam“ aus unterschiedlichen, miteinander interferierenden Deutungshorizonten von Inklusion/Exklusion zu tun, das auf Differenzen in ihren „ontologischen Hintergrundannahmen“ (vgl. Schaller 2012) zurückzuführen sind. Sie beruhen jeweils axiomatisch auf dem Eigenrecht ihrer jeweiligen Perspektive, das allerdings im Rahmen einer wissenschaftlichen Gegenstandskonstitution methodologisch begründungsbedürftig wird und daher unter dem Anspruch pädagogischer Professionalität in der „Transformationsgesellschaft“ nicht mehr unkritisch vorausgesetzt werden darf.

Relationalität ist in Bezug auf die folgenden Deutungshorizonte somit der Oberbegriff, mit dem unterschiedliche Formen relationaler Beziehungsstrukturen auf den Ebenen der drei Potenzen zusammengeführt werden und der verschiedene Gegenstandsbestimmungen ermöglicht, zwischen denen im Forschungsprozess methodologisch begründet ausgewählt werden muss.

2.1 Das antonyme Verständnis

Auf der *Ebene erster Potenz* geht es um ein Verständnis von Inklusion bzw. Exklusion, das sich auf zwei voneinander getrennte Entscheidungen des Verbindens und Trennens bzw. eines Ausschließens und Einschließens bezieht und sich auf der beobachterunabhängig fassbaren ding-ontologischen Ebene einer Wahl zwischen Separation und Integration bewegen. Der Begriff der „Integration“⁷ bezieht sich in der hier entwickelten Heuristik somit auf eine Relation erster Potenz.

⁷ Vgl. zu möglichen Gründen des europaweiten Trends eines begrifflichen Wechsels von Integration zu Inklusion bei Hinz (2006, S. 256f.). Sie folgen dem skizzierten Übergang zwischen einer Relation erster und zweiter Potenz.

Mit dem dichotom gedeuteten Gegensatz (vgl. Kronauer 2010a, S. 119ff.) erschließt sich ein relationaler Zugang, in dem pädagogisches Handeln in seiner Spannung zwischen räumlich gegenständlichen Kontexten „inkludierender Exklusion“ (einschließendem Ausschluss) und einer ebenso territorial verstandenen „exkludierenden Inklusion“ (ausschließendem Einschluss) bestimmbar wird.

Exklusion meint in einem antonymen Verständnis die aktive „Behinderung“ von Partizipationsmöglichkeiten bei konkreten Personen und Gruppen in einem räumlich erfahrbaren Sozialraum.

Inklusion meint analog dazu die aktive Ermöglichung von Partizipationsmöglichkeiten bei konkret bestimmbar Gruppen in einem ebenfalls territorial eingrenzbar Sozialraum.

Aufgrund ihrer Gegenbegrifflichkeit stehen Inklusion und Exklusion hier in der Beziehung einer wechselseitigen Negation. Mit Inklusion wird notwendigerweise Exklusion als ein nicht zu vereinbarender Gegensatz mitgedacht.⁸ Die naive Vorstellung, soziale Inklusion sei auf der substantziellen Ebene erster Potenz ohne soziale Exklusion zu haben, muss folglich einer komplexeren Modellierung von gesellschaftlicher Wirklichkeit weichen.

Inkludierende Exklusion – Ausschluss durch partiellen Einschluss – meint den Ausschluss von sozialer Partizipation dadurch, dass man auf eine (aus)gesonderte Zielgruppe „zugreift“ und sie damit durch Einschluss in einen ausgegrenzten territorialen Sozialraum exkludiert. Beispiele hierfür sind: Gefängnis, Krankenhaus, Heim, Reservat, Arbeits- bzw. Sozialamt.

Die Aktivitäten sozialer Exklusion beruhen hier somit auf dem sozial inkludierenden Zugriff auf einer substantziellen Ebene sozialer Wirklichkeit. Kennzeichnend sind hierfür administrative 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. Es gibt in der Literatur viele Beispiele zur Rolle der Sozialwissenschaften bei einer „staatlich exekutierten Ausschließung“ (vgl. etwa Steinert 2003, S. 281; Kronauer 2010a).

Exkludierende Inklusion – Einschluss durch partiellen sozialen Ausschluss – meint das Ermöglichen von Partizipation unter den Rahmenbedingungen eines sozial exkludierenden

⁸ Hier besteht eine weitgehende Analogie zum Verhältnis zwischen Eigenheit und Fremdheit (vgl. Schäffter 1991)

(„exklusiven“) Sonderstatus diskriminierender Defizitzuschreibungen („positive Diskriminierung“), der als Voraussetzung zur Teilhabe abverlangt wird.

Beispiele hierfür sind: Klientelisierung durch Zuschreibung eines Benachteiligtenstatus, psycho-sozialer Bedürftigkeit, eines Behindertenstatus⁹ oder eines „Migrationshintergrunds“.

Die Aktivitäten sozialer Inklusion beruhen somit auf einem sozial exkludierenden Zugriff. Wissenschaftliche Forschung beteiligt sich durch ihre Klassifizierungssysteme an einem derartigen Labeling-Prozess, z.B. „Linkshänder“, der bis zur Konstitution biografischer „Karrieren“ und bei Übernahme in das Selbstkonzept sozialer Gruppen zu Prozessen sozialer Stigmatisierung und damit zur Beschädigung von sozialer Identität (vgl. Goffman 1975) führen kann.¹⁰

Als Bedingung zur sozialen Teilhabe wird somit ein besonderer Status zugeschrieben, der nicht erworben, frei gewählt oder gewechselt werden kann.

Dies kann in Widerspruch zu den universellen Menschenrechten und Achtung der Menschenwürde geraten und somit als Ausdruck von „institutioneller Missachtung“ (vgl. Margalit 1997) gelten.

2.2 Das korrelative Verständnis

Auf der *Ebene zweiter Potenz* bekommt man es mit dem permanenten Wechselspiel eines „trennenden Verbindens“ und „verbindenden Trennens“ zu tun. In einer korrelativen Beziehung wird der jeweilige Gegenbegriff konstitutiv benötigt, um die Eigenheitssphäre überhaupt in ihrem besonderen Bedeutungshorizont bestimmen und festigen zu können.

Das korrelative Verhältnis von Inklusion/Exklusion wird somit in einem systemtheoretischen Sinne als „Form“¹¹ 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

⁹ Andreas Hinz (2006, S. 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“ (vgl. Niedecken 2003) und von Traumatisierungen (vgl. 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“ (vgl. Feuser 1996) und der Gemeinsame Unterricht bietet eine praktische Perspektive der ‚geistigen Enthinderung‘.

¹⁰ Zur institutionellen Zuschreibung von geistiger Behinderung: vgl. Jantzen (1981).

¹¹ Elena Esposito (2006, S. 56) fasst dies in Anlehnung an Niklas Luhmann medientheoretisch wie folgt: „Die Begriffe von (lose gekoppeltem) Medium und (rigide gekoppelter) Form sind korrelative Begriffe, sie existieren also nur in der gegenseitigen Verweisung – es gibt kein Medium ohne Formen, so wie es keine Formen ohne Medium gibt“.

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 substanziell verdinglichten antinomischen Beziehungsstruktur 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 erscheinen dann als ein von investigativen Pädagogen „entdeckter Bedarf“, 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“ (vgl. Wirth 2002; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007; Mersch 2002) enthalten. 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 Ebene zweiter Potenz erschließt sich ein „relationales Feld“ komplexer Wechselseitigkeit, in der sich die 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 erzwingt den Übergang von einer Subjekt-Objekt-Beziehung zur Wechselseitigkeit einer dialogischen Subjekt-Subjekt-Beziehung.

Kurt Röttgers charakterisiert diese plurale Inter(re)ferenz als „labyrinthische Unübersichtlichkeit“ (Röttgers 2008) eigener Logik einer „Ordnung im Zwielficht“ (Waldenfels 1987). Mit dem Verlust der Zentralperspektive in relationalen Netzwerkstrukturen emergiert Ordnung allein aus der Eigenbewegung innerhalb eines „hodologischen Wegerraums“ (vgl. Bollnow 1980, S. 191ff.; Lewin 1934; Sartre 1962, S. 404) heraus. Diese temporalisierte Ordnungsbildung wird weiter unten als „life-trajectory“ konzeptualisiert (vgl. Schäffter 2012a, 2012b). Die im Zusammenhang einer Relation zweiter Potenz erfahrbare soziale Wirklichkeit eines multiperspektivisch vernetzten Feldes wechselseitiger Abhängigkeiten bietet die zivilgesellschaftlichen Voraussetzungen für die Reflexion auf Anerkennungsverhältnisse (vgl.

Schäffter 2009a) und hybride Subjektivierungsweisen (vgl. Reckwitz 2006). Hieraus folgen Konzepte „dialogischen Lernens“ und „transitiver Identität“ (vgl. Straub/Renn 2002). Wirklichkeitsbeschreibungen auf der Ebene zweiter Potenz 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“¹² eines funktional produktiven „Fremdkörpers“ und einem „äußeren Innen“ als Außenhaut einer seismographisch kontakterschließenden „Grenzfläche“ (vgl. Schäffter 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 Beteiligten¹³ zu gewährleisten vermag, weil damit die Innen/Außen-Grenzen nicht mehr rigide gegenüber „lebensunwertem Leben“ festgelegt (vgl. Margalit 1997; Hinz 2006, S. 254), sondern *zivilgesellschaftlich aushandelbar* werden. In letzter Konsequenz wird dabei schließlich auch die zunächst noch für „natürlich“ gehaltene Differenz zwischen Mensch und Tier kontingent (vgl. Lindemann 1999, 2002; Mütterich 2003; Janshen 1996; Chimara-Arbeitskreis 2011). Selbst der bislang naiv vorausgesetzte „Inklusionshorizont Menschenrechte“ (vgl. Habermas 2011) erweitert sich in Richtung auf ökologisch begründete Schutzrechte zur Unversehrtheit des Lebendigen und ästhetisch Bedeutungsvollen. Damit erfährt der Bedeutungshorizont zwischen Inklusion und Exklusion eine allein über „Menschheit“ definierte „Weltgesellschaft“ (vgl. Stichweh 1997) weit hinausreichende Spannweite. Das setzt wiederum am lokalen Pol eine abgrenzungsfähige Eigenheitssphäre der um Anerkennung kämpfenden individuellen oder kollektiven Identitäten voraus. Die Sicherung einer „strategischen Exklusivität“ wird für sie zur konstitutiven Voraussetzung sozialer Inklusion in einem nur über „relationale Identität“ zu fassenden Anerkennungsdiskurs (vgl. Schäffter 2009a). Gerade in Bezug auf Dissidenten und „Protestanten“ ist nun die Grenze zwischen „Innen und Außen“ nicht mehr substantiell zu fassen. Heinrich Heine oder Thomas Mann gehören für die deutsche Geistesgeschichte gerade aufgrund ihrer Rolle als sprachmächtige Exilanten zum Kernbestand deutscher Identität.

Sozialtheoretische Relevanz erhält diese Deutungsperspektive für ein angemessenes Verständnis von erstens relationaler *Identität*, zweitens dem Verhältnis zwischen *Eigenheit und Fremdheit*, drittens der sozialräumlichen und kulturtheoretischen Deutung von

¹² An diesem „inneren Außen“ lässt sich sozialtheoretisch an Meads korrelativer Konzeptualisierung des Subjekts als Spannungslage zwischen „I“ and „Me“ anschließen (vgl. Wagner 1993, S. 50f.).

¹³ Andreas Hinz (2006, S. 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“.

Grenzbildung, viertens dem Herausbilden spezifischer sozialer *Milieus* und ihre Eigenrecht beanspruchende *Lebensformen*, fünftens den Prozessen der *Minorisierung* und schließlich sechstens einem paradigmatischen Verständnis von *Netzwerkstrukturen*. Auf diese Konsequenzen kann hier nur hingewiesen werden, um deutlich zu machen, dass eine relationale Sicht auf der Ebene zweiter Potenz forschungstheoretisch noch weitgehend unausgeschöpft ist und daher ein wichtiges Desiderat „systemische Veränderungsforschung“ darstellt.

2.3 Das ordnungspolitische Verständnis

Die übergreifende *Ebene dritter Potenz* 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 einer Relationalität dritter Potenz kommt es daher 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 (vgl. 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 (vgl. Walgenbach u.a. 2007; Winker 2009; Mütherich 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,¹⁴ sondern nur in einem verantwortungsbewussten und kritisch reflektierenden Umgang mit der je vorfindbaren Differenzordnung bestehen.

„Die Macht der Unterscheidung“ (vgl. Neckel 1993) als ein unhintergebar, weil lebensnotwendiger Prozess der Ordnungsbildung lässt sich in einer Stufenfolge von zehn

¹⁴ Zur sozialen Konstitution von Gedächtnis aufgrund der Relation von Verbinden und Trennen vgl. Schmitt (2009).

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“¹⁵ des eigenen Beteiligtseins an dem untersuchten Gegenstand könnte zukünftig eine wissenschaftskritische Analyse gesellschaftlicher Exklusionsmechanismen ansetzen, ohne dabei dem Missverständnis dichotomer Schuldzuweisungen zu unterliegen. Hier wäre das „wertschöpfende“ Element von „Veränderungsforschung“ anzusetzen.

In dem folgenden Überblick geht es um einen mehrschrittigen Prozess gesellschaftlicher Ordnungsbildung, der auch als Referenzrahmen zur zivilgesellschaftlichen Reflexion von anerkennungspolitischen Diskursen (vgl. Schäffter 2009a) verstanden werden kann und an dem sich die politischen Kämpfe um die Legitimation der jeweiligen Differenzbildung und den entsprechenden intersektionalen Zuschreibungen verorten lassen:

- Wahrnehmen einer *Differenzlinie*: „Draw a difference“ (symmetrische Gleichung)
- Setzen eines Vorzeichens: *Asymmetrie* einer Ordnungsbildung (im Sinne einer bedeutungsvollen Unterscheidung)
- *Ontologisierung* der Unterscheidung durch objektivierende Beobachtungsverfahren
- *Normalisierung* des Unterschieds durch empiristische Forschung (Foucault: Disziplinäre „Ordnung der Dinge“)
- *Naturalisierung* der Differenzlinie als *Begründung von Herrschaftsverhältnissen* („Abweichung“ von einer implizit vorausgesetzten hegemonialen „Normalität“)
- *Intersektionalität*: Berücksichtigung des Zusammenspiels von verschiedenen Differenzlinien bei diskriminierenden oder privilegierenden Unterscheidungen
- *Personale Zuschreibung* der Unterscheidung auf empirische Interaktionssituationen (Identifizierung einer Person oder sozialen Gruppe und Konstitution sozialer Identität im Wieder-Erkennen)
- Akzentuierung einer *negativen Konnotation* der Zuschreibung (Stigmatisierende Unterscheidung)
- Reflexion auf die *Form der Unterscheidung*: der Unterschied als Form von Bedeutungsbildung und identitätsbildender Sinnstiftung (Reflexive Werte-Entwicklung durch Unterscheidung)

¹⁵ 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)

- Die *Komplementarität* von Alterität : Reflexion auf die wechselseitige Relation als soziales Anerkennungsverhältnis: die Figur des Dritten als das „soziale Selbst“.

3. Zur Professionalität inklusiver Erwachsenenbildung

Analog zur Erwachsenenbildung betont Jantzen (2011), wie entscheidend es sei, „die Konfiguration eines relationalen Denkens, mit Vygotskij gesprochen, eine Philosophie des Faches, eine allgemeine Methodologie der Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft zu skizzieren“ (vgl. ebd., S. 4). Dies kann hier hinsichtlich einer lebensbegleitenden Bildung von Erwachsenen nur in groben Umrissen angedeutet werden.

3.1. Die Nichthintergebarkeit der Wechselseitigkeit von Inklusion und Exklusion

Den komplementären Gegensatz zwischen einem inkludierenden und einem exkludierenden Modus von Bildung als trennscharfe Alternative zu konzipieren, erscheint vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen als ein Kategorienfehler, der primär auf die „Kontingenzinvisibilisierung“ durch eine essentialistische Deutung von sozialer Wirklichkeit zurückzuführen ist. Statt dem vereinfachenden Schema „weißer oder schwarzer Pädagogik“ zu folgen, sieht man sich stattdessen mit der Nichthintergebarkeit von Inklusion/Exklusion konfrontiert. Professionelle Erwachsenenbildung hat damit in ganz besonderer Weise umzugehen: Zunächst einmal bedeutet es, dass die noch immer verbreitete substantielle Deutung zwar kontingent zu setzen, aber dennoch als dominante soziale Wirklichkeit im alltäglichen Erleben in Rechnung zu stellen ist. Sozial ausgrenzende Formen der Inklusion werden schließlich trotz ihrer Kontingenz weiterhin sozialräumlich durch „Einweisung“ und „Ausweisung“ ganz praktisch vollstreckt. Hierdurch gelangt man in Übereinstimmung mit dem bisherigen erwachsenenpädagogischen Erkenntnisstand zu einer theoretisch anspruchsvollen Fassung von Zielgruppenorientierung, mit der das „Exklusionsparadoxon“ defizitzuschreibender Adressatenbestimmung und damit auch Konzepte einer „exkludierenden Inklusion“ vermieden werden.

3.2 Der Wechsel zwischen Inklusion und Exklusion als Lernbewegung

Im Kontext eines professionellen Anforderungsprofils verweist die vorliegende Kategorialanalyse darauf, dass ihre korrelative Bedeutung für die Erwachsenenbildung nur im größeren Zusammenhang Lebenslangen Lernens praktische Berücksichtigung finden kann. Allein im Sinnhorizont eines Gesamtbildungssystems wird erkennbar, dass die

beschriebene Dialektik zwischen Inklusion und Exklusion als einer permanenten Bewegung notwendigerweise in Formationen einer sich zunächst einhegenden exklusiven Abgrenzung als notwendige Voraussetzung für eine dann nachfolgende expansive Grenzüberschreitung stattzufinden pflegt. Im Rahmen einer systemischen Veränderungsforschung beobachtbar wird dieser Wechselprozess erst 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 Prozess ohne ausgewiesene Steuerungsinstanz verstanden (vgl. Soeffner 1991). Ein *life-trajectory* beruht somit 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 „zielgenerierenden Suchbewegung“. (vgl. Schäffter 2001b)

Im methodologischen Rahmen bildungsbiografischer *trajectories*, die sich im Durchlaufen einer anschlussfähigen Kette voneinander getrennter Lebenskontexte konstituieren, bezieht sich die gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung auf die lernförderliche Entwicklungsbegleitung beim „Kontextwechsel in Übergangszeiten“ (vgl. Schäffter 2011, 2012a). Lebensbegleitendes Lernen wird somit als ein produktiver Wechsel zwischen biografischen und zeitgeschichtlichen Phasen der Inklusion und Exklusion erkennbar, der in seinen lernhaltigen Übergängen als ein harmonischer oder konflikthafter Rhythmus von „Systole und Diastole“¹⁶ pädagogisch gefördert werden kann. Diese übergeordnete Veränderungsfunktion einer Begleitung biografischer Übergänge auf der Ebene einer Relation dritter Potenz soll hier als „Inklusive Erwachsenenbildung“ qualifiziert werden, die besondere Formen der gesellschaftlichen Institutionalisierung Lebenslangen Lernens erfordert.

3.3 Die intermediäre Institutionalisierung von Übergangskompetenz

¹⁶ Vgl. Johann Wolfgang von Goethe: „Täusche ich mich nicht, so befindet sich unter diesen nicht das Prinzip der Polarität, das in den tieferen Schichten seiner Geistigkeit fortwährend lebendig war - die Idee jener Einheit, die das Dasein gerade in der Form der Bewegung und Gegenbewegung, des Positiven und Negativen, des Einatmens und Ausatmens“, gewinnt“ (vgl. Geser (URL: http://socio.ch/sim/verschiedenes/1912/goethe_polaritaet.htm Stand: 30.09.2012)

Vor dem Hintergrund der Strukturanalyse wäre es daher eine Fehleinschätzung, von Erwachsenenbildung zu erwarten, dass sie in Lage wäre, bereits in ihren mikrodidaktischen, also einzelnen situativen Arrangements gesamtgesellschaftliche Mechanismen auf einer strukturellen Ebene korrigieren zu können. Bildung ist primär für die Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit im Umgang mit irritierenden Unterbrechungen zuständig. Das Bildungssystem zeichnet daher in Konfrontation mit der ordnungspolitischen Dimension gesellschaftlicher Ungleichheit keinesfalls für den aktuell erforderlichen politischen oder ökonomischen Strukturwandel verantwortlich (vgl. Steinert 2003), sondern primär für reflexives Lernen. Veränderungsforschung bezieht sich daher auf das Entwickeln von „Übergangskompetenz“ als einer postmodernen Variante von „Allgemeinbildung“ (vgl. Schäffter 2012d). Hierfür bilden sich seit geraumer Zeit „intermediäre Institutionenformen“ (vgl. Ebner von Eschenbach 2012) mit entwicklungsorientierten Bildungsformaten „transformativen“ und „grenzüberschreitenden“ Lernens zur Emergenz von „Veränderungswissen“ heraus (vgl. Arnold 2009, 2012a; Arnold/Schüßler 2003; Mezirow 1997; Schäffter 2005, 2009b, 2009c).

Deutlich zu unterscheiden ist daher die intermediäre Funktion einer grenzüberschreitenden Entwicklungsbegleitung in biografischen Übergangszeiten von organisationsstrukturellen Anforderungen an Erwachsenenbildung als struktureller 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 (vgl. Schäffter 2001a). Dabei stellt sich die ordnungspolitisch kontroverse Frage, inwieweit das Bildungssystem in seiner Gesamtheit in die Lage versetzt werden sollte, seine von Luhmann und Schorr attestierte Präferenz für die „Selektionsfunktion“¹⁷ (Luhmann/Schorr 1979) mit den entsprechenden strukturellen Mechanismen sozialer Exklusion (vgl. v. Küchler 2010a, 2010b, 2010c) in Richtung auf die hier hervorgehobene „Reflexionsfunktion“ (Schäffter 2001a, 2003, 2012b) und seiner intermediären Institutionenform einer lernförderlichen Entwicklungsbegleitung in trajectories Lebenslangen Lernens zu transformieren.

¹⁷ Andreas Hinz (2006) sieht die Verstärkung selektiver Tendenzen in der Bildungspolitik „in der Folge von PISA und ihre Stoßrichtung hin zu Leistungsstandards, flächendeckenden Tests und kognitiven Leistungssteigerungen.“ (ebd., S. 257), mit ihm übereinstimmend vgl. Arnold (2009, 2012).

Literatur

- Arnold, R. (2009): Bildung ist Ausdruck, nicht Eindruck. Systemisch-konstruktivistische Anmerkungen zu der Frage „Welche Kompetenzen braucht die moderne Gesellschaft?“ In: Niesen, P./Krannich, M. (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven: Bildung, Gerechtigkeit, Inklusion. Jahrbuch der Heinrich-Böll-Stiftung. Bd. IX
- Arnold, R. (2012a): Systemische Bildungsforschung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Erzeugung von Veränderungswissen. In: Ochs, M./Schweitzer, J. (Hg.): Handbuch Forschung für Systemiker. Göttingen, S. 123–135
- Arnold, R. (2012b): Evidenz oder Emergenz? In: Weiterbildung, H. 4, 24–27
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler
- Bollnow, O.F. (1980): Mensch und Raum. 4. Aufl. Stuttgart, S. 191–212
- Bonacker, T. (2000): Die normative Kraft der Kontingenz. Nichtessentialistische Gesellschaftskritik nach Weber und Adorno. Frankfurt a.M./New York
- 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
- Dewey, J./Bentley, A.F. (1949): Knowing and the Known. Boston
- Dörre, K./Fuchs, T. (2006): Prekariat und soziale (Des-)Integration. In: trend onlinezeitung
URL: www.trend.infopartisan.net/trd0406/t380406.html Stand: 30.09.2012
- Drechsel, P. (2000): Die Logik der Relation In: ders. u.a.: Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen. Frankfurt a.M., S. 39–70
- Drechsel, P. (2012): Dieter Leisegang. (Eintrag in Wikipedia). URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Dieter_Leisegang Stand: 30.09.2012
- Ebner von Eschenbach, M. (2012): Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand. Berlin
- Esposito, E. (2006): Was man von den unsichtbaren Medien sehen kann. In: Soziale Systeme 12, H. 1, S. 54–78
- Emirbayer, M. (1997): Manifesto for a Relational Sociology. In: American Journal of Sociology, Bd. 103, H. 1, S. 281–317
- Engelmann, J. (1974) Gesellschaft als Beziehung. Aspekte einer relationstheoretischen Soziologie des Denkens. Diss. Frankfurt a.M.

- Feuser, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung, H. 25, S. 18–25
- Fuhse, J. (2008): Towards a Relational Sociology of Inequality. Presentation for the International Symposium September 25/26: “Relational Sociology – Transatlantic Impulses for the Social Sciences. Humboldt University, Berlin, URL: www.relational-sociology.de/fuhse_expose.pdf
- Geser, H.: Georg Simmel: Polarität und Gleichgewicht bei Goethe. “ (URL: http://socio.ch/sim/verschiedenes/1912/goethe_polaritaet.htm Stand: 30.09.2012)
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/New York
- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld, S. 216–235
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.
- Habermas, J. (2011): Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. In: Habermas, J.: Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Frankfurt a.M., S.13–38
- 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
- Holzinger, M. (2007): Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie. Bielefeld
- Husserl, E. (1976): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie Bd. III/1 der Husserliana. Den Haag
- 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, H 2, S. 96–103
- Jantzen, W. (2011): Behinderung und Inklusion. Vortrag auf der Tagung "Inklusive Erziehung: Methodologie, Praxis, Technologie" Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, 20.-22.06. 2011
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S.195–204

- Kronauer, M. (2010a): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hochentwickelten Kapitalismus. 2. akt. u. erw. Aufl., Frankfurt a.M.
- Küchler, F. v. (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. v. (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. v. (2010c): Inklusion. In: Arnold, R./Nolda, S./Nüssli, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarb. Aufl., Bad Heilbrunn, S. 150–152
- Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität in Lernprozessen. Bielefeld
- Leisegang, D. (1969): Die drei Potenzen der Relation. Diss. Uni Frankfurt a.M., Frankfurt a.M.
- Leisegang, D.(1972): Dimension und Totalität. Entwurf einer Philosophie der Beziehung. Frankfurt a.M.
- Leisegang, D./Niebel, F. (Hg.) (1974): Philosophie als Beziehungswissenschaft. Festschrift für Julius Schaaf. Frankfurt a.M.
- 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, H. 3, S. 165–181
- Lindemann, G. (2002): Die Grenzen des Sozialen. Zur sozio-technischen Konstruktion von Leben und Tod in der Intensivmedizin. München
- Lindemann, G. (2009): Gesellschaftliche Grenzregime und soziale Differenzierung. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 2, S. 94–112
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: ders.: Soziologische Aufklärung. Bd. 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.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Moser, S. (Hg.) (2004): Konstruktivistisch Forschen. Methodologie, Methoden, Beispiele. Wiesbaden

- Mütherich, B. (2003): Das Fremde und das Eigene. Gesellschaftspolitische Aspekte der Mensch-Tier-Beziehung. In: Brenner, A. (Hg.): Tiere beschreiben. Erlangen, S. 16–42
- Nagel, A. (2012): Substantierst du noch oder relationierst du schon? Eine Momentaufnahme zur Selbstfindung der deutschen Netzwerkforschung. In: Soziologische Revue, H. 2, S. 133–145
- Neckel, S. (1993): Die Macht der Unterscheidung. Beutezüge durch den Alltag. Frankfurt a.M.
- Niedecken, D. (2003): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. 3. Aufl. Weinheim/Basel
- Opitz, S. (2008): Exklusion: Grenzgänge des Sozialen. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., S. 175–193
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzzperspektive der „Kultur“: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Liebsch, B.(Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart, 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
- Schaaf, J.J. (1965): Beziehung und Idee. Eine Platonische Besinnung. In: Flasch, K. (Hg.): Parusia. Studien zur Philosophie Platons und zur Problemgeschichte des Platonismus. Festschrift für Johannes Hirschberger, S. 3–20
- Schaaf, J.J. (1966): Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In: Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer. Frankfurt a.M.
- Schaaf, J.J. (1974): Hinweisende relationstheoretische Bemerkungen zu Wittgenstein. In: Röttges, H. u.a. (Hg.) Sprache und Begriff. Festschrift für Bruno Liebrucks. Meisenheim, S. 52–66
- 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 Grenzen. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A. (Hg.): Pädagogische Grenzerfahrungen. Arnoldsheimer Texte. Frankfurt a.M., S. 23–59
- Schäffter, O. (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler

- Schäffter, O. (2001b): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 39–68
- 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. (2005): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Reihe: Organisation und Pädagogik Bd. 3, Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 2005, S. 77-92
- Schäffter, O. (2007): Soziale Praktiken des Lehrens und Lernens. URL: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/soz%20prak> (Stand: 15.08.2012)
- Schäffter, O. (2009a): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (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): Weiterbildung im Umbruch. Veränderungsanforderungen an Weiterbildungseinrichtungen. In: A. Faulseit-Stüber, J. Gernentz, U. Kron, K. Weiss (Hrsg.): Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. Bielefeld, S. 44-57
- Schäffter, O. (2011): Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Baltmannsweiler, S. 232–239
- Schäffter, O. (2012a): Rezension zu Timm C. Feld: Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. In: www.socialnet.de/rezensionen/11521.php
- Schäffter, O. (2012b): 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): Relationale Weiterbildungsforschung. In: Giest, H./Rückriem, G.: Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland (Online-Journal). H. 1, URL: www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0 (Stand: 02.10.11).

- Schäffter, O. (2012d): Allgemeinbildung im Umbruch. In: Bergold, R. (Hg.): Neue Vermessungen. Spannungsfelder zwischen Kirche, Gesellschaft und katholischer Erwachsenenbildung. (im Ersch.)
- Schäffter, O./Schicke, H. (2009): „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Wolff, S. (Hg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 103–114
- Schäffter, O./Schicke, H. (2012): Organisationstheorie. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen
- Schaller, F. (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen/Farmington Hills
- Schmitt, M. (2009): Trennen und Verbinden. Soziologische Untersuchungen zur Theorie des Gedächtnisses. Wiesbaden
- Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M.
- Sinason, V. (2000): Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins. Neuwied/Berlin u.a.
- Soeffner, H.G. (1991): „Trajectory“ – das geplante Fragment. BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, H. 1, S. 1–12
- Stegbauer, C./Häußling, R. (Hg.) (2010): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden
- Steinert, H. (2003): Review Essay: Die kurze Geschichte und offene Zukunft eines Begriffs: Soziale Ausschließung. In: Berliner Journal für Soziologie, Bd. 13, S. 275–285
- Stichweh, R.(1997): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. In: Soziale Systeme, H. 3, S. 123–136. erweiterte Fassung unter: www.uni-bielefeld.de/%28de%29/soz/iw/pdf/stichweh_6.pdf Stand: 30.09.2012
- Straub, J./Renn, J. (Hg.) (2002): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a.M.
- Wagner, H. (1993): Strukturen des Subjekts. Eine Studie im Anschluss an George Herbert Mead. Opladen
- 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.
- Wolzogen, C. v. (1984): Die autonome Relation: Zum Problem der Beziehung im Spätwerk Paul Natorps. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie der Relation. Würzburg
- Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München
- Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel