



Leseprobe aus Schmitt, Inklusion und Fluchtmigration,
ISBN 978-3-7799-7434-5 © 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7434-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7434-5)

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Danksagung und Lektürehinweis | 9 |
| Danksagung | 9 |
| Lektürehinweis | 10 |
| 1. Einleitung | 11 |
| 1.1 Zum Zusammenhang von Inklusion und Fluchtmigration | 13 |
| 1.2 Bedeutung für die Soziale Arbeit | 14 |
| 1.3 These und Aufbau | 15 |
| 2. Inklusion | 18 |
| 2.1 Begriffshistorie | 18 |
| 2.2 Theoretische Zugänge | 23 |
| 2.3 Perspektiven. Inklusion konturieren | 26 |
| 2.3.1 Heterogenität | 26 |
| 2.3.2 Machtkritik | 28 |
| 2.3.3 Relationalität | 30 |
| 2.4 Vertiefungen | 33 |
| 2.4.1 Paradoxien von Inklusion | 36 |
| 2.4.2 Inklusion, Interkulturelle Öffnung, Diversity. Professionstheoretische Überlegungen zu einem kritisch-reflexiven Inklusionsverständnis | 44 |
| 2.4.3 A relational concept of inclusion | 52 |
| 2.4.4 Agency und Vulnerabilität. Ein relationaler Zugang zu Lebenswelten geflüchteter Menschen | 63 |
| 2.4.5 Inklusion machtkritisch konturieren (<i>Caroline Schmitt, Yasemin Uçan</i>) | 70 |
| 2.4.6 Empirische Zugänge I: Inklusion und Lebenswirklichkeiten in der Pflege (<i>Caroline Schmitt, Hans Günther Homfeldt</i>) | 82 |
| 2.4.7 Empirische Zugänge II : L'inclusion par la consommation? Les salons de coiffure afro en Allemagne comme lieu de transformation socioculturelle | 101 |

| | |
|--|-----|
| 3. Fluchtmigration | 112 |
| 3.1 Begriffsverständnis | 112 |
| 3.1.1 Wissenschaftliche Einordnung | 113 |
| 3.1.2 Politische und asylrechtliche Klassifikationen | 114 |
| 3.1.3 Arbeitsdefinition „Fluchtmigration“ und „geflüchtete Menschen“ | 117 |
| 3.2 Fluchtmigrationsgeschichten | 119 |
| 3.2.1 Frühe Neuzeit und 19. Jahrhundert | 120 |
| 3.2.2 Erster Weltkrieg (1914–1918) und Weimarer Republik (1918–1933) | 121 |
| 3.2.3 Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg (1933–1945) | 122 |
| 3.2.4 Nachkriegszeit | 123 |
| 3.2.5 Arbeitsmigration von 1955 bis 1973 | 125 |
| 3.2.6 Anwerbestopp, Familienzusammenführung und Assimilationismus (1973–1981) | 127 |
| 3.2.7 DDR-Fluchtmigrationsgeschichte (1949–1990) | 129 |
| 3.2.8 1990er Jahre. Ende des Kalten Krieges und Asylkompromiss | 131 |
| 3.2.9 Von den 2000er Jahren bis in die Gegenwart. Integrationsdiskurs und „langer Sommer der Migration“ | 133 |
| 3.2.10 Kontinuitäten und Zuspitzungen | 136 |
| 3.3 Perspektiven. Von Integration zu Inklusion | 138 |
| 3.4 Forschungsprojekte im Themenfeld | 140 |
| 3.4.1 Vergessene Geschichten. Kinder aus namibischen Geflüchtetenlagern in der DDR | 141 |
| 3.4.2 Junge Geflüchtete nach dem langen Sommer der Migration | 143 |
| 3.5 Vertiefungen | 145 |
| 3.5.1 Transnationale Lebensbewältigung | 148 |
| 3.5.2 Inklusion als Analyseperspektive in der Fluchtmigrationsforschung | 155 |
| 3.5.3 „You are special“: Othering in biographies of ‚GDR children from Namibia‘ (Caroline Schmitt, Matthias D. Witte) | 171 |
| 3.5.4 Refugees across the generations. Generational relations between the ‚GDR children of Namibia‘ and their children (Caroline Schmitt, Matthias D. Witte) | 186 |
| 3.5.5 ‚I want to give something back.‘ Social Support and Reciprocity in the Lives of Young Refugees | 203 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 3.5.6 | Digitale Medien als Mediatoren von Agency. Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-)pädagogische Arbeit (<i>Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Caroline Schmitt</i>) | 216 |
| 3.5.7 | Partizipative Flucht migrationsforschung. Eine Suchbewegung (<i>Samia Aden, Caroline Schmitt, Yasemin Uçan, Constantin Wagner, Jan Wienforth</i>) | 235 |
| 4. | Soziale Arbeit | 247 |
| 4.1 | Begriffsverständnis | 247 |
| 4.2 | Professionstheoretische Einordnung | 250 |
| 4.3 | Perspektiven. Inklusion gestalten | 252 |
| 4.3.1 | Transnationale Inklusion | 254 |
| 4.3.2 | Solidarität und Postmigration | 256 |
| 4.3.3 | Konvivialismus als Rahmen für eine politische Soziale Arbeit | 260 |
| 4.4 | Forschungsprojekte im Themenfeld | 262 |
| 4.4.1 | Soziale Arbeit mit geflüchteten Menschen | 262 |
| 4.4.2 | Inklusion als Habitus und Lehrforschungsthema | 263 |
| 4.5 | Vertiefungen | 264 |
| 4.5.1 | Mobilität und Migration. Soziale Arbeit auf dem Weg zu einem neuen Paradigma? | 268 |
| 4.5.2 | Arbeitsbeziehungen mit jungen Geflüchteten. Pädagogische Fachkräfte zwischen anwaltschaftlicher Vertretung und verbessernder Stigmatisierung | 287 |
| 4.5.3 | Transnationale Elternarbeit. Pädagogische Arbeitsbeziehungen mit abwesenden Eltern geflüchteter Minderjähriger in der stationären Kinder- und Jugendhilfe | 306 |
| 4.5.4 | Soziale Arbeit in Geflüchtetenunterkünften. Menschenrechte unter Verschluss (<i>Caroline Schmitt, Samia Aden</i>) | 331 |
| 4.5.5 | Vermessen, Klassifizieren, Zuweisen. Das ANKER-Zentrum als machtvolle Organisation der Asylverwaltung | 337 |
| 4.5.6 | Contemplating the Corona Crisis Through a Postmigrant Lens? From Segregative Refugee Accommodations to a Vision of Solidarity (<i>Claudia Böhme, Marc Hill, Caroline Schmitt, Anett Schmitz</i>) | 355 |
| 4.5.7 | Inklusive Solidarität. Ethnografische Erkundungen im urbanen Raum | 370 |

| | | |
|------------------|--|-----|
| 4.5.8 | Notwendigkeit eines inklusiven professionellen Habitus. Einstellungen angehender Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen zu Inklusion (<i>Kris-Steven Besa, Ernst Daniel Röhrig, Caroline Schmitt, Marc Tull</i>) | 383 |
| 5. | Ausblick. Auf dem Weg zu einem globalen Inklusionsprogramm? | 398 |
| Literatur | | 400 |
| | Quellenverzeichnis Bundesarchiv in Berlin | 451 |

1. Einleitung

Die Forschung zu Inklusion expandiert seit Verabschiedung und Inkrafttreten des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung¹ (UN-BRK) und Ratifizierung der Konvention (nicht nur) durch Deutschland. Inklusion wird als sozialpolitisches Leitbild (Benz et al., 2015), Menschenrecht (Pfahl, 2014), Vision (Emlein, 2017), Organisationsentwicklungsansatz (Moser, Egger, 2017), Herausforderung (Schnell, 2015), Ideologie (Bernhard, 2015), kritische Perspektive pädagogischen Handelns (Dannenbeck, Dorrance, 2009) und Theoriefolie (Bärmig, 2017) verhandelt. Paradigmatisch für die Debatte sind differente Verständnisse von Inklusion (Cramer, Harant, 2014; Göransson, Nilholm, 2014; Wocken, 2015; Dederich, Felder, 2016). Die unscharfe Begriffsbestimmung bringt es mit sich, dass auch die Gegenstandsfelder der Inklusionsforschung unklar sind. Für die pädagogische Praxis geht hiermit eine Unsicherheit einher. Sie erprobt zwar Inklusion, kann sich in der Reflexion ihres Handelns aber nicht auf ein tiefgehendes theoretisches Wissen stützen (Winkler, 2015, 10). Wenngleich kritisch-reflexive Perspektiven eine gesellschaftstheoretische, alle gesellschaftlichen Felder umschließende Konzeptualisierung von Inklusion vorantreiben und diese Stimmen in der Inklusionsdebatte an Gewicht

-
- 1 Behinderung wird im Sozialgesetzbuch IX, § 2, als körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigung definiert, die Menschen „in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate [hindern kann]“. Dieser sozialrechtlichen Definition liegt ein biopsychosoziales Verständnis von Behinderung als mehrdimensionales Ergebnis aus individuellen Spezifika und Kontextfaktoren in Orientierung am Behinderungsbegriff der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) und der UN-BRK zugrunde. Mit Blick auf die vielfältigen Theorieperspektiven zum Behinderungsbegriff offenbart sich seine Komplexität und Uneindeutigkeit (Dederich, 2009). Je nach Zugang, sei er individualistisch, interaktionistisch, systemtheoretisch oder materialistisch, treten differente Menschen- und Gesellschaftsbilder hervor, die eine knappe Definition verunmöglichen (Hopmann, 2019, 31–55) und nach einer Standortbestimmung verlangen. Diese Arbeit versteht Behinderung als behinderte Teilhabe an Gesellschaft und orientiert sich am sozialen Modell von Behinderung und den Disability Studies (Waldschmidt, 2007). Sie verortet die Teilhabebarrrieren nicht in einzelnen Individuen, sondern in Umwelten. Mit den Begriffen „Menschen mit Behinderung“, „Menschen, die als behindert gelten“ sowie „Menschen mit Behinderungserfahrung“ bezeichnet sie Personen(-gruppen), die in der Debatte vor allem mit ihren Bedürfnissen nach Unterstützung und einer attestierten Beeinträchtigung im Blick sind. In der Sichtweise dieser Arbeit sind vor allem Fragen von verwehrter Teilhabe im Fokus, ohne dabei Unterstützungsbedarfe, die aus einer Beeinträchtigung hervorgehen, nivellieren zu wollen. Verwehrte Teilhabe resultiert aus einer Verbesonderung von Beeinträchtigung, Ausblendung sozialer Ungleichheitsverhältnisse und De-Thematisierung von Normalitäts- und damit einhergehenden Abweichungs-Konstruktionen.

gewinnen (Dederich, 2020; Amirpur, 2019; Westphal, Wansing, 2019; Katzenbach, 2015; Kronauer, 2015; Wansing, Westphal, 2014), befasst sich die Inklusionsforschung schwerpunktmäßig vor allem mit der Kategorisierung „Behinderung“ (Weinbach, 2020, 130) und ist primär mit „der Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher“ (Amirpur, Platte, 2015, 431) assoziiert. Diese Debatte wird kontrovers geführt. Inklusion ist eine umstrittene Perspektive und wird vor allem in der Sonderpädagogik nicht uneingeschränkt als Stoßrichtung geteilt. Befürchtungen um eine Versorgungslücke derer, die im Diskurs als behindert bezeichnet sind, sowie Befürchtungen um einen Abbau einer jahrzehntelang aufgebauten Infrastruktur behinderungsspezifischer Einrichtungen (Ahrbeck, Fickler-Stang, 2017), stehen der UN-BRK mit ihrer Forderung, Inklusion als Menschenrecht zu begreifen und umzusetzen, gegenüber (Wocken, 2015; Dederich, 2010, 12). Die UN-BRK geht in ihrem Anspruch jedoch über die Verhandlung von Inklusion im Zusammenhang von Behinderung und Bildungswesen hinaus. Sie thematisiert die Durchkreuzung von Behinderung mit anderen Kategorien wie Geschlecht, Fluchtmigration² und Alter. Ihr liegt ein intersektionaler Zugang zugrunde (Crenshaw, 1994). Inklusion verfolgt in diesem Sinne den Anspruch, alle gesellschaftlichen Felder und Lebenslagen – verbunden mit den vielfältigen Bedürfnissen, Ressourcen und Verletzbarkeiten von Menschen – einzuschließen (Lindmeier, Lütje-Klose, 2015). Dieses Anliegen wird in Deutschland von den beiden Fachverbänden der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit – der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) – unterstrichen (DGfE, 2015; Spatscheck, Thiessen, 2017). DGfE und DGSA konzeptualisieren Inklusion als Querschnittsperspektive mit grundlegender Relevanz für die Soziale Arbeit und für alle erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen. Bei allen Bekundungen weist die Inklusionsforschung jedoch auch mehr als zehn Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK durch Deutschland Leerstellen auf. Diese Leerstellen äußern sich in einer Auslassung von Inklusionsforschung und -pädagogik in gesellschaftlichen Feldern, in denen Inklusionsanspruch und Exklusionswirklichkeit besonders

2 Der Begriff „Fluchtmigration“ stellt heraus, dass Fragen im Umgang mit geflüchteten Menschen zwar mit den kontinuierlich ansteigenden Zahlen an Menschen auf der Flucht weltweit (2011: 38,5 Millionen, 2019: 79,5 Millionen, 2022: 108,4 Millionen; UNHCR, 2022) mehr denn je beforcht und in der Öffentlichkeit diskutiert werden, Fluchtmigration jedoch schon immer ein immanentes Thema der Migrationsforschung war (Aden et al., 2019). Flucht und Migration lassen sich dabei nicht trennscharf unterscheiden (Bade, 2002, 5). Motive für das Verlassen des gewohnten Lebenskontexts rangieren zwischen politischen, wirtschaftlichen, klimatischen und persönlichen Gründen und sind potentiell miteinander verschränkt. Dem Begriff Fluchtmigration ist eine Kritik an der machtvollen Unterscheidungspraxis zwischen vermeintlich ‚legitimen‘ und ‚illegitimen‘ Fluchtgründen inhärent. Er bezieht sich auf die subjektiv erlebte Notwendigkeit von Menschen, den Lebensmittelpunkt verlassen zu müssen, um die eigenen (Über-)Lebensmöglichkeiten zu sichern (ausführlich Kap. 3.1.3).

offensichtlich auseinanderklaffen. Sie lassen die Herausforderungen in der Umsetzung von Inklusion hervortreten, werden aber bisher nicht ausreichend in der Debatte bedacht. Entweder, weil sie bereits einmal thematisiert und danach wieder vergessen wurden – wie lange Zeit die Forderungen der Salamanca-Erklärung aus dem Jahr 1994 nach einer Bildung für alle Kinder, unabhängig von ihren Fähigkeiten und Lebenswelten –, oder aber, weil sie bislang noch nicht ausreichend im Blick sind, wie die Lebenswirklichkeiten geflüchteter Menschen. Inklusionsappelle geraten unter Bedingungen gesellschaftlicher Exklusion unter Legitimationsschwierigkeiten (Janotta, 2018; Rensinghoff, 2015). Werden spezifische Felder von Exklusion dann auch noch aus der Inklusionsforschung ausgespart, haben wir es zusätzlich mit einer epistemischen Exklusion zu tun.

1.1 Zum Zusammenhang von Inklusion und Fluchtmigration

Das Buch setzt an diesem Punkt an und konfrontiert ein Feld, in dem sich Exklusion besonders deutlich zeigt (Bommes, Scherr, 1996), mit einem menschenrechtlichen Inklusionsverständnis und dem damit einhergehenden Anspruch, eine inklusive Gesellschaft zu gestalten (Homfeldt, 2020). Ziel ist eine Zusammenführung der Diskussionsstränge um Inklusion und Fluchtmigration aus einer sozialarbeiterischen Perspektive. Die vorliegende Schrift erkennt geflüchtete Menschen als Subjekte von Inklusion an und versteht Bewegungen innerhalb von Regionen und über nationalstaatliche Grenzen hinaus als selbstverständlichen Teil der Menschheitsgeschichte (Ferron et al., 2019; Hill, 2019; Bade, 2017, 12). Fluchtmigration wird in dieser Arbeit nicht als wissenschaftliches Sonderthema, sondern in seiner gesamtgesellschaftlichen Relevanz betrachtet. Hiermit ist ein Verständnis verbunden, das sich nicht auf eine defizitorientierte und einseitig problematisierende Betrachtung von Fluchtmigration einlässt. Vielmehr ist Anliegen, ein kritisch-reflexives Forschungsfeld zu konturieren, das nicht exotisierend und verändernd, sondern anerkennend mit der Normalität menschlicher Bewegungen umgeht, ohne dabei erfahrenes Leid und soziale Ungleichheiten zu bagatellisieren (Peterlini, Donlic, 2020). Die hohe Relevanz einer Zusammenführung von Fluchtigrations- und Inklusionsdebatte ist spätestens seit dem „langen Sommer der Migration“ im Jahr 2015 augenscheinlich. Menschen auf der Flucht haben in besagtem Sommer das Fluchtigrationsregime der Europäischen Union partiell außer Kraft gesetzt und den gefährlichen Weg nach Europa geschafft (Römhild et al., 2018). Während sich in der öffentlichen Debatte der Begriff der „Flüchtlingskrise“ festgeschrieben hat, verweisen nicht nur die anhaltend hohen Zahlen an Menschen auf der Flucht, sondern eine umfassende Transnationalisierung der sozialen Welt (Pries, 2010; Mau, 2007; Römhild, 2003) auf eine „Krise der Legitimität und Funktionalität der nationalstaatlichen Ord-

nung“ (Mecheril, 2020, 102). Diese Ordnung weist einem privilegierten Wir volle Bürger*innen- und transnationale Bewegungsrechte auf Basis von nationalstaatlichen Zugehörigkeitskonstruktionen zu, während es geflüchtete Menschen aus dem nationalstaatlichen Raum und Europa exkludieren und fernhalten sowie ihre Bewegungen kontrollieren und steuern will (ebd.). Über die Verwirklichungschancen einzelner Menschen entscheidet dann nicht eine menschenrechtliche Inklusionsperspektive, sondern eine „birthright lottery“ (Shacher, 2009), die Menschen qua Geburt in einem spezifischen Territorium Bewegungsfreiheit und Teilhabe zubilligt oder verwehrt. Teilhabemöglichkeiten sind nicht ausschließlich, aber ganz zentral davon abhängig, welche Staatsangehörigkeit ein Mensch durch das Prinzip des Geburtsorts (ius soli), das Abstammungsprinzip (ius sanguinis) oder eine Mischform der beiden Staatsbürger*innenschaftsprinzipien erwirbt (Ataç, Rosenberger, 2013, 48). Die Paradoxie besteht in der Debattierung eines menschenrechtlichen Inklusionsbegriff in Wissenschaft und Praxis, verstanden als selbstverständliche Zugehörigkeit aller Menschen zu Gesellschaft, aber der bisher nur unzureichenden Berücksichtigung dieses Diskurses im Umgang mit geflüchteten Menschen. Für sie hängen Inklusion und die Möglichkeit einer selbstbestimmten Ausrichtung des eigenen Lebens in hohem Maße davon ab, inwiefern ihre Mobilität von dem Land, in dem sie sich aufhalten, als legitim anerkannt, und inwiefern ihnen Zugang zu gesellschaftlichen Systemen wie Gesundheitsversorgung, Arbeitsmarkt oder Bildung gewährt wird. Qua Ausländer*innenstatus sind sie sowohl in den Transitländern, die sie auf ihrer Flucht durchqueren, als auch in den Zielländern (mindestens temporär) an den gesellschaftlichen Rand gedrängt. Sie werden mitunter kriminalisiert und diskriminiert sowie lebensbedrohlichen Fluchttrouten ausgesetzt, welche sie erst bewältigen müssen, um überhaupt einen Asylantrag – etwa in Europa – stellen zu können (Scherr, 2020a, 139). Inklusion wird ihnen nicht bedingungslos qua ihres Menschseins zu Teil. Vielmehr sind sie aufgefordert, ihren Aufenthalt zu rechtfertigen, legitimieren und zu erkämpfen, stets vor dem Hintergrund der Gefahr, doch wieder abgeschoben zu werden.

1.2 Bedeutung für die Soziale Arbeit

Für die Soziale Arbeit sind Fragen von Inklusion in Verbindung mit Fluchtmigration nicht ausschließlich Forschungsgegenstand, sondern in der sozialarbeiterischen Praxis von hoher Relevanz (Blank et al., 2018). Pädagogische Fachkräfte sind an differenten Schaltstellen in die Arbeit mit geflüchteten Menschen involviert – ob in Geflüchtetenunterkünften, Clearingstellen für Minderjährige, pädagogischen Folgeeinrichtungen oder Beratungsstellen (Franz, Kubisch, 2020; Findenig, Buchner, Klinger, 2019; Wienforth, 2019). Ihr professioneller Auftrag ist, die Menschen in ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen, Teilhabe her-

zustellen, Autonomie zu fördern und sich im Sinne von Advocacy Work auf öffentlicher und politischer Ebene gemeinsam mit geflüchteten Menschen für eine Verbesserung der sozialen Verhältnisse einzusetzen (Von Grönheim, 2015; IFSW, 2014; Böhnisch, 2016). Das sozialarbeiterische Agieren ist im Kontext von Fluchtmigration jedoch durch eine Intensivierung pädagogischer Unsicherheit und der Paradoxie von Hilfe und Kontrolle gekennzeichnet (Gögercin, 2018; Muy, 2018; Hofmann, Scherr, 2017). Die Frage danach, wie Sozialarbeiter*innen gemeinsam mit den Adressat*innen Inklusion gestalten können, wenn Aufenthaltsstatus und Bleibeperspektive der Betroffenen unsicher und prekär sind und die staatliche Zielrichtung eine Begrenzung der Aufnahme geflüchteter Menschen vorsieht, bedarf einer sozialarbeiterischen Erörterung (Scherr, 2018, 2015; Otto, 2015). Die Problematik besteht in der Einbettung pädagogischer Fachkräfte in ein Konfliktfeld: Pädagog*innen sind mit Adressat*innen konfrontiert, die nicht über volle Bürger*innenrechte verfügen, durch die Ausländer*innen- und Asylgesetzgebung in ihrer Autonomie beschnitten werden und um eine Bleibeperspektive, etwa in Deutschland, ringen (Spindler, 2018; Enders, 2018). Das Spannungsfeld des Doppelten Mandats, der sozialarbeiterischen Positioniertheit zwischen politischen Ordnungsinteressen einerseits und Adressat*innenorientierung andererseits (Böhnisch, Lösch, 1973), ist verschärft und kann der Sozialen Arbeit keine ausreichende Orientierung bieten. Durch ihre Vergewisserung als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi, 2019; Franger, Krauß, 2009; Ife, 2008; Healy, 2001) verfügt die Soziale Arbeit jedoch über einen professionstheoretischen und -ethischen Grundpfeiler, um gemeinsam mit den Betroffenen auf eine Verbesserung ihrer Lebenslagen hinzuwirken (Schäuble, 2018). In dieser komplexen Gemengelage hat ein menschenrechtliches Inklusionsverständnis das Potenzial, den kritisch-reflexiven Orientierungsrahmen Sozialer Arbeit im Feld von Fluchtmigration zu stärken.

1.3 These und Aufbau

Die These dieses Buchs ist, dass Inklusion ein grundlegender Bezugsrahmen für die Soziale Arbeit und (nicht nur) im Feld von Fluchtmigration wegweisend ist: Mit ihm lassen sich Dilemmata und gesellschaftliche Entwicklungsnotwendigkeiten identifizieren sowie sozialarbeiterische Handlungsaufträge und eine sozialarbeiterische Fluchtigrationsforschung als Gesellschaftsforschung ableiten (Georgi, 2015). Eine solche Forschung sieht ihre Aufgabe nicht darin, die vermeintlich ‚anderen‘ zu analysieren, sondern Konstruktionen eines ‚Wir‘ und ‚die anderen‘ zu entschlüsseln, In- und Exklusionsprozesse im Kontext von Fluchtmigration zu erfassen (Kaufmann et al., 2019; Schütte, 2019) und darauf aufbauend inklusive Perspektiven für die Soziale Arbeit zu entwickeln. Ausgehend von diesem Anliegen entfaltet das Buch einen theoretischen, ge-

genstandsbezogenen und disziplinären wie professionellen Rahmen in einem Dreischritt. Die einzelnen Oberkapitel richten ihren Fokus auf:

- die theoretische Fundierung des Inklusionsbegriffs (Kapitel 2),
- Inklusion als Analyseperspektive in der qualitativ-empirischen Untersuchung von Lebenswelten und Biografien geflüchteter Menschen (Kapitel 3),
- Inklusion als Bezugsrahmen für die Weiterentwicklung der Profession und Disziplin Sozialer Arbeit in einer transnationalisierten Gesellschaft (Kapitel 4).

Im *zweiten Kapitel* wird in die Inklusionsdebatte eingeführt, welche im Feld von Fluchtmigration bisher noch randständig und vielmehr in der Sonder- und Behindertenpädagogik verbreitet ist. Das Kapitel übersetzt das menschenrechtliche Inklusionsverständnis in eine theoretische Perspektive und entwirft einen heterogenitätsorientierten, machtkritischen und relationalen Inklusionsbegriff, der für das Feld von Fluchtmigration, aber auch für alle anderen gesellschaftlichen Felder nutzbar gemacht werden kann. Dieser Inklusionsbegriff hat das Potenzial, Inklusion und Exklusion als aufeinander bezogene Perspektiven zu denken und in ihrer prozesshaften Herstellung in sozialen Umwelten zu kontextualisieren.

Das *dritte Kapitel* gibt Einblick in das zugrundeliegende Verständnis von Fluchtmigration und liest die Fluchtigrationsgeschichte Deutschlands aus der Analyseperspektive von In- und Exklusion. Hierbei zeigen sich Zeitphasen übergreifende Muster der Exklusion geflüchteter Menschen aus gesellschaftlichen Systemen, aber auch partielle Öffnungen, die geflüchteten Menschen einen Aufenthalt im Zielland potenziell ermöglichen. Das Kapitel argumentiert, dass die DDR-Fluchtigrationsgeschichte bisher noch zu wenig Beachtung in der Fluchtigrationsforschung gefunden hat und auch die Entwicklungen ab dem „langen Sommer der Migration“ im Jahr 2015 mit den darauffolgenden Prozessen und Debatten weiterführender Analysen bedürfen. An diesem Anspruch setzt das Buch mit eigenen qualitativ-empirischen Studien an. Zum einen befasst es sich mit der Fluchtigrationsgeschichte von rund 430 Kindern, die zwischen den Jahren 1979 und 1990 aus namibischen Geflüchtetenlagern in die DDR kamen; zum anderen werden Biografien und Lebenswelten junger Geflüchteter aus dem Irak, aus Syrien und Afghanistan untersucht, die zwischen den Jahren 2010 und 2015 nach Deutschland geflohen sind.

Das *vierte Kapitel* konturiert den Inklusionsbegriff als sozialarbeiterische Perspektive in Verzahnung mit einem Verständnis Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession. Es stellt eine transnationale, solidarische und konviviale Öffnung als Eckpfeiler inklusiver Sozialer Arbeit in einer transnationalen Gesellschaft heraus. Empirische Untersuchungen dieses Teils der Arbeit basieren auf Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus der Fluchtsozialarbeit, Analysen zu Asyl verwaltenden Organisationen, ethnografischen Erkundungen zum In-

klusionspotenzial solidarischer Allianzen in der Stadt und einer quantitativen Studierenden-Befragung zu Einstellungen zu Inklusion.

Der Ausblick synthetisiert die drei Forschungsbereiche Inklusion, Fluchtmigration und Soziale Arbeit und entwirft erste Überlegungen für ein gesamtgesellschaftliches Inklusionsprogramm. Die Überlegungen zielen in die Richtung, das dualistische Verständnis von Fachkräften und Adressat*innen sowie Forschenden und Beforschten zugunsten inklusiver Arbeitsbündnisse in der gemeinsamen Suche nach einer sozial gerechten Welt in Bewegung zu bringen.

2. Inklusion

Das Kapitel gibt einen Einblick in die Historie und Gegenwart der Inklusionsdebatte (Kap. 2.1) sowie in die theoretische Auseinandersetzung mit dem Inklusionsgedanken (Kap. 2.2). Es entfaltet ein heterogenitätsorientiertes, machtkritisches und relationales Verständnis von Inklusion (Kap. 2.3), das zur Reflexion jeglicher gesellschaftlicher Felder dient. In diesem Buch fungiert es als heuristisches Gerüst zur Erfassung der Lebenswirklichkeiten von Menschen, die im Diskurs als geflüchtete Menschen repräsentiert sind. Das Kapitel schließt mit ausgewählten thematischen Vertiefungen (Kap. 2.4).

2.1 Begriffshistorie

Der Inklusionsbegriff hat eine lange Geschichte und ist ohne eine Auseinandersetzung mit Exklusion und den vielen Zwischenbereichen zwischen In- und Exklusion nicht zu denken. Seine Genese basiert auf der Existenz von Exklusionsmechanismen, welche so stark wirken, dass sie einer Kritik unterzogen werden, aber nicht aufgelöst sind. Der Inklusionsbegriff ist vor allem in der Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik³ verbreitet. Um die Inklusionsdebatte mit ihren Anliegen einzuordnen, ist eine Auseinandersetzung mit dieser Historie daher gewinnbringend. In der Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik wurde „Behinderung“ bis in das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts vor allem als Störung, Defizit und Problem verstanden, das nach einer individuellen Behandlung der betroffenen Person verlange (Röh, 2018, 14). Wocken (1998) fasst die Umgangsweisen mit Behinderung mit den Modi der Extinktion, Exklusion, Separation und Integration, ohne, dass es sich dabei um eine strikte Stufenabfolge handelt, die im Laufe der Zeit vollzogen worden sei. Vielmehr seien die Modi – die sich als Tötung, Aus-

3 Die Bezeichnungen Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik rekurren auf unterschiedliche Diskurslinien und Entstehungskontexte dieser erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin. Der Begriff „Heilpädagogik“ geht auf Georgens und Deinhardt zurück und tauchte erstmals im Jahr 1861 auf (Sassenroth, 2012, 2). Zwar intendierte der Begriff eine ganzheitliche Betrachtungsweise von Menschen mit Behinderung, er ist durch das Präfix „Heil“ jedoch mit einem medizinisch-therapeutischen Kontext assoziiert (Laubenstein, 2019). Der Begriff „Behindertenpädagogik“ erfuhr Verbreitung nach dem Zweiten Weltkrieg und ist in sozialrechtlichen Debatten gängig. Die Bezeichnung „Sonderpädagogik“ etablierte sich ab den 1960er Jahren zunächst in Westdeutschland. Sie betont die Verbesonderung von Menschen mit Behinderung in eigenen Organisationen und einer eigenen Pädagogik (Sassenroth, 2012, 3). Das Buch nutzt alle drei Begriffe je nach Bezugsrahmen.

grenzung, Verbesonderung bis hin zu einem partiellen Einbezug von Menschen mit Behinderung konkretisieren lassen – durchaus zeitgleich in der Welt vorzufinden. Sie verdeutlichen verschiedene Menschenbilder und ermöglichen eine Reflexion zu den „erheblichen Konsequenzen [...], die sich aus den Menschenbildern für Teilhabechancen und -grenzen“ (ebd., 92) von Menschen mit Behinderungserfahrung ergeben. Mit Ratifizierung der UN-BRK wurde ein Wandel dieser Modi in Gang gesetzt und ein differentes Verständnis von Behinderung als Teilhabebarrriere und Inklusion als Menschenrecht forciert (Dederich, 2009). Im Folgenden werden Deutung und Konstruktion von Behinderung sowie gesellschaftliche Umgangsweisen von der römischen Antike bis zur Ratifizierung der UN-BRK skizziert.

Mit Blick in die Geschichte zeigt sich in der *römischen Antike* eine Abhängigkeit gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungserfahrung von Engagement und Ressourcen im privaten Umfeld. Die Geschichtsschreibung dokumentiert Fälle von Aussetzung und Tötung (Extinktion). Menschen, die als behindert bezeichnet wurden, galten als „unrein“⁴ und gefährlich. Sie wurden verspottet und verachtet (Rathmayr, 2014, 45). Hierbei sind regionale und Standesunterschiede auszumachen: so dokumentiert Rathmayr (2014, 46) in der Oberschicht Hinweise auf eine gewisse Akzeptanz etwa von Blindheit oder körperlichen Gebrechen. Im *Mittelalter* war die gesellschaftliche Hierarchie durch eine Differenz der Wohlhabenden einerseits und bedürftigen, kranken sowie armen Menschen andererseits gekennzeichnet. Menschen mit Behinderungserfahrung fanden Unterstützung vor allem in den Spitälern und Klöstern. Von den höheren Schichten wurden ihnen Almosen zu Teil; dies jedoch nicht aus dem Anliegen einer Armutsbekämpfung, sondern aus dem Bestreben heraus, sich durch die Almosengabe einen Platz im Himmel zu sichern (Deller, Brake, 2014, 78–79). Die scheinbare Nächstenliebe ging mit einer Stigmatisierung der Betroffenen einher. Behinderung galt als gottgewollt und selbstverschuldet.

Ab dem *16. Jahrhundert* kam es in Europa zu einer schrittweisen Umorganisation der Armenfürsorge. In London wurde im Jahr 1555 die Anstalt Bridewell errichtet, weitere Anstalten folgten unter anderem in Bristol. Die englischen Anstalten waren Vorbild für das kontinentale Europa. In Amsterdam wurde 1595 eine Besserungsanstalt für Männer, meist Bettler und straffällig gewordene Personen, aber auch Männer mit Behinderung errichtet (Wendt, 2017, 23–26). Das Konzept reiste weiter in den deutschen Raum. Anstalten entstanden in Bremen (1609), Lübeck (1613) und Hamburg (1620). Menschen mit Behinderungserfahrung wurden in diese Anstalten eingewiesen, wenn sie in der Öffentlichkeit durch ihr Verhal-

4 Das Buch greift diskriminierende Begrifflichkeiten wie „unrein“ sowie „Blödsinnige“ auf, um die historische Entwicklung im Umgang mit Menschen mit Behinderung nachzuzeichnen. Die Autorin distanziert sich von einem diskriminierenden Sprachgebrauch, der sich nicht der analytischen Aufdeckung und Dekonstruktion der Diskriminierung verschreibt.

ten auffielen (Röh, 2018, 16). In den Anstalten wurden sie auf ihre Arbeitsfähigkeit hin getestet. Einschränkungen der Arbeitsfähigkeit galten als Makel und Abweichung. Die Anstalten als ersten Ausdruck einer bürgerlichen Sozialpolitik zu verstehen, wäre somit verfehlt. Menschen wurden hier verwahrt und von der restlichen Gesellschaft exkludiert (Wendt, 2017, 27). Alle Lebensbereiche waren unter einem Dach komprimiert. Die gesellschaftliche Teilhabe war massiv eingeschränkt (Loeken, Windisch, 2013, 18). Im *Laufe des 19. Jahrhunderts* differenzierten sich die Anstalten in Pflege- und Krankenheilanstalten sowie Gefängnisse aus. Sie konstruierten unterschiedliche behandlungsbedürftige Personen(-gruppen) und schufen neue Organisationsstrukturen (Foucault, [1963] 2016). Mit Entstehung der modernen Medizin und Psychiatrie änderte sich der Blick auf Menschen mit Behinderung (Röh, 2018, 16–18). Behinderungen galten „nicht länger als ‚Gottesstrafe‘ oder ‚Besessenheit‘, sondern vielmehr als Ausdruck medizinisch zu verstehender Ursachen“ (ebd., 18–19). Diagnostik und Therapie führten zu einer Differenzierung verschiedener Behinderungsarten und institutionalisierten eine Dichotomisierung zwischen ‚behinderten‘ und ‚nicht behinderten‘ Menschen. Die Pädagogik war an der Festschreibung dieser Differenz aktiv beteiligt und zeichnete sich durch eine ambivalente Perspektive auf jene aus, welche heute als pädagogische Adressat*innen bezeichnet werden. Während etwa Rousseau „die Erziehung geistig behinderter Kinder als zwecklos ablehnte“ (Textor, 2015, 41), appellierte Pestalozzi dafür, alle Kinder zu fördern und pädagogisch mit ihnen zu arbeiten.

Beschult wurden Menschen mit Behinderungserfahrung erst im 19. Jahrhundert. Wilhelm von Humboldt (1763–1835) vertrat im Rahmen seines Postens als preußischer Bildungsminister von 1809 bis 1810 ein Schulsystem mit egalitärem Anspruch. Stattdessen setzte sich für Menschen mit Behinderung jedoch ein separiertes Schulwesen durch (Ellger-Rüttgard, 2016, 18). 1881 wurde die erste Hilfsklasse für Schüler*innen gegründet, „von denen man annahm, dass ihr Verstand und Sinn zu schwach sei, um für die damalige elementare Bildung empfänglich zu sein“ (Textor, 2015, 41). Die Hilfsschulen waren von der damaligen Volksschule abgekoppelt. Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden, waren selbst vom Hilfsschulwesen ausgeschlossen und wurden von den Kirchen betreut (Ellger-Rüttgard, 2016, 19). Zwar fanden sich auch zu dieser Zeit Heilpädagog*innen, die für eine gemeinsame Schule und Pädagogik für alle Kinder einstanden, ihre Stimmen fanden jedoch wenig Gehör. Eine Einteilung „zwischen ‚Normal‘- und Sonderschule“ (ebd., 21) etablierte sich.

Im *Dritten Reich* standen die Hilfsschulen unter dem Primat der „Rassenhygiene“. Etliche Menschen mit Behinderungserfahrung wurden als „lebensunwertes Leben“ eingestuft und getötet. Das Hilfsschulwesen blieb zwar erhalten, Investitionen standen aber still, sodass die Lage nach dem Zweiten Weltkrieg „besonders katastrophal“ (ebd., 22) war und sich auch heute noch ein weiterzuführender For-

schungs- und Aufklärungsbedarf zur Verstrickung der Pädagogik in die nationalsozialistische Eugenik sowie Ermordung von Menschen ergibt.

Ab 1945 zeichnete sich die Sonderpädagogik durch Verdrängung aus und knüpfte an die Strukturen der Weimarer Republik an. Das schulische und außerschulische Sonderwesen wurde immer differenzierter ausgebaut. So wurde 1958 beispielsweise die „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ gegründet. Die Lebenshilfe engagierte sich „beim Aufbau von Sonderkindergärten, schulischen Einrichtungen, Tageseinrichtungen und Werkstätten für [Menschen mit Behinderung], [...] [und] auch bei Wohnstätten“ (Loeken, Windisch, 2013, 19). Vom Schulbesuch ausgeschlossen waren noch immer Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen bis in die 1970er Jahre hinein. Solarová (1983, 9) bilanziert mit Blick auf diese Geschichte, dass die Sonderpädagogik danach strebte, immer differenzierter arbeiten zu können, und dabei „die Unterschiede zwischen den vielfältigen [...] Behinderungen [...] herausgearbeitet und betont [hat]. Das Ergebnis war ein stark differenziertes Sonderschulsystem mit Heimen, Sonderkindergärten, Therapiegruppen“. In diesem Modell ist für Menschen mit Behinderungserfahrung ein Weg in Spezialeinrichtungen über den gesamten Lebensweg hinweg vorgesehen vom Sonderkindergarten über die Sonderschule bis hin zu Wohnheimen und Werkstätten (Frühauf, 2012, 16).

Ab den 1970er Jahren rührte sich Kritik an den aus- und besondernden Praxen, da die Etablierung von Sondereinrichtungen für die Betroffenen mit Stigmatisierung einhergeht (Wocken, 2012; Homfeldt, 1996) und eine gemeinsame Sozialisation von Schüler*innen mit und ohne Behinderungserfahrung unterbindet (Heimlich, 2003, 139–140). Die Integrative Pädagogik entstand und setzt sich seitdem für einen gemeinsamen Kindergartenbesuch sowie eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungserfahrung ein (Hinrichs, Schwarz, Wolfrum, 2012, 104–105). Die Integrationsidee wurde vor allem von Eltern von Kindern mit Behinderung und einer „sich kritisch verstehenden Sonderpädagogik initiiert“ (Frühauf, 2012, 16), welche die separierten Lern- und Lebensorte von Kindern mit Behinderung infrage stellten und sich „gegen die Zwangsaussonderung der Kinder mit Behinderungen in Sondereinrichtungen [wehrten]“ (Roebke, Hüwe, 2009, o. S.). Eine zentrale Forderung der Elternbewegung war die Wahlmöglichkeit zwischen Regel- oder Sonderbeschulung. Integrationskonzepte wurden in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich umgesetzt und reichten von Einzelintegration bis hin zu Integrationsklassen. Ein rechtsverbindlicher Anspruch auf Integration bestand jedoch nicht. Integration war „Gnadenakt“ (Wocken, 2012, o. S.) der einzelnen Schulen. 1973 legte die Bildungskommission des Deutschen Bundesrates mit ihrer „Empfehlung für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ das erste offizielle Dokument in Deutschland vor, das ein gemeinsames Lernen und Leben aller Kindern fordert. Die Empfehlung war beeinflusst von den aktiven Eltern und einer kritischen Fachöffentlichkeit. Die-

ses Engagement führte in den 1980er Jahren zu integrativen Modellversuchen. Praxisinitiativen zum gemeinsamen Lernen und Leben entstanden. Dennoch ist Deutschland auch im 21. Jahrhundert von einer flächendeckenden Integration weit entfernt (Hinrichs, Schwarz, Wolfrum, 2012, 122). Zudem bleiben Integrationskonzepte trotz allen Engagements in der Logik eines Zwei-Gruppen-Denkens verhaftet: „den nichtbehinderten Kindern, den integrierenden, normalen und eigentlichen – und den behinderten Kindern, den zu integrierenden, anormalen“ (Hinz, 2004, 15). Sassenroth (2012, 7) bezeichnet die Integrationsdebatte daher als eine „Durchgangsphase“, die zu einem „Nebeneinander verschiedener Organisationsformen“ (ebd.) geführt hat. Heimlich (2016, 121) hält fest, dass „die deutsche Integrationsentwicklung hinter den Erwartungen vieler Eltern und pädagogischer Fachkräfte zurückblieb“. Vor allem Menschen mit komplexen Behinderungen sind noch immer benachteiligt und wohnen mehrheitlich in Heimen. Wocken (1998) identifiziert das Problem in einer Vergessenheit des subsidiären Vorrangs einer allgemeinen und gemeinsamen Bildung und Lebensgestaltung für alle Menschen vor der Separation von Menschen in Sondereinrichtungen – diese dürfe nicht Norm, sondern müsse begründungsbedürftige Ausnahme sein, die es stets zu überwinden gelte. Das Nebeneinander von Verbesonderung und Integration wird im kritisch-reflektierten Fachdiskurs als unzureichend herausgestellt und trifft auf die Leitlinie „Inklusion“.

In der Bildungsdebatte tauchte der Inklusionsbegriff erstmals *Ende der 1980er Jahre* in Nordamerika auf. Zu dieser Zeit forderten Menschen mit Behinderungserfahrung sowie ihre Angehörigen und Unterstützer*innen die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung und eine Veränderung schulischer Strukturen. In den USA löste die Diskussion die bis dahin gängige Bezeichnung „mainstreaming“ ab. Seit *Mitte der 1990er Jahre* ist auch in Großbritannien von „inclusion“ und nicht mehr – wie zuvor – von „integration“ die Rede (Biewer, Schütz, 2016, 123). Der Grundsatz inklusiver Bildung ist in der 1994 veröffentlichten Salamanca-Erklärung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur festgehalten (UNESCO, 1994). Die Salamanca-Erklärung bedenkt neben Kindern mit Behinderungserfahrung Kinder in weiteren benachteiligten Lebensverhältnissen und fordert ein Bildungswesen frei von Barrieren. Die Erklärung hält fest, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (UNESCO, 1994, o. S.). Mit Verabschiedung der UN-BRK heben die Vereinten Nationen Inklusion schließlich als Menschenrecht hervor und gehen über das Bildungssystem als Zielrichtung von Inklusion hinaus. Die Konvention manifestiert einen Paradigmenwechsel von einem individualistischen und medizinischen Verständnis

von Behinderung hin zu einem menschenrechtlichen Modell, das Behinderung als Teilhabebarriere und Menschen, die als behindert bezeichnet sind, als Subjekte mit Rechten betrachtet. Artikel 1 gibt als Zweck der Konvention an,

„to promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity. Persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others“.

Die UN-BRK stellt eine intersektionale Betrachtungsweise heraus. „Disability“ ist eine neben weiteren Kategorisierungen, die zu Benachteiligung führen können und in der Konvention benannt sind. Spätestens seit Ratifizierung der UN-BRK durch Deutschland im Jahr 2009 wird ein menschenrechtliches Inklusionsverständnis auch in der Bundesrepublik ausführlich diskutiert (Schnell, 2015; Dannenbeck, 2013; Katzenbach, 2012).

2.2 Theoretische Zugänge

Vor Ratifizierung der UN-BRK war der Inklusionsbegriff in Deutschland vorwiegend in systemtheoretischen Überlegungen gebräuchlich. Luhmann gilt als wohl „wichtigster Stichwortgeber“ (Dederich, 2010, 16) der deutschsprachigen Inklusionsdebatte und versteht Gesellschaft als Netz von Funktionssystemen mit systemeigenen Logiken, die inkludieren, aber auch exkludieren. Ein System ist nach Luhmann „nicht nur auf struktureller, es ist auch auf operativer Ebene autonom“ (Luhmann, 1998a, 67), das heißt autopoietisch: „Autopoietische Systeme sind Systeme, die nicht nur ihre Strukturen, sondern auch die Elemente, aus denen sie bestehen, im Netzwerk eben dieser Elemente selbst erzeugen“ (ebd., 65). Autopoiesis meint dann „ein für das jeweilige System invariantes Prinzip“ (ebd., 66), das zwischen System und Umwelt differenziert. Luhmanns Arbeiten zu Inklusion knüpfen an Lockwood an. Lockwood (1964) unterscheidet zwischen Systemintegration, verstanden als Beziehung zwischen gesellschaftlichen Systemen, und Sozialintegration, verstanden als Verhältnis von Menschen zu gesellschaftlichen Systemen. Luhmann ersetzt den Begriff der Sozialintegration durch das Begriffspaar der In- und Exklusion (Luhmann, 1998b, 619). Hierbei geht es ihm explizit *nicht* darum, zu untersuchen, welchen Zugang Individuen „zu Interaktionen oder Organisationen [haben]“ (ebd., 619), sondern darum, „daß das Gesellschaftssystem Personen vorsieht und ihnen Plätze zuweist, in deren Rahmen sie erwartungskomplementär handeln können“ (Luhmann, 1998b, 621). Während Luhmann bis in die 1990er Jahre hinein auch dann von Inklusion sprach, wenn Menschen durch Systeme wahr-