

1 Einleitung

Inklusion ist seit Beginn des zweiten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts zu einem zentralen Begriff und Bezugspunkt schulischer und unterrichtlicher Entwicklungsvorhaben und -reformen des deutschsprachigen Kontextes avanciert. Eine vergleichbare Bedeutungssteigerung lässt sich auch für den erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs beobachten¹. Versteht man Inklusion mit Birgit Lütje-Klose und Melanie Urban (2014, S. 114) in theoretischer Kontinuität zu Integration, so kann konstatiert werden, dass die aufgerufenen Inhalte – Behinderungen und deren Reduzierung und Abbau – ihre lange Zeit marginalisierte Position innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskursfeldes (vgl. Tervooren 2001), zumindest temporär, verlassen konnten. So zeigt sich u.a., dass Inklusion – zunehmend in Verbindung mit Exklusion – nicht mehr fast ausschließlich innerhalb der Diskursfelder der Integrations- resp. Inklusions- und Behinderungenpädagogik diskutiert, sondern von weiteren teildisziplinären Fachdiskursen der Erziehungswissenschaft zum Gegenstand gemacht wird, u.a. in der Allgemeinen Pädagogik (vgl. z.B. Dammer 2012; Miethe, Tervooren & Ricken 2017), der Schulpädagogik (vgl. z.B. Müller & Gingel-

1 Eine Recherche auf der Website des Fachportals Pädagogik zeigt für das Jahr 2005 27 Veröffentlichungen, v.a. Aufsätze, aber auch Monografien und Herausgeber:innenbände zum Themenfeld »Inklusion«, an, eine Zahl, die in den nächsten sieben Jahren bis 2012 auf 64 jährliche erziehungswissenschaftliche Fachbeiträge kontinuierlich und langsam steigt. Im Jahr 2013 erfolgt dann ein Sprung auf 142 Publikationen, der im Jahr 2020 mit über 310 Beiträgen einen vorläufigen Höhepunkt verzeichnet; im Jahr 2021 waren es 209 Publikationen (DIPF. Deutsches Institut für Pädagogische Forschung (2022). Pedocs. Open Access Erziehungswissenschaften. Zugriff: 12.06.2022: DIPF. Deutsches Institut für Pädagogische Forschung).

maier 2019; Schäffer & Rabenstein 2018) und der Historischen Bildungsforschung (vgl. z. B. Vogt, Boger & Bühler 2021). Eine Bedeutungssteigerung lässt sich nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung beobachten, sondern maßgeblich auch in der Lehre. Die gemeinsame Erklärung der Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz (2015, S. 4) formuliert, dass »Inklusion und Umgang mit Diversität« als Themen und Reflexionsfolien *aller Lehramtsstudiengänge* zu verankern sind. Vor diesem Hintergrund sind nicht nur Hochschullehrende der Erziehungswissenschaft aufgefordert, sich mit den Themenfeldern Inklusion und Exklusion sowie Differenz auseinanderzusetzen, sondern auch die Kolleg:innen der Fachdidaktiken. Beide Entwicklungen, die durch bildungspolitische Reformimpulse gestützt werden (vgl. Dammer 2012), zeichnen sich, neben Unterschieden – die sich nicht zuletzt aus ihren unterschiedlichen Logiken ergeben –, durch die Gemeinsamkeit aus, dass sie fast durchgängig auf die von den Vereinten Nationen erstellte *Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, kurz UN-BRK, (UN 2006; 2008) verweisen. Die menschenrechtlichen Bezugnahmen fungieren dabei wesentlich als Normen und Programmatiken für die Entwicklung von Schulen, Unterricht und pädagogischen Praxen (vgl. z. B. Danz & Sauter 2020) und werden in moralischer, rechtlicher und politischer Hinsicht aufgegriffen (vgl. Weyers 2019). Inklusion wird somit wesentlich als Abbau von Ungleichheit und Ungerechtigkeit akademischer und sozialer Partizipation verhandelt – oder mit anderen Worten: als Überwindung oder Reduzierung bestehender Exklusionen, Schlechterstellungen und Marginalisierungen. Damit knüpft der Inklusionsdiskurs inhaltlich an die erziehungswissenschaftlichen – und mit dem Fokus auf die Ausführungen in diesem Buch – bzw. schulpädagogischen Diskurse zu Heterogenität und Differenzen (vgl. z. B. Emmerich & Hormel 2013; Koller, Casale & Ricken 2014; Sturm 2016; Walgenbach 2014) sowie sozialer Ungleichheit an (vgl. z. B. Hertel & Pfaff 2015; Jünger 2008; Wellgraf 2011), deren zentrale Gegenstände ebenfalls Barrieren und Benachteiligungen akademischer und sozialer Partizipation sind.

Wenngleich bisher v. a. der Begriff *Inklusion* die Diskurse prägt und durch seine alleinige Verwendung der normative Charakter unterstrichen wird, wird in dem sich stetig differenzierenden Fachdiskurs auch Exklusion zunehmend explizit genannt und deren relative resp. dialektische sowie

ambivalente Beziehung hervorgehoben (vgl. z. B. Boger 2017; Dammer 2012; Stein 2013; Willmann & Bärmig 2020). Dies erfolgt entlang unterschiedlicher grundlagentheoretischer Zugänge, wie z. B. den Dis_Ability Studies, die v. a. in den subjekt- und machttheoretischen Arbeiten von Michel Foucault verankert sind (vgl. z. B. Hirschberg & Köbsell 2021; Waldschmidt 2020a), der Kritischen Theorie bzw. Kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. Bärmig 2015; Katzenbach 2015) und der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. z. B. Sturm 2015; Wagener 2018).

Empirische Studien zu schulisch-unterrichtlicher Inklusion, die in den genannten grundlagentheoretischen Zugängen fundiert sind und in den vergangenen Jahren im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden (vgl. z. B. Merl 2019; Reiss-Semmler 2019; Steinmetz, Wräse, Helbig & Döttinger 2021; Sturm & Wagner-Willi 2015; Wagener 2020), zeigen u. a. (wiederholte) Marginalisierungen und Schlechterstellungen von Schüler:innen im Unterricht auf. Diese Positionierungen entfalten sich wesentlich an dem unterrichtlich aufgerufenen bzw. praktizierten Leistungsverständnis (vgl. z. B. Rabenstein, Reh, Ricken & Idel 2013; Sturm 2010). Leistungs(un)fähigkeit wird den Schüler:innen dabei meist individualisiert und hierarchisiert zugeschrieben (vgl. z. B. Reiss-Semmler 2019; Wagener 2020) – unabhängig davon, ob es die Programmatik der Schule bzw. des Unterrichts ist, inklusiv zu arbeiten oder nicht (vgl. Sturm, Wagener & Wagner-Willi 2020). Die Hervorbringung von Leistungsdifferenzen sowie deren schulisch-unterrichtliche Bearbeitung, die akademische und soziale Partizipation für einzelne Schüler:innengruppen behindern, schließen an das Konzept des Ableism (able, engl. fähig) der Dis_Ability Studies an (vgl. z. B. Waldschmidt 2020b). Die Dis_Ability Studies, die v. a. aus der Kritik an einem essentialisierenden Verständnis von Behinderung, das diese als individuelles körperliches und/oder psychisches Merkmal fasst, entwickelt wurden, analysieren die gesellschaftlichen Formen der Konstruktion von Normalität, genauer Erwartungsnormalität und Abweichung resp. Behinderung. Neben expliziten werden v. a. inhärente Normen bzw. Normalitätserwartungen menschlicher Fähigkeiten (ableness) betrachtet, die den Diskursen und Praktiken zugrunde liegen. Damit liegt der Fokus auf der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Konstruktion von ›Anderssein‹ und den – damit verbundenen – Privilegierungen jener, die nicht ›abweichen‹ (vgl. Waldschmidt 2005). Die leistungsbezo-

gene Differenzkonstruktionen, wie sie in den genannten Studien des deutschsprachigen Schulkontexts rekonstruiert wurden (vgl. z. B. Sturm et al. 2020; Wagener 2020), stellen eine ausgeprägte Form des *ableist divide* (Campbell 2009, S. 7) dar, also eine Grenzziehung oder Unterscheidung von Schüler:innen entlang von Leistung und/oder Leistungsfähigkeit. Diese erfolgt, wenn auch nicht ausschließlich, entlang der schuleigenen Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. des besonderen Bildungsbedarfs.

Sucht man die Erklärungen für diese skizzierten Formen der Exklusion resp. der schulisch-unterrichtlichen Behinderungen akademischer und sozialer Partizipation nicht allein bei den professionellen Akteur:innen, also den Lehrpersonen, weil diese, zugespitzt und kritisch formuliert, die »falschen Einstellungen« (Trautmann & Wischer 2011, S. 133) haben, liegt es nah, die sozialen und materialen Rahmenbedingungen mit ihren Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen, in den Blick zu nehmen. Sie rahmen die Praxen der sozialen Akteur:innen und werden von ihnen bearbeitet. Diese Fremdrahmungen sind im schulisch-unterrichtlichen Inklusions-/Exklusionsdiskurs bisher kaum in den Blick genommen worden; meist wird nur konstatiert, dass der Unterricht dem formalen Anspruch nach inklusiv oder exklusiv ist. Dies ist insofern erstaunlich, als internationale Vergleichsstudien zeigen, dass Schulsysteme ökonomisch und sozial vergleichbarer Länder, in denen Schüler:innen nicht entlang ihrer bisher erbrachten schulischen Leistung unterschiedlichen Bildungsgängen zugeordnet werden, soziale Ungleichheit weniger stark in Bildungsungleichheit transformieren, als dies in den mehrgliedrigen Schulsystemen der deutschsprachigen Länder erfolgt (vgl. z. B. Chmielewski 2014; OECD 2018b; Werfhorst 2021). Dieses Desiderat soll in diesem Buch aufgegriffen werden, indem die Konstruktionen resp. die Verständnisse von Leistung und Leistungsdifferenzen – sowie damit einhergehende Behinderungen – des schulisch-unterrichtlichen Rahmens rekonstruiert werden. Diese liegen v. a. in »formalen Regeln [...], die] zu großen Teilen [...] in Schulgesetzen und damit verbundenen administrativen Vorgaben« (Amling 2021, S. 148, Anm. TS) formuliert sind. Der Fokus liegt dabei auf den gesellschaftlich-institutionellen Rahmungen von Schule und Unterricht und nicht auf der Programmatik einzelner Schulen, die sich z. B. als inklusiv/exklusiv verstehen. Mit diesem Vorhaben sollen auch die Perspektiven auf

den erziehungswissenschaftlichen Gegenstand schulisch-unterrichtlicher Inklusion und Exklusion erweitert werden, indem sie einerseits dezidiert über die Frage von mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf resp. Regel-/Sonderschule hinausgehend betrachtet werden und andererseits nicht die Praxen, sondern die *Policy*, also die (bildungs-)politisch formulierten Inhalte, als die unterrichtlichen Praxen fremdrahmende Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen den Gegenstand darstellen. Mithilfe der durch diese Perspektiven zu generierenden Erkenntnisse, so die Erwartung, lassen sich schulisch-unterrichtliche Praxen, die wesentlich von Lehrpersonen gestaltet werden, stärker kontextualisiert und in Relation zu den jeweiligen Fremdrahmungen und weniger als isolierte Phänomene betrachten.

Vor diesem Hintergrund entfaltet sich das zentrale Vorhaben dieses Buches: die den formalen Dokumenten zugrunde liegenden Verständnisse von Leistung, Differenzen und Behinderungen in den Blick zu nehmen. Diese Verständnisse umfassen Normen und damit verbundene (Entscheidungs-)Erwartungen an die professionellen Akteur:innen. Letztgenannte finden sich z. B. in der Erwartung, dass Lehrpersonen mittels individueller Leistungsbewertungen eine Legitimation für die Zuordnung von Schüler:innen zu unterschiedlichen Bildungsgängen vornehmen sollen. Mit den Ausführungen soll eine Reflexionsfolie geschaffen werden, die einen differenzierteren und zugleich inhaltlichen Blick auf die bildungspolitischen Rahmungen unterrichtlicher Praxen eröffnet, ohne dass diese als determinierend verstanden werden. Vielmehr werden sie, den Annahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie folgend, als Fremdrahmungen verstanden. Die schulischen Akteur:innen sind gefordert, diese in ihren Praxen zu bearbeiten.

Die Praxeologische Wissenssoziologie und die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2017, 2021b) bieten in ihrem Zusammenspiel einen grundlagentheoretischen und begrifflichen Rahmen für dieses Vorhaben, da mit ihnen sowohl Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen, die in kodifizierter, d.h. expliziter, Form vorliegen, als auch Praxen sowie deren Relation zueinander kategorial fass-, analysier- und beschreibbar werden. Auf der Grundlage dieses meta-, also grundlagentheoretischen Verständnisses sollen im Rahmen des Buches dementsprechend nicht Praxen, die sich im Unterricht oder in der Schule konstituieren, rekonstruiert werden,

sondern hier stellen die gesellschaftlich-institutionellen Dokumente, die wesentlich vonseiten der Bildungspolitik formuliert sind und u.a. in Schulgesetzen, Bildungs- und Rahmenplänen sowie Steuerungsstrategien vorliegen, den Gegenstand dar. Die in ihnen explizierten und/oder sich dokumentierenden Leistungs-, Differenz- und Behinderungsverständnisse sowie damit verbundene Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen, die an pädagogische Professionelle im Kontext von Schule und Unterricht formuliert sind, sollen rekonstruiert werden. Mit diesem Vorhaben ist das Ziel verbunden, eine bisher im Diskurs zu Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht nur wenig eingenommene Perspektive auf die Rahmungen bzw. die Policy in den Blick zu nehmen. Mit dieser Perspektiverweiterung geht das Buch insofern über eine Einführung in das Themenfeld Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht hinaus, als nicht ein Überblick über historische und aktuelle Entwicklungen und Perspektiven dargelegt und diskutiert wird – derer es aktuell bereits mehrere gibt (vgl. z. B. Korff & Neumann 2023; Lütje-Klose & Sturm 2023; Moser 2012; Sturm & Wagner-Willi 2018). Vielmehr stellt das Buch eine aktuelle Forschungsarbeit dar, mit der die bisherigen Perspektiven erweitert und neue Kenntnisse generiert werden sollen. Entlang der eingenommenen Perspektive werden die Ausführungen der deutschsprachigen Policy-Forschung zu Schule und Unterricht, die v.a. mit Blick auf Inklusion v.a. aus governanceanalytischer Perspektive erfolgen, differenziert (vgl. Altrichter & Feyerer 2011).

Das Buch richtet sich mit seinem Anliegen gleichermaßen an Studierende, Lehrpersonen sowie Personen, die in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer:innenbildung, der Bildungsverwaltung und -administration tätig sind – unabhängig von dem jeweiligen Lehramtstyp –, sowie an alle, die sich für Fragen von schulisch-unterrichtlicher Inklusion und Exklusion resp. für die Konstruktion von Leistung, Differenzen und damit verbundenen Behinderungen interessieren. Es ist explizit nicht die Zielsetzung des Buches, didaktische und pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten von Inklusion zu entwickeln, die einem vermeintlich technischen Wissen gleichkämen, das bei ›korrekter Anwendung‹ den Abbau von Exklusion zur Folge hat. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein Reflexionsangebot für die Betrachtung der hochgradigen Komplexität schulisch-unterrichtlicher Praxen von Inklusion und Exklusion darzulegen. Dabei werden schul- und

inklusionspädagogische Perspektiven insofern miteinander verbunden, als die schulpädagogischen Kernbegriffe – Schule, Unterricht und Professionalität – zum einen mit den teildisziplinär übergreifenden Diskursen zu Leistung und Differenz und zum anderen mit den inklusions- und sonderpädagogischen zu Behinderungs- und Normalitätskonstruktionen sowie Inklusion/Exklusion verbunden werden. Gemeinsam stellen sie das begriffliche Fundament für die Analysen bildungspolitischer Dokumente dar.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Vorhaben gliedert sich das Buch in sechs weitere, aufeinander aufbauende Kapitel. Den Lesenden wird empfohlen, sie in der dargelegten Reihenfolge zu lesen und ggf. zu diskutieren. Im zweiten Kapitel (► Kap. 2) werden zentrale Begriffe, Behinderung und Inklusion sowie Exklusion, vorgestellt, die in den vielfältigen Diskursen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft aktuell verwendet und diskutiert werden. Da der Diskurs zu Inklusion und Exklusion nicht allein in der Praxeologischen Wissenssoziologie verankert ist, die den metatheoretischen Rahmen der weiteren Ausführungen darstellt, soll diese Einführung in die Begrifflichkeiten die Vielfalt und zugleich auch die Unterschiede verschiedener Zugänge zum Themenfeld veranschaulichen. Die Ausführungen erfolgen für eine Auswahl von Verständnissen, die Inklusion und Exklusion als relationales Begriffspaar aufgreifen – und ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit. Der aktuelle Diskurs zur schuleigenen Differenzkategorie der Leistung sowie die mit ihr in Verbindung aufgerufene Erwartung der kontinuierlichen Leistungsbereitschaft werden im dritten Kapitel vorgestellt (► Kap. 3). Im vierten Kapitel (► Kap. 4) werden die grundlagentheoretischen Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode dargelegt (vgl. Bohnsack 2017, 2020). Sie stellen den begrifflichen Rahmen für die weiteren, zunehmend mit Inhalten differenzierten Perspektiven auf die Gegenstände Leistung, Differenz und Behinderung in gesellschaftlich-institutionellen Dokumenten und wissenschaftlichen Diskursen dar. Sie werden ebenso wie die methodologisch-methodischen begrifflichen Werkzeuge, mit denen die Verständnisse, die Normen und (Entscheidungs-)Erwartungen rekonstruiert werden, dargelegt. Im fünften Kapitel (► Kap. 5), das den Kern des Buches darstellt, werden die Leistungsverständnisse, die in formalen schulischen Dokumenten zweier – im innerdeutschen Vergleich

einen maximalen Kontrast darstellenden – Bundesländer, Bayern und Hamburg, zu finden sind, rekonstruiert. Neben ausgewählten Ausschnitten aus den Schulgesetzen bzw. dem Erziehungs- und Unterrichtsgesetz werden die Analysen von Lehr- resp. Bildungsplänen sowie weiteren, diese ergänzenden Dokumenten dargelegt. Im sechsten Kapitel (► Kap. 6) werden die Differenzverständnisse des schulischen Steuerungskonzepts der evidenzbasierten Bildungsforschung, das vonseiten der Kultusministerkonferenz (KMK 2016) verbindlich eingeführt wurde, und dessen Entwicklungsvorstellungen auch pädagogischen Programmen zugrunde liegt, vorgestellt und entlang der inhärenten Vorstellungen von (Leistungs-) Differenz rekonstruiert. Das Buch endet mit Perspektiven für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung, die neben Entwicklungsperspektiven für gesellschaftlich-institutionelle, die Schule rahmende Dokumente v. a. in der Unterstützung der Genese reflexiver, habitualisierter, professionalisierter Milieus von (angehenden) Lehrpersonen liegen (► Kap. 7). Dabei wird die Bearbeitung oder Bewältigung einer Vielzahl unterschiedlicher, sich z. T. widersprechender und konfligierender Erwartungen und Normen im Kontext von Schule und Unterricht unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion und Exklusion fokussiert. Weiter werden vor dem Hintergrund der Ausführungen des Buches Perspektiven für die wissenschaftlichen und empirisch zu bearbeitenden Forschungsdesiderata diskutiert (► Kap. 7).

2

Zentrale Begriffe des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht

Der Bedeutungszuwachs, den das Themenfeld der schulisch-unterrichtlichen Inklusion und Exklusion in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft im vergangenen Jahrzehnt erfahren hat, zeigt sich u.a. in der Verbreiterung sowie in der Differenzierung des Fachdiskurses. So lassen sich u.a. anerkennungstheoretische (vgl. z.B. Fritzsché 2018), in der empirischen resp. evidenzbasierten Bildungsforschung (vgl. z.B. Grosche 2015) verankerte, praxeologisch-wissenssoziologische (vgl. z.B. Sturm 2015; Wagener 2018), machtanalytische (vgl. z.B. Link 2019), systemtheoretische (vgl. z.B. Cramer & Harant 2014) sowie in der Kritischen Theorie (vgl. z.B. Bärmig 2015; Katzenbach 2015) fundierte Verständnisse in der Erziehungswissenschaft unterscheiden². Die Begriffe Inklusion und Exklusion werden, je nach meta- oder grundlagentheoretischem Zugang, unterschiedlich definiert. Damit verbunden sind auch verschiedene Verständnisse von Behinderung, Normalität und Abweichung sowie deren gesellschaftliche, organisatorische und/oder individuelle Konstruktion. Das bedeutet, dass vielfach die gleichen Begriffe verwendet werden, damit aber ganz unterschiedliche Gegenstände oder Phänomene bezeichnet werden. Mit der jeweils gewählten Grundlagen- oder Metatheorie positionieren sich die Autor:innen wissenschaftlicher Texte an einem Standort, von dem aus sie den Gegenstand, z.B. Inklusion und Exklusion, beschreiben, verstehen und betrachten. Die Wissenschaft selbst kann sich einer Standortgebundenheit ebenfalls nicht entziehen. Wissenschaftler:

2 Neben diesen erziehungswissenschaftlichen Zugängen finden sich auch soziologische, wie bspw. Hoffmann (2019) und Kronauer (2015), und psychologische, wie bspw. Gingelmaier (2019), die in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen rezipiert werden.

innen sind jedoch gefordert, den von ihnen gewählten meta-theoretischen Zugang, die Gegenstandstheorien sowie die Methodologien und Methoden, mit denen sie arbeitet, zu benennen (vgl. z.B. Meseth, Casale, Tervooren & Zirfas 2019; Thompson & Wrana 2019), um ihre Positionen nachvollziehbar zu machen.

Trotz der Vielfalt sozial- und v.a. erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht teilen diese, dass sie sich – meist explizit – auf die *Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* der Vereinten Nationen, kurz UN-BRK (2006; 2008), beziehen. Diese fungiert dabei wesentlich als normativer Bezugspunkt, wenngleich nicht immer eindeutig abgegrenzt wird, ob in moralischer, rechtlicher und/oder politischer Hinsicht (vgl. Weyers 2019). Der damit aufgemachte menschenrechtliche Bezug stellt einen übergeordneten und zugleich universalistischen Rahmen dar, zu dem sich auch wissenschaftliche Praxen und ihre Normen in Beziehung setzen müssen (vgl. Wrana 2019). Im deutsch- ebenso wie im englischsprachigen Fachdiskurs zu Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht stellen Behinderung und in Bezug auf Schule und Unterricht sonderpädagogischer Förderbedarf zentrale Begriffe dar. Grob lassen sich für Behinderung *individuelle, soziale* und *kulturelle Verständnisse* unterscheiden (vgl. Waldschmidt 2020b). Die verschiedenen Verständnisse umfassen u.a. Vorstellungen, wie die Behinderungen minimiert oder überwunden werden können und in der Folge Teilhabe bzw. Partizipation eröffnet werden kann. Vor diesem Hintergrund gliedert sich das Kapitel wie folgt: Zunächst werden die unterschiedlichen Verständnisse von Behinderung (► Kap. 2.1) vorgestellt und diskutiert. Daran anschließend folgen Ausführungen zur Konzeptualisierung von Inklusion und Exklusion in der Erziehungswissenschaft (► Kap. 2.2).