

Jennifer Lambrecht



Warum machen wir nicht einfach Inklusion?

Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion

Warum machen wir nicht einfach Inklusion?

Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion

Jennifer Lambrecht

Diese Dissertation wurde 2019 eingereicht bei der
Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.

1. Gutachten: Prof. Dr. Nadine Spörer

2. Gutachten: Michael Grosche

Datum der Disputation: 13.11.2019

Herausgebende diese Bandes

Mandy Schiefner-Rohs

Dr.in Mandy Schiefner-Rohs ist Professorin für Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik an der TU Kaiserslautern. Sie forscht in verschiedenen Projekten an der Schnittstelle von medien- und (hoch-)schulpädagogischen Fragestellungen. Der Fokus liegt dabei auf der Transformation von Schule, Hochschule und pädagogischer Professionalität unter der Perspektive tiefgreifender Mediatisierung.

Thomas Prescher

Prof. Dr. Thomas Prescher (1978) lehrt Berufspädagogik an der Wilhelm Löhe Hochschule in Fürth. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die berufliche, systemische und sozialökologische Bildungsforschung.

„Perspektive Schule“

Die Publikationsreihe versammelt Forschungsschriften, die sich mit aktuellen Entwicklungen in der Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung befassen. Trends und aktuelle Debatten werden anschlussfähig an den bestehenden Diskurs reflektiert betrachtet.

Die Reihe bietet eine Plattform für den wissenschaftlichen Austausch und zeigt Trends auf. Sie richtet sich an die Wissenschaft und Praxis und dient als Grundlage für das Aufgreifen und Umsetzen dieser Trends in die pädagogische Praxis.

Jennifer Lambrecht

Warum machen wir nicht einfach Inklusion?

Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion



© 2020wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
istockphoto/ThomasVogel

Bestellnummer: 6004774
ISBN (Print): 978-3-7639-6117-7
DOI: 10.3278/6004774

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist mit Ausnahme des Coverfotos unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Danksagung

Mein Dank gilt meiner Betreuerin, Professorin Nadine Spörer, sowie meinem Betreuer, Professor Hans Merkens. Ich bedanke mich insbesondere für die anregenden Diskussionen, den kritischen Blick und die fachliche Beratung und Unterstützung.

Ganz besonders möchte ich auch Herrn Professor Michael Grosche danken, der das Zweitgutachten zu dieser Arbeit erstellt hat und mich nach der Fertigstellung der Dissertation persönlich sehr unterstützt hat. Ich danke dir für die Begeisterung über meine Arbeit und die wertvollen Anmerkungen im Gutachten.

Außerdem danke ich meinen neuen und alten Kolleginnen und Kollegen, Freunden, Freundinnen sowie Wegbegleitern und Wegbegleiterinnen Stefanie Bosse, Thorsten Henke, Katja Bogda, Jessica Jaeuthe, Angelika Köhnke, Anne Hartmann, Annika Bensch und ganz besonders Jenny Kölm für ihre Anmerkungen zu dieser Arbeit sowie für Kaffeerunden, Biernächte und Weinabende, während derer ich meine Gedanken ordnen, erklären, verstehen, herausschreien und verwerfen konnte.

Meinem Partner, Florian Albrecht, und meinen Eltern, Gabriele und Klaus Lambrecht, danke ich von Herzen für ihre moralische Unterstützung, ihre Liebe, ihr Sein.

Anmerkungen zur Verwendung geschlechtergerechter Sprache in dieser Arbeit

Sprache soll in dieser Arbeit geschlechtergerecht verwendet werden. Dazu werden in der Regel beide Formen, das heißt, die maskuline und feminine Version eines Wortes, oder eine neutrale Bezeichnung verwendet. Damit folge ich den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Mit der Verwendung der männlichen und weiblichen Form möchte ich dazu beitragen, die Sichtbarkeit von Frauen als handelnde Personen zu erhöhen. Deshalb gibt es in dieser Arbeit einige Ausnahmen von der Nennung beider Geschlechter: Im historischen Teil wird bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts meist nur die maskuline Form verwendet, wobei es sich dabei nicht um ein generisches, sondern um ein echtes Maskulinum handelt. Da in den überwiegenden mir zugänglichen Geschichtsschreibungen des deutschen Schulsystems keine geschlechtergerechte Sprache verwendet wurde, ist schwer nachzuvollziehen, ab wann es angemessen ist, von Lehrerinnen und Lehrern oder Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu sprechen. Ich habe mich für ca. ab 1905 entschieden, da in diesem Jahr Frauen an Universitäten für das Examen für das höhere Lehramt erstmalig zugelassen wurden (Costas, 1995). Auch wenn es möglich ist, dass vor diesem Zeitpunkt Frauen beteiligt waren, wird auf eine Nennung beider Geschlechter verzichtet, damit die Repräsentanz von Frauen nicht künstlich erhöht wird.

Die zweite Ausnahme bilden abstrakte Bezeichnungen, wie beispielsweise der Begriff des Akteurs. Da hier in der Regel auch Institutionen gemeint sind, wird auf eine Nennung von Akteurinnen verzichtet. Das Gleiche gilt, wenn abstrakte Mechanismen beschrieben werden, beispielsweise ist bei der Explikation von Kommunikation im systemtheoretischen Sinne von „Empfängern“ und „Sendern“ die Rede. In solchen und ähnlichen Fällen wurde das generische Maskulinum verwendet.

Ich bin mir bewusst darüber, dass ich mit der Entscheidung für die Nennung „beider“ Geschlechter die Konstruktion von Geschlecht als binäres Merkmal reproduziere. Das ist nicht meine Intention. Ich möchte jedoch auch nicht im Text jede Verwendung einer geschlechtsspezifischen Bezeichnung als problematisch kennzeichnen, um die Komplexität des zu Lesenden nicht weiter zu erhöhen.

Inhalt

Vorwort	11
0 Einführung in das Forschungsvorhaben	13
0.1 Ausgangslage	15
0.1.1 Was ist Inklusion?	16
0.1.2 Eine Arbeitsdefinition schulischer Inklusion	18
0.2 Theoriebildung	20
0.2.1 Problemaufriss und Zielstellung	21
0.2.2 Forschungsverständnis und Vorgehen zur Theorieentwicklung ..	23
1 Die Systemtheorie als Basis des theoretischen Programms	27
1.1 Gesellschaft und das systemtheoretische Verständnis von Inklusion	28
1.1.1 Inklusion in segmentär differenzierten Gesellschaften	31
1.1.2 Inklusion in stratifizierten Gesellschaften	31
1.1.3 Inklusion in der funktional differenzierten Gesellschaft	33
1.2 Eigenschaften von Systemen	37
1.2.1 Woraus Systeme bestehen: Kommunikation	39
1.2.2 Wie sich Systeme konstituieren: Autopoiese	42
1.2.3 Warum sich Systeme bilden: Komplexitätsreduktion	43
1.2.4 Die Differenz von System und Umwelt	47
1.2.5 Was ein System ist: Rationalität	52
1.3 Zusammenfassende Thesen einer Theorie schulischer Inklusion	55
2 Die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems	57
2.1 Potenzielle Differenzierungslinien entstehen – das 18. Jahrhundert	58
2.2 Humboldts Bildungsideal – das beginnende 19. Jahrhundert	64
2.3 Modernisierungszwang und Sozialdarwinismus – die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts	70
2.4 Komplexitätssteigerung durch die Öffnung der Grundschule – die Weimarer Republik	76
2.5 Tödliche Differenzierungslinien – die nationalsozialistische Diktatur	80
2.6 Das Sonderschulsystem wird autopoietisch – Entwicklungen in der DDR und BRD	88
2.6.1 Wesentliche Entwicklungen in der BRD der frühen Nachkriegszeit	88
2.6.2 Wesentliche Entwicklungen in der DDR der frühen Nachkriegs- zeit	90
2.6.3 Verschiebungen in den Differenzierungslinien nach dem Sputnik-Ereignis	94

2.7	Das heutige Erziehungssystem entsteht – Entscheidungen nach der Wiedervereinigung	98
2.8	Thesen zur Rationalität des Erziehungssystems	102
3	Inklusion im Erziehungssystem	105
3.1	Die Funktion des Erziehungssystems	105
3.2	Grundkonstitute des Erziehungssystems	108
3.2.1	Notwendigkeit der Organisation: Das Kind als Medium	109
3.2.2	Notwendigkeit der Selektion: Entscheidungen in Organisationen ..	110
3.2.3	Notwendigkeit der binären Codierung: Das Kind als Triviale Maschine	114
3.3	Thesen für eine empirisch überprüfbare Theorie schulischer Inklusion ..	119
3.4	Inklusion und die Grundkonstitute des Systems	121
3.4.1	Das Inklusionsverständnis in der Theorie der trilemmatischen Inklusion	122
3.4.2	Inklusion als Normalisierung und Empowerment	124
3.4.3	Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion	125
3.4.4	Inklusion als Dekonstruktion und Empowerment	128
3.5	Forschungsleitende Thesen der Theorie schulischer Inklusion	131
4	Forschungsprogramm	133
4.1	Vorstellung des Analysebeispiels	134
4.2	Die Inklusionsverständnisse des Systems und seiner Umwelt (Studie A zu These I)	135
4.2.1	Hintergrund	135
4.2.2	Fragestellungen und die Suche unterstützende Hypothesen	138
4.2.3	Methode	139
4.2.4	Ergebnisse	144
4.2.5	Diskussion	147
4.3	Komplexitätsreduktion im System (Studie B zu These I)	148
4.3.1	Hintergrund	149
4.3.2	Fragestellung	150
4.3.3	Methode	150
4.3.4	Ergebnisse	157
4.3.5	Diskussion	159
4.4	Konfliktpotenzial zwischen Förderschwerpunkten und Schulsystem (Studie zu These II)	162
4.4.1	Hintergrund	162
4.4.2	Fragestellung und Methode	164
4.4.3	Ergebnisse	169
4.4.4	Diskussion	173

4.5	Komplexitätsreduktion in den Schulen des Systems (Studie zu These III)	176
4.5.1	Hintergrund	176
4.5.2	Fragestellung und Hypothesen	179
4.5.3	Methode	179
4.5.4	Ergebnisse	181
4.5.5	Diskussion	183
5	Theorie schulischer Inklusion	187
5.1	Verlagerung der Komplexitätsreduktion	187
5.2	Autopoiese der Systeme	189
5.3	Komplexitätsreduktion im System in Relation zur Umwelt	193
5.4	Rationalität: Differenzierungslinien	195
5.5	Rationalität(en) inklusiver Systeme	200
5.6	Zusammenfassung der Theorie schulischer Inklusion in fünf Thesen	205
6	Ausblick	207
6.1	Mögliche Forschungsfragen	207
6.2	Grenzen der Theorie und Entwicklungsbedarf	211
6.3	Das Verhältnis von deskriptivem Anspruch und normativen Anteilen	213
	Literaturverzeichnis	215
	Abbildungsverzeichnis	231
	Tabellenverzeichnis	231

Vorwort

„Warum machen wir nicht einfach Inklusion?“ Diese doch vergleichsweise einfache und auf den ersten Blick naiv anmutende Frage zeigt zum einen die zentrale Haltung der Autorin und zum anderen den Fokus der Arbeit, die an der Universität Potsdam als Dissertationsschrift eingereicht wurde. Und doch erweist sich diese Frage genau in dieser Einfachheit der Formulierung als tiefgründig, da sie – insbesondere durch das einfach – auf zahlreiche Paradoxien im Zusammenhang mit dem Thema Inklusion und Schule verweist. Vom Anspruch her will diese Arbeit nicht weniger als eine Theorie schulischer Inklusion entwickeln. Und das damit verbundene Anliegen und die Differenziertheit der Autorin werden darin sichtbar, dass sie bewusst nur eine und nicht die Theorie formulieren möchte. Sie nimmt damit das Defizit einer fehlenden Theorie schulischer Inklusion und die damit zusammenhängenden Missverständnisse und Verwerfungen in Politik, Wissenschaft und der schulischen Praxis systematisch in den Blick. Denn im Bildungssystem wird das Thema Inklusion zahlreich rezipiert, dazu geforscht und publiziert, jedoch der Begriff bis heute in Bezug auf Schule nicht genügend konkretisiert. Daher erscheint er als einer jener Begriffe, die als semantische Klammer für eine Vielzahl von Perspektiven, Interessen, Intentionen und Konzepten fungieren (vgl. Helmke, Hornsterin, Terhart 2000, S. 10). Der Begriff erscheint fast als „Plastikwort“ (Pörksen, 1992, S. 33) aktueller Bildungspolitik, der eine Transformation in ein anschlussfähiges Verständnis von Kompetenzentwicklung und Bildung benötigt. Im Band wird daher die Theorie-Praxis-Lücke im Inklusionsdiskurs mithilfe einer systemtheoretischen Annäherung expliziert. Damit zusammenhängende normative Deutungen werden hier theoretischen und empirischen Befunden gegenübergestellt und es wird verdeutlicht, wie sich die „Lage der Nation“ als stagnierende Umsetzung des Inklusionsgedankens darstellt.

Der Gedanke der Paradoxie, dass sich Systeme nicht einfach steuern lassen und gerade die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention dies der Logik nach versucht, wird mithilfe der Systemtheorie nach Niklas Luhmann sichtbar. Der Theoriestartpunkt geht von der Annahme aus, dass der Inklusionsgedanke gängige Grundprämissen des Bildungssystems infrage stellt. Einige der Grundprämissen sind, dass Schülerinnen und Schüler als „besser/schlechter“ kodiert werden (Annahme 1) und dass sie im weitesten Sinne als „Trivialmaschinen“ behandelt werden (Annahme 2), d. h., dass sowohl der Lehr-Lern-Prozess als auch der „individuelle“ Entwicklungsprozess (scheinbar) gestalt- und vorhersagbar ist. Die Vorhersagbarkeit erscheint systemimmanent, um Inhalte als vermittelbar zu bestimmen. Wären sie von vornherein nicht-vermittelbar, würde das gesamte System nicht funktionieren (Annahme 3). Der Inklusionsgedanke bringe dies nun ins Wanken, so die Autorin, denn die Schülerinnen und Schüler ließen sich nicht mehr in der Form besser/schlechter kodieren und als Trivialmaschinen behandeln, wenigstens nicht diejeni-

gen mit Förderschwerpunkten. Dies bedeutet in Bezug auf die Vermittelbarkeit der Inhalte ein massives Eingreifen in die dafür etablierten Programme der Unterrichtsgestaltung, aber auch der Werte und Bewertungen sowie der zentralen Bezugsnormen. Auf den Punkt gebracht bedeutet das, dass die Umsetzung der Inklusion zwangsläufig mit Systemkonflikten einhergeht. Inklusion bringt das Bildungssystem in ein Dilemma, mit den Folgen der andernorts getroffenen Entscheidungen umgehen zu müssen. Hier verbindet die Autorin anschaulich und intellektuell stimulierend die Systemtheorie Luhmanns mit der Trilemma-Theorie von Inklusion nach Mai-Anh Boger. Diese Theoriemomente dienen dazu, in einem komplexen Forschungsprogramm aus drei Teilvorhaben die systembedingten Widersprüche von Inklusion herauszuarbeiten. Fokussiert wird dabei auf die Frage nach dem Inklusionsverständnis auf verschiedenen bildungspolitischen Ebenen (international, national, regional), auf das Konfliktpotenzial zwischen Förderschwerpunkten und dem Schulsystem sowie auf die konkrete organisatorische Ausgestaltung inklusiver Grundschulen im Beispielsystem Brandenburg. Dies führt in der Konsequenz zur Bildung verschiedener Thesen als Basis für den Entwurf einer Theorie der Inklusion schulischer Bildung, die eine tatsächliche Umsetzung der Inklusion im ursprünglichen Sinne begründet fraglich erscheinen lassen. Genau dieses theorie- und empiriegeleitete Infragestellen stellt den zentralen Wert der Arbeit dar und kann als fruchtbarer und anregender Diskussionsimpuls für die Debatte um das Thema angesehen werden. Der Entwurf einer Theorie von Inklusion provoziert auf den ersten Blick, aber er vermeidet es durch theoretischen Tiefgang und eine umsichtige Argumentation der Autorin, einseitig zu polemisieren. Da der Ansatz komplex ist, werden auch die Antworten auf die aufgeworfenen Fragen nicht einfach sein. Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt und ihre Eltern erscheinen aber sowohl die aufgeworfenen Forschungsdesiderate als auch die Praxisimplikationen der Arbeit dringend notwendig, um das Bildungssystem selbst entscheidungs- und handlungsfähig oder, im systemtheoretischen Sinne, anschlussfähig zu halten.

Dr.in Mandy Schiefner-Rohs
Dr. Thomas Prescher

Literatur

- Helmke, A.; Hornsterin, W. & Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. *Zeitschrift für Pädagogik* (41), 7–14.
- Pörksen, U. (1992). *Plastikwörter*. Stuttgart.

0 Einführung in das Forschungsvorhaben

Warum machen wir nicht einfach Inklusion? Eine Dekade nach Inkrafttreten der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (kurz: UN-Behindertenrechtskonvention), in welcher ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen gefordert wird, lässt sich wohl kaum sagen, dass das deutsche Bildungssystem ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen ist. Ein Blick in die Kommentarspalten regionaler und überregionaler deutscher Zeitungen zu Artikeln, die sich mit Inklusion befassen, zeigt schnell, wie emotional das Thema in der Öffentlichkeit diskutiert wird. Zu lesen ist vom „Inklusions-Chaos“ (Spiegel Online vom 7.6.2018), vom „Märchen von der Inklusion“ (Die Story, ARD), der Chef des deutschen Lehrerverbandes forderte in der Zeitung WELT vom 5.2.2018 ein „Moratorium der Inklusion“. Die Frage „*Befürworten Sie Inklusion an Regelschulen?*“ am Ende der Online-Version des Artikels beantworteten 7% der 15.071 Teilnehmenden mit *Ja*, 88% mit einem klaren *Nein* (Stand: 29.01.2019). Während Marco Tullner, Kultusminister in Sachsen-Anhalt, im Spiegel 52/2017 Förderschulen zu einem „hohen Gut“ erklärte, zeigte sich der Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (2015) darüber „besorgt, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaates [Deutschland J. L.] segregierte Förderschulen besucht“ und empfiehlt „im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen“ (S. 11).

Laut der Bildungsstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK) besuchten im Schuljahr 2017/2018 rund 57% der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen¹ eine Förderschule, rund 43% wurden an Regelschulen unterrichtet (KMK, 2018). Zwar hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, die eine Regelschule besuchen, seit dem Schuljahr 2008/2009 damit um rund 25% erhöht. Gleichwohl veränderte sich der Anteil an allen Schulkindern, die an Förderschulen unterrichtet wurden, kaum. Er lag im Schuljahr 2008/2009 bei 4.9%, im Schuljahr 2017/2018 bei 4.2% (Klemm, 2015; KMK, 2017). Darüber hinaus zeigen sich große Unterschiede nach den Faktoren Bundesland und Art der Behinderung (Klemm, 2015; Lange, 2017; KMK, 2017, 2018). Es lässt sich also beobachten, dass Inklusion in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich stark umgesetzt wird, dass die Umsetzung zwischen verschiedenen Behinderungen schwankt und dass eine Zunahme an Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen im allgemeinen Schulsystem nicht zwingend zu einem Rückgang an Kindern im Sonderschulsystem² führt.

1 Genau genommen wurde der Anteil an Kindern, die sonderpädagogische Förderung erhielten, erhoben. Zur Problematik der Erfassung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt im Kontext bildungsstatistischer Analysen siehe Malecki (2014).

2 Der Begriff des *Sonderschulsystems* wird deshalb verwendet, weil mit ihm die Abgrenzung vom allgemeinen Schulsystem am deutlichsten ist. Zudem sind die Regelungen zur Bezeichnung des Sonderschulsystems und seiner Einrichtung uneinheitlich zwischen den Bundesländern. Die Bezeichnung orientiert sich daher an der relativ einheitlich verwendeten Profession der Sonderpädagogik (vgl. auch Kapitel 2).

Lange (2017) kam auf Basis einer empirischen Analyse zu dem Schluss, dass in fünf Bundesländern Inklusion und Exklusion unabhängig voneinander seien, in sieben weiteren Bundesländern konnte sie eine moderate Abhängigkeit feststellen und für vier Bundesländer konstatierte sie einen Zusammenhang zwischen dem Anteil an Kindern mit Behinderungen in Regelschulen und Kindern in Sonderschulen. Lambrecht, Bosse, Bogda, Henke, Koch und Spörer (2018) zeigten, dass sich dieses Muster innerhalb des Bundeslandes Brandenburg wiederholte. Der Anteil an Kindern mit Behinderung, die Regelschulen besuchten, schwankte zwischen den Brandenburger Landkreisen um bis zu 30 % und war unabhängig von der Anzahl an Kindern mit Behinderungen in Förderschulen. Entgegen der emotionalen Debatte um Inklusion, wie sie in der Öffentlichkeit geführt wird, lässt sich empirisch kein Rückgang der Förderschulen feststellen. Im Gegenteil: Es stellt sich vielmehr die Frage, warum die Zahl an Kindern mit Behinderungen im allgemeinen Schulsystem nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht viel stärker angestiegen ist. Warum geht Inklusion in Deutschland so langsam voran oder stagniert? Was bedeutet es, ein inklusives System auf allen Ebenen zu schaffen, und warum ist das offenbar so schwer?

Diese Fragen waren mein Ausgangspunkt zur Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion. Der Prozess der Theorieentwicklung und Darstellung umfasste ungefähr dreieinhalb Jahre. In den folgenden Kapiteln möchte ich Sie bzw. dich an der Entstehung und den Ergebnissen dieses Prozesses teilhaben lassen. Dafür werde ich unterschiedliche Formulierungen nutzen: Zum einen spreche ich von *mir*, werde also das Wort *ich* benutzen. Das ist dann der Fall, wenn ich im Prozess der Theorieentwicklung eine Entscheidung als Forscherin getroffen habe, die elementar für die weitere Theorieentwicklung war und die eine bewusste Auswahl darstellte. Diese Entscheidungen liegen mitunter mehrere Jahre zurück. Wenn es eher um Fragen der Darstellung des Prozesses geht, dann werde ich von *uns* sprechen, von mir und Ihnen bzw. dir als Leser oder Leserin. Damit möchte ich Sie bzw. dich stärker in meine Gedankengänge inkludieren und verdeutlichen, dass die Theorieentwicklung und die Darstellung selbiger unterschiedliche Prozesse sind. Das Wort *wir* verwende ich also insbesondere dann, wenn ich meinen inneren Prozess der Theorieentwicklung in die hier vorliegende, intersubjektiv zugängliche, schriftliche Form bringe. Dies äußert sich zum Beispiel in der Darstellung von Entscheidungen über die Auswahl und Chronologie der Inhalte.

In diesem Sinne werden wir im Folgenden zunächst die Ausgangslage betrachten, vor deren Hintergrund die Theoriebildung stattfand (Kapitel 0.1) und nachvollziehen, welche Methodik selbiger zugrunde lag (Kapitel 0.2). Am Ende dieses Kapitels folgt eine Darstellung des weiteren Aufbaus dieser Arbeit.

0.1 Ausgangslage

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat das Thema Inklusion auf die Agenda unterschiedlicher nationaler und internationaler Akteure gesetzt. Sie besteht aus einer Präambel, 50 Artikeln sowie einem fakultativen Zusatzprotokoll. Der Artikel, der die Bildungspolitik national und international auf den Plan rief, war Artikel 24. Hier heißt es: „States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels“ (Art. 24, Abs. 1). Dieser Teilsatz oder präziser das eine Wort – *inclusive* – hat den bildungspolitischen und den bildungswissenschaftlichen Diskurs auf eine Art und Weise geprägt, wie es zuletzt vermutlich das Programm zur internationalen Schülerbewertung, die PISA-Studie, vermochte. Die PISA-Studien und die UN-Behindertenrechtskonvention haben einen gemeinsamen Kern, sie zielen beide auf Differenzen zwischen Menschen. Die PISA-Studie zeigte wiederholt, wie ausschlaggebend die Differenzierungslinie *Herkunft* für den Erfolg im Bildungssystem ist (Klieme et al., 2010). Die UN-Behindertenrechtskonvention ficht nun die Regelungen zum Umgang mit Menschen auf Basis der Differenzierungslinie *Behinderung* an und fordert ein inklusives Bildungssystem. Inklusion kann folglich als eine Möglichkeit zum Umgang mit Differenzen verstanden werden.

Differenzen und Differenzierungslinien sind Gegenstand der Debatten einer kritischen Erziehungswissenschaft, wobei selten eine konkrete Definition der Begriffe gegeben wird (Lutz & Wenning, 2001). Dies ist auch bei der Differenzierungslinie *Behinderung* der Fall: Aus der Präambel der UN-Behindertenrechtskonvention geht zwar hervor, dass Behinderung als soziales (nicht als biologisches) Konstrukt verstanden werden soll. Die Frage nach der korrekten Definition von Behinderung war (und ist es noch immer) jedoch so kontrovers, dass die UN-Behindertenrechtskonvention daran sogar zu scheitern drohte und die Begriffsdefinition deshalb nicht in den Haupttext aufgenommen wurde (von Bernstorff, 2007).

Allgemein liegen unterschiedliche Konzepte vor, Differenzen zu systematisieren, beispielsweise nach der (vermeintlichen) Essenzialität der Differenzen, ob es sich um horizontale (d. h. eher egalitäre) oder vertikale (d. h. eher hierarchische) Differenzen handelt oder welcher Oberkategorie sich verschiedene Differenzen zuordnen lassen, z. B. körperorientierte Differenzierungslinien und ökonomische Differenzierungslinien (Lutz & Wenning, 2001). Grundsätzlich fassen wir im Folgenden Differenzen als Unterschiede, also als Merkmale, bei denen davon ausgegangen wird, dass sie entweder vorhanden sind oder nicht vorhanden sind, und die sich darüber hinaus in ihrer Ausprägung unterscheiden. Wenn im Folgenden von Behinderung die Rede ist, dann ist prima facie der Behinderungsbegriff im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention gemeint. Wir verhandeln (zunächst) nicht die Frage, inwiefern das Merkmal Behinderung existiert bzw. konstruiert ist, das heißt, es ist unklar, *ob die Kategorie der Behinderung existiert oder nicht*.

In der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention heißt es, anders als im englischen Original, in Artikel 24: „[d]ie Vertragsstaaten [gewährleisten

J. L.] ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“³. Die Übersetzung von *inclusive* mit *integrativ* weist auf einen weiteren wichtigen Punkt im Inklusionsdiskurs hin: Wenn Inklusion eine Möglichkeit zum Umgang mit der (existenten oder nicht existent) Differenzierungslinie *Behinderung* darstellt, dann stellt sich die Frage, ob Inklusion und Integration unterschiedliche Möglichkeiten bezeichnen.

Im Folgenden werfen wir einen Blick auf den Stand der Diskussion wichtiger Debatten im Inklusionsdiskurs.

0.1.1 Was ist Inklusion?

Der Begriff Inklusion wurde mit der Salamanca-Erklärung 1994 in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt, während die Integrationsbewegung bereits seit den 1970er Jahren vehement den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen forderte (Schnell, 2003). In der Diskussion um die Frage, ob Inklusion und Integration unterschiedliche Ideen des Umgangs mit Heterogenität bezeichnen, lassen sich im Wesentlichen drei Positionen unterscheiden: erstens die Position, dass es einen Unterschied zwischen Inklusion und Integration gebe (z. B. Sander, 2003; Hinz, 2004), zweitens die Position, dass kein grundlegender Unterschied existiere (z. B. Preuss-Lausitz, 2018a) und drittens die Position, dass diese Frage irrelevant sei (z. B. Jantzen, 2018). Als konsensueller Kern dieser drei Positionen lässt sich festhalten, dass es grundsätzlich um den gemeinsamen Unterricht von Kindern in einer Schule geht⁴, woraus sich die Frage nach dem *Wie* und dem *Wer* ergibt. Grob gesagt lässt sich beim *Wie* danach fragen, wer sich anpassen muss, um Inklusion zu verwirklichen: das Kind an die herrschende Normalität oder die herrschende Normalität an das Kind⁵. Diese Frage ist eng verbunden mit der Diskussion um die Unterscheidung zwischen Inklusion und Integration⁶. Bei der Frage nach dem *Wer* steht die Frage im Vordergrund, durch welche Heterogenitätsdimensionen bzw. Differenzierungslinien die herrschende Normalität gekennzeichnet ist: Beziehen sich inklusive/integrative Konzepte auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung im spezifischen Sinne oder auf den Umgang

3 Da die deutsche Übersetzung nicht als offizielle Übersetzung anerkannt ist (Degener, 2009), liegt hier grundsätzlich der englische Vertragstext zugrunde.

4 Auch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Integrations- bzw. Inklusionsbewegung ist dabei umstritten, wie hoch der Anteil des gemeinsamen Unterrichts sein muss. Integrationskritische Konzepte unterscheiden sich jedoch noch einmal grundlegend davon: Speck (1987) beispielsweise kritisiert den Begriff der Integration als utopisch – es handele sich um eine normative Zielvorstellung, konkreter solle deshalb von „Eingliederung“ oder „gemeinsamer Erziehung“ gesprochen werden (S. 18). Bleidick (1987) beschreibt, wie durch die Vorstellung von Integration als gesellschaftlichem Ziel die Unterrichtung behinderter Kinder in Sonderschulen als integrativ angesehen werden kann. Schildmann (2018) weist darauf hin, dass diese unterschiedlichen Sichtweisen, ob Integration als Ziel durch Unterricht in Sonderinstitutionen erreicht werden könne oder ob Integration als Weg zugleich das Ziel darstellt, nicht ernsthaft diskutiert wurden, sondern sich eher als unvereinbare Pole unterschiedlicher Strömungen gegenüberstanden.

5 *Normalität* kann hier zunächst verstanden werden als Antonym zu *Abweichung* im Sinne eines Regulierungsmechanismus insbesondere von Institutionen (Stehr, 2006). Sie bezeichnet das „systemkonforme, produktive Erscheinen und Verhalten bzw. die hiermit verbundenen Kompetenzen“, ist am Durchschnitt orientiert und ein pädagogisch höchst problematisches Konzept (Zirfas, 2014, S. 678)

6 Geht es um den Unterschied zwischen Integration und Inklusion, wird Integration häufig mit der Anpassung des Besonderen an die Normalität und Inklusion mit der Anpassung der Normalität an das Besondere assoziiert. Anders ist es beispielsweise bei sozialwissenschaftlichen Theorien über Integration; hier bezeichnet die Anpassung des Besonderen an das Normale der Terminus *Assimilation*, während Integration eher mit einem gegenseitigen Aufeinanderzugehen assoziiert ist (Berry, 1997; für eine Kritik und eine Weiterentwicklung z. B. Ward & Geeraert, 2016).

mit Heterogenität im Allgemeinen? Werning (2014) schlägt in diesem Zusammenhang vor, zwischen einem spezifischen und einem allgemeinen Konzept von Inklusion zu unterscheiden. Wir sind zwar dabei, die Entwicklung einer spezifischen Theorie schulischer Inklusion nachzuvollziehen. Da allgemeine Inklusionskonzepte jedoch Behinderung als Heterogenitätsdimension mitdenken, sind sie ebenso relevant⁷.

In Bezug auf die Frage nach dem *Wie* lässt sich feststellen, dass die Unterscheidung zwischen Inklusion und Integration im Wesentlichen auf die Annahme zurückgeht, dass Inklusion eine Art „optimierte Integration“ darstelle, in der sich der Unterricht in Gänze verändert, sodass die herrschende Normalität für alle Kinder an ihre Bedürfnisse angepasst wird (Sander, 2003, S. 319). Eingebettet werden diese Überlegungen in ein Stufenmodell, in welchem fünf Phasen gesellschaftlichen Zusammenlebens unterschieden werden. Das Stufenmodell geht auf Bürlí (1997) zurück und wurde unter anderem von Sander (2001), Hinz (2004) und Wocken (2012) aufgegriffen. Die Stufen des Modells lassen sich wie folgt fassen: Auf die Exklusion, den Ausschluss aus dem Erziehungssystem (Phase 1), folgt die Inklusion in das Erziehungssystem in segregierter Form, das heißt, in spezielle Institutionen (Phase 2). Integration (Phase 3) bezeichnet den gemeinsamen Unterricht in derselben Institution, der auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Mehrheit ausgerichtet ist (im Spezifischen also auf die Bedürfnisse der Nichtbehinderten, im allgemeinen Verständnis auf die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Klasse). In der Phase der Inklusion (Phase 4) wird die vorherrschende Normalität kritisiert; der Unterricht wird auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten einer heterogenen Lerngruppe ausgerichtet. Hier wird die Frage nach dem *Wer* obsolet: Gemeint ist alle Vielfalt, eine Behinderung stellt keine spezifische Differenzierungslinie mehr dar, sondern ist eine Heterogenitätsdimension von vielen. In der Phase der allgemeinen Pädagogik (Phase 5) wird die Stufe der Inklusion vervollkommenet, indem sie sich selbst überflüssig macht: „Vielfalt und Heterogenität [sind] nichts Außergewöhnliches mehr, daher braucht es keinen eigenen Begriff“ (Hinz, 2004, S. 50).

Dagegen steht die Auffassung, dass es keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen Integration und Inklusion gebe. Diese Position lässt sich darauf zurückführen, dass prominente Vertreterinnen und Vertreter der Integrationsbewegung wie Annedore Prengel, Georg Feuser, Helmut Reiser und andere ein „aus heutiger Sicht inklusives Verständnis der Integration“ hatten (Hinz, 2004, S. 55). Der Unterschied, der im Stufenmodell zwischen Integration und Inklusion gemacht wird, findet sich in den integrationspädagogischen Konzepten nicht. Die integrative Pädagogik ging explizit mit einer veränderten Unterrichtsmethodik einher, die auf Basis von Indivi-

7 Auch ich denke andere Heterogenitätsdimensionen, insbesondere den sozialen Status eines Kindes, mit. Ich fokussiere auf Behinderung, weil für keine andere Heterogenitätsdimension als Behinderung ein Sondersystem ausdifferenziert ist. Die Entdifferenzierung des Mädchen- und Jungenbildungssystems ist historisch – bis auf wenige, systemisch nicht relevante Ausnahmen – vollzogen; die Ausdifferenzierung eines Sondersystems für geflüchtete Kinder und Jugendliche kann gerade beobachtet werden und führt insofern zu neuen Widersprüchen und Forschungsfeldern, die in diesem Rahmen jedoch nur peripher berücksichtigt werden können. Die Differenzierung nach *behindert/nicht behindert* stellt somit die einzige Differenzierungslinie dar, anhand derer explizit Bildungschancen vergeben werden, während andere Differenzierungslinien implizit mit Bildungschancen zusammenhängen (Tervooren & Pfaff, 2018).

dualisierung und Binnendifferenzierung zu einer bestmöglichen Schulleistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler führen sollte (Prenzel, 2006). Schildmann (2018) wies auf die Gefahr hin, dass durch die Debatte um Unterschiede zwischen Integration und Inklusion Errungenschaften der Integrationspädagogik aus dem Blick geraten könnten⁸. Während Schildmann (2018) und Preuss-Lausitz (2018a) diese Frage als eine der größten Kontroversen innerhalb der wissenschaftlichen Community sehen, stellt Jantzen (2018) fest: „Wenn man so will, haben wir immer Inklusion gemacht. Und alles andere sind dämliche Wortspiele“ (S. 294). Diese gegenüber dem Unterschied von Inklusion und Integration indifferente Position begründet sich im Prinzip aus sich selbst heraus: Ob Inklusion oder Integration vorliegt, ist irrelevant, wenn das, was unter Integration verhandelt wurde, heute Inklusion ist. Denn was Inklusion oder Integration ist, ist ohnehin umstritten.

Hinter der Frage nach dem *Wie* und dem *Wer*, so können wir zusammenfassend feststellen, scheinen die Kontroversen um Normalisierung (Wie wird sich an was angepasst?) und um Dekonstruktion (Welche Differenzierungslinien gibt es?) zu stehen. Die Kontroverse um Normalisierung schwingt zwar in der Frage nach dem Unterschied zwischen Integration und Inklusion mit, die Debatte wurde jedoch nicht explizit geführt (Schildmann, 2018). Die Debatte um Dekonstruktion hingegen wurde und wird vehement geführt, Reiser (2018a) und Preuss-Lausitz (2018a) sehen sie als größte Kontroverse in der wissenschaftlichen Community an.

Für uns bedeutet das, dass es als Basis für die Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion gibt, auf die wir uns berufen können. Wir können lediglich Folgendes als konsensuellen Kern einer Definition schulischer Inklusion mit dem Fokus auf die Differenzierungslinie *Behinderung* festhalten: Inklusion bezeichnet den *gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern in einer Institution, wobei unklar ist, ob die Kategorie der Behinderung existiert*. Diese Definition führt unmittelbar zu der Anschlussfrage, was das inhaltlich bedeutet. Auf Basis bisheriger Überlegungen zur Umsetzung von Inklusion werden wir aufbauend auf dem konsensuellen Kern des gemeinsamen Unterrichts im folgenden Kapitel eine Arbeitsdefinition schulischer Inklusion entwickeln.

0.1.2 Eine Arbeitsdefinition schulischer Inklusion

Definitionen sind, grob gesagt, Vereinbarungen darüber, wie bestimmte Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs verwendet werden (Diekmann, 2002). Wenn Inklusion das ist, was definiert werden soll, d. h. das Definiendum, könnte die Wortbedeutung, d. h. das Definiens, zum Beispiel festgelegt werden mit *Kinder mit und ohne Behinderung lernen in derselben Klasse*. Dieses Definiens ist allerdings umstritten (Grosche,

⁸ Dass diese Sorge nicht unbegründet ist, zeigte sich beispielsweise auf der Tagung „Inklusion als Motor des Wandels“ des Graduiertenkollegs Inklusion – Bildung – Schule der Humboldt-Universität zu Berlin (2017). Nach mehreren Vorträgen, in denen durch die Vortragenden auf die Neuheit von und das Unwissen über Inklusion hingewiesen wurde, gab es insbesondere von Annedore Prenzel sowie Ulf Preuss-Lausitz deutliche Hinweise auf die Arbeiten, die unter dem Stichwort Integration geleistet wurden. Es wurde nun umgekehrt die Rückfrage gestellt, was unter der Forschung von Inklusion denn Neues sei (ca. ab Minute 17 in der Videodokumentation).

2015). Da sich Definitionen der empirischen Überprüfbarkeit entziehen (Diekmann, 2002), können wir nicht klären, welche Definition von Inklusion letztlich die richtige ist. Von Definitionen lassen sich präskriptive Sätze abgrenzen. Präskriptive Sätze bezeichnen nicht das, was ist, sondern *was sein sollte* im Sinne von wünschenswerten, aber nicht zwingend erreichten oder erreichbaren Zuständen. Diese Sätze können aus übergeordneten Dokumenten deduziert werden, in Bezug auf Inklusion z. B. aus der Salamanca-Erklärung oder der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion kann so menschenrechtlich begründet und eingefordert werden (Bielefeld, 2010; Niendorf & Reitz, 2016). Präskriptive Definitionen sind bedingt empirisch überprüfbar, sofern sie mit einem empirisch prüfbar Satz verbunden werden und dieser die Begründung für den präskriptiven Satz darstellt⁹ (Diekmann, 2002).

In Bezug auf solch normative Setzungen fanden Grosche, Piezunka und Schaffus (2017) mittels Experten- und Expertinneninterviews mit Inklusionsforschenden heraus, dass die Überwindung von Diskriminierung als konsensueller normativer Kern von Inklusion gesehen werden kann. Theoretisch lassen sich verschiedene normative Positionen grob danach unterscheiden, ob sie Inklusion für möglich halten oder nicht und wie die Überwindung von Diskriminierung erreicht werden soll. Einerseits gibt es die Vorstellung, dass Inklusion ein utopischer Zustand sei, der niemals erreicht werden könne (z. B. Binting & Wilhelm, 2001; Maikowski, 2018)¹⁰. Andererseits existieren konkrete Indikatorenkataloge, wie der Index für Inklusion, die definieren, wie Inklusion sein sollte (Boban & Hinz, 2003). Diese Indikatorenkataloge pendeln zwischen der Annahme von Inklusion als Utopie und realistisch umsetzbarem Prozess. Es werden bestimmte Werte gesetzt, beispielsweise die Anerkennung von Vielfalt. Aus diesen normativ gesetzten Werten werden dann Kriterien abgeleitet, die in Schule und Unterricht praktisch umgesetzt und reflektiert werden können. Der Index für Inklusion erlaubt so eine Schulentwicklung, die auf die Herausbildung von partizipativen, anerkennenden Strukturen ausgerichtet ist. Die Definition von Inklusion als gemeinsamer Unterricht wird in dieser Definition um das präskriptive Element der Anerkennung erweitert. In Bezug auf das *Wer* liegt dem Index für Inklusion ein allgemeines Inklusionsverständnis zugrunde, in dem Behinde-

9 Zum Beispiel die Aussage: „Inklusion sollte nicht umgesetzt werden (präskriptiv), weil die Kinder dann geärgert werden (empirisch).“ Sofern ich das *Weil* in seiner Bedeutung akzeptiere und empirisch feststelle, dass die Kinder geärgert werden, kann ich den präskriptiven Satz, dass Inklusion nicht umgesetzt werden sollte, bestätigen. Ich kann jedoch auch die Verbindung der Sätze kritisieren: Ich muss nicht finden, dass Inklusion nicht umgesetzt werden sollte, weil die Kinder geärgert werden, z. B. stellte Reiser (2018a) eindrücklich dar, dass auch diese negative Kommunikation zwischen Kindern in inklusiven Settings zu wünschenswerten Entwicklungsschritten führen kann.

10 Hier könnte man noch weiter differenzieren: Insbesondere aus inklusionskritischer Sicht, aber auch aus politischer Perspektive wird die Vorstellung von Inklusion als Vision dahingehend benutzt, dass sie als Argument gegen den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung benutzt wird (z. B. Speck, 1987). Im Rahmen dieser Positionen werden dann Inklusion und „radikale Inklusion“ oder Inklusion und „totale Inklusion“ (bzw. analog dazu Integration und „totale Integration“ oder „radikale Integration“ unterschieden [Speck, 1987, S. 20]). Kern dieser Argumentation ist, dass Inklusion nur dann realistisch sei, wenn das Sonderschulsystem mit seinen spezifischen Institutionen erhalten bliebe und nur punktuell Kinder mit Behinderung in das allgemeine Schulsystem integriert bzw. inkludiert würden. Für die theoretischen Überlegungen bringen uns diese Positionen nicht weiter, denn sie kreisen insofern um sich selbst, als der aktuelle Zustand des Systems (und zwar sowohl in den 70ern, in den 90ern und jetzt) als „inklusive“ definiert und als einzig realistische Option dargestellt wird. Diese Position bleibt, wie wir in Kapitel 1 sehen werden, an der Vorstellung von Inklusion auf Funktionssystemebene stehen.

rung dekonstruiert wird¹¹. Da alle Vielfalt anerkannt und Schule entsprechend gestaltet werden soll, geht die Antwort auf die Frage nach dem *Wie* eher in Richtung Anpassung der herrschenden Normalität an das Kind als umgekehrt.

Anders sieht es bei dem Response-to-Intervention-Modell aus. Huber und Grosche (2012) stellten selbiges als Rahmenmodell für eine inklusive Schule vor; auf Rücken wird schulische Inklusion in Anlehnung an dieses Modell umgesetzt (Diehl, Mahlau, Voß & Hartke, 2012). Kernelement des schulumfangsmodell sind drei pyramidenförmig aufgebaute Stufen, nach denen die Intensität und Reichweite von Diagnostik und Förderung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte im gemeinsamen Unterricht organisiert sind (Huber & Grosche, 2012). Mit dem Modell soll die Nachrangigkeit der Sonderpädagogik, die in der Regel erst aktiv wird, wenn bereits ein Problem besteht, durch ein umfassendes Präventionskonzept ersetzt werden, sodass sonderpädagogische Förderschwerpunkte verhindert werden können (Huber & Grosche, 2012). Im Rahmen dieses Modells wird die Frage nach dem *Wer* demzufolge stärker auf ein spezifisches Inklusionsverständnis bezogen und die Frage nach dem *Wie* eher mit der Anpassung des Kindes an die herrschende Normalität beantwortet. Der Response-to-Intervention-Ansatz wird von verschiedenen Seiten scharf kritisiert (z. B. Hinz, 2013; Hinz, Geiling, Simon, 2014; Willmann, 2018).

Zusammenfassend können wir festhalten, dass auch im Bereich der präskriptiven Definitionen von Inklusion keine Einigkeit besteht. Im Gegenteil: Die einzelnen Facetten und Bedeutungen von Inklusion sind höchst umstritten. Es ist daher weiterhin notwendig, einen Begriff und darauf aufbauend eine Theorie von Inklusion zu entwerfen, die in der Lage ist, verschiedene präskriptive Setzungen miteinzubeziehen und gerade nicht eine dieser Setzungen als gegeben hinzunehmen.

Wir bleiben also bei der Definition von Inklusion als *gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern in einer Institution, wobei unklar ist, ob die Kategorie der Behinderung existiert* und ergänzen: *Auch ist unklar, was das inhaltlich bedeutet*. Diese Definition bildet die Basis für die Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion.

0.2 Theoriebildung

Allgemein können wissenschaftliche Theorien konzeptuell von wissenschaftlichen Definitionen abgegrenzt werden, denn sie gehen über diese hinaus (Diekmann, 2002). Im Gegensatz zu Definitionen sind wissenschaftliche Theorien empirisch überprüfbar, sofern sie einen empirischen Gehalt haben, das heißt, nicht rein präskriptive Theorien sind. Sie enthalten Sätze über die Wirklichkeit; diese Sätze bilden

¹¹ Das ist auch nicht verwunderlich. Denn würden im Index für Inklusion Behinderung und andere Differenzierungslinien nicht dekonstruiert und allgemein als Vielfalt verstanden werden, dann würde sich die Frage stellen, wie Vielfalt definiert ist, d. h. wie viele unterschiedliche Kinder verschiedener Differenzierungslinien eigentlich in einer Schule vorhanden sein müssten, um Vielfalt herzustellen.

ein System, das geeignet ist, Zusammenhänge in der Welt¹² zu erklären (Endruweit, 2015). Während bei Definitionen also eine Begriffszuordnung erfolgt, bestehen Theorien in Hinblick auf ihren Bezug zur Welt aus miteinander verknüpften Aussagen, von denen einige Grundannahmen darstellen, die nicht oder nur schwer überprüfbar sind (Definitionen und zentrale Aussagen), und andere konkrete Zusammenhänge zwischen Variablen beschreiben (Diekmann, 2002).

0.2.1 Problemaufriss und Zielstellung

Wir haben bereits ein wesentliches Element einer Theorie schulischer Inklusion entwickelt: die Definition von Inklusion als gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in einer Institution. Dabei haben wir bewusst offen gelassen, ob die Kategorie der Behinderung existiert und was gemeinsamer Unterricht inhaltlich bedeutet. Nur so konnten wir die Definition weitgehend frei von präskriptiven Anteilen halten (vgl. Kapitel 6.3). Diese Definition bringt uns in Hinblick auf die Ausgangsfragen, weshalb Inklusion in Deutschland nur so langsam vorangeht und was es bedeutet, ein inklusives System auf allen Ebenen zu schaffen, jedoch nicht wirklich weiter. Zur Beantwortung dieser Fragen braucht es eine wissenschaftliche Theorie, die in der Lage ist, Zusammenhänge in der Welt zu erklären. Mit dem Ziel der Erklärung von Welt ist eine strukturell ähnliche Begrifflichkeit wie bei Definitionen verbunden; unterschieden werden können das Explanandum, d. h. das zu Erklärende, und das, womit es erklärt wird, das Explanans (Kromrey, Roose & Strübing, 2016). Aus theoretischer Perspektive suchen wir in dieser Terminologie das Explanans für die langsame Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wenn wir umgekehrt eine Theorie entwickelt oder gegeben haben – das heißt, wir haben eine Erklärung gefunden und verstehen, was Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention für das System bedeutet – dann lassen sich aus dieser Theorie Hypothesen ableiten, die empirisch überprüft werden können. Aus dieser empirischen Perspektive heraus wird das Explanandum mittels des Explanans prognostiziert; stimmt die Prognose, spricht das für das Explanans (Wiltsche, 2013; Kromrey et al., 2016).

An einer solchen Theorie mangelt es aktuell. Meine These ist: Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention geht deshalb so langsam voran, weil wir als Gesellschaft nicht verstehen, was Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet. Wir verstehen nicht, was passiert, wenn die Vorgabe der UN-Behindertenrechtskonvention, dass die Differenzierungslinie *Behinderung* für die gesellschaftliche (und damit auch schulische) Teilhabe von Menschen keine Rolle mehr spielen soll, auf die gegebenen Strukturen des Gesellschaftssystems trifft. Mit anderen Worten: Wir haben keine Theorie schulischer Inklusion, die in der Lage wäre, die Beobachtungen, die wir machen, zu erklären, und die darüber hinaus die weitere Entwicklung prognostiziert. Wenn wir eine solche Theorie hätten, dann

12 Als *Welt* verstehe ich hier grob die Summe aller konkreten und abstrakten Entitäten einschließlich ihrer Relationen zueinander. Oder anders ausgedrückt: Alles, was erfahren werden kann, und alles, worüber nachgedacht werden kann, so wie die Art und Weise, wie diese Dinge miteinander und untereinander im Verhältnis stehen, ist Welt.

könnten wir verstehen, was Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulsystem bedeutet, und das ist die Voraussetzung dafür, dass wir ihre Umsetzung beobachten, analysieren und letztlich korrigieren können.

Wenn ich schreibe, dass wir nicht verstehen, was Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulsystem bedeutet, dann meine ich damit nicht, dass wir keine Ahnung hätten, was gerade passiert. Im Gegenteil: Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Zahl theoretischer und vor allem auch empirischer Artikel zum Thema schulische Inklusion deutlich angestiegen¹³. Im Jahr 2014 wurden in 15 von 16 Bundesländern Pilotprojekte zur Umsetzung von Inklusion und deren wissenschaftliche Begleitung durchgeführt oder waren in Planung (Preuss-Lausitz, 2015).

Den wissenschaftlichen Begleitforschungen lagen umfassende Forschungsdesigns, in der Regel längsschnittlich und mit mehreren Schwerpunktthemen konzipiert, zugrunde. Die am häufigsten vertretenen Schwerpunktthemen bezogen sich auf die Entwicklung sozialer, emotionaler und schulischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die Einstellung verschiedener Personen zum gemeinsamen Lernen, Fragen der Professionalisierung von Lehrkräften, veränderte Rollen durch Erweiterung des pädagogischen Personals um andere Fachkräfte und Aspekte der Schulentwicklung (Preuss-Lausitz, 2015). Ohne Zweifel bieten diese Forschungen wichtige Einblicke in die Umsetzung von Inklusion vor Ort und generieren darüber hinaus Erkenntnisse über den Umgang mit Heterogenität im Schulsystem. In diesem Zusammenhang wies Preuss-Lausitz (2015) darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler zumeist entweder anhand des Vorhandenseins eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts oder anhand ihrer Leistung kategorisiert werden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass durch Inklusion im Wesentlichen die Erforschung von Disparitäten um eine weitere Kategorie ergänzt wurde: die Kategorie der Behinderung, die im Kontext von Schule in der Regel zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt wird. Gleichwohl erfährt die Besonderheit dieser Kategorie in der Inklusionsforschung wenig Beachtung (Preuss-Lausitz, 2015). Insofern unterscheiden sich (insbesondere quantitative) Forschungsvorhaben zu schulischer Inklusion in Bezug auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte nicht wesentlich von Forschungsvorhaben in Bezug auf beispielsweise soziale oder herkunftsbedingte Disparitäten. Erforscht werden überwiegend Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und Zusammenhänge zwischen Variablen in inklusiven Kontexten. Zweifelsohne sind dies interessante und wichtige Forschungsanliegen.

Jedoch: Eine Erklärung für das, was sich derzeit beobachten lässt, bieten sie nicht. In Hinblick auf die Frage, warum die Umsetzung von Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention so langsam vorangeht, können (und wollen) diese Forschungsprojekte keine Antwort geben. Des Weiteren haben Forschungsprojekte,

¹³ Eine Suche nach dem Schlagwort „Inklusion“ erzielte auf dem Fachportal Pädagogik in den Jahren 2006 bis 2009 je um die 250 Treffer, im Jahr 2010 waren es 574 Treffer und für die Jahre 2011 bis 2017 gab es jeweils deutlich mehr als 1000 Treffer. Im Jahr 2018 sank die Zahl an Treffern auf 855.

die im Kontext Inklusion angesiedelt sind, Probleme dabei, ihre Befunde zu interpretieren. Grosche (2015) verweist in diesem Zusammenhang auf das Paradox, dass eigentlich erst definiert werden müsste, was Inklusion meint, bevor Ergebnisse aus verschiedenen Inklusionsprojekten vergleichend betrachtet werden könnten. Eine forschungsleitende Theorie schulischer Inklusion, die die Deduktion spezifischer Hypothesen, ihre Überprüfung und Interpretation der Ergebnisse im Sinne des Kritischen Rationalismus mit quantitativen Forschungsmethoden erlauben würde, liegt nicht vor. Das Nachvollziehen der Entwicklung einer solchen Theorie ist im Folgenden unser Vorhaben.

0.2.2 Forschungsverständnis und Vorgehen zur Theorieentwicklung

Um eine¹⁴ Theorie schulischer Inklusion zu entwickeln, bewege ich mich zwischen Klassischer und Empirischer Erziehungswissenschaft, zwischen Positivismus und Kritischem Rationalismus sowie zwischen qualitativen und quantitativen Methoden. Der Findungsprozess und schließlich auch das Ergebnis waren in hohem Maße kontingent, das heißt: Es hätte auch ganz anders kommen können. Damit ich mich in dieser Kontingenz, der Vielzahl an Möglichkeiten, der Möglichkeit, dass es auch immer anders hätte sein können, nicht verliere, habe ich die Idee der Unterscheidung zwischen Suchen und Finden von Schlömerkemper (2010) adaptiert und ein Modell theoretisch-empirischer Forschung entwickelt, das für die vorliegende Theoriefindung grundlegend ist.

Das Finden beschreibt nach Schlömerkemper (2010) einen Prozess, bei dem der oder die Forschende die Wahrnehmung ergebnisoffen auf ein noch unbekanntes Objekt richtet: Etwas Neues soll *erfunden* werden. Das Suchen dagegen erfolgt zielgerichtet mit Blick auf etwas, das schon da, aber noch verborgen ist (Schlömerkemper, 2010). Während die Ergebnisoffenheit des Findens in Ziellosigkeit umschlagen kann, kann die Zielgerichtetheit beim Suchen zur Beschränktheit werden (Schlömerkemper, 2010). Um sich beim Finden einer Theorie schulischer Inklusion nicht zu verlieren, brauchte es folglich einen theoretischen Rahmen, in dem Beobachtungen interpretiert werden können. Der theoretische Rahmen bildet neben der Arbeitsdefinition den Kern der Theorie schulischer Inklusion, der nicht überprüfbar ist. Dieser theoretische Rahmen soll die Systemtheorie nach Niklas Luhmann sein. Ich habe die Systemtheorie als Rahmen für das Finden einer Theorie schulischer Inklusion gewählt, weil die Systemtheorie als universale Theorie gedacht ist und demnach den Anspruch hat, „den gesamten Gegenstandsbereich der Soziologie zu erfassen“ (Luhmann, 2012, S. 33). Eine solche Theorie sollte dementsprechend in der Lage sein, Inklusion als einen Teilaspekt von Gesellschaft zu greifen. Das theoretische Gebäude der Systemtheorie ist dabei einerseits so detailliert, dass die Kontingenz bei der Theoriefindung eingeschränkt wird, indem die Dinge, die beobachtet werden, auf eine bestimmte Art und Weise interpretiert werden müssen. Andererseits ist die

14 Ich schreibe absichtlich *eine* Theorie. Denn ich gehe nicht davon aus, dass es eine allumfassende Theorie gibt, die alle Aspekte schulischer Inklusion in einer Art Super-Theorie zusammenfassend erklären kann. Die Theorie, die hier nachvollzogen werden soll, fokussiert auf eine ganz bestimmte Fragestellung, nämlich weshalb Inklusion nicht einfach umgesetzt wird.

Theorie so konzipiert, dass die Theoriefindung nicht auf eine bestimmte Ebene (z. B. das individuelle Kind oder eine Schule) eingeschränkt werden muss. Vielmehr erlaubt es die Systemtheorie, den Analysefokus je nach Erkenntnisinteresse zwischen Ebenen zu verschieben. Dadurch wird es leichter, die Theoriefindung vor der Ziellosigkeit einerseits und einer zu starken Perspektivbeschränkung andererseits zu bewahren.

Um eine eigene Theorie schulischer Inklusion zu finden, werden wir im Wesentlichen fünf Schritte gehen, die sich in den Kapiteln dieser Arbeit widerspiegeln. Wir werden damit beginnen, in der Systemtheorie nach Überlegungen zu suchen, die erklären können, weshalb Inklusion in Deutschland so langsam vorangeht.

In Kapitel 1 arbeiten wir uns dafür in grundlegende Begrifflichkeiten und die systemtheoretische Denkweise ein. Wir gehen der Frage nach, was Gesellschaft systemtheoretisch bedeutet und wie sich die Diskussion um Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention vor diesem Hintergrund greifen lässt (Kapitel 1.1). Die systemtheoretische Interpretation liefert sodann die Erkenntnis, dass die UN-Behindertenrechtskonvention etwas fordert, das eigentlich unmöglich ist: die zentrale Steuerung der Umsetzung von Inklusion in allen Teilsystemen der Gesellschaft, von denen das Erziehungssystem¹⁵ dasjenige ist, das uns primär interessiert. In Kapitel 1.2 führen wir diese Unmöglichkeit aus, indem wir uns genauer ansehen, was Systeme systemtheoretisch konstituiert: eine jeweils eigene Logik der Kommunikation und der Druck, sich gegenüber der Umwelt abzugrenzen. Diese Abgrenzung erfolgt, indem Komplexität reduziert wird. Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention lässt sich auf dieser Basis als eine intentionale Komplexitätssteigerung interpretieren und schulische Inklusion folglich als intentionale Komplexitätssteigerung im Erziehungssystem. Die durch die systemtheoretische Interpretation gewonnenen Erkenntnisse bezüglich Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention fasse ich in Kapitel 1.3 in Form von fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion zusammen. Diese fünf Thesen werden für die gesamte Arbeit erkenntnisleitend sein, indem am Ende jedes Kapitels die Thesen aufgegriffen und an Hand der neuen Erkenntnisse spezifiziert werden.

In Kapitel 2 werden diese fünf Thesen einer ersten prüfenden Rekonstruktion unterzogen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie es dazu kam, dass es verschiedene Schulen für verschiedene Kinder gibt, oder anders ausgedrückt, wie sich das Erziehungssystem in ein allgemeines Schulsystem und ein Sonderschulsystem ausdifferenziert hat. Wir werden die Geschichte des Erziehungssystems in sieben Unterkapiteln rekonstruieren. Dabei schränken wir die Kontingenz dessen, was wir betrachten wollen, ein, indem wir auf die systemtheoretisch begründete Frage fokussieren, wie das Erziehungssystem bisher mit dem Verhältnis zwischen Komplexität der Umwelt und Komplexität des Systems umging. Das heißt, dass wir analysieren, welche Differenzierungslinien jeweils entscheidend waren. Die Beobachtungen sind dabei positivistisch geprägt: Wir schließen induktiv von den Darstellungen verschie-

¹⁵ „Erziehungssystem“ ist bereits ein systemtheoretischer Begriff, der in Kapitel 1.1 genauer erläutert wird. Zunächst ist es ausreichend, zu wissen, dass damit beispielsweise das Schulsystem gemeint ist.

dener Quellen auf die allgemeinen Logiken der Systeme¹⁶. Beobachterinnen und Beobachter, die dieselben Quellen im Paradigma einer anderen Theorie oder Fragestellung sichten, werden dabei zu anderen Schlüssen kommen. Die Beobachtungen und Interpretationen sollen daher nicht als die einzig richtigen missverstanden werden, vielmehr stellen sie eine mögliche Beobachtung dar, die im Kontext dieser Kontingenz reduzierenden Perspektive der Systemtheorie plausibel ist¹⁷. Die Kapitel zur historischen Rekonstruktion sind chronologisch vom beginnenden 18. Jahrhundert (Kapitel 2.1) bis zur heutigen Zeit (Kapitel 2.7) geordnet. Sie münden in einer Spezifizierung der fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion (Kapitel 2.8).

Nach dieser ersten positivistischen Prüfung und der darauf aufbauenden Spezifizierung der fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion werden wir im dritten Schritt die Grundlage dafür legen, die Thesen so weit zu spezifizieren, dass sie empirisch erforschbar werden. In Kapitel 3 eignen wir uns dafür systemtheoretische Begrifflichkeiten und Denkweisen an, die es uns ermöglichen, dasjenige, was die Umsetzung von Inklusion verhindert, systemtheoretisch zu fassen. Dazu betrachten wir, was die Funktion des Erziehungssystems ist (Kapitel 3.1). Die zunächst trivial erscheinende Erkenntnis, dass diese Funktion in der Erziehung von Kindern besteht, hat weitreichende Konsequenzen, denn sie erfordert bestimmte Notwendigkeiten des Erziehungssystems. Diese werden wir in Kapitel 3.2 als Grundkonstitute des Erziehungssystems erörtern. Dies führt zu einer weiteren Spezifizierung der fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion (Kapitel 3.3), durch welche das Erkenntnisinteresse auf die Frage gelenkt wird, in welchem Verhältnis Inklusion und die Grundkonstitute des Systems stehen. In Kapitel 3.4 werden wir uns dieser Frage annehmen, indem ich die Idee von Inklusion als Trilemma (Boger, 2019a) den Grundkonstituten des Systems gegenüberstelle. Auf dieser Basis werden in Kapitel 3.5 fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion spezifiziert, die forschungsleitend für die empirischen Analysen in Kapitel 4 sind.

In Kapitel 4 wird die Theorie schulischer Inklusion auf ein konkretes Beispiel eines inklusiven Systems bezogen. Dadurch erfolgt einerseits eine erste Prüfung der empirischen Brauchbarkeit der Theorie, andererseits ist es das Ziel, die Theorie auf Basis der systemtheoretisch interpretierten Befunde weiterzuentwickeln. Dadurch entsteht ein Kreislauf zwischen Klassischer und Empirischer Erziehungswissenschaft, zwischen Positivismus und Kritischem Rationalismus und zwischen Suchen und Finden. Nach einer Vorstellung des Beispielsystems (Kapitel 4.1) erfolgt in den Kapiteln 4.2 und 4.3 eine empirische Analyse der These I der Theorie schulischer Inklusion. In Kapitel 4.2 rekonstruieren wir zunächst mittels qualitativer Methodik und eines zielgerichteten Blicks das Inklusionsverständnis, das dem Analysesystem zugrunde liegt. Dafür folgen wir Hypothesen, die die Suche nach Antworten leiten

16 Einen guten Überblick in die erkenntnistheoretischen Probleme, die mit dem Positivismus bzw. mit induktiven Schlüssen im Allgemeinen einhergehen, bietet Wilsche (2013).

17 Das Urteil, ob sie tatsächlich plausibel sind, obliegt wiederum den Beobachterinnen und Beobachtern dieser Forschungsarbeit.

sollen¹⁸. In Kapitel 4.3 gehen wir der Frage nach, ob sich im Analysesystem bestimmte Differenzierungslinien empirisch feststellen lassen. Die Kontingenz ist insofern eingeschränkt, als wir uns auf die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* konzentrieren. Gleichwohl bleibt die Kontingenz hoch, da wir die Suche lediglich durch offene Fragen leiten lassen. In Kapitel 4.4 analysieren wir entsprechend der These II der Theorie schulischer Inklusion, wie sich das Verhältnis zwischen Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und den Grundkonstituten des Systems (wahrscheinlich) gestaltet. Die angewandte qualitative Methodik wird in ihrer Kontingenz reduziert, indem die Analysen in hohem Maße durch die entwickelte Theorie schulischer Inklusion geleitet werden. Die These III der Theorie schulischer Inklusion analysieren wir in Kapitel 4.5, indem wir die Verteilung von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt auf Klassen ins Verhältnis setzen zu den Ressourcen, die in der Organisation Schule für eben diese Kinder zur Verfügung stehen. Kapitel 4.5 richtet den Blick entsprechend auf Prozesse in Teilsystemen des Analysesystems. Es werden mittels quantitativer Verfahren im Sinne des Kritischen Rationalismus konkrete Hypothesen geprüft, wobei die Ergebnisse der Hypothesenprüfung wiederum positivistisch interpretiert werden.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der empirischen Analysen aus Kapitel 4 sowie die theoretischen Überlegungen aus den Kapiteln 1 bis 3 zusammengeführt. Anhand der fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion, die ab Kapitel 1 zum Ende jeden Kapitels weiter spezifiziert wurden, wird eruiert, was die Schaffung eines inklusiven Schulsystems für das deutsche Schulsystem bedeutet. In fünf Kapiteln werden dafür je spezifisch für die jeweilige These die Erkenntnisse aus den Analysen des Beispielsystems auf die Frage fokussiert, was Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulsystem bedeutet und welche Entwicklungen wahrscheinlich sind.

In Kapitel 6 erfolgen abschließend eine Darstellung möglicher weiterer Forschungsvorhaben (Kapitel 6.1) sowie eine Offenlegung der Grenzen der entwickelten Theorie schulischer Inklusion (Kapitel 6.2) und eine Diskussion des Verhältnisses zwischen deskriptivem Anspruch und normativen Anteilen in der vorliegenden Theorie (Kapitel 6.3).

¹⁸ Das bedeutet, dass es nicht darum geht, im Sinne des Kritischen Rationalismus Hypothesen aufzustellen, die wir falsifizieren möchten, sondern dass es uns darum geht, mittels der Hypothesen die Kontingenz der Suche zu reduzieren.

1 Die Systemtheorie als Basis des theoretischen Programms

Die Systemtheorie versteht sich als universalistische Theorie (Luhmann, 2012). Dies bedeutet, dass sie die Gesellschaft als Ganzes betrachtet und allumfassend beschreiben will. Die Art der Betrachtung geht mit einem Paradigmenwechsel in der Analyse von Gesellschaft einher: Anstatt die Differenz zwischen Teil und Ganzem zu fokussieren, ist die Leitdifferenz in der Systemtheorie diejenige zwischen System¹⁹ und Umwelt (Luhmann, 2012). Die Analyse von Gesellschaften mittels der Leitdifferenz *System/Umwelt* ist für jede Gesellschaft und jedes Teilsystem und dessen Teilsysteme möglich.

Aufgrund dieser Systemperspektive lässt sich mit der Systemtheorie Gesellschaft auf verschiedenen Ebenen mit den gleichen Begriffen, die dieselben Mechanismen voraussetzen und implizieren, beschreiben. Sie ermöglicht es, die Systemtheorie von der abstrakten Gesellschaftsebene des Gesamtsystems über verschiedene Ebenen und Systeme und Ausdifferenzierungen von Systemen bis hin zur Ausdifferenzierung des Systems, das entsteht, wenn sich zwei Menschen unterhalten, zu denken. Die kleinste Einheit, die in der Systemtheorie betrachtet wird, ist Kommunikation.

Das ist für die Inklusionsdebatte deshalb so interessant, weil die UN-Behindertenrechtskonvention auf gesellschaftliche Teilhabe fokussiert, die Debatte darum aber auf verschiedenen Ebenen und mit mehrdeutigen oder inkonsistent verwendeten Begriffen geführt wird. In der Inklusionsdebatte kommt es dadurch nicht nur zu Missverständnissen, Fehl- und Umdeutungen auf der Begriffsebene, sondern auch in Hinblick darauf, welche gesellschaftliche Ebene angesprochen ist: Geht es um eine einzelne Schule, um ein Kind, um alle Kinder, um alle Menschen oder um die ganze Gesellschaft, wenn von Teilhabe gesprochen wird?

Mit dem Anspruch der Universalität der Theorie Luhmanns ist zugleich der Anspruch verbunden, eine konsistente Verwendung von Begriffen über verschiedene Ebenen hinweg zu leisten. Dies ist eine Grundvoraussetzung für eine Theorie von Inklusion, wie sie hier vorgelegt werden soll. Ob dies gelingt, liegt nicht zuletzt an einem Bestehen der Theorie gegenüber einer radikalen, gesellschaftlich gewollten Veränderung, die den Begriff der Inklusion aus der soziologischen und der naturwissenschaftlichen Theorie in den alltäglichen Sprachgebrauch implementiert hat: Diese radikale, das Gesamtsystem Gesellschaft umfassende Veränderung ist die Idee, dass Menschen nicht aufgrund eines einzelnen Merkmals, dem Merkmal Behinderung, exkludiert werden sollen.

¹⁹ Was genau ein System in der Systemtheorie definiert, wird in Kapitel 1.2 expliziert. Für den Moment reicht es, wenn Sie sich auf Ihr intuitives Verständnis dessen, was ein System sein könnte, verlassen.

Wieso diese Idee als radikal bezeichnet werden kann, erklärt sich durch eine systemtheoretische Betrachtung von Gesellschaft und gesellschaftlicher Veränderung. Daraus lassen sich ebenso Beschreibungen dessen, was mit dem System vor dem Hintergrund der Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention passiert, generieren. Weiterhin können spezifische Analysen der Problematik, die durch den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention an das Teilsystem *Erziehungssystem* von außen herangetragen wird, als solche begriffen und differenziert werden. Aus diesen Analysen soll eine Theorie schulischer Inklusion generiert werden, die sich empirisch überprüfen lässt.

Dazu werden im Folgenden die Grundzüge der Systemtheorie Niklas Luhmanns dargestellt und auf Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention angewandt. Das Vorgehen folgt dabei dem deduktiven Prinzip: Wir beginnen auf der höchsten, allgemeinsten Ebene – das ist die gesamte Gesellschaft – fokussieren anschließend auf die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems²⁰ und schließen mit der niedrigsten Ebene der Analyse, der Kommunikation im Unterricht. Daran schließt sich das Forschungsprogramm an.

1.1 Gesellschaft und das systemtheoretische Verständnis von Inklusion

In der systemtheoretischen Begrifflichkeit sind die Verfasstheit der Gesellschaft und die Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion in hohem Maße verbunden. Im Folgenden wird aufgezeigt werden, dass die Debatte um Inklusion, wie sie aktuell im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs geführt wird, nur in funktional differenzierten Gesellschaften sinnvoll möglich ist. Funktionale Differenzierung bedeutet, dass das Gesellschaftssystem in Teilsysteme differenziert ist, die sich in ihren Funktionen für die Gesellschaft unterscheiden: Das Politiksystem lässt sich vom Rechtssystem unterscheiden, das Wissenschaftssystem ist ein anderes Teilsystem als das Religionssystem und das Wirtschaftssystem ist nicht identisch mit dem Erziehungssystem einer Gesellschaft.

Dass die Gesellschaft funktional differenziert ist, schließt zugleich andere Formen der gesellschaftlichen Differenzierung aus. Andere Differenzierungsformen von Gesellschaft sind die Segmentierung (vgl. Kapitel 1.1.1) und die Stratifikation (vgl. Kapitel 1.1.2). Die Differenzierungsform von Gesellschaft – segmentär, stratifiziert, funktional – bestimmt dabei maßgeblich, wie Inklusion und Exklusion inner-

²⁰ Luhmann (2014) hat insofern eine eingeschränkte Sicht auf das Erziehungssystem der Gesellschaft, als er auf Schulen und Universitäten rekurriert, das heißt, auf Kommunikation, die Unterricht im engeren Sinne ist. Kindertagesstätten, Ausbildungsbetriebe oder die Familie werden bei Luhmann nicht unter dem Begriff des Erziehungssystems verhandelt. Da diese Einschränkung in Hinblick auf die zu entwickelnde Theorie dieser Arbeit sinnvoll ist, werden wir ihr im Wesentlichen folgen. Die Familie, Kindertagesstätten und Ausbildungsbetriebe sind jedoch wichtige Akteure in der schulischen Inklusion, insbesondere auch im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention. Sie werden insofern als Teil des Erziehungssystems mitgedacht. Weiterhin spielte für Luhmann das Sonderschulsystem als Teilsystem des Erziehungssystems keine Rolle. Ich halte dies für ein theoretisches Versäumnis, dessen Aufarbeitung einen wichtigen Bestandteil dieser Arbeit darstellt.

halb der Gesellschaft geregelt sind. Gleichzeitig setzt eine Differenzierungsform voraus, dass niemand von den Regeln zur Inklusion und Exklusion an sich ausgeschlossen ist:

Differenzierungsformen sind, so gesehen, Regeln für die Wiederholung von Inklusions- und Exklusionsdifferenzen innerhalb der Gesellschaft, aber zugleich Formen, die voraussetzen, daß man an der Differenzierung selbst und ihren Inklusionsregeln teilnimmt, und nicht auch davon noch ausgeschlossen wird (Luhmann, 1997, S. 622).

In funktional differenzierten Gesellschaften werden Inklusion und Exklusion in den Teilsystemen reguliert. Unter dieser Bedingung ist eine sinnvolle Debatte um Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention erst möglich, wie im Folgenden gezeigt werden wird.

Die Regelung von Inklusion und Exklusion in der systemtheoretischen Bedeutung der Begriffe hingegen ist in allen drei Differenzierungsformen möglich und explizierbar. Luhmann entwickelt einen Begriff von Inklusion als Form, wobei er „Form“ anders benutzt, als in der Philosophie üblich: „Form“ bezeichnet in der Systemtheorie nicht „eine zeitresistente Struktur“, sondern stattdessen einen „zeitverbrauchenden Vollzug“ (Krämer, 1998). Dies weist bereits darauf hin, dass Inklusion nicht eine Struktur darstellt, die gegeben ist.

Metaphorisch können wir uns Inklusion dennoch zunächst als eine Seite einer Münze vorstellen. Die andere Seite der Münze ist die Exklusion. Durch beide Seiten erhält die Münze eine bestimmte Form. Um einen Begriff von Inklusion als Form zu entwickeln, beginnt Luhmann (1995) bei einer Kritik des Inklusionsbegriffs Parsons' und knüpft an den Inklusionsbegriff Browns an.

Parsons definierte Inklusion nach Luhmann (1995) als Handlungsmuster, die gefragt sind, das heißt, diejenigen Individuen oder Gruppen, die nach diesen Handlungsmustern handeln, werden im Gesellschaftssystem akzeptiert. Der Inklusionsbegriff von Parsons ist ein positivistischer: Es wird beschrieben, was ist, wenn Inklusion stattfindet, und diese Inklusion scheint notwendig für weitere Systemdifferenzierung. Diesen Positivismus kritisiert Luhmann, indem er darauf hinweist, dass der Begriff nicht impliziert, was passiert, wenn nicht Inklusion ist. Luhmann sieht es als notwendig an, dass theoretische Begriffe nicht nur explizieren müssen, was sie bedeuten, sondern vor allem auch, was sie ausschließen. Mit Verweis auf die empirische Forschung kritisiert er das Variablendenken insbesondere solcher Variablen, die alle Zwischenwerte zulassen und sich selbst in ihren Extremen nicht ausschließen. Als Beispiele nennt er „Formulierungen wie ‚mehr oder weniger integriert‘ oder ‚mehr oder weniger autonom‘“, die keine Theoriebildung ermöglichen würden (Luhmann, 1995, S. 240).

Luhmann hingegen setzt bei der Betrachtung von Inklusion am Formbegriff Spencer Browns an. Dabei wird von einer operationalen Systemtheorie ausgegangen, das heißt, dass die kleinste Einheit Operationen (nicht: Menschen) sind, die zu konkreten Zeitpunkten stattfinden. Eine Operation kann zum Beispiel eine Beobachtung sein. Das lässt sich leicht im Bildungssystem denken: Eine Lehrkraft beobach-

tet ein Kind. Das, was sie beobachtet, ist für sie sichtbar. Das, was sie nicht beobachtet, ist für sie nicht sichtbar. Nur das, was sichtbar ist, kann sie als Basis für ihre weiteren Handlungen nehmen:

Der Begriff der Form bezeichnet dann das Postulat, daß Operationen, soweit sie Beobachtungen sind, immer die eine Seite einer Unterscheidung bezeichnen, aktualisieren, als Ausgangspunkt für weitere Operationen markieren – und nicht die andere Seite, die im Moment gleichsam leer mitgeführt wird (Luhmann, 1995, S. 240).

Das bedeutet, dass eine Operation immer das, was sie bezeichnet, einschließt, also inkludiert, während das, was nicht bezeichnet wird, exkludiert – aber mitgeführt – wird. Beobachtungen sind also Operationen, bei denen etwas unterschieden wird. Das, was voneinander unterschieden wird, muss gleichsam existent sein, das heißt, dass die leere Seite der Form auf etwas verweist, was es gibt – und nicht auf etwas, das es nicht gibt. Dies führt notwendigerweise zu Exklusion, denn das, was nicht bezeichnet wird, wird notwendigerweise exkludiert, weil das, was inkludiert wird, bezeichnet wird: Ich kann immer nur eine Seite einer Münze sehen, auch wenn ich die andere gleichsam mitführe. Nur dadurch, dass es beide Seiten gibt, gibt es die Münze. Die Präzisierung von etwas ist nicht möglich, wenn nicht gleichzeitig unterschieden wird. Anders ausgedrückt: Inklusion kann nur bezeichnet werden, wenn sie von Exklusion unterschieden wird – und dafür muss bekannt sein, was Exklusion ist.

„Inklusion“ bezeichnet dann die innere Seite der Form, deren äußere Seite „Exklusion“ ist. Von Inklusion kann man also sinnvoll nur sprechen, wenn es Exklusion gibt. Die Theorieaufgabe besteht demnach darin, die Differenz von Inklusion und Exklusion in Beziehung zu setzen zu den Erfordernissen der Systembildung und insbesondere zu den Konsequenzen bestimmter Formen der Differenzierung, die sich im Laufe der gesellschaftlichen Evolution herausgebildet haben (Luhmann, 1995, S. 241).

Da Inklusion und Exklusion anders erscheinen, je nachdem, unter welcher Differenzierungsform von Gesellschaft – segmentär, stratifiziert, funktional – sie stattfinden, ist eine Debatte um Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention nicht in allen Differenzierungsformen möglich. Die Bedeutungen von Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention und im systemtheoretischen Sinne unterscheiden sich so fundamental, dass keine Synthese versucht werden soll. Vielmehr wird im Folgenden dargestellt, weshalb die Debatte um die UN-Behindertenrechtskonvention erst in funktional differenzierten Gesellschaften möglich ist. Dies ist ein erster Schritt zur Analyse der Veränderung der Differenz von Inklusion und Exklusion im systemtheoretischen Sinne durch schulische Inklusion, wie sie die UN-Behindertenrechtskonvention als Teilaspekt gesellschaftlicher Teilhabe fordert. Eine genauere Betrachtung der Differenz von Inklusion und Exklusion vor dem Hintergrund des sich verändernden Gesellschaftssystems erfolgt in Kapitel 2 mit dem Fokus auf die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems.

In „Die Gesellschaft der Gesellschaft“ (Luhmann, 1997) beschreibt Luhmann die segmentäre, die stratifizierte und die funktional differenzierte Gesellschaft. Diese werden im Folgenden in Hinblick auf ihre grundsätzliche Differenzierungslinie, die Rangordnung ihrer Teilsysteme sowie ihre jeweiligen Inklusions- und Exklusionsregelungen beschrieben, wie sie Luhmann (1995) in „Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch“ darstellte. Daran anschließend wird jeweils die Möglichkeit eines Diskurses um Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention eruiert. Geschlossen wird mit der sich daraus ableitbaren, aber weiter ausdifferenzierenden These, dass die Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention, Inklusion gesellschaftlich zu steuern, unmöglich scheint.

1.1.1 Inklusion in segmentär differenzierten Gesellschaften

In Gesellschaften segmentären Typus gibt es keine Differenzierung nach Funktionen, sondern eine Differenzierung in ranggleiche Segmente, die systemtheoretisch ebenfalls Teilsysteme darstellen, das heißt, von einer Umwelt abgegrenzt sind und sich gegenseitig Umwelten sind. Diese gleichen Teilsysteme können zum Beispiel Clans oder Familien sein. Eine Familie ist dann einerseits ein System und andererseits die Umwelt eines anderen Familiensystems. Eine Familie „bildet eine *künstliche* Einheit über den *natürlichen* Unterschieden“ von Merkmalen (z. B. Alter) der Familienmitglieder (Luhmann, 1997, S. 634, Hervorhebung im Original). Durch Familienbildung werden also unterschiedliche Menschen zusammengefasst. Dadurch grenzen sich Familien von anderen Familien ab, sodass *eigen/fremd* die grundsätzliche Differenzierungslinie in segmentären Gesellschaften darstellt. Gesellschaft besteht daher nicht aus Familien, sondern „[d]ie Familie wird als Differenzierungsform der Gesellschaft konstruiert, und nicht umgekehrt die Gesellschaft aus Familien zusammengesetzt“ (Luhmann, 1997, S. 634f.). Die einzelnen Segmente sind dabei nicht nur ranggleich, sondern es ist zudem möglich, von der Ausdifferenzierung eines Segments auf die Ausdifferenzierung eines anderen Segments zu schließen: In segmentären Gesellschaften kann „sich jeder zu Hause [...] ein Bild davon machen [...], wie es woanders zugeht“ (Luhmann, 1997, S. 616).

Inklusion ist in segmentären Gesellschaften streng geregelt: Die Zugehörigkeit zu bestimmten Segmenten ist über die Differenzierung *eigen/fremd* eindeutig. Der Ausschluss aus einem Segment ist gleichbedeutend mit dem Ausschluss aus der Gesellschaft schlechthin, sofern nicht die Inklusion in ein neues Segment geplant ist (z. B. durch Heirat). Ein Leben ohne Inklusion ist (fast) unmöglich; Exklusion erfolgt zum Beispiel durch Vertreibung.

Eine Debatte um Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention ist in segmentären Gesellschaften unmöglich: Sofern ein Mensch nicht aus der Familie verstoßen wird, sondern leben darf, würde er als inkludiert wahrgenommen werden.

1.1.2 Inklusion in stratifizierten Gesellschaften

In stratifizierten Gesellschaften ist die grundsätzliche Differenzierungslinie nicht *eigen/fremd*, sondern die Gesellschaft differenziert sich an der Unterscheidung *oben/*

unten aus. Da die dichotome Differenzierung zu instabil ist, bilden sich nicht nur zwei Teilsysteme aus, sondern es kommt zur Bildung mehrerer rangungleicher Teilsysteme. Dadurch ist eine einfache Umkehrung der Verhältnisse nicht möglich. Luhmann (1997, S. 678) weist darauf hin, dass „[a]lle hochkulturellen, über Schrift verfügbaren Gesellschaften [...] Adelsgesellschaften“ gewesen sind. Beispielsweise bildeten sich in der mitteleuropäischen mittelalterlichen Gesellschaft Bauern, Bürger, Adel und Klerus als Teilsysteme der Gesellschaft heraus; in Indien gibt es noch immer die Teilsysteme Brahmanen, Kshatriyas, Vaishyas und Shudra sowie die Unberührbaren als stabiles, hierarchisches Kastensystem.

Wie in segmentär differenzierten Gesellschaften ist auch in stratifizierten Gesellschaften die Inklusion in nur ein Teilsystem des Gesellschaftssystems möglich, so kann ein Mensch nur entweder dem Teilsystem Bauern oder dem Teilsystem Adel angehören, aber nicht beidem. Mit der Inklusion in eines der jeweiligen Teilsysteme gehen gesellschaftliche Privilegien einher, sodass es zu Verstrickungen zwischen ökonomischer und politischer Inklusion innerhalb stratifizierter Gesellschaften kommt. Exklusion wurde zunächst durch die Familie geregelt. Sie kann bei Übergang in ein anderes Teilsystem stattfinden (z. B. durch Heirat), aber auch den Ausschluss aus der Gesamtgesellschaft bedeuten:

Die Exklusion ist unter anderem daran zu erkennen, daß Reziprozität unterbrochen wird. Mönche, Bettler etc. empfangen Almosen, aber entgelten sie nicht [...]. Auch zum Exklusionsbereich wird also immer mehr eine Art Sozialbeziehung unterhalten (Luhmann, 1995, S. 244).

Ein Leben in Exklusion in stratifizierten Gesellschaften ist also eher möglich als in segmentären Gesellschaften. Exklusion in diesem Sinne bedeutet, dass der, der als exkludiert wahrgenommen wird, zwar Dinge, zum Beispiel Geld, empfangen kann, dass dies aber nicht auf Gegenseitigkeit beruht. Sie bedeutet also nicht zwingend den völligen Ausschluss, vielmehr gibt es Beziehungen zwischen den als exkludiert und den als inkludiert Wahrgenommenen in einer Gesellschaft. Diese Beziehungen sind jedoch nicht reziprok. Der inkludierte Bevölkerungsteil lässt sich im Kontrast zum exkludierten Bevölkerungsteil beobachten. Für den inkludierten Bevölkerungsteil stellte sich die Frage nach dem Umgang mit den Exkludierten. Luhmann (1995) beschreibt, wie es seit dem Spätmittelalter und insbesondere in der frühen Neuzeit zu einer gut dokumentierten Exklusionspolitik gekommen war. Diese bezog sich nicht auf einzelne Individuen, sondern auf Gruppen. Die Regelung von Exklusion wurde dadurch von den Familien ins Politische verlagert und es kam zum Ausschluss von abstrakten Gruppen aus der Gesellschaft (z. B. dem fahrenden Volk). Erst im 18. Jahrhundert kam es zu Sozialdisziplinierungsmaßnahmen, mit denen die Exklusion aus der Gesellschaft schlechthin zu verhindern versucht wurde. Die „Härte“ dieser Maßnahmen, so Luhmann, steht dabei „in auffälligem Kontrast [...] zu den Humanitätsidealen der Aufklärung, die offensichtlich nur für den inkludierten Bevölkerungsteil bestimmt waren“ (Luhmann, 1995, S. 245).

Um das Verhältnis von Inklusion und Exklusion in stratifizierten Gesellschaften zu ordnen, entwickelten sich folglich Spezialeinrichtungen. In diesen Einrichtungen sollen die Exkludierten durch Selbstbeobachtung nach einer Reflexion ihres Verhaltens wieder in die Gesellschaft inkludiert werden. Als Beispiele solcher Spezialeinrichtungen benennt Luhmann (1995) Gefängnisse und Strafanstalten, die den Beginn „eine[r] neue[n] Art von Re-Inklusionspolitik“ markieren, die die für Exklusion „paradigmatisch[en]“ Strafkolonien ersetzen (S. 245).

Eine Debatte um Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention in stratifizierten Gesellschaften wäre insofern interessant gewesen, als bestimmte Privilegien an den Stand und eben nicht an das Mensch-Sein gebunden waren. So musste das Recht auf Bildung für Kinder niederer Stände gegen den Widerstand der Personen, die ebendiese geburtsständischen Privilegien verteidigten, erkämpft werden (Herrlitz, Hopf & Titze, 1998). Die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention, dass Menschen mit Behinderung die gleichen Rechte haben sollen wie alle anderen Menschen auch, wäre folglich entweder im Leeren verhallt (denn die Rechte aller anderen Menschen waren an sich zu unterschiedlich) oder es wäre zu einer Situation gekommen, in der diejenigen, die sich in funktional differenzierten Gesellschaften echauffieren, dass die UN-Behindertenrechtskonvention Menschen mit Behinderung bevorteile, tatsächlich recht gehabt hätten. Indessen war die Forderung der Umsetzung des Rechts auf Bildung behinderter Kinder im 18. Jahrhundert so eng mit der Bildung von Kindern aus den unteren Schichten verknüpft, dass sich als primäre Differenzierungslinie eher die Differenz zwischen *oben/unten* als diejenige zwischen *behindert/nicht behindert* zeigte (vgl. Kapitel 2).

1.1.3 Inklusion in der funktional differenzierten Gesellschaft

Die nach funktionaler Differenzierung strukturierte Gesellschaft ist aus der stratifizierten Gesellschaft entstanden. An die Stelle von *eigen/fremd* bzw. *oben/unten* als grundsätzliche Differenzierungslinie tritt die weitaus komplexere Differenzierung nach Funktionen. Die Teilsysteme, die sich in modernen Gesellschaften ausdifferenzieren und weiterhin ausdifferenzieren, unterscheiden sich von den Teilsystemen in segmentären und stratifizierten Gesellschaften insofern, als sie weder in einer Rangordnung zueinander stehen noch ihre innere Strukturierung gleich ist: Wie sich die Systeme jeweils ausdifferenzieren, unterliegt keiner zentralen Steuerung, sondern systeminternen Logiken, die an den gesellschaftlichen Funktionen der Systeme ausgerichtet sind. Deshalb bildeten sich im Wirtschaftssystem andere Teilsysteme (z. B. das Finanzsystem und Banken) als im Politiksystem (z. B. das Parteiensystem und der Bundestag) oder im Erziehungssystem (z. B. das Schulsystem und Schulen). Es ist nicht möglich, von der Struktur des einen Systems auf die Struktur des anderen Systems zu schließen, wie es in Systemen der segmentären Gesellschaft der Fall ist.

In der funktional differenzierten Gesellschaft ist eine übergeordnete gesellschaftseinheitliche Regelung von Inklusion und Exklusion unmöglich. Stattdessen wird die Frage nach der Regelung von Inklusion und Exklusion auf die Funktionssysteme verlagert.

So regelt das politische System die politische Präsenz von Personen, die Inklusion ins Religionssystem wird beispielsweise durch Eintritt in die Organisation Kirche bestimmt, die Inklusion ins Rechtssystem regelt sich aus der rechtssysteminternen Geschichte über Gesetze und Verträge, die Teilnahme am Wirtschaftssystem über das Einkommen und die Teilnahme am Erziehungssystem wird systemintern durch Schulen, Zeugnisse, Abschlüsse und Noten geregelt. Die Inklusion in die Funktionssysteme regelt sich nicht mehr über den angeborenen Stand, vielmehr trat Mitte des 19. Jahrhunderts die Idee eines „auf Freiheit und Gleichheit dringenden Bildungsprinzip“ an die Stelle geburtsständischer Privilegien, über die in stratifizierten Gesellschaften gesellschaftliche Positionen zugeteilt wurden (Herrlitz et al., 1998, S. 36, Hervorhebungen im Original entfernt: J. L.). Deshalb ist es in funktional differenzierten Gesellschaften möglich, dass ein und derselbe Mensch in manchen Teilbereichen der Gesellschaft als inkludiert und in anderen als exkludiert wahrgenommen wird.

Durch die Idee, dass gesellschaftliche Positionen anhand der Bildung eines Individuums vergeben werden sollen, erhält das Erziehungssystem eine fundamental wichtige gesellschaftliche Bedeutung, die sich in seiner Ausdifferenzierung widerspiegelt: Die Ausdifferenzierung des Schulsystems in seine verschiedenen Institutionen und Regelungen lässt sich nur unter der Annahme erklären, dass der Schule eine Allokationsfunktion zukommt, wie sie auch Fend (2009) in seiner Theorie der Schule unter Bezugnahme auf systemtheoretische Annahmen beschrieb. Wie die Ausdifferenzierung erfolgte und welche Konsequenzen dies für Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention hat, wird in den Kapiteln 2 und 3 näher beleuchtet.

Wann liegt in einer funktional differenzierten Gesellschaft Inklusion vor? Inklusion erfordert „reguläre, erwartungsbildende Interaktion“ (Luhmann, 1995, S. 244). Dies bedeutet, dass ein Individuum nur dann als inkludiert wahrgenommen werden kann, wenn es an einer Interaktion teilnimmt. In dieser Interaktion müssen bestimmte Erwartungen des Gegenübers gebildet werden können: Sitzen drei Menschen zusammen und zwei unterhalten sich auf Deutsch, während der Dritte nur Spanisch verstehen kann, dann wird die dritte Person als nicht in das Interaktionssystem inkludiert wahrgenommen werden. Ein Kind, das nicht zur Schule gehen darf, aber an einem Tag von einer Freundin mitgenommen wird, sozusagen als Gast-Kind, ist zwar in der Schule dabei – vielleicht beteiligt es sich sogar am Unterricht – aber es ist trotzdem nicht ins Schulsystem inkludiert. Denn seine Kommunikationen können keine verlässlichen Interaktionssysteme aufbauen, die im Schulsystem relevant wären. Systemtheoretisch ausgedrückt heißt das: Individuen werden nicht einmal in der Gesellschaft platziert und sind somit inkludiert, sondern

[s]ie [die Gesellschaft, J. L.] macht die Inklusion von hochdifferenzierten Kommunikationschancen abhängig, die untereinander nicht mehr sicher und vor allem nicht mehr zeitbeständig koordiniert werden können (Luhmann, 1997, S. 625).

Inklusion obliegt somit den Individuen in den Funktionssystemen. Sie ist nicht einfach gegeben, sondern muss hergestellt werden, indem an Kommunikation, die im jeweiligen Funktionssystem stattfindet, teilgenommen werden kann. Die Regelung von Inklusion und Exklusion wird in der funktional differenzierten Gesellschaft also an das Individuum delegiert (Luhmann, 1995).

Diese Art der Ordnung von Inklusion ist unvorhersehbar und kann nicht zentral gesteuert werden. Zudem erfordert gesellschaftliche Exklusion eine Legitimation. Legitimiert wird der Verzicht auf eine zentrale Steuerung und die Delegation an das Individuum damit, dass angenommen wird, dass jeder inkludiert sein *könnte*, wenn er *wollte*:

Mit Gleichheit als Voraussetzungen für, und mit Freiheit der Entscheidung zur, Kontaktaufnahme mit spezifischen Funktionssystemen ist nichts anderes gemeint als: daß Ungleichheiten bzw. Konditionierungen des Freiheitsgebrauchs nur gerechtfertigt werden können, wenn sie von dem jeweiligen Funktionssystem selbst ausgehen (Luhmann, 1995, S. 246).

Diese Annahme wird in den Menschenrechten festgeschrieben. Es steht geschrieben, dass Menschen nicht aufgrund eines bestimmten Kriteriums – wie Geschlecht, Alter, Abstammung, sozialer Schicht – von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen werden dürfen. Die Menschenrechte enthalten also die Idee, dass es keine zentrale Steuerung von Inklusion gibt. Zugleich legitimieren sie die Delegation von Inklusion und Exklusion an die Funktionssysteme.

Für die Legitimation ist es dabei prima facie kein Problem, wenn es Ungleichheiten, z. B. zwischen armen und reichen Menschen, gibt. Denn diese Ungleichheit wird dem Individuum zugeschrieben und nicht als systemisch bedingt angesehen. Daraus ergeben sich auch die Beschränkungen für die Ungleichheitstoleranz: Damit Ungleichheit individuell legitimierbar bleibt und nicht als systemisch angesehen wird, muss sie, so Luhmann (1995), temporär und auf ein Funktionssystem beschränkt sein. Einmal reich darf nicht immer reich bedeuten und hoher Reichtum darf nicht automatisch mit guten Noten oder politischem Einfluss einhergehen. Anders ausgedrückt: Die Interdependenzen der Funktionssysteme müssen unterbrochen werden, was Luhmann als unwahrscheinlich bezeichnet. Es sei viel wahrscheinlicher, dass sich das Gegenteil etabliert, dass sich nämlich Unterschiede so sehr stabilisieren, dass sie zu funktionsübergreifenden gesellschaftlichen Statuspositionen ausgebaut werden. Dadurch besteht die Gefahr,

daß unter diesen Umständen eine kaum noch überbrückbare Kluft zwischen Inklusionsbereich und Exklusionsbereich aufreißt und dazu tendiert, die Funktion einer Primärdifferenzierung des Gesellschaftssystems zu übernehmen. Das heißt, daß große Teile der Bevölkerung auf sehr stabile Weise von jeder Teilnahme an den Leistungsbereichen der Funktionssysteme ausgeschlossen sind (Luhmann, 1995, S. 250).

Dies würde bedeuten, dass sich neben dem Gesellschaftssystem Parallelsysteme entwickeln, sodass die Zugehörigkeit zum einen oder zum anderen gesellschaftlichen

System – eines ist das System, das man inklusiv nennt, das andere entsteht auf der anderen Seite der Münze – die funktionale Differenzierung als Hauptdifferenzierung ablösen würde. Die Exklusion bestimmter Gruppen wäre dann aber so stabil, dass sich auf der exklusiven Seite der Münze wiederum abgegrenzte, eigenständige Systeme bilden könnten²¹.

Erst unter diesen gesellschaftstheoretischen Prämissen – funktionale Differenzierung mit individualisierter Legitimation von Exklusion und der Gefahr einer Primärdifferenzierung durch einen Exklusions- und einen Inklusionsbereich als zwei Seiten derselben Münze – ergibt eine Diskussion um Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention überhaupt Sinn: Die UN-Behindertenrechtskonvention fordert ein, dass Menschen mit Behinderung die grundsätzliche Möglichkeit haben sollen, an der Kommunikation der einzelnen Funktionssysteme teilzuhaben. Sie spezifiziert daher die Menschenrechte und expliziert diese insofern, als sie ihre Geltung für Menschen mit Behinderung rechtlich festschreibt (von Bernstorff, 2007). Sie kann insofern als Präventivschlag gegen die Gefahr einer Primärdifferenzierung auf Basis der Differenzierungslinie *Behinderung* gelesen werden. Mit dieser expliziten Forderung nach Inklusion – und nicht nur nach der Forderung des Verzichts auf Exklusion auf Basis von Behinderung – ergibt sich jedoch auch ein gesellschaftstheoretisch zu analysierendes Problem. Denn wir haben eben festgehalten, dass Inklusion *nicht* zentral gesteuert werden kann. Nun liegt mit der UN-Behindertenrechtskonvention ein rechtlich bindendes Dokument vor, das genau dies einfordert:

States Parties undertake to ensure and promote the full realization of all human rights and fundamental freedoms for all persons with disabilities without discrimination of any kind on the basis of disability (UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 4).

Dies bedeutet, dass es notwendig wird, aus dem Politiksystem in andere Funktionssysteme einzugreifen: Die Regelungen, die es in diesen Systemen bezüglich der Exklusion von Menschen mit Behinderung gibt, sind nun teilweise nicht mehr legitim (Degener, 2009).

Auch das Erziehungssystem ist ein ausdifferenziertes System, in dem sich über Jahrhunderte bestimmte Mechanismen, Regelungen und Institutionen für die Inklusion und Exklusion von Menschen mit Behinderung gebildet haben. In Kapitel 2 werden wir uns detailliert mit den Inklusions- und Exklusionsmechanismen des Erziehungssystems auseinandersetzen. An dieser Stelle soll jedoch zunächst hervorgehoben werden, dass auch die Exklusion im Erziehungssystem immer vom Funktionssystem Erziehung selbst, nicht jedoch ausschließlich durch andere Systeme legitimiert werden kann: Wenn ein Kind vom Schulbesuch ausgeschlossen wird, so erfolgt dafür eine *pädagogische* Begründung – und nicht eine rein politische oder wirtschaftliche. Dies geschieht unabhängig davon, wer über den Ausschluss entscheidet. Wenn ein Kind mit Behinderung vom Besuch der Regelschule ausge-

²¹ Inwiefern es sich bei Werkstätten für Menschen mit Behinderung um Institutionen eines Systems, das auf der exklusiven Seite der Münze ausdifferenziert wurde, handelt, ist eine spannende Frage, die jedoch aufgrund des Fokus auf schulische Inklusion nicht hier, sondern an anderer Stelle behandelt wird (Lambrecht, eingereicht).

geschlossen wird, so wird dies ebenfalls pädagogisch und nicht wirtschaftlich oder religiös begründet. Klagen die Eltern gegen den Ausschluss und kommt der Fall vor Gericht, so ist es wahrscheinlich, dass die Richterin bzw. der Richter ihr oder sein Urteil ebenfalls pädagogisch begründet. Prominente Begründungen sind hierbei einerseits die Argumentation, dass die Sonder- oder Förderschule einen Schonraum für das Kind darstellen würde und eine bestmögliche Förderung böte oder dass das Kind die anderen Kinder an der allgemeinen Schule am Lernen hindern würde (Marwege, 2009). Je nach gesellschaftlichen Umständen kann sich das Erziehungssystem dabei mehr oder weniger unwidersprochen Legitimationen anderer Systeme, beispielsweise wirtschaftliche Überlegungen, zu eigen machen (vgl. Kapitel 2). So spielen bei der Exklusion behinderter Kinder durchaus wirtschaftliche Legitimationskriterien eine Rolle. Dabei können die Legitimationen anderer Systeme jedoch lediglich als sekundäre Argumentationslinien genutzt werden. So ist es nicht legitim, ein Kind, dessen Eltern eine sonderpädagogische Fachkraft selbst bezahlen, in der Schule aufzunehmen, einem anderen Kind jedoch den Zugang mit dem Verweis auf mangelnde Zahlungsfähigkeit zu verweigern. Ansonsten würde das Funktionssystem seine Eigenständigkeit verlieren. Denn die Exklusion von Individuen in funktional differenzierten Gesellschaften kann nur legitimiert werden, wenn die Exklusion primär durch das Funktionssystem selbst legitimiert wird.

Für die Diskussion um Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet dies, dass sie etwas fordert, was eigentlich unmöglich ist: eine zentrale Steuerung von Inklusion. Die Implementationsstrategien für die UN-Behindertenrechtskonvention müssen daher nicht nur auf die Strukturen der jeweiligen Funktionssysteme abgestimmt sein, sondern darüber hinaus muss bedacht werden, dass ein einfaches Durchgreifen des einen Systems in andere Systeme nicht möglich ist: Die Strukturen, die über Jahrhunderte innerhalb der Systeme gewachsen sind, um Inklusion und Exklusion zu regeln, sind zu robust, als dass sie sich von heute auf morgen ändern würden²². Bevor diese Strukturen dargestellt und in Hinblick auf ihre Bedeutung für Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention aus systemtheoretischer Perspektive analysiert werden (Kapitel 2), wird im Folgenden dargestellt, wie die Robustheit der Strukturen der Systeme systemtheoretisch zu begreifen ist (1.2.1 bis 1.2.5). Daran schließen sich erste zusammenfassende Thesen für eine Theorie schulischer Inklusion an (1.3).

1.2 Eigenschaften von Systemen

Bisher konnten wir über Systeme sprechen, ohne dass definiert wurde, was ein System ist. Dies war wohl möglich, weil „System“ ein Alltagsbegriff ist, bei dem ein intuitives Verständnis gegeben ist. Dieses intuitive Verständnis haben wir uns zunutze

²² Diese These lässt sich schon allein mit dem empirischen Fakt belegen, dass diese Dissertation 2017/2018 entsteht: Die UN-Behindertenrechtskonvention ist seit acht Jahren geltendes Recht und die Möglichkeiten ihrer Umsetzung nach wie vor im Fokus von Wissenschaft, Politik und vor allem der Praxis.

gemacht, um zunächst die ganz grundlegende Vorstellung dessen, was in der Systemtheorie Gesellschaft strukturiert – die Differenzierungsform, also im aktuellen Fall die funktionale Differenzierung – darstellen zu können und die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für die Regelung von Inklusion und Exklusion auf gesellschaftlicher Ebene fassen zu können. Um jedoch eine Theorie schulischer Inklusion zu entwickeln, reicht es nicht, die Regelung von Inklusion und Exklusion auf der Ebene der Gesellschaft zu betrachten. Vielmehr muss die Regelung von Inklusion und Exklusion bis hin zur Letzteinheit eines Systems gedacht werden. Was ist die Letzteinheit eines Systems? Das kommt auf die Art des Systems an. Luhmann (2012) unterscheidet vier Arten von Systemen: Maschinen, Organismen, psychische Systeme und soziale Systeme. Seine Theorie ist eine Theorie über soziale Systeme. Diese lassen sich unterscheiden in Interaktionssysteme, Organisationen und Gesellschaft. Die Letzteinheit aller sozialen Systeme ist Kommunikation. Das heißt, ein soziales System, wie zum Beispiel die Gesellschaft, besteht nicht aus Menschen oder Handlungen von Menschen, sondern aus Kommunikation. Gesellschaft ist unter dieser Prämisse alle gesamtgesellschaftliche Kommunikation, eine Organisation ist Kommunikation unter Regelung der Mitgliedschaft und ein Interaktionssystem ist Kommunikation unter Anwesenden (Luhmann, 2012). Kommunikation ist aber, so Luhmanns grundsätzliche These, unwahrscheinlich. Diese „These der Unwahrscheinlichkeit“ ist, wie Luhmann ausführt, der Beginn einer bestimmten Art von Theorie, die für den Zweck, eine empirisch überprüfbare Theorie von Inklusion zu entwickeln, geeignet scheint: Auf dieser These basierende Theorien nehmen sich vor „zu erklären, wie Zusammenhänge, die an sich unwahrscheinlich sind [...] hochgradig erwartbar werden“; diese Art von Theorie nimmt sich nicht vor, die bestehenden Verhältnisse zu verbessern (Luhmann, 1981, S. 25). Des Weiteren bewertet sie die bestehenden Verhältnisse nicht, vielmehr verweist sie auf die Kontingenz des Bestehenden: auf das Auch-anders-möglich-Sein.

Die These der Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation und die Eigenschaften sozialer Systeme werden so erläutert, dass eine Problematisierung schulischer Inklusion im Sinne der Inklusion und Exklusion von Kindern mit Behinderung erfolgt. In Kapitel 1.2.1 wird zunächst dargestellt, was genau *Kommunikation* ist, bevor weitere Begrifflichkeiten in systemtheoretischer Perspektive erläutert werden, die für die Theoriebildung schulischer Inklusion relevant sind. Soziale Systeme sind zugleich offene und geschlossene Systeme. Sie sind insofern geschlossen, als sie auf systemischer Ebene operativ geschlossen, also *autopoietische Systeme* sind (Kapitel 1.2.2). Sie grenzen sich von ihrer Umwelt ab, indem sie deren *Komplexität reduzieren* (Kapitel 1.2.3). Sie sind offen insofern, als das *Verhältnis von System und Umwelt* derart gestaltet ist, dass die Umwelt des Systems eine Bedeutung für das System hat (Kapitel 1.2.4). Die Art und Weise schließlich, wie sich ein System ausdifferenziert, das heißt, wie es mit Komplexität umgeht, entscheidet darüber, *was ein System ist* (Kapitel 1.2.5). Wie eine empirisch überprüfbare Theorie schulischer Inklusion an diese Begriffe anschließen kann, wird in Kapitel 1.3 in Form zusammenfassender *Thesen einer Theorie schulischer Inklusion* expliziert.

1.2.1 Woraus Systeme bestehen: Kommunikation

Soziale Systeme bestehen in systemtheoretischer Perspektive aus Kommunikation. Kommunikation ist, so Luhmanns grundsätzliche These, unwahrscheinlich und das, was die Kommunikation trotz ihrer Unwahrscheinlichkeit geschehen lässt, sagt uns, was das jeweilige System ausmacht:

Ohne Kommunikation bilden sich aber keine sozialen Systeme. Die Unwahrscheinlichkeiten des Kommunikationsprozesses und die Art, wie sie überwunden und in Wahrscheinlichkeiten transformiert werden, regeln deshalb den Aufbau sozialer Systeme (Luhmann, 1993, S. 27).

Damit Kommunikation zustande kommt, müssen drei Hindernisse, die Kommunikation unwahrscheinlich machen, überwunden werden: A muss verstehen, was B meint. Angenommen Sie hören die Äußerung „Ja. $N=1$ “, dann verstehen Sie diese nicht so, wie sie gemeint war. Erst mit dem Kontext²³ können Sie den Sinn verstehen. Notwendig dafür ist natürlich, dass die Kommunikation überhaupt einen Empfänger erreicht: Dies setzt die Aufmerksamkeit des Empfängers voraus, die aber sehr unwahrscheinlich ist, sobald potenzielle Empfänger nicht in der konkreten Situation anwesend sind und sich mit dem Sender in einem Interaktionssystem befinden. Ein Interaktionssystem ist Kommunikation unter Anwesenden. Es garantiert Aufmerksamkeit und löst sich auf, sobald Kommunikation verweigert wird. Wenn eine Kommunikation den Empfänger erreicht hat und wenn sie verstanden wurde, gilt es, noch ein drittes Hindernis zu überwinden: die Möglichkeit des Misserfolgs. Denn die Kommunikation muss erfolgreich sein. Mit „Erfolg“ meint Luhmann:

daß der Empfänger den selektiven Inhalt der Kommunikation (die Information) als Prämisse des eigenen Verhaltens übernimmt, also an die Selektion weitere Selektionen anschließt und sie dadurch in ihrer Selektivität verstärkt (Luhmann, 1981, S. 26 f.)

Kommunikation ist für Luhmann ein dreistelliger Selektionsprozess: Das, was mitgeteilt wird (die Information), wird selektiert, die Art, wie mitgeteilt wird, ist eine zweite Selektion und kann intentional oder nicht-intentional sein, und schließlich wird die Information die Basis zur Auswahl (= Selektion) eines Anschlussverhaltens des Empfängers. Erst, wenn dieser dreistellige Selektionsprozess vonstattengegangen ist, handelt es sich um Kommunikation. Um Kommunikation trotz der Hindernisse – Erreichen, Verstehen und Selektion eines passenden Anschlussverhaltens – wahrscheinlich zu machen, gibt es Einrichtungen, für die Luhmann den Begriff des Mediums vorschlägt:

In dieser Theorie braucht man einen Begriff, der zusammenfassend sämtliche Einrichtungen bezeichnet, die der Umformung unwahrscheinlicher in wahrscheinliche Kommunikation dienen, und zwar für alle drei Grundprobleme. Ich schlage vor, solche Einrichtungen als *Medien* zu bezeichnen (Luhmann, 1981, S. 28, Hervorhebung im Original).

²³ Die Äußerung fiel als Reaktion auf die Feststellung, dass der neunjährige Tommy in seiner Klasse geärgert würde und deshalb Inklusion nicht funktionieren könne. Es handelt sich also nicht um eine Gleichung, sondern um Ironisierung anekdotischer Evidenz.

Medien, die das Erreichen von Empfängern, die nicht anwesend sind, wahrscheinlicher machen, sind Verbreitungsmedien. Damit sind nicht nur Massenmedien gemeint, sondern viel basaler das Medium Schrift und alle anderen Möglichkeiten, Informationen festzuhalten. Das Medium, das das Verstehen wahrscheinlicher macht, ist die Sprache.

Nimmt man diese systemtheoretischen Grundannahmen an, so liegt die Problematik der Inklusion von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Bereich Sprache, Sehen oder Hören in ein Interaktionssystem auf der Hand: Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in diesen Bereichen haben es schwerer als andere Kinder, an einem Interaktionssystem zu partizipieren. Sie erreichen vielleicht ihren Empfänger nicht und der Empfänger hat Mühe, sie zu verstehen. Wenn die Sprache als Medium zur Wahrscheinlichmachung von Kommunikation eingeschränkt ist, dann ist dem System ein wesentlicher Stabilisierungsmechanismus genommen. Mit dem Medium der Schrift als Verbreitungsmedium ist insbesondere der Förderschwerpunkt Sehen angesprochen: Blinde Kinder können die Standardschrift nicht lesen. Als Verbreitungsmedium für blinde Menschen wurde die Brailleschrift entwickelt; diese erreicht jedoch einen Großteil der Sehenden nicht. Es gibt zwischen diesen beiden Gruppen – blinden und sehenden Menschen – also eine Differenz in den Medien, die sie zur Verbreitung von Informationen nutzen (vgl. auch Kapitel 2). Dadurch wird Kommunikation zwischen Mitgliedern der jeweiligen Gruppen unwahrscheinlicher, denn dem Kommunikationssystem fehlt ein gemeinsames Verbreitungsmedium zur Wahrscheinlichmachung von Kommunikation. Insofern sind zwei der drei Medien zur Lösung von Grundproblemen der Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation in der Theorie sozialer Systeme nur noch eingeschränkt wirksam, wenn Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in den genannten Bereichen ebenso angesprochen werden sollen.

Wie sieht es mit dem dritten Medium aus, demjenigen, das den Erfolg einer Kommunikation wahrscheinlicher macht? Medien, die an diesem dritten Grundproblem ansetzen, nennt Luhmann symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien. Sie setzen Verbreitungsmedien wie die Schrift voraus und haben den Zweck, die kommunikativen Möglichkeiten für neue Situationen a priori einzuschränken, das heißt, dass sie ganz wesentlich den Aufbau sozialer Systeme regeln. Daher hängen sie eng mit der Ausdifferenzierung der Funktionssysteme zusammen, die sich als „Steigerung der Kommunikationschancen“ verstehen lassen (Luhmann, 1981, S. 28 f.). Ähnlich wie der Begriff System lässt sich auch der Begriff des symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums zunächst intuitiv fassen: Es ist das, was es uns erlaubt, die Kommunikation eines Politikers als politische Kommunikation zu identifizieren und beispielsweise von wissenschaftlicher Kommunikation zu unterscheiden. Während man davon ausgehen darf, dass in einer wissenschaftlichen Publikation angestrebt wird, etwas Wahres zu verbreiten, ist das symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium im Politiksystem Macht. Im Wirtschaftssystem wird über das Kommunikationsmedium Geld Kommunikation erfolgreich gemacht. Ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium ist dabei zweiwertig: Man

kann mit Geld zahlen oder nicht zahlen. Auch eine negative Kommunikation – wenn das Geld nicht reicht – kann erfolgreiche Kommunikation sein. Wenn aber jemand versucht, ein Haus mit Muscheln zu kaufen, wird dies in der Regel nicht als ernsthafter Versuch der Kommunikation verstanden werden und insofern war die Kommunikation nicht erfolgreich: Sie fand nicht im Medium des Wirtschaftssystems statt und ist deshalb nicht in das Wirtschaftssystem inkludiert.

Für das Erziehungssystem – so viel sei vorweg genommen – gestaltet sich die Suche nach einem symbolisch generalisierten Kommunikationsmedium recht schwierig (vgl. Kapitel 3.2.1). Es müsste ein Medium sein, das den Erfolg von Erziehung wahrscheinlicher macht – aber Erziehung ist per se erfolgreiche Kommunikation:

Wir haben noch keinen klaren Begriff von Erziehung, aber jedenfalls handelt es sich um ein Einwirken auf einzelne Menschen. Es geht nicht nur um glattflüssige Kommunikation, sondern die Erziehung selbst muß als gescheitert betrachtet werden, wenn der Zögling sich nicht ändert, sondern ungerührt bleibt, wie er war (Luhmann, 2014, S. 42).

Erziehung in der Schule findet unter anderem im Unterricht statt. Unterricht in systemtheoretischer Betrachtung ist ein Interaktionssystem, das sich unter Festlegung der Mitgliedschaft in der Organisation Schule ausdifferenziert. Es besteht aus Kommunikation und diese ist, wie ausgeführt wurde, unwahrscheinlich und unter Annahme eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts, der die Mechanismen zur Lösung der zwei Grundprobleme – Verbreitung der Kommunikation (Schrift) und Verstehen der Kommunikation (Sprache) – anspricht, noch weniger wahrscheinlich. Dass es im Erziehungssystem kein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium zu geben scheint, verkompliziert dies noch: Durch die Gleichsetzung gelungener Kommunikation mit erfolgreicher Erziehung erklärt sich systemlogisch der Ausschluss von Kindern, die als schwer erziehbar gelten, aus dem Erziehungssystem. Die Gefahr des Scheiterns ist zu groß. In systemtheoretischer Terminologie lässt sich dies folgendermaßen beschreiben: Die Information der Erziehenden erreicht das Kind, das Kind versteht die Information, aber trotzdem legt das Kind die Information nicht seinem Anschlusshandeln zugrunde – zumindest scheinbar nicht. Der Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung lässt sich vor diesem Hintergrund als systeminterner Umgang mit dem Problem einer erschwerten Kommunikation deuten: Durch die Zuweisung des Förderschwerpunkts muss das Misslingen von Erziehung nicht systemintern als Scheitern wahrgenommen werden, vielmehr kann es externalisiert werden. Weil die Erfüllung der Funktion des Systems – die Erziehung – bei bestimmten Kindern, nämlich solchen, mit denen die Kommunikation unwahrscheinlicher ist, erschwert ist, hat das System Teilsysteme ausdifferenziert, die sich durch eben diesen Umstand legitimieren: Die Existenz von Sonderschulen wurde und wird, wie in Kapitel 2 gezeigt wird, mit der Ausrichtung auf die Erfordernisse für den Unterricht mit *diesen*²⁴ Kindern legitimiert. Während sich die Kommunikationserfordernisse für die Bedingungen Erreichen und (akustisches)

²⁴ Dabei spielte die Abgrenzung *dieser* Kinder von den *anderen* Kindern stets eine wesentliche Rolle in der Legitimation der Sonderschulen (vgl. Kapitel 2).

Verstehen relativ einfach bestimmen lassen, gerät die Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems mit Ausrichtung auf die dritte Bedingung – die Wahl des passenden Anschlussverhaltens – schon zu Beginn unter Legitimationszwang.

In Einrichtungen des Sonderschulsystems müssen sich folglich andere Medien zur Wahrscheinlichmachung von Kommunikation finden lassen, bzw. spezielle Vorkehrungen, um die Erziehung von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt erfolgreich machen zu können: Tatsächlich ist es so, dass an bestimmten Sonderschulen die Brailleschrift (als Verbreitungsmedium) oder Gebärdensprache (als Medium zum Verstehen) gelehrt und genutzt werden. Von Sonderschullehrerinnen und -lehrern wird erwartet, dass sie über ein spezifisches methodisches Repertoire verfügen, um Kinder mit einem Förderschwerpunkt zu erziehen und ihnen etwas beizubringen. Durch die Einrichtung des Sonderschulsystems wird letztlich sichergestellt, dass diejenigen Kinder, deren Erziehung sich als noch unwahrscheinlicher darstellt als Erziehung generell, nicht aus dem Erziehungssystem exkludiert werden, sondern dennoch im Erziehungssystem inkludiert sind.

Warum also sollte das Erziehungssystem von sich aus seine Ausdifferenzierung in ein System für Kinder, bei denen die Erziehung mit relativer Wahrscheinlichkeit nicht besonders erschwert ist, und solchen, bei denen die Erziehung als erschwert angenommen werden kann, aufgeben? Die systemtheoretische Antwort lautet: gar nicht. Denn das Erziehungssystem ist, wie jedes soziale System, ein sich selbst erhaltendes System, das zu seiner Reproduktion nicht auf seine Umwelt angewiesen ist. Außerdem ist das Ziel eines jeden Systems, Komplexität zu reduzieren. Es besteht für die Regelschule folglich weder eine Notwendigkeit noch ein systeminterner Anreiz, Kinder, die die Kommunikation erschweren – also das System noch komplexer machen – zu inkludieren. Denn soziale Systeme sind autopoietische Systeme.

1.2.2 Wie sich Systeme konstituieren: Autopoiese

Soziale Systeme sind autopoietische Systeme. Autopoiesis ist ein Kompositum des altgriechischen *αὐτός* (*autos* „selbst“) und des altgriechischen *ποιεῖν* (*poiein* „bauen, schaffen“). Soziale Systeme sind also sich selbst schaffende Systeme. Synonym für autopoietisch nutzt Luhmann auch selbstreferenziell:

Ein System kann man als selbstreferenziell bezeichnen, wenn es die Elemente, aus denen es besteht, als Funktionseinheiten selbst konstituiert und in allen Beziehungen zwischen diesen Elementen eine Verweisung auf die Selbstkonstitution mitlaufen lässt, auf diese Weise die Selbstkonstitution also laufend reproduziert (Luhmann, 2012, S. 59).

Was bedeutet das für ein soziales System? Es bedeutet, dass es sich aus dem konstituiert, was es schon ist: Es „operiert [...] notwendigerweise im Selbstkontakt“ (Luhmann, 2012, S. 59). Das System kann sich selbst beobachten, allerdings nur aus seiner eigenen Perspektive, also in Hinblick auf das, was Kommunikation gelingen oder scheitern lässt: Das Wirtschaftssystem beobachtet sich durch das Medium Geld; es kann beobachten, ob eine Zahlung erfolgt oder nicht erfolgt ist. Beides ist gelungene wirtschaftliche Kommunikation. Es ist dem Wirtschaftssystem aber unmöglich,

sich in Hinblick auf moralische Fragen oder den Unterschied zwischen Recht und Unrecht hin zu beobachten und seine Konstitution darauf auszurichten: Es organisiert sich aus sich selbst heraus. Auf der Ebene dieser selbstreferenziellen Organisation handelt es sich bei sozialen Systemen um *geschlossene* Systeme. Diese Geschlossenheit hat Konsequenzen: Da sich das Wirtschaftssystem nicht in Hinblick auf zum Beispiel *gut für die Umwelt* oder *schlecht für die Umwelt* beobachten kann – dieser Unterschied ist für das Wirtschaftssystem schlicht nicht relevant – ist aus dem Wirtschaftssystem heraus nicht damit zu rechnen, dass Unternehmen von sich aus dafür sorgen, beispielsweise weniger CO₂ auszustößen. Denn für die selbstreferenzielle Beobachtung geht mit dem CO₂-Ausstoß kein Problem einher. In anderen Systemen kann der Ausstoß von CO₂ aber problematisiert werden. So kann die Gesellschaft den Ausstoß von CO₂ als übermäßig umweltschädlich und somit in Hinblick auf die Differenz *gut/schlecht* beobachten. Diese fremdreferenzielle Beobachtung spielt für das Wirtschaftssystem jedoch zunächst keine Rolle. Nur wenn der gesellschaftliche Druck so groß wird, dass die Frage nach der Umweltfreundlichkeit für den Umsatz des Unternehmens oder im Politiksystem relevant²⁵ wird, ist ein Funktionssystem angesprochen, das das Wirtschaftssystem trotz seiner Geschlossenheit beeinflussen kann. Allerdings kann das Politiksystem das Wirtschaftssystem zwar fremdreferenziell beobachten, aber nicht fremdreferenziell konstituieren: Die Bitte des Politiksystems an das Wirtschaftssystem, bei seiner autopoietischen Konstitution auf die Umwelt Rücksicht zu nehmen, wird im Wirtschaftssystem nur als Rauschen wahrgenommen, die Information kann nicht als Kommunikation verarbeitet werden. Deshalb hat die Politik in Bezug auf den Ausstoß von CO₂ zu einem systemtheoretisch durchaus plausiblen Trick gegriffen: Unternehmen werden rechtlich verpflichtet, für den Ausstoß von CO₂ zu zahlen. Die so transportierte Information kann im Wirtschaftssystem verarbeitet werden. Ob der Steuerungsversuch erfolgreich war, lässt sich wissenschaftlich evaluieren und im Politiksystem diskutieren. Durch die Übersetzung der Umweltproblematik in die Logik des Wirtschaftssystems verhallt der Steuerungsimpuls zumindest schon einmal nicht direkt an den Grenzen des Systems.

Aus dieser Geschlossenheit lässt sich erklären, weshalb sich das Erziehungssystem nicht einfach an den Erfordernissen der UN-Behindertenrechtskonvention ausrichtet: Die Information, dass im Erziehungssystem etwas Unrechtes vor sich geht, verhallt an dessen Grenzen. Das Erziehungssystem ist genauso wie das Wirtschafts- und das Politiksystem ein sich selbst aus seinen eigenen Logiken heraus konstituierendes System. Es konstituiert sich über die Abgrenzung zu seiner Umwelt, über die Reduktion von Komplexität.

1.2.3 Warum sich Systeme bilden: Komplexitätsreduktion

Der Begriff der Komplexität wird in sehr vielen Disziplinen auf unterschiedliche Weise verwendet, wobei Luhmann (1975) als kleinsten gemeinsamen Nenner aus-

²⁵ Im Politiksystem wird die Frage dann relevant, wenn sie selbstreferenziell in Hinblick auf die Differenz Macht/nicht Macht beobachtet wird.

macht, dass mit dem Begriff versucht wird, Vielfalt als Einheit zu fassen: „Der Begriff der Komplexität formuliert zunächst einmal die Intention, Mannigfaltigkeit unter dem Gesichtspunkt seiner Einheit zu sehen“ (Luhmann, 1975, S. 205). Aus dieser Perspektive könnte man beispielsweise die verschiedenen Förderschwerpunkte von Kindern als Komplexität auffassen. Dies entspräche dem Alltagsverständnis von einer Komplexität, die sich mit Heterogenität übersetzen ließe. Für die systemtheoretische Nutzung des Begriffs der Komplexität wird jedoch dessen Fokus verschoben, sodass dieser nicht mehr mit Heterogenität gleichgesetzt werden kann. Im Gegensatz zu Heterogenität, die in der bildungstheoretischen Diskussion häufig einen Sammelbegriff für alle möglichen Merkmale, in denen sich Schulkinder voneinander unterscheiden können, darstellt, wird Komplexität in der Systemtheorie nicht mehr als etwas gefasst, das primär eine Einheit oder Eigenschaft einer Einheit (die Heterogenität einer Klasse) ist:

Bricht man mit dieser Prämisse: daß es um die Einheit des Komplexen selbst gehe und daß Komplexität etwas sei, was einer vorauszusetzenden Einheit als Eigenschaft zugehöre, kommt viel in Bewegung (Luhmann, 1975, S. 205).

Luhmann fasst Komplexität als eine Relation (diese Relation erscheint dann wieder als Einheit), und zwar „in der Relation wechselseitiger Ermöglichung von Elementmengen und reduktiven Ordnungen“ (Luhmann, 1975, S. 207). Was bedeutet das?

Unser Ausgangspunkt ist die durchaus übliche Unterscheidung zwischen der Zahl der *Elemente* eines Systems und der Zahl und Verschiedenartigkeit der zwischen ihnen möglichen *Beziehungen* (Luhmann, 1975, S. 206).

Grundsätzlich hat Komplexität also etwas zu tun mit der Anzahl an Elementen in einem System – ein Beispiel wäre die Anzahl der Schulen im Erziehungssystem – und der Anzahl an Beziehungen zwischen Elementen in einem System, in unserem Beispiel seien das Verbindungen zwischen Schulen; z. B. unterhält die Pestalozzi-Grundschule drei Verbindungen zu anderen Schulen. Weiterhin sind die Arten der Beziehungen relevant, in unserem Beispiel kooperiert die Pestalozzi-Grundschule mit der Fröbel-Grundschule und die Humboldt-Sekundarschule wird von vielen Kindern nach der Pestalozzi-Grundschule als weiterführende Schule besucht. Generell gilt dabei: Je mehr Schulen (Elemente), desto mehr mögliche Beziehungen, wobei der Anstieg nicht linear sondern überproportional ist. Ab einer gewissen Zahl an Schulen kann daher nicht mehr jede Schule mit jeder sinnvoll verbunden sein. Das ist in unserem Beispiel schon allein aufgrund von Zeit und mangelnden Kapazitäten der Fall. Die rein theoretische Möglichkeit der Beziehungen zwischen allen Schulen nennt Luhmann das „abstrakte Relationierungspotential“ (Luhmann, 1975, S. 206). Es ist abstrakt, weil es unbestimmt ist, und erzeugt im System – in unserem Beispiel im Funktionssystem Erziehung – das Bewusstsein dafür, dass bestimmte Beziehungen zwischen Schulen (also zwischen Elementen des Erziehungssystems), wie etwa die Kooperation zwischen nahegelegenen Grund- und weiterführenden Schulen,

ausgewählt werden müssen, das heißt: Aus dem theoretischen Fundus an Möglichkeiten müssen bestimmte Beziehungen selektiert werden.

In größeren Systemen kann dies abstrakte Relationierungspotential, diese volle Interdependenz von allem mit allem, daher nur noch wie etwas weder als Ordnung noch als Chaos qualifizierbares Unbestimmbares fungieren: als Hintergrund mit der Funktion, Selektionsbewusstsein zu erzeugen. Das erfordert Bildung von Systemen in Systemen, die unbestimmbar Gewordenes wieder selektiv bestimmen können (Luhmann, 1975, S. 206).

Im Erziehungssystem hat sich deshalb das Teilsystem der Kooperation gebildet, welches wiederum verschiedene Teilsysteme gebildet hat. Diese Teilsysteme, zum Beispiel lokale Schulnetzwerke, Kooperationen zwischen Grund- und weiterführenden Schulen oder Kooperationen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen, sind nicht zufällig entstanden, sondern sie werden durch Strukturen gesteuert, die die „Anschlußfähigkeit der Selektionen gewährleisten, also trotz und durch Selektion das Entstehen von Interdependenzen ermöglichen“ (Luhmann, 1975, S. 206). Es kommt also nicht zu beliebiger Kommunikation zwischen Schulen, bei der wahrscheinlich keine weitere Anschlusskommunikation erfolgen würde, sondern die Auswahl von Beziehungen erfolgt strukturiert: Für die Kooperation zwischen Grund- und weiterführenden Schulen wird Kommunikation zwischen eben jenen Schultypen wahrscheinlich gemacht, indem Strukturen geschaffen werden, die beispielsweise Hospitationen ermöglichen. Und dadurch – durch die Kombination aus theoretischen Möglichkeiten mit nicht-zufälliger Auswahl – entsteht Komplexität:

Der Grundvorgang, der Komplexität ermöglicht, ist der Zusammenhang von kombinatorischen Überschüssen und struktureller Selektion (Luhmann, 1975, S. 206).

Anhand des Kooperationsbeispiels lässt sich die Steigerung von Komplexität durch die UN-Behindertenrechtskonvention verdeutlichen: Es treten zu den bereits vorhandenen Elementen, mit denen die Schule Beziehungen eingehen kann, eine ganze Reihe von neuen potenziellen Kooperationspartnern hinzu, von therapeutischen Einrichtungen über sonderpädagogische Förderzentren bis hin zu Beratungseinrichtungen. Empirisch konnten Lambrecht, Bosse, Henke, Jäntsich und Spörer (2016) zeigen, dass sich an inklusiv arbeitenden Schulen Strukturen identifizieren lassen, in deren Verantwortungsbereich die Auswahl der Kooperationspartner fallen würde, d. h. dass aus dem jeweiligen System *Schule* heraus die Komplexität reduziert wird. Dafür werden innerhalb der Schulen Ressourcen benötigt, die durch das Politiksystem gewährt werden. Dies stellt eine Möglichkeit dar, wie das Politiksystem Einfluss auf das Erziehungssystem nehmen kann. In der gleichen Studie zeigten Lambrecht et al. (2016) aber auch, dass das Teilsystem an Schulen, in denen Kooperation reguliert werden kann, sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, eine Gewährung von Ressourcen also nicht notwendigerweise zum Wachstum bestimmter Strukturen führt.

Durch Schaffung von Strukturen kann also Komplexität reduziert werden, gleichzeitig erhöht sich mit der Größe von Strukturen die Komplexität eines Sys-

tems. Um diesen Sachverhalt plausibel zu machen, unterscheidet Luhmann (1975) in Anlehnung an Spencer Brown „growth“ (als Wachstum des Systems) und „development“ (als Wachstum der Struktur) und fragt, inwiefern Struktur anders wachsen kann als mit der Systemgröße. Luhmann definiert Strukturzunahme nicht als Zunahme struktureller Differenzierung, was sich angesichts seiner Theorie ja vermuten ließe, sondern vielmehr als „Zunahme der Selektivität einer Struktur“ (Luhmann, 1975, S. 206, Hervorhebung im Original). Anders ausgedrückt: Je stärker eine Struktur selektiert – je mehr und je spezifischer andere Möglichkeiten ausgeschlossen werden – desto größer ist die Struktur. Im Erziehungssystem gibt es folglich unterschiedlich große Strukturen: Ein Gymnasium hat eine selektivere Struktur als eine Grundschule. Mit der Zunahme struktureller Selektivität im Erziehungssystem nimmt „sowohl die Kontingenz als auch die Nichtbeliebigkeit der Strukturwahl“ zu (Luhmann, 1975, S. 207, Hervorhebung im Original entfernt: J. L.). Die Kontingenz (die Möglichkeit, dass es auch anders sein könnte) nimmt zu, weil die entstandenen Strukturen nur wenige von vielen möglichen Relationen darstellen, so könnte der Beginn der Schulpflicht auch auf den Tag nach dem 6. Geburtstag eines jeden Kindes gesetzt werden und wäre dann für jedes Kind zu einem anderen Zeitpunkt im Schuljahr. Andererseits bedingt genau dieses Auch-anders-möglich-Sein, dass die Struktur ganz spezifische Bedingungen erfüllen muss, um als Struktur infrage zu kommen: „Es handelt sich um eine hochkontingente Reduktion der Kontingenz von Selektionen“ (Luhmann, 1975, S. 207). Die Steigerung von Selektivität, also das Strukturwachstum, meint daher, dass die Vielfalt an potenziell möglichen Selektionen (z. B. die Wahl von Kooperationsbeziehungen zu einzelnen Schulen oder auch die Wahl eines Selektionsmechanismus für den Schulanfang) reduziert wird und dass dies (die Art und Weise der Reduktion der Vielfalt) selbst wiederum in sehr hohem Maße auch anders hätte möglich sein können. Dieses Maß an Kontingenz führt jedoch nicht zu einer Offenheit des Systems für Veränderungen, sondern im Gegenteil zu einer gewissen Tradierung von Strukturen und der Unwahrscheinlichkeit von systemischen Veränderungen:

[Dies] erklärt, daß mit dem Aufbau selektionsscharfer Strukturen die Abhängigkeit von der eigenen Geschichte zunimmt und das System sich sozusagen in seiner eigenen Geschichte festwächst, obwohl zugleich ein hohes operatives Potential für interne und extern gerichtete Prozesse zur Verfügung steht (Luhmann, 1975, S. 207).

Deshalb ist, wenn man ein System verstehen will, die Berücksichtigung und Reflexion der Emergenz der Selektionsstrukturen unabdingbar. Wie in Kapitel 2 gezeigt werden wird, erfolgte die Ausdifferenzierung des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems anhand verschiedener Differenzierungslinien, was weitreichende Konsequenzen für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention hat. Wie lässt sich das Verhältnis der UN-Behindertenrechtskonvention und der Komplexität des Erziehungssystems fassen?

Das Eingangszitat, dass Komplexität „in der Relation wechselseitiger Ermöglichung von Elementmengen und reduktiven Ordnungen“ besteht (Luhmann, 1975,

S. 207), lässt sich nun übersetzen: Komplexität zielt auf das Verhältnis zwischen der Anzahl an Elementen und der Selektion von Beziehungen zwischen Elementen, wobei sich beide gegenseitig ermöglichen; Komplexität meint das „Bedingungs- und Steigerungsverhältnis von Mengen und Ordnungen“ (Luhmann, 1975, S. 208).

Ein System ist dann komplexer als ein anderes, wenn „die Selektivität der nach Größe und der Struktur des Systems möglichen Beziehungen zunimmt“ (Luhmann, 1975, S. 207), also wenn es sowohl stärker wächst als auch stärker selektiert und dabei „in den Prozessen des Systems laufende Reduktion der Komplexität angesichts anderer Möglichkeiten“ erfolgt (Luhmann, 1975, S. 207). Im System führt also die Komplexität des Systems selbst zu einer Reduktion von Komplexität, zur Vereinfachung von Prozessen. Je komplexer ein System ist, desto weniger komplex sind seine Teilsysteme: Im Erziehungssystem führt beispielsweise die hohe Selektivität beim Eintritt von Kindern in Schulen zu einer Reduktion der Komplexität im Unterricht, sofern man der Annahme folgt, dass es einfacher ist, eine homogene als eine heterogene Klasse zu unterrichten. Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung, wie sie die UN-Behindertenrechtskonvention fordert, steht also in Widerspruch zur Selektionsschärfe der Strukturen, die sich im Erziehungssystem gebildet haben: Das Kriterium Behinderung bewirkte eine Selektion in das Sonderschulsystem des Systems; über die Selektion an und in eine Regelschule musste nicht nachgedacht werden. Schulische Inklusion verlagert die Selektion auf eine übergeordnete Ebene, wenn die Entscheidung, ob ein Kind mit Behinderung an eine Schule im Sonderschulsystem oder im allgemeinen Schulsystem kommen soll, kontingent ist. Insofern nimmt die UN-Behindertenrechtskonvention dem System eine ihrer effektivsten Selektionsstrukturen: dass die Behinderung regelt, in welches System jemand kommt. Innerhalb des Schulsystems erhöht dies die Komplexität und somit den Selektionsdruck. Insofern ist das Erziehungssystem mit der Aufhebung durch die Selektionsstruktur *Behinderung* weniger komplex. Das Schulsystem, das nun jedoch aufgrund des Selektionsdrucks neue Selektionsstrukturen bilden muss, gewinnt an Komplexität. Wenn man schulische Inklusion begreifen will, ist folglich zu fragen, welche Selektionsstrukturen sich an und in Schulen bilden, um die Komplexität zu reduzieren.

Um die Reduktion von Komplexität in Systemen systemtheoretisch fassen zu können, ist neben der Unterscheidung von sozialen Systemen, Funktionssystemen, Teilsystemen, Organisationen und Interaktionssystemen eine weitere Unterscheidung nötig, die bisher intuitiv verwendet wurde: die Unterscheidung von System und Umwelt.

1.2.4 Die Differenz von System und Umwelt

Der Grundgedanke der Differenz von System und Umwelt lässt sich am einfachsten mit einem Vergleich der Differenz zwischen Ganzem und Teil verdeutlichen: Im Paradigma der Unterscheidung zwischen Teil und Ganzem würde sich eine Schule als ein Teil des Gesamtsystems *Erziehungssystem* verstehen und das Funktionssystem *Erziehung* wiederum würde sich als Teil der Gesellschaft betrachten. Es stellt sich dann

die Frage, wie die Schule das Wirtschaftssystem begreift: Es wäre ein System, von dem die Schule aber kein Teil ist; sie wären aber gemeinsam Teil eines Ganzen und man könnte streiten, inwiefern die Schule Teil des Wirtschaftssystems ist. Diese Frage stellt sich aus systemtheoretischer Perspektive, die mit der Unterscheidung zwischen System und Umwelt Gesellschaft beobachtet, hingegen nicht. Für eine Schule wären sowohl das Erziehungssystem als auch das Wirtschaftssystem genauso wie das Gesellschaftssystem insgesamt Umwelt. Dabei können zur Umwelt mehr oder weniger starke Verbindungen bestehen, so war das Erziehungssystem stets mit dem Berufsbildungssystem verbunden – in funktional differenzierten Gesellschaften können so Institutionen, die primär dem Wirtschaftssystem zuzuordnen sind (z. B. Betriebe), Funktionen des Erziehungssystems übernehmen (z. B. Ausbildung) und damit zum Erziehungssystem gehören, denn die Systemgrenzen verlaufen nicht entlang von Institutionen, sondern entlang von entsprechender Kommunikation. Diese Perspektive hat Konsequenzen für das Nachdenken über die Reduktion von Komplexität.

Ein System unterscheidet sich von seiner Umwelt, es hat Grenzen. Bisher wurde Komplexität in Bezug auf das System definiert, aber die Unterscheidung von System und Umwelt erlaubt es, Komplexität von systembezüglichen Aussagen zu abstrahieren: Durch die Betrachtung der Relation der Komplexität des Systems und der Komplexität der Umwelt kann die Definition von Komplexität als Relation zwischen Elementen und Beziehungen „in Aussagen über Relationierung von Relationen“ überführt werden (Luhmann, 1975, S. 209). Das bedeutet, dass wir die Komplexität eines Systems in Beziehung zur Komplexität seiner Umwelt setzen können und feststellen werden, dass die Umwelt immer komplexer ist als das System. Denn die Komplexität der Umwelt erzeugt erst Systembildung: Die Vielzahl an Möglichkeiten zwingt zur Selektion und diese Selektion ist der erste Schritt in der Systembildung. Ein System ist deshalb zunächst auch „unbestimmt“ (Luhmann, 1975, S. 209). Das gilt auch für die Elemente in einem System:

Das, was als Element fungiert, ist jedoch nicht unabhängig von seiner selektiven Behandlung bestimmbar. Erst die Selektion für bestimmte präferentielle Relationierungen ‚qualifiziert‘ ein Element, indem es ihm eine Umwelt gibt, in der es spezifische eigene Merkmale entwickeln kann (Luhmann, 1975, S. 209).

Es ist also vom Analyseziel abhängig, was als Element, was als System und was als Umwelt definiert wird: Je nach Erkenntnisinteresse kann eine Einzelschule als ein Element des Erziehungssystems betrachtet werden, beispielsweise wenn analysiert werden soll, welche Zugangsselektionsmechanismen es zur Organisation Schule im Schulsystem gibt. Eine Einzelschule kann aber auch als ein System in einer Umwelt begriffen werden, wobei sich hier die Definition dessen, was als Element des Systems *Schule* gilt, dann ebenfalls wieder am Erkenntnisinteresse orientiert: Was ist die letzte Einheit, die aufzulösen keinen Sinn oder keinen erkenntnistheoretischen Zugewinn mehr ergibt?

Die Wahl der Systemreferenz ist natürlich freigestellt als Aspekt wissenschaftlicher Themenwahl, aber mit dieser Entscheidung ist zugleich darüber disponiert, was in diesem System und seinen Umweltbeziehungen als ein nicht weiter auflösbares Element fungiert (Luhmann, 1975, S. 209).

Was also ein konkretes System *ist*, ob es eine Schule ist, der Unterricht, die Gesamtheit aller Schulen oder ob es funktional, also z. B. als *das Erziehungssystem* adressiert wird, hängt von der konkreten Fragestellung ab, die beantwortet werden soll. Das Erkenntnisinteresse bestimmt die Analyseebene, die Analyseebene bestimmt, was als System gesehen wird, die Definition des Systems bestimmt die Umwelt und was Elemente des Systems sind und was hingegen weiter auflösbare Teilsysteme. Die systemtheoretisch beschriebenen Mechanismen und Begriffe sind also in so hohem Maße abstrakt, dass sie auf Analyseeinheiten verschiedener Ebenen anwendbar sind.

Was also ist die Umwelt des Systems?

Es ist eine zentrale These der neueren Theorie umweltöffener Systeme, daß interne Relationen an externen Relationen ausgerichtet werden. Üblicherweise wird das so verstanden, daß die Umwelt als Komplex unabhängiger Variablen gesehen wird, die den Spielraum der Systemvariablen beschränken. Das bleibt selbstverständlich richtig. Andererseits muß man auch dem Umstande Rechnung tragen, daß Systeme ihre Umwelt selektieren oder gar verändern können (Luhmann, 1975, S. 210).

Die Umwelt eines Systems ist also alles, was relevant für das System, aber nicht gleichzeitig das System ist. Ein System ist offen für seine Umwelt, das heißt, es wird durch die Umwelt beeinflusst und beeinflusst seine Umwelt sogar selbst – es ist aber gegenüber seiner Umwelt klar abgegrenzt und auf der Ebene seiner Operationen, wie in Kapitel 1.2.2 dargestellt wurde, operativ geschlossen.

Das Erziehungssystem ist ein von anderen Funktionssystemen und deren Teilsystemen abgrenzbares Funktionssystem. Zu seiner Umwelt gehören zum Beispiel das Politiksystem, das Rechtssystem und das Wirtschaftssystem. Das Erziehungssystem kann also durch das Politiksystem und das Rechtssystem beeinflusst werden und gleichzeitig kann das Erziehungssystem das Rechtssystem und das Politiksystem beeinflussen. Beispielsweise kann das politische System das Erziehungssystem durch die Vergabe von Finanzmitteln beeinflussen oder auch durch die Festlegung wünschenswerten Outputs und umgekehrt kann das Erziehungssystem durch seinen Output das Politiksystem beeinflussen.

Die Systemumwelt definiert sich also nur in Relation zum System. Somit hat jedes System eine andere Umwelt und ein System kann zugleich zur Umwelt eines anderen Systems gehören. Wenn sich in einem System Teilsysteme bilden, dann nutzt sich das System sogar selbst als Umwelt. System und Umwelt sind also wechselseitig voneinander abhängig. Diese Abhängigkeit geht mit einer Asymmetrie zwischen System und Umwelt einher:

Diese Asymmetrie von System und Umwelt kann nur mit Aussagen über das System als Einheit und über die Umwelt als Einheit formuliert werden. Das erfordert den Begriff für die Einheit des Mannigfaltigen, den Begriff der Komplexität in *doppelter Verwendung*:

in Anwendung auf ein jeweils gemeintes Bezugssystem und in Anwendung auf dessen Umwelt. Die Asymmetrie von System und Umwelt läßt sich dann als Differenz zweier Komplexitätsverhältnisse, nämlich als Komplexitätsgefälle begreifen. Die Komplexität der Umwelt ist größer als die Komplexität des Systems (Luhmann, 1975, S. 210).

Wenn von der Differenz zwischen System und Umwelt die Rede ist, dann ist also eigentlich die Differenz zwischen der Komplexität des Systems und der Komplexität der Umwelt gemeint. Und dieses Differenzverhältnis, die Art und Weise, wie ein System seine Komplexität gegenüber der Umwelt reduziert, ist Gegenstand systemtheoretischen Erkenntnisinteresses, das „Bezugsproblem aller funktionalen Analysen. Es tritt [...] an die Stelle der alten Problemformeln *conservatio*, Beharrung, Bestandserhaltung“ (Luhmann, 1975, S. 211).

Aus dieser Perspektive heraus ist also im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention nicht interessant, wie sich das System selbst erhält, denn die Beharrlichkeit erklärt sich aus der Autopoiese sozialer Systeme. Interessant ist vielmehr, ob trotz der operativen Geschlossenheit eine Beeinflussung des Systems durch seine Umwelt stattfindet und wenn ja, wie sich diese auswirkt. Im Zuge schulischer Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention rückt also die Frage nach einer potenziellen Neuordnung des Verhältnisses zwischen der Komplexität der Umwelt und der Komplexität des Systems in den Fokus des Erkenntnisinteresses. Die Frage nach dem Verhältnis von System und Umwelt stellt sich dabei auf verschiedenen Ebenen im Erziehungssystem²⁶, die analytisch voneinander getrennt werden müssen:

- Funktionssystem Erziehung
- Bildungssystem
- allgemeines Schulsystem
- Sonderschulsystem
- Verhältnis zwischen dem allgemeinen Schulsystem und dem Sonderschulsystem.

Abbildung 1 veranschaulicht die Analyseebenen idealtypisch. Dargestellt ist ein voll ausdifferenziertes Erziehungssystem mit dem Fokus auf schulische Erziehung mit fünf Ebenen. Jede Ellipse steht für ein Teilsystem des Erziehungssystems. Die gestrichelte Linie zeigt die Grenzen des Erziehungssystems an. Vom Funktionssystem Erziehung grenzen wir für die Analysen das Teilsystem Bildungssystem ab, das insbesondere schulische Einrichtungen zusammenfasst. Das Bildungssystem wiederum differenziert sich in das allgemeine Schulsystem und in das Sonderschulsystem. Als fünfte Ebene interessiert uns das Verhältnis zwischen dem allgemeinen Schulsystem und dem Sonderschulsystem. Die weiß unterlegten Kästen zeigen die primären Differenzierungslinien für Selektionsentscheidung bei der Exklusion und Inklusion

26 Die dargestellten Analyseebenen fokussieren das Verhältnis zwischen allgemeinem Schulsystem und Sonderschulsystem als Teilsysteme des Bildungssystems und des Funktionssystems Erziehung. Daraus ergeben sich Vereinfachungen bei der Darstellung der internen Ausdifferenzierung der einzelnen Ebenen sowie Unterschiede zu Darstellungen, mit denen Luhmann ohne Diskussion übereingestimmt hätte.

in das jeweilige Teilsystem an, also die entscheidenden Differenzierungslinien anhand derer sich bestimmt, wie aus dem Funktionssystem Erziehung, dem Bildungssystem, dem allgemeinen Schulsystem und dem Sonderschulsystem ausgeschlossen wird. Die grau unterlegten Differenzierungslinien zeigen an, wie systemintern Selektionsentscheidungen primär getroffen werden. Für die Autopoiese eines Systems ist dabei die Herausbildung eigener Differenzierungslinien entscheidend. Dies bedeutet, dass das Sonderschulsystem über andere Differenzierungslinien zur Ausdifferenzierung seiner Teilsysteme verfügt als das allgemeine Schulsystem, wenn es sich um autopoietische Teilsysteme des Erziehungssystems handelt. Auf der Ebene der Verbindung zwischen dem allgemeinen Schulsystem und dem Sonderschulsystem stellt sich die Frage, wie sich die Komplexitätsreduktion beider Systeme zueinander verhält.

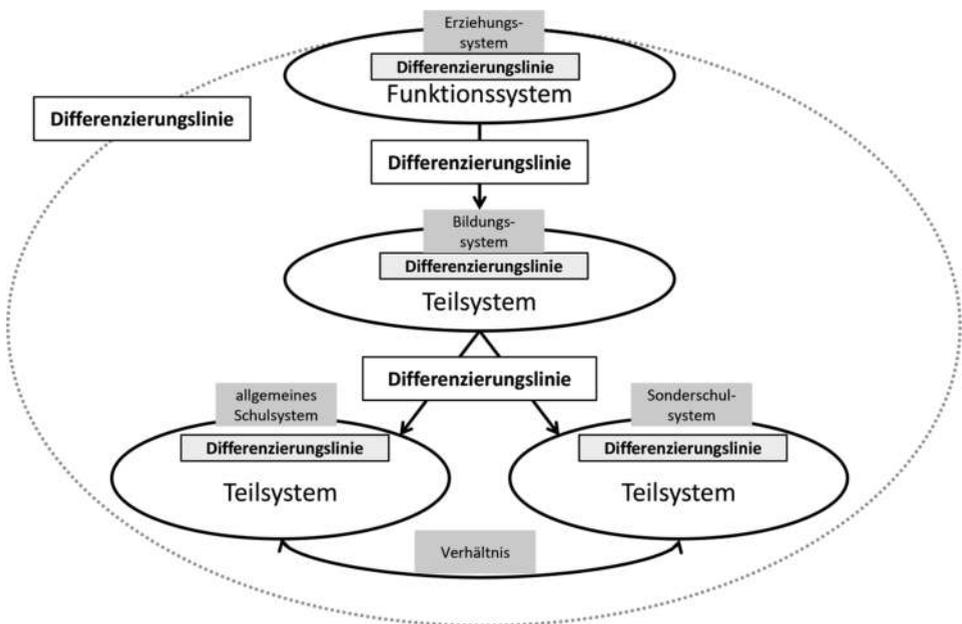


Abbildung 1: Analyseebenen der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems

Die Systeme sind dabei jeweils Umwelt der anderen Systeme, zugleich werden die Systeme auf den unterschiedlichen Ebenen unterschiedlich stark durch andere Funktionssysteme und deren Teilsysteme beeinflusst. Beispielsweise kann im Funktionssystem Politik verfügt werden, dass das Schulsystem nicht mehr anhand des Merkmals Behinderung, also der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* auf der Ebene des Bildungssystems, selektieren darf. Dadurch wird die Selektionsleistung auf die Ebene des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems selbst verlagert. Konkret kann sie – je nach rechtlicher Umwelt – sogar an die einzelne Schule delegiert werden. Daraus ergibt sich systemtheoretisch eine hochgradig erwartbare Kontingenz der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in

Hinblick auf schulische Inklusion: Auf jeder Ebene stellt sich die Frage, inwieweit bestehende Selektionsstrukturen durch neue ersetzt werden müssen, wobei jedes System in einer anderen Umwelt operiert und sich daher die Selektionsleistungen zwischen Systemen in Bezug zu den jeweiligen Umwelten voneinander unterscheiden werden²⁷. Diese Kontingenz darf nicht mit Chaos oder Willkür verwechselt werden, denn sie ist das genaue Gegenteil: Die Selektionsleistung, die ein System vor dem Hintergrund alternativer Möglichkeiten wählt, und die Relation zwischen der Gesamtleistung eines Systems und seiner Teilsysteme sind das, was letztlich darüber entscheidet, ob das Erziehungssystem durch die UN-Behindertenrechtskonvention ein inklusives System wird.

Dass die Art und Weise, wie dieses Verhältnis geregelt wird, Aufschluss darüber gibt, wie ein System *ist*, und das folglich, wenn nach der Inklusivität eines Systems gefragt wird, genau dieses Verhältnis in den Blick genommen werden muss, wird im Folgenden anhand der Ausführungen Luhmanns (1975) zu einer Übertragung des Begriffs der Komplexität auf Rationalität begründet.

1.2.5 Was ein System ist: Rationalität

Luhmann stellt dar, dass der systemtheoretische Begriff der Komplexität eine Struktur aufweist, „die sie mit bekannten Modellen der Rationalität vergleichbar macht“ (Luhmann, 1975, S. 213). So baue das bekannte Rationalitätsprinzip der Gerechtigkeit auf einer Relation zwischen Wertbeziehungen und das Prinzip der Wirtschaftlichkeit auf einer Relation zwischen Aufwand und Ertrag auf. Beide genügen aber nicht einzeln zur Deduktion von Entscheidungen:

Beide Modelle verlagern die Formel für Rationalität auf die Ebene der Relationierung von Relationen, wo sie mit rationalen Unentscheidbarkeiten in den Einzelrelationen kompatibel wird (Luhmann, 1975, S. 213).

Rationalität entsteht also erst auf einer übergeordneten Ebene im Verhältnis von dem, was nicht entschieden werden kann, zu dem, was entschieden werden kann: Nicht allein durch eine Gegenüberstellung von Aufwand und Ertrag und nicht allein durch eine Abwägung verschiedener Werte entstehen Entscheidungen. Eine Entscheidung allein ausgerichtet nach einer Zweck-Mittel-Rationalität greift zu kurz, denn die Art und Weise der Komplexitätsreduktion wäre dann schon festgelegt. Vielmehr werden Entscheidungen aus einer Abwägung mehrerer Prinzipien heraus getroffen und unter Modellen der Rationalität gefasst: Die Relation von Aufwand und Ertrag, von Zweck und Mitteln, von Wertbeziehungen werden zueinander in Beziehung gesetzt. Die Entscheidungen, die daraufhin getroffen werden, sind vernunftbasierte Entscheidungen. Die Rationalität eines Systems lässt sich an einer gewissen Konsistenz von Entscheidungen ablesen: Würde ein Richter bzw. eine Richterin beispielsweise bei ähnlich gelagerten Fällen stets zu unterschiedlichen Entscheidungen

²⁷ Dieser Umstand macht die Unterschiede zwischen Bundesländern bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention hochgradig erwartbar.

kommen, würde ihm oder ihr eine gewisse Irrationalität unterstellt werden dürfen. So ist es auch bei Systemen.

An die Überlegungen zur Rationalität als (verlässliche) Relationierung von Relationen knüpft Luhmann (1975) an, indem er sich vornimmt, „entsprechende Rationalitätsanforderungen unabhängig von spezifischen gesellschaftlichen Funktionsbereichen wie Politik und Recht, Wirtschaft und Wissenschaft am Begriff der Komplexität zu formulieren“ (Luhmann, 1975, S. 214). Gesucht wird also nach einem Rationalitätsbegriff, der ohne eine Nennung von Logiken der Funktionssysteme auskommt. Die Rationalität eines Systems lässt sich dann abstrakt begreifen als die Art und Weise, in der ein System zu konsistenten Selektionsleistungen kommt. Dabei geht höhere Komplexität nicht mit höherer Rationalität einher oder umgekehrt, sondern Rationalität wird dann anwendbar auf die Entwicklung von Beziehungen zwischen System und Umwelt:

Jedes Entwicklungsniveau von System/Umweltbeziehungen hat spezifische Chancen der Rationalität je nach dem, wie die Komplexitätsdifferenz zur Umwelt behandelt wird. Das Problem der Rationalität liegt letztlich in der Verknüpfung von Selektionen, und der Bedarf dafür variiert mit der Komplexität des Systems (Luhmann, 1975, S. 214).

Eine Theorie schulischer Inklusion, die nach der Neuordnung des Verhältnisses von Systemkomplexität und Komplexität der Umwelt fragt, fragt zugleich nach der Rationalität des jeweiligen Systems. Die Entscheidungsrationalität ist somit nicht auf der Ebene von Einzelpersonen angesiedelt, sondern auf systemischer und prozessualer Ebene.

Reformulierungen des Rationalitätsbegriffs, die hier anschließen, müssten es sich also vornehmen, Selektionsleistungen kritisch zu thematisieren [...] und führ[en] entsprechend zu Theorien über Systemrationalität bzw. Entscheidungsrationalität (Luhmann, 1975, S. 214).

Für eine Theorie schulischer Inklusion stellt sich folglich die Frage nach der Rationalität der Selektionsleistungen auf den verschiedenen systemischen Ebenen. Selektionsleistungen des Erziehungssystems, aber auch des allgemeinen Schulsystems und Sonderschulsystems sowie einer Einzelschule sind empirisch feststellbar und können reflektiert werden. Eine Thematisierung dieser Selektionsleistungen auf den verschiedenen Ebenen wird benötigt, um eine Theorie über die Rationalitäten der Systeme vor dem Hintergrund schulischer Inklusion zu entwickeln. Von Interesse ist dabei, inwiefern sich die Rationalität des Sonderschulsystems von derjenigen des allgemeinen Schulsystems unterscheidet und wie die Selektionsleistungen der beiden Systeme im Verhältnis zueinander stehen. Die Selektionsentscheidungen innerhalb eines Systems müssen dabei auf Konsistenz ausgerichtet sein. Denn ein System muss, so wie auch der Richter oder die Richterin in ähnlichen Fällen ähnliche Entscheidungen treffen muss, um nicht als irrational zu gelten, ebenfalls konsistente Selektionsleistungen erbringen. Konsistenz heißt, „daß man nicht abweist oder ver-

baut, was man im nächsten Moment doch wollen möchte oder anerkennen muß“ (Luhmann, 1975, S. 214).

Konsistenz zielt also nicht auf die Definition dessen, was man will, sondern es handelt sich um Konsistenz der Negationen: Das, was man nicht will, wird nach der immer gleichen Regel ausgeschlossen. Und diese immer gleiche Regel, das, was negiert werden soll, zu fassen, wird mit zunehmender Komplexität problematisch:

Wenn nämlich [...] die Negierbreite aller Selektionen zunimmt, wird deren Konsistenz problematisch. Über Techniken der Rationalisierung müssen dann diese durch den Strukturwandel anfallenden Folgen kompensiert werden, zumindest in einem Umfang, der dem System weiterhin einen Ausgleich heterogener Umweltbeziehungen ermöglicht (Luhmann, 1975, S. 214).

Um einen Begriff von Rationalität des Erziehungssystems, des allgemeinen Schulsystems und einzelner Schulen vor dem Hintergrund schulischer Inklusion theoretisch entwickeln zu können, müssen folglich die Selektionsleistungen der Systeme in den Blick genommen werden und inwiefern dabei bestimmten Regelungen gefolgt wird. Diese Regelungen beziehen sich auf die Negation von Inklusion: Definiert wird, was ausgeschlossen wird. Durch die UN-Behindertenrechtskonvention ist diese Negation in Bezug auf das Merkmal Behinderung kontingent: Kinder mit einer Behinderung sollen nicht mehr auf Basis der Regel, dass eine Behinderung zu einem Ausschluss aus bestimmten Systemen führt, selektiert werden. Wie dies in den einzelnen Systemen gehandhabt wird – ob neue Selektionsregeln aufgestellt werden, die Selektionsmechanismen gleich bleiben oder innerhalb von Systemen mit den Folgen fehlender Selektion umgegangen werden muss – ist eine empirische, keine theoretische Frage. Die theoretische Frage schließt sich in diesem Fall an die empirische Untersuchung an, nämlich in Hinblick auf eine Transformation der festgestellten Selektionsleistungen in einen theoretischen Begriff der jeweiligen Systemrationalität.

Zunächst einmal stellt sich dabei die Frage, auf was für eine Art der Systemrationalität die UN-Behindertenrechtskonvention trifft. Um die Rationalität des Systems zu begreifen, muss die Emergenz der Selektionsstrukturen reflektiert werden.

Im Folgenden werden die vorhergehenden Kapitel in Form von Thesen einer empirisch überprüfaren Theorie schulischer Inklusion (Kapitel 1.3) zusammengefasst. In Kapitel 2 wird entlang der Fragestellungen, die sich aus den Thesen jeweils ergeben, die Emergenz der Selektionsstrukturen reflektiert. Diese systemtheoretische Rekonstruktion der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems schließt mit einer Transformation der historisch festgestellten Selektionsleistungen in einen theoretischen Begriff der Systemrationalität des Schulsystems, auf das die UN-Behindertenrechtskonvention mit ihrer Ratifizierung 2008 traf.

1.3 Zusammenfassende Thesen einer Theorie schulischer Inklusion

Bis hierher stellt sich eine Theorie schulischer Inklusion mit folgenden Thesen dar:

1. Inklusion bedeutet eine Verlagerung der Reduktion von Komplexität von der Ebene des Funktionssystems hin zu den Teilsystemen des Funktionssystems. Schulische Inklusion bedeutet dann eine Verlagerung der Komplexitätsreduktion von der Ebene des Erziehungssystems auf die Ebene des Bildungssystems.

These I betrifft folglich die *Verlagerung der Komplexitätsreduktion*. Historisch ist zu fragen, wie die Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder organisiert war, bevor sich das Funktionssystem *Erziehung* ausdifferenzierte. Mit zunehmender Ausdifferenzierung des Erziehungssystems stellt sich die Frage, auf welchen Ebenen im Erziehungssystem Komplexitätsreduktion stattfindet und was die Exklusion aus den jeweiligen Teilsystemen bedeutet.

- II. Die Regelung des Verhältnisses zwischen Komplexität der Umwelt und der Komplexität des Systems erfolgt selbstreferenziell durch das jeweilige Bezugssystem. Im Falle schulischer Inklusion ist dies die Frage nach der Autopoiese des Sonderschulsystems und des allgemeinen Schulsystems.

These II bezieht sich auf die *Autopoiese der Systeme*. Zur Reflexion dieser These fragen wir danach, anhand welcher Differenzierungslinie die Komplexität im Erziehungssystem in den einzelnen Teilsystemen primär reduziert wurde, sowie nach dem spezifischen Verhältnis der Komplexitätsreduktion des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems.

- III. Die Umwelt eines Systems kann die autopoietische Regelung des Verhältnisses zwischen Komplexität der Umwelt und Komplexität des Systems durch seine Beschaffenheit beeinflussen. Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass sich die Komplexitätsreduktion auf der Ebene des Erziehungssystems und des allgemeinen Schulsystems nach der Umwelt der Politiksysteme und auf der Ebene der Schule zudem nach der Umwelt der jeweiligen Schule unterscheiden wird.

These III fokussiert die *Komplexitätsreduktion im System in Relation zur Umwelt*. Historisch interessieren dabei vor allem die Auswirkungen gesellschaftlicher Bedingungen für die Ausdifferenzierung des Systems.

- IV. Die Rationalität der Art und Weise, wie das Verhältnis von der Komplexität der Umwelt und der Komplexität des Systems geregelt wird, gibt Aufschluss darüber, wie das System ist. Im Falle schulischer Inklusion heißt dies, dass diese Rationalität auf der Ebene des Funktionssystems, des Schulsystems und der einzelnen Schule im Verhältnis zu den jeweiligen Umwelten bestimmt werden muss.

Um die *Rationalität* des Erziehungssystems greifen zu können, muss in Hinblick auf *These IV* nach den *Differenzierungslinien* im System gefragt werden. Denn die Rationalität des Erziehungssystems bestimmt sich nach den Bedingungen seiner Ausdifferenzierung und der Ausdifferenzierung seiner Teilsysteme. Dabei stehen folgende Fragen im Fokus: Inwieweit lässt sich die Ausdifferenzierung der Systeme mit den Erfordernissen der Komplexität der Umwelt in Verbindung bringen? Wodurch wird die Ausdifferenzierung jeweils legitimiert? Erfolgt die Legitimation über gesellschaftliche Bedingungen, über Erfordernisse des Erziehungssystems oder über Erfordernisse systeminterner Operationen (z. B. für den Unterricht)?

- V. Die Rationalität eines Systems lässt sich durch die Transformation empirisch festgestellter Selektionsleistungen in einen Begriff von Rationalität des Systems theoretisch fassen. Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass mit einer hohen Kontingenz an Systemrationalitäten zu rechnen ist, die sich hinsichtlich ihrer Selektionsstärke unterscheiden.

These V betrifft die *Systemrationalität(en)* des gesamten Systems. Um die Systemrationalität von Systemen nach der UN-Behindertenrechtskonvention einschätzen zu können, wird der Versuch unternommen, die Rationalität des Erziehungssystems bilanzierend zu fassen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, inwiefern im allgemeinen Schulsystem und im Sonderschulsystem unterschiedliche Rationalitäten vorliegen. Auf Basis dieser Systemrationalität wird die Bedeutung schulischer Inklusion für das aktuelle Erziehungssystem mit dem Fokus auf Schule konkretisiert.

2 Die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems

Im Folgenden wird die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems systemtheoretisch rekonstruiert²⁸. Das heißt, wir nehmen die Emergenz der Selektionsstrukturen des Erziehungssystems von seinen Anfängen im 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart in den Blick. Es muss entsprechend empirisch überprüft werden, ob es historisch zu Verlagerungen der Ebenen von Komplexitätsreduktion kam (These I) und inwiefern das Verhältnis zwischen Komplexität der Umwelt und Komplexität des Systems selbstreferenziell durch das Sonderschulsystem reguliert wurde (These II). Mit These III, die den Einfluss der Umwelt auf die Autopoiese des Systems postuliert, wird der Analysefokus auf den Einfluss veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse auf die Regelung der systeminternen Komplexitätsreduktion gelenkt. Wenn die Art und Weise der Komplexitätsreduktion die Rationalität des Systems bestimmt (These IV), dann lässt sich retrospektiv eruieren, ob und inwiefern sich die Rationalität des Erziehungssystems und seiner Funktionssysteme in den letzten rund 300 Jahren seit Beginn seiner Ausdifferenzierung gewandelt hat (These V). Dadurch erfolgt eine erste historisch-empirische Überprüfung und Weiterentwicklung der Theorie schulischer Inklusion.

Die Analyse der Thesen erfolgt entlang sich wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen und wurde entsprechend in sechs historische Kapitel sowie ein siebtes Kapitel, das auf aktuelle Entwicklungen zielt, gegliedert. Zunächst wird aufgezeigt, wie im 18. Jahrhundert erste Differenzierungslinien und grundlegende Spannungen im Erziehungssystem entstehen (Kapitel 2.1). Daran schließt sich das zweite Kapitel, in dem mit der Entdeckung des humanistischen Bildungsideals unter Wilhelm von Humboldt im beginnenden 19. Jahrhundert erste Ausdifferenzierungen in Hinblick auf ein allgemeines und ein Sonderschulsystem sichtbar werden (Kapitel 2.2). Mit der Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Kapitel 2.3) gerät das Erziehungssystem unter Modernisierungszwang und es beginnt, sich ein stärker

28 Die Quellenlage ist dabei nicht einfach. Zum einen gibt es keine gemeinsame Darstellung der allgemeinen Schulgeschichte und der Geschichte des Sonderschulwesens (was wiederum ein Indiz für die Ausdifferenzierung zweier Teilsysteme darstellt). Die jeweiligen Geschichtsdarstellungen erfolgen zumeist durch Personen der jeweiligen Teilsysteme und sind nicht unumstritten (zum direkten Vergleich der Perspektiven auf die Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems als autonomes Teilsystem von Dagmar Hänsel und Sieglind Ellger-Rüttgardt siehe z. B. den Aufsatz von Hänsel [2003] und die Replik von Ellger-Rüttgardt [2004]). Die vorliegende Darstellung, die aus einem ergebnisoffenen Prozess resultiert, mündet in der These der Ausdifferenzierung zweier autopoietischer Teilsysteme. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass insbesondere den frühen Entwicklungen zu Beginn des 18. Jahrhunderts nur eine dünne Quellenlage zugrunde liegt. Die Quellenlage zur Weimarer Republik, während der nationalsozialistischen Diktatur und den ersten Jahrzehnten danach ist äußerst kontrovers (zur Kritik an der Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik in Bezug auf die Zeit der nationalsozialistischen Diktatur siehe z. B. Hänsel [2014]). Die Rekonstruktion der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems erfolgt auf Basis der zur Verfügung stehenden Quellen nach bestem Wissen und Gewissen, ohne Anspruch, eine objektive oder vollständige Darstellung vorzunehmen. Vielmehr handelt es sich um die Darstellung meiner, aus der Rezeption verschiedener Quellen gewonnenen, subjektiven Sichtweise auf Ereignisse, Prozesse und Logiken, die zum Teil mehrere hundert Jahre zurückliegen.

funktional differenziertes statt eines stratifizierten Erziehungssystems zu entwickeln. In der Weimarer Republik (Kapitel 2.4) findet schließlich der Übergang zum Funktionssystem Erziehung statt und das Sonderschulsystem differenziert sich aus. In Kapitel 2.5, über die nationalsozialistische Diktatur, wird gezeigt werden, wie sich Differenzierungslinien unter ideologischen Einflüssen wandeln; zugleich stehen die veränderten Konsequenzen bei Ausschluss aus dem Funktionssystem *Erziehung* im Fokus. Der historische Teil schließt sodann mit einer Analyse der Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) sowie in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR), wobei aufgezeigt werden wird, inwiefern sich die grundlegenden Differenzierungslinien der Erziehungssysteme ähneln und unterscheiden (Kapitel 2.6). Abschließend werden wesentliche Entscheidungen nach der Wiedervereinigung dargestellt, die die aktuelle Rationalität des Erziehungssystems prägen (Kapitel 2.7). Schließlich wird die aus den vorherigen Darstellungen abgeleitete Rationalität des Erziehungssystems in Form von Thesen zusammengefasst (Kapitel 2.8).

2.1 Potenzielle Differenzierungslinien entstehen – das 18. Jahrhundert

Bevor sich das Erziehungssystem als Funktionssystem ausdifferenzierte, war der Zugang zu Bildung und somit die Inklusion ins Erziehungssystem eingeschränkt. Diese gesellschaftliche Ordnung wurde mit dem Aufkommen der Ideen der Aufklärung ins Wanken gebracht; mit dieser entwickelte sich die Idee eines allgemeinen Bildungsrechts zu einem realistisch umsetzbaren Konzept (Herrlitz et al., 1998; Ellger-Rüttgardt, 2008).

Was ist Aufklärung? Der am meisten rezipierte Vertreter der Aufklärung dürfte Immanuel Kant sein, der in seinem 1784 erschienenem Essay „Was ist Aufklärung“ diese wie folgt definierte:

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht im Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen (Kant, 1983, S. 39, Hervorhebung im Original entfernt: J. L.).

Die Definition impliziert den ideengeschichtlichen Bruch mit der nach geburtsständischen Prinzipien stratifizierten Gesellschaft: Kant drückt die Idee aus, dass *jeder* Mensch *mündig* ist, das heißt, dass die Mündigkeit nicht vom Stand des jeweiligen Menschen abhängt. Stattdessen sei der Mensch *selbstverschuldet* unmündig, da er als vernunftbegabtes Wesen theoretisch seinen Verstand benutzen könnte, praktisch aber durch die herrschende Ordnung davon abgehalten würde und zwar zum einen durch Angst und zum anderen durch Bequemlichkeit. Die Angst werde, so schreibt Kant mit durchaus ironischem Ton, induziert durch „jene Vormünder, die die Ober-

aufsicht über sie [die Unmündigen, J. L.] gütigst auf sich genommen haben“ (Kant, 1983, S. 39). Die Ideen der Aufklärung waren deshalb so entscheidend für die Ausdifferenzierung des Bildungssystems, weil mit der Idee der Ablösung eines standesrechtlich geregelten Bildungsrechts durch ein allgemeines Bildungsrecht die Diskussion um ein allgemeines Schulsystem entfacht war. Dabei kommt dem Gedanken eines allgemeinen Schulsystems insofern ein revolutionäres Potenzial zu, als es den geburtsrechtlichen Stand in der Allokationsfunktion ablöst und durch das meritokratische Prinzip zu ersetzen sucht. Mit der Übernahme der Allokationsfunktion geht gleichsam auch das Aufkommen einer Funktion von Bildung, die nicht in der Bildung selbst begründet ist, sondern sich an den Erfordernissen anderer Systeme orientiert, einher. Während sich die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems systemintern also über die Idee des allgemeinen Rechts auf Bildung legitimiert, lässt sich aus Sicht des Gesellschaftssystems die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems über den Nutzen für die Gesellschaft erklären, das heißt, inwiefern die Individuen, die die Institutionen des Erziehungssystems durchliefen, für die Gesellschaft brauchbar sind, weil sie bestimmte Positionen in anderen Funktionssystemen übernehmen können. Diese Ziele stehen nicht in notwendigem Widerspruch zueinander. Vielmehr hat das Verhältnis beider Ideen, welches wir kurz als *Selbstzweck/Utilität*²⁹ bezeichnen werden, das Potenzial, wesentliche Momente der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems verständlich zu machen.

Im Folgenden werden anhand der wegweisenden Ideen des 18. Jahrhunderts – die Idee eines allgemeinen Bildungsrechts, der Aufklärung, des meritokratischen Prinzips – potenzielle Differenzierungslinien für das Erziehungssystem abgeleitet und erste Ausdifferenzierungen des Funktionssystems *Erziehung* in den Blick genommen. Dabei finden diese Entwicklungen im Übergang von der stratifizierten zur funktional differenzierten Gesellschaft statt, sodass das Erziehungssystem zu dieser Zeit noch nicht als ein Funktionssystem, wohl aber als gesellschaftliches Teilsystem zu verstehen ist.

Baumgart (2001) bezeichnete die Idee der Aufklärung als „pädagogisches Programm“ (S. 27). Die Idee des historischen Fortschritts wurde mit der Lernfähigkeit des einzelnen Menschen sowie der Lernfähigkeit der Gesellschaft in Verbindung gebracht (Baumgart, 2001). Erst mit dieser Idee der Lern- und Entwicklungsfähigkeit wird Erziehung zu etwas, das nicht nur notwendig ist, sondern mehr beinhaltet als Unterweisung. Mit Kant (1983) gesprochen, kommt es „vorzüglich darauf an, daß Kinder denken lernen“ (S. 44, Hervorhebung im Original entfernt: J. L.).

Daraus ergibt sich die entscheidende Differenzierungslinie für den Zugang zu Bildung: Einem Kind muss prinzipiell zugestanden werden, dass es lernen kann. Diese Differenzierungslinie verläuft an den Polen *bildungsfähig/bildungsunfähig*.

Im 18. Jahrhundert wurde entsprechend der gesellschaftlichen Differenzierung nach Standesrecht auch der Zugang zu Bildung anhand der Differenzierungslinie *standesrechtlich privilegiert/standesrechtlich unprivilegiert*, allgemeiner ausgedrückt, an

29 Der Begriff Utilität ist abgeleitet aus dem lateinischen Adjektiv *utilis* (= brauchbar, nützlich) und bezeichnet die Funktion der Nutzbarmachung von Individuen durch das Schulsystem für andere Funktionssysteme.

der Differenzierungslinie *oben/unten* geregelt; dabei war die Differenzierung nach *oben/unten* stets mit dem Gedanken einer nativistischen besonderen Begabung verbunden. Somit war bereits die Ebene des Funktionssystems Erziehung eine selektionsstarke Ebene. Erste pädagogische Institutionen für Kinder standesrechtlich privilegierter Familien entstanden. Auf die Institutionalisierung von Erziehung folgte die Notwendigkeit der Professionalisierung, sodass gegen Ende des 18. Jahrhunderts erste Lehrerseminare zur Ausbildung von Lehrkräften entstanden (Merkens, 2006). Vor dem Hintergrund der Ideale der Aufklärung und der gesellschaftlichen Bedingungen, die infolge des dritten Schlesischen Krieges durch Armut geprägt waren, gewann die Idee von Bildung zur Bekämpfung von Armut an Zustimmung (Aden-Grossmann, 2016). Es entstand das so genannte niedere Schulwesen für Kinder von Bauern und Tagelöhnern, die mit dem General-Landschulreglement 1763 zum Schulbesuch verpflichtet wurden (Aden-Grossmann, 2016). Es kann jedoch nicht von einer Umsetzung eines allgemeinen Bildungsrechts ausgegangen werden, denn zum einen handelte es sich bei dem Schulunterricht in den niederen Schulen nicht um Bildung im Kant'schen Sinne; Auswendiglernen und Disziplinierungen standen im Vordergrund (Aden-Grossmann, 2016). Zum anderen konnte die Schulpflicht trotz staatlicher Sanktionen nicht durchgesetzt werden. Um diese durchzusetzen, musste der Schulbesuch mit einer Verdienstmöglichkeit verbunden werden (Aden-Grossmann, 2016). Auf gesellschaftlicher Ebene bestand zudem ein Mangel an Arbeitskräften, sodass in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Industrieschulen³⁰ entstanden (Merkens, 2006). Diese verknüpften den pädagogischen Bildungsauftrag mit der Erziehung der Kinder zur Arbeit durch Arbeit, wodurch sie zugleich ihren Unterhalt bestreiten sollten (Merkens, 2006). Die Industrieschulen bilden einen frühen Versuch des Ausgleichs des Spannungsverhältnisses von Bildung als *Selbstzweck/Utilität*³¹. Sie stellten eine Alternative zum niederen Schulwesen dar, die auf die Integration der unteren Stände setzte (Aden-Grossmann, 2016).

Versuche zur Bildung unterer Stände gingen des Weiteren auf Einzelpersonen, die als Vertreter des Philanthropismus³² gesehen werden können, zurück. Bei Johann Heinrich Pestalozzi, der sich bei der Umsetzung des Bildungsrechts auch an den Industrieschulen orientierte, sowie bei Friedrich Eberhard von Rochow, der in seiner Landschule eine für damalige Verhältnisse fortschrittliche Pädagogik umsetzte, waren neben armen auch verwahrloste und behinderte Kinder mit einbezogen (Ellger-Rüttgardt, 2008). Dem gegenüber steht Jean-Jacques Rousseau, der zwar als Begründer einer Pädagogik gilt, die vom Kind als Person ausgeht, gleichzeitig aber das Prinzip der Utilität betont:

30 Der Begriff „Industrieschule“ stammt vom Lateinischen *industria* (= Fleiß).

31 Sie scheiterten aufgrund ebendieses Spannungsverhältnisses: Entgegen der Annahmen konnten sich die Industrieschulen nicht selbstständig durch die Arbeit der Kinder bei gleichzeitigem Unterricht finanzieren, sodass der pädagogische Anspruch hinter ökonomischen Zwängen zurücktrat (Aden-Grossmann, 2016).

32 Der Philanthropismus bezeichnet eine Pädagogik, die an Natürlichkeit, Vernunft und Menschenfreundschaft im Zeichen der Aufklärung orientiert ist. Prominente Vertreter waren neben Rochow und Pestalozzi z. B. Basedow, Salzmann, Campe und Trapp (einen guten Einblick in ihre Denkweise bieten die Quellentexte gesammelt in Reble, 1971).

Wer sich mit einem kränklichen und schwächlichen Zögling belastet, macht sich zum Krankenpfleger statt zum Erzieher. Mit der Sorge für ein unnützes Leben verliert er die Zeit, die der Wertsteigerung dieses Lebens gewidmet war (Rousseau, 1998, S. 28).

Ellger-Rüttgardt (2008) verweist darauf, dass mit dem Rousseau'schen Erziehungsroman *Emil* eine anthropologische Normsetzung im pädagogischen Diskurs erfolgt sei, der das gesunde Kind in Differenz zum kranken oder behinderten Kind als Norm annimmt; Rousseau selbst schreibt, dass die Beziehung zwischen Erzieher und Zögling „eine glückliche Entbindung, ein wohlgebildetes, starkes und gesundes Kind voraus[setze]“ (Rousseau, 1998, S. 28). Diese Unterscheidung werden wir im Folgenden als Differenzierungslinie *gesund/krank*, den Vorläufer der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert*, bezeichnen.

Auch wenn die primäre Differenzierungslinie *oben/unten* war, lassen sich erste Ausdifferenzierungen auf der Ebene des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems erkennen. Das Sonderschulsystem bestand dabei nur aus einzelnen Institutionen, während das allgemeine Schulsystem erste wegweisende Ausdifferenzierungen erfuhr.

Diese waren geprägt durch den Konflikt zwischen aufklärerischen Ideen und dem Festhalten an standesrechtlichen Privilegien: So konnte sich die Idee eines allgemeinen Bildungsrechts gegen den Widerstand des Adels nicht durchsetzen, jedoch war mit den Ideen der Aufklärung das meritokratische Prinzip als solches entdeckt worden und geburtsständische Privilegien beim Zugang zu Bildung wurden abgebaut (Herrlitz et al., 1998). Mit dem meritokratischen Prinzip – der Differenzierung nach Leistung – ist eine weitere Differenzierungslinie des Erziehungssystems eingeführt: *besser/schlechter*³³. Diese Entwicklungen führten dazu, dass das Erziehungssystem begann, eine (stark eingeschränkte) Allokationsfunktion zu übernehmen, wodurch das Interesse des Staates am Schulsystem geweckt wurde. Die Verflechtung des Staates (also dem Vorläufer des Funktionssystems *Politik*) mit Interessen der höheren Schichten führte dazu, dass das meritokratische Prinzip mit standesspezifischen Privilegien verbunden wurde, sodass die erste Ausdifferenzierung des allgemeinen Schulsystems diejenige in ein niederes und ein höheres Schulsystem, das zu Positionen im gehobenen öffentlichen Dienst berechnete, war (Herrlitz et al., 1998).

Auch für die Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems war die Differenzierungslinie *oben/unten* entscheidend, denn die Geschichte der Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems bezieht sich auf die Umsetzung des Bildungsrechts für behinderte Kinder insbesondere aus den unteren Schichten. Behinderte Kinder aus privilegierten Schichten hatten durchaus Zugang zu Bildung in Form von Privatlehrern oder privaten Instituten (Ellger-Rüttgardt, 2008). Der Zugang zu Bildung auf Ebene des Funktionssystems Erziehung war also von Beginn an – sowohl für behinderte als auch für nicht behinderte Kinder – mit der Differenzierungslinie *oben/*

33 Diese Differenzierungslinie wird von Luhmann als Codierung des Erziehungssystems insgesamt identifiziert, was wir in Kapitel 3.2.3 genauer betrachten werden.

unten verbunden. Die ersten Angebote, die sich explizit an mittellose behinderte Kinder richteten, bezogen sich auf blinde und gehörlose Kinder (Ellger-Rüttgardt, 2008).

Die Anfänge der Institutionalisierung der Bildung gehörloser und blinder Kinder standen zu Beginn nicht im Interesse des Staates, sondern gründeten sich im Zusammenhang mit den Ideen der Aufklärung auf humanistische und caritative Überzeugungen (Eberwein, 2008). Wie Ellger-Rüttgardt (2008) beschreibt, ging die Umsetzung des Rechts auf Bildung für Menschen mit Behinderung auf die Initiative von Einzelpersonen zurück, wobei das Ziel des Selbstzwecks von Bildung das Ziel der Utibilität zunächst übertraf. 1763 begann Abbé de l'Épée mittellose gehörlose Kinder in Paris in seinem Privathaus zu unterrichten (Ellger-Rüttgardt, 2008). Seine Bedeutung erhielt er aufgrund seiner methodischen Überlegungen, die die Gebärdensprache hervorbrachten. Seine methodischen Überlegungen standen im Gegensatz zur Methodik der Lautsprache, deren Vertreter Samuel Heinicke 1778 zum Leiter der ersten staatlichen Taubstummenanstalt in Leipzig ernannt wurde (Ellger-Rüttgardt, 2008). Auch bei der Gründung der ersten Schule für Blinde (1784 von Valentin Haüy) stand die Entwicklung einer eigenen Unterrichtsmethodik im Vordergrund (Ellger-Rüttgardt, 2008). Dies sind Hinweise darauf, dass sich das Sonderschulsystem intern anhand eigener Methoden legitimierte, die auf die Art der Behinderung abzielen. Im Gegensatz dazu sah Heinicke die Methode der Lautsprache als allgemeine Methode für den Anfangsunterricht an; eine strukturelle Verbindung mit der Ausbildung von Elementarlehrkräften konnte er jedoch nicht erreichen (Ellger-Rüttgardt, 2008). Während auf der operationalen Ebene des Bildungssystems also Verbindungen zwischen dem allgemeinen Schulsystem und dem Sonderschulsystem zunächst anvisiert waren, entwickelte sich innerhalb des Sonderschulsystems ein Methodenstreit, der auf die Art des Umgangs mit der Behinderung abzielte. Daraus ergibt sich die Differenzierungslinie der Ausdifferenzierung anhand der *Art der Behinderung* auf der Ebene des Sonderschulsystems.

In Bezug auf die Fragen zum Verhältnis von Selbstzweck und Utibilität ist festzustellen, dass insbesondere an den privat gegründeten Schulen von Abbé de l'Épée und Valentin Haüy Bildungsinhalte im Vordergrund standen. Das Ziel der Utibilität und damit verbunden die Hoffnung auf Reduktion der Armut spielten jedoch ebenfalls eine Rolle (Ellger-Rüttgardt, 2008). Eine ähnliche Verquickung der Motivlage fand sich auch bei der staatlichen Taubstummenanstalt von Heinicke, während das 1779 gegründete staatliche Wiener Taubstummeninstitut von Anfang an klar nach Maßgabe der Utibilität ausgerichtet war (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die Verstaatlichung der Anstalten l'Épées und Haüys nach dem Tod Haüys Ende des 18. Jahrhunderts führte dazu, dass der Bildungsanspruch der Anstalt zurückgefahren wurde (Ellger-Rüttgardt, 2008). Stattdessen standen „soziale Kontrolle und Kostenreduzierung“ im Zentrum der französischen Politik in den 1790er Jahren (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 36). Nach einem Führungswechsel kurze Zeit später verlor die Taubstummenanstalt den Bildungsanspruch völlig – einziges Ziel war die Disziplinierung und Utibilität der Insassen, wobei die Anstalt den Charakter einer totalen Institution annahm (Ellger-Rüttgardt, 2008). Ähnlich erging es der Blindenanstalt von Haüy, die nach Zu-

sammenlegung mit dem Hospice des Quinze-Vingts „nur noch schemenhaft an eine Bildungseinrichtung erinnerte“ (Ellger-Rüttgardt, 2008, S.43). Bemerkenswert ist hier, dass sich innerhalb der Anstalten die Differenzierungslinie *oben/unten* als primär erwies: Unter der Herrschaft Napoleons kam es zu einer Ausdifferenzierung der Taubstummenanstalt in zwei Abteilungen, wobei in der ersten Abteilung Kinder aus armen Familien im Handwerk unterrichtet wurden, um Gegenstände in Werkstätten herstellen zu können, während in der zweiten Abteilung Kinder zahlender Eltern Unterricht in den üblichen Fächern bekamen. Auch die Blindenanstalt entwickelte sich in eine ähnliche Richtung, wobei insbesondere die prekäre finanzielle Lage, die bereits zum Tod von Insassen führte, Anlass gab, die Behinderten arbeiten zu lassen und den Bildungsanspruch zurückzufahren (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die primäre Differenzierungslinie bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung war innerhalb dieser Institutionen *oben/unten*.

Dass diese Entwicklung kontingent war, zeigt sich mit einem Blick auf die staatliche Taubstummenanstalt Leipzig. Denn während die beiden Pariser Anstalten mit ihrer Verstaatlichung den Bildungsanspruch verloren und zu ökonomisch orientierten Werkstätten für taube und blinde Menschen aus armen Verhältnissen wurden, konnte die Taubstummenanstalt in Leipzig ihren Bildungsanspruch behalten (Ellger-Rüttgardt, 2008). Im Gegensatz zu den totalen Anstalten in Frankreich waren die Kinder und Erwachsenen bei den Heineckes in das Familienleben integriert und ihr Unterricht, der 40 Wochenstunden betrug, auf ein Leben außerhalb der Anstalt ausgerichtet, beispielsweise in der Porzellanmanufaktur in Meißen (Ellger-Rüttgardt, 2008).

In Hinblick auf die Frage, wodurch sich das Sonderschulsystem ausdifferenzieren begann, sind also vor allem die Idee der Umsetzung des Rechts auf Bildung und die Erfordernisse der gesellschaftlichen Umwelt – insbesondere das Ziel der Verhinderung von Armut – zu nennen. Weiterhin spielten aber auch systeminterne Legitimierungen, die auf Erfordernissen systeminterner Operationen sowie Erfordernissen der Behinderungen der Kinder beruhten, eine entscheidende Rolle.

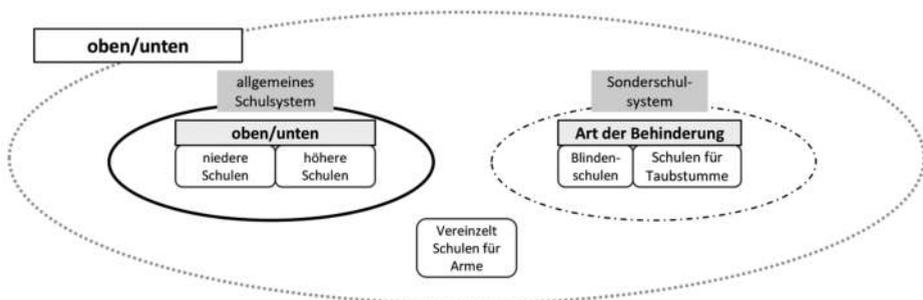


Abbildung 2: Das Erziehungssystem im 18. Jahrhundert

Wie in Abbildung 2 dargestellt, ist die selektionsstärkste Systemgrenze die des Erziehungssystems selbst. Dabei ist die primäre Differenzierungslinie *oben/unten*, wobei sich diese auf allen weiteren Ebenen niederschlägt. Die Ebene des Bildungssystems ist weitgehend identisch mit der Ebene des allgemeinen Schulsystems. Das Sonderschulsystem hat sich noch nicht ausdifferenziert, es gibt aber vereinzelte erste Institutionalisierungsversuche der Bildung behinderter Kinder. Eine Ausdifferenzierung erfolgt hier entlang der Behinderungsart, wobei auch die Differenzierung nach *oben/unten* eine Rolle spielte. Von einzelnen Versuchen der Verbindung abgesehen, existieren die Institutionen für blinde und taubstumme Kinder weitgehend neben höheren und niederen Schulen, ohne dass sie sich in ihrer Komplexitätsreduktion berühren. Vereinzelte Institutionen, die neben dem niederen Schulwesen als Schulen für Arme entstanden, bezogen dabei teilweise behinderte Kinder mit ein; umgekehrt gab es diese Verbindung jedoch nicht.

2.2 Humboldts Bildungsideal – das beginnende 19. Jahrhundert

Im Zuge der preußischen Reformen nach der militärischen Niederlage Preußens gegen Napoleon 1806 wurde das allgemeine Schulwesen reformiert. Wilhelm von Humboldt übernahm die Leitung der Sektion für Kultus und Unterricht. Das Humboldt'sche Bildungsideal war dabei klar auf Bildung als Selbstzweck und nicht auf Utibilität ausgerichtet:

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgendetwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will (Humboldt, 1793, zit. nach Baumgart, 2001, S. 94).

Dieses Ideal galt durchaus auch für behinderte Kinder, sodass sich unter Humboldt die Institutionalisierung und die Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems weiterentwickelten. Die Institutionalisierung der Bildung blinder und gehörloser Kinder vollzog sich dabei weitgehend vom allgemeinen Schulsystem abgegrenzt in speziellen Instituten, während sich die Vorläufer der Hilfsschulen im allgemeinen Schulsystem entwickelten.

Wesentlich für die Etablierung des Sonderschulsystems für blinde und gehörlose Kinder war die grundsätzliche Bereitschaft der preußischen Bildungsadministration, auch behinderte Kinder an Bildung teilhaben zu lassen (Ellger-Rüttgardt, 2008). Diese zeigte sich durch den Anschluss von Gehörlosen- und Blindeninstituten an das Erziehungsministerium, wodurch beispielsweise das in Berlin gegründete königliche Taubstummeninstitut aus seinen finanziellen Schwierigkeiten befreit werden konnte und sich zu einer Institution entwickelte, in der ein festes Kollegium feste Gruppen unterrichtete und zwar, für diese Zeit progressiv, mit einer gewissen Offenheit des Bildungsprozesses im Sinne der allgemeinen Menschenbildung (Ellger-Rüttgardt, 2008). In dem Institut mischten sich Schulkinder aus wohl-

habenden und weniger wohlhabenden Familien (Ellger-Rüttgardt, 2008). Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Differenzierungslinie *oben/unten* durch eine besondere Pädagogik abgemildert werden kann. Zudem begann die Professionalisierung der Sonderpädagogik: 1831 trat eine Prüfungsordnung für Taubstummenlehrer in Kraft; die besoldungsmäßige Gleichstellung mit Oberlehrern erfolgte wenig später (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die Etablierung einer gesonderten Pädagogik für Taubstumme und Blinde ging weiterhin mit der Gründung von Fachzeitschriften, der Veranstaltung von Kongressen sowie Vereinsbildungen von Lehrern einher (Ellger-Rüttgardt, 2008).

Grundsätzlich kann jedoch von einer Umsetzung des Rechts auf Bildung für behinderte Kinder nicht ausgegangen werden, so wurden im Jahr 1860 nur knapp 12 % der Blinden in Blindeninstituten unterrichtet (Ellger-Rüttgardt, 2008).

Auch die Umsetzung des Bildungsrechts für Kinder im allgemeinen Schulsystem war schwierig. Die Idee eines allgemeinen Bildungsrechts wurde zwar unterstützt und es gab eine politische Absicht zur Einführung einer Schulpflicht, jedoch war beides in Anbetracht der gesellschaftlichen Verhältnisse nicht umsetzbar. Das 1809 vorgelegte Schulkonzept des Staatsrats Johann Wilhelm Süvern sah ein auf Egalität ausgerichtetes Bildungssystem vor (Baumgart, 2001; Ellger-Rüttgardt, 2008). Die Differenzierungslinie *oben/unten* wurde zwar formal abgeschafft, praktisch verschob sie sich jedoch zu den Differenzierungslinien *arm/reich* sowie *Stadt/Land*. Denn die Schulversorgung war nicht flächendeckend und teilweise in privater Hand, die staatlichen Zuschüsse zur Finanzierung betrug Mitte des 19. Jahrhunderts nur 5 %, während 20 % von den Eltern getragen werden mussten (Herrlitz et al., 1998). Darüber hinaus konnten Kinder, die auf dem Land lebten, nicht zur Schule gehen, da ihre Arbeitskraft gebraucht wurde (Herrlitz et al., 1998).

Es konnte also trotz des Ideals einer allgemeinen Menschenbildung weder für Kinder mit noch für Kinder ohne Behinderung das Bildungsrecht annähernd flächendeckend umgesetzt werden. In diese Zeit fällt ein erster Versuch, die Trennung des sich etablierenden Sonderschulsystems rückgängig zu machen und das Recht auf Bildung blinder und taubstummer Kinder im Rahmen der allgemeinen Elementarbildung zu verwirklichen (Ellger-Rüttgardt, 2008). Ziel war es dabei vor allem, die Möglichkeit der Bildung kostengünstig in die Allgemeinheit zu tragen (Ellger-Rüttgardt, 2008). In der Provinz Sachsen kam es zu dem Versuch, gehörlose und blinde Kinder an allgemeinen Schulen zu unterrichten, wobei die Lehrkräfte dafür speziell ausgebildet sein sollten; es entstanden kombinierte Lehrerseminare (Ellger-Rüttgardt, 2008). Mit der Circular-Verfügung von 1832 wurde in Brandenburg die Idee der Verallgemeinerung der Bildung taubstummer Kinder im Elementarschulwesen strukturell verankert (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die Legitimation bezog sich dabei nicht nur auf ökonomische, sondern auch auf pädagogische Aspekte (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die Verallgemeinerungsidee scheiterte jedoch an den Bedingungen im allge-

meinen Schulsystem (Ellger-Rüttgardt, 2008)³⁴. Zu den hohen Klassenfrequenzen und dem Mangel an technischen Unterstützungsmöglichkeiten kam der Mangel an methodisch-didaktischen Kenntnissen für den Unterricht mit gehörlosen Kindern hinzu (Leonhardt, 2009). Diese Gründe lassen sich dahingehend deuten, dass die Ausdifferenzierung eines speziellen Systems für Kinder mit speziellen Bedürfnissen theoretisch bereits weiter vorangeschritten war als in der Umsetzung der institutionellen Differenzierung. Das Scheitern der Idee der Verallgemeinerung sieht Ellger-Rüttgardt (2008) entsprechend als Zeichen für die Etablierung einer „eigenständigen Pädagogik für Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“ (S. 123).

Das allgemeine Schulsystem selbst differenzierte sich dabei weiter aus, wobei die primäre Differenzierungslinie auf dieser Ebene diejenige von *oben/unten* blieb. Denn das meritokratische Prinzip, das eigentlich eine systeminterne Differenzierung nach *besser/schlechter* fordert, führte zum Widerstand des höheren Beamtenstandes, der seine Zugangsprivilegien zur höheren Bildung sichern wollte (Herrlitz et al., 1998). Zwar erhielt das Schulsystem „mit der Durchsetzung von ‚Zensuren‘ als legitimes Ordnungsschema für abgestufte Teilhabechancen“ eine Art Allokationsfunktion, jedoch differenzierte sich statt eines egalitären Berechtigungssystems ein nach *oben/unten* stratifiziertes allgemeines Schulsystem aus (Herrlitz et al., 1998, S. 36). Denn das Funktionssystem *Erziehung* wurde mit dem politischen System gekoppelt, sodass die Ausdifferenzierung des allgemeinen Schulsystems maßgeblich durch Vertreter des höheren Beamtenstandes vorangetrieben wurde (Herrlitz et al., 1998). Die Ausdifferenzierung in ein niederes, dem Landschulen und Stadtschulen angehörten, und ein höheres allgemeines Schulsystem, in dem Gymnasien verortet waren, erfolgte dabei durch die Abschottung des höheren Schulsystems, wobei eine totale Abschottung nach unten nicht mehr legitimierbar war, sodass das Gymnasium „für ‚begabte‘ Aufsteiger aus dem einfachen Volk immer ein Stück weit offen blieb“ (Herrlitz et al., 1998, S. 38). Die Ausdifferenzierung des höheren Schulwesens als vom niederen Schulwesen abgrenzbares Teilsystem wurde also durch die Kopplung des politischen Systems mit dem Erziehungssystem vorangetrieben.

Daraus erklärt sich auch die Bedeutung einer weiteren, bisher vernachlässigten Differenzierungslinie: die Differenzierung nach *männlich/weiblich*. Die Idee der Bildungsberechtigung der Frau war keine besonders prominente. Herrlitz et al. (1998) beschrieben, dass nur ein deutscher Sympathisant der französischen Revolution, Theodor G. von Hippel, die Vision einer gleichberechtigten Frau vertrat. Er veröffentlichte 1792 eine Schrift, in der er ausführte, dass sich die Gesellschaft verbessern würde, wenn Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen aktiv mitwirken würden (Herrlitz et al., 1998). Vereinzelt gab es zwar Umsetzungsversuche des Rechts auf Bildung für Mädchen, beispielsweise in der Landschule Rochows (Schmitt, 2007). Im nachrevolutionären Preußen jedoch setzte sich die Idee der Frauenbildung von Joa-

³⁴ An dieser Stelle hätte sich die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems deutlich anders gestalten können. Leonhardt (2009) gibt einen guten Überblick über einzelne Akteure und die Umsetzung der Verallgemeinerungsbewegung in den Provinzen. Grundsatz war die Idee, dass die Kenntnisse, die zur Unterrichtung gehörloser Kinder nötig waren, alle Elementarschullehrer besitzen sollten (Leonhardt, 2009). Diese Forderung traf jedoch auf denkbar schlechte Bedingungen im allgemeinen Schulsystem (Ellger-Rüttgardt, 2008).

chim Heinrich Campe durch: Er sah die Bestimmung der Frau in der Rolle als Gattin, als Mutter und als Haushälterin (Herrlitz et al., 1998). Als solche sollte die Frau nicht gänzlich ungebildet bleiben, sollte sie doch ihren Mann nicht langweilen, ihre Angestellten kommandieren und die Kinder richtig erziehen können. Die Bildung von Mädchen war allerdings ein soziales Privileg: Sie war ausschließlich privat finanziert und sozial exklusiv (Herrlitz et al., 1998). Mädchen hatten also nur dann Zugang zu Bildung, wenn sie höheren Schichten entstammten – und auch dann nur zu privaten Institutionen, die ihnen jedoch keine Bildung mit dem Ziel von Bildung als Selbstzweck vermittelten. Vielmehr war das Ziel der Mädchenbildung die Utibilität für den Mann.

Zunächst waren anhand der Differenzierungslinie *männlich/weiblich* Mädchen auch unter Humboldt weiter von Bildung ausgeschlossen. Obwohl mit dem Aufkommen der allgemeinen Schulpflicht Mädchen der Zugang in die Schulen erlaubt wurde, differenzierte sich parallel zum allgemeinen Schulsystem das Mädchenbildungssystem als exklusives System stärker aus (Herrlitz et al., 1998). Es entstanden – wohl damit die Mädchen nicht mit ihren späteren Angestellten zur Schule gehen mussten – private, kostenpflichtige Schulen für „höhere Töchter“ (Herrlitz et al., 1998). Die primäre Differenzierungslinie war also *oben/unten*. Die Lehrpläne dieser Schulen enthielten sowohl Elemente des allgemeinen Unterrichts als auch Unterricht zur Vorbereitung auf die Rolle als Frau, wie eine Hausfrauenschule; zudem sollte durch literarischen Unterricht „soziale Distanz ‚nach unten‘“ geschaffen werden (Herrlitz et al., 1998, S. 91).

Die Abschottung des höheren vom niederen Schulwesen wurde nicht nur durch die Funktion des Erziehungssystems als Berechtigungssystem legitimiert, sondern auch mit systeminternen Erfordernissen begründet: Es wurde angenommen, dass für den Unterricht an den höheren Schulen ein Sonderwissen notwendig sei (Herrlitz et al., 1998), was sich in der Ausbildung der Lehrkräfte niederschlug. Während Lehrer für höhere Schulen wissenschaftlich ausgebildet wurden, erfolgte die Ausbildung von Lehrkräften für das niedere Schulwesen praktisch (Herrlitz et al., 1998). Dieses methodische Wissen spiegelte sich auch in der internen Ausdifferenzierung der höheren Schule in Jahrgangsklassen wider, die für die Elementarschulen erst 40 Jahre später geregelt werden sollte (Ellger-Rüttgardt, 2008). Durch die Stiehl'schen Regulative von 1854 wurde die Differenzierung in ein höheres und ein niederes Schulwesen verstärkt, indem die Wissenschaftlichkeit des Unterrichts an niederen Schulen verboten wurde (Herrlitz et al., 1998).

Auch innerhalb des niederen Schulwesens kam es zu Ausdifferenzierungen. Diese vollzogen sich zunächst anhand der systeminternen Differenzierungslinie *besser/schlechter*. Im Jahr 1803 wurde in Zeitz die erste Nachhilfeklasse gegründet (Ellger-Rüttgardt, 2008). Diese erste Nachhilfeklasse so wie ihr Lehrer, Traugott Weise, können als Vorläufer der sich rund ein Jahrhundert später etablierten Hilfsschulen betrachtet werden. Ein maßgeblicher Motor der Ausdifferenzierung der Hilfsschule als eigenständiges, von der allgemeinen Schule abgegrenztes System lag dabei in der von Traugott Weise 1820 verfassten Schrift, in der es darum ging, wie „schwachbe-

gabte“ Kinder im Rahmen der Volksschule besonders gefördert werden könnten; in dieser Schrift entfaltete sich erstmalig der Gedanke, dass die „Schwachbegabten“ eine eigene Klientel seien, die Kinder also anders als die normalen Kinder seien (Ellger-Rüttgardt, 2008).

Parallel dazu kam es, sozusagen neben dem niederen Schulwesen, zur Entstehung besonderer Schulen für Kinder mit körperlichen Behinderungen sowie für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Dabei war die Differenzierungslinie *arm/reich* die entscheidende. Als Reaktion auf die Verarmung der Bevölkerung entstand in der Sozialpädagogik die Rettungshausbewegung, die sich armer und verwahrloster Kinder annahm, um ihnen einerseits ein Zuhause zu geben, primär aber klar das Ziel der Utibilität verfolgte (Ellger-Rüttgardt, 2008). Um 1860 waren insgesamt 354 solcher Rettungshäuser in Preußen entstanden, wobei für die Verbreitung des Rettungshausgedankens insbesondere die Schaffung einer eigenen Pädagogik für als erziehungsschwierig geltende Kinder ausschlaggebend war, die große Überschneidungen zur entstehenden Armenpädagogik aufwies (Ellger-Rüttgardt, 2008). Der Gründer des Rauhen Hauses in Hamburg, Johann Hinrich Wichern, bewirkte durch seine fortschrittliche Pädagogik eine Mischung der Schülerschaft: Das Raue Haus war „einerseits sozialpädagogische und sozialfürsorgerische Stätte für arme Verwahrloste und andererseits eine korrektive Erziehungsanstalt für ‚Erziehungsschwierige‘“ aus dem gehobenen Bürgertum (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 105). Die Eltern aus dem gehobenen Bürgertum kamen im Gegensatz zu den Eltern der armen Kinder für die Kosten der Unterbringung im Rauhen Haus auf. Ellger-Rüttgardt (2008) sieht in der Rettungshausbewegung eine „Wurzel der Verhaltensgestörtenpädagogik“ (S. 106). Pädagogisch war diese auf Bildung als Selbstzweck ausgerichtet, sie verfolgte jedoch auch das Ziel der Utibilität, indem die Kinder im Handwerk ausgebildet wurden (Ellger-Rüttgardt, 2008). Auch hier zeigt sich, dass mit einer besonderen Pädagogik die Differenzierungslinie *arm/reich* abgeschwächt werden konnte.

Die gesellschaftlichen Umstände bedingten eine Zunahme an körperlich beeinträchtigten Menschen. Für Kinder aus dem gehobenen Bürgertum gab es bereits seit Ende des 18. Jahrhunderts orthopädische Institute (Ellger-Rüttgardt, 2008). Im Jahr 1832 wurde durch Johann Nepomuk M. Edler von Kurz eine pädagogisch ausgerichtete Einrichtung für körperlich behinderte Kinder gegründet. Die vertretene Pädagogik richtete sich dabei primär auf den Zweck der Utibilität. Die Kinder sollten befähigt werden, ihren eigenen Lebensunterhalt mit einfachen beruflichen Tätigkeiten zu verdienen. Diese „Schulen“, die wenig allgemeine Bildung, sondern stattdessen die Befähigung zur Arbeit in Fabriken trainierten, können als Vorläufer der heutigen Werkstätten für Menschen mit Behinderung gesehen werden (Ellger-Rüttgardt, 2008). Jedoch bestand die damalige Idee in einer gemeinsamen Unterrichtung armer nicht behinderter und nicht armer behinderter Kinder: Die armen, aber gesunden Kinder sollten auf einen Handwerksberuf vorbereitet werden, während die körperlich behinderten Kinder eine Beschäftigung und dauerhaften Verdienst erhalten sollten (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die Anstalten für körperlich behinderte Kinder wurden 1844 verstaatlicht.

Diese Vorläufer sonderpädagogischer Einrichtungen differenzierten sich also, anders als die Blinden- und Taubstummeninstitute, an der Differenzierungslinie *arm/reich* aus, wie es auch das allgemeine Schulsystem tat. Dabei wurden Kinder wohlhabender Eltern dann Teil dieser Einrichtungen, wenn diese über besondere pädagogische Methoden verfügten. Ob diese Methoden, wie beispielsweise die auf Freiwilligkeit basierende Methode Wicherns, tatsächlich als spezifisch gesehen werden können oder ob sie nicht auch für Kinder, die eine Stadt- oder Landschule oder das Gymnasium besuchten, geeignet gewesen wären, lässt sich retrospektiv nicht mehr beantworten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich unter Humboldt sowohl das allgemeine Schulsystem als auch das Sonderschulsystem weiter ausdifferenziert haben, wie in Abbildung 3 dargestellt ist.

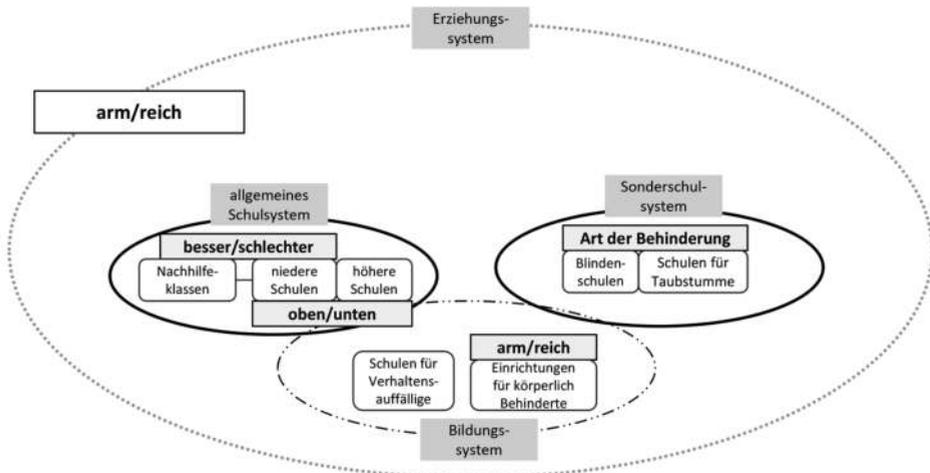


Abbildung 3: Das Erziehungssystem in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Das Funktionssystem Erziehung beginnt, sich mit der Verschiebung der primären Differenzierungslinie von *oben/unten* nach *arm/reich* als eigenständiges System, das nicht standesrechtlich stratifiziert ist, auszudifferenzieren. Es beginnt, sich eine neue Ebene auszudifferenzieren: ein das Sonderschulsystem und das allgemeine Schulsystem umfassendes Teilsystem. Dieses umfasste zunächst solche Einrichtungen, die sich nicht eindeutig dem allgemeinen Schulsystem oder dem Sonderschulsystem zuordnen ließen. Auf Ebene des allgemeinen Schulsystems differenzierten sich entlang der Differenzierungslinie *besser/schlechter* systemintern Nachhilfeklassen heraus. Als Differenzierungslinie zwischen höheren und niederen Schulen blieb *oben/unten* primär. Die Bildungsinstitutionen für Blinde und Gehörlose, die dem Sonderschulsystem zugeordnet werden können, differenzierten sich nach der Art der Behinderung aus. Der Versuch einer Verbindung zwischen dem niederen Schulwesen und den Blinden- und Gehörloseninstituten war gescheitert.

2.3 Modernisierungszwang und Sozialdarwinismus – die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts

Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts war geprägt von der Industriellen Revolution, die auf das allgemeine Schulsystem einen Modernisierungszwang ausübte, der wesentliche Ausdifferenzierungen desselben begründete.

In Hinblick auf das Funktionssystem Erziehung blieb die primäre Differenzierungslinie *arm/reich*. Die Ebene des allgemeinen Schulsystems differenzierte sich hingegen verstärkt an den Erfordernissen, die das Wirtschaftssystem stellte, aus. Mehrere Interessenverbände kämpften für und gegen die Anpassung des höheren Schulwesens an die Erfordernisse der Privatindustrie, wobei vielfach politische Interessen gegenüber demokratisierenden Tendenzen dominierten, insofern das höhere Schulwesen zwar modernisiert, jedoch nicht für den sozialen Aufstieg geöffnet werden sollte (Herrlitz et al., 1998). Neben dem humanistischen Gymnasium bildete sich die neue Schulform der Realschule heraus, wobei diese 1830 von der staatlichen Bürokratie anerkannt wurde – die Befugnis zur Berechtigung für verschiedene Laufbahnen blieb jedoch stark umkämpft (Herrlitz et al., 1998). In den 1860ern entwickelte sich das Realgymnasium, das sich als modernes Gymnasium gleichwertig neben dem humanistischen Gymnasium platzierte, wobei das Gymnasium seine Vorrangstellung behielt (Herrlitz et al., 1998). Indes nahm die Politik eine eher abwartende Haltung ein; erst 1890 bezog sie unter Reichskanzler Bismarck Stellung zur Auseinandersetzung der verschiedenen Interessengruppen, indem sie mit einer restriktiven Bildungspolitik die Bildungsexpansion in die höhere Bildung zu stoppen suchte: Die Realgymnasien wurden in lateinlose Schulen umgewandelt, wodurch sie definitorisch zu Schulen des niederen Schulsystems wurden (Herrlitz et al., 1998). Die Politik forcierte als Differenzierungslinie stärker diejenige von *oben/unten*, indem sie den Aufstieg durch Bildung der unteren Klassen verhinderte. Die Bildungsansprüche sollten begrenzt und die Bildungsbeteiligung sollte beispielsweise durch Anhebung des Schulgeldes in Relation zur Berechtigungsqualität der jeweiligen Schulform beschränkt werden.

Obwohl die Erfordernisse des Wirtschaftssystems eine Öffnung des höheren Schulwesens gefordert hätten, wurde die Differenzierungslinie *oben/unten* politisch gestärkt und blieb die für den Zugang zum höheren Schulwesen primär komplexitätsreduzierende Differenzierungslinie³⁵.

In Bezug auf die Bildung behinderter Menschen verlief die Verwirklichung derselben je nach Art der Behinderung unterschiedlich. Während sich das Blinden- und Taubstummenwesen als fester Bestandteil des Erziehungssystems etablierte, führten andere Behinderungsarten zum Ausschluss von Bildung. Außerdem differenzierte

35 Hier zeigt sich die hohe Kontingenz der Entwicklung der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems: Entgegen seiner systeminternen Logik der Differenzierung nach *besser/schlechter* bleibt die Differenzierungslinie *oben/unten* dominant. Wären die politischen Verhältnisse anders gewesen, wäre auch die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems anders verlaufen.

sich im niederen Schulwesen die Schulform der Hilfsschule aus, die zunehmend die Zugehörigkeit zum Sonderschulsystem statt zum allgemeinen Schulsystem forderte.

Als wesentlicher Motor für diese Entwicklung lässt sich auf gesellschaftlicher Ebene die weiter wachsende Armut identifizieren, wobei das gesellschaftliche Klima durch das Aufkommen des Sozialdarwinismus geprägt war (Ellger-Rüttgardt, 2008). Systemintern war vor allem entscheidend, dass die Sonderpädagogik die Medizin als Bezugswissenschaft wählte (Ellger-Rüttgardt, 2008). Der Sozialdarwinismus überträgt das darwinistische Selektionsprinzip – es überleben diejenigen Lebewesen im natürlichen Konkurrenzkampf, die am besten angepasst sind – auf die menschliche Gesellschaft. Im Sozialdarwinismus, den Darwin selbst 1871 begründete, wird davon ausgegangen, dass die Menschen in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stünden und diejenigen überleben würden, die am gesündesten sind, während die Schwachen und Kranken sterben. Dies werde jedoch durch den Menschen – in der darwinistischen Theorie unnatürlicherweise – verhindert (Ellger-Rüttgardt, 2008). Aus dem Sozialdarwinismus gingen unterschiedlich konnotierte Strömungen, wie die Eugenik, die im Kaiserreich als Erbgesundheitslehre den Status einer präventiven Medizin innehatte, die Rassenanthropologie und die Tötungen behinderter Menschen im Nationalsozialismus, hervor (Ellger-Rüttgardt, 2008). Ellger-Rüttgardt (2008) hält für das gesellschaftliche Klima dieser Zeit fest, dass das eugenische Denken, also der Gedanke, dass es eine natürlich Auslese gesunden und kranken Erbgutes gäbe und dass sich die Durchsetzung gesunden Erbgutes steuern lasse, in der Gesellschaft stark verbreitet und akzeptiert war. Zu diesem Gedanken dazu kam ein Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik, der als „Medizinisierung der Sonderpädagogik“ bezeichnet werden kann (Eberwein, 2008, S. 16; Ellger-Rüttgardt, 2008). Bei den Pädagogen stieß dies nicht auf Ablehnung, da der Beruf des Heilpädagogen eine Aufwertung durch ein medizinisches Zusatzstudium erfuhr (Ellger-Rüttgardt, 2008). Mit der Medizinisierung der Sonderpädagogik kamen neue Differenzierungslinien auf, die sich primär an medizinischen Differenzierungen, nämlich an der Differenzierungslinie *gesund/krank*, orientierten (Eberwein, 2008). Mit dem medizinischen Gedanken der Heilbarkeit war zugleich auch der Gedanke der Unheilbarkeit verbunden (Ellger-Rüttgardt, 2008). Diese Differenzierungslinie war für die Entwicklungen in der Geistigbehindertenpädagogik entscheidend.

Die theoretischen Wurzeln einer Pädagogik für geistig behinderte Kinder können bei dem Franzosen Edouard Séguin gesehen werden, der 1846 das Werk „Traité moral, hygiène et éducation des idiots“ vorlegte (Ellger-Rüttgardt, 2008). Im deutschsprachigen Raum erschienen in etwa zeitgleich das Werk Séguins, dessen Methode die physiologische Erziehung als Basis für die moralische und geistige Erziehung ansah (Séguin, 1912) sowie Werke von Guggenbühl und Saegert zur Erziehung geistig behinderter Kinder. Es mischten sich pädagogische, medizinische und psychiatrische Überlegungen. Während Guggenbühl Mediziner war, waren Saegert und Séguin Taubstummen-Pädagogen (Ellger-Rüttgardt, 2008). Guggenbühl wurde jedoch Scharlatanerie vorgeworfen, weil seine Methodik auf Heilung zielte, die er

nicht einlösen konnte³⁶. Auch Saegerts Werk zur Pädagogik für geistig Behinderte, das sich an Séguins physiologische Methode anlehnte, war durch Optimismus geprägt (Ellger-Rüttgardt, 2008). Saegert gründete eine private Anstalt in Berlin, an der er Erziehungsversuche mit geistig behinderten Kindern durchführte (Ellger-Rüttgardt, 2008). Im Jahr 1846 wurde die erste staatliche Erziehungsanstalt für geistig behinderte Kinder gegründet. Diese blieb jedoch eine Ausnahme. Auf Erlass des preußischen Kultusministeriums 1859 wurde die Bildung geistig Behinderter in den privaten (überwiegend kirchlichen) Bereich der Fürsorge delegiert (Ellger-Rüttgardt, 2008) und damit aus dem Funktionssystem *Erziehung* exkludiert. Die „Idiotie“ wurde unter der Deutungshoheit der Medizin als unheilbare Krankheit begriffen (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die damit legitimierte Abkopplung vom Funktionssystem *Erziehung* betraf nicht nur die Geistigbehindertenpädagogik, sondern auch die Verhaltensgestörtenpädagogik sowie Heil- und Pflegeanstalten. Mit dem Einzug der Pathologie wurde neben der Differenzierungslinie *gesund/krank* diejenige von *normal/anormal* geschaffen, indem sich die Pädagogik die Medizin als genaue Wissenschaft zum Vorbild nahm: 1890 und 1899 erschienen die „Pädagogische Pathologie“ (Ludwig Strümpel) und die „Pädagogik der Schwachsinnigen“ (Arno Fuchs); in beiden Werken wurde anhand eines konstruierten Normalitätsbegriffs das Normale dem Anormalen gegenübergestellt (Ellger-Rüttgardt, 2008; Hänsel, 2014). Während Strümpel eine „peinlich genaue alphabetische Aufzählung kindlicher Fehler“ vornahm und diese in pädagogische vorübergehende und pathologische dauerhafte Fehler einteilte (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 141) verfasste Fuchs eine Abhandlung über die Gruppen der „Normalen und Anormalen“, wobei er diese weiterhin in „geistig und körperlich Anormale“ und die „geistig Anormalen“ beispielsweise weiter in „Schwachsinnige“, „Blödsinnige“ und „Irrsinnige“ unterteilte (Hänsel, 2014, S. 16). Damit wurde das als anormal Empfundene losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext als Defizit des Kindes festgeschrieben (Eberwein, 2008).

Die Kombination dieses Paradigmenwechsels mit den neuen Differenzierungslinien und den gesellschaftlichen Umständen – die Armut und die Bismarck'sche Sozialpolitik – mündete in der Gründung eines Typs von „Heil- und Pflegeanstalten“, die mehr der „Verwahrung und Disziplinierung“ vor allem armer Menschen dienten (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 140). Diese Anstalten, die im Rahmen der wilhelminischen Innenpolitik zur Lösung der sozialen Frage beitragen sollten, befanden sich zum Teil in staatlicher und zum Teil in privater, überwiegend kirchlicher, Hand, wobei sich ihre Zahl von 1885 bis 1900 in etwa verdoppelte (Ellger-Rüttgardt, 2008). Zwar verstanden sich auch die kirchlichen Einrichtungen als Bildungseinrichtungen für geistig behinderte Kinder, jedoch erkannten sie ein Bildungsrecht für diese Gruppe nie an (Ellger-Rüttgardt, 2008). 1895 verloren die Idiotenanstalten trotz des Protests von Theologen und Pädagogen durch Gleichstellung mit Irrenanstalten ih-

³⁶ Er versuchte in seiner Anstalt Menschen vom Kretinismus zu heilen. Kretinismus ist nach heutigem medizinischem Stand eine Schilddrüsenfunktionsstörung, die vorwiegend durch einen Mangel an Jod ausgelöst werden kann. Sie führt zu schweren irreversiblen Hirnschäden und Entwicklungsstörungen. Guggenbühl sah den Kretinismus jedoch durch äußere Umstände verursacht und hielt ihn daher durch gesellschafts- und bildungspolitische Maßnahmen für behebbar (Ellger-Rüttgardt, 2008).

ren Bildungsauftrag (Ellger-Rüttgardt, 2008). Den geistig Behinderten wurde die Bildungsfähigkeit abgesprochen, die Differenzierungslinie von *bildungsfähig/bildungsunfähig* wurde zur Differenzierungslinie für die Selektion ins Erziehungssystem.

Die Heil- und Pflegeanstalten waren von der Außenwelt abgeschottet und setzten auf „rigorose Ausgrenzung und Sicherung unliebsamer, in irgendeiner Weise auffällig gewordener Zeitgenossen“; ihre Insassen galten oftmals als unheilbar (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 140). Zunehmend setzte sich der eugenische Gedanke, dass Geisteskrankheiten vererbbar und damit eliminierbar seien, durch; 1892 kam es zur ersten eugenisch legitimierten Sterilisation von Menschen (Ellger-Rüttgardt, 2008).

Während sich die Heil- und Pflegeanstalten vom Bildungssystem ins Fürsorgesystem verlagerten, geriet eine neue Schülergruppe in den Fokus der Sonderpädagogik: die Kinder in den Nachhilfeklassen der Regelschule. In den Volksschulen wurde, bedingt durch die allgemeine Schulpflicht, die Schülerschaft heterogener, was zu einem stärkeren Selektionsdruck innerhalb des Systems führte³⁷. 1864 kam der Gedanke auf, dass die Schülerschaft der Nachhilfeklassen organisatorisch von den Kindern der Volksschule zu trennen sei (Ellger-Rüttgardt, 2008). Mit empirischen Fallstudien versuchte Fuchs nachzuweisen, dass eine Wiedereingliederung von Hilfsschulkindern in die Regelklasse unmöglich sei (Hänsel, 2014). Dabei war unklar, wer genau diese Schülerschaft war – sie wurde irgendwo zwischen normal und blödsinnig verortet, was zu einer starken Heterogenität der Schülerschaft innerhalb der Hilfsschulklassen führte (Ellger-Rüttgardt, 2008; Moser, 2016).

Vordergründiges Ziel war es, die Volksschulen zu entlasten und so auf Ebene des allgemeinen Schulsystems in den Volksschulen Komplexität zu reduzieren. Primäre Differenzierungslinie war dabei die Leistungsfähigkeit in der Volksschule, also die Differenzierungslinie des allgemeinen Schulsystems *besser/schlechter*, wobei die Ursache für die mangelnde Leistungsfähigkeit im Kind selbst, nicht in seiner Umwelt, verortet wurde (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die Notwendigkeit einer Sonderinstitution für Hilfsschulkinder wurde mit dem „besonderen anthropologischen Status“, den diese Kinder innehätten, und der einen besonderen Unterricht erfordere, legitimiert (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 154). Mit der Kategorie des Schwachsinnigen wurde „das Phänomen ‚Schulversagen‘ anthropologisiert“ und die Hilfsschule mit der „wesensmäßige[n] Andersartigkeit“ der Schulkinder legitimiert (Eberwein, 2008, S. 16)³⁸. Dabei wurde der Selbstzweck von Bildung zugunsten der Utibilität zurückgefahren und schon zu Beginn der Fokus auf lebenspraktischen Unterricht vor den Kulturtechniken gelegt (Hänsel, 2014). Ein prominenter Vertreter der organisatorisch von der allgemeinen Schule abgekoppelten Hilfsschule war Heinrich Kielhorn (Ellger-Rüttgardt, 2008). Kielhorn sah die Hilfsschulkinder nicht nur als „Schwachsinnige

37 Dieser These, dass die Hilfsschulgründung mit dem Leistungsanstieg in den Volksschulen zusammenhänge, widerspricht Moser (2016): Die so genannte „Entlastungsthese“ sei eine „Legende der Geschichtsschreibung“ (S. 265). Eberwein (2008) sieht die Entlastungsfunktion gegenüber der Volksschule als einen Einflussfaktor auf den Ausbau des Sonderschulwesens, betont aber gleichwohl das Statusdenken der Hilfsschullehrkräfte als bedeutendstes Motiv.

38 Gegen diese Sichtweise gab es damals Widerstand, so wurden in Berlin zunächst keine Hilfsschulen errichtet; ihre Ablehnung wurde mit möglicher Stigmatisierung der Schulkinder und zu langen Schulwegen begründet (Eberwein, 2008). Auch Vertreter und Vertreterinnen der Reformpädagogik äußerten sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts kritisch zur Hilfsschule (Eberwein, 2008).

und damit als Gehirnkrankte, sondern mehrheitlich auch als Erbkrankte“ (Hänsel, 2014, S. 17). 1898 wurde mit ihm als Initiator ein eigener Lehrerverband für Hilfsschullehrer gegründet, sodass sich auch auf der Ebene der Lehrkräfte eine Ausdifferenzierung zeigte. Dieser Lehrerverband war es schließlich, der die Hilfsschule als eigenständige Schule forderte – primär für Kinder, die in der Volksschule versagten (Ellger-Rüttgardt, 2008).

Entscheidend zur Selektion in die Hilfsschule war also die Differenzierung *besser/schlechter*. Innerhalb der Hilfsschule, die sich zunehmend im Sonderschulsystem verortete³⁹, gewannen die Differenzierungslinien *gesund/krank* und *bildungsfähig/bildungsunfähig* an Bedeutung. So teilten Fuchs und Kielhorn die Hilfsschulkinder in drei Kategorien ein – Leicht-, Mittel- und Schwerschwachsinnige – wobei letzteren die Bildungsfähigkeit abgesprochen wurde (Hänsel, 2014). Die Hilfsschule wurde in Preußen schnell ausgebaut. Konzeptuell beruhte sie auf den von Kielhorn praktizierten Ideen und war insofern eine Hilfsschule für „mehrheitlich erblich Schwachsinnige“, wobei Kinder, die der Kategorie „Schwerschwachsinnig“ zugeordnet wurden, auch von der Hilfsschulbildung ausgeschlossen wurden (Hänsel, 2014, S. 18). Zur Verbreitung der Hilfsschulen war es notwendig, den Beruf der Hilfsschullehrkraft aufzuwerten, wobei als Stellschrauben des Ansehens die Ausbildung und die Besoldung erkannt wurden (Hänsel, 2014). Implizit damit verbunden war das Postulat besonderer Kompetenzen zur Unterrichtung des Hilfsschulkindes, das in anderen Ländern negiert wurde (Ellger-Rüttgardt, 2008). 1905 begann durch den Hilfsschullehrerverband angestoßen ein erster Ausbildungskurs für Hilfsschullehrkräfte unter vorheriger unverbindlicher Zusage des preußischen Kultusministeriums (Hänsel, 2014). Ein 1908 gestelltes Gesuch, die Bezahlung der Hilfsschullehrkräfte höher zu bewerten als die der Volksschullehrkräfte, wurde vom Kultusministerium abgelehnt (Hänsel, 2014).

1913 erschien in Preußen die erste staatliche „Prüfungsordnung für Lehrer und Lehrerinnen an Hilfsschulen“, die eng an die 1911/1912 erschienenen Ordnungen für Taubstummen- und Blindenlehrkräfte angelehnt war (Hänsel, 2014). Damit versuchte der Hilfsschullehrerverband, die Hilfsschule an das Sonderschulsystem anzuschließen (Hänsel, 2014).

Von 1893 bis 1912 stieg die Zahl der Hilfsschulkinder um etwa das 15-Fache von rund 2300 Schulkinder auf 34.300 Schulkinder (Ellger-Rüttgardt, 2008). Der Ausbau wurde staatlicherseits begrüßt, da die Hilfsschule eine „relativ kostengünstige Investition zum Zwecke der Qualifizierung und Disziplinierung eher schwieriger Kinder“ war (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 162).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entscheidende Ausdifferenzierungen und Verlagerungen von Differenzierungslinien im Erziehungssystem stattgefunden haben (vgl. Abbildung 4).

39 Die Sichtweise, dass sich die Hilfsschule eher im Sonderschulsystem verortete, ist umstritten. So zeichnet Ellger-Rüttgardt (2004) eher das Bild einer sich der allgemeinen Pädagogik zugehörig fühlenden Hilfsschulpädagogik, während Hänsel (2003) den Versuch der Hilfsschulpädagogik, sich als Sonderpädagogik zu etablieren, betont.

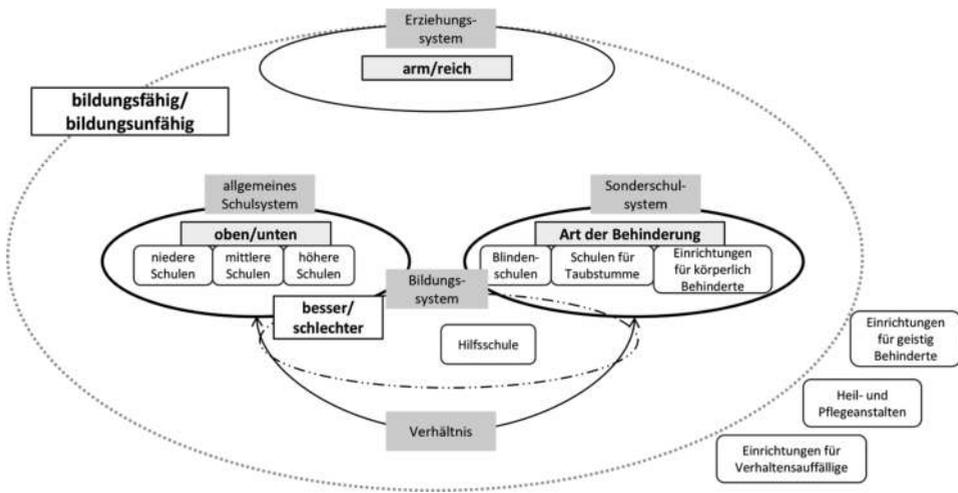


Abbildung 4: Das Erziehungssystem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Dabei waren die sozialdarwinistische Ideologie, gesellschaftliche Armut, die Industrialisierung und die Medizinisierung der Sonderpädagogik entscheidende Weichen bei der Ausdifferenzierung des allgemeinen Schulsystems. Diese richtete sich nicht, wie bei blinden und gehörlosen Kindern, an der Art der Behinderung aus, sondern war, wie auch die Ausdifferenzierung des höheren Schulwesens, stärker durch das Prinzip der Utibilität und die Differenzierung nach *oben/unten* bzw. *arm/reich* gekennzeichnet. Mit dem Aufkommen neuer Differenzierungslinien wie *gesund/krank* und *bildungsfähig/bildungsunfähig* wurde dabei der Ausschluss ganzer Gruppen auf Basis konstruierter Anomalitäten aus dem Funktionssystem Erziehung per se legitimiert. Innerhalb des Erziehungssystems war die Differenzierung nach *arm/reich* entscheidend. Die Ebene des Sonderschulsystems verankerte sich in Form des Blinden- und Taubstummenwesens neben dem allgemeinen Schulsystem. Auf der Ebene des allgemeinen Schulsystems kam es insofern zu einer Verlagerung der Differenzierungslinie, als mit der Etablierung der Hilfsschule als eigenständige Schulform die Differenzierung nach *besser/schlechter* auf die sich entwickelnde Ebene des Bildungssystems verschoben wurde. Die Ebene des Bildungssystems ist dem allgemeinen Schulsystem und dem Sonderschulsystem übergeordnet und vereint ihre Differenzierungslinien. Die Hilfsschule als Institution dieser Ebene blieb zwar strukturell Teil des allgemeinen Schulsystems und differenzierte sich anhand der Differenzierungslinie *besser/schlechter* aus, jedoch verortete sich ihre Profession im Bereich des Sonderschulsystems und legitimierte sich zunehmend mit der Besonderheit der Kinder, also nach Art der Behinderung. Die neben dem niederen Schulsystem stehenden Anstalten für schwererziehbare und verhaltensgestörte Kinder wurden entlang der Differenzierungslinie *bildungsfähig/bildungsunfähig* aus dem Funktionssystem Erziehung ausgelagert. Das höhere Schulwesen im allgemeinen Schulwesen differenzierte zwar, angestoßen durch Modernisierungszwänge, eine neue Schulform heraus, die primäre Differenzierungslinie blieb aber diejenige von

oben/unten. Über die Hilfsschule, die ihre Schülerschaft aus der allgemeinen Schule rekrutierte, und die sich zwischen dem allgemeinen und dem Sonderschulsystem verortete, ist das Verhältnis zwischen allgemeinem und Sonderschulsystem nicht eindeutig bestimmbar. Während für Blinden- und Taubstummenschulen von einem autopoietischen System, das klar vom allgemeinen Schulsystem abgegrenzt ist, ausgegangen werden kann, ist die Verortung der Hilfsschule fragil. Zum einen legitimiert sie sich über ihre Funktion, Komplexität in der allgemeinen Schule zu reduzieren, zum anderen bildeten sich eigene Differenzierungen und Legitimationen auf Basis einer „eigenen Art“ der Kinder aus.

2.4 Komplexitätssteigerung durch die Öffnung der Grundschule – die Weimarer Republik

Die Weimarer Republik markiert den Übergang von der stratifizierten in die funktional differenzierte Gesellschaft, da eine Ablösung des politischen Systems vom Standesrecht und damit eine Stärkung der Autonomie des politischen Systems erfolgte. Diese Entwicklung hatte Einfluss auf das Erziehungssystem, das sich ebenfalls vom Standesrecht zu emanzipieren versuchte.

Für die Veränderungen im Erziehungssystem war vor allem die politische Stimmung ausschlaggebend, die auf Demokratisierung und Abschaffung von Standesprivilegien drängte, sodass sich die obligatorische vierjährige Grundschule durchsetzte, die alle Schulkinder auf den Übergang in das höhere Schulsystem vorbereiten sollte (Herrlitz et al., 1998). Im allgemeinen Schulsystem sollte die Differenzierungslinie *oben/unten* durch das meritokratische Prinzip, die Differenzierungslinie *besser/schlechter*, ersetzt werden.

Die allgemeine Grundschule ging ideengeschichtlich aus der Einheitsschulbewegung hervor und war ein Kompromiss, den sich die SPD gegen konservative Kräfte erstreiten musste (Nave, 1980). Wesentliche Modernisierungen des Schulsystems in der Weimarer Republik gehen auf den kurzen Zeitabschnitt zwischen dem unmittelbaren Ende der Revolution und Mitte 1920 zurück (Nave, 1980; Herrlitz et al., 1998). Nave beschreibt die politische Stimmung im Land zu dieser Zeit so:

Die innenpolitische Situation in Deutschland unmittelbar nach dem 1. Weltkriege bedingte es, daß auch solche Politiker und Parteien, die vorher die Einheitsschulbewegung bekämpften und später für eine möglichst weitgehende Beschränkung der deutschen Volksschule eintreten sollten, während dieser Zeit es für geraten hielten, auch ihrerseits Bekenntnisse für eine Reform der Schulorganisation abzulegen (Nave, 1980, S. 58).

Die privaten Vorschulen wurden als „Standesschulen“ empfunden (Nave, 1980). Das Verbot selbiger in Kombination mit der Einführung der obligatorischen vierjährigen Grundschule im Weimarer Schulkompromiss war grundlegend für Ausdifferenzierungen sowohl im allgemeinen Schulsystem als auch für eine weitere Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems. Für das allgemeine Schulsystem muss zunächst

hervorgehoben werden, dass mit diesen Regelungen die Differenzierungslinie *oben/unten* gegenüber der Differenzierung nach *besser/schlechter* zurückgedrängt wurde. Die Übergangsregelung zwischen Grund- und weiterführender Schule war dergestalt, dass diese nicht mehr an die gesellschaftliche Stellung der Eltern eines Kindes gebunden war, sondern vielmehr an die „Anlagen und Neigungen“ des Kindes selbst (Nave, 1980). Dies ist deshalb so entscheidend, weil damit eine notwendige Bedingung für die Autopoiese des Systems erfüllt wird: Durch die Entkopplung vom Stand eines Kindes und damit einer Verlagerung der Selektionsentscheidung von einem Außenkriterium *in das System selbst hinein* wird die Selektion der systeminternen Logik unterworfen, sodass das Bildungssystem in der Lage ist, seine Elemente selbst zu produzieren. Dies erfolgte jedoch gegen den Widerstand der höheren Schichten, die ihre standesrechtlichen Privilegien zu schützen versuchten (Herrlitz et al., 1998). Regelungen im Grundschulgesetz wurden beispielsweise umgangen, indem die Eltern eine hausärztliche Bescheinigung einholten, die nachwies, dass der Besuch einer allgemeinen Grundschule für das Kind ungesund sei (Herrlitz et al., 1998). Darüber hinaus war die Religion ein Mittel, sich Privilegien zu sichern, denn konfessionsgebundene private Vorschulen blieben erhalten (Nave, 1980). Außerdem wurden eine Art Elternwahlrecht durch die Möglichkeit der Errichtung konfessionsgebundener Schulen eingeführt und die bestehenden Konfessionsschulen mit einem Bestandschutz versehen (Nave, 1980). Weiterhin war das Übergangsverfahren zwischen der allgemeinen Grundschule und den höheren Schulen beeinflussbar, erst 1931 wurde die Rolle der allgemeinen Grundschule durch die Berücksichtigung der Grundschulzeugnisse gestärkt (Herrlitz et al., 1998). Damit erhielt die Grundschule ihre Allokationsfunktion. Auch hinsichtlich der Lehrkräfteausbildung gab es Reformansätze. Es kam jedoch nicht zu einer Anpassung der Ausbildung zwischen höherer und niederer Schulbildung, die für eine Überwindung der Trennung derselben notwendig gewesen wäre (Herrlitz et al., 1998). Obwohl also die obligatorische vierjährige Grundschule einen wichtigen Faktor für die Überwindung der Klassentrennung im Schulsystem darstellte, wurde die Differenzierungslinie *oben/unten* nicht vollständig zurückgedrängt.

Zugleich stellt die Einführung der obligatorischen vierjährigen Grundschule einen wesentlichen Motor der Abkopplung der Hilfsschule vom allgemeinen Schulsystem dar. Denn die Öffnung der allgemeinen Grundschule, die zu einer Komplexitätssteigerung innerhalb dieser führte, ermöglichte es dem Hilfsschulverband, die Hilfsschule als notwendige Voraussetzung für die Grundschule darzustellen, wobei die Argumentation zwar „zu Lasten ihrer Schüler ging“ aber den „neuen politischen Verhältnissen“ angepasst wurde (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 205). Diese neuen politischen Verhältnisse bezeichnen das Erstarken der rassenanthropologischen Ideologie, mittels derer Rupert Egenberger, der Leiter des ersten Ausbildungsgangs für Heilpädagogik⁴⁰, die heilpädagogische Ausbildung und Forschung legitimierte:

40 An der Wahl der Professionsbezeichnung als „Heilpädagoge“ wird der intendierte Bezug zur Medizin deutlich. Dabei war die Reputation des Faches vermutlich von entscheidender Bedeutung (Biewer, 2017). Eingeführt wurde der Begriff jedoch bereits 1861 durch Georgens und Deinhardt, deren Theorieentwurf primär pädagogisch statt medizinisch geprägt war (Biewer, 2017).

Es zeugt aber von der Gesundheit eines Volkes, daß es rechtzeitig und instinktmäßig fühlt, daß es gegen Rassenverschlechterung und Rassenentartung Maßregeln ergreift und sich mit allen Mitteln dagegen wehrt. Wenn schon Zehn- oder Hunderttausend Entartete und Minderwertige in unserem Volke vorhanden sind, so ist, nachdem man die Minderwertigen selbst nicht beseitigen kann, nur die Möglichkeit gegeben, mit bitterem Ernste die Auswirkung der Minderwertigkeit und die weitere Verseuchung durch heilpädagogische Mittel zu bekämpfen (Egenberger, 1923, zit. nach Hänsel, 2014, S. 46).

Die Heilpädagogik war vor diesem Hintergrund das sanftere Mittel, um Schaden von der Gesellschaft abzuwenden, sodass sich die Heilpädagogik nach außen und innen auch moralisch legitimieren konnte. Egenberger sah den Sinn heilpädagogischer Forschung primär in der diagnostischen Abklärung und der Art und Weise der Vererbung „des Schwachsinn und der Entartung“, während die Festlegung und Evaluation des „Abhilfe- und Heilungsprozesses“ sekundär seien (Hänsel, 2014, S. 44). Deutlich wird hier ein medizinischer Blick auf das Hilfsschulkind, der von pädagogischen Zielen Abstand nahm. Eine so ausgerichtete Heilpädagogik zielte ausschließlich auf Utibilität. Bemerkenswert ist, dass mit der Kategorie der Erblichkeit eine genuin unpädagogische Kategorie in den sonderpädagogischen Diskurs eingeführt wurde. In der sonderpädagogischen Profession gab es zu dieser Perspektive durchaus Dissens in der Hinsicht, dass beispielsweise Fuchs' Konzept ein primär pädagogisches war, da es den Fokus auf die besondere Pädagogik und Erziehung legte; gleichwohl war es grundsätzlich mit dem medizinischen Konzept Egenbergers vereinbar und führte die Kategorie der Erblichkeit mit (Hänsel, 2014).

Mit der Einführung der allgemeinen Grundschule geriet die Hilfsschule unter Legitimationsdruck. Die Ablösung der Differenzierungslinie *arm/reich* in der allgemeinen Grundschule gefährdete den Stand der Hilfsschule, die ihre Schülerklientel überwiegend aus den niederen Ständen rekrutierte (Ellger-Rüttgardt, 2008). Wenn es sich bei Hilfsschülern „nur“ um leistungsschwache Kinder handelt, dann widerspricht die Aussonderung derselben in andere als die für *alle* obligatorische Grundschule der Verfassung. Die Konstruktion des Hilfsschulkindes als *anders* – und zwar auf Basis seiner Anlagen und Neigungen, der neuen primären Differenzierungslinie nach *besser/schlechter*, legitimierte die Aussonderung der Kinder. Die im Kaiserreich entwickelten Konzepte des Hilfsschulkindes als *anders* legitimierten so in der Weimarer Republik die Hilfsschule als eigenständige Schulform. Auf der Ebene der sonderpädagogischen Profession wurde zudem weiterhin eine Annäherung an die Taubstummen- und Blindenpädagogik durch die Hilfsschullehrkräfte angestrebt, indem gemeinsame Ausbildungskonzepte entworfen wurden, die jedoch vorerst am Widerstand der Taubstummenlehrkräfte scheiterten (Hänsel, 2014). Nichtsdestotrotz waren die Entwicklung einer eigenen Pädagogik und die Betonung der Notwendigkeit eigener Methoden, die in eine wissenschaftliche Ausbildung münden sollten, ein wichtiger Faktor, die Heilpädagogik intern zu legitimieren (Hänsel, 2014).

Auch auf der Ebene des Taubstummen- und Blindenwesens fanden weitere Ausdifferenzierungen statt. Diese waren vor allem bedingt durch die Entwicklung diagnostischer Verfahren zu Beginn des 20. Jahrhunderts, mittels derer nicht nur zwischen nicht-hörend und hörend unterschieden werden konnte, sondern die es er-

möglichten, den Grad der Hörfähigkeit genauer zu bestimmen (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die differenzierte Betrachtung der Behinderung führte zur Einrichtung differenzierter Schulen: Auf die erste Schwerhörigenklasse 1902 folgte die erste Schwerhörigenschule 1907; 1919 wurden Sehschwachenschulen und -klassen eingerichtet (Ellger-Rüttgardt, 2008). Im Jahr 1919 wurde zudem die erste Sprachheilschule gegründet, die von Beginn an medizinisch statt pädagogisch geprägt war (Ellger-Rüttgardt, 2008).

Zusammenfassend lässt sich gegen Ende der Weimarer Republik folgendes Bild des Erziehungssystems zeichnen, wie Abbildung 5 zeigt: Auf der Ebene des Funktionssystems Erziehung wurde die Differenzierungslinie *oben/unten* politisch abgeschafft. An diese Stelle trat die Differenzierung in *bildungsfähig/bildungsunfähig*, wodurch bestimmte Gruppen kategorisch von Bildung ausgeschlossen wurden. Dabei hatte sich das System nun so weit ausdifferenziert, dass auf verschiedenen Ebenen verschiedene Differenzierungslinien relevant und Entscheidungen möglich waren. War ein Kind ins Funktionssystem *Erziehung* inkludiert, so stellte sich auf Ebene des Bildungssystems die Frage, ob es gesund oder krank, normal oder nicht normal war.

Wenn es blind oder taub war, so kam es auf eine Schule für Blinde oder Taube im Sonderschulsystem, wobei hier Differenzierungen nach dem Grad der Behinderung vorgenommen wurden. Wurde das Kind als nicht normal – zum Beispiel auf Basis der Kategorie erblich bedingter Schwachsinn – eingestuft, kam es auf die Hilfsschule. In der Volksschule, die Teil des allgemeinen Schulsystems war, war die primäre Differenzierungslinie *besser/schlechter*.

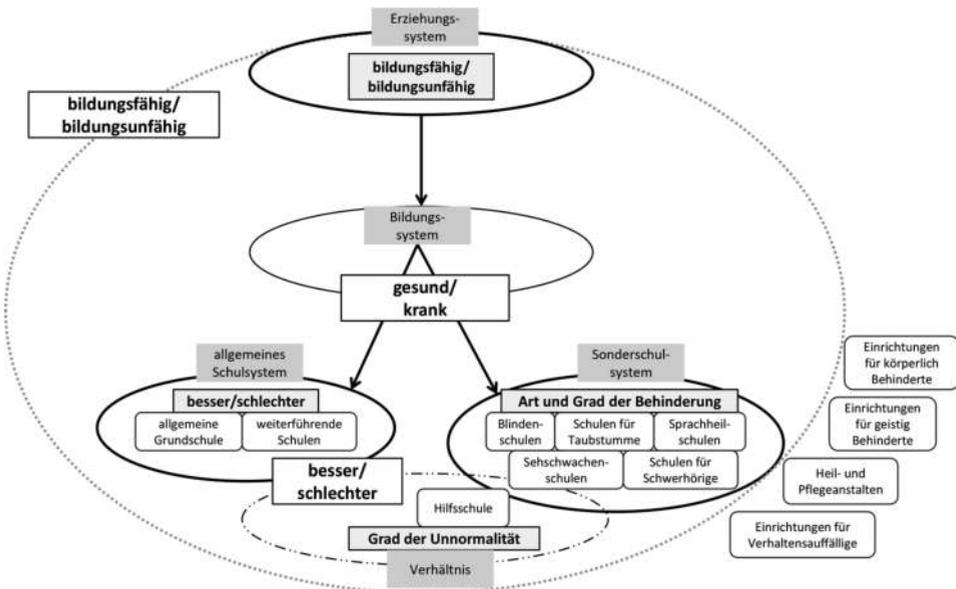


Abbildung 5: Das Erziehungssystem in der Weimarer Republik

Ein *viel schlechter* konnte die Überweisung ins Sonderschulsystem nach sich ziehen. Mit der Hilfsschule hatte sich also eine Institution gebildet, die eine Art Scharnierfunktion zwischen dem allgemeinen Schulsystem und dem Sonderschulsystem erfüllte. Bemerkenswert ist dabei, dass dies nur auf die Verschiebung der Schülerschaft vom allgemeinen Schulsystem in die Hilfsschule bezogen war – der Rückweg wurde von Beginn der Hilfsschule an von ihren Gründern negiert. Damit war ein wesentlicher Schritt in Richtung eines autopoietischen Sonderschulsystems getan, denn die Hilfsschule begann, ähnlich wie das Taubstummen- und Blindenwesen, sich aus sich selbst heraus zu legitimieren.

2.5 Tödliche Differenzierungslinien – die nationalsozialistische Diktatur

In der nationalsozialistischen Diktatur wurden entsprechend der nationalsozialistischen Ideologie neue Differenzierungslinien entscheidend⁴¹. Die nationalsozialistische Gesellschaftspolitik zielte auf die vollständige Unterordnung des Individuums unter die „Volksgemeinschaft“ (Ellger-Rüttgardt, 2008). Das Konstrukt der „Volksgemeinschaft“ bzw. des „Volkskörpers“ war dabei zentral für die Umsetzung der NS-Ideologie in die Praxis: Das Konstrukt eines dem Individuum übergeordneten „Volkskörpers“ führt dazu, dass der einzelne Mensch nicht notwendigerweise als Teil des „Volkskörpers“ gesehen wird. Vielmehr können dem „Volkskörper“ dienende und dem „Volkskörper“ schadende Elemente unterschieden werden. Diese Ideologie der Ungleichwertigkeit von Menschen impliziert die Frage nach der Bestimmung des menschlichen Wertes: Neben seiner Utibilität für den „Volkskörper“, d. h. seine Arbeitsfähigkeit, wurde während der nationalsozialistischen Diktatur auch der „rassische Wert“ zur Bestimmung des Wertes eines Menschen hinzugezogen (Ellger-Rüttgardt, 2008). Das Ziel der Bildung als Selbstzweck wurde vollständig durch das der Utibilität ersetzt. Ziel von Erziehung war nun der sich „den Belangen von Staat und Volk [...] willenlos ein- und unterordnende Gemeinschaftsmensch“ (Götz, 1998, S. 212). Das Verhältnis zwischen Utibilität und rassistischen Gesichtspunkten differierte je nach den politischen und gesellschaftlichen Bedingungen, sodass „Sonderschulen und ihre Schülerschaft keineswegs per se diffamiert und ausgegrenzt wurden“, wobei Juden und „Zigeuner“ zu keiner Zeit Überlebenschancen durch Utibilität hatten (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 244).

Neben der Differenzierungslinie nach *Rasse* und *Religion*, die den Ausschluss aus dem Gesellschaftssystem per se zur Folge hatte, etablierte sich auf der Ebene des allgemeinen Schulsystems und auf der Ebene des Sonderschulsystems die Differenzierungslinie nach *gesund/krank*, die diejenige von *besser/schlechter* und *oben/unten*

41 Sowohl in der nationalsozialistischen Diktatur als auch in der Deutschen Demokratischen Republik wurde staatlicherseits versucht, das Erziehungssystem in einem Maße einzunehmen, das die funktionale Differenzierung der Gesellschaft infrage stellte. Unter dem auf das Staatenkonzept Platons zurückgehenden Terminus „Erziehungsstaat“ diskutiert z. B. Tenorth (1998) das Verhältnis von Staat und Erziehung in verschiedenen historischen Epochen. Er stellt heraus, dass Politik und Erziehung historisch verflochten sind, dass jedoch in der nationalsozialistischen Diktatur das Ziel war, die Eigenlogik des Erziehungssystems durch die politische Logik zu ersetzen.

ablösen sollte. Die NSDAP ersetzte das bürgerlich-liberale Konkurrenzprinzip durch das Versprechen eines volkssolidarischen Prinzips und reagierte damit auf die Enttäuschung der unteren Schichten, denen der Aufstieg durch Bildung in der Weimarer Republik nicht gelungen war (Herrlitz et al., 1998). Statt eines Konkurrenzsystems versprach sie: „nationale Solidarität“ statt „individuellem Egoismus“, „Führertum“ statt „parlamentarischer Querelen“, das „Erziehungsideal der ‚reinrassigen Kämpfernatur‘“ statt „bloß intellektueller Tüchtigkeit“, die „Wiederherstellung der ‚natürlichen Rolle der Frau‘“ statt „Entartung des weiblichen Wesens“, wobei die Ideen nicht neu erfunden werden mussten (Herrlitz et al., 1998, S. 150).

Im allgemeinen Schulsystem differenzierte sich ein dreigliedriges, parteieigenes Schulsystem neben dem allgemeinen Schulsystem aus, das auf die Ausbildung von Nachwuchskadern ausgerichtet war und entsprechend die Differenzierungslinien „*Erbgesundheits*“ und „*Rassenreinheit*“ priorisierte, während intellektuelle und charakterliche Eigenschaften zunächst nicht ausschlaggebend waren (Orlow, 1965). Es entwickelten sich die Ordensburgen (ab 1933), Adolf-Hitler-Schulen (AHS, ab 1937) und die Hohen Schulen (ab 1941). Der Stundenplan der AHS verdeutlicht dabei die Betonung körperlicher Gesundheit gegenüber intellektuellen Fähigkeiten: Er sah fünf Sportstunden, aber nur eine halbe Stunde geistige Tätigkeit vor (Orlow, 1965). Ausgewählt wurden Jungen zwischen 12 und 18 Jahren, zunächst nur nach den Kriterien „*Erbgesundheits*“ und „*Reinrassigkeit*“; ab 1938 wurden auch intellektuelle Fähigkeiten berücksichtigt; ab 1945 waren sie gleichrangig für die Auswahl, denn die Absolventen sollten auch Verwaltungsposten bekleiden, für die ein Mindestmaß an geistiger Fähigkeit unumgänglich war (Orlow, 1965). Zudem hielt sich auch die Differenzierungslinie *oben/unten*: 80 % der Schüler entstammten Jungen aus der Mittelschicht (Orlow, 1965).

Pädagogisch fand sich in den Schulen die Idee, neue Unterrichtsmethoden zu etablieren und so auch auf der Ebene des Unterrichts einen neuen Schultypus zu schaffen (Orlow, 1965). Neben einer Indoktrination der Inhalte des Unterrichts mit der nationalsozialistischen Ideologie und geschichtsrevisionistischen Legenden, wie sie im allgemeinen Schulsystem generell üblich waren⁴², erfolgte gleichfalls eine pädagogisch-didaktische Neuausrichtung beispielsweise durch die „Vorlesungs- und Diskussionsmethode“, deren Ziel „ein propagandistisch aufgeladener Schüler mit festbegründeten Ansichten, die keinen Raum für Zweifel ließen“ war (Orlow, 1965, S. 283). Ein Ausschluss aus diesen Schulen konnte nur von Seiten der Schule erfolgen – einmal aufgenommen, konnten Eltern ihre Kinder nicht wieder abmelden (Orlow, 1965).

Dieses Parteienschulsystem bestand neben dem allgemeinen Schulwesen als eigenständiges Schulwesen und wurde von der Partei finanziert (Orlow, 1965). Es handelte sich also um ein zwischen dem Erziehungs- und dem Politiksystem zu verortendes System, was durch die Indoktrination gleichfalls auch für das Erziehungs-

42 Das Ziel der Nationalsozialisten war ein Idealisierungsprogramm der Schule mit der nationalsozialistischen Weltanschauung. Für die Grundschule attestiert Götz (1998), dass dieses Ziel nicht in der anvisierten Radikalität umgesetzt werden konnte, obwohl die Bedingungen günstig gewesen seien.

system galt. Prinzipiell wurde der Schulaufbau durch die nationalsozialistische Bildungspolitik nicht geändert, lediglich das höhere Schulwesen wurde vereinheitlicht in Gymnasien und Oberschulen, die wiederum nach Jungen und Mädchen differenziert waren (Herrlitz et al., 1998). Die Gleichschaltung der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinen Schulen verlief ohne größere Widerstände (Herrlitz et al., 1998). Den Volksschullehrkräften wurde insofern entgegengekommen, als ihr Wunsch nach einer Gleichstellung mit dem Philologenstand teilweise nachgekommen wurde (Herrlitz et al., 1998). Die universitäre Lehrkräfteausbildung wurde ab 1938 in verschiedenen Denkschriften kontrovers diskutiert und 1941 per Führerbefehl zerschlagen (Herrlitz et al., 1998).

Eine ähnliche Durchsetzung der Gleichschaltung fand sich auch im Sonderschulsystem, in dem ebenfalls wenig Widerstand herrschte (Ellger-Rüttgardt, 2008). Für das Sonderschulsystem gilt, dass sich insbesondere die Hilfsschule vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Verhältnisse ausschließlich über ihre Utibilität für „den Volkskörper“ legitimierte. Dabei war die Idee der Erblichkeit bestimmter „Anomalien“ entscheidend für die Entwicklung von behindertenpolitischen Maßnahmen in der nationalsozialistischen Diktatur. So wurde 1933 das *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* (GzVeN) verabschiedet, in welchem die Sterilisation von Menschen mit verschiedenen, vermeintlich erblich bedingten, Krankheiten oder Behinderungen legalisiert wurde; darunter fielen neben erblicher Blindheit, erblicher Taubheit und Epilepsie auch Personen mit „angeborenem Schwachsinn“ (GzVeN vom 14. Juli 1933). Insbesondere die Kategorie des „angeborenen Schwachsinn“ ermöglichte den Einbezug eines weiten Kreises von Personen als Zielgruppe des Gesetzes (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die Umsetzung dieses Gesetzes legitimierte dabei sowohl innerhalb des Systems als auch nach außen hin die Existenz der Heil- und Pflegeanstalten sowie der Hilfsschule: Der Vorsitzende des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands, Gustav Lesemann, hatte bereits vor Inkrafttreten des Gesetzes die Notwendigkeit einer Meldepflicht für „geistig gehemmte[...] Schüler“ betont (Hänsel, 2014, S. 60). Innerhalb der Hilfsschulen wirkten die Lehrerinnen und Lehrer an der Umsetzung der Meldepflicht aktiv mit, indem teilweise nicht nur die Kinder, sondern auch deren Familien erfasst worden sind (Hänsel, 2014; Biewer, 2017). Bis zum Jahr 1937 wurden 261.883 Anträge auf Sterilisation verhandelt, wobei über den Ausgang sowie die tatsächlich durchgeführten Sterilisationen keine Zahlen vorliegen; Schätzungen gehen von rund 360.000 Sterilisationen bis 1945 aus (Ellger-Rüttgardt, 2008). Der überwiegende Teil (66 %) betraf dabei Sterilisationen nach „angeborenem Schwachsinn“, worunter ein nicht unerheblicher Teil an Hilfsschulkindern gewesen sein dürfte (Ellger-Rüttgardt, 2008).

Die Kategorie des „angeborenen Schwachsinn“, insbesondere in Verbindung mit dem Attestieren einer Bildungsunfähigkeit führte ab 1937 im Rahmen systematischer Ermordungsprogramme zum Tod. Der Glaube an die nationalsozialistische Ideologie, deren Grundlagen bereits in der Weimarer Republik großen Anklang fanden, ermöglichte die Ermordung von mehr als 10.000 Kindern mit Behinderung „in der Mitte des gesellschaftlichen Lebens und mitten in Deutschland in Arztpraxen

und Krankenhäusern, staatlichen Ämtern und wissenschaftlichen Institutionen“ (Zepp, 2012, S.10). Ab 1939 wurden systematisch behinderte und kranke Kinder erfasst und in „Kinderfachabteilungen“, wie die Tötungsanstalten von den Nationalsozialisten genannt wurden, ermordet. Dieses Tötungsprogramm wurde als „Kinder-Euthanasie“⁴³ bekannt und basiert entsprechend auf der Annahme, dass der Tod für die Betroffenen eine Erlösung darstelle:

Daß es Menschen gibt, deren Tod für sie eine Erlösung und zugleich für die Gesellschaft und den Staat insbesondere eine Befreiung von einer Last ist, deren Tragung außer dem einen, ein Vorbild größter Selbstlosigkeit zu sein, nicht den kleinsten Nutzen stiftet, lässt sich in keiner Weise bezweifeln (Binding & Hoche, 1920, zit. nach Beddies, 2012, S. 58).

Neben dem vorgeblichen Nutzen für die ermordeten Personen selbst, wurden auch ökonomische Aspekte offen diskutiert (Nedoschill & Castell, 2001). Formal wurde das Tötungsprogramm als „Reichsausschuß zur wissenschaftlichen Erfassung erb- und anlagebedingter schwerer Leiden“ bezeichnet. Die ersten Tötungsanstalten wurden in Heil- und Pflegeanstalten sowie in städtischen Psychiatrien eingerichtet (Topp, 2012).

Die erste „Kinderfachabteilung“ entstand 1940 unter Leitung Hans Heinzes und der Ärztin Friederike Pauschs in der Provinz Brandenburg in Görden (Beddies & Hübener, 2012). Die Selektion der Kinder erfolgte durch ein dreiköpfiges Gutachterteam: Dr. Ernst Wentzler (Pädiater aus Berlin), Dr. Hans Heinze (Kinder- und Jugendpsychiater in Görden) und Werner Cantel (Leiter der Universitätsklinik Leipzig), wobei diese nach Aktenlage entschieden (Topp, 2012). Dabei gibt es Hinweise darauf, dass größtenteils Kinder aus armen städtischen Familien betroffen waren, wohingegen „Kinder aus der Oberschicht [...] kaum von der Selektion bedroht“ gewesen seien (Topp, 2012, S. 18). Die Differenzierungslinie von *arm/reich* hatte also weiter Bestand. Innerhalb der Tötungsanstalten kam es zu einer Ausdifferenzierung entlang der Differenzierungslinie *bildungsfähig/bildungsunfähig*. Die Ausdifferenzierung erfolgte zudem wesentlich durch das Wissenschaftssystem legitimiert: Die Landesanstalt Görden wurde in ein Zentrum der Kinder- und Jugendpsychiatrie umgewandelt, das sich in verschiedene Abteilungen gliederte, die die Insassen nach Geschlecht und Bildungsfähigkeit differenzierten (Beddies & Hübener, 2012). Diese Ausdifferenzierung sowie die Tötung insbesondere als bildungsunfähig geltender Kinder gingen dabei weniger auf obere Weisungen zurück – von 1200 in Görden getöteten Kindern waren nur 130 Reichsausschuß-Kinder – sondern vielmehr auf das wissenschaftliche Interesse des Anstaltsleiters Heinze (Beddies & Hübener, 2012). 1942 wurde an der Gördenener Anstalt eine eigene Forschungsabteilung eingerichtet, die in enger Verbindung mit der Forschungsabteilung der Universitätsklinik Heidelberg stand (Rotzoll, Roelcke & Hohendorf, 2012).

43 „Euthanasie“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet „schöner Tod“. Der Begriff wurde von den Nationalsozialisten als „Gnadentod“ umgedeutet und euphemistisch für die Ermordung von mehr als 300.000 Menschen verwendet (Koppehl, 2017). In dieser Arbeit wird die Reproduktion des Begriffs „Euthanasie“ bewusst vermieden.

Auch an der Aktion T4, die als zentrale Tötungsaktion bekannt ist, waren Akteure des Sonderschulsystems maßgeblich beteiligt; in den Jahren 1940/41 wurden mehr als 70.000 Menschen mit Giftgas ermordet, darunter mehr als 4200 Kleinkinder, Kinder und Jugendliche (Fuchs, 2012). Die Aktion ist nach dem Hauptsitz der bürokratisch abgewickelten Massenermordungen benannt, der Tiergartenstraße 4 in Berlin. Hier wurde von einem Gutachterteam über das Leben der Menschen, die mittels Meldebögen systematisch in allen Heil- und Pflegeanstalten sowie Heimen erfasst wurden, entschieden (Fuchs, 2012). Zentrale Selektionskriterien waren neben dem „rassischen Wert“ vor allem die Arbeitsfähigkeit, wobei bei Kindern die Differenzierungslinie *bildungsfähig/bildungsunfähig* ausschlaggebend war. In der Praxis bedeutete dies wiederum ein Durchschlagen der Differenzierungslinie *arm/reich*:

Die Klassifizierung orientierte sich an letztlich sozialen Kriterien, nämlich der Erziehungs- und Arbeitsfähigkeit des Kindes und somit an der zu erwartenden späteren sozialen und ökonomischen Eigenständigkeit (Fuchs, 2012, S. 24).

Unter den getöteten Kindern und Jugendlichen hatten über 80 % die Diagnose des angeborenen oder erworbenen Schwachsinn (Fuchs, 2012). Auch hier ist von einer Überschneidung mit Hilfsschulkindern auszugehen.

Durch diese gesellschaftlichen Entwicklungen, in denen der Ausschluss aus dem Erziehungssystem mit der konkreten Gefahr der Ermordung verbunden war, spielte die Hilfsschule eine wesentliche Rolle, da sie den Übergang zwischen allgemeinem Schulsystem und Sonderschulsystem markierte und zugleich Kinder aus dem System selektieren und damit der Ermordung zuführen konnte. Nach kurzzeitigen Angriffen auf die Institution Hilfsschule als verschwenderisch sowie nach Widerstand der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen dagegen⁴⁴, Kinder für die Hilfsschule zu melden, kam es ab 1934 zu einem Ausbau des Hilfsschulsystems (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die Hilfsschule legitimierte sich dabei sowohl auf gesellschaftlicher Ebene mit ihrer Utibilität zur Erreichung politischer Ziele als auch systemintern mittels pädagogischer Argumentation. In den Allgemeinen Anordnungen über die Hilfsschulen in Preußen, die 1938 erlassen wurden, heißt es zum Zweck der Hilfsschule:

Die Hilfsschule *entlastet die Volksschule*, damit ihre Kräfte ungehemmt der Erziehung der gesunden deutschen Jugend dienen können; sie bietet die Möglichkeit zu langjähriger, planmäßiger Beobachtung der ihr anvertrauten Kinder und damit zu wirksamer *Unterstützung der erb- und rassenpflegerischen Maßnahmen des Staates*; sie erzieht die ihr überwiesenen Kinder in *besonderen, den Kräften und Anlagen der Kinder angepassten Verfahren*, damit sie sich später als *brauchbare Glieder der Volksgemeinschaft* selbständig oder unter leichter Führung betätigen können (Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen, 1938, S. 233, Hervorhebungen: J. L.).

Deutlich wird, dass die Bildung des Kindes als Selbstzweck keine Rolle spielte, stattdessen wurde die Utibilität der Hilfsschule auf drei Ebenen gesichert: Zum einen

⁴⁴ Die Bedeutung der Hilfsschule für die Durchführung von Zwangssterilisationen und damit die Schuld von Hilfsschullehrern ist umstritten. Hänsel (2012) beispielsweise kritisiert die relativierende Darstellung in der Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik (z. B. bei Ellger-Rüttgardt, 2008) scharf.

sollte das Hilfsschulkind selbst brauchbar sein, zum anderen wurde die Utibilität der Hilfsschule als Institution zur Durchsetzung „rassenhygienischer“ Maßnahmen sowie ihre Entlastungsfunktion gegenüber der Volksschule betont. Außerdem wurde auf die Notwendigkeit einer eigenen Pädagogik für Hilfsschulkinder hingewiesen.

Die Allgemeinen Anordnungen enthielten darüber hinaus die Selektionsregeln für den Ausschluss aus der Volksschule, den Übergang in die Hilfsschule und den Ausschluss aus dieser. Der Ausschluss aus der Volksschule wurde mittels der Differenzierungslinie *besser/schlechter* reguliert: Ausgeschlossen wurde, wer „bei Anlegung eines strengen Maßstabes nach zweijährigem Schulbesuch das Ziel des ersten Schuljahres nicht erreicht“ hat bzw. in den nachfolgenden Schuljahren mindestens ein Schuljahr zurück war (Allgemeine Anordnungen über die Hilfsschulen in Preußen, 1938, S. 234). Vier Jahre später, 1942, wurde mit einem Runderlass der Reichskultusminister verfügt, dass alle Kinder auf ihre Hilfsschulbedürftigkeit hin zu überprüfen seien; die Verantwortung wurde also von der Ebene der Volksschullehrkräfte auf Leitungsebene übertragen (Hänsel, 2014). In den Allgemeinen Anordnungen wurde bestimmt, dass es in jeder Gemeinde, in der es mindestens 25 hilfsschulbedürftige Kinder gab, eine solche errichtet werden sollte, oder, falls dies unmöglich sei, der Transport in eine benachbarte Gemeinde arrangiert werden müsse (Allgemeine Anordnungen über die Hilfsschulen in Preußen, 1938).

Innerhalb der Hilfsschule konnte entlang der Differenzierungslinie *bildungsfähig/bildungsunfähig* ein Kind aus der Hilfsschule ausgeschlossen werden: Als bildungsunfähig galten Kinder, die „in zweijährigem Besuch der Hilfsschule auf keinem der für ihre Beurteilung besonders in Betracht kommenden Gebiete [...] wesentlich fortgeschritten sind“ (Allgemeine Anordnungen über die Hilfsschulen in Preußen, 1938, S. 234). Sie sollten privaten Fürsorgeeinrichtungen überstellt werden.

Im gleichen Jahr wurde auch das *Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich* (Reichsschulpflichtgesetz) erlassen, in welchem erstmals die Schulpflicht für Kinder mit Behinderung festgeschrieben wurde, und zwar „zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschulen oder des für sie geeigneten Sonderunterrichts (Hilfsschulen, Schulen für Krüppel, Blinde, Taubstumme u. ä.)“ (Reichsschulpflichtgesetz, 1938, § 6). Mit diesem Gesetz war ein wesentlicher Grundstein für die Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems gelegt, denn zum einen wurden die unterschiedlichen Arten von Sonderschulen erstmals gesetzlich festgeschrieben und zum anderen wurde mit der Einführung des Begriffs „behindert“ eine gemeinsame Kategorie für die Klientel der Sonderpädagogik geschaffen (Hänsel, 2014).

Durch die Einführung der neuen Begriffe (neben „behindert“ waren dies auch „entwicklungsgehemmt“ und „hilfsschulbedürftig“) wurde die Position der Hilfsschullehrkräfte gestärkt, da die „Hilfsschulbedürftigkeit“ keine Krankheitsdiagnose, sondern vielmehr eine pädagogische Diagnose darstellte (Hänsel, 2014). Theoretisch ergab sich nun erstmals die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* für die Selektion ins Sonderschulsystem, die mehr auf eine pädagogische als auf eine medizinische Kategorie abzielte.

Gleichwohl bestand der Konflikt zwischen dem Taubstummen- und Blindenwesen und der Hilfsschullehrkräfte weiter fort, denn während die Hilfsschullehrkräfte eine Annäherung, insbesondere mittels einer gemeinsamen Ausbildung von Sonderschullehrern und Sonderschullehrerinnen, anstrebten, versuchte sich das Taubstummen- und Blindenwesen abzugrenzen. Im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB), dem der Hilfsschullehrerverband 1933 beitrug, entfaltete dieser vielfältige Aktivitäten, um ein gemeinsames Sonderschulwesen zu schaffen (Hänsel, 2014). So war auf struktureller Ebene des NSLB zunächst angedacht, die Sonderpädagogik in die Fachschaft der Volksschullehrkräfte einzugliedern, wogegen sowohl Heil- als auch Sonderpädagogen und -pädagoginnen insbesondere rassienhygienisch argumentierten, sodass im Mai 1934 eine eigene Fachschaft V für die Sonderschule im NSLB gegründet wurde (Hänsel, 2014). Diese war in vier Fachgruppen – das Taubstummen-, Schwerhörigen-, und Sprachheilwesen, Blindenwesen und Sehschwachenschulen, das Hilfsschulwesen und die Fachgruppe für das Anstaltswesen – gegliedert (Hänsel, 2014; Ellger-Rüttgardt, 2008). Mit der Ernennung des Hilfsschullehrers Karl Tornows zum Schriftleiter des Verbandsorgans, der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“, wurde der Einfluss der Hilfsschule gestärkt (Ellger-Rüttgardt, 2008). In der Zeitschrift wurden verschiedene Überlegungen zu einer Vereinheitlichung der Ausbildung von Sonderschullehrkräften sowie zur Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems für verschiedene Gruppen von Schulkindern veröffentlicht (Hänsel, 2014).

Mit den 1936 erschienenen neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für Taubstummen- und Blindenlehrer scheiterten die frühen Versuche einer Vereinheitlichung der Sonderschullehrkräfteausbildung zunächst (Hänsel, 2014). Zudem wurde in diesen Ordnungen die besondere Stellung der Taubstummen- und Blindenanstalten gesichert (Hänsel, 2014).

Auch wenn innerhalb des Sonderschulsystems die Stellung der Hilfsschule als solche noch nicht anerkannt war und sie verwaltungsrechtlich zur Volksschule zählte, lässt sich an der differenzierten Erstellung von Berichten zum allgemeinen und zum Sonderschulsystem aus dieser Zeit eine Abgrenzung der Systeme auf Ebene eines dem allgemeinen Schulsystem und dem Sonderschulsystem übergeordneten Bildungssystems erkennen – dabei zählte die Hilfsschule durchaus ins Sonderschulsystem (Hänsel, 2014).

Zusammenfassend lässt sich das Erziehungssystem während der nationalsozialistischen Diktatur durch eine Unterordnung der Differenzierungslinien des Funktionssystems unter diejenigen der nationalsozialistischen Ideologie, also den Ausschluss nach rassistischen und antisemitischen Gesichtspunkten, kennzeichnen. Dabei bedeutete der Ausschluss aus dem Erziehungssystem auf Basis der Differenzierungslinie *gesund/krank*, *bildungsfähig/bildungsunfähig* sowie nach rassistischen und antisemitischen Gesichtspunkten nicht selten den Tod des jeweiligen Kindes. Die Konsequenzen des Ausschlusses schwankten mit den konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen. Gleichwohl erfolgte die systeminterne Ausdifferenzierung des Erziehungssystems anhand bekannter Differenzierungen (vgl. Abbildung 6).

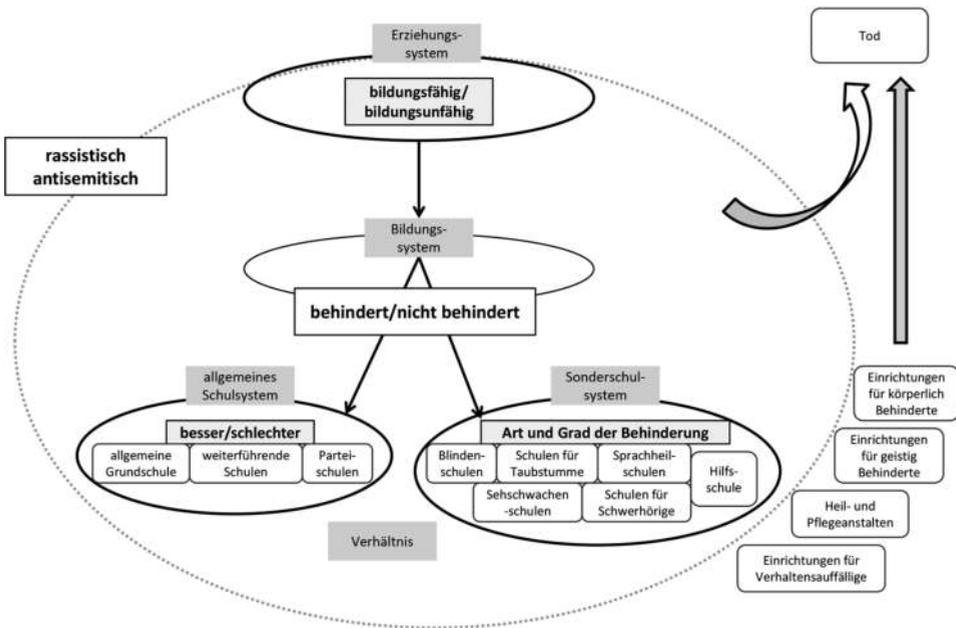


Abbildung 6: Das Erziehungssystem während der nationalsozialistischen Diktatur

Durch die Schaffung einer Sammelkategorie konnte sich für das Bildungssystem die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* als primär entscheidende Differenzierung etablieren. Auf Ebene des Sonderschulsystems waren weiterhin die Art und der Grad der Behinderung ausschlaggebend, während sich auf Ebene des allgemeinen Schulsystems die Differenzierung *besser/schlechter* im Wesentlichen hielt. Die Hilfsschule wurde Teil des Sonderschulsystems, indem ihre Klientel als „hilfsschulbedürftig“ kategorisiert und die Hilfsschule mit der Andersartigkeit des Kindes legitimiert wurde.

Obwohl also das Erziehungssystem durch die nationalsozialistische Ideologie geprägt war, in der Differenzierungen nach rassistischen Aspekten sowie die Kategorie der Erbllichkeit wesentlich Tötungen legitimierten, wurden die Ausschlüsse im Erziehungssystem selbst primär mit den pädagogischen Differenzierungslinien *besser/schlechter* und *bildungsfähig/bildungsunfähig* legitimiert.

2.6 Das Sonderschulsystem wird autopoietisch – Entwicklungen in der DDR und BRD

Die Ausdifferenzierung der Erziehungssysteme der BRD und der DDR verlief unter unterschiedlichen Umweltbedingungen⁴⁵. Wie in Kapitel 1.2.4 zur Differenz zwischen System und Umwelt dargestellt wurde, ist daher mit spezifischen Anpassungen der Systeme an ihre jeweiligen Umweltbedingungen zu rechnen (siehe auch Merken, 2006). Bemerkenswert ist dabei, dass in beiden Systemen die Abgrenzung des allgemeinen Schulsystems vom Sonderschulsystem vorangetrieben wurde, wenngleich sich die Legitimationen zwischen den Staaten unterschieden. Im Folgenden wird die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems vor dem Hintergrund der verschiedenen Umwelten in den Blick genommen, wobei der Fokus auf der Entwicklung der Sonderschulsysteme der beiden Länder liegt. Dabei werden nicht die Unterschiede in der Verfasstheit der beiden Systeme sowie die Unterschiedlichkeit der Rolle des Bildungssystems für das Gesellschaftssystem insgesamt fokussiert, sondern die gemeinsamen Entwicklungen des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems in den Blick genommen. Denn diese bilden Indizien für umweltresistente Mechanismen der Systemdifferenzierung. Deutlich wird dabei, dass sich insbesondere nach dem so genannten Sputnik-Ereignis⁴⁶ in beiden Systemen die Differenzierungslinie *besser/schlechter* als primäre Differenzierungslinie des allgemeinen Schulsystems herauskristallisiert.

2.6.1 Wesentliche Entwicklungen in der BRD der frühen Nachkriegszeit

In der BRD lag der Fokus auf einer schnellen Wiederherstellung des geordneten Schulbetriebs (Herrlitz et al., 1998). Es hatte zwar Reformbestrebungen gegeben, die insbesondere auf eine Demokratisierung, Entnazifizierung und Egalisierung des Bildungssystems zielten, doch angesichts der gesellschaftspolitischen Umstände wurde die Rückkehr zu bewährten Strukturen begünstigt: Obgleich die alliierten Besatzungsmächte in den elitär abgegrenzten Schulen der Weimarer Republik eine maßgebliche Begründung für die Ermöglichung des Nationalsozialismus sahen (Herrlitz et al., 1998) und entsprechende Bildungsreformen⁴⁷ vorschlugen, gewann der konservative Block bestehend aus CDU/CSU, Kirchen, dem Philologen- und Realschullehrerverband, Unternehmervereinigungen und Vertreterinnen und Vertretern der Oberschulen die Oberhand im Erziehungssystem (Herrlitz et al., 1998).

45 Die Unterschiede zwischen den Umwelten des Erziehungssystems in der DDR und BRD werden nur punktuell dargestellt. Einen guten Überblick über die wirtschaftliche Verfasstheit der beiden deutschen Staaten bietet Schröter (2000), der die wirtschaftliche Entwicklung beider Staaten von 1945 bis 2000 beschreibt.

46 Am 4.10.1957 startete die Sowjetunion den ersten künstlichen Erdsatellit *Sputnik*. Zwischen den USA und der Sowjetunion begann ein Wettbewerb um die Vorherrschaft in der Raumfahrt, der zum Wettbewerb zwischen dem kapitalistischen und dem kommunistischen System hochstilisiert wurde; damit einher gingen eine Fokussierung auf naturwissenschaftlichen Unterricht und eine Erhöhung der Bildungsausgaben insgesamt (Stine, 2009).

47 Die Reformvorschläge zielten auf ein integriertes, zusammenhängendes und stufenartiges Bildungssystem, in dem die Elementar- und die weiterführende Bildung aufeinander aufbauen, aber nicht zwei verschiedene Wege darstellen (Direktive 54, abgedruckt in Michael & Schepp, 1993).

Mit der Aufteilung der Westzonen und der sowjetischen Besatzungszone wurden die Reformbestrebungen im Westen beendet, sodass das Schulsystem der Weimarer Republik grundsätzlich wieder hergestellt wurde (Herrlitz et al., 1998). Beim Übergang von der Grundschule in die höhere Schule kam es zu leichten Veränderungen, die einerseits die Differenzierung *oben/unten* stärkten, z. B. die Stärkung des Elternwillens und die Einführung von Probeunterricht, andererseits wurden Zugangshindernisse abgebaut, z. B. wurde der Übergang von der Realschule in die Gymnasien erleichtert (Herrlitz et al., 1998).

Auch die Institutionen des Sonderschulsystems befanden sich in der unmittelbaren Nachkriegszeit in einem desolaten Zustand, wobei es den Schulen für Schwerhörige relativ rasch – bis Anfang der 50er – gelang, den Vorkriegszustand wiederherzustellen und auch das Sprachheilwesen hatte bereits in den 1960er Jahren den Vorkriegszustand erreicht (Ellger-Rüttgardt, 2008). Das Hilfsschulwesen lässt sich vor allem dadurch charakterisieren, dass es weiterhin den Anschluss an das Sonderschulsystem suchte und sich nach außen hin neu legitimieren musste.

Im Westen erfolgte diese Legitimation vor allem über eine weitergehende Professionalisierung der Sonderpädagogik, die in der Stärkung der Autonomie begründet war (Hänsel, 2014). Nach der Auflösung des NSLB organisierten sich die Hilfsschullehrkräfte ab 1949 im „Verband Deutscher Hilfsschulen“ (VDH, etwas später VDS, Verband Deutscher Sonderpädagogen), wobei „[e]ine Personaldebatte [...] nicht geführt [wurde]; stattdessen bekleideten durchaus belastete Personen sehr bald wieder wichtige Ämter und Funktionen“ (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 194). So wurde Gustav Lesemann Schriftführer des Verbandsorgans „Heilpädagogische Blätter“, die 1951 in „Zeitschrift für Heilpädagogik“ umbenannt wurden (Ellger-Rüttgardt, 2008; Hänsel, 2014). Entsprechend dieser personalen Kontinuitäten lassen sich inhaltliche Kontinuitäten des VDH feststellen, so wurde die Hilfsschule weiterhin mit der Entlastung der Volksschule und ökonomisch begründet, was sich auch in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen widerspiegelte (Hänsel, 2014). Die Hamburger Ordnung wurde zwar dahingehend angepasst, dass Bezüge zur Rassenideologie und zum Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses verschwanden, jedoch blieb die Vererbungslehre Teil der Ausbildung (Hänsel, 2014). Die Hamburger Ordnung begründete dabei maßgeblich das Entstehen der Sonderpädagogik als professionelle Disziplin: Die Ausbildung wurde an die Universität angegliedert und Bezüge zu Fachwissenschaften, insbesondere der Psychopathologie, wurden herausgestellt, wobei die diagnostische Kompetenz betont wurde; Hilfsschullehrkräfte sollten die Hilfsschulkinder „in ihrer Abartigkeit erkennen und bestimmen lernen“ (§7 Ausbildungs- und Prüfungsordnung, zit. nach Hänsel, 2014, S. 209). Die diagnostische Kompetenz wurde dem pädagogischen Anspruch auf eigene Unterrichtsmethoden übergeordnet (Hänsel, 2014). Hamburg war zudem das erste Bundesland, in dem eine gemeinsame Sonderschullehrkräfteausbildung in Ansätzen verwirklicht wurde, da die Ausbildungen für Blinden- und Sehschwachenlehrkräfte und für Hilfsschullehrkräfte institutionell verbunden waren (Hänsel, 2014).

Ein weiterer Schritt zur Professionalisierung und Autonomie vollzog sich am heilpädagogischen Institut in Hannover, das 1951 eröffnet wurde. Hier wurde erstmals ein eigenständiger Lehrstuhl für Heilpädagogik eingerichtet, wodurch die Heilpädagogik im Funktionssystem Wissenschaft von der allgemeinen Erziehungswissenschaft getrennt wurde und zudem eine wissenschaftliche Karrieremöglichkeit für Hilfsschullehrkräfte geschaffen wurde (Hänsel, 2014). Auch im Ausbildungskonzept waren Hilfsschullehrkräfte und Volksschullehrkräfte getrennt, wodurch die Hilfsschullehrkräfteausbildung als Sonderschullehrkräfteausbildung definiert wurde (Hänsel, 2014).

2.6.2 Wesentliche Entwicklungen in der DDR der frühen Nachkriegszeit

Für die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems in der DDR war das Verhältnis von Staat und Erziehungssystem insofern entscheidend, als durch die Verflechtung von Politik und Erziehung⁴⁸ Spannungen und infolgedessen Ausdifferenzierungen des Erziehungssystems sowohl auf der Ebene des allgemeinen Schulsystems als auch im Sonderschulsystem auftraten, die für die BRD nicht beobachtbar waren.

Für das gesamte Erziehungssystem gilt, dass zunächst mit der antifaschistisch-demokratischen Bildungsreform (1945 bis 1948/49) die Auflösung der Differenzierungslinie *oben/unten* in den Fokus schulreformerischer Bemühungen getreten war. Die Schule erhielt damit die Aufgabe, zum gesellschaftlichen Umschwung beizutragen. Die Auflösung der Differenzierungslinie *oben/unten* ging bei Übergangsentscheidungen innerhalb des allgemeinen Schulsystems einher mit der Konzeption der proportionalen Chancengleichheit, d. h. der Idee, dass Angehörige verschiedener Klassen proportional zu ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung in höheren Bildungseinrichtungen vertreten sein sollten. Entsprechend wurde im *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* von 1946 (GzDdS) die alte Schule als „Standeschule“ bezeichnet und kritisiert, dass „nicht die Fähigkeit der Kinder, sondern die Vermögenslage der Eltern über deren Bildungsgang bestimmte“ (GzDdS, abgedruckt in Michael & Schepp, 1993). Anvisiert war also zunächst eine Selektion nach leistungsorientierten Kriterien. Auf schulstruktureller Ebene führte dies dazu, dass das allgemeine Schulsystem entdifferenziert wurde: Eingeführt wurde eine für alle Kinder – für Jungen und Mädchen gemeinsame – verpflichtende achtjährige Grundschule; nach der Grundschule teilte sich das weiterführende System in ein zweigliedriges, bestehend aus einer dreijährigen Berufsausbildung oder einer vierjährigen Oberschule (Herrlitz et al., 1998). Die Grundschule sowie die Berufsschule waren kostenfrei, der Besuch der Oberschule sollte Kindern aus unteren Schichten durch „Schulgeldfreiheit, Stipendien, Beihilfen und andere Maßnahmen ermöglicht“ werden (GzDdS, § 5). Das Konzept der proportionalen Chancengleichheit ließ sich indessen nur mit aktiver Steuerung des Staates erreichen (Herrlitz et al., 1998).

48 Merckens (2006) und Fend (2009) bezeichneten die DDR als „Erziehungsstaat“. Bei Tenorth (1998) findet sich in Abgrenzung zu den Verhältnissen im Nationalsozialismus der Terminus „Erziehungsdiktatur“. Gemeint ist prinzipiell die Gefährdung der Autopoiese des Erziehungssystems vor dem Primat des Politischen. Eine ausführliche Analyse des Verhältnisses von Staat und Erziehung in der DDR nehmen z. B. Tenorth, Kudella und Paetz (1996) vor. Sie resümieren, dass die staatlichen Erziehungsansprüche nicht in dem intendierten Maße durchgesetzt werden konnten.

In Abgrenzung zur auf der Autopoiese des Bildungssystems gründenden Annahme der Selektion lässt sich dieser Vorgang mit Delegation umschreiben. Es wurden Maßnahmen der Gegenprivilegierung ergriffen; dazu zählten beispielsweise soziale Quotierungen, Boni für Bauern- und Arbeiterkinder sowie die Einrichtung von so genannten Arbeiter- und Bauernfakultäten an Hochschulen (Herrlitz et al., 1998). In der DDR bestand also in ungleich höherem Maße ein Bewusstsein über die Verquickung der Differenzierungslinien *oben/unten* und *besser/schlechter*.

Dies führte zu einer Steigerung des Legitimationsdrucks im Sonderschulsystem. Dieses wurde insgesamt mit einer humanistisch begründeten Verpflichtung Menschen mit Behinderung gegenüber legitimiert (Ellger-Rüttgardt, 2008). Insbesondere die Hilfsschule geriet jedoch aufgrund der Verflechtung von Armut und Hilfsschulbedürftigkeit zunehmend in Kritik (Ellger-Rüttgardt, 2008). Dies führte zu der Prämisse, dass Kinder nur dann in die Hilfsschule aufgenommen werden durften, wenn die Hilfsschulbedürftigkeit im Kind selbst und nicht durch soziale Umstände herbeigeführt wurde (Schmidt & Zimmermann, 1975; Ellger-Rüttgardt, 2008). Insofern war es naheliegend, sich als Bezugswissenschaft der Medizin zuzuwenden und eine biologistische Sicht auf Behinderung zu verfolgen. Die Hilfsschule wurde sodann mit einem besonderen biologischen Status des Hilfsschulkindes legitimiert, der eine besondere Unterrichtsmethodik erfordere – die Entwicklung solcher Methoden war beim Pädagogischen Kongress 1947, wie die Frage nach den Selektionskriterien, zentral (Liebers, 1997). Innerhalb der Hilfsschule differenzierten sich eigene Züge für „leicht Debile“, „Debile mittelschweren Grades“ und „Schüler mit schwerer Debilität“ aus (Liebers, 1997, S. 62 f.). Diese augenscheinlich biologistische Einteilung bedeutete in der Praxis eine Orientierung an der Schulleistung bzw. Bildungsfähigkeit, also letztlich anhand der Differenzierungslinie *besser/schlechter*.

Nicht nur die Hilfsschule, sondern auch das Sonderschulsystem insgesamt, orientierte sich stärker an der Medizin als Bezugswissenschaft. Durch Anlehnung an die sowjetische Defektologie erfolgte eine weitere Professionalisierung und Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems nach Behinderungsarten (Liebers, 1997; Ellger-Rüttgardt, 2008). Der Blick auf Menschen mit Behinderung war dabei ein defizitärer, der entlang der Kategorisierung von *gesund/krank* und mit dem Ziel der Verhinderung von Behinderungen verlief. Die Differenzierungslinie *bildungsfähig/bildungsunfähig* wurde mit diesem Ansatz sonderpädagogisch legitimiert (Preuss-Lausitz, 2001). Nach Kritik an der Kategorie der Bildungsunfähigkeit wurde diese um die Kategorie der Förderungsfähigkeit ergänzt, woraus das Rehabilitationswesen⁴⁹ hervorging (Hottenrott, 2016). Kinder, die als bildungsunfähig, aber förderungsfähig klassifiziert wurden, wurden außerhalb des Erziehungssystems in rehabilitationspädagogischen Fördereinrichtungen betreut (Liebers, 1997; Ellger-Rüttgardt, 2008). Diese unterstan-

49 Der Begriff der Rehabilitation hat im deutschsprachigen gegenüber dem internationalen Diskurs eine stärker medizinische, auf Krankheit gerichtete Konnotation (Schuntermann, 1993). Er wurde nach der Wiedervereinigung an vielen ostdeutschen Universitäten beibehalten und ist inzwischen auch an westdeutschen Standorten gebräuchlich (Biewer, 2017). Die Benennung der *Rehabilitationswissenschaften* an der Humboldt-Universität zu Berlin als solche und nicht als „Rehabilitationsmedizin“ darf als Hinwendung zum von der Weltgesundheitsorganisation postuliertem Modell der Rehabilitation verstanden werden; dieses fokussiert eher die Folgen der Krankheit bzw. Behinderung als die Krankheit an sich (Schuntermann, 1993).

den nicht dem Ministerium für Volksbildung, sondern dem Fürsorge- und Gesundheitssystem (Liebers, 1997). Mit der 1954 erlassenen „Anordnung über die Meldung von Körperbehinderungen, geistigen Störungen, Schädigungen des Sehvermögens und Schädigungen des Hörvermögens“ wurde die Grundlage für präventive Frühförderung gelegt (Ellger-Rüttgardt, 2008). Dadurch differenzierte sich die Sonderpädagogik nach verschiedenen Altersklassen aus; Sonderkindergärten, Sonderkrippen und Sondervorschulen entstanden (Liebers, 1997). In Berlin und Halle wurden akademische Ausbildungen für Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen konzipiert, sodass Hilfsschullehrkräfte mit den übrigen Sonderschullehrkräften gleichgestellt wurden (Ellger-Rüttgardt, 2008). Die zunehmende Professionalisierung der Sonderpädagogik durch Spezifizierung und Differenzierung legitimierte die Unterbringung von Kindern in Heimen und Internaten, insbesondere hör- und sehgeschädigter sowie körperbehinderter Kinder (Liebers, 1997).

Das Sonderschulsystem in der DDR legitimierte sich also insbesondere durch den Bezug auf die Medizin und eine daran orientierte Professionalisierung. Eine weitere Ausdifferenzierung erfolgte im Erziehungssystem mit der zunehmenden Verflechtung des Politiksystems mit dem Erziehungssystem. Die Veränderungen in der politischen Umwelt zwangen dabei sowohl das allgemeine Schulsystem als auch das Sonderschulsystem zu Anpassungsleistungen. Entscheidender Faktor war 1952 die Erklärung der „sozialistischen Persönlichkeit“⁵⁰ als Erziehungsziel des Erziehungs- und Gesellschaftssystems. Dadurch wurde das Erziehungssystem zu zweierlei Anpassungen gezwungen: Die enge Verbindung zwischen Staatsideologie und Bildungsinhalten (Fend, 2009) führte dazu, dass sich das Erziehungssystem nach der Umwelt, also in Richtung Gesellschaft, öffnen musste. Dies wurde durch die Polytechnisierung der Bildung⁵¹ umgesetzt. Die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit und die Polytechnisierung des Unterrichts betraf zunächst das allgemeine Schulsystem⁵², wurde etwas später aber auch auf alle Institutionen im Sonderschulsystem übertragen (Liebers, 1997). Die Schule wurde mit Institutionen anderer Funktionssysteme, insbesondere mit Betrieben und Gewerkschaften, verbunden. Dadurch ergab sich eine gewisse Öffnung des Systems in Hinblick auf die Umwelt

50 Im „Beschluss des Politbüros des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen“ vom 29. Juni 1952 heißt es, die Schule habe die Aufgabe: „[...] die Jugend zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten zu erziehen, die fähig sind, den Sozialismus aufzubauen und die Errungenschaften der Werktätigen bis zum Äußersten zu verteidigen“ (abgedruckt in Günther, Hofmann, Hohendorf, König & Schuffenhauer, 1971, S. 499–501).

51 Durch die Polytechnisierung sollte die als mangelhaft angesehene Passung zwischen Schule und sozialistischer Gesellschaft wiederhergestellt werden. Auf dem V. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei stellte Walter Ulbricht zu den Aufgaben der Schule fest: „In der Deutschen Demokratischen Republik ist die Schulfrage zu einer brennenden Frage geworden, weil mit der Schaffung der Grundlagen des Sozialismus ein tiefer Widerspruch zwischen der Erziehung und dem Unterricht an den Schulen und der gesellschaftlichen Entwicklung in unserer Republik entstanden ist. [...] Deshalb ist die Kernfrage bei der Weiterentwicklung des Schulwesens die Einführung des polytechnischen Unterrichts und die Erziehung der Kinder zur Liebe für die Arbeit und die arbeitenden Menschen“ (Ulbricht, 1958 auf dem V. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei; Abgedruckt in Günther et al., 1971, S. 501–503, Hervorhebungen entfernt: J. L.).

52 Im Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959 wurde der „Übergang von der antifaschistisch-demokratischen Schule zur sozialistischen Schule [als] historisch notwendig“ beschlossen (abgedruckt in Günther et al., 1971, S. 507–514). Deutlich wird, wie mit der „sozialistischen Schule“ versucht wurde, die zunehmende Spannung zwischen der Eigenlogik des Erziehungssystems und den Erfordernissen der sozialistischen Gesellschaftsform zu kanalisieren. Tenorth (1998) sieht im Scheitern dieses Vorhabens das Scheitern der DDR erziehungstheoretisch begründet.

(Merkens, 2006). Gleichzeitig bewirkte jedoch genau diese Öffnung, also die stärkere Verbindung zwischen Erziehungssystem und Gesellschaftssystem, eine Beschränkung innerhalb des Erziehungssystems (Merkens, 2006). Denn die zweite Anpassung des Erziehungssystems bestand darin, die gesellschaftliche Differenzierungslinie von *abweichend/nicht abweichend* in das Erziehungssystem zu übernehmen (Hottenrott, 2016). Die normierende Bezugsgröße war dabei die sozialistische Persönlichkeit (Hottenrott, 2016). Im allgemeinen Schulsystem führte dies dazu, dass die Platzierungsentscheidungen nicht mehr primär nach der Differenzierungslinie *besser/schlechter* erfolgten, sondern sich zunehmend an dem Kriterium der Angepasstheit an das System orientierten: „Nicht individuelle Wahlen, sondern Entscheidungen aus dem System heraus sollten sicherstellen, dass die Integration des Bildungssystems in das Gesellschaftssystem nicht scheiterte“ (Merkens, 2006, S. 274). Damit wurde die Autopoiese des allgemeinen Schulsystems einzuschränken versucht. Entsprechende Forschungen deuten darauf hin, dass diese Beschränkung der Autopoiese des Schulsystems schwieriger war als angenommen und dass sich die Eigenlogik des Systems als weniger korrumpierbar erwies, als augenscheinlich zu vermuten (Fend, 2009).

Auf Ebene des Sonderschulsystems führte die Differenzierungslinie *abweichend/nicht abweichend* zur Ausdifferenzierung neuer Institutionen, die sich entsprechend nicht nach Behinderungsarten, sondern nach dem Grad der Angepasstheit in „Normalkinderheime, Jugendwohnheime für ‚elternlose‘ und ‚erziehungsgefährdete‘ sowie Spezialheime für ‚schwer erziehbare‘ Minderjährige“ gliederten (Hottenrott, 2016, S. 103). Der Geschlossene Jugendwerkhof Torgau galt dabei als „Endstation“ im Erziehungssystem (Hottenrott, 2016, S. 104). Das abweichende Verhalten wurde entsprechend der biologistischen Sichtweise nicht sozial begründet, sondern auf medizinische Ursachen zurückgeführt (Hottenrott, 2016)⁵³.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich sowohl in der BRD als auch in der DDR die Sonderpädagogik professionalisierte, wobei in den Erziehungssystemen beider Länder das Sonderschulsystem anhand der Art der Behinderung ausdifferenziert wurde. In der DDR war der Blick auf Behinderung stärker biologisch geprägt und die Differenzierungslinie *abweichend/nicht abweichend* war sowohl auf Ebene des Sonderschulsystems zur Ausdifferenzierung eigener Institutionen relevant als auch auf Ebene des allgemeinen Schulsystems zur Platzierung von Individuen in höhere Bildungseinrichtungen konstitutiv. Die Entwicklungen in der BRD lassen sich vor allem dadurch kennzeichnen, dass sich die Sonderpädagogik auf universitärer Ebene professionalisierte und sich von der allgemeinen Erziehungswissenschaft abgrenzte. Für beide Länder prägend ist die Aufrechterhaltung und Fortführung der Trennung des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems und damit eine Stärkung der Ebene des Bildungssystems, welches nach *behindert/nicht behindert* differenziert.

53 Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass die Jugendlichen in den entsprechenden Heimen medikamentiert wurden.

2.6.3 Verschiebungen in den Differenzierungslinien nach dem Sputnik-Ereignis

Sowohl in der BRD als auch in der DDR kam es infolge des Sputnik-Ereignisses zu einem Wandel der Umweltbedingungen der jeweiligen Erziehungssysteme, der eine Verschiebung hin zur Differenzierungslinie *besser/schlechter* als primär bedingte. In beiden Gesellschaftssystemen wurde die Rolle des Erziehungssystems betont und es sollte in beiden Systemen eine Leistungssteigerung der Erziehungssysteme erreicht werden. In der neuen Verfassung der DDR von 1968 wurde das Leistungsprinzip als Selektionskriterium festgeschrieben (Herrlitz et al., 1998). Während sich das Gesellschaftssystem mit dem Mauerbau stärker ideologisierte, ließ sich für das Erziehungssystem eine „Entideologisierung“ der Auslese Kriterien“ beobachten (Herrlitz et al., 1998, S. 188). Infolgedessen differenzierte sich das allgemeine Schulsystem in der DDR verstärkt anhand leistungsorientierter Kriterien aus, so wurde in dem 1965 verabschiedeten *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* (GesB) die Einrichtung von Spezialschulen und -klassen für „Schüler mit hohen Leistungen und besonderen Begabungen“ für die Bereiche Wirtschaft, Wissenschaft, Sport und Kultur legitimiert (GesB, § 18).

Diese Entwicklungen beeinflussten auch die Entwicklung des Sonderschulsystems. Insbesondere die Hilfsschule wurde massiv ausgebaut (Liebers, 1997). Dem erneuten Legitimationsdruck wurde 1973 mit der Entwicklung prozessorientierter Diagnostik zur Aufnahme von Schulkindern begegnet (Liebers, 1997). Dieses Verfahren sollte garantieren, dass die Differenzierungslinie für die Hilfsschule diejenige von *debil/nicht debil*, also *gesund/krank* war; faktisch spielte jedoch die Differenzierung nach *arm/reich* eine entscheidende Rolle zur Selektion in die Hilfsschule (Liebers, 1997). Nicht nur die Anhebung des Leistungsniveaus, sondern auch die zunehmende Professionalisierung führte zu einem hohen Anteil an Hilfsschulkindern an der Gesamtschülerzahl, in Brandenburg gab es beispielsweise Einzugsgebiete mit 7% Hilfsschulkindern (Liebers, 1997). Neben den Hilfsschulen differenzierte sich das Sonderschulsystem in 11 weitere Sonderschularten aus, zusätzlich gab es für Schüler und Schülerinnen mit Verhaltensstörungen sowie für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche Sonderklassen an den Schulen im allgemeinen Schulsystem mit dem Ziel der Reintegration in die Regelklasse, außerdem gab es Sonderschulen im Gesundheitswesen, zum Beispiel für Diabetes und Orthopädie (Liebers, 1997).

In der BRD geriet die Wirkmächtigkeit der alten Differenzierungslinie nach *oben/unten* im allgemeinen Schulsystem, jedoch nicht wie in der DDR im Sonderschulsystem, vermehrt in die Kritik. Die Kritik entsprang einer mangelnden Passung zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem, die mit dem Sputnik-Ereignis offenkundig geworden war (Herrlitz et al., 1998). Die Idee der Bildungsökonomie, dass frühe Investitionen in Humankapital spätere gesellschaftlich nützliche Renditen hervorbringen, gewann an Bedeutung. Mit der Ökonomisierung der Bildung orientierte sich die Allokationsfunktion des Erziehungssystems an zukünftigen Qualitätsanforderungen (Herrlitz et al., 1998). Erste empirische Untersuchungen machten deutlich, dass bestimmte Gruppen systematisch im allgemeinen Schulsystem be-

nachteiligt wurden; es wurde gezeigt, dass die im allgemeinen Schulsystem wirkende Differenzierungslinie nicht ausschließlich diejenige von *besser/schlechter* war, sondern dass verschiedene sekundäre Differenzierungslinien existierten. Peisert (1967) fasste diese Differenzierungslinien in der Kunstfigur des „Katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ zusammen und sprach damit die Differenzierungslinien *Geschlecht*, *Religionszugehörigkeit*, *oben/unten* sowie *Stadt/Land* an. Die Diskussion um Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit wurde zum bestimmenden Diskurs im Erziehungssystem (Herrlitz et al., 1998). Systemtheoretisch bedeutet dies die Diskussion um die primäre Differenzierungslinie auf den verschiedenen Ebenen des Systems und die Frage danach, wie viel Wirkmächtigkeit die sekundären Differenzierungslinien haben dürfen, damit das System als „gerecht“ erlebt wird.

Tatsächlich kreiste die Diskussion um Chancengerechtigkeit aber um die Frage, wie die Bildungsbeteiligung der benachteiligten Gruppen gesteigert werden könne, wobei die Lösungsstrategien in Bezug zu den jeweiligen Erklärungsansätzen differierten: Liberale sahen die Bildungsbenachteiligung primär in der Einstellung der jeweiligen Gruppen begründet und forderten daher Maßnahmen, die auf eine Einstellungsänderung der Familien bzw. Kinder abzielten, während Sozialdemokraten und Sozialdemokratinnen eher soziale Ursachen sahen und daher sozialkompensatorische Maßnahmen forderten (Herrlitz et al., 1998). Während auf Basis liberaler Erklärungsansätze also keine Änderung des Systems erforderlich war, drängten sozialdemokratische Ansätze auf einen generellen Abbau sozialer Ungleichheit durch Steigerung der Bildungsbeteiligung (Herrlitz et al., 1998). Dies sollte durch die Einrichtung integrierter Gesamtschulen erreicht werden, die 1966 in Berlin ein zentrales Ziel des Wahlkampfes der Sozialdemokratinnen und Sozialdemokraten waren (Preuss-Lausitz, 2017). Dieser Vorschlag zur Strukturänderung des allgemeinen Schulsystems hätte systemtheoretisch tatsächlich ein Außerkraftsetzen der kritisierten Differenzierungslinien beim Übergang zu den weiterführenden Schulen bewirkt. Zur Frage nach der Struktur des Erziehungssystems wurden verschiedene Dokumente erstellt, die das allgemeine Schulsystem (nicht das Sonderschulsystem) neu organisieren sollten, wie etwa der Strukturplan für das Bildungswesen von 1970. In Bundesländern mit progressiven Mehrheiten wurden integrierte Gesamtschulen weitreichend verankert, wobei in sozialdemokratisch regierten Ländern der Elternwille hervorgehoben und zur Legitimation der Gesamtschule genutzt wurde (Herrlitz et al., 1998). Gleichzeitig hemmte dieser Legitimationsgrund den weiteren Ausbau der Gesamtschule, insbesondere in Ländern mit konservativen Mehrheiten wurden Gesamtschulen nur punktuell als Schulversuche verwirklicht (Herrlitz et al., 1998).

Das Sonderschulsystem differenzierte sich zu dieser Zeit als autopoietisches System weiter aus. Ähnlich wie in der Weimarer Republik mit der Öffnung der Grundschule und dem Erstarken des Leistungsprinzips in der DDR legitimierte sich der Ausbau des Sonderschulsystems erneut mit der Entlastungsfunktion gegenüber dem allgemeinen Schulsystem. Hänsel (2014) konstatiert, dass das Sonderschulsystem „unter dem Anspruch von Integration in einem Maße ausgebaut worden [war],

das alles Bisherige in den Schatten gestellt und den Bedarf an Sonderschullehrkräften in die Höhe hatte schnellen lassen“ (S. 245). Die Sonderschullehrkräfteausbildung wurde in eine grundständige Ausbildung umgewandelt (Hänsel, 2014). Ein wichtiger Schritt für die Autopoiese des Systems und seine Abgrenzung gegenüber dem allgemeinen Schulsystem war damit vollzogen. Wie auch in der DDR stieg der Anteil an Schulkindern, die sonderpädagogische Förderung erhalten sollten: 1971 betrug die Quote 3,6%; die KMK prognostizierte für das darauffolgende Jahr sogar eine Quote von 6 bis 8% (Ellger-Rüttgardt, 2008).

In diese Zeit fallen nach der gescheiterten Verallgemeinerungsbewegung des frühen 19. Jahrhunderts erneut Versuche, die Trennung zwischen dem allgemeinen und dem Sonderschulsystem aufzuheben und Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam zu unterrichten. Die so genannte Integrationsbewegung der 70er Jahre, deren Handeln bis heute andauert, ging primär auf die Initiative engagierter Eltern behinderter Kinder, Interessenvertretungen behinderter Menschen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zurück (Schnell, 2003). Nachdem 1972 ein integrativer Kindergarten in Berlin Friedenau eröffnet wurde, setzten Eltern vier Jahre später durch, dass die Kinder gemeinsam an die Fläming-Grundschule in Berlin wechselten. In der BRD kam es auch innerhalb des Sonderschulsystems zu einer zunehmenden Kritik, so erschien 1973 die „Kritik der Sonderpädagogik“, die die Schließung der Sonderschulen für Lernbehinderte forderte (Preuss-Lausitz, 2001; Marwege, 2009)⁵⁴. Auch aus dem Rechtssystem erhielt die Integrationsbewegung Unterstützung, so wurden juristische Klagen von Eltern zum Schulbesuchsort ihrer Kinder häufiger in ihrem Sinne zu Gunsten der allgemeinen Schule entschieden als zuvor (Marwege, 2009).

In der DDR wurde die Idee der Integration als klassizistisch kritisiert, wobei engagierte Eltern dennoch vom Neuen Forum unterstützt wurden (Liebers, 1997). Zwar gab es wohl interne politische Diskussionen zur Integration behinderter Kinder an allgemeine Schulen, doch über einzelne Kooperationen zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen gingen die Versuche in der DDR nicht hinaus (Liebers, 1997). Die Situation in der BRD war zwar insgesamt etwas günstiger, jedoch gab es auch hier starke Widerstände aus dem politischen System (Schnell, 2003). Zwar entwickelten alle relevanten Parteien Positionen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung, jedoch deckte sich lediglich bei der Partei Die Grünen die Idee des gemeinsamen Unterrichts mit den Parteivorstellungen von den Aufgaben von Schule (Schnell, 2003). Außerdem gab es auch aus dem Sonderschulsystem selbst, insbesondere vom VDS, starke Widerstände (Schnell, 2003; Preuss-Lausitz, 2017).

⁵⁴ Die Kritik der Sonderpädagogik (Abé et al., 1978) umfasste vier Beiträge. Im ersten Beitrag stellte Susanne Graf die These heraus, dass die Sonderschule für Lernbehinderte eine wichtige politische sowie ökonomische Funktion für das kapitalistische System erfülle, da sie eine Art minder-qualifizierte Reserverbeitskraft herstelle. Holger Probst kritisierte die Intelligenzmessung im Überweisungsverfahren als Ex-post-Legitimation der eigentlich sozialen Selektionsprozesse. Ilse Abé kritisiert die mangelnde Reflexion der Genese von Aggressivität in der heilpädagogischen Literatur insbesondere vor dem Hintergrund sozialer und ökonomischer Faktoren. Im letzten Beitrag werden Fragen der Didaktik durch Wilfried Klode, Reinhard Kutzer, Gerhard Wacker und Helmut Wagner aufgegriffen und vor dem Hintergrund einer emanzipatorischen Neuorientierung der Schule für Lernbehinderte diskutiert.

Kurz vor der Wiedervereinigung lässt sich für beide Systeme das Aufkommen ernst zu nehmender Integrationsabsichten festhalten, wobei sich das Sonderschulsystem in beiden Systemen als autopoietisches, vom allgemeinen Schulsystem abgegrenztes Teilsystem des Bildungssystems herausgebildet hat (vgl. Abbildung 7).

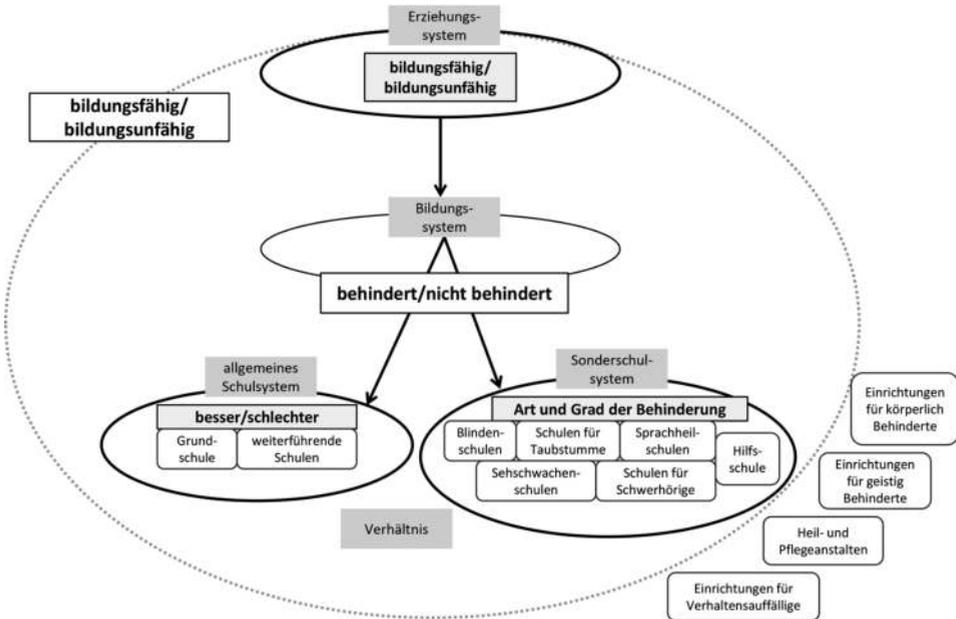


Abbildung 7: Das Erziehungssystem in der BRD⁵⁵

In beiden Ländern erfolgte die Ausdifferenzierung anhand der Differenzierungslinie *Art der Behinderung*. Die Sonderschularten waren dabei ähnlich zwischen Ost und West (Biewer, 2017). Auf Ebene des Funktionssystems *Erziehung* blieb in beiden Ländern die Differenzierungslinie *bildungsfähig/bildungsunfähig* bestehen. In beiden Ländern blieb das nach *behindert/nicht behindert* differenzierende, dem allgemeinen Schulsystem und dem Sonderschulsystem übergeordnete Bildungssystem erhalten. In der DDR war die Differenzierung nach *behindert/nicht behindert* dabei mit der Differenzierung nach *gesund/krank* verknüpft, während sie in der BRD eher mit der Differenzierung nach *normal/nicht normal* verbunden war. In Bezug auf das allgemeine Schulsystem lässt sich für beide Länder ein konträres Bild zeichnen: Während in der DDR ein integriertes Schulsystem mit speziellen Klassen für besonders begabte (und Kinder mit Lese-Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten) entstand, blieb in der BRD das nach der Differenzierungslinie *besser/schlechter* ausdifferenzierte, hochselektive Schulsystem erhalten, wobei punktuell in einigen Bundesländern Ge-

55 Auf eine graphische Darstellung des Erziehungssystems in der DDR wurde verzichtet, da eine Darstellung der Komplexität der Verwobenheit der Systeme in der DDR nicht gerecht werden kann. Denn der Fokus dieser Arbeit liegt nicht auf einer Darstellung des Erziehungssystems der DDR, sondern auf der Darstellung der Emergenz der Systemdifferenzierung des heutigen Erziehungssystems.

samtschulen entstanden sowie punktuell Schulversuche zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung durchgeführt wurden. Diese gehen vor allem auf die Kritik an der Verschränkung des Sonderschulsystems mit den Differenzierungslinien *oben/unten* bzw. *arm/reich* einher. Für die DDR lässt sich ab den 50ern ein Zurückdrängen der Differenzierung nach proportionaler Chancengleichheit durch die Differenzierungslinie *besser/schlechter* konstatieren. Die Differenzierungslinie *angepasst/nicht angepasst* war insbesondere im Sonderschulsystem entscheidend und legitimierte die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in exklusiven Heimen. Das Sonderschulsystem wurde in beiden Ländern gestärkt. Die Differenzierung nach Art und Grad der Behinderung blieb erhalten. In beiden Ländern wurde die Verpflichtung, die sich aus den Verbrechen im Nationalsozialismus ergab, darin gesehen, behinderte Kinder nicht aus dem Funktionssystem Erziehung auszuschließen. Gleichwohl blieb die Differenzierung nach *bildungsfähig/bildungsunfähig* auf Ebene des Funktionssystems *Erziehung* erhalten.

2.7 Das heutige Erziehungssystem entsteht – Entscheidungen nach der Wiedervereinigung

Mit der Wiedervereinigung wurde das allgemeine Schulsystem der DDR im Wesentlichen demjenigen der BRD angepasst (Herrlitz et al., 1998). Die Verantwortung über die Struktur des Bildungssystems lag weiterhin bei den Ländern, was in 16 – mehr oder weniger verschieden strukturierte – allgemeine Schulsysteme mündete. Grundsätzlich wurde aber in allen Bundesländern, so auch in den neuen, die Ausdifferenzierung des allgemeinen Schulsystems mit dem meritokratischen Prinzip legitimiert, sodass *besser/schlechter* die primäre (gewünschte) Differenzierungslinie blieb. Dies führte dazu, dass der Diskurs um Chancengerechtigkeit im Erziehungssystem insofern verschärft wurde, als er nahezu gleichbedeutend mit dem Diskurs um Gerechtigkeit auf Ebene der gesamten Gesellschaft wurde: Durch die Übertragung der Allokationsfunktion an das Erziehungssystem wurde selbiges zu jenem System, in dem nicht nur über die Inklusion ins Erziehungssystem an sich entschieden wird, sondern entscheidende Weichen zur (späteren) gesellschaftlichen Teilhabe gestellt werden. Je erfolgreicher das Erziehungssystem durchlaufen wird, desto höher sind die Teilhabechancen auf gute Positionen in den anderen gesellschaftlichen Teilsystemen. Die gesellschaftlichen Entwicklungen bedingen dabei, dass die Ziele des Selbstzwecks von Bildung und die Utibilität nahezu deckungsgleich werden: Schulische Bildung dient primär der späteren Utibilität – und Utibilität wird zunehmend gleichbedeutend mit gesellschaftlicher Teilhabe. Die Frage der Passung zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem wird damit an das Sozialsystem ausgelagert. Denn das Sozialsystem kann Kinder, die sich im Erziehungssystem befinden, finanziell unterstützen, damit diese später Chancen auf eine gute Position haben. Außerdem kann es erfolglose Durchläufe des Erziehungssystems kompensieren. Es kann also innerhalb des Systems für Chancengerechtigkeit sorgen und später für Teilhabe-

chancen. Chancengerechtigkeit zielt also auf Teilhabechancen. Oder anders ausgedrückt: Ein gerechtes Erziehungssystem zielt auf die Utibilität derer, die es durchlaufen haben. Chancengerechtigkeit zielt aber nicht auf das Gegenteil: auf die Chance, nicht teilzuhaben.

Durch diese gesellschaftlichen Entwicklungen verändert sich die Umwelt, in der das Erziehungssystem operiert. Vom Erziehungssystem wird zunehmend die erfolgreiche Bildung aller Individuen der Gesellschaft verlangt. Die Differenzierung nach *bildungsfähig/bildungsunfähig* auf Ebene des Funktionssystems entfällt entsprechend. Mit den Empfehlungen KMK (1994, S. 4) wurde das Ziel „möglichst gleiche Bildungschancen“, die in höheren Teilhabechancen resultieren sollen, für alle Kinder festgeschrieben. Alle Kinder sollen ins Funktionssystem Erziehung inkludiert sein⁵⁶.

Durch diese Veränderung der Umweltbedingungen kam es auf der Ebene des Sonderschulsystems zu einer neuen begrifflichen Bestimmung der Sonderschulbedürftigkeit und damit zu einer Verschiebung in der Differenzierungslinie zur Selektion ins Sonderschulsystem auf Ebene des Bildungssystems. Der Begriff der Sonderschulbedürftigkeit wurde durch den sonderpädagogischen Förderbedarf abgelöst (KMK, 1994). Der sonderpädagogische Förderbedarf verweist dabei auf die Möglichkeit, ein Kind außerhalb der Institution Sonderschule in Institutionen des allgemeinen Schulsystems angemessen fördern zu können (KMK, 1994). Andererseits löst er das Problem der Bildungsunfähigkeit, denn jedes Kind kann gefördert werden. Die Differenzierungslinie, anhand derer einem Kind die Förderbedürftigkeit zugeschrieben wird, ist dabei die Förderbedürftigkeit selbst:

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können (KMK, 1994, S. 6).

Die Differenzierungslinie zur Selektion ins Sonderschulsystem ist insofern also *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt*, wobei sich die Zuschreibung des Förderschwerpunkts nicht nur aus den Fähigkeiten des Kindes selbst, sondern auch aus den Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule ergibt und insofern fallspezifisch definiert werden muss (KMK, 1994). Dies befördert eine Abkehr von der biologistischen Sichtweise auf Behinderung hin zu einer stärker pädagogischen Orientierung (Preuss-Lausitz, 2001). Mit dem Begriff des Förderbedarfs gehen jedoch auch Abgrenzungsprobleme einher, denn aus pädagogischer Perspektive hat jedes Kind einen individuellen Förderbedarf (Eberwein, 2008). Um eine bessere Abgrenzung zu

56 Neben dem Ausschluss von Kindern anhand der hier fokussierten Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* spielt bei der Ablösung der Bildungsfähigkeit das Konstrukt der Schulreife bzw. Schulfähigkeit eine Rolle. Neben verschiedenen theoretischen Zugängen, die mehr oder weniger stark medizinisch, pädagogisch oder verhaltensbezogen ausfallen, ist der pädagogische Sinn der Konstrukte Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik umstritten (für einen Überblick siehe z. B. Karmmermeyer, 2011). In integrativ angelegten Schulkonzepten werden solche und ähnliche Konstrukte häufig kritisch gesehen und es wird erprobt, inwiefern auf sie als Differenzierungskriterium verzichtet werden kann (z. B. in der Schuleingangsphase in Brandenburg, siehe Faust, 2008).

schaffen, wird hier deshalb der Begriff *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* verwendet. Die sonderpädagogische Förderung wurde in folgende Förderschwerpunkte ausdifferenziert: Hören, Sehen, Sprache, Geistige Entwicklung, Lernen, Kranke Schülerinnen und Schüler, Körperliche und motorische Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung, Autismus (KMK, 1994). Dabei lassen sich die Förderschwerpunkte Lernen und Emotional-soziale Entwicklung in der Tradition der Hilfsschulen und Schulen für schwer Erziehbare verorten, während Sprache bei den Sprachheilschulen angesiedelt ist. Die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung, Körperlich-motorische Entwicklung sowie kranke Schülerinnen und Schüler dürften in der Tradition der Heil- und Pflegeanstalten stehen, während die Förderschwerpunkte Hören und Sehen aus dem Blinden- und Taubstummenwesen hervorgingen.

In Anlehnung an diese Förderschwerpunkte entstanden je eigene Schulen als Institutionen des Sonderschulsystems⁵⁷. Gleichzeitig erhielt die Sonderpädagogik entlang dieser Förderschwerpunkte Eingang in das allgemeine Schulsystem, wodurch die institutionellen Grenzen verwischen: Das Sonderschulsystem kann nun im allgemeinen Schulsystem stattfinden. Für das Verhältnis von allgemeinem Schulsystem und dem Sonderschulsystem lässt sich daher feststellen, dass sich dieses insofern gewandelt hat, als zwar Sonderschulen nach wie vor institutionell von Schulen des allgemeinen Systems abgegrenzt sind, dass es jedoch neben der Überweisung von Kindern in Institutionen des Sonderschulsystems nun auch die Möglichkeit für das Sonderschulsystem gibt, innerhalb des allgemeinen Schulsystems Komplexität für das allgemeine Schulsystem zu reduzieren. Das Sonderschulsystem wurde keinesfalls abgeschafft – im Gegenteil, durch die Begriffsverschiebung hin zum sonderpädagogischen Förderbedarf konnte sich das Sonderschulsystem weiter ausbauen und den Kreis seiner Zuständigkeit von Institutionen des Sonderschulsystems in Institutionen der allgemeinen Schule ausdehnen (Eberwein, 2008; Hänsel, 2014).

Indessen erhielt auch der Diskurs um den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen zunehmend Gewicht. Zu Beginn der 1990er Jahre legten verschiedene Autorinnen und Autoren Konzepte für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen vor⁵⁸. In der Salamanca-Erklärung von 1994 wurde der gemeinsame Unterricht als anzustrebendes Konzept hervorgehoben, wobei die Sonderschulen als „wertvolle Ressourcen für die Entwicklung integrativer Schulen“⁵⁹ gesehen wurden (Salamanca-Erklärung, 1994). In keinem Bundesland wurden die Sonderschulen abgeschafft; die schulgesetzliche Veranke-

57 Je nach Bundesland finden sich Unterschiede in der Bezeichnung der Förderschwerpunkte und auch dahingehend, welche Förderschwerpunkte diagnostiziert werden können.

58 Ähnliche, auf Anerkennung von Vielfalt abzielende Ansätze, verfolgten beispielsweise Annedore Prengel (Pädagogik der Vielfalt), Ulf Preuss-Lausitz (Die Kinder des Jahrhunderts) und Andreas Hinz (Heterogenität in der Schule). Jantzen (1976), Feuser (1998) und Reiser (2018b) entwickelten Konzepte für den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder. Eberwein (1996) und Kornmann (2018) fokussierten auf Fragen einer integrativen Diagnostik.

59 Eine Erklärung der Betonung der Wichtigkeit der Sonderschulen findet sich bei Eberwein (2018b): Deutschland wurde auf der Konferenz von einem Referenten für Sonderpädagogik aus der Kultusverwaltung vertreten, der „integratives Lernen nie befördert, sondern eher behindert hat“ (S. 69).

rung der Möglichkeit des gemeinsamen Lernens wurde jedoch seit 1986 bis in die 2000er hinein in allen Bundesländern durchgesetzt (Preuss-Lausitz, 2017).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Erziehungssystem der BRD auf Ebene des Funktionssystems Erziehung keine primäre⁶⁰ Differenzierungslinie mehr aufweist (vgl. Abbildung 8). Insofern ist prima facie jedes Kind ins Erziehungssystem inkludiert. Das Recht auf Bildung behinderter sowie nicht behinderter Kinder wird umgesetzt. Bildung zielt dabei auf Teilhabechancen in Systemen außerhalb des Funktionssystems Erziehung. Das Funktionssystem Erziehung selbst ist ein hochdifferenziertes autopoietisches System mit klar abgegrenzten Teilsystemen und den autopoietischen Systemen *allgemeines Schulsystem* und *Sonderschulsystem*. Diesen Systemen ist das Bildungssystem übergeordnet, in welchem anhand der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert*, bzw. *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt* über die Selektion in die Zuständigkeit des Sonderschulsystems entschieden wird. Schulgesetzlich müssen Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt nicht mehr in den Institutionen des Sonderschulsystems gefördert werden, sie können auch in Institutionen des allgemeinen Schulsystems Teil des Sonderschulsystems werden. Auf Ebene des allgemeinen Schulsystems ist die primäre Differenzierungslinie *besser/schlechter*. Ein *zu schlecht* kann dabei zur Differenzierung nach *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt* führen.

Es kann insofern eine Differenzierung entlang der Differenzierungslinie des Sonderschulsystems – der Art des Förderschwerpunktes – innerhalb des allgemeinen Schulsystems stattfinden. Diese sonderschulspezifische Art der Komplexitätsreduktion innerhalb des allgemeinen Schulsystems führt zu einer Neubestimmung des Verhältnisses zwischen allgemeinem Schulsystem und Sonderschulsystem. Das Sonderschulsystem kann sowohl mittels Institutionen des Sonderschulsystems Komplexität im allgemeinen Schulsystem reduzieren als auch innerhalb des allgemeinen Schulsystems.

Diese Erweiterung der Zuständigkeit des Sonderschulsystems auf alle Schulkinder zieht gleichwohl Fragen nach Vereinbarkeit von Zuständigkeiten zwischen den Systemen nach sich, die aktuell ungelöst und für eine empirisch überprüfbare Theorie schulischer Inklusion entscheidend sind. Ein Ausschluss auf Basis der Bildungsfähigkeit ist nicht mehr möglich. Die Möglichkeit des Ausschlusses von Kindern besteht nur noch punktuell über das Rechtssystem und ist länderspezifisch geregelt. Die Frage von Inklusion und Exklusion stellt sich folglich nicht mehr an den Systemgrenzen des Erziehungssystems. Vielmehr wird sie in das System hinein verlagert. Durch die Entkopplung des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes von den institutionellen Grenzen des Sonderschulsystems wird die Frage nach Inklusion und Exklusion von den Systemgrenzen in die Systeme hinein verschoben: Relevant

60 Es gibt jedoch bundeslandspezifisch Differenzierungslinien, anhand derer Kindern und Jugendlichen der Zugang zum Funktionssystem verwehrt bleibt. Dies trifft beispielsweise auf Kinder geflüchteter Menschen zu (für einen Überblick über die bundeslandspezifischen Regelungen siehe z. B. Weiser, 2016). Außerdem können Kinder von der Schulpflicht befreit werden, was faktisch einem Ausschluss aus dem Erziehungssystem gleichkommt. Es liegt die Vermutung nahe, dass dies in der Praxis eher ein Entzug von Rechten als eine Befreiung von Pflichten darstellt. Die Recherche nach wissenschaftlichen Quellen, die dies belegen oder widerlegen, blieb bisher erfolglos.

ist, ob Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt am Unterricht teilhaben können. Die Frage nach Inklusion verschiebt sich von der Ebene der Institution auf die Ebene der Klasse – die Inklusionsdebatte ist nicht mehr nur organisatorisch, sie ist programmatisch geworden.

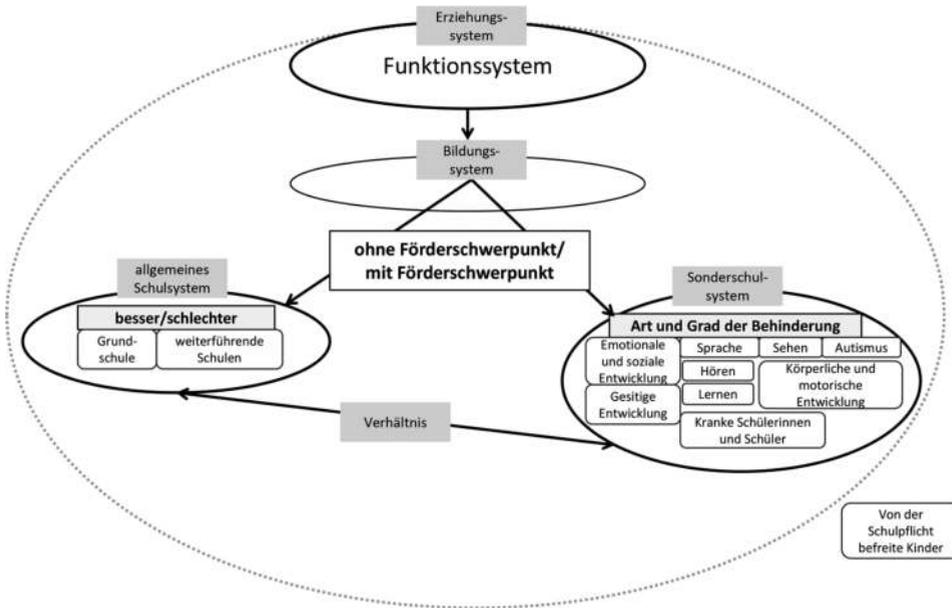


Abbildung 8: Das Erziehungssystem nach der Wiedervereinigung

2.8 Thesen zur Rationalität des Erziehungssystems

Aus diesen und den vorangegangenen systemtheoretischen Analysen der Entwicklungsgeschichte des Erziehungssystems lässt sich die Rationalität des Erziehungssystems in Bezug zu schulischer Inklusion mit folgenden Thesen darstellen:

I. Verlagerung der Komplexitätsreduktion

Das Funktionssystem Erziehung verfügt über keine primäre Differenzierungsline zur Komplexitätsreduktion. Insofern kann das System auf Ebene des Funktionssystems als inklusiv bezeichnet werden.

Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass die Frage geklärt werden muss, auf welchen Ebenen das Erziehungssystem inklusiv sein soll, d. h. auf welchen Ebenen welche Differenzierungslinien wirken.

II. Autopoiese der Systeme

Bei dem Sonderschulsystem und beim allgemeinen Schulsystem handelt es sich um autopoietische Teilsysteme des Erziehungssystems, die sich selbstreferenziell anhand ihrer Differenzierungslinien konstituieren.

Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass es wahrscheinlich ist, dass sich beide Systeme selbst erhalten.

III. Komplexitätsreduktion im System in Relation zur Umwelt

Die Autopoiese des Sonderschulsystems und des allgemeinen Schulsystems erfolgen anhand unterschiedlicher Differenzierungslinien, die sich zwar vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen wandelten, aber stets voneinander unterscheidbar waren.

Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass es wahrscheinlich ist, dass die Differenzierungslinien des Sonderschulsystems und des allgemeinen Schulsystems unterscheidbar bleiben.

IV. Rationalität: Differenzierungslinien

Während das allgemeine Schulsystem seine Selektionsleistungen primär nach der Differenzierung besser/schlechter vornimmt, erfolgt die Selektion im Sonderschulsystem primär nach Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts. Für schulische Inklusion bedeutet das, dass das Sonderschulsystem – trotz möglicher institutioneller Verbindungen – ein Sonderschulsystem bleibt, sofern es sich entlang der primären Differenzierungslinie Art des Förderschwerpunkts ausdifferenziert.

V. Systemrationalität(en)

Das Sonderschulsystem und das allgemeine Schulsystem verfügen über unterschiedliche Rationalitäten. Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass die unterschiedlichen Rationalitäten vereint werden müssen. Die Art und Weise, wie die Rationalitäten vereint werden, ist kontingent. Das Ergebnis zeigt sich wiederum als neue Rationalität eines inklusiven Systems – oder als alte Rationalität von Sonderschulsystem und allgemeinem Schulsystem.

V.I. Das Sonderschulsystem legitimiert sich über die Annahme, dass die Schülerklientel grundsätzlich anders ist. Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass überdacht werden muss, inwiefern diese Andersheit durch das allgemeine Schulsystem konstruiert wird.

V.II. Das Sonderschulsystem legitimiert sich über die Entlastungsfunktion gegenüber der allgemeinen Schule, indem Kinder mit geringen Leistungen in Sonderschulen selektiert werden. Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass die Differenzierung nach Leistung überdacht werden muss.

V.III. Das Sonderschulsystem legitimiert sich über die Annahme der Notwendigkeit einer eigenen Pädagogik entlang der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass die Ziele und das Verhältnis der Ziele von Bildung als Selbstzweck und Utilität überdacht werden müssen.

Die Art und Weise, wie sich diese Rationalität als Verbindung von Sonderschulsystem und allgemeinem Schulsystem konstituiert, ist offen und wird sich letztlich empirisch zeigen. Im Folgenden werden wir aus systemtheoretischen Überlegungen, vorhandenen theoretischen Ansätzen zu Inklusion sowie empirischen Forschungen zu Inklusion eine Theorie generieren, die es uns erlaubt, Hypothesen darüber aufzustellen, welche Entwicklungen wahrscheinlicher sind als andere und welche Fragen im Umsetzungsprozess von Inklusion steuerungsrelevant sind.

3 Inklusion im Erziehungssystem

Um eine Theorie schulischer Inklusion aufzustellen, die die Ableitung prognostischer Hypothesen erlaubt, werden wir uns im Folgenden zunächst genauer mit dem Erziehungssystem beschäftigen. In Kapitel 2 haben wir nachvollzogen, wie sich im Erziehungssystem unterschiedliche Teilsysteme – ein allgemeines Schulsystem und ein Sonderschulsystem – ausdifferenziert haben. Systemtheoretisch lässt sich diese Ausdifferenzierung auf den Selektionsdruck und die daraus resultierende Komplexitätsreduktion, die die Ausdifferenzierung für das System leistet, erklären. Weiterhin waren die Annahme der grundsätzlichen Andersheit der Kinder mit Förderschwerpunkt sowie die Annahme der Notwendigkeit einer eigenen Pädagogik und unterschiedliche Zielstellungen von Bildung bedeutsam für die Legitimation des Sonderschulsystems. Um zu verstehen, was passiert, wenn durch Inklusion die Komplexität der Umwelt des allgemeinen Schulsystems erheblich gesteigert werden soll und gleichzeitig die grundlegend legitimierenden Annahmen des Sonderschulsystems infrage gestellt werden, müssen wir genauer in das System hineinsehen. Dazu werden wir zunächst seine Funktion – Erziehung – genauer beleuchten (Kapitel 3.1). Dies führt zu drei systemtheoretisch begründeten Grundkonstituten des Systems, die mit Inklusion in einem so starken Widerspruch stehen, dass sie die Umsetzung von Inklusion verunmöglichen (Kapitel 3.2). Diese werden in Form von Thesen zur Theorie schulischer Inklusion zusammengefasst (Kapitel 3.3). In dem daran anschließenden Teil werden wir die Widersprüchlichkeit zwischen diesen Grundkonstituten vor dem Hintergrund verschiedener Inklusionsverständnisse analysieren (Kapitel 3.4). Daraus leiten sich die forschungsleitenden Hypothesen einer Theorie schulischer Inklusion ab (Kapitel 3.5).

3.1 Die Funktion des Erziehungssystems

Es klingt trivial, dass die Funktion des Erziehungssystems die Erziehung ist (deshalb konnten wir das auch weitgehend unhinterfragt hinnehmen). Schulen als Institutionen des Erziehungssystems sind unbestreitbar Erziehungsinstanzen (Fend, 2009). Zwar ist das Verhältnis von familiärer und institutioneller Erziehung umstritten (Ecarius, Groppe & Malmede, 2009) und in der modernen funktional differenzierten Gesellschaft wird die Qualifikationsfunktion von Schule gegenüber dem Erziehungsauftrag betont. Wenn wir den Überlegungen jedoch ein systemtheoretisches Verständnis von Erziehung zugrunde legen, umgehen wir diese Kontroverse, denn im systemtheoretischen Verständnis ist Bildung ein Teil von Erziehung, das heißt, die dem Erziehungs- und Bildungsprozess zugrunde liegenden Prozesse und Annahmen sind im Wesentlichen identisch. Zugleich verzichtet der systemtheoretische Erziehungsbegriff auf eine normative Komponente. Grundsätzlich geht es bei Erzie-

hung um die *intentionale* Weitergabe bzw. eine Übertragungsleistung von Kultur, Normen, Werten und Rollenmustern auf den Nachwuchs (Luhmann, 1987). In Abgrenzung dazu lässt sich Sozialisation als nicht-intentional beschreiben. Dieser Begriffskern ist unabhängig von verschiedenen disziplinären Zugängen und historischen Bedingungen identifizierbar (für einen Überblick siehe Koller, 2009). Die Schule ist in diesem Sinne sowohl Erziehungs- als auch Sozialisationsinstanz (Fend, 2009). Dieser Begriffskern bleibt auch in systemtheoretischer Perspektive auf Erziehung und Sozialisation erhalten. Allerdings problematisiert Luhmann das Verhältnis zwischen der erziehenden Instanz und der zu erziehenden Instanz als ein Problem des Eingriffs von einem System in ein anderes System: Erziehung ist „eine Veranstaltung sozialer Systeme, spezialisiert auf die Veränderung von Personen“ (Luhmann, 1987, S. 5).

Wir hatten in Kapitel 1 bereits angesprochen, dass es unterschiedliche Arten von Systemen gibt, und uns mit sozialen Systemen beschäftigt. Bei Personen handelt es sich aber um psychische Systeme. Soziale Systeme und psychische Systeme unterscheiden sich voneinander. Soziale Systeme, das wissen wir schon, bestehen aus Kommunikationen. Psychische Systeme hingegen operieren im Modus Bewusstsein, sie bestehen aus Gedanken (Luhmann, 1987).

Systemtheoretisch ist zunächst die Frage zu klären, wie sich ein psychisches, operativ geschlossenes, System durch ein soziales, ebenfalls operativ geschlossenes, System beeinflussen lässt. Möglich wird dies durch eine strukturelle Gemeinsamkeit sozialer und psychischer Systeme, die bewirkt, dass sich die Systeme strukturell koppeln können: Gemeinsam ist beiden Systemen, dass sie sich reproduzieren, indem sie Anschlussmöglichkeiten für flüchtige Ereignisse herstellen. Im Fall der psychischen Systeme Gedanken, im Falle von sozialen Systemen Kommunikationen, wobei beide Elementarten als Ereignisse erscheinen, die sofort wieder verschwinden. In beiden Systemarten wird also permanent ein Ereignis durch ein anderes ersetzt, was die strukturelle Ähnlichkeit der beiden Systeme bedingt. Dies führt zur Möglichkeit der reziproken Beeinflussung von Systemen unterschiedlicher Art:

Psychische und soziale Ereignisse können, weil sie sofort wieder verschwinden, in hohem Maße zusammenfallen. Kommunikationen sind dann zugleich Bewußtseinsereignisse in den beteiligten psychischen Systemen (Luhmann, 1987, S. 3).

Das ist auch intuitiv: Gedanken und Kommunikationen sind sich auch inhaltlich ähnlich. Dass es möglich ist, dass sich ähnliche Inhalte in verschiedenen Systemen ereignen, rechnet Luhmann der Prägnanz der Sprache zu. Denn durch sie können soziale Systeme davon ausgehen, dass die beteiligten psychischen Systeme sich bewusst darüber sind, was jeweils kommuniziert wird: Das, was sich im sozialen System als Kommunikation ereignet, ist zwar nicht identisch, aber in hohem Maße ähnlich mit dem, was sich im psychischen System ereignet; das, was jemand sagt (also kommuniziert), das wird in der Regel auch gedacht⁶¹.

⁶¹ Damit ist nicht gemeint, dass es mit Zustimmung gedacht wird (für eine sprachphilosophische Grundlegung siehe auch Frege, 1918). Sondern nur der Umstand, dass ich das, was ich sage, in der Regel auch zeitgleich denken muss.

Diese strukturelle Kopplung verschiedener Systeme ist also eine notwendige Bedingung für Erziehung und Sozialisation. Um zu verstehen, was das für die beteiligten psychischen Systeme bedeutet, müssen wir uns zwei Eigenschaften von psychischen Systemen bewusst machen: Psychische Systeme sind *zustandsdeterminierte* und *strukturdeterminierte* Systeme, das heißt:

[S]ie setzen ihre eigenen Operationen im Ausgang von dem Zustand fort, in dem sie sich jeweils befinden, wobei dieser Zustand Resultat eigener vorheriger Operationen ist. Und sie sind strukturdeterminierte Systeme in dem Sinne, daß sie für den Fortgang von Operation zu Operation Strukturen benötigen, die den Bereich der Anschlußmöglichkeiten einschränken (Luhmann, 1995, S. 211).

Zustandsdeterminiert bedeutet also, dass der systeminterne Zustand des Systems die weiteren Operationen mitbestimmt und selbst durch vorhergehende Operationen bestimmt ist. Mit anderen Worten: Je nachdem, wie man drauf ist, macht man Dinge unterschiedlich. Strukturdeterminiert meint, dass diese Dinge nicht aus dem gesamten Möglichkeitsspektrum an Handlungen zufällig gezogen werden, sondern dass es innerhalb des Systems bestimmte Strukturen, zum Beispiel Einstellungen, Routinen und Charaktermerkmale, gibt, die den Handlungsspielraum einschränken. Diese werden durch Sozialisation über Erwartungen gebildet. Erwartungen bildet das System nicht rein systemintern. Vielmehr handelt es sich bei Erwartungen um Strukturen, die das System mit Bezug zur Umwelt (z. B. auch mit Bezug auf andere psychische Systeme) über die Umwelt entwickelt und anhand der Umwelt testen kann. Werden Erwartungen enttäuscht, so kann dies einerseits dazu führen, dass das System die Erwartungen modifiziert, es kann aber auch Erwartungen aufrechterhalten und stabile Normen und Werte bilden. Wird die Erwartung bestätigt, so sieht sich das psychische System in seinem Bild über die Welt bestätigt. Die Strukturen, die ein System durch Sozialisation bildet, stehen daher in Verbindung mit der Umwelt.

Im Zuge von Inklusion wird also angestrebt, die Umwelt der psychischen Systeme zu verändern – und zwar sowohl derjenigen Kinder, die exkludiert worden wären, als auch derjenigen Kinder, die ohnehin Teil des allgemeinen Schulsystems wären⁶². Bei Erziehung kommt erschwerend zur nicht-intentionalen Sozialisation hinzu, dass sie intentional ist, die Strukturen, die das psychische System bildet, also ganz bestimmte sein sollen. Das setzt nicht nur voraus, dass soziale und Bewusstseinsereignisse hinreichend verlässlich zusammenfallen⁶³, sondern das Ziel von Erziehung ist es, „Resultate zu suchen und auch erreichen zu können, die man in *anderen* Teilsystemen brauchen kann“ (Luhmann, 1987, S. 6). Es geht nicht nur darum,

62 Empirisch wurde gezeigt, dass in dieser veränderten Umwelt mit positiven Effekten für die Leistung von Kindern, die vormals exkludiert gewesen wären, zu rechnen ist, während ein negativer Effekt für diejenigen Kinder, die ohnehin Teil des allgemeinen Schulsystems waren, zwar nicht nachgewiesen wurde, jedoch befürchtet wird (Myklebust, 2006; Lindsay, 2007; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Dumont, Stäbler, Henke & Maaz, 2015; Stranghöner, Hollmann, Otterpohl, Wild, Lütje-Klose & Schwinger, 2017).

63 Für bestimmte Förderschwerpunkte kann man begründet annehmen, dass die Wahrscheinlichkeit dessen deutlich gesenkt ist, z. B. beim Hören oder beim Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

ein bestimmtes Verhalten zu erreichen, sondern die Strukturen des psychischen Systems dauerhaft in Hinblick auf ihre Utibilität für andere Teilsysteme zu verändern.

Damit dies gelingt, ist es notwendig, Erziehung institutionell zu organisieren. Mit der Organisation von Erziehung gehen Notwendigkeiten einher, die für das System konstitutiv sind und die durch Inklusion auf eine radikale Weise hinterfragt werden.

3.2 Grundkonstitute des Erziehungssystems

Die Notwendigkeit zur Organisation von Erziehung liegt in ihrer Unwahrscheinlichkeit. Wir hatten in Kapitel 1 schon festgehalten, dass Kommunikation an sich extrem unwahrscheinlich ist und Erziehung quasi erfolgreiche Kommunikation ist. Hinzu kommt, dass erziehende Kommunikation durch das psychische System, das erzogen werden soll, in einem doppelten Sinne abgelehnt werden kann; und zwar sowohl wegen des Inhalts als auch, weil es erkennt, dass es erzogen werden soll:

Der Adressat kann die Kommunikation nicht nur deshalb ablehnen, weil er die Information für unzutreffend oder die Anweisung für unakzeptabel hält; er kann sie auch deshalb ablehnen, weil sie seine Erziehung bezweckt und er sich nicht in die Rolle dessen begeben will, der dies nötig hat. Man kann, mit anderen Worten, auf die Information oder auf die Mitteilung reagieren (Luhmann, 1987, S. 6).

Wir hatten uns in Kapitel 1 bereits mit dem Begriff des Mediums beschäftigt: Medien hatten wir als Einrichtungen gefasst, die Kommunikation in Hinblick auf die drei Grundprobleme – Erreichen, Verstehen, Selektion des Anschlussverhaltens – wahrscheinlicher machen. Um die Wahrscheinlichkeit der Reaktion der zu Erziehenden auf die Information, statt auf die Mitteilung, zu erhöhen, ist die Institutionalisierung von Erziehung notwendig. In Institutionen des Erziehungssystems ist von vornherein klar, dass erzogen werden soll; wenn die Absicht zur Erziehung per se und nicht die Erziehungskommunikation in der jeweiligen Situation abgelehnt wird, dann braucht man gar nicht erst zur Schule zu gehen⁶⁴. Wie kann aber darüber hinaus das Gelingen der Erziehungskommunikation wahrscheinlicher gemacht werden? In anderen Funktionssystemen hatten wir symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien für diesen Zweck identifiziert: Im Wirtschaftssystem war es Geld, im Politiksystem Macht, im Wissenschaftssystem Wahrheit. Damit das symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium für das Erziehungssystem funktioniert, ist das System auf Organisation angewiesen.

⁶⁴ Das passiert auch und die Anerkennung der erziehenden Absicht der Institution Schule durch die psychischen Systeme, die erzogen werden sollen, ist durch Institutionalisierung natürlich nicht per se gegeben. Sicher ist aber, dass ohne solche Einrichtungen Erziehung noch unwahrscheinlicher ist. In nicht-institutionalisierten Erziehungskontexten ist dagegen die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auf die Mitteilung, dass erzogen werden soll, reagiert wird (Luhmann, 1987). Das passiert beispielsweise wenn ein Kind sagt: „Du hast mir gar nichts zu sagen, du bist nicht meine Mutter!“

3.2.1 Notwendigkeit der Organisierung: Das Kind als Medium

Für die Erziehung, auch das hatten wir angesprochen, gestaltet sich die Suche nach einem symbolisch generalisierten Kommunikationsmedium, also einem Medium, das die Selektion des passenden Anschlussverhaltens wahrscheinlich macht, schwieriger. Medien müssen über bestimmte Eigenschaften verfügen, so haben sie eine „lockere, weiche, formbare Struktur“ (Luhmann, 1995, S. 207). Wenn sie in Form gebracht werden, bleiben sie erhalten⁶⁵. Wo gibt es so was in der Erziehung? Oder mit Luhmann (1995) gefragt: „[W]o gibt es hier Möglichkeiten, ein Medium zu bilden, das dank loser Kopplung durch die pädagogisch angestrebten Formen geprägt werden kann?“ (S. 210). Die Antwort lautet: im Kind⁶⁶. Das Kind ist das Medium für Erziehung. Das Kind wird im Unterschied zum Erwachsenen als ein psychisches System angenommen, dessen Strukturen noch nicht aus so strikt gekoppelten Elementen bestehen, wie dies in erwachsenen psychischen Systemen der Fall ist. Daher ist ein Kind das Medium für Erziehung, insofern

eine hinreichende lockere Kopplung seiner Gedanken und Vorstellungen unterstellt werden kann, die dann für Zugriffe, für formstrenge Kopplungen, insbesondere für ‚Wissen‘ zur Verfügung stehen (Luhmann, 1995, S. 215).

Erziehung bezeichnet also den Prozess der Formgebung, der durch eine Differenz beobachtbar wird: Auf der einen Seite der Unterscheidung ist das Kind Medium, mit lose gekoppelten Einstellungen, Charaktereigenschaften, Vorstellungen und Ähnlichem. Auf der anderen Seite der Unterscheidung, auf der Seite der Form, sind die Elemente strikt gekoppelt: Die Form der Kopplung soll durch Erziehung oktroyiert werden.

Mit der Vorstellung vom Kind als Medium ergibt sich ein Problem: Das Kind als Medium kann nicht binär codiert werden – die binäre Codierung *gut/schlecht* geht aus der Notwendigkeit der Selektion hervor, sie ist nicht in der Erziehung begründet (Luhmann, 1995). Binäre Codierung ist aber eine Voraussetzung zur Systemerhaltung. Denn die Zweiwertigkeit stellt sicher, dass es immer weitergeht: Auch der Negativwert ist anschlussfähig. Zweiwertige Systeme können sich deshalb durch eigene Operationen nicht selbst zerstören. Innerhalb des Erziehungssystems setzt daher ein teleologisches Denken ein: dass die Erziehung irgendwann zu einem Ende

65 Wir können uns dies anhand des systemtheoretisch durchaus richtigen Satzes „Das Geld ist nicht weg, es ist nur woanders“ verständlich machen: Wenn ich im Wirtschaftssystem kommuniziere, dann nutze ich dafür das symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium Geld. Verschiedene Münzen und Scheine liegen als Elemente lose gekoppelt vor. Wenn ich damit einen bestimmten Betrag zahle, dann bringe ich die Münzen und Scheine in eine strikt gekoppelte Form. Nach der Zahlung wird diese Form wieder aufgelöst und das Geld wieder zum Medium. Es ist also nicht weg. Es ist nur woanders.

66 Im systemtheoretischen Sinne ist „Kind“ zunächst nur „eine semantische Einheit“ (Luhmann, 1995, S. 210). Es ist das, was als Kind beobachtet wird, und diese Beobachtung erfolgt in Differenz zum Erwachsenen. Der Beginn der Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen lässt sich zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert feststellen: Ariès (2014) beschreibt in der „Geschichte der Kindheit“, wie es zwischen diesen Jahrhunderten zunehmend üblicher wurde, Kinder und Erwachsene als different zu beobachten, z. B. wurden Kinder in der Malerei als kleine Erwachsene, ohne kindliche Gesichtszüge, dargestellt und trugen die gleiche Kleidung wie die Erwachsenen (die Differenzierung der Kleidung zwischen *Kind/Erwachsener* erfolgte zunächst nur bei *Jungen/Männern*. Außerdem war die Differenzierung *Kind/Erwachsener* zunächst nur den oberen Schichten vorbehalten). Diese Differenzierung bezog sich auch weniger auf das biologische Alter, als auf den Status der Abhängigkeit, weswegen zunächst *Babys/Kleinkinder* differenziert betrachtet wurden, während die Pubertät keinen differenten Abschnitt darstellte (Ariès, 2014). Was ein Kind ist oder wer als Kind beobachtet wird, ist also keineswegs trivial und die Beantwortung dieser Frage unterliegt einem stetigen historischen Wandel.

kommt, die Ziele abgeschwächt oder Erziehung für nicht möglich erklärt wird⁶⁷. Damit das System nicht als Ganzes endet, ist deshalb Organisation notwendig: Es müssen immer neue Kinder nachkommen (Luhmann, 1995). Organisation ist dann zwar „ein Ärgernis für an Kindern [...] interessierten Pädagogen; aber das sind dann gleichsam die Kosten für den strukturell erzwungenen Verzicht auf binäre Codierung“ (Luhmann, 1995, S. 227).

Wenn Kinder das Medium für Erziehung sind, dann ergibt sich für Inklusion ein weiteres Problem: Zur Formung dieses Mediums haben sich im Laufe der Zeit spezifische Institutionen gebildet, die auf bestimmte Arten medialen Materials, d. h. auf bestimmte Kinder, eingerichtet sind. Der These III folgend, dass sich die Rationalitäten des Sonderschulsystems und des allgemeinen Schulsystems unterscheiden, können wir auch sagen: Das allgemeine Schulsystem und das Sonderschulsystem verfügen über unterschiedliche Rationalitäten zur Selektion medialen Materials. Die historisch gewachsenen Selektionsentscheidungen auf Ebene des Schulsystems werden durch Inklusion infrage gestellt. Folglich stellt sich die Frage nach einer systemübergreifenden Idee von Rationalität.

3.2.2 Notwendigkeit der Selektion: Entscheidungen in Organisationen

Im Zuge von Inklusion ist es jedoch gerade nicht der Fall, dass eine systemübergreifende Idee davon entwickelt wurde, wie ein inklusives Schulsystem aussehen könnte, das heißt, welche Rationalität einem aus der Entdifferenzierung des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems emergierenden System zugrunde gelegt werden könnte. In der UN-Behindertenrechtskonvention wird diese Vision zwar auf Systemebene gefordert, wenn es heißt, dass die Vertragsstaaten „an inclusive education system at all levels“ garantieren sollen (UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 24, Abs. 1). Bei der Frage nach dem Zugang („Accessibility“) werden hingegen Schulen als Organisationen angesprochen (UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 9, Abs. 1a).

Unter welchen Rahmenbedingungen – dabei ist Barrierefreiheit nur ein Faktor von vielen – Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Zugang zu den Organisationen des allgemeinen Schulsystems haben, wird auf politischer Ebene gesetzlich geregelt, jedoch auf der Ebene der Einzelschule konkret entschieden. Die Einzelschulen wählen also ihr mediales Material aus: „Organisationen rekurrieren ihren Mitgliederbestand durch Entscheidungen, mit denen die Mitglieder [...] von der Organisation ausgewählt werden“ (Luhmann, 2014, S. 159). Systemisch bedeutet dies, dass die Entscheidung, welche Rationalität einem neu zu schaffenden inklusiven System zugrunde liegen soll, an die Einzelschulen delegiert wird⁶⁸.

67 Dieses teleologische Denken ist anderen Systemen völlig fremd: Das Wirtschaftssystem denkt nicht an sein Ende und auch die Wissenschaft geht nicht davon aus, irgendwann „fertig“ mit der Wissenschaft zu sein.

68 Der Grad der Autonomie bei der Ausgestaltung dieser Systemrationalität variiert dabei zwar zwischen den Bundesländern. Es ist jedoch auch bei sehr konkreten Vorgaben auf politischer Ebene damit zu rechnen, dass die Schulen Anpassungsleistungen in Bezug auf die Gegebenheiten vor Ort erbringen (Bonsen, 2010). Für die Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens zeigte beispielsweise Lambrecht (2014), dass vier Jahre nach Inkrafttreten nur etwas mehr als die Hälfte der Grundschulen gesetzeskonform die Schulanfangsphase jahrgangsübergreifend organisierte. Inwiefern sich Entscheidungen auf Ebene der Einzelschule durch politische Vorgaben beeinflussen lassen, ist eine offene Forschungsfrage, die uns im empirischen Teil dieser Arbeit noch beschäftigen wird.

Die Einzelschulen wiederum geraten in Zugzwang, zu entscheiden, wer als zukünftiges Schulkind der jeweiligen Schule überhaupt ausgewählt werden kann. Dabei sind, auch unter gegebenen politischen Vorgaben, mehrere Möglichkeiten denkbar; die Entscheidung bleibt kontingent:

Unter mehreren brauchbar erscheinenden Möglichkeiten muß trotzdem noch gewählt werden. Sowohl die Bedingungen der Brauchbarkeit als auch die Wahl im Bereich von brauchbaren Entscheidungen werden durch Organisationsentscheidungen beeinflusst und fallen je nach Organisationsform und Organisationsgeschichte anders aus (Luhmann, 1981, S. 336).

Das bedeutet, dass das, was sich als Rationalität eines inklusiven Schulsystems, sozusagen induktiv von der Ebene der Einzelschule aus bildet, hochgradig kontingent ist unter den Bedingungen von bestimmten in der Organisation getroffenen Entscheidungen, die wiederum durch die Schulart und Schulgeschichte beeinflusst werden. Bei der Entscheidung, ob ein Kind Mitglied der Organisation Schule werden soll, muss zum Beispiel eruiert werden, ob ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt überhaupt eine brauchbare Bedingung für eine Selektionsentscheidung darstellt – die Schule könnte alternativ auch auf die Abfrage besonderer Förderschwerpunkte verzichten. Außerdem muss eruiert werden, wie nach Förderschwerpunkten selektiert wird, wenn der Förderschwerpunkt in den Bereich eines brauchbaren Entscheidungskriteriums fällt – wird ein Kind mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt aufgenommen? Falls ja: trotz oder wegen des Förderschwerpunkts? Die Entscheidung einer Schule wird dabei durch die Form beeinflusst. Zum Beispiel dadurch, ob es sich um eine Grundschule, ein Gymnasium oder eine Gesamtschule handelt. Außerdem wird die Geschichte der Organisation eine Rolle spielen. Schulen, die bereits über eine gewisse Tradition im Umgang mit Heterogenität verfügen, wie beispielsweise Schulen mit flexibler Schulanfangsphase, werden vermutlich eher Entscheidungen zugunsten von mehr Heterogenität treffen als Schulen, bei denen das nicht der Fall ist. Weiterhin werden die Entscheidungen in einer Schule durch andere Entscheidungen dieser Schule beeinflusst. Um die Bedeutung dessen zu begreifen, müssen wir genauer betrachten, was Entscheidungen im systemtheoretischen Sinne ausmacht. Luhmann (1981) definiert den systemtheoretischen Entscheidungsbegriff in Abgrenzung zum Begriff von Entscheidungen als Handlung:

Im Unterschied zu Handlungen, die als gegeben hingenommen oder in ihrem typischen Ablauf erwartet werden, haben Entscheidungen ihre Identität nicht im Ablauf eines bestimmten Geschehens, sondern in der Wahl zwischen mehreren Möglichkeiten (Alternativen), die sich an der gewählten Alternative nur dokumentiert (aber nicht in der gewählten Alternative besteht) (Luhmann, 1981, S. 337).

Für unser Beispiel bedeutet das, dass die Handlung einer bestimmten Schule, ein Kind mit Förderschwerpunkt als Mitglied aufzunehmen, nicht gleich der Entscheidung *Kind mit Förderschwerpunkt wird aufgenommen* ist. Dies wäre nur die gewählte Alternative, an der sich die Entscheidung dokumentiert. Es geht also um die Wahl

an sich. Um genauer zu bestimmen, was die Identität dieser Wahl, d. h. die Entscheidung, ausmacht, sei zunächst der Begriff „Alternative“ definiert:

Als Alternative hat zunächst alles zu gelten, was auch hätte Entscheidung werden können. Für den Begriff der Alternative ist vor allem dies wesentlich: daß sie nicht immanent bewertet werden kann, also nicht als solche schon die Entscheidung ist oder zur Entscheidung führt (Luhmann, 1981, S. 337).

In unserem Beispiel der Entscheidung zur Mitgliedschaft eines Kindes mit Förderschwerpunkt an einer bestimmten Schule gibt es also unendlich viele mögliche Alternativen, zum Beispiel die Alternativen *Keine Kinder mit Förderschwerpunkten werden an der Schule aufgenommen, nur Mädchen mit Förderschwerpunkten werden aufgenommen, Förderschwerpunkte werden nicht diagnostiziert* und so weiter. Durch die Entscheidung wird dann eine dieser Alternativen ausgewählt.

[Dadurch] hat jede Entscheidung eine *doppelte Einheit*, nämlich (1) die *Relation der Differenz* der Alternativen und (2) die *ausgewählte Alternative* selbst. Die Entscheidung wird vollzogen als Substitution der einen Einheit für das andere, als Substitution von (2) für (1) (Luhmann, 1981, S. 338, Hervorhebung im Original).

Eine Entscheidung besteht also aus der gewählten Alternative und der Differenz der nicht gewählten Alternativen und der gewählten Alternative. Die Entscheidung *Kind mit Förderschwerpunkt wird aufgenommen* besteht somit aus der Alternative *Kind mit Förderschwerpunkt wird aufgenommen*, gleichzeitig werden jedoch die Unterschiede dieser zu den anderen Alternativen mitgetragen. Das bedeutet, die Entscheidung *Kind mit Förderschwerpunkt wird aufgenommen* beinhaltet auch die Möglichkeit, dass es auch anders hätte sein können, oder in Luhmanns (1981) Worten: Die Alternativen bleiben an der Entscheidung „als Geschichte und als Kontingenz hängen“ (S. 338).

Das führt dazu, dass komplexe Entscheidungen gerade nicht durch ein Abwägen aller möglicher Alternativen anhand rationaler Kriterien getroffen werden, sondern vielmehr wird eine der Alternativen, die nicht notwendigerweise die beste sein muss, als „confirmation candidate“ vorausgewählt, sie wird in ein ernsthafteres Testverfahren vorgeschickt und dann akzeptiert, wenn sie die Prüfung besteht (Luhmann, 1981, S. 338). Es geht also darum, eine brauchbare Alternative zu bestätigen⁶⁹. In der Regel wird eine Alternative, die sich als brauchbar erwiesen hat, nicht revidiert, selbst dann nicht, wenn es bessere Möglichkeiten gibt⁷⁰.

Dadurch sind Entscheidungen hochgradig kontextsensibel: Sie können, nachdem sie getroffen worden sind, ihre Qualität ändern, wenn neue Alternative hinzu-

69 Ein Vergleich zum Vorgehen in der Forschung gemäß des Paradigmas des Kritischen Rationalismus (Popper, 1935) drängt sich auf, denn das Vorgehen ist genau umgekehrt: Anstatt eine Hypothese mit dem Ziel der Falsifikation strengen Tests auszusetzen, um die Theorie zu perfektionieren, wird eine Alternative mit dem Ziel der Bestätigung getestet, jedoch nicht, um die Organisation zu perfektionieren, sondern mit dem Ziel, dass sie funktioniert.

70 Zumindest ist der Prozess sehr schwer und es müssen erst gravierende Probleme mit der alten Alternative auftreten. Die Debatte um Digitalisierung des Klassenzimmers und in diesem Kontext das Ersetzen der Tafel durch Smartboards könnte unter diesem Blickwinkel analysiert werden.

gezogen werden. Sie bestehen also nicht nur in sich selbst, sondern ihre Identität „profilert [...] sich auch gegen den Horizont anderer Möglichkeiten, vor denen sie bevorzugt worden ist“ (Luhmann, 1981, S. 338). In Organisationen sind Entscheidungen deshalb Systemelemente, die als „gerichtete Relation zwischen Alternativen“ fungieren (Luhmann, 1981, S. 338).

Wenn wir also die Entscheidungen von Schulen in Hinblick auf die Mitgliedschaft von Kindern mit einem Förderschwerpunkt analysieren wollen, müssen wir diese vor dem Hintergrund möglicher Alternativen betrachten. Dabei steht nicht im Fokus, ob die beste Alternative gewählt wurde, sondern inwiefern die gewählte Alternative funktional für die Organisation ist. Dies wiederum bestimmt sich im Zusammenspiel verschiedener Entscheidungen, die die Komplexität des Systems bilden:

Komplexität konstituiert sich in Organisationssystemen als Beziehung zwischen Entscheidungen. Diese Beziehungen sind primär Entscheidungsinhalt. Das heißt: Man entscheidet, weil entschieden worden ist oder damit entschieden werden wird (Luhmann, 1981, S. 343).

Entscheidungen werden also Prämissen für weitere Entscheidungen⁷¹. Komplexität ist somit kein Hindernis für rationale Entscheidungen, sondern Bedingung dafür, dass überhaupt Entscheidungen getroffen werden. Der Analysefokus verschiebt sich also auf das Verhältnis von Entscheidungen zueinander. Relevant ist, welche Entscheidung Organisationen in Hinblick auf die Mitgliedschaft von Kindern mit Förderschwerpunkt treffen und wie dies im Verhältnis zu anderen Entscheidungen des Systems steht. Dabei muss die Schule als Gesamtsystem betrachtet werden, in welchem sich wiederum Teilsysteme bilden, das heißt, die Ausdifferenzierung des Systems *Einzelschule* muss in den Blick genommen werden:

Systemdifferenzierung ist nichts anderes als die Wiederholung von der Differenz von System und Umwelt innerhalb von Systemen. Das Gesamtsystem benutzt dabei sich selbst als Umwelt für eigene Teilsystembildungen und erreicht auf der Ebene der Teilsysteme dadurch höhere Unwahrscheinlichkeiten durch verstärkte Filterwirkungen gegenüber einer letztlich unkontrollierbaren Umwelt (Luhmann, 2012, S. 22)

Das bedeutet, dass nicht nur relevant ist, wie die Entscheidung der Organisation gegenüber der Möglichkeit der Mitgliedschaft eines Kindes mit Förderschwerpunkt in der Organisation ausfällt, sondern dass sich die Frage nach der Brauchbarkeit des Förderschwerpunkts als Filter innerhalb der Organisation erneut stellt, zum Beispiel beim Zugang zu Klassen und bei der Zuteilung von Ressourcen. Die empirische Analyse dieser Entscheidungen und ihres Verhältnisses zueinander erlaubt wiederum Rückschlüsse auf die Rationalität des Gesamtsystems. Denn:

71 Entscheidungen sind also nicht notwendigerweise Relationen zwischen Zweck und Mittel – sie können auch Relationen zwischen Prinzip und Einzelfall sein. Die klassische Theorie des Entscheidens, so Luhmann, war vom Inhalt der Entscheidung ausgegangen und hat diesen als Relation zwischen Mitteln und Zwecken analysiert. Der Fokus der Luhmann'schen Theorie liegt hingegen auf dem Begriff der Komplexität und fragt danach, wie Entscheidungen in Relation zueinander stehen. Dabei werden Zwecke und Mittel selbst als Entscheidungen angesehen (Luhmann, 1981).

Organisation kompensiert mithin ein logisches Rationalitätsdefizit in den Entscheidungen, das letztlich auf die Differenz von System und Umwelt zurückgeführt wird. Der entscheidungsmäßig unmittelbar nicht zu realisierende Rationalitätsanspruch wird gleichsam auf die Organisation übertragen und stufenweise zu realisieren versucht (Luhmann, 1981, S. 336)

Dass es keine systemübergreifende Idee davon gibt, wie die Rationalität eines inklusiven Systems aussehen könnte, wird also dadurch kompensiert, dass die Konstitution dieser Rationalität auf die Ebene der Einzelschule übertragen wird, sodass sich ex post durch die Umsetzung eine Systemrationalität ergibt, die nun wieder retrospektiv konstruiert werden kann. Für uns ergibt sich dadurch der Fokus auf die Analyse der Entscheidung nach dem Umgang mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten auf der Ebene der Einzelschule und innerhalb der Einzelschule vor dem Hintergrund der Komplexität der Umwelt des Systems sowie die Frage danach, inwiefern Entscheidungen zum Umgang mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Prämissen für weitere Entscheidungen werden.

Theoretisch stellt sich dabei zunächst die Frage, weshalb eine Einzelschule die Aufnahme eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt als problematisch erachten sollte. Für die Ausdifferenzierung des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems haben wir auf Systemebene bereits die Differenzierungslinien *besser/schlechter* bzw. die *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* als primäre Differenzierungslinien identifiziert und ihre historische Entwicklung nachgezeichnet. Dabei wurde deutlich, dass die Ausdifferenzierung der beiden Systeme sich einerseits aus den Erfordernissen ihrer jeweiligen Umwelten sowie auf Basis von Erfordernissen systeminterner Operationen ergab. Implizit wurde angenommen, dass das Sonderschulsystem aus der Notwendigkeit entstand, dass bestimmte Kinder nicht geeignet⁷² sind, an der Differenzierungslinie *besser/schlechter* selektiert zu werden.

Im Folgenden nehmen wir deshalb genauer die Bedeutung der Codierung des allgemeinen Schulsystems mit *besser/schlechter* in den Blick. Wir werden systemtheoretisch begründen, weshalb die Partizipation von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt an ebendieser Codierung so problematisch ist, und herleiten, dass Inklusion gegen drei Grundkonstitute des mit *besser/schlechter* codierten allgemeinen Schulsystems verstößt.

3.2.3 Notwendigkeit der binären Codierung: Das Kind als Triviale Maschine

Bisher haben wir die binäre Codierung des Erziehungssystems durch Selektion nach *besser/schlechter* unhinterfragt angenommen. Dass es diesen Code gibt, ist auch nicht anzweifelbar: Kinder werden durch das Erziehungssystem selektiert, und zwar nach ebendiesem Code. Was wir noch nicht gefragt haben, ist, wie diese Codes eigentlich zugeteilt werden. In jedem Funktionssystem müssen zwei Ebenen voneinander ge-

72 Je nach Begründungszusammenhang kann „geeignet“ interpretiert werden als Vermögen, das Bildungsrecht umzusetzen, oder als Vermögen, Utibilität zu erreichen.

trennt werden: die Codierung und die Programmierung. Programme geben Anhaltspunkte für die richtige Zuordnung der Code-Werte:

Keine Codierung kann ohne Programmierung existieren. Die Codewerte müssen abstrakt und durch ein Umkehrverhältnis definiert sein; anders können sie ihre technische Funktion nicht erfüllen und keine universell handhabbare Zweiwertigkeit mit Ausschluß dritter Werte gewährleisten. Das setzt aber Kriterien voraus, nach denen die Zuordnung zu den beiden Codewerten erfolgen kann. Der Code liefert die Struktur für die Kontingenz des Systems, die Programme erst begründen das, was im System unter der Bedingung seines Codes als richtiges Verhalten akzeptiert werden kann (Luhmann, 1987, S. 20).

Das bedeutet: Die Codierung des Erziehungssystems mit *besser/schlechter* ist nur möglich, wenn es Programme gibt, die eine eindeutige Zuordnung von Ereignissen zu einem von den beiden Codewerten erlauben. Der Code darf dabei nur zwei Seiten haben, es darf kein „sowohl als auch“ geben⁷³. Im Erziehungssystem muss also alles entweder *besser* oder *schlechter* sein. Wenn etwas besser in Hinblick auf das eine (zum Beispiel Leistung), aber schlechter in Hinblick auf etwas anderes ist (zum Beispiel Sozialverhalten), dann handelt es sich um zwei Ereignisse, die entsprechend codiert werden müssen. Ob etwas nun als *besser* oder *schlechter* codiert wird, entscheidet sich je nach den Programmen. Ähnlich wie im Wissenschaftssystem Theorien und Methoden als Programme unterschieden werden können, können im Erziehungssystem Bildungs-, Erziehungs- und didaktische Theorien unterschieden werden, mit deren Hilfe die Codewerte *besser/schlechter* zugeordnet werden können (Kade, 1997). An diesem Punkt setzt eine programmatisch geführte Inklusionsdebatte an: Es geht nicht (mehr nur) darum, die Selektion mittels der Codierung *besser/schlechter* in Institutionen des Sonderschulsystems zu verhindern. Vielmehr geht es um eine Veränderung der Programme in Hinblick auf die Frage, wie die Zuordnung der Codes erfolgen soll. Auf dieser programmatischen Ebene rückt daher die Selektionsfunktion der Schule gegenüber der Enkulturations- und der Qualifikationsfunktion (Fend, 2009) in den Hintergrund. Im Fokus steht, was den Kindern wie vermittelt werden soll:

„Vermittlung“ bezeichnet das gesellschaftliche Problem, das der Entwicklung des Pädagogischen zugrunde liegt und zu dessen Lösung sie beitragen soll [...]. Das Pädagogische ist die Praxis des Vermittelns von Wissen an die als Subjekte verstandenen Individuen (Kade, 1997, S. 35 f.).

73 Luhmann (1987) verdeutlicht dies am Beispiel des Wissenschaftssystems: Der binäre Code des Wissenschaftssystems lautet *wahr/falsch*, die Programme haben zum Ziel, neue Erkenntnisse zu liefern. Sie bestehen aus Theorien, die Forschungsprogramme darstellen, und Methoden, die Entscheidungsverfahren sind. Mit Theorien und Methoden lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse den Code-Werten *wahr* oder *falsch* zuordnen. Insbesondere vor dem Hintergrund der Wissenschaftstheorie des Kritischen Rationalismus mit dem Paradigma der Falsifikation von Theorien wird dabei deutlich, dass auch die Zuordnung von Erkenntnissen zu dem Code *falsch* einen Erkenntnisgewinn darstellen kann. Gleichwohl bleibt die Suche nach der Wahrheit primär. Im Laufe der Zeit können Programme verändert werden, zum Beispiel, weil sich Methoden weiterentwickelt haben, oder Theorien werden überarbeitet, angepasst, neu entwickelt. Dadurch ändern sich zwar die Programme des Wissenschaftssystems, aber die Codierung bleibt immer dieselbe: *wahr/falsch* und nicht etwa plötzlich *Recht/Unrecht* oder *Macht/Opposition*. Fall doch, dann wäre dies Korruption von Wissenschaft.

Auf der Ebene der Programme ist folglich nicht die binäre Codierung nach *besser/schlechter* entscheidend, sondern die inhaltliche Frage nach der Vermittelbarkeit. Entsprechend schlägt Kade (1997) als Codierung auf Programmebene die Codierung *vermittelbar/nicht vermittelbar* vor⁷⁴. Diese Differenzierung zwischen Systemcode und Programmcode ist für uns insbesondere deshalb interessant, weil Inklusion eben dieses Verhältnis infrage stellt: Auf Ebene der Programme gilt es, allen alles zu vermitteln, auf Ebene des Systems soll keine Codierung in *schlechter* erfolgen. Für das Erziehungssystem gilt jedoch, dass das Verhältnis von Systemcodierung und Programm ohnehin ein kompliziertes ist. Denn innerhalb des Systems gilt das Hauptinteresse den Programmen, während die Codierung selten reflektiert, oft sogar gänzlich abgelehnt, mindestens aber problematisiert wird⁷⁵ (Haas, 1999; Wagner & Valtin, 2003; Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007; Labhart, Pohl Maag & Moser Opitz, 2018). Aus der mangelnden Differenzierung von Codierung und Programmierung innerhalb des Systems ergibt sich ein entscheidendes Problem: Jedes System muss die Möglichkeit vorsehen „den *negativen* Codewert *richtig* zuzuteilen“ (Luhmann, 1987, S. 20). Verhalten, das nicht erwünscht ist, muss richtig als *schlechter* codiert werden können. Inhalte, die nicht vermittelt werden sollen oder können, müssen richtig als *nicht vermittelbar* codiert werden können. Wir hatten eben schon festgehalten, dass das Kind als Medium nicht binär codiert werden kann.

Was wird dann binär codiert? Wir kennen die Antwort: die Leistung des Kindes, sein Wissen, sein Verhalten. Oder, mit anderen Worten, seine Form: „Die Formen, zu denen die Erziehung die Möglichkeiten ihres Mediums kontrahiert, kann man mit dem Begriff des Wissens bezeichnen“ (Luhmann, 1995, S. 218). Wissen bezeichnet also die Strukturen, die ein psychisches System bildet. Diese Strukturen dienen dazu, das jeweilige Anschlussverhalten zu wählen, insofern ist Wissen die Einschränkung der Kontingenz der Wahl von systeminternen Anschlussoperationen. Mit anderen Worten: Wissen hilft dabei, von einem Gedanken zum nächsten zu kommen (es gibt die Struktur vor) – und je nachdem, wie jemand drauf ist und was der Ausgangsgedanke war (es besteht bereits ein systeminterner Zustand), wird das System zu einem anderen nächsten Gedanken kommen. Wissen in dieser Konzeption ist nichts, was akkumuliert werden kann und im Bewusstsein gespeichert wird: Wissen ist immer nur Wissen im Moment.

74 Im Wissenschaftssystem könnte die Programm-Codierung *erkennbar/nicht erkennbar*, im Wirtschaftssystem *verkäuflich/nicht verkäuflich* lauten (Kade, 1997).

75 In diesem Zusammenhang weist Luhmann auf das Technologie-Defizit im Erziehungssystem hin. Dieses bezieht sich auf ein Defizit an Möglichkeiten, im System Fehler zu erkennen und zu korrigieren und hat zur Folge, dass die Werte des Systems selbst überhöht werden. Denn „Sinn und Funktion des Systems werden in den Erziehungsprogrammen formuliert und erscheinen dann in der Perspektive dieser Programme“ (Luhmann, 1987, S. 14). So kommt es, dass sich die Pädagogik als normative Wissenschaft verstehen muss: Die Pädagogik orientiert sich an den Werten der Pädagogik und reflektiert die Werte und den Sinn der Pädagogik im System der Pädagogik. Dadurch ist eine Differenzierung von Codierung und Programmierung im System nicht mehr notwendig, das System beschreibt sich nicht über den Code, sondern mittels der Programme. Eine Reflexion der Codierung bleibt aus. Das Erziehungssystem scheint das einzige System zu sein, bei dem es der Fall ist, dass diejenigen, die die Programme für das System schreiben, dies unter Ablehnung der eigentlichen Codierung tun (zur Rezeption des Technologie-Defizits in der Pädagogik siehe z. B. Tenorth, 1999). Im Beispiel des Wissenschaftssystems wäre das gar nicht denkbar: Es würde als unwissenschaftlich bzw. Unsinn gesehen werden, Theorien und Methoden zu entwickeln, die die Codierung *wahr/falsch* ablehnen.

Im Erziehungssystem wird das Kind nun aber in Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Medium und Form beobachtet, wobei die Form das Wissen ist. Auf Ebene der Codes wird insofern also im Kind akkumuliert gedachtes Wissen binär codiert. Es herrscht die Vorstellung vor, dass Kinder Wissen erwerben, behalten und vergessen können:

Weitgehend wird deshalb Wissen wie eine in Situationen abrufbare Transformationsfunktion vorgestellt mit der Folge, daß immer wenn Aktualisierungsanlaß gegeben ist, dieses Wissen sinngemäß und richtig benutzt wird. Das heißt nichts anderes, als daß Kinder dazu gebracht werden sollen, Trivialmaschinen zu sein (Luhmann, 1995, S. 220).

Trivialmaschinen zeichnen sich dadurch aus, dass der Output bei gegebenem Input und gegebener Transformationsfunktion vorhersehbar ist. Der Output variiert nicht danach, wie sich die Maschine gerade fühlt, das heißt, sie sind nicht zustandsdeterminiert. Trivialmaschinen sind berechenbar⁷⁶. In der Schule bedeutet dies, dass das psychische System auf eine Frage (Input) durch Überlegen (Transformationsfunktion) eine richtige Antwort (Output) geben soll. Die Ausstattung mit Transformationsfunktionen und die Fähigkeit, die jeweils adäquate auszuwählen, ist dann das Resultat von Erziehung (Luhmann, 1987).

Auf Ebene der Systemcodes ist die Vorstellung von Kindern als Triviale Maschinen nötig, denn Trivialmaschinen „lassen sich leicht beobachten und beurteilen, man braucht nur festzustellen, ob die Transformation von Input in Output richtig funktioniert“ (Luhmann, 1987, S. 21). Wenn im Erziehungssystem nicht angenommen würde, dass Kinder Trivialmaschinen sind, dann könnten das Verhalten und die Leistung auch nicht beurteilt werden. Denn das hieße

den Spielraum des ‚Selbst‘ in seiner Entwicklung auf die Beziehung von Selbst und Programm zu vergrößern und mehr Freiheit, das heißt mehr Unzuverlässigkeit zu erzeugen. Dies geschieht nicht (Luhmann, 1987, S. 21).

Der oder die Erziehende kann das Selbst des Kindes nicht berücksichtigen, weil durch den Einbezug möglicher Modifikationen der Transformationsregeln und dadurch der nicht mehr zu erkennende Zusammenhang zwischen Input und Output die Beobachtung des Kindes unmöglich macht. Unter Einbeziehung des Selbst einer nicht-Trivialen Maschine kann nicht mehr entschieden werden, ob ein Ereignis *besser* oder *schlechter* war.

Auf Ebene der Programmcodes ist die Frage der Vermittlung der richtigen Transformationsfunktion angesprochen. Die Zuteilung des richtigen Codewertes „hängt nicht von der faktischen [...] Vermittlung ab, nicht davon, ob diese Vermittlung auch gelingt, d. h. ob ein ihr komplementärer Aneignungsprozeß stattfindet“ (Kade, 1997, S. 45). Jedoch geht die Codierung einer Transformationsfunktion mit *vermittelbar* mit dem Gedanken einher, dass diese auch *vermittelt wird*. Es wird davon

⁷⁶ Das Wort Trivialmaschine darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass sie triviale Rechnungen vollzögen, die Transformationsfunktionen der Maschine können hochgradig komplex werden. Aber sie bleiben berechenbar.

ausgegangen, und das ist zur Aufrechterhaltung der Annahme der Trivialmaschine notwendig, dass das, was gelehrt wird, auch gelernt wird.

Diese Annahmen, dass gelernt wird, was gelehrt wird, und dass das Kind eine Trivialmaschine ist, sind selbstverständlich falsch. Ein Kind ist, bleiben wir in Luhmanns Theorie, ein *psychisches selbstreferenzielles, geschlossenes System*. Seine Aneignungsprozesse sind nicht kongruent mit den Vermittlungsprozessen – es konnte aber mittels sozialer Exklusion, das heißt durch die Herstellung möglichst homogener Klassen, erreicht werden, dass diese Kongruenz „einigermaßen plausibel unterstellt werden“ konnte (Kade, 1997, S. 54). Luhmann geht in seiner Theorie davon aus, dass die Erziehung das Kind als Trivialmaschine *behandelt*. Er sagt, dass die Sicht auf das Kind als Trivialmaschine notwendig für die Vorstellung von Erziehung sei, wenn Erziehung die Ergebnisse, die sie produziert, kontrollieren will. Und das, so haben wir eingangs festgehalten, ist ja der Zweck von Erziehung: Es sollen Resultate erbracht werden, die in anderen Systemen nutzbar sind. Erziehung kann also,

auch wenn sie Erziehung zur Freiheit sein möchte, nicht die Wahl des Verhaltens von der Selbstreferenz der psychischen Systeme abhängig machen; sie kann nicht zulassen, daß die Verhaltensweisen verschieden ausfallen, je nachdem, in welchem Zustand das System sich als Resultat eigener vorheriger Reaktionen gerade befindet (Luhmann, 1987, S. 7).

Die zweite Eigenschaft psychischer Systeme, dass sie zustandsdeterminierte Systeme sind, wird also für Erziehung zu einem grundlegenden Problem. Es ist so grundlegend, dass es in der Pädagogik einfach ignoriert wird⁷⁷. Inklusion aber greift diese Vorstellung und damit einhergehend die Möglichkeiten zur Codierung und Programmierung auf fundamentale Weise an:

Mit Inklusion erhalten Kinder (also mediales Material) Zugang zu Organisationen des allgemeinen Schulsystems, die Erziehung noch unwahrscheinlicher erscheinen lassen, als sie ohnehin schon ist. Zum einen wird die Differenz zwischen dem, was vermittelt werden soll, und dem, was angeeignet wird, offenkundig. Dadurch ergeben sich Fragen auf der Programmebene, vor allem danach, inwiefern das programmatische *Vermittelbar* und das faktische *Vermittelbar* noch differenzierbar sind oder ob sich die pädagogischen Programme an einer neuen binären Differenzierung ausrichten sollen – etwa vom Kind aus gedacht in *angeeignet/nicht angeeignet*. Dies würde jedoch bedeuten, dass der Zustand des Kindes bei der Codierung auf Systemebene in *besser/schlechter* mit einbezogen werden würde, was der Aufrechterhaltung der Annahme der Trivialmaschine widerspräche. Unabhängig von Änderungen auf der Programmebene wird diese auch durch die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten per se angezweifelt. Denn Kinder mit Behin-

⁷⁷ Die meisten Pädagoginnen und Pädagogen dürften sich gegen die Annahme, sie würden Kinder zu Trivialmaschinen erziehen, wehren. Luhmann weist daraufhin, dass die Philosophie diese Annahme stützt, indem sie Freiheit als „Einsicht in Notwendigkeit, Bereitschaft, das Notwendige aus eigenem Entschluß zu tun“ definiert, das heißt, „Mitwirkung des Selbst unter Verzicht auf eine Störung des Programms“ (Luhmann, 1987, S. 21). Anders ausgedrückt: Erziehung zu Selbstdisziplin ist Erziehung zur Trivialmaschine.

derungen sind (teilweise) auf so offensichtliche Weise zustandsdeterminierte Systeme, dass dieser Umstand pädagogisch nicht mehr ignoriert werden kann⁷⁸.

Wenn aber der Zustand der Kinder berücksichtigt werden soll, dann entstehen Schwierigkeiten auf der Ebene der Programme und der Codierung. Denn unter Berücksichtigung des jeweiligen Zustands des Systems – der ja nicht beobachtbar ist – kann keine zuverlässige Bewertung des Outputs mehr vorgenommen werden, das heißt: Eine Codierung ist unmöglich. Das jedoch kann das Funktionssystem nicht zulassen: Alle, die an der Kommunikation eines Funktionssystems teilnehmen wollen, müssen sich dessen binärer Codierung unterwerfen. Mit Inklusion sollen nun psychische Systeme an der Kommunikation im System teilnehmen, die nicht einfach so der binären Codierung unterworfen werden können oder die eine Änderung der Programme erzwingen, anders ausgedrückt: Sie taugen nicht als Medium für Erziehung. Um sich nicht selbst zu zerstören, muss das Erziehungssystem folglich Anpassungsleistungen vornehmen. Diese Anpassungsleistungen müssen geeignet sein, auf die drei Grundkonstitute des Systems zu reagieren:

- A. Die Annahme, dass Kinder Triviale Maschinen sind
- B. Die Codierung des Systems mit *besser/schlechter*
- C. Die Programmierung des System mit *vermittelbar/nicht vermittelbar*

Um vorhersagen zu können, wie das System auf Inklusion reagiert, müssen wir deshalb das Verhältnis analysieren, in dem Inklusion und die drei Grundkonstitute stehen. Dieses Verhältnis unterscheidet sich je nachdem, welches Inklusionsverständnis zugrunde gelegt wird.

Deshalb werden wir uns im Folgenden ein Inklusionsverständnis erarbeiten, auf dessen Basis wir begründet Annahmen über das Verhältnis von Inklusion und den drei Grundkonstituten treffen können.

3.3 Thesen für eine empirisch überprüfbare Theorie schulischer Inklusion

Vergegenwärtigen wir uns die bisherigen Ausführungen in Bezug auf Inklusion, können wir die Thesen zu einer Theorie schulischer Inklusion nun weiter ausdifferenzieren:

1. *Verlagerung der Komplexitätsreduktion*

Komplexitätsreduktion findet innerhalb des allgemeinen Schulsystems auf verschiedenen Ebenen in Beziehung zur Umwelt im jeweiligen System statt. Die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* kann also potenziell auf der Ebene des Bildungssystems, auf der Ebene des allgemeinen Schulsystems sowie innerhalb von Institutionen im allgemeinen Schulsystem auf Schul- und Klassenebene wirken.

78 Inklusion schafft insofern keine neuen Probleme, sie macht die alten Probleme offenkundig.

Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass die Filterwirkung der Differenzierungslinie *Behinderung* empirisch festgestellt werden muss. Dabei ist in Bezug zur jeweiligen Umwelt mit kontingenten Entscheidungen zu rechnen.

II. Autopoiese der Systeme

So lange Organisationen des Sonderschulsystems mit dem Medium Kind versorgt werden, bleiben sie erhalten. Schulen des allgemeinen Schulsystems sind nicht auf die Kinder des Sonderschulsystems angewiesen, vielmehr ist damit zu rechnen, dass sie das neue mediale Material nicht haben möchten, während die Organisationen des Sonderschulsystems verstärkt nach ebendiesem medialen Material suchen.

Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass Organisationen des Sonderschulsystems und Organisationen des allgemeinen Schulsystems nebeneinander existieren können, ohne dass sie um Kinder konkurrieren. Es ist daher wahrscheinlich, dass der Anteil an inklusiv beschulten Kindern steigt, während der Anteil an Sonderschulen nicht sinkt.

III. Komplexitätsreduktion im System in Relation zur Umwelt

Die Art und Weise der Komplexitätsreduktion und der Auswahl des medialen Materials in einem System steht in Beziehung zu seiner Umwelt, das heißt, zur Art und Weise der Komplexitätsreduktion auf anderen Ebenen. Darüber hinaus wird die Art und Weise der Komplexitätsreduktion in einer Organisation durch das Verhältnis verschiedener Entscheidungen zueinander bestimmt.

Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass sich je nach Umwelt die Differenzierungslinien verschieben werden, wobei auf Organisationsebene entscheidend ist, welche Entscheidungen in Hinblick auf die Mitgliedschaft von Kindern mit Förderschwerpunkt getroffen werden und wie diese im Verhältnis zu anderen Entscheidungen des Systems stehen.

IV. Rationalität: Differenzierungslinien

Die Art und Weise der Komplexitätsreduktion in einer Organisation wird durch die Komplexitätsreduktion der Umwelt beeinflusst. Innerhalb der Organisation bestimmt sich die Art und Weise der Komplexitätsreduktion durch das Verhältnis der komplexitätsreduzierenden Entscheidungen innerhalb der Organisation zueinander.

Für schulische Inklusion bedeutet dies, dass sich je nach Umwelt die Differenzierungslinien verschieben werden, wobei auf Organisationsebene die Entscheidungen über die Mitgliedschaft von Kindern mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten entscheidend sind.

V. Systemrationalität(en)

Inklusion stellt die Rationalität des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems radikal infrage.

V.I. Das allgemeine Schulsystem konstituiert sich über die Annahme, dass Kinder Triviale Maschinen sind. Für Inklusion bedeutet das, dass sie darauf hin befragt werden muss, wie radikal sie diese Annahme angreift.

V.II. Das allgemeine Schulsystem konstituiert sich über die binäre Codierung *besser/schlechter*. Für Inklusion bedeutet das, dass sie darauf hin befragt werden muss, wie radikal sie diese Annahme angreift.

V.III. Das allgemeine Schulsystem konstituiert sich über mit *vermittelbar/nicht vermittelbar* codierte Programme, die die programmatische Vermittlung und die faktische Vermittlung gleichsetzen. Für Inklusion bedeutet das, dass sie darauf hin befragt werden muss, wie radikal sie diese Annahme angreift.

Um eine Idee davon zu entwickeln, wie Inklusion gelingen kann, werden wir im Folgenden durchdenken, was Inklusion für die Annahme von Kindern als Triviale Maschinen sowie die Codierung und Programmierung des Systems genau bedeutet. Dazu werden die Annahmen ins Verhältnis zu Inklusion gesetzt, sodass bestimmt werden kann, wann Inklusion das System gefährdet – und wann nicht. Dabei ist davon auszugehen, dass die Umsetzung von Inklusion wahrscheinlicher ist, je weniger sie das System gefährdet.

3.4 Inklusion und die Grundkonstitute des Systems

Bisher haben wir uns mit der Definition von Inklusion als *gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern in einer Institution, wobei unklar ist, ob die Kategorie der Behinderung existiert*. Auch ist unklar, was das inhaltlich bedeutet mehr oder weniger zufriedengegeben. Wenn wir uns nun aber damit beschäftigen wollen, in welchem Verhältnis Inklusion und die Grundkonstitute des Systems – die Annahme der Trivialmaschine, die Codierung auf Systemebene mit *besser/schlechter* und die davon unabhängig gedachte Codierung der Programme mit *vermittelbar/nicht vermittelbar* – stehen, dann müssen wir eine Vorstellung davon entwickeln, was Inklusion inhaltlich bedeutet. Denn wir müssen uns zum Beispiel entscheiden, dass es die Kategorie der Behinderung gibt, wenn wir darüber nachdenken, inwiefern diese für die Codierung *besser/schlechter* von Bedeutung ist. Gleichzeitig können wir diese Setzung, dass Inklusion die Kategorie Behinderung impliziert, weder theoretisch noch empirisch begründen. Im Gegenteil, wir haben in der Einleitung bereits festgehalten, dass ein prominentes Inklusionsverständnis gerade darin besteht, die Kategorie der Behinderung zu dekonstruieren. Um dem Vorhaben, eine empirisch überprüfbar Theorie schulischer Inklusion zu entwickeln, treu zu bleiben, müssen wir weiterhin auf präskriptive Setzungen verzichten.

Das wird möglich, wenn wir den Fokus auf Inklusion dahingehend verschieben, dass wir ihn auf empirisch gewonnene Vorstellungen davon, was Inklusion ist, richten⁷⁹. Eine solche empirische Herangehensweise liegt der Theorie der trilemmatischen Inklusion zugrunde (Boger, 2015a; 2015b; 2015c; 2016; 2019a; 2019b). Die da-

⁷⁹ Bei empirisch gewonnen Definitionen dürfen wir nicht den Fehler begehen, die Richtigkeit dieser Definition wiederum empirisch überprüfen zu wollen. Die „Richtigkeit“ einer empirisch gewonnen Definition misst sich eher an ihrer theoretischen Brauchbarkeit.

rin enthaltene Inklusionsdefinition als Trilemma zwischen drei gleichrangigen Inklusionsdefinitionen ist für die Entwicklung einer empirisch überprüfbar Theorie schulischer Inklusion besonders deshalb fruchtbar, weil sie erlaubt, den Inklusionsbegriff gleichzeitig frei von normativen Setzungen zu halten und dennoch bestimmte Setzungen zu tätigen. Im Folgenden wird deshalb das Inklusionsverständnis der Theorie der trilemmatischen Inklusion kurz erläutert und spezifisch auf den schulischen Kontext übertragen. Im Anschluss daran wird das Trilemma der Inklusion erörtert. Aus dem trilemmatischen Verhältnis der Inklusionsdefinitionen ergeben sich im Wesentlichen drei mögliche Inklusionsverständnisse. Diese werden in Hinblick auf ihre jeweilige Bedeutung für die Grundkonstitute des Systems – die Annahme der Trivialmaschine, die Codierung *besser/schlechter* und die Programmierung mit *vermittelbar/nicht vermitteltbar* – analysiert.

3.4.1 Das Inklusionsverständnis in der Theorie der trilemmatischen Inklusion

Die Grundlage der Theorie der trilemmatischen Inklusion bilden drei Inklusionsdefinitionen, die Boger (2015a) auf Basis empirischen Materials mittels der Grounded Theory synthetisierte⁸⁰. Diese drei induktiv gewonnenen Inklusionsdefinitionen lauten:

1. Inklusion ist Normalisierung.
2. Inklusion ist Empowerment.
3. Inklusion ist Dekonstruktion.

Diese Sätze sind deskriptiv zu verstehen; die drei Definitionen sind gleichrangig. Im Folgenden klären wir zunächst ihre Bedeutung in Bezug auf Inklusion von Menschen mit Behinderungen insbesondere im schulischen Kontext⁸¹.

Inklusion als Normalisierung zielt darauf ab, dass Menschen mit Behinderungen als normale Menschen gesehen werden, die die gleichen Rechte, Pflichten und Privilegien haben wie alle anderen auch (Boger, 2015a). Für behinderte Menschen bedeutet Normalisierung, sich selbst als normal erleben zu können (Boger, 2015b). Im Rahmen schulischer Inklusion heißt dies vor allem, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt mitmachen können im allgemeinen Schulsystem, der Zugang zur Regelschule ist für Kinder mit Förderschwerpunkt so normal wie für Kinder ohne Förderschwerpunkt.

Inklusion als Empowerment bedeutet, dass Menschen mit Behinderungen sich selbst ermächtigen, das heißt, über ein positives Selbstbild verfügen, sich als wertvoll und berechtigt wahrnehmen und ihr Leben autonom gestalten können (Boger, 2015a; 2015b). Damit einher geht Solidarisierungsfähigkeit innerhalb der Behinderertencommunity, aber auch die Möglichkeit für Nichtbehinderte, sich mit Menschen mit Behinderungen und ihren Forderungen zu solidarisieren (Boger, 2015a). Im Rahmen schulischer Inklusion bedeutet Empowerment vor allem, dass Kinder mit

80 Mai-Anh Boger erläutert ihr Vorgehen und den verschachtelten, fünf Jahre andauernden Forschungsprozess ausführlich in ihrer Dissertationsschrift (Boger, 2019b).

81 Die Theorie Bogers (2015a) ist nicht nur auf die Differenzierungslinie *Behinderung* anwendbar; sie selbst unternimmt z. B. Schwerpunktsetzungen im Bereich Rassismus (Boger, 2016), Klassismus (2015c) und Ableismus (Boger, 2015b).

einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt als Trägerinnen und Träger von Rechten geachtet und in Hinblick auf ihre spezifischen Bedürfnisse und Potenziale wahrgenommen und unterstützt werden.

Inklusion als Dekonstruktion heißt, dass das binäre Denken in *behindert/nicht behindert* aufgegeben wird; dies kann einerseits durch die Dekonstruktion der Kategorie der Behinderung selbst geschehen. Dabei zählt jeder Versuch, Menschen nicht vorstrukturiert anhand dieser Differenzierungslinie wahrzunehmen (Boger, 2015a). Für behinderte Menschen bedeutet dies, dass die eigene Lebensgeschichte nicht auf eine Kategorie reduziert wird (Boger, 2015b). Im Rahmen schulischer Inklusion ist damit insbesondere der Wegfall sonderpädagogischer Feststellungsverfahren verbunden. Andererseits kann die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* auch dekonstruiert werden, indem, in Verbindung mit Empowerment, die ihr inhärente Hierarchie dekonstruiert wird. Für Menschen mit Behinderung bedeutet dies, dass die Behinderung nicht als Makel, sondern als wertzuschätzendes Merkmal anerkannt wird (Boger, 2015a). Im Rahmen schulischer Inklusion bedeutet das, dass sonderpädagogische Förderschwerpunkte als Ressource der Kinder betrachtet werden und dass die Leistungsfähigkeit der Kinder anerkannt wird.

Das theoretische Potenzial dieser Inklusionsdefinitionen ergibt sich für uns nun aus ihrem trilemmatischen Verhältnis zueinander. Dieses besagt, dass nur zwei von drei Definitionen gleichzeitig erfüllt sein können, denn die dritte ist jeweils logisch ausgeschlossen (Boger, 2015a)⁸². Bevor wir dies im Folgenden anhand schulischer Inklusion exemplifizieren und begründen, können wir die Definition von Inklusion erweitern auf: *Inklusion ist der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern in einer Institution. Sie bedeutet Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion, wobei maximal zwei aus drei gleichzeitig erfüllt werden können.*

Somit stellt sich in Bezug auf die Thesen die Frage, wie sich das Verhältnis zwischen Inklusion und den Grundkonstituten des Systems vor dem Hintergrund des jeweiligen Inklusionsverständnisses gestaltet und wie stark die Grundkonstitute jeweils berührt werden. Dieser Frage gehen wir im Folgenden nach, wobei das zugrunde liegende Inklusionsverständnis als Kombination von zwei der drei Definitionen – Normalisierung, Empowerment, Dekonstruktion – kurz beschrieben und erklärt wird, weshalb das jeweils Dritte logisch ausgeschlossen ist. Daran schließen sich Annahmen über das Verhältnis des jeweiligen Inklusionsverständnisses und der Grundkonstitute des Systems. Angereichert werden diese Überlegungen durch Gedanken anderer Inklusionstheoretikerinnen und Inklusionstheoretiker die zwar nicht explizit das jeweilige Inklusionsverständnis vertreten, jedoch Anknüpfungspunkte für pädagogische Überlegungen bieten.

82 Dadurch ist die vielfach betonte undefiniertheit des Inklusionsbegriffs (Grosche, 2015; Grosche, Piezunka & Schaffus, 2017; Nohl, 2018) theoretisch begründbar: Sie ist logisch notwendig. Das bedeutet aber keineswegs eine Beliebigkeit, sondern vielmehr die Möglichkeit, den bisherigen Dissens darüber, was Inklusion ist, theoretisch zu analysieren und somit empirisch handhabbar zu machen.

3.4.2 Inklusion als Normalisierung und Empowerment

Inklusion als Normalisierung und Empowerment lässt sich einerseits begreifen als die Befähigung von Menschen mit Behinderung, an der Normalität teilzuhaben, und andererseits als Anerkennung von Menschen mit Behinderungen als Teil der Normalität. Empowerment impliziert dabei das Erkennen von Diskriminierung als strukturelle Gewalt; das heißt, es wird erkannt, dass Nichtbehinderte gegenüber Menschen mit Behinderungen privilegiert sind und über Rechte verfügen, über die Behinderte nicht verfügen (Boger, 2015a). Normalisierung impliziert, dass die vorherrschende Normalität als erstrebenswert gilt und nicht wesentlich hinterfragt wird (Boger, 2015a). Die Dekonstruktion der Kategorie Behinderung und der ihr inhärenten Hierarchie sind somit logisch ausgeschlossen.

Für den spezifischen Kontext Schule bedeutet dieses Inklusionsverständnis, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt befähigt werden, in der allgemeinen Schule teilzuhaben. Dabei wird dem Umstand, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt strukturell benachteiligt sind, Rechnung getragen, zum Beispiel mittels Nachteilsausgleichen oder spezifischen Förderprogrammen. Die Dekonstruktion der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* ist somit logisch ausgeschlossen, denn spezifische Förderprogramme oder andere Maßnahmen, die die Nachteile gegenüber den Kindern ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ausgleichen sollen, kommen nicht ohne die Kategorie des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts aus⁸³. Umgekehrt ist auch die Dekonstruktion der kategorieinhärenten Hierarchie logisch unmöglich, denn die Kinder sollen *trotz*, nicht *wegen* des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts als selbstverständlicher Teil der *gegebenen Normalität* der Klasse akzeptiert werden⁸⁴. Eine Hinterfragung oder gar Dekonstruktion der Normalität findet nicht statt (Boger, 2015a).

Dieses Inklusionsverständnis kommt am wenigsten mit den Grundkonstituten des Systems in Konflikt. Die Grundkonstitute des Systems werden im Wesentlichen als gegebene Normalität anerkannt. Inklusion bedeutet, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt an dieser Normalität teilhaben können. Dabei wird anerkannt, dass sie im Vergleich zu den nicht behinderten Kindern benachteiligt sind und einen entsprechenden Ausgleich erfahren müssen. Die Annahme der Trivialmaschine kann insofern beibehalten werden, als an entsprechender Stelle ein Ausgleich der Strukturen und des Zustands des Systems erfolgt. Dies kann beim Input passieren, z. B. indem Texte für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt *Sehen größer gedruckt* werden, oder im Prozess, z. B. indem für Prü-

83 Es gibt zwar Förderprogramme, die für die ganze Klasse gedacht sind, diese enthalten jedoch nicht die Komponente Empowerment; solche Förderkonzepte spielen im Bereich der Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion eine Rolle.

84 Boger (2015a) weist anhand der Frauenbewegung auf die Probleme hin, die damit einhergehen, wenn etwas Erklärtes (z. B. Gleichberechtigung der Frau) als selbstverständlich angenommen wird: Die damit einhergehende Abnahme des politischen Bewusstseins, insbesondere der Möglichkeiten, Diskriminierung als strukturelle Gewalt zu erkennen, führt zu Entsolidarisierung (Boger, 2015a). Im Kontext von Behinderung und Schule würde sich dies an einer Umdeutung des Nachteilsausgleichs in eine Bevorteilung der Behinderten äußern.

fungen mehr Zeit zur Verfügung gestellt wird. Der Output kann dann mit der systemeigenen Codierung *besser/schlechter* bewertet werden.

Pädagogisch ist deshalb die Frage der Diagnostik entscheidend zur Aufrechterhaltung der Annahme der Trivialmaschine. Ein Konzept, das vor dem Hintergrund des Inklusionsverständnisses als Normalisierung und Empowerment passend scheint, stellt die auf dem ökosystemischen Ansatz basierende Kind-Umfeld-Analyse dar (Hildeschmidt & Sander, 2002). Grundgedanke ist, dass das Kind mit Behinderung die notwendige Unterstützung erfahren soll, um an der Normalität teilzuhaben. Der diagnostische Prozess hat zum Ziel „soziale und materiale Kompensationsmöglichkeiten zu erarbeiten“ (Hildeschmidt & Sander, 2002, S. 305). Dafür kann das Umfeld des Kindes angepasst (aber nicht dekonstruiert) werden. Der ökosystemische Ansatz soll insofern Einzelintegration ermöglichen, die im Prozess durch kollegiale Beratung begleitet wird (Hildeschmidt & Sander, 2002).

Eine Neuerfindung der Programme oder ein Hinterfragen ihrer Codierung mit *vermittelbar/nicht vermittelbar* ist nicht notwendig, da der Zustand des Systems bereits auf der Ebene der Diagnostik hinreichend berücksichtigt wird. Es kann zwar sein, und ist auch wahrscheinlich, dass es auf Basis ebendieser Diagnostik zu Zusatzprogrammen kommt, die eine spezifische Förderung des jeweiligen Kindes mit Behinderung zum Ziel haben und die Vermittelbarkeit sichern sollen, dies ändert aber nichts an der grundsätzlichen Anwendbarkeit der Standardprogramme und der daran anschließenden Codierung des Wissens des Kindes in *besser/schlechter* im Rahmen dieses Inklusionsverständnisses.

Mit diesem Inklusionsverständnis gehen jedoch auch Probleme einher. So besteht durch die Notwendigkeit der Differenzierung in Kinder mit sonderpädagogischem und Kinder ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt die Gefahr der Essenzialisierung des Förderschwerpunkts (Boger, 2015a). Durch die stetige Reproduktion der Kategorie des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts wird diese gefestigt und Teil der Identität des Kindes – dieses Labelling kann als diskriminierend erlebt werden (Pfahl & Powell, 2016). Die Debatte um Dekonstruktion und die Affirmation von Normalität wird unter anderem von Schildmann (2018), Reiser (2018b) und Preuss-Lausitz (2018a) als eine der kontroversesten innerhalb der Inklusionsbewegung gewertet. Insbesondere in den 1990ern beginnt, sich ein anderes Inklusionsverständnis durchzusetzen: Das Paradigma der Dekonstruktion von Behinderung ist dominant (Reiser, 2018a). Ein die Probleme der unreflektierten Anerkennung von Normalität und die Gefahr der Essenzialisierung von Behinderung verringereses Inklusionsverständnis ist dasjenige von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion.

3.4.3 Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion

Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion kann verstanden werden als die Aufhebung der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* mit dem Ziel der Teilhabe aller an Normalität. Damit verbunden ist eine mehr oder weniger kritische Antizipation des Normalitätsbegriffs, denn die Normalität ist nicht so, dass Menschen mit

Behinderung ohne Weiteres an ihr teilhaben können⁸⁵ (Boger, 2015b). In diesem Inklusionsverständnis ist Empowerment ausgeschlossen, denn es ist unmöglich, Rechte für Menschen mit Behinderungen zu fordern, wenn die Kategorie der Behinderung dekonstruiert wurde (Boger, 2015b).

Für den schulischen Kontext bedeutet Normalisierung und Dekonstruktion, dass die Kategorie des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts dekonstruiert wird und die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* folglich keine Rolle mehr spielt. Dies gilt sowohl beim Zugang zur Organisation Schule, wodurch Normalisierung erreicht wird, als auch bei der Zuweisung von Ressourcen zum Ausgleich von behinderungsbedingten Nachteilen. Dadurch ist Empowerment logisch ausgeschlossen, denn Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt (bzw. ihre Eltern) können nicht länger besondere Rechte einfordern. Damit geht in gewissem Maße eine Dekonstruktion von Normalität einher. Wenn, wie in der Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006) gesagt wird, es normal sei, verschieden zu sein, dann ist damit nicht eine Beschreibung der Normalität, sondern der Wunsch nach Dekonstruktion des Normalitätsbegriffs verbunden; die Grenzen dessen, was normal ist, müssen verschoben werden (Boger, 2015a). Dadurch gerät dieses Inklusionsverständnis je nach Art und Weise der Dekonstruktion von Normalität in Konflikt mit den Grundkonstituten des Systems.

Durch die Dekonstruktion der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* ist ein Nachteilsausgleich, mit dem die Annahme der Trivialmaschine aufrechterhalten werden könnte, nicht mehr möglich. Vielmehr muss in diesem Verständnis die Annahme der Trivialmaschine hinterfragt werden, denn pädagogisch betonen auf diesem Verständnis basierende Inklusionskonzepte gerade die Individualität der Kinder, d. h. die Zustands- und Struktur determiniertheit des Systems. Die ebenso wie die Kind-Umfeld-Analyse auf dem ökosystemischen Ansatz aufbauende Förderdiagnostik (Eberwein, 1996) fokussiert auf den Lernprozess des Kindes. Das Lernen und das Verhalten des Kindes sollen im jeweiligen sozialen und situativen Kontext erfasst werden, ohne dass Etikettierungen wie z. B. „lernbehindert“ erfolgen (Eberwein, 1996). Dies kann als Versuch interpretiert werden, das Kind nicht als Trivialmaschine zu sehen, sondern auf seinen jeweiligen Zustand und die jeweiligen Strukturen Rücksicht zu nehmen und Rückschlüsse auf selbige zu ziehen. So stellt Eberwein (1996) fest, dass „die genaue Fehlerbetrachtung wichtig [ist], denn diese gibt Einblicke in die geistige Tätigkeit des Kindes“ (o. S.). Dieser Kerngedanke liegt auch Konzepten zugrunde, die auf dem dynamischen Testen aufbauen (Börnert & Wilbert, 2016). In der Regel erfolgt dabei eine Kombination aus Testung und Förderung, wobei das Ziel darin besteht, eher das Lernpotenzial als den Ist-Zustand zu erfassen (Börnert & Wilbert, 2016). Dagegen wird davon ausgegangen, dass ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt nicht geeignet ist, um pädagogische Konsequenzen abzuleiten (Eberwein, 1996; Preuss-Lausitz, 2018b).

85 So kann eine Person im Rollstuhl nur dann an einer bestimmten U-Bahnstation aussteigen, wenn dort ein Fahrstuhl ist. Darüber, ob sich an der jeweiligen Station ein Fahrstuhl befindet, muss sie sich vorher informieren – sie kann nicht davon ausgehen, dass es normal ist, einen Fahrstuhl vorzufinden (ein autobiographisches Fallbeispiel gibt Aguayo-Krauthausen, 2015)

Auf der Ebene der Programme ist die „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 2006) das prominenteste Beispiel für ein Inklusionskonzept, dem ein Inklusionsverständnis von Dekonstruktion und Normalisierung zugrunde liegt. Kerngedanke dieses Konzepts ist die Annahme der egalitären Differenz, das heißt, dass Unterschiede anerkannt, aber nicht hierarchisiert werden (Prenzel, 2006). Die Heterogenität der Lerngruppe, also die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Strukturen der psychischen Systeme, bildet dabei den Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen (Hinz, 2004). Die Annahme, dass das, was vermittelt wird, auch angeeignet wird, wird hinterfragt. Damit ist die Neuerfindung von Programmen notwendig, die auf ebendiese Heterogenität in den Aneignungsprozessen der Kinder eingeht. Ansätze dazu bestehen bereits seit den 1990ern (Hinz, 2000). Im Gegensatz zur Inklusion als Normalisierung und Empowerment ist eine zieldifferente Unterrichtsmethodik möglich (Eberwein, 2018a). Hinz (2004) beschreibt selbige sogar als Notwendigkeit, um Inklusion nicht mit Gleichheit gleichsetzen zu müssen. Die Nichtannahme der Trivialmaschine erfordert also die Berücksichtigung der Heterogenität der Lerngruppe auf der Ebene der Programme. Die am häufigsten angenommene Unterrichtsmethode liegt dabei in der Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts (Hackbarth & Martens, 2018). Insofern wird zwar eine Änderung der Programme erforderlich. Es lassen sich jedoch Tendenzen dahingehend finden, dass ein individualisierter Unterricht grundsätzlich als Bestandteil modernen, guten Unterrichts gesehen wird (Kunter & Trautwein, 2013; Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017). Dies hängt auch damit zusammen, dass die meisten Vertreterinnen und Vertreter eines Inklusionsverständnisses als Normalisierung und Dekonstruktion einen weiten Inklusionsbegriff vertreten (z. B. Annedore Prenzel, Andreas Hinz, Hans Eberwein).

Auch die Notwendigkeit der binären Codierung in *besser/schlechter* wird durch das Inklusionsverständnis als Normalisierung und Dekonstruktion tangiert. So wird mit der Individualisierung des Unterrichts auch eine Individualisierung der Bewertung des Kindes verbunden (Walm, Schultz, Häcker & Moser, 2017). Je nachdem, wie sehr auf Basis dieser Bewertungen eine kriteriale Bewertung und damit die binäre Codierung *besser/schlechter* möglich bleibt, wird dieses Grundkonstitut mehr oder weniger stark hinterfragt. Grundsätzlich besteht aber die theoretische Möglichkeit, dass die binäre Codierung erhalten bleiben kann, wenn über eine individualisierte Unterrichtsmethodik der Nichtannahme der Trivialmaschine hinreichend Rechnung getragen wird und Methoden der Leistungsdifferenzierung, wie die zieldifferente Unterrichtung, auf dem Zeugnis vermerkt werden⁸⁶. Andererseits könnte die veränderte Programmierung des Systems auch zu einer neuen Codierung auf Systemebene führen. Denkbar wäre beispielsweise eine vom Kind aus gedachte Programmierung des Systems mit *angeeignet/nicht angeeignet* und einer entsprechenden Codierung dieses Aneignungsprozesses (statt des Wissens). Auf Systemebene könnte dies mit einer Programmierung nach der für die Aneignung benötigten Lernzeit

86 Dies ist dann handhabbar, weil die Angabe „zieldifferent“ ohnehin mit *schlechter* codiert werden wird.

nach *schneller/langsamer* bzw. *weniger Zeit/mehr Zeit* einhergehen⁸⁷. Möglich wäre auch das Ersetzen der kriterialen Bezugsnorm durch eine stärker individuelle Bezugsnormorientierung.

Dieses Inklusionsverständnis zieht offene Fragen mit sich. Insbesondere durch den Wegfall der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* ist unklar, wer in den Bereich der Sonderpädagogik fällt. Muss keiner gefördert werden oder alle? Aus der (gewollten) Dekonstruktion in diesem Inklusionsverständnis ergeben sich auch Probleme: Zum einen müssen Verteilungsfragen neu verhandelt werden. Ressourcen können nicht anhand individueller Bedarfe vergeben werden; vielmehr muss eine pauschale Regelung erfolgen. Hinz (2004) fasst dies so, dass die Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache als Eigenschaft der Schule nicht als individuelle Eigenschaft eines Kindes gesehen werden sollen. Innerhalb der Organisation Schule muss es daher zu neuen Entscheidungsregelungen kommen. Auch für die Forschung gehen mit diesem Konzept Probleme einher: Durch das Wegfallen einer Diagnose eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts kann strukturelle Diskriminierung nicht mehr festgestellt werden (Boger, 2015a). In der Forschungspraxis kann dies zu Rekonstruktionen der dekonstruierten Förderschwerpunkte führen, beispielsweise zum Konzept der „vermuteten Förderbedarfe“ (Henke, Lambrecht, Bosse, Jäntsch & Spörer, 2015).

Weiterhin ist mit der Dekonstruktion der Differenzkategorie des *sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* die Gefahr einer Dekonstruktion der Identität des Kindes verbunden⁸⁸ (Boger, 2015a). Da im Rahmen dieses Konzepts alle Kinder als normal akzeptiert werden, kann sich ein Kind mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt nicht als behindertes Kind akzeptiert fühlen, denn es unterscheidet sich ja theoretisch nicht von den anderen Kindern (Boger, 2015a). Demgegenüber steht das Inklusionsverständnis von Inklusion als Dekonstruktion und Empowerment.

3.4.4 Inklusion als Dekonstruktion und Empowerment

Inklusion als Dekonstruktion und Empowerment kann verstanden werden als Dekonstruktion der vorherrschenden Normalität durch Empowerment von Menschen mit Behinderungen. Normalisierung ist in diesem Verständnis ausgeschlossen, denn Inklusion bedeutet, dass Menschen mit Behinderung sich nicht an die vorherrschende Normalität anpassen müssen, vielmehr wird diese so dekonstruiert, dass es möglich ist, die Behinderung bedingungslos zu akzeptieren und wertzuschätzen (Boger, 2015a). Vorherrschende Normalitätsvorstellungen werden dahingehend aufgebrochen, dass die der Differenzierung nach *behindert/nicht behindert* inhärente Hierar-

87 Das erste Unterrichtsmodell, das der Lernzeit eine zentrale Bedeutung einräumte, war das Modell von Carroll (1963), in welchem der Lernerfolg eines Schulkindes als Funktion der aufgewendeten und benötigten Lernzeit definiert wurde. Das Modell kann als eines der Vorläufermodelle des heute prominenten Angebot-Nutzungs-Modells von Helmke (2010) gesehen werden (Kohler & Wacker, 2013).

88 Das zeigt sich bei der Transformation mancher Behinderungen in Förderschwerpunkte. Wenn ein gehörloses oder ein blindes Kind den Förderschwerpunkt Hören bzw. Sehen zugeschrieben bekommt, dann erklärt sich die Irritation ob dieses Vorgehens dadurch, dass die Behinderung als Teilidentität des Kindes betrachtet wird. Die Formulierung „Förderschwerpunkt“ anstelle von „Behinderung“ wird dann als Angriff auf die Identität gesehen.

chie ausgehebelt wird: Die Behinderung ist nicht *schlecht*, sie ist *gut*; die Vorstellung, dass das Normale schöner sei, wird dekonstruiert (Boger, 2015a). Beispiele finden sich in Form der Krüppelbewegung, des Disability Pride und der Irrenoffensive (Boger, 2015a, 2015b).

Auf den schulischen Kontext übertragen bedeutet Inklusion in diesem Verständnis eine Wertschätzung von Vielfalt, bei der jedoch nicht die Vielfalt per se, sondern die einzelnen spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte bzw. Behinderungen, die die jeweiligen Kinder mitbringen, als Ressource betrachtet werden. Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt würde wahrscheinlich nicht als solcher bezeichnet werden, stattdessen wäre eher von Behinderung die Rede. Die Behinderung ist etwas, auf das die Kinder stolz sein können; sie ist ein wichtiger Teil ihrer Identität; niemand würde die Kinder in Bezug auf ihre Behinderung verbessern oder verändern wollen (Boger, 2015b). Sie sollen darüber hinaus Möglichkeiten haben, exklusiv mit anderen Kindern, die diese Behinderung haben, zusammen zu sein. Die Forderung, deutsche Gebärdensprache in inklusiven Schulen zu unterrichten, geht in diese Richtung. Das schließt notwendigerweise Normalisierung aus.

Dieses Inklusionsverständnis gerät in starken Konflikt mit den Grundkonstituten des Systems. Denn das Inklusionsverständnis von Empowerment und Dekonstruktion postuliert, dass behinderte Kinder mitmachen können, ohne es zu müssen, und außerdem den Anspruch haben, in Bezug auf ihren Förderschwerpunkt nicht verbessert, erzogen, gefördert zu werden. Das heißt für die Annahme der Trivialmaschine, dass diese schwerlich und nur unter sie gleichzeitig dekonstruierenden Bedingungen beibehalten werden kann, denn die Transformationsleistungen behinderter Kinder müssten durch die Programme als besser codiert werden (können). Die Transformationsleistungen aller Kinder müssen wertgeschätzt werden; auch die völlig unsinnig erscheinende Antwort eines geistig behinderten Kindes auf eine Frage oder sein Beitrag zu einem bestimmten Thema sind wünschenswert und werden als zum Unterricht und zur Bildung aller beiträgend interpretiert. Das impliziert aber, dass sowohl die Programme als auch die Codierungen radikal verändert werden müssen: Auf der Ebene der Programme muss ein Unterricht ermöglicht werden, an dem alle die Möglichkeit haben, teilzunehmen. Eine Programmatik, die dies leistet, hat Feuser (1998) vorgelegt. Er entwirft eine subjektorientierte entwicklungspsychologische Unterrichtsmethodik, in deren Zentrum das gemeinsame Lernen am gemeinsamen Gegenstand steht (Feuser, 1998). Zugrunde liegt seinen Überlegungen das von Jantzen (1976) entworfene soziale Verständnis von Behinderung, nach dem eine Behinderung sich aus Isolation ergibt⁸⁹. Seine Überlegungen zielen

89 Jantzens Fundierung des Begriffs der Behinderung liegt die materialistische Erkenntnistheorie zugrunde. Behinderung wurde demnach historisch ermöglicht durch die Schaffung gesellschaftlichen Wohlstands. Dadurch konnten geschädigte Individuen am Leben erhalten werden. Vor dem Hintergrund der kapitalistischen Produktionsverhältnisse erscheint der Behinderte als jemand mit „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen, 1976, S. 16). Die Behinderung selbst entsteht als sozialer Prozess, der durch Isolation verursacht wird. Isolation meint die Störung des „Wiederspiegelungs- und Aneignungsprozesses“ (Jantzen, 1976, S. 23). Was bedeutet das? Grundlage der materialistischen Sozialisations-theorie ist die Prämisse, dass sich der Aneignungsprozess der Umwelt des Menschen von demjenigen des Tieres unterscheidet. Während die biologische Anpassung des Tieres an seine Umwelt durch Veränderung der Art gekennzeichnet ist, besteht die menschliche Aneignung darin, die kulturell gebildeten Fähigkeiten zu reproduzieren. Dazu werden Kontakte benötigt. Isolation führt folglich zu Entwicklungsverzögerungen.

deshalb auf eine Pädagogik, in der das gemeinsame Lernen im Mittelpunkt steht. Ziel ist die

Realisierung einer subjektorientierten Pädagogik, die auf Erkenntnisgewinn und nicht auf Wissensakkumulation orientiert ist und sich aus dem um Erkenntnis bemühten kooperativen Miteinander einer heterogenen menschlichen Gemeinschaft (die Lehrenden eingeschlossen) speist (Feuser, 1998, S. 30).

Damit wird auf das systemtheoretische Verständnis von Wissen rekurriert: Nicht die Richtigkeit der Transformationsfunktion, sondern der Erkenntnisgewinn jedes einzelnen psychischen Systems wird in den Vordergrund gestellt. Die Tatsache der Autopoiese des psychischen Systems wird also anerkannt. Auf der Ebene der Diagnostik gibt es dabei Bezüge zur handlungswissenschaftlich begründeten Förderdiagnostik (Kornmann, 2018). Damit wird es möglich, Kinder mit Behinderungen – egal wie schwerbehindert sie auch sein mögen – als kompetent anzunehmen (Feuser, 1998; Kornmann, 2018).

Auf der Ebene der Codierung *besser/schlechter* kommt es daher zu gravierenden Problemen. Denn das Ziel der Programme, also das, was vermittelt werden soll, ist variabel (Feuser, 1998)⁹⁰, wodurch es nicht mehr einheitlich bewertet werden kann. Das System muss sich also vor dem Hintergrund dieses Inklusionsverständnisses radikal verändern (Bräu, 2018). Auf der Ebene der Leistungsbewertung antizipiert beispielsweise das dynamische Testen Möglichkeiten der Erfassung des Leistungspotenzials (Börnert & Wilbert, 2016). Eine Ausweichmöglichkeit für das System besteht darin, Ausnahmeregelungen zu schaffen, das heißt, dass nicht für alle Kinder die Annahme der Trivialmaschine verworfen wird, sondern nur für die (schwer)behinderten Kinder. Das System Schule müsste es dann aushalten, dass einige Kinder im System sind, die nicht binär codiert werden. Nach der Differenzierung in *zieldifferent* und *zielgleich* wäre das eine nächste Stufe, über die das System die internen Widersprüche ausgleichen könnte. Empirisch gibt es Hinweise darauf, dass dies auch so geschieht (Bräu, 2018).

Die Probleme dieses Inklusionsverständnisses liegen vor allem in der Gefahr der Essenzialisierung der Behinderung und der Abschottung (Boger, 2015a). Die bedingungslose Akzeptanz von Behinderung verbunden mit dem Nicht-teilhaben-Wollen an Normalität kann zwar eine „lebendige Subkultur“ schaffen, jedoch auch zu einer „Entfremdung vom Rest der Welt“ führen (Boger, 2015a, S. 58 f.). Im Unterricht kann dieses Inklusionsverständnis zu weiterer Segregation der Kinder mit Behinderungen führen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es kein Inklusionsverständnis gibt, das an sich den anderen überlegen wäre, sodass wir weder präskriptiv noch deskriptiv klären können, was das beste Inklusionsverständnis ist. Vielmehr ist es wahrscheinlich, dass Anteile aller drei Inklusionsverständnisse in der Praxis zu finden sind. Mit dem jeweils dominanten Inklusionsverständnis gehen jedoch unter-

⁹⁰ Über die Frage der Bewertung macht Feuser (1998) keine Aussagen, was wiederum als Indiz für die Ignoranz der Pädagogik gegenüber der Codierung des Systems gesehen werden kann.

schiedliche Erfordernisse in Bezug auf die Grundkonstitute des Systems einher. Es ist nun naheliegend, anzunehmen, dass sich dasjenige Inklusionsverständnis durchsetzen wird, das am wenigsten mit den drei Grundkonstituten des Systems in Konflikt gerät. Diese Annahme ist aber vor dem Hintergrund der aufgezeigten Problematiken, die mit jedem Inklusionsverständnis einhergehen, nicht aufrechtzuerhalten. Denn so wie die Inklusionsverständnisse unterschiedlich stark die Grundkonstitute des Systems konterkarieren, unterscheiden sich auch die Eigenschaften des medialen Materials, also der Kinder, die mit diesen Grundkonstituten in Konflikt geraten.

Für die Theorie schulischer Inklusion bedeutet dies, dass wir den Analysefokus weiter spezifizieren müssen. Vor dem Hintergrund der Autopoiese des Sonderschulsystems und des allgemeinen Schulsystems und der Implementation von Inklusion als Idee des *gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Kindern in einer Institution, die Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment bedeutet, wobei maximal zwei aus drei gleichzeitig erfüllt werden können*, ergibt sich für uns die forschungsleitende Frage: Welche Inklusionsverständnisse lassen sich auf den verschiedenen Systemebenen identifizieren und wie stehen sie in Relation zueinander? In welcher Relation steht das Inklusionsverständnis eines Systems zu den Entscheidungen innerhalb des Systems? Welche Rationalität schulischer Inklusion lässt sich induktiv aus der Organisation von Inklusion auf Schulebene für das Schulsystem ableiten?

3.5 Forschungsleitende Thesen der Theorie schulischer Inklusion

I. Verlagerung der Komplexitätsreduktion

Die Filterwirkung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* variiert, je nachdem, welches Inklusionsverständnis in der Umwelt des Systems dominant ist. Die tatsächlich empirisch festgestellte Filterwirkung der Differenzierungslinie muss vor diesem Hintergrund reflektiert werden.

II. Autopoiese der Systeme

Schulen des allgemeinen Schulsystems nutzen primär dasjenige mediale Material zur Autopoiese, das am ehesten zu ihnen passt. Die Passung des medialen Materials mit dem Schulsystem variiert mit der Beschaffenheit des medialen Materials und mit dem Inklusionsverständnis des Systems.

III. Komplexitätsreduktion im System in Relation zur Umwelt

Die Auswahl des medialen Materials und das dominante Inklusionsverständnis stehen in Zusammenhang miteinander. Je nachdem, welches Inklusionsverständnis in der Umwelt eines Systems herrscht, unterscheidet sich die Art und Weise der Komplexitätsreduktion innerhalb der Systeme. Die Kontingenz der Entscheidungen auf Organisationsebene wird dabei durch Entscheidungen in der Umwelt reduziert.

IV. Rationalität: Differenzierungslinien

Die Selektionsstrategien einer Organisation unterscheiden sich je nach Art des Förderschwerpunkts und Inklusionsverständnisses.

Empirische Analysen der primären Differenzierungslinien innerhalb von Systemen müssen vor diesem Hintergrund dahingehend reflektiert werden, welche Funktion vorhandene Differenzierungslinien in den konkreten Systemen erfüllen.

V. Systemrationalität(en)

Die Rationalität des allgemeinen Schulsystems ergibt sich „von unten“ über die Rationalität der einzelnen Schulen. Diese bestimmt sich entscheidend über die Passung zwischen dem medialen Material und dem Inklusionsverständnis des Systems. Empirische Ergebnisse zu einzelnen Systemen müssen vor diesem Hintergrund in Hinblick auf ihren Beitrag zur Gesamtrationalität reflektiert werden.

4 Forschungsprogramm

Die theoretische Analyse der Logik sozialer Systeme erbrachte fünf Hauptthesen einer Theorie schulischer Inklusion.

These I fokussierte die Verlagerung der Komplexitätsreduktion. Wir haben festgestellt, dass die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* auf der Ebene des Funktionssystems keine Rolle mehr spielt. Die Frage nach der primären Differenzierungslinie zur Komplexitätsreduktion stellt sich deshalb auf Ebene der Teilsystembildungen innerhalb des Erziehungssystems. Da die Filterwirkung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* in Relation zum Inklusionsverständnis des jeweiligen Systems steht, ergeben sich für die Analyse der These I zwei Forschungsfragen:

- Welches Inklusionsverständnis herrscht im Analysesystem?
- Auf welchen Ebenen der Teilsystembildung findet im Analysesystem Komplexitätsreduktion statt?

Diesen Fragen werden in den Studien A und B zur These I in den Kapiteln 4.2 und 4.3 behandelt.

These II fokussierte die Autopoiese der Systeme *allgemeines Schulsystem* und *Sonderschulsystem*. Im Rahmen dieser These ist davon auszugehen, dass das jeweilige System dasjenige mediale Material zur Autopoiese nutzt, das am besten zu der Beschaffenheit des Systems passt. Die Beschaffenheit des allgemeinen Schulsystems wurde systemtheoretisch mit drei Grundkonstituten – die Annahme der Trivialen Maschine, der Codierung des Systems mit *besser/schlechter* und der Programmierung mit *vermittelbar/nicht vermittelbar* – gefasst. Für die Analyse der These II ergibt sich daher die Forschungsfrage:

- In welchem Verhältnis stehen das mediale Material, das heißt, die einzelnen Förderschwerpunkte, und die Grundkonstitute des allgemeinen Schulsystems?

Diese Frage wird in Kapitel 4.4 analysiert.

These III bezog sich auf die Komplexitätsreduktion im System im Verhältnis zur Komplexitätsreduktion in seiner Umwelt. Wir haben festgehalten, dass Entscheidungen in der Umwelt in Relation zur Entscheidung im System stehen sollten. Diese Annahme wird in der Studie zu These III anhand der Ressourcenvergabe überprüft. Es steht folgende Forschungsfrage im Fokus:

- In welcher Relation steht die Vergabe von Ressourcen in der Umwelt des Systems mit der Verteilung von Ressourcen innerhalb des Systems?

Diese Frage bildet den Fokus in Kapitel 4.5.

4.1 Vorstellung des Analysebeispiels

Das Analysebeispiel ist das Pilotprojekt Inklusive Grundschule im Bundesland Brandenburg. Bereits seit den 1990er Jahren war im Bundesland Brandenburg der gemeinsame Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderungen möglich, stand jedoch unter Ressourcenvorbehalt (Bosse & Lambrecht, 2017). Im Rahmen des Anfangsunterrichts wurden ebenfalls seit den 1990ern Verfahren erprobt, mittels derer auf die formale Feststellung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte in den Bereichen Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache verzichtet werden konnte (Liebers, Prengel & Bieber, 2008). Vor diesem historischen Hintergrund startete im Schuljahr 2012/2013 als Reaktion auf die UN-Behindertenrechtskonvention das Pilotprojekt Inklusive Grundschule (für einen genauen historischen Überblick siehe z. B. Schröder-Lenzen & Krückels, 2015; für einen Überblick über die Initiierungsgründe z. B. Friedrich & Laag, 2015). Initiiert wurde es vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS). Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft konnten sich um die Teilnahme bewerben, Grundschulen in freier Trägerschaft konnten assoziierte Mitglieder werden. Insgesamt nahmen 75 Schulen in öffentlicher und neun Schulen in freier Trägerschaft teil, was rund 18% der Grundschulen in Brandenburg entsprach.

Der Kern des Pilotprojekts lag in veränderten organisationalen Rahmenbedingungen: Zum einen sollten Schulkinder unabhängig von einem möglichen Förderschwerpunkt in den Bereichen Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache an der wohnortnahen Grundschule ohne Ressourcenvorbehalt aufgenommen werden. Zum anderen konnte bei diesen Förderschwerpunkten auf eine formale Feststellung des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts verzichtet werden, da die Schulen pauschal mit personalen Ressourcen ausgestattet wurden (Friedrich & Laag, 2015). Kinder mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in den Bereichen Körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören, Geistige Entwicklung und Autismus konnten unter Ressourcenvorbehalt an den Schulen aufgenommen werden, es erfolgte eine individuelle Ausstattung der Schulen mit sonderpädagogischen Ressourcen auf Basis der Anzahl an Kindern mit diesen Förderschwerpunkten.

Das Pilotprojekt Inklusive Grundschule bezog Inklusion daher spezifisch auf die Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache. Ziel war es, perspektivisch das Parallelsystem aus Förder- und Regelschulen für diese Förderschwerpunkte in ein gemeinsames System zu überführen (Friedrich & Laag, 2015).

Die Umsetzung des Pilotprojekts Inklusive Grundschule wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Der Fokus der Evaluation lag auf den Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts, auf der fachlichen, personalen und motivationalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie auf Merkmalen der Lehrkräfte und der Schulen (Spörer, Maaz, Vock & Schröder-Lenzen, 2015). In einem Längsschnittdesign mit zwei bis vier Erhebungszeitpunkten je Zielgruppe zwischen den Schuljahren 2012/2013 und 2013/2014 wurden Daten auf Individual-, Klassen- und

Schulebene erhoben (Spörer et al., 2015). Für die Daten auf Individualebene wurde dabei eine Stichprobe gezogen, während die Daten auf Klassen- und Schulebene für alle Grundschulen im Projekt vorlagen (zur methodischen Anlage der Untersuchungen siehe Henke, Lambrecht et al., 2015).

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung bieten einen umfassenden Einblick in die Umsetzung von Inklusion im Pilotprojekt Inklusiv Grundschule, in die Entwicklung der Schulkinder und der Lehrerinnen und Lehrer sowie in Zusammenhänge zwischen Variablen verschiedener Ebenen. Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler stand dabei die Frage nach Unterschieden zwischen Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und ohne einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Fokus (Dumont, Stäbler, Henke & Maaz, 2015; Gronostaj, Kretschmann, Westphal & Vock, 2015; Henke, Koch & Spörer, 2015). Insofern basierte die Begleitforschung auf der Erforschung bildungsspezifischer Disparitäten mit dem Schwerpunkt der Kategorie des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts (vgl. Kapitel 0). Der Spezifität dieser Kategorie wurde jedoch weder empirisch noch theoretisch Rechnung getragen⁹¹.

In den folgenden Analysen wird das Pilotprojekt Inklusiv Grundschule vor dem Hintergrund der Theorie schulischer Inklusion betrachtet.

4.2 Die Inklusionsverständnisse des Systems und seiner Umwelt (Studie A zu These I)

Ausgehend von These I zur Verlagerung der Komplexitätsreduktion wurde in dieser qualitativen Studie der Frage nachgegangen, welches Inklusionsverständnis im System *Pilotprojekt Inklusiv Grundschule* herrschte. Ziel der Studie war es, die vorherrschenden Inklusionsverständnisse in der Umwelt des Systems *Pilotprojekt Inklusiv Grundschule* zu bestimmen und ihr Verhältnis zueinander und zum Inklusionsverständnis im System zu analysieren. Im Anschluss wurden Annahmen darüber abgeleitet, was bei der empirischen Feststellung und der Interpretation der Filterwirkung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* in Hinblick auf den Zugang zu den Grundschulen im System zu berücksichtigen ist.

4.2.1 Hintergrund

In dieser Studie definieren wir ausgehend von dem Erkenntnisinteresse das Pilotprojekt Inklusiv Grundschule als System. In Kapitel 1.2.4 hatten wir festgehalten, dass die Art und Weise, wie ein System Komplexität gegenüber seiner Umwelt reduziert, den Fokus systemtheoretischen Erkenntnisinteresses bildet. Entsprechend interessiert uns nun die Relation zwischen dem dominanten Inklusionsverständnis des Systems und den in der Umwelt des Systems vorherrschenden Inklusionsver-

⁹¹ Erkennbar ist dies beispielsweise an der Tatsache, dass *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* als eine Kategorie betrachtet wurde, die einzelnen Förderschwerpunkte jedoch nicht voneinander unterschieden wurden.

ständnissen. Um die Umwelt des Systems zu spezifizieren, wurde die auf der Systemtheorie basierende Governance-Theorie⁹² hinzugezogen. Diese lenkt den Fokus insbesondere auf das Verhältnis zwischen dem Politiksystem und dem Erziehungssystem und fragt, wie Handlungen zwischen verschiedenen Akteuren und Systemebenen koordiniert werden (Mayntz, 2008)⁹³. Für uns bedeutet das die Frage danach, in welchem Verhältnis die Entscheidung für das Inklusionsverständnis auf der Systemebene *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* zu den Entscheidungen über das jeweilige Inklusionsverständnis anderer Ebenen steht.

Da es keine direkte hierarchische Beziehung zwischen den Vereinten Nationen und dem auf der Ebene der Bundesländer angesiedelten Pilotprojekt Inklusive Grundschule gibt, müssen die Handlungen auf den verschiedenen Ebenen koordiniert werden. Folgen wir der Governance-Konzeption von Mayntz (2008), so sollten drei Aspekte bei der Analyse unterschieden werden: die Konstellation der Akteure, die Art und Weise, wie sie miteinander interagieren (z. B. verhandeln, Befehle) und die Beschaffenheit der Entscheidungen, die getroffen werden (z. B. Gesetze, Vereinbarungen). Entsprechend können Gesetze und Vereinbarungen auf verschiedenen Ebenen des Politiksystems als Zeugnisse der (impliziten) Entscheidung über das Inklusionsverständnis der jeweiligen Ebene gesehen werden.

Systemtheoretisch haben wir Entscheidungen als doppelte Einheit gefasst, die aus der gewählten Alternative und der Differenz der nicht gewählten Alternativen zu der gewählten Alternative besteht (vgl. Kapitel 3.2.2). Das bleibt auch so und es bietet uns die Möglichkeit, Unsicherheiten in der Entscheidung als Ausdruck der Kontingenz der Entscheidung zu interpretieren. Denn bei Entscheidungen, bei denen Alternativen gegeneinander abgewogen werden müssen, die sich nicht auf den ersten Blick widersprechen (wie es bei Inklusion als Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment der Fall ist), kann mit der Artikulation in sich widersprüchlicher Entscheidungen gerechnet werden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Entscheidung durch die Verhandlung unterschiedlicher Positionen zustande kommt, wie es in demokratisch orientierten Kontexten zu erwarten ist. Dabei ist davon auszugehen, dass es auf den einzelnen Ebenen keine bewusste Entscheidung für ein bestimmtes Inklusionsverständnis in Hinblick auf das Inklusionstrilemma gegeben hat. Vielmehr ergibt sich das Inklusionsverständnis in der Gesamtschau vieler einzelner in den Dokumenten festgehaltener Äußerungen (vgl. auch Kapitel 3.2.2 zur Delegation der Entscheidung über die Rationalität eines Systems an seine Elemente).

Um Annahmen darüber abzuleiten, was bei der Analyse der Entscheidungen über die Inklusionsverständnisse erwartbar ist, werden im Folgenden die Akteure, ihre Interaktionsmodi und die Beschaffenheit der Dokumente, in denen sich ihre

92 Zur Entstehungsgeschichte der Governance-Theorie bzw. des Governance-Begriffs siehe z. B. Mayntz (2008); speziell für das Bildungssystem stellen z. B. Kussau und Brüsemeister (2007) zentrale Entwicklungslinien und Diskussionsstränge dar.

93 In der Terminologie von Schuppert (2008) liegt entsprechend ein weiter Governance-Begriff zugrunde; ein enger Governance-Begriff bezieht sich auf die Handlungskoordination privater und staatlicher Akteure, während der weite Governance-Begriff sowohl institutionelle als auch gesellschaftliche Koordinationsprozesse untersucht und auf deren Analyse zielt.

Entscheidung dokumentiert, genauer in den Blick genommen. In Hinblick auf die Akteurskonstellation lässt sich festhalten, dass das Pilotprojekt Inklusive Grundschule von einem Politiksystem umgeben ist, das als Mehrebenensystem charakterisiert werden kann, in welchem verschiedene Akteure auf unterschiedlichen Ebenen agieren. Die oberste Ebene bilden dabei die Vereinten Nationen, deren Generalversammlung die UN-Behindertenrechtskonvention am 13.12.2006 beschloss⁹⁴. Die Inhalte der UN-Behindertenrechtskonvention basieren auf der Abstimmung verschiedener Akteure, unter anderem Regierungsvertreterinnen und -vertreter, Vertreterinnen und Vertreter von Behindertenverbänden und Nichtregierungsorganisationen; die Vertreterinnen und Vertreter der Zivilgesellschaft hatten die gleichen Rederechte inne wie die Vertreterinnen und Vertreter der Regierung, was eine weitgehende formale Gleichstellung der Verhandlungsparteien bedeutete (von Bernstorff, 2007). Die UN-Behindertenrechtskonvention ist daher Zeugnis der Abstimmung über das Inklusionsverständnis der beteiligten Verhandlungsakteure. Die Artikel 7 („Children with Disabilities“) und 24 („Education“) dokumentieren dabei die implizite Entscheidung über das Inklusionsverständnis, das der Bildung von Kindern zugrunde liegen soll. Die UN-Behindertenrechtskonvention trat in Deutschland am 23. März 2009 in Kraft⁹⁵.

Umgesetzt werden müssen die Inhalte der UN-Behindertenrechtskonvention auf nationaler Ebene, das heißt, in unserem Fall bildet der Nationalstaat Deutschland eine Analyseebene, die der globalen Ebene untergeordnet ist. Die nationale Ebene wird durch die deutsche Bundesregierung repräsentiert. Zur Konkretisierung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde 2011 der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) herausgegeben. Dieser entstand unter Beteiligung verschiedener Akteure (z. B. Verbände, Kommunen, Sozialversicherungsträger) und hat zum Ziel, die UN-Behindertenrechtskonvention auf nationaler Ebene umzusetzen, indem er konkrete Maßnahmen systematisch zusammenträgt (BMAS, 2011). Er ist somit ein entscheidendes steuerungspolitisches Instrument, in welchem die Entscheidung über ein Inklusionsverständnis dokumentiert ist.

Da Bildung in Deutschland in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer fällt, ist die Ebene des Bundeslandes, in welchem das System angesiedelt ist, zu berücksichtigen. Insofern ist die Landesregierung Brandenburg ein wichtiger Akteur. Ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention wurde für das Land Brandenburg im Jahr 2011 ein „Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket“ verabschiedet, das vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (MASGF) herausgegeben wurde. Das Maßnahmenpaket basiert auf einem Diskussionsprozess verschiedener, insbesondere landesspezifischer, Akteure (z. B. Be-

94 Mayntz (2008) definiert globale Akteure im strengen Sinne als Organisationen, in denen „Entscheidungen getroffen werden können, die nicht unter den Repräsentanten der Trägerorganisationen ausgehandelt wurden und dennoch für sie verbindlich sind“ (S. 52). Demnach seien „[d]ie meisten internationalen Organisationen [...] Hybride aus einem autonom handlungsfähigen globalen Akteur und einem Verhandlungssystem aus Regierungsvertretern“ (S. 52). Für die Analyse ist aber vor allem entscheidend, dass die Inhalte der UN-Behindertenrechtskonvention verbindlich sind.

95 Zum Diskurs im Rechtssystem über die Verbindlichkeit völkerrechtlicher Verträge siehe z. B. von Bernstorff (2011).

troffenenvertretungen, Landesbehindertenbeirat, Kommunen) und hat das Ziel, für die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft einen „wichtigen Impuls“ zu geben (MASGF, 2011, S. 6). Es bündelt konkrete Maßnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention systematisch nach Handlungsfeldern. Die Landesregierung hat das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) mit der Evaluation des Maßnahmenpakets beauftragt (DIMR, 2014).

Das für die einzelnen Schulen verbindliche Inklusionsverständnis des Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschulen* dokumentiert sich in dem Rundschreiben 10/12 des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) vom 19. Juli 2012. Das mit der Überschrift „Umsetzung des Pilotprojektes ‘Inklusive Grundschule‘ (PING)“ versehene Dokument regelt die Rahmenbedingungen zur Umsetzung von Inklusion in den Pilotschulen verbindlich.

Zwischen diesen Ebenen des Politiksystems – der globalen, nationalen, bundeslandspezifischen und projektspezifischen Ebene – bestehen zwar Abhängigkeiten, aber keine klaren Befehlshierarchien (Mayntz, 2008). Deshalb kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Inklusionsverständnis, welches sich in der UN-Behindertenrechtskonvention findet, auch das vorherrschende Inklusionsverständnis des Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* ist.

4.2.2 Fragestellungen und die Suche unterstützende Hypothesen

Es stellen sich folglich die Fragen, welches Inklusionsverständnis auf den verschiedenen Ebenen dominant ist und inwiefern sich das Inklusionsverständnis von der globalen Ebene über die nationale und bundeslandspezifische Ebene wandelt. Dadurch lässt sich das empirische Inklusionsverständnis des Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* in Beziehung zu den Inklusionsverständnissen seiner Umwelt setzen und entsprechend die Art und Weise der Komplexitätsreduktion bestimmen.

Aus den vorherigen Überlegungen lassen sich Annahmen ableiten, die die Analyse zu fokussieren helfen, oder, mit Schlömerkemper (2010) gesprochen, es lassen sich Hypothesen formulieren, die die Kontingenz bei der Suche nach Antworten reduzieren. Diese die Suche unterstützende Hypothesen lauten:

- (1) Da die UN-Behindertenrechtskonvention und das Rundschreiben 10/12 im Vergleich zu den anderen Dokumenten die höchste Verbindlichkeit aufweisen, ist es wahrscheinlich, dass das Inklusionsverständnis, das in diesen Dokumenten artikuliert ist, eindeutig ist als in den anderen beiden Dokumenten.
- (2) Es ist wahrscheinlich, dass sich die Inklusionsverständnisse in den einzelnen Dokumenten voneinander unterscheiden. Da das bundeslandspezifische Inklusionsverständnis die dem System nächstgelegene Umwelt bildet, ist anzunehmen, dass das Inklusionsverständnis des Systems die größte Ähnlichkeit zum bundeslandspezifischen Inklusionsverständnis aufweist, während es gegenüber der UN-Behindertenrechtskonvention die größte Distanz zeigt.

4.2.3 Methode

Um diesen Fragen und Hypothesen nachzugehen, wurden die genannten Dokumente – die UN-Behindertenrechtskonvention, der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung, das Behindertenpolitische Maßnahmenpaket des Landes Brandenburg sowie das Rundschreiben 10/12 des MBS – in Hinblick auf die jeweils implizit artikulierten Inklusionsverständnisse untersucht. Während das Rundschreiben 10/12 des MBS als Zeugnis des Inklusionsverständnisses des Analysesystems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* gesehen wird, werden die übrigen Dokumente als Zeugnisse der Inklusionsverständnisse der Umwelt betrachtet. Alle Dokumente wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen dargestellt.

Materialauswahl

Bei der Analyse musste berücksichtigt werden, dass sich die Dokumente, welche als Zeugnisse der Inklusionsverständnisse der Umwelt definiert wurden, nicht nur auf den Bereich Bildung, Schule und Kinder beziehen, sondern weit mehr Teilgebiete der Gesellschaft beinhalten (z. B. Mobilität, Arbeit und Beschäftigung, Gesundheit). Entsprechend selektiv wurden die Dokumente analysiert.

Bei der Analyse der UN-Behindertenrechtskonvention wurden die Artikel 7 („Children with Disabilities“) und 24 („Education“) in die Analyse einbezogen. Im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung wurden die Kapitel 3.4.1 („Kinder und Jugendliche“) sowie 3.2 („Bildung“) mit dem Unterkapitel 3.2.1 („Schule“)⁹⁶ berücksichtigt. In Bezug auf das Behindertenpolitische Maßnahmenpaket der Landesregierung Brandenburg wurde Kapitel 1 („Handlungsfeld Erziehung und Bildung“) mit dem Unterkapitel 1.2 („Erziehung und Bildung in der Schule“) analysiert. Das Rundschreiben 10/12 des MBS wurde in Gänze betrachtet.

Analysemethode

Die Analyse der Dokumente bzw. Dokumentenausschnitte erfolgte nach der Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2014). Genauer wurde die Technik der inhaltlichen Strukturierung angewendet, die zum Ziel hat, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring, 2014, S. 197). Mittels eines externen Kategoriensystems werden diejenigen Passagen eines Textes analysiert, die „durch die Kategorien angesprochen werden“ (Mayring, 2014, S. 197). Die Entwicklung des Kategoriensystems muss theoriegeleitet erfolgen. In der vorliegenden Studie wurde daher ein auf Basis der Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger, 2019a) entwickeltes Kategoriensystem an die Dokumentenausschnitte herangetragen, um mittels der konkreten Inhalte der Dokumente das latent vorhandene Inklusionsverständnis zu erfassen. Das heißt: Das Material wurde systematisch nach Passagen durchsucht, in denen Inklusion als Normalisierung, Dekonstruktion oder Empowerment angesprochen wurde, und anschließend wurde darauf aufbauend für jedes Dokument das latent vorhandene Inklusionsverständnis im Sinne der Inklusionsdefinition expliziert.

96 Ausgespart wurden entsprechend die Unterkapitel 3.2.2 („Hochschule“) und 3.2.3 („Bildungsforschung“).

Entwicklung des Kategoriensystems

Das Kategoriensystem wurde in strikter Anlehnung an die Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger, 2019a) sowie auf Basis der Ausführungen in Kapitel 3.4.1 entwickelt. Dafür wurden vier Kategorien definiert: Normalisierung, Empowerment, Dekonstruktion und Konstruktion. Die Kategorie Konstruktion versteht sich dabei als Hilfskategorie, um das Material besser fassen zu können, und wurde entsprechend als Gegenkategorie zu Dekonstruktion definiert, die zu vergeben war, wenn die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* (und ähnliche) artikuliert wurden⁹⁷. Es wurde bewusst darauf verzichtet, die jeweiligen Kombinationen aus Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion als eigene Kategorien zu definieren, da es das Ziel war, das latent in den Dokumenten vorhandene Inklusionsverständnis herauszuarbeiten. Entsprechend der die Suche unterstützenden Hypothese 1 war damit zu rechnen, dass das latente Inklusionsverständnis nicht notwendigerweise widerspruchsfrei sein musste.

Für jede Kategorie wurden so genannte Ankerbeispiele (Mayring, 2014) angegeben, die prototypisch für die jeweiligen Kategorien waren, sowie Codierregeln festgelegt, in denen dargestellt ist, wie die Kategorien voneinander abgegrenzt werden. Nach einem ersten Testlauf des Kategoriensystems wurde der Codierleitfaden überarbeitet. Den vollständig aktualisierten Codierleitfaden stelle ich auf Anfrage gern zur Verfügung.

Codierung

Als Codiereinheit wurde in den Kategorien Normalisierung und Empowerment der ganze Satz festgelegt, wobei und-Verknüpfungen als einzelne Sätze behandelt wurden. Dieses Vorgehen wurde gewählt, weil häufig erst der Sinn des vollständigen Satzes eine Zuordnung zu den Kategorien erlaubte. Außerdem ergab sich der Vorteil, dass Überschneidungen in den Kategorien direkt einsehbar waren. Als Beispiel sei Art. 24 (Abs. 1, Satz 2) der UN-Behindertenrechtskonvention angeführt:

With a view to realizing this right [the right to education, J. L.] without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to [...] (UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 24, Abs. 1).

Der Aspekt des Empowerments zeigt sich darin, dass die Verwirklichung von Rechten angesprochen ist („with a view to realizing this right“). Folglich wurde der Satz der Kategorie Empowerment zugeordnet. Durch die Wendung „on the basis of equal opportunity“ wird deutlich, dass dieses Recht für Menschen mit Behinderung genauso normal sein soll wie für Menschen ohne Behinderung. Entsprechend wurde der Satz der Kategorie Normalisierung zugeordnet.

Für die Kategorien Dekonstruktion und Konstruktion wurde als Codiereinheit das einzelne Wort, bzw. die Nominalphrase festgelegt, die die Konstruktion oder De-

⁹⁷ Für Normalisierung und Empowerment wurden keine gegenteiligen Kategorien definiert, da sich diese nicht so einfach greifen lassen und ineinander sowie mit der Kategorie Dekonstruktion zusammenspielen.

konstruktion bewirkt (z. B. ^{Konstruktion} „Kinder mit Behinderungen“ und z. B. ^{Dekonstruktion} „Alle Kinder“). In den Codierregeln wurde festgelegt, dass auch der Versuch der Dekonstruktion zählt, auch wenn dadurch andere Konstruktionen reproduziert werden. So heißt es beispielsweise im Rundschreiben 10/12 des MBSJ:

Für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ sollen keine Feststellungsverfahren nach § 3 SoPV [Sonderpädagogik-Verordnung, J. L.] durchgeführt werden (MBSJ, Rundschreiben 10/12)

Hierbei werden zwar die Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung sowie Sprache genannt, jedoch mit dem Ziel, sie nicht zu diagnostizieren, d. h. zu dekonstruieren. Die implizite Kategorisierung der anderen Förderschwerpunkte wird nicht codiert, da bei Inklusion als Dekonstruktion auch Versuche gewürdigt werden sollen (Boger, 2015).

Das Material wurde von zwei unabhängigen Codiererinnen in jeweils einem eigenen Projekt mit der Software MAXQDA Analytics Pro 12 (Release 12.3.6) codiert. Die Codiererinnen begannen mit der Codierung der Kategorie Konstruktion im Dokument UN-Behindertenrechtskonvention. Es folgte die Codierung derselben Kategorie in den Dokumenten Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung, Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket des Landes Brandenburg und Rundschreiben 10/12 des MBSJ. In der gleichen Reihenfolge wurde sodann die Kategorie Dekonstruktion codiert. Es folgten die Kategorien Normalisierung und Empowerment. Bei den jeweiligen Codierungsvorgängen wurde nur der zu codierende Code aktiviert, das heißt, dass während der Codierung der Kategorie Empowerment die mit Normalisierung, Dekonstruktion oder Konstruktion codierten Passagen nicht als solche zu erkennen waren. Dieses Vorgehen ergab insgesamt $N = 218$ codierte Stellen.

Gütekriterien

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Durchführung der Codierung soll dadurch erhöht werden, dass der Codierleitfaden der interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt wird. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht darüber hinaus die Anwendung von Reliabilitätsmaßen bei der Berechnung der Übereinstimmung der Codierenden. Das Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, eine möglichst exakte Übereinstimmung zwischen den Codierenden zu erreichen, um mit der bestmöglichen Strukturierung des Materials weiterarbeiten zu können. Das Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse von Mayring (2014) sieht entsprechend einen zyklischen Prozess vor, in welchem das Kategoriensystem revidiert und die Codierung des Materials in mehreren Runden optimiert wird. Dieses Vorgehen wurde in der vorliegenden Studie angewendet. Insgesamt waren drei Codierrunden notwendig, bis eine 100%-ige Übereinstimmung zwischen den Codiererinnen erreicht war.

Tabelle 1 zeigt die Entwicklung der Übereinstimmung zwischen den Codiererinnen von der ersten zur zweiten Runde für die einzelnen Kategorien und Dokumente. Da bei der dritten Runde eine 100 %-ige Übereinstimmung erzielt war, wurde

auf die Darstellung verzichtet. Zusätzlich ist Kappa κ angegeben, ein Übereinstimmungsmaß, das die empirische Übereinstimmung um Zufallseffekte bereinigt. Da in dem Material die zu codierenden Sätze bzw. Wortphrasen nicht vorgegeben waren, ist es eher unwahrscheinlich, dass die Codierung durch Zufallseffekte verzerrt wird. Deshalb ist Kappa hier als konservativer Indikator der Übereinstimmungsreliabilität zu verstehen (MAXQDA Manual, 2018). Als Übereinstimmungsmaß wurde die Übereinstimmung der Segmente mit 80 % gewählt. Hierbei wird berechnet, inwiefern die einzelnen codierten Sätze bzw. Wortphrasen zwischen den Codiererinnen übereinstimmen. Die codierten Segmente gelten als Übereinstimmung, wenn sie sich zu mindestens 80 % überschneiden (MAXQDA Manual, 2018). Dieses Vorgehen erlaubt es, auch nicht exakt codierte Wortphrasen als Übereinstimmung zu werten, wenn zum Beispiel die Leerzeichen am Anfang oder Ende einer Wortphrase codiert wurden bzw. nicht codiert wurden.

In der ersten Runde konnten für die UN-Behindertenrechtskonvention und den Nationalen Aktionsplan bereits zufriedenstellende Intercoderreliabilitäten erzielt werden (vgl. Tabelle 1). Die geringsten Übereinstimmungen wurden bei der Kategorie Normalisierung im Maßnahmenpaket Brandenburg, Empowerment im Rundschreiben 10/12 und Dekonstruktion im Nationalen Aktionsplan sowie im Maßnahmenpaket Brandenburg erzielt. Eine Analyse der Unstimmigkeiten mündete in einer Revision des Codierleitfadens, der insbesondere folgende Punkte betraf: Eigennamen sollen nicht codiert werden, eine doppelte Codierung mit Normalisierung und Empowerment ist möglich, bei Dekonstruktion zählen der Versuch sowie der Bezug auf einzelne Förderschwerpunkte. Des Weiteren wurde die Definition von Empowerment stärker auf das Individuum bezogen.

Auf Basis des revidierten Codierleitfadens wurden die Codierungen in einer zweiten Runde überarbeitet. Die Überarbeitung erfolgte, indem Codierer 1 die unstimmmigen Stellen im Projekt von Codiererin 2 markierte. Codiererin 2 ging daraufhin die unstimmmigen Stellen durch und vermerkte, ob sie ihren ursprünglichen Code beibehalten oder ändern wolle, und begründete dies. Diesen Anmerkungen entsprechend wurden die unstimmmigen Stellen umcodiert. Die Ergebnisse dieses Prozesses sind in Tabelle 1 unter Runde 2 dargestellt. Es zeigt sich, dass ein substanzieller Zuwachs der Übereinstimmung zwischen den Codiererinnen erzielt werden konnte. Bei der Codierung der UN-Behindertenrechtskonvention bestand nun Einigkeit. Die übrigen Stellen wurden diskutiert. Dies betraf $n = 2$ Stellen im Nationalen Aktionsplan, $n = 13$ Stellen im Maßnahmenpaket Brandenburg und $n = 5$ Stellen im Rundschreiben 10/12. Durch die Diskussion konnte eine 100 %-ige Übereinstimmung erzielt werden. Der Codierleitfaden wurde um *prima facie*-Regeln ergänzt.

Tabelle 1: Entwicklung der Übereinstimmung zwischen den Codiererinnen von Runde 1 zu Runde 2 in Prozent

		Übereinstimmung der Segmente in Prozent			
	R	UN-Behindertenrechtskonvention	Nationaler Aktionsplan	Maßnahmenpaket Brandenburg	Rundschreiben 10/12
Normalisierung	1	70.00	70.59	40.00	66.67
	2	100.00	88.89	88.89	100.00
Empowerment	1	83.33	70.59	57.14	0.00 ¹
	2	100.00	100.00	75.00	0.00 ²
Dekonstruktion	1	100.00	40.00	45.16	68.29
	2	100.00	100.00	95.00	97.30
Konstruktion	1	88.00	100.00	87.32	74.29
	2	100.00	100.00	95.52	93.30
Gesamt	1	83.02	78.16	66.22	64.52
	2	100.00	97.67	91.82	93.67
Kappa κ	1	0.75	0.71	0.55	0.53
	2	1.00	0.97	0.89	0.92

Anmerkungen: R = Runde; Kappa = Übereinstimmung der Segmente (80%); ¹ = zugrunde lagen $n = 8$ codierte Stellen bei Codiererin 2 vs. $n = 0$ codierte Stellen bei Codiererin 1. ² = zugrunde lagen $n = 3$ codierte Stellen bei Codiererin 2 vs. $n = 0$ codierte Stellen bei Codiererin 1.

Statistische Analysen

Um das jeweilige dominante Inklusionsverständnis aus den Dokumenten zu extrahieren, wurden zunächst einfache Häufigkeitstabellen angefertigt. Die Auswertung fokussiert dabei auf die die Suche leitende Hypothese 1, dass die in der UN-Behindertenrechtskonvention und im Rundschreiben 10/12 implizit artikulierten Inklusionsverständnisse im Vergleich zu den Inklusionsverständnissen in den anderen Dokumenten eindeutiger sein sollten. Um die Inklusionsverständnisse zwischen den Dokumenten vergleichen zu können, wurden in MAXQDA so genannte Dokumentenporträts angefertigt. Die Dokumentenporträts visualisieren die im Dokument vorhandenen Kategorien, d. h. Normalisierung, Empowerment, Dekonstruktion und Konstruktion unter Berücksichtigung der Länge der codierten Segmente (MAXQDA Manual, 2018). Dies erlaubt eine angemessenere Interpretation der Gewichtung der Kategorien in Hinblick auf die Inklusionsverständnisse.

Um die die Suche unterstützende Hypothese 2, dass sich die Inklusionsverständnisse zwischen den Dokumenten unterscheiden, zu überprüfen, wurde in Bezug auf die Häufigkeiten der in den Dokumenten vorhandenen Codes eine Distanzmatrix⁹⁸ in MAXQDA erstellt. Einbezogen wurden die Kategorien Normalisierung,

⁹⁸ Es gibt auch die Option, eine Ähnlichkeitsmatrix zu erstellen. Diese basiert auf dem Vorkommen der Codes im Dokument. Da in der vorliegenden Studie mit lediglich drei Codes operiert wurde, ist die Ähnlichkeitsmatrix nicht wesentlich informativer als die Häufigkeitsanalyse. Deshalb wurde das informativere Verfahren der Distanzmatrix gewählt.

Empowerment und Dekonstruktion, da aus dieser Trias das Inklusionsverständnis abgeleitet werden soll. Die Kategorie Konstruktion wurde ausgeklammert, um Verzerrungen dahingehend zu vermeiden, dass die Kategorien Konstruktion-Dekonstruktion überrepräsentiert werden. Als Distanzmaß wurde die Blockdistanz gewählt; diese bezieht die Summe der absoluten Abweichungen der Codehäufigkeiten ein (MAXQDA Manual, 2018)⁹⁹. Die Distanzmatrix wurde mit Fokus auf die Frage analysiert, wie groß die Distanz zwischen dem Inklusionsverständnis im Rundschreiben 10/12 und den Inklusionsverständnissen in den übrigen Dokumenten war.

4.2.4 Ergebnisse

Zunächst wurden die Dokumente in Hinblick auf die Häufigkeit der einzelnen Kategorien ausgewertet. Tabelle 2 zeigt die Häufigkeit der Kategorien in den einzelnen Dokumenten.

Tabelle 2: Häufigkeit der Kategorien in den Dokumenten

	Anzahl codierte Stellen			
	UN-Behindertenrechtskonvention	Nationaler Aktionsplan	Maßnahmenpaket Brandenburg	Rundschreiben 10/12
Normalisierung	10	11	21	6
Empowerment	20	7	7	0
Dekonstruktion	0	7	21	20
Konstruktion	24	19	32	13
Gesamt	54	44	81	39

In der UN-Behindertenrechtskonvention waren die Kategorien Empowerment und Normalisierung vertreten, während Dekonstruktion nicht vorkam. Die Hilfskategorie Konstruktion zeigte sich dagegen häufig. Diese Konstellation legt recht eindeutig ein Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Empowerment nahe.

Im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zeigten sich die Kategorien Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion etwa gleichhäufig präsent; die Hilfskategorie Konstruktion war fast dreimal mehr vorhanden als die Kategorie Dekonstruktion. Ein eindeutiges Inklusionsverständnis lässt sich nicht ableiten, es besteht aber eine Tendenz in Richtung von Inklusion als Normalisierung und Empowerment.

Im Maßnahmenpaket Brandenburg waren die Kategorien Normalisierung und Dekonstruktion gegenüber Empowerment dominant. Gleichzeitig spielte die Hilfskategorie Konstruktion eine wichtige Rolle, so traten im Dokument häufiger kon-

⁹⁹ Die andere Möglichkeit besteht darin, die quadrierte euklidische Distanz zu verwenden; hier werden die Abweichungen quadriert, was bewirkt, dass größere Abweichungen stärker ins Gewicht fallen. Die Abweichungskoeffizienten sind im Ergebnis daher höher, in der vorliegenden Studie ergibt sich kein Unterschied im Muster.

struierende als dekonstruierende Wortphrasen auf. Ein eindeutiges Inklusionsverständnis abzuleiten, ist nicht möglich, jedoch zeigt sich eine Tendenz in Richtung Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion.

Im Rundschreiben 10/12 des Ministeriums waren die Kategorien Normalisierung und Dekonstruktion vertreten, während Empowerment nicht vorkam. Zwar zeigte sich auch die Hilfskategorie Konstruktion als bedeutsam. Sie war jedoch seltener als Dekonstruktion. Es lässt sich ein Inklusionsverständnis ableiten, das in Richtung Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion geht.

Inklusionsverständnisse in den Dokumenten

Abbildung 9 visualisiert die in den Dokumenten latent vorhandenen Inklusionsverständnisse. Die Visualisierung, in welche die Länge der jeweils codierten Segmente einfließt, stützt die Interpretation auf Basis der Häufigkeiten.

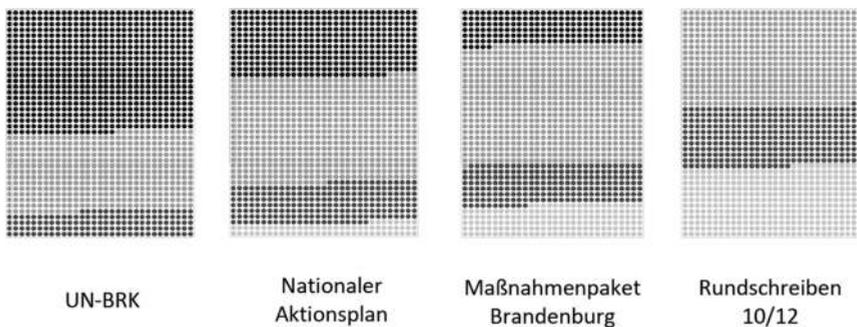


Abbildung 9: Dokumentenporträts zur Visualisierung der Inklusionsverständnisse

Anmerkungen: ● = Empowerment; ● = Normalisierung; ● = Konstruktion; ● = Dekonstruktion; Dokumentenporträts erstellt mit MAXQDA Pro Analytics 12 (Release 12.3.6); UN-BRK = UN-Behindertenrechtskonvention.

Auffällig ist, dass in der UN-Behindertenrechtskonvention und im Rundschreiben 10/12 jeweils zwei der drei Inklusionsdefinitionen auftreten, während im Maßnahmenpaket Brandenburg und im Nationalen Aktionsplan alle drei Kategorien – Empowerment, Dekonstruktion und Normalisierung – vorhanden sind. In keinem Dokument wird auf Konstruktionen verzichtet; es zeigt sich im Maßnahmenpaket Brandenburg und im Rundschreiben 10/12 sogar eine Tendenz dahingehend, dass je mehr dekonstruiert wird, desto mehr wird auch konstruiert. Inhaltlich lässt sich dies darauf zurückführen, dass Dekonstruktion meist in Hinblick auf bestimmte Gruppen, nämlich Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Bereich Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache, angewendet wird, während zugleich die Konstruktion der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte in Bezug auf andere Gruppen aufrechterhalten wird. Entsprechend lässt sich für die UN-Behindertenrechtskonvention ein eindeutiges Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Empowerment konstatieren, das sich auf alle Menschen mit Behinderung bezieht. In den nachfolgenden Dokumenten nimmt die

Relevanz der Kategorie Empowerment ab, während dekonstruierende Elemente zunehmen. Die latenten Inklusionsverständnisse im Nationalen Aktionsplan und im Maßnahmenpaket Brandenburg sind nicht eindeutig. Im Rundschreiben 10/12 findet sich schließlich ein Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion, welches sich explizit auf die Gruppe der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen, Emotional-soziale Entwicklung oder Sprache bezieht. Das Inklusionsverständnis von Inklusion als Empowerment und Dekonstruktion ist in keinem Dokument dominant.

Unterschiede zwischen den Inklusionsverständnissen

Tabelle 3 zeigt die Distanzmatrix der Dokumente in Hinblick auf die Kategorien Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion. Hohe Werte bedeuten dabei eine höhere Distanz zwischen den Dokumenten. Das heißt: Je größer der Koeffizient, desto unähnlicher sind sich die Inklusionsverständnisse in den Dokumenten und umgekehrt.

Tabelle 3: Distanzmatrix

	UN-BRK	Nationaler Aktionsplan	Maßnahmenpaket Brandenburg	Rundschreiben 10/12
UN-BRK	0.00	2.77	6.16	5.75
Nationaler Aktionsplan	2.77	0.00	3.39	3.34
Maßnahmenpaket BB	6.16	3.39	0.00	3.80
Rundschreiben 10/12	5.75	3.34	3.80	0.00

Anmerkung: UN-BRK = UN-Behindertenrechtskonvention; BB = Brandenburg.

Die UN-Behindertenrechtskonvention und der Nationale Aktionsplan sind sich demnach am ähnlichsten. Das Maßnahmenpaket Brandenburg ist dem Nationalen Aktionsplan und dem Rundschreiben 10/12 am ähnlichsten, während es zur UN-Behindertenrechtskonvention die größte Distanz aufweist. Auch das Rundschreiben 10/12 zeigt die größte Distanz zur UN-Behindertenrechtskonvention. Dem Nationalen Aktionsplan ist es etwas näher als dem Maßnahmenpaket Brandenburg.

Betrachtet man das Inklusionsverständnis des Rundschreiben 10/12 als Zeugnis des Inklusionsverständnisses des Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule*, so lässt sich interpretieren, dass das Inklusionsverständnis des Systems sich von den Inklusionsverständnissen seiner Umwelt unterscheidet. Entsprechend der die Suche leitenden Hypothese 2 weist es die größte Distanz zum Inklusionsverständnis in der UN-Behindertenrechtskonvention auf. Gleichwohl zeigte sich die größte Ähnlichkeit zum Nationalen Aktionsplan, nicht zum bundeslandspezifischen Inklusionsverständnis des Maßnahmenpakets. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der Unterschied in den Distanzen jedoch eher klein ist¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Eine Ähnlichkeitsmatrix würde keine Unterschiede zwischen dem Maßnahmenpaket Brandenburg und dem Nationalen Aktionsplan zeigen, sodass diese beiden Dokumente dem Rundschreiben gleich ähnlich wären.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass das Inklusionsverständnis von der UN-Behindertenrechtskonvention zum Rundschreiben 10/12 einen eindeutigen Wandel erfährt.

4.2.5 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden mittels qualitativer strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) vier Dokumente ausgewertet, um das Inklusionsverständnis des Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* gegenüber den Inklusionsverständnissen in seiner Umwelt abzugrenzen. Es zeigte sich, dass im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion verstanden wird, wobei sich dies primär auf die Gruppe der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache bezog. Im Vergleich zur Umwelt lag ein anderes, eindeutiges Inklusionsverständnis vor. Dabei hat sich gezeigt, dass entsprechend der Governance-Theorie nicht von einer klaren hierarchischen Linie zwischen den verschiedenen Ebenen des politischen Systems ausgegangen werden kann. Das Inklusionsverständnis im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* ist nicht identisch mit dem Inklusionsverständnis auf der Ebene des Bundeslandes. Vielmehr fand ein Transformationsprozess von der höchsten Ebene, den Vereinten Nationen, zur geringsten Ebene, dem System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* statt, das als schrittweise gekennzeichnet werden kann. So sind eine kontinuierliche Abnahme der Kategorie Empowerment und eine kontinuierliche Zunahme der Kategorie Dekonstruktion feststellbar gewesen. Es fand kein willkürlicher Wechsel zwischen den drei möglichen Inklusionsdefinitionen statt. Dies ist ein Hinweis auf die Relevanz der Umwelt bei der Analyse des Inklusionsverständnisses in einem bestimmten System. Entsprechend ist zu vermuten, dass in anderen Bundesländern, in denen auf Ebene des Bundeslandes andere Inklusionsverständnisse artikuliert werden, in Hinblick auf das Inklusionsverständnis vom System differente Systeme inklusiver Schulen entstehen.

Bevor die Ergebnisse mit Bezug auf das Verhältnis zwischen System und Umwelt systemtheoretisch interpretiert werden und Annahmen für die weiteren Untersuchungen abgeleitet werden, sollen kurz die Limitationen benannt werden, die bei der Interpretation zu berücksichtigen sind. Zunächst ist festzuhalten, dass die Dokumente, die der qualitativen Inhaltsanalyse zugrunde lagen, lediglich einen Indikator für die Inklusionsverständnisse auf den jeweiligen Ebenen darstellen. Auch der Prozess der Abstimmung über die jeweiligen Inklusionsverständnisse konnte nicht berücksichtigt werden. So bleibt unklar, ob und inwiefern beispielsweise dekonstruierende Formulierungen intentional verwendet wurden und inwiefern über mögliche Widersprüche diskutiert wurde. Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass die Theorie der trilemmatischen Inklusion nicht mit dem Ziel verfasst wurde, Inklusionsverständnisse zu extrahieren, sondern vielmehr durch die empirische Analyse verschiedener Inklusionsverständnisse entstand (Boger, 2019b). Dadurch ergibt sich die Einschränkung, dass sich die Theorie nicht anhand der vorliegenden Analyse überprüfen lässt, sondern vielmehr als Brille fungiert, mit der die Dokumente

betrachtet wurden. Dadurch war die Möglichkeit, auf völlig anders geartete Inklusionsverständnisse Rücksicht zu nehmen, a priori ausgeschlossen. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass trotz der finalen Übereinstimmung zwischen den Codierenden die Reproduzierbarkeit nicht gewährleistet werden kann, da sich die Übereinstimmung im Diskurs ergab. Deshalb kann es sein, dass andere Codierende zu abweichenden Ergebnissen kommen. Die bereits zu Beginn zufriedenstellende Inter-coderreliabilität ist jedoch ein Hinweis darauf, dass die Abweichungen nicht fundamental sein sollten.

Für die weiteren Untersuchungen hat die Feststellung, dass das im System dominante Inklusionsverständnis dasjenige von Normalisierung und Dekonstruktion ist, Konsequenzen. In Hinblick auf die weitere Analyse der These I, dass die Filterwirkung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* variiert, je nachdem, welches Inklusionsverständnis in der Umwelt des Systems dominant ist, kann nun die Bedeutung des empirisch festgestellten Inklusionsverständnisses für die Analyse der Filterwirkung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* antizipiert werden. Auf Schulebene ist unklar, wie die Abwesenheit von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt gedeutet werden soll. Denn es ist vor dem Hintergrund dieses Inklusionsverständnisses kein Unterschied erkennbar zwischen Schulen, an denen keine Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt sind, weil diese Förderschwerpunkte nicht mehr diagnostiziert werden, weil Inklusion eben als Dekonstruktion verstanden wird, und Schulen, an denen keine Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt sind, weil diese Schulen diese Kinder bewusst ablehnen, d. h. die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* als Filter auf Schulebene wirkt. Auch auf Klassenebene muss dieser Umstand berücksichtigt werden.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden analysiert, welche Rolle die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* auf Schul- und Klassenebene spielt.

4.3 Komplexitätsreduktion im System (Studie B zu These I)

Um entsprechend der These I zur Verlagerung der Komplexitätsreduktion die Filterwirkung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* empirisch festzustellen, wurde unter Zuhilfenahme qualitativer und quantitativer Verfahren die Verteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt auf Schulklassen analysiert. Das Ziel der Studie war es, herauszufinden, ob die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* beim Zugang zu einzelnen Klassen innerhalb einer Schule eine Filterfunktion aufweist oder nicht. Daran anschließend wurden die Befunde vor dem Hintergrund des Inklusionsverständnisses von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion reflektiert.

4.3.1 Hintergrund

In dieser Studie bilden die Einzelschulen die Systeme, denen das Erkenntnisinteresse gilt. Jede Schule bildet dabei ein autopoietisches System, in welchem Komplexität durch Teilsystembildungen reduziert wird (vgl. Kapitel 1.2.4). Das Pilotprojekt Inklusive Grundschule mit dem Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion ist die Umwelt der Analysesysteme.

Diese Umwelt führt in den Analysesystemen zu einem erhöhten Selektionsdruck: Die Entscheidung, ob ein Kind mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Mitglied an der jeweiligen Schule werden kann, ist kontingent und muss von der jeweiligen Schule getroffen werden. Zwar ist es so, dass das Inklusionsverständnis der Umwelt die Aufnahme aller Kinder mit einem Förderschwerpunkt Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache impliziert, jedoch können wir nicht davon ausgehen, dass sich jede Schule an diese Vorgaben hält (Bonsen, 2010)¹⁰¹. Daher müssten wir die Analyse der Filterwirkung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* theoretisch auf Schulebene beginnen und fragen, ob es beim Zugang zur jeweiligen Schule eine Rolle spielt, ob ein Kind einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt hat oder nicht. Empirisch können wir diese Frage jedoch nicht analysieren. Denn das in der Umwelt des Systems dominante Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion verunmöglicht es, mögliche Filterwirkungen der potenziell dekonstruierten Differenzierungslinie auf Schulebene festzustellen. Wir könnten lediglich feststellen, wenn die Differenzierungslinie keine Filterwirkung darstellt, und zwar dann, wenn es verhältnismäßig viele Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt an einer Schule gibt, d. h. wenn die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* nicht dekonstruiert ist. Umgekehrt können wir aber nicht feststellen, wenn die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* keine Filterwirkung aufweist. Denn wenn an einer Schule keine Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt sind, kann dies sowohl eine Filterwirkung (Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt werden als Mitglieder abgelehnt) als auch keine Filterwirkung (der sonderpädagogische Förderschwerpunkt spielt keine Rolle und wird deshalb auch nicht diagnostiziert) indizieren. Eine empirische Antwort auf die Frage, ob die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* beim Zugang zu den Schulen eine Filterwirkung entfaltet, lässt sich im Analysesystem – und für alle Systeme mit einer Umwelt, in der das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion dominant ist – nicht finden.

Wie in Kapitel 3.2.2 festgehalten, wiederholt sich die Notwendigkeit der Entscheidung im System *Schule* beim Zugang zu den Teilsystemen, das heißt, den einzelnen Klassen der Schule. Gegenüber der Umwelt strebt das System danach, Komplexität zu reduzieren. Auf der Ebene der Teilsysteme kann im Gegensatz zur Schulebene die Frage nach der Filterwirkung der Differenzierungslinie *sonderpäda-*

101 Beispielsweise stellte Lambrecht (2014) in Hinblick auf das jahrgangsübergreifende Lernen der ersten und zweiten Jahrgangsstufe in Berlin fest, dass rund ¼ der Berliner Grundschulen vier Jahre nach Inkrafttreten des Gesetzes, welches das jahrgangsgemischte Lernen als obligatorische Organisationsform der Schulanfangsphase vorsah, die Schulanfangsphase mit jahrgangshomogenen Klassen organisiert hatten.

gogischer Förderschwerpunkt empirisch sinnvoll gestellt werden. Dies gilt allerdings nur dann, wenn die Schule für die Klassen eine solche Umwelt darstellt, in der die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte nicht dekonstruiert sind. Dadurch ergibt sich die Frage: Wie lassen sich Schulen identifizieren, an denen *der sonderpädagogische Förderschwerpunkt* als Kategorie nicht dekonstruiert ist?

4.3.2 Fragestellung

In Bezug auf diese Frage wiederholen sich die Probleme, die mit der Dekonstruktion des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts einhergehen. Auf die Frage danach, wie die Schulen sich identifizieren lassen, muss daher eine pragmatische Antwort gefunden werden. Deshalb fokussiert die Suche nach einer Antwort auf das Ziel, Schulen zu identifizieren, an denen entschieden werden kann, ob die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* eine Filterwirkung aufweist. Erkennbar ist diese an der Verteilung der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt über die Klassen. Wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt gleichmäßig über die Klassen verteilt sind, so kann nicht von einer Selektion ausgegangen werden. Wenn es jedoch so ist, dass es innerhalb einer Schule bestimmte Klassen gibt, in denen es Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt gibt, und solche, in denen das nicht der Fall ist, dann ist dies ein Indiz dafür, dass der sonderpädagogische Förderschwerpunkt auf Klassenebene zu Selektion führt, also eine Filterwirkung aufweist. Die Forschungsfragen lauten daher:

- (1) Wie lassen sich Schulen identifizieren, bei denen eine Aussage über die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt über die Klassen möglich ist?
- (2) Wie sind die Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt über die Klassen verteilt?

Bei der Suche nach einer Antwort auf Frage (2) müssen wir uns bewusst sein, dass es unwahrscheinlich ist, dass alle Schulen die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* auf die gleiche Weise zur Komplexitätsreduktion nutzen, wodurch die Kontingenz erhöht ist. Deshalb sollten die Forschungsmethode offen sein für das Finden verschiedener möglicher Lösungen, so genannter funktionaler Äquivalente (Luhmann, 2012). Gleichzeitig ist die Kontingenz reduziert, da die Filterwirkung auf Klassenebene nur da sein, nicht da sein oder in manchen Jahrgängen da sein und in anderen nicht da sein kann.

4.3.3 Methode

Um der Kontingenz genügend Rechnung zu tragen, wurde nicht nur nach einzelnen Problemlösungen gesucht, sondern die Methodik der funktionalen Analyse für die Suche nach funktionalen Äquivalenten genutzt (Luhmann, 2012). Sowohl die Frage danach, wie sich Schulen identifizieren lassen, an denen eine Aussage über die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt möglich ist, als

auch die Frage danach, wie die Kinder tatsächlich verteilt waren, wurde mit qualitativen und quantitativen Methoden beantwortet. Ziel war dabei die Identifikation funktionaler Äquivalente:

Die Relation von Problem und Problemlösung wird dabei nicht um ihrer selbst willen erfaßt; sie dient vielmehr als Leitfaden der Frage nach anderen Möglichkeiten, als Leitfaden der Suche nach funktionalen Äquivalenten (Luhmann, 2012, S. 84)

Dafür wurden auf Basis vorhandener Daten verschiedene Problemlösungen auf Schulebene empirisch rekonstruiert und schließlich mittels der Theorietechnik der funktionalen Analyse zu funktionalen Äquivalenten verdichtet. Die funktionale Analyse erfaßt „Vorhandenes als kontingent und Verschiedenartiges als vergleichbar“ und versucht, verschiedene Problemlösungen handhabbar zu machen, indem die Funktionalitäten der verschiedenen Lösungen zueinander in Beziehung gesetzt werden können (Luhmann, 2012, S. 84).

Stichprobe und Design

Die Datengrundlage bildete eine Vollerhebung der Schulleitungen an den Schulen im Pilotprojekt Inklusive Grundschule zu zwei Messzeitpunkten. Die erste Erhebung fand am Ende des Schuljahres 2012/2013 statt (t1). Die zweite Erhebung erfolgte ein Jahr später zum Ende des Schuljahres 2013/2014 (t2). Die Schulleitungen füllten zu beiden Messzeitpunkten ein so genanntes Stammdatenblatt aus, in welchem sie unter anderem Angaben zur Klassenzusammensetzung machten (Henke, Lambrecht et al., 2015). In eine Excel-Tabelle sollten die Schulleitungen für jede Klasse eintragen, wie viele Kinder mit welchem Förderschwerpunkt in welcher Klasse waren (z. B. „Wie viele Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Bereich Lernen sind in Klasse 2b?“). Die Befragung der Schulleitungen mittels des Stammdatenblatts wurde durch das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) administriert. Die Rücklaufquoten für das Stammdatenblatt waren gut, zu t1 lag sie bei $t1 = 92\%$ bzw. $t2 = 86\%$ (Henke, Lambrecht et al., 2015). Die Ausgangsstichprobe bestand dementsprechend zu t1 aus $N=78$ Schulen und zu t2 aus $N=72$ Schulen.

Um die Fragestellungen zu beantworten, wurden diese Daten zunächst als Querschnittsdaten behandelt und entsprechend analysiert. Bei der Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf die Identifikation funktionaler Äquivalente wurden die längsschnittlichen Informationen hinzugezogen, z.B. Veränderung der Verteilung der Kinder oder Entwicklung der Anzahl an Kindern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt über die Messzeitpunkte.

Analysestrategie

Um eine Entscheidung darüber zu treffen, für welche Schulen eine Aussage über die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt möglich ist, wurden zunächst drei notwendige Bedingungen theoretisch hergeleitet: Im Stammdatenblatt mussten Angaben über die Kinder mit einem Förderschwerpunkt

je Klasse vorhanden sein (NB_1), die Schule musste mehrzügig sein (NB_2) und es musste mehr als ein Kind mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt in mindestens einer Jahrgangsstufe geben (NB_3). Abbildung 10 zeigt die Entwicklung der Stichprobengröße zu t_1 und t_2 auf Basis dieser notwendigen Bedingungen.

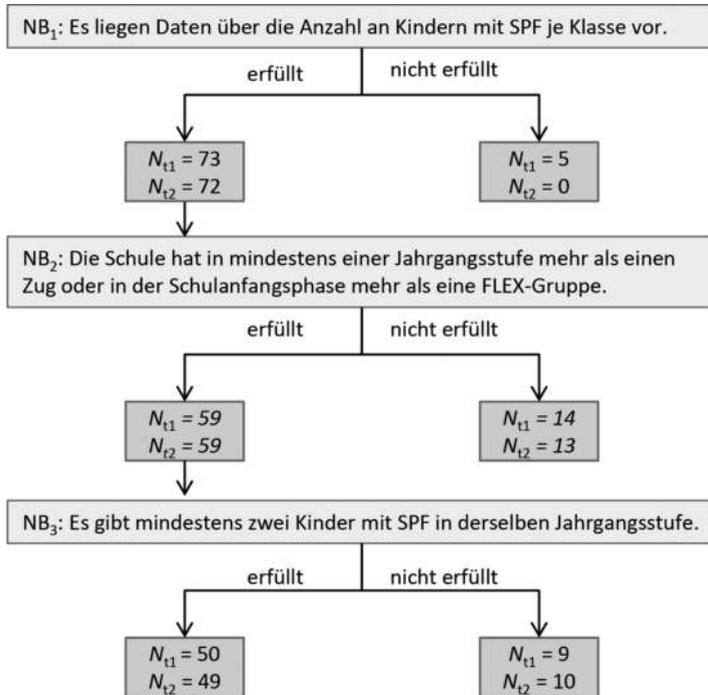


Abbildung 10: Reduktion der Stichprobe anhand notwendiger Bedingungen

Anmerkungen: NB = notwendige Bedingung; t_1 = Messzeitpunkt 1 (Schuljahresende 2012/2013); t_2 = Messzeitpunkt 2 (Schuljahresende 2013/2014); FLEX = Flexible Schulanfangsphase, d. h. jahrgangsübergreifender Unterricht für die Jahrgangsstufen 1 und 2; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf.

Die Stichprobe reduzierte sich auf Basis der theoretischen notwendigen Bedingungen um nahezu ein Drittel zu beiden Messzeitpunkten, sodass zu t_1 $N = 50$ Schulen und zu t_2 $N = 49$ Schulen in der Stichprobe verblieben. In einem zweiten Schritt wurden sodann mittels quantitativer und qualitativer Methodik empirische Antworten auf die Möglichkeit der Entscheidung über die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt über die Klassen gesucht.

Empirische Auswahl der Schulen

Als quantitative Methode zur Überprüfung der Frage, über welche Schulen eine Aussage über die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt über die Klassen möglich ist, wurden exakte Chi^2 -Tests in R (R Core Team, 2015) gerechnet. Es wurde für jede Schule auf Ebene der Jahrgangsstufe geprüft, ob die Null-

hypothese, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt gleichmäßig über die Klassen einer Jahrgangsstufe verteilt waren, abgelehnt werden musste. War dies bei mindestens einer Jahrgangsstufe der Fall, so wurde dies als Hinweis dafür genommen, dass für die jeweilige Schule eine Aussage über die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt getroffen werden konnte. Im Falle, dass an einer Schule der Chi²-Test für keine Jahrgangsstufe signifikant war, wurde überprüft, ob die Chi²-Tests hätten signifikant werden können. Dafür wurden exakte Pseudo-Chi²-Tests berechnet, bei denen angenommen wurde, dass alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt einer Jahrgangsstufe in der gleichen Klasse seien. So konnte festgestellt werden, ob die Nullhypothese, dass die Kinder gleichverteilt seien, hätte abgelehnt werden können, oder anders ausgedrückt: Mit diesem Vorgehen konnte festgestellt werden, ob eine Aussage über die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt statistisch möglich war. Dieses Vorgehen beschreibt die vierte notwendige Bedingung: Mindestens ein Chi²-Test in einer Jahrgangsstufe hätte signifikant werden können, wenn alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt in einer Klasse der Jahrgangsstufe wären (NB₄). Auf Basis dieser notwendigen Bedingung blieben $N_{\text{H1}} = 39$ Schulen und $N_{\text{I2}} = 34$ Schulen in der Stichprobe.

Analyse der ausgewählten Schulen

Die verbliebenen Schulen wurden in Hinblick darauf analysiert, wie die Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt über die Klassen einer Jahrgangsstufe verteilt waren, um funktionale Äquivalente identifizieren zu können. Dazu wurde drei Fragestellungen nachgegangen:

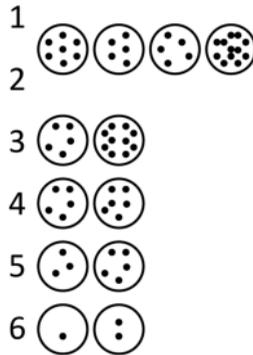
- (1) Sind die Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt gleichmäßig oder ungleichmäßig über die Klassen einer Jahrgangsstufe verteilt?
- (2) Wie sicher kann die Verteilung der Kinder bewertet werden?
- (3) Bleibt die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt auf die Klassen über die Schuljahre gleich?

Um die Frage nach der Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten über die Klassen einer Jahrgangsstufe zu beantworten, wurden die Ergebnisse der Chi²-Tests herangezogen. War einer der Chi²-Tests signifikant, so wurde dies als Indiz für die Ungleichverteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt über die Klassen einer Jahrgangsstufe interpretiert. Waren die Chi²-Tests nicht signifikant, so wurde dies als Indiz auf eine gleichmäßige Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt über die Klassen gewertet. Ein Nachteil dieses Vorgehens bestand darin, dass die Entscheidung aufgrund rein statistischer Marker getroffen wurde, ohne dass das komplexe Gefüge Schule berücksichtigt werden konnte. Um neben der statistischen Entscheidung über die Gleichverteilung einen Eindruck darüber zu bekommen, ob die Verteilung inhaltlich von Menschen als gleich oder ungleichmäßig wahrgenommen wird, wurden zusätzlich die Ergebnisse des qualitativen Interratings hinzugezogen. Dieses In-

terrating fand darüber hinaus auf Ebene der Schule statt, um eine allgemeinere Einschätzung zu erhalten, was mittels des quantitativen Verfahrens nicht möglich war.

Für das Rating erhielten $N=6$ Raterinnen schematische Abbildungen der Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt über die Klassen (vgl. Abbildung 11).

Schuljahr 2012/2013; Schule xxxx



Kinder mit SPF gesamt: 66

Abbildung 11: Beispiel für die schematische Abbildung der Verteilung der Schulkinder an einer Schule mit jahrgangsübergreifendem Unterricht in den Stufen 1 und 2

Anmerkungen: SPF = sonderpädagogischer Förderschwerpunkt; xxxx = (anonymisierter) Code der Schule.

Die einzelnen Klassen wurden als Kreise dargestellt; die Anzahl an Kindern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt je Klasse wurde durch Punkte in den Kreisen repräsentiert. Die sechs Raterinnen sollten auf Basis dieser Darstellung für jede Schule entscheiden, ob die Kinder *gleichverteilt*, *eher gleichverteilt*, *eher ungleichverteilt* oder *ungleichverteilt* waren. Es gab außerdem die Option *nicht bewertbar*. Wurde die Verteilung der Kinder an einer Schule als *gleichverteilt* oder *eher gleichverteilt* eingeschätzt, so wurde dies als Indiz für die Gleichverteilung gewertet, während die Bewertung der Verteilung mit *ungleichverteilt* oder *eher ungleichverteilt* als Indiz für eine ungleiche Verteilung interpretiert wurde. Das qualitative Interrating lieferte folglich eine pauschale Einschätzung für die gesamte Schule, während die χ^2 -Tests eine differenzierte Bewertung der Schule auf Ebene der Jahrgangsstufen erlaubten.

Um einen Hinweis auf die Sicherheit der Einschätzung der Bewertung der Verteilung zu bekommen, wurde ebenfalls auf die χ^2 -Tests sowie das qualitative Interrating zurückgegriffen. Falls an einer Schule der χ^2 -Test in mindestens einer Jahrgangsstufe signifikant war, wurde für jede Jahrgangsstufe zusätzlich zu den χ^2 -Tests das Effektstärkemaß Cohens d in R (R Core Team, 2015) berechnet. Lag die Effektstärke über $d = .80$, was laut Cohen (1988) einem großen Effekt entspricht, wurde dies als Hinweis auf die Sicherheit der Einschätzung der Verteilung als *ungleichmäßig* interpretiert. Umgekehrt wurde für Schulen, an denen kein χ^2 -Test signifikant war, ähnlich wie der Pseudo- χ^2 -Test zur Testung der notwendigen Be-

dingung NB_4 , eine Art Pseudo-Effektstärke berechnet. Das heißt, es wurde davon ausgegangen, dass alle Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt der jeweiligen Jahrgangsstufe in der gleichen Klasse wären. Lag diese Effektstärke über $d = .80$ wurde dies als Hinweis auf die Sicherheit der Gleichverteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt über die Klassen gewertet. Zusätzlich wurde das qualitative Interrating zur Einschätzung der Sicherheit der Bewertung der Verteilung hinzugezogen. Bewerteten jeweils 100% der Raterinnen die Verteilung der Kinder über Schulklassen auf Schulebene als *gleichverteilt* oder *eher gleichverteilt*, so wurde dies als Zeichen für eine sichere Einschätzung als *gleichverteilt* gewertet, während eine Bewertung der Verteilung mit *eher ungleich* oder *ungleich* als Indiz für die Sicherheit der Einschätzung der Ungleichverteilung genommen wurde.

Aus diesen Kriterien wurden prima facie-Regeln zum Vergleich der Schulen abgeleitet, die in Abbildung 12 dargestellt sind.

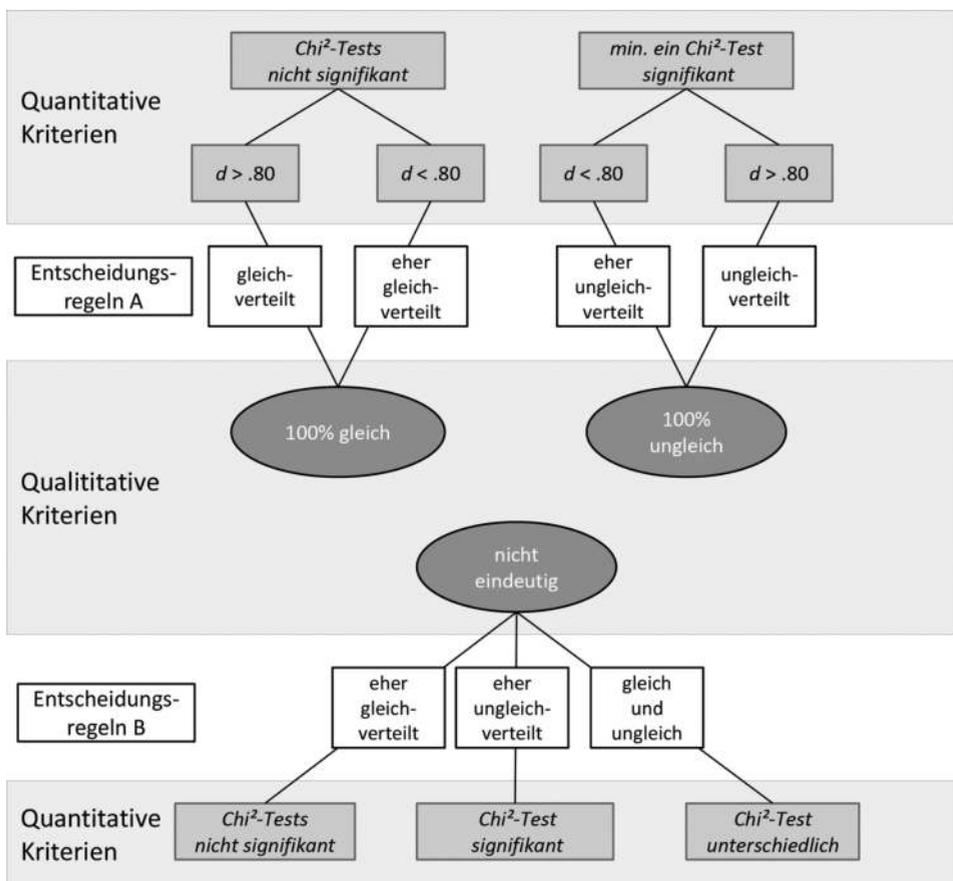


Abbildung 12: Prima facie-Regeln zur Kategorisierung der Verteilung der Kinder mit SPF über Klassen

Anmerkungen: d = Effektstärke Cohens d ; SPF = sonderpädagogischer Förderschwerpunkt.

Mit diesen Entscheidungsregeln konnten alle Schulen prima facie eine Kategorie zugeordnet werden; andere Kombinationen ließen sich empirisch nicht auffinden. Zunächst wurden die Schulen auf Basis dieser Kriterien nach den Entscheidungsregeln A verglichen. Die Entscheidungsregeln A konnten auf Schulen angewendet werden, bei denen das qualitative Interrating und die quantitativen Chi²-Tests Indizien für die gleiche Art der Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt über Grundschulklassen bildeten. Die Höhe der Effektstärke wurde zur Bewertung der Sicherheit der Einschätzung der Verteilung hinzugezogen. Zum ersten Messzeitpunkt konnten so $N = 12$ Schulen verglichen werden, zum zweiten Messzeitpunkt waren es $N = 11$ Schulen.

Daran anschließend wurden die Entscheidungsregeln B auf die Schulen angewendet. Hierbei waren Fälle eingeschlossen, bei denen das qualitative Interrating nicht eindeutig war. Das Ergebnis der Chi²-Tests lieferte den Hinweis auf die Kategorisierung der Schule, die unabhängig von der Effektstärke als unsicher angenommen wurde. Waren sowohl das qualitative Interrating als auch die Chi²-Tests nicht eindeutig, so wurde für die Schule angenommen, dass beide Formen vorkamen, also beide Modelle der Verteilung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt vorlagen.

Diese prima facie-Kategorisierungen wurden sodann individuell geprüft. Es wurde für jede Schule angegeben, ob die prima facie-Kategorisierung aufrechterhalten werden konnte oder nicht, und falls nicht, weshalb. Dabei wurde angenommen, dass die Entscheidungen nach den Entscheidungsregeln A der individuellen Überprüfung besser standhalten als die Entscheidungen nach den Entscheidungsregeln B. Tabelle 4 enthält eine Übersicht über die Beibehaltung der prima facie-Entscheidungen nach Entscheidungsgesetz.

Wie erwartet, konnten die Kategorisierungen derjenigen Schulen, die nach den Entscheidungsregeln A verglichen wurden, zu beiden Messzeitpunkten weitestgehend beibehalten werden. Eine Ausnahme gab es zu t₂, hier wurde eine Schule von der Kategorie *gleich* in *eher gleich* verschoben, da die Kategorisierung auf recht wenigen Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt basierte.

Bei den nach den Entscheidungsregeln B verglichenen Schulen gab es durch die individuelle Kategorisierung größere Verschiebungen. Für jeweils drei Schulen wurde trotz des nicht eindeutigen qualitativen Interratings die Einschätzung *gleich* statt *eher gleich* gewählt, da die Einschätzung auf vielen Kindern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt in verschiedenen Jahrgangsstufen basierte. Die größten Verschiebungen ergaben sich sowohl zu t₁ als auch zu t₂ zwischen den Kategorien *eher ungleich* und *gleich und ungleich*. Die primäre Begründung für diese Verschiebung lag darin, dass es sich um Schulen handelte, an denen es relativ wenige Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt gab und das qualitative Interrating vor allem zwischen *eher gleich* und *eher ungleich* schwankte.

Tabelle 4: Kategorisierung der Schulen nach prima facie-Regeln und finale Kategorisierung

Entscheidung prima facie		t	Finale Entscheidung					% identisch
			Gleich	eher gleich	eher ungleich	ungleich	gleich und ungleich	
Regeln A	gleich	1	2					100
		2	3	1				75
	eher gleich	1		5				100
		2		3				100
	eher ungleich	1			1			100
		2						100
	ungleich	1				4		100
		2				4		100
Regeln B	eher gleich	1	3	9			2	64
		2	3	11			1	73
	eher ungleich	1			2		8	20
		2			2		3	40
	gleich und ungleich	1					2	100
		2					2	100

Auf Basis dieser finalen Kategorisierungen wurden induktiv funktionale Äquivalente konstruiert. Diese fokussierten auf einen Vergleich der Filterwirkung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt*. Es sollte die Frage geklärt werden, welche möglichen Problemlösungen zur Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt sich an den jeweiligen Schulen empirisch feststellen ließen und inwiefern dabei zwischen den Schulen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestanden. Dabei wurden die Ergebnisse der Vergleiche längsschnittlich betrachtet und die Art der jeweiligen Förderschwerpunkte und die Größe der Schule als Informationen hinzugezogen. Aus diesen Gemeinsamkeiten und Unterschieden wurden funktionale Äquivalente generiert, die im Folgenden beschrieben werden.

4.3.4 Ergebnisse

Es zeigten sich empirisch vier funktionale Äquivalente (FA) in Hinblick auf die Filterwirkung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* an den Schulen des Pilotprojekts Inklusive Grundschule.

FA1: unsystematische Verteilung: keine Filterwirkung feststellbar

Die größte Gruppe bildeten Schulen, an denen es relativ wenige Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt gab, sodass die Kategorisierung der Verteilung

lung mit Unsicherheit behaftet war. Hier war davon auszugehen, dass die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt auf die Klassen eher unsystematisch erfolgte und dementsprechend die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* für die Verteilung der Kinder auf die Klassen keine Filterwirkung aufwies. Unklar blieb bei diesem funktionalen Äquivalent, ob möglicherweise auf Ebene der Schule die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* eine Filterwirkung hatte oder ob im Gegenteil von einer Dekonstruktion der Kategorie des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts ausgegangen werden musste.

Diesem funktionalen Äquivalent wurden $N_{t1} = 22$ Schulen (56 %) bzw. $N_{t2} = 17$ Schulen (50 %) zugeordnet. Sie wurden mittels der Entscheidungsregeln A und B überwiegend mit *eher gemischt* sowie *eher gleich* kategorisiert.

**FA2: unsystematische Verteilung mit Tendenz zu gleichmäßig:
keine Filterwirkung feststellbar**

Dieses funktionale Äquivalent zeichnete sich dadurch aus, dass es große Schulen betraf, an denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt in nahezu jeder Klasse einer Jahrgangsstufe zu finden waren. Eine Tendenz in der Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts ließ sich nicht feststellen. Bei diesem funktionalen Äquivalent kann man davon ausgehen, dass die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* bei der Verteilung auf die Klassen wahrscheinlich keine Filterwirkung aufwies, wobei das Fehlen dieser Filterwirkung eher intentional zu sein schien.

Zu t1 wurden $N = 4$ Schulen (10 %), zu t2 $N = 9$ Schulen (26 %) diesem Äquivalent zugeordnet. Mittels der Entscheidungsregeln A und B waren sie den Kategorien *eher gleich* oder *gleich* zugeordnet worden.

FA3: keine Filterwirkung

Dieses funktionale Äquivalent bestand aus kleinen und mittleren Schulen, an denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, insbesondere im Bereich Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache gleichmäßig über die Klassen einer Jahrgangsstufe verteilt waren. Hier kann mit ziemlicher Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* keine Filterwirkung auf Ebene der Klasse aufwies. Daneben gab es Schulen, an denen es zwar viele Kinder mit einem Förderschwerpunkt Lernen oder Emotional-soziale Entwicklung, aber nicht Sprache gab. Hier waren erstere gleichmäßig über die Klassen verteilt. Unklar blieb, ob der sonderpädagogische Förderschwerpunkt Sprache eine Filterwirkung auf Schulebene aufwies.

Diesem funktionalen Äquivalent wurden zu t1 und zu t2 $N = 6$ Schulen (15 % bzw. 18 %) zugeordnet. Sie sind durch die Entscheidungsregeln überwiegend mit *gleich* kategorisiert worden.

FA4: Filterwirkung für bestimmte Förderschwerpunkte

Dieses funktionale Äquivalent bestand aus kleinen, mittleren und großen Schulen, an denen viele Kinder einen bestimmten Förderschwerpunkt hatten und vereinzelt andere Förderschwerpunkte auftraten. Es zeichnete sich dadurch aus, dass jeweils ein bestimmter Förderschwerpunkt auf Klassenebene offenbar eine Filterwirkung aufwies. Diese Förderschwerpunkte waren Sprache, Hören und Emotional-soziale Entwicklung. Während die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung und Hören an jeweils einer Schule eine Filterwirkung auf Klassenebene aufwiesen, konnte eine Filterwirkung für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache in vier Fällen, insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen, festgestellt werden.

Insgesamt wurden zu t1 $N=6$ Schulen (15%) diesem funktionalen Äquivalent zugeordnet. Zu t2 fiel die Schule mit dem Schwerpunkt Hören weg, sodass $N=5$ Schulen (15%) diesem funktionalen Äquivalent zugeordnet werden konnten. Durch die Entscheidungsregeln A und B waren die Schulen mit *ungleich* oder *gleich und ungleich* kategorisiert worden.

Die Zuordnung der Schulen zu den funktionalen Äquivalenten blieb im Großen und Ganzen über die Zeit stabil. Größere Veränderungen ergaben sich vor allem durch einen Wechsel von der Zugehörigkeit zu einem funktionalen Äquivalent zum Ausschluss durch die notwendigen Bedingungen (kein FA). Dies betraf $N=17$ Schulen, sodass insgesamt $N=46$ Schulen zu beiden Messzeitpunkten einem funktionalen Äquivalent zugeordnet werden konnten (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Veränderung der Zuordnung zu den funktionalen Äquivalenten zwischen t1 und t2

		Funktionales Äquivalent zu t2					
		FA1	FA2	FA3	FA4	kein FA	gesamt
Funktionales Äquivalent zu t1	FA1 unsystematisch	13	1	1	0	7	22
	FA2 eher keine Filterwirkung	0	4	0	0	0	4
	FA3 keine Filterwirkung	0	0	5	0	1	6
	FA4 Filterwirkung	0	0	0	5	1	6
	kein FA	4	4	0	0	0	6
	gesamt	17	9	6	5	9	46

Anmerkungen: t1 = Messzeitpunkt 1, t2 = Messzeitpunkt 2; FA = Funktionales Äquivalent.

4.3.5 Diskussion

In dieser Studie wurde mittels qualitativer und quantitativer Verfahren die Verteilung von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt innerhalb einer Schule auf Klassen rekonstruiert. Diese Rekonstruktion der empirischen Verteilung bildete die Basis zur Interpretation von funktionalen Äquivalenten der verschiedenen Möglichkeiten, wie an Einzelschulen die Filterwirkung der Differenzierungsline *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* ausgestaltet sein kann. Es konnten vier

funktionale Äquivalente identifiziert werden. In zwei funktionalen Äquivalenten schien die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* keine Filterwirkung aufzuweisen (FA2 und FA3), während im funktionalen Äquivalent FA4 der sonderpädagogische Förderschwerpunkt eine bedeutende Rolle bei der Selektion von Kindern in Klassen aufzuweisen schien. Im funktionalen Äquivalent FA1 gab es zu wenige Kinder, als dass die nicht vorhandene Filterwirkung hätte festgestellt werden können. Bei der Interpretation der Ergebnisse müssen einige Limitationen berücksichtigt werden, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird.

Zum einen muss festgestellt werden, dass ein Großteil der Schulen bereits durch die notwendigen Bedingungen ausgeschlossen werden musste und auch für die verbliebenen Schulen die Kategorisierung mit Unsicherheit behaftet war. Insbesondere bei einer geringen Anzahl an Kindern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt ist schwer zu sagen, inwiefern von einer intentionalen Verteilung ausgegangen werden kann. Für die Feststellung der Filterwirkung ist die Intention jedoch keine Voraussetzung, sodass auch nichtintentionale Verteilungen interpretiert werden können.

Für die Interpretation der funktionalen Äquivalente war es durchaus hilfreich, über zumindest zwei Messzeitpunkte zu verfügen. Allerdings genügten diese nicht, um tatsächliche Entwicklungen festzustellen, weshalb ein Wechsel von einem Äquivalent in ein anderes nicht als Entwicklung, sondern eher als Unsicherheit der Zuordnung interpretiert werden muss. Gleichwohl erlaubte die längsschnittliche Anlage der Studie, bestimmte Phänomene besser zu interpretieren, z. B. den Wegfall nahezu aller sonderpädagogischen Förderschwerpunkte von einem Jahr auf das andere.

Abschließend muss festgehalten werden, dass die Validität der Daten nicht überprüft werden konnte, da die Datenerhebung durch das LISUM administriert wurde. Die Gründe für die zum Teil starken Schwankungen der Anzahl an Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt an der jeweiligen Schule blieben so ungeklärt. Da die Daten nur auf Klassenebene, aber nicht auf Ebene der Schulkinder vorlagen, konnte beispielsweise nicht nachvollzogen werden, ob es Veränderungen in der Klassenzusammensetzung von einem Jahr zum nächsten gab.

Entsprechend der These I zur Verlagerung der Komplexitätsreduktion sollen diese funktionalen Äquivalente nun vor dem Hintergrund des im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* herrschenden Inklusionsverständnisses von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion interpretiert werden.

Das funktionale Äquivalent FA1, in welchem die Filterwirkung zufällig zu sein schien, kann als direkte Folge dieses Inklusionsverständnisses gesehen werden. Denn es zeichnet sich dadurch aus, dass es zu wenige Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt gab, als dass eine Aussage über die Verteilung getroffen werden konnte. In anderen Systemen, in welchen ein anderes Inklusionsverständnis vorherrscht, würde die empirische Feststellung von sehr wenigen Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt die Annahme einer Filterwirkung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* auf Schulebene

nahelegen. Aus politischer Perspektive ist nicht entscheidbar, ob es sich um eine wünschenswerte Ausgestaltung der Wirkung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* handelt oder nicht. Damit spiegelt dieses funktionale Äquivalent die nicht intendierten Negativfolgen der Dekonstruktion wider. Innerhalb des Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* ist dieses Äquivalent nicht weiter beschreibbar. Die funktionalen Äquivalente FA2 und FA3, bei denen der sonderpädagogische Förderschwerpunkt beim Zugang zu den einzelnen Klassen keine Filterwirkung aufzuweisen schien, kann aus politischer bzw. aus governancetheoretischer Perspektive normativ als wünschenswerter Umgang mit der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* gesehen werden. Insbesondere der Aspekt der Normalisierung scheint an diesen Schulen, zumindest bei der Bildung von Klassen, umgesetzt zu werden. Gleichwohl kommt es in beiden Äquivalenten, insbesondere im FA3, zu vielen Feststellungsverfahren für einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Dies steht dem Ansatz der Dekonstruktion entgegen. Inwiefern es sich dabei um eine Entscheidung auf Schulebene handelt oder ob das familiäre System hier ausschlaggebend war, lässt sich mit den vorhandenen Daten nicht klären. Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass in diesen Äquivalenten der sonderpädagogische Förderschwerpunkt nicht zur Selektion in Klassen verwendet wird, was die Frage aufwirft, für welche anderen Entscheidungen im System *Schule* der sonderpädagogische Förderschwerpunkt hinzugezogen wird. Im funktionalen Äquivalent FA4 spielte er bei der Verteilung von Kindern auf Klassen eine entscheidende Rolle. Hier war deutlich erkennbar, dass der sonderpädagogische Förderschwerpunkt auf Klassenebene eine Filterwirkung aufwies. Offenbar wurde hier die Komplexität der Umwelt durch Selektion in die Teilsysteme auf Teilsystemebene anhand der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* reduziert. Interessant ist außerdem, dass es sich dabei jeweils um bestimmte Förderschwerpunkte, nämlich Emotional-soziale Entwicklung, Hören und mehrfach Sprache handelte. Auch hier stellt sich die Frage, inwiefern der sonderpädagogische Förderschwerpunkt für weitere Entscheidungen innerhalb der Schule eine Rolle spielt.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf These I also feststellen, dass es im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule*, in dem das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion vorherrscht, Unterschiede in der Komplexitätsreduktion zwischen System und Umwelt gab: Bei den meisten Schulen ließ sich keine Komplexitätsreduktion auf Teilsystemebene anhand der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* feststellen, während es an einigen Schulen durchaus zu ebenjener Art der Komplexitätsreduktion kam.

Für die These II zur Autopoiese der Systeme kann festgehalten werden, dass die Passung des medialen Materials vermutlich nicht nur mit den unterschiedlichen Inklusionsverständnissen schwankt, sondern auch abhängig von dem jeweiligen Förderschwerpunkt ist. Es liegt die Vermutung nahe, dass im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung, Sprache und Hören zu einem erhöhten Komplexitätsdruck führen, der wiederum mit der Bildung spezieller Teilsysteme einhergeht.

4.4 Konfliktpotenzial zwischen Förderschwerpunkten und Schulsystem (Studie zu These II)

Ausgehend von These II, dass Schulen dasjenige mediale Material zur Autopoiese nutzen, das am besten zu ihnen passt, wurde eine qualitative Studie durchgeführt. Ziel der Studie war es, herauszufinden, inwiefern die einzelnen Förderschwerpunkte in Konflikt mit den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems stehen. Die Ergebnisse wurden in Hinblick auf die Frage interpretiert, inwieweit das Inklusionsverständnis im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* und die Förderschwerpunkte im Pilotprojekt eine Passung aufwiesen.

4.4.1 Hintergrund

In dieser Studie ist das *allgemeine Schulsystem* das System, dem das Erkenntnisinteresse gilt. In Kapitel 3.2 hatten wir aus systemtheoretischen Überlegungen drei Grundkonstitute des allgemeinen Schulsystems abgeleitet: Wir hatten festgehalten, dass Kinder im allgemeinen Schulsystem als Triviale Maschinen behandelt werden (obwohl sie keine sind). Denn würden die Kinder nicht so behandelt werden, müsste man ihre individuelle Zustands- und Struktur determinierung in die Beobachtung und Bewertung integrieren. Dadurch wäre das Kind nicht mehr berechenbar, sodass eine Bewertung seiner Leistung nicht mehr möglich wäre. Die Bewertung der Leistung des Kindes hatten wir als zweites Grundkonstitut festgehalten, nämlich als die Notwendigkeit der Codierung des Systems mit *besser/schlechter*. Ohne binäre Codierung kann ein System sich nicht selbst reproduzieren und die Schule könnte ihre Allokations- bzw. Selektionsfunktion (Fend, 2009) gegenüber der Gesellschaft nicht mehr erfüllen. Das dritte Grundkonstitut war die Programmierung des Systems mit *vermittelbar/nicht vermittelbar*, die reguliert, was den Kindern im Unterricht wie vermittelt werden soll, und somit die Basis schafft, die spätere Leistung binär zu codieren, sofern das Kind als Triviale Maschine beobachtet wird.

Aus empirischen Studien ist bekannt, dass Inklusion für unterschiedlich leicht bzw. schwer umsetzbar gehalten wird, je nachdem, von welchem Förderschwerpunkt ausgegangen wird. Avramidis und Norwich (2002) kamen auf Basis eines internationalen Literaturreviews, in welches empirische Studien einfließen, die zwischen 1984 und 2000 publiziert wurden, zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte die Inklusion von Kindern mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Körperlich-motorische Entwicklung günstiger einschätzten als diejenige von Kindern mit einem Förderschwerpunkt in den Bereichen Lernen oder Emotional-soziale Entwicklung. Verschiedene Studien kamen ebenfalls zu dem Schluss, dass die Inklusion von Kindern mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Körperlich-motorische Entwicklung am positivsten bewertet wurde (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Gebhardt et al., 2011; Schwab & Seifert, 2014). Die negativsten Einschätzungen zur Inklusion fanden sich gegenüber Kindern mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Geistige Entwicklung (Gebhardt et al., 2011; Przibilla, Krämer, Haep, Ugurlu & Linderkamp, 2018).

Lübke, Meyer und Christiansen (2016) verglichen die Einstellung von Grundschullehrkräften zu Inklusion in Bezug auf die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung und Lernen, wobei sich die Einstellung zur Inklusion von Kindern mit einem Förderschwerpunkt Lernen als positiver erwies als diejenige zur Inklusion von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. Die Unterschiede bezogen sich dabei vor allem auf soziale Aspekte des Schullebens; die Einstellung gegenüber der schulischen Entwicklung war für beide Förderschwerpunkte nicht signifikant unterschiedlich. Hellmich und Löper (2018) untersuchten die Einstellung von Grundschulkindern gegenüber Kindern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Lernen und Emotional-soziale Entwicklung. Auch sie fanden eine positivere Einstellung gegenüber Kindern mit einem Förderschwerpunkt Lernen als gegenüber Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen auch Bosse, Jaeuthe, Lambrecht, Bogda, Koch und Spörer (2018). Sie verglichen die Einstellung von Kindern zum gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in den Bereichen Lernen, Sprache und Emotional-soziale Entwicklung. Der gemeinsame Unterricht mit Kindern mit einem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung wurde gegenüber demjenigen mit Kindern mit einem Förderschwerpunkt Sprache oder Lernen signifikant negativer eingeschätzt (Bosse et al., 2018).

Für die Befunde der Studien bieten die Autorinnen und Autoren Einzelerklärungen an, die zwar plausibel sind. Zum Beispiel vermuteten Gebhardt et al. (2011), dass die Unterschiede in den Einstellungen zu den verschiedenen Förderschwerpunkten über die Unterschiede in der Erfahrung mit Kindern mit den jeweiligen Förderschwerpunkten begründet seien. Clough und Lindsay (1991) setzten die Einstellung zur Inklusion von Kindern mit verschiedenen Förderschwerpunkten in Beziehung zu den antizipierten Bedürfnissen dieser Kinder. Es stellte sich heraus, dass die meisten Lehrkräfte es am schwierigsten fanden, den Bedürfnissen von Kindern mit einem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung zu begegnen, während die Bedürfnisse von Kindern mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Körperlich-motorische Entwicklung als am wenigsten problematisch wahrgenommen wurden (Clough & Lindsay, 1991). Insgesamt mangelt es jedoch an theoretischen und systematischen Erklärungen für die empirisch vielfach gezeigten Unterschiede in der Einstellung gegenüber der Inklusion von Kindern mit verschiedenen Förderschwerpunkten. Nicht selten wird die Art des Förderschwerpunktes sogar als erklärende Variable für die Einstellung zu Inklusion benutzt (Avramides & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011).

An diesem Theories desiderat setzt die vorliegende Studie an. Im Folgenden wird aufbauend auf der These, dass Inklusion von Kindern mit einem Förderschwerpunkt für schwieriger gehalten wird, umso stärker der jeweilige Förderschwerpunkt mit den Grundkonstituten des Systems in Konflikt gerät, die Theorie dahingehend ausgebaut, dass Unterschiede in der Umsetzung von Inklusion zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten systematisch erklärt und Einzelentwicklungen prognosti-

ziert werden können. Dafür wurde das Konfliktpotenzial für die einzelnen Förderschwerpunkte mit den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems antizipiert und mit den Inklusionsverständnissen in Beziehung gesetzt.

4.4.2 Fragestellung und Methode

In einem ersten Schritt wurde deshalb der Frage nachgegangen: Inwiefern stehen die verschiedenen Förderschwerpunkte in Konflikt mit den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems?

Um diese Frage zu beantworten, wurden leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten für die einzelnen Förderschwerpunkte durchgeführt und in Hinblick auf Aussagen zum Konfliktpotenzial zwischen dem jeweiligen Förderschwerpunkt und dem allgemeinen Schulsystem mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 1985) ausgewertet. Im Folgenden werden die Akquise der Expertinnen und Experten, die Zusammensetzung des Samples und die Durchführung sowie die Auswertung der Interviews beschrieben.

Akquise der Expertinnen und Experten und Sampling

Die Akquise der Expertinnen und Experten erfolgte zwischen August 2018 und Dezember 2018 auf verschiedenen Wegen. Zum einen wurden einzelne Professorinnen und Professoren, die einen Lehrstuhl innehatten, dessen Denomination einen Förderschwerpunkt bezeichnete, persönlich per E-Mail kontaktiert. Des Weiteren wurden einzelne Institutionen, an denen mit Expertise für bestimmte Förderschwerpunkte zu rechnen war, gezielt angeschrieben. Darunter war eine Regelschule, die Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sehen inklusiv beschulte sowie eine Förderschule für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und ein Weiterbildungsinstitut, das Weiterbildungen für verschiedene Förderschwerpunkte anbot. Außerdem wurde die Bitte um Teilnahme an dem Experteninterview über den Verteiler des Verbands Sonderpädagogik e. V. (vds) durch eine dort organisierte Person versendet. Zudem wurde ein Aufruf mit der Bitte um Teilnahme über das soziale Netzwerk Twitter verbreitet, in welchem explizit Eltern und Personen, die selbst einen Förderschwerpunkt haben oder hatten, angesprochen wurden. Darüber hinaus wurde mir von Eltern aus dem Bekanntenkreis ein Kontakt zu Eltern von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt vermittelt. Um die Teilnahme an dem Interview für so viele Personengruppen wie möglich barrierearm zu gestalten, konnte das Interview persönlich, telefonisch oder schriftlich geführt werden.

Für die Zusammensetzung der Stichprobe wurde angestrebt, für jeden Förderschwerpunkt mindestens zwei Expertinnen bzw. Experten zu gewinnen, insgesamt also $N=16$ Interviews zu führen. Tatsächlich konnten, mit Ausnahme des Förderschwerpunktes Sehen, für jeden Förderschwerpunkt mindestens zwei Expertinnen bzw. Experten gewonnen werden, wobei für drei Förderschwerpunkte drei Interviews geführt wurden (vgl. Tabelle 6). Alle durchgeführten Interviews wurden in die Analysen mit aufgenommen.

Durchführung der Interviews

Durchgeführt wurden insgesamt $N=18$ Interviews mit einer durchschnittlichen Dauer von rund 24 Minuten. Alle Interviews basierten auf demselben Leitfaden und bestanden aus drei Phasen. Zunächst wurden einleitende Fragen gestellt, so wurden die Interviewten gebeten, zu beschreiben, woher ihre Expertise für den jeweiligen Förderschwerpunkt stammt, was diesen Förderschwerpunkt ausmacht und wie sie sich den Unterricht in der Regelschule vorstellen. In der zweiten Phase wurde nach dem Konfliktpotenzial zwischen dem jeweiligen Förderschwerpunkt und den Grundkonstituten des Systems gefragt, indem die Grundkonstitute in Alltagssprache übersetzt wurden.

Um herauszufinden, inwiefern Konfliktpotenzial zwischen der Annahme, dass Kinder Triviale Maschinen seien, mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt besteht, wurden die Interviewten gefragt:

In der Schule wird von Kindern in der Regel erwartet, dass sie im Unterricht mitmachen, zum Beispiel auf Fragen des Lehrers oder der Lehrerin antworten. Und zwar unabhängig davon, ob sie zum Beispiel gerade Lust haben oder wie sie sich sonst so fühlen. Ist dieses Einfordern von, sagen wir mal Selbstdisziplin, bei Kindern mit einem Förderschwerpunkt [Art des Förderschwerpunkts] problematisch bzw. problematischer als bei Kindern ohne diesen Förderschwerpunkt?

Das Konfliktpotenzial zwischen der Codierung des allgemeinen Schulsystems mit *besser/schlechter* und dem jeweiligen Förderschwerpunkt wurde mit folgender Fragestellung erhoben:

In der Schule werden die Leistung und das Verhalten von Kindern bewertet, zum Beispiel mit Noten. Sehen Sie bei der Bewertung der Leistung und/oder des Verhaltens bei Kindern mit einem Förderschwerpunkt [Art des Förderschwerpunkts] nach den gleichen Maßstäben wie bei Kindern ohne diesen Förderschwerpunkt Probleme?

Um herauszufinden, ob Konfliktpotenzial zwischen der Programmierung des Systems mit *vermittelbar/nicht vermittelbar* und dem jeweiligen Förderschwerpunkt besteht, wurden den Interviewten die folgenden zwei Fragen gestellt:

Ist es Ihrer Meinung nach für Kinder mit einem Förderschwerpunkt [Art des Förderschwerpunkts] möglich, dem Unterricht in der Regelschule ohne besondere Unterstützung zu folgen?

Ein Ziel von Unterricht und Schule ist ja, dass die Kinder bestimmte fachliche Kompetenzen, zum Beispiel in Deutsch und Mathe, erreichen. Ist Ihrer Meinung nach zur Vermittlung des Stoffes bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt [Art des Förderschwerpunkts] eine besondere oder eine andere Methodik notwendig als bei Kindern ohne diesen Förderschwerpunkt?

Abschließend wurden die Interviewten zu ihrer Einstellung bezüglich der Inklusion von Kindern mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt gefragt und es wurde die Möglichkeit gegeben, weitere Punkte zu ergänzen und selbst Fragen zu stellen. Der Verlauf der Interviews war dabei unterschiedlich.

Tabelle 6: Zusammensetzung der Interviewstichprobe: Perspektive, Dauer und Interviewart nach Förderschwerpunkt

Förderschwerpunkt	Nr.	Perspektive	Dauer	Art
Lernen	1	Inklusionspädagogik (W)	24:41	persönlich
	2	Sonderpädagogik (W)	43:51	persönlich
Emotional-soziale Entwicklung	1	Inklusionspädagogik (W)	14:14	persönlich
	2	Sonderpädagogik (P)	10:28	telefonisch
	3	Sonderpädagogik (P)	14:10	telefonisch
Sprache	1	Inklusionspädagogik (W)	27:09	persönlich
	2	Sonderpädagogik (P)	20:41	telefonisch
Körperlich-motorische Entwicklung	1	Selbst mit SPF	1:01:23	telefonisch
	2	Elternteil	--- ¹	telefonisch
	3	Selbst mit SPF	18:40	telefonisch
Sehen	1	Inklusionspädagogik (P)	11:53	telefonisch
Hören	1	Sonderpädagogik (W)	18:31	telefonisch
	2	Elternteil	17:12	telefonisch
Geistige Entwicklung	1	Sonderpädagogik (P)	34:36	persönlich
	2	Elternteil	32:49	telefonisch
Autismus	1	Selbst mit SPF	–	schriftlich
	2	Elternteil	27:35	telefonisch
	3	Elternteil	16:32	telefonisch

Anmerkungen: ¹ = das Aufnahmeprogramm funktionierte nicht, es wurde direkt im Anschluss an das Telefonat ein Gedächtnisprotokoll erstellt. P = praktisch tätig; W = wissenschaftlich tätig; SPF = sonderpädagogischer Förderschwerpunkt.

Während einige Interviewte sehr ausführlich erzählten und die Fragen oftmals implizit beantworteten, bevor sie gestellt werden konnten, antworteten andere Interviewte sehr präzise auf die jeweils gestellte Frage. Dies schlug sich auch in der Länge der Interviews nieder, die von rund 10 Minuten bis rund 61 Minuten reichte.

Die Perspektiven, aus denen die Expertinnen und Experten jeweils das Konfliktpotenzial zwischen dem Förderschwerpunkt und den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems bewerteten, unterschieden sich ebenfalls. Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Perspektiven der Interviewten, die Dauer des jeweiligen Interviews sowie die Art und Weise, wie das Interview geführt wurde. Alle Interviews wurden wörtlich transkribiert, wobei auf die Transkription von Pausen, Betonungen u. Ä. verzichtet wurde.

Auswertung der Interviews

Die Auswertung der Interviews erfolgte gezielt in Hinblick auf das Konfliktpotenzial zwischen dem jeweiligen Förderschwerpunkt und den Grundkonstituten des Systems und umfasste drei Schritte. Gemäß dem Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalysen nach Mayring (1985) wurden in dem Material im ersten Schritt die inhaltstragenden Textstellen zu den drei Grundkonstituten markiert, wobei das Grundkonstitut der Programmierung um das Thema der benötigten Unterstützung erweitert wurde, sodass insgesamt vier Hauptthemen voneinander unterschieden wurden: Triviale Maschine/Disziplin (für das Grundkonstitut Triviale Maschine), Hilfsmittel/Unterstützung & Didaktik/Methodik (für das Grundkonstitut Programmierung) und Leistungsbewertung (für das Grundkonstitut Codierung). Es wurden alle Textstellen beachtet, die (implizite) Ausführungen zum Konfliktpotenzial enthielten, unabhängig davon, ob es sich um Antworten auf die oben dargestellten Hauptfragen handelte. In einem zweiten Schritt wurden die Textstellen paraphrasiert und der Aussagegehalt generalisiert. Die Generalisierung erfolgte auf Ebene der Proposition der jeweiligen Passage, also der Sinnabschnitte entsprechend. Auf Basis dieser Generalisierungen wurde das Material erneut codiert, mit dem Ziel, ein höheres Abstraktionsniveau zu erreichen. Diese Generalisierungen wurden in ein Kategoriensystem überführt, sodass die vier Hauptthemen um Subthemen verfeinert wurden. Die induktiv ermittelten Subthemen entsprachen dabei überwiegend möglichen Lösungsvorschlägen bzw. Annahmen und Aussagen darüber, wie sich die Didaktik/Methodik, die Unterstützung/Hilfsmittel, die Leistungsbewertung und die Notwendigkeit von Disziplin im Unterricht bei Kindern mit den jeweiligen Förderschwerpunkten tatsächlich gestaltete oder gestaltet werden sollte. Insgesamt wurden $N=376$ Stellen in den Dokumenten codiert, wobei $N=164$ Codes auf die Hauptthemen fielen. Je Hauptthema gab es daher mehrere Subthemen, die angesprochen wurden, sodass die Gesamtzahl der Codierungen diejenige der Hauptthemen überstieg.

Auf Ebene der Hauptthemen wurde in einem dritten Schritt eine Gewichtung vorgenommen, mit dem Ziel, die Ausprägung des jeweiligen Konfliktpotenzials festzustellen. Die Skalierung des Konfliktpotenzials erfolgte auf einer dreistufigen Skala mit $1 =$ (nahezu) kein Konfliktpotenzial, $2 =$ mittleres Konfliktpotenzial und $3 =$ hohes Konfliktpotenzial. Die Skalierung sollte dabei intuitiv vorgenommen werden. Die 1 wurde vergeben, wenn die Interviewten entweder kein Konfliktpotenzial sahen oder ein mögliches Konfliktpotenzial durch klar definierte Ausnahmen sofort ausräumten (z. B. „Ich bekam die gleichen Noten, hatte aber eine Viertelstunde länger Zeit“). Eine 2 wurde vergeben, wenn die Interviewten angaben, das jeweilige Grundkonstitut könne nicht aufrechterhalten werden (z. B. „Frontalunterricht geht nicht, das können die Kinder nicht“), jedoch gleichzeitig Lösungsvorschläge präsentierten, die relativ einfach umgesetzt werden können bzw. schon umgesetzt werden (z. B. „Es braucht offene Unterrichtsformen und differenzierte Materialien“). Die 3 wurde vergeben, wenn die Interviewten einen starken Konflikt sahen (z. B. „Noten gehen für diese Kinder überhaupt nicht“) und die ggf. artikulierten Lösungsmaßnahmen zu größeren Veränderungen führen würden (z. B. „Man müsste sich völlig neue For-

men der Leistungsprüfung überlegen“). Zunächst wurden alle $N=164$ codierten Stellen durch eine Codiererin zwei Mal geratet, wobei die Ergebnisse miteinander abgeglichen wurden. Anschließend gewichtete eine zweite Codiererin ebenfalls die Ausprägung des in den Textsegmenten implizit artikulierten jeweiligen Konfliktpotenzials.

Die Übereinstimmung zwischen den Codiererrinnen war dabei zufriedenstellend für die Gewichtung der Textsegmente in den Hauptkategorien Triviale Maschine/ Disziplin, Leistungsbewertung und Didaktik/Methodik, jedoch nicht in Bezug auf die Gewichtung der Textsegmente in dem Hauptthema Hilfsmittel/Unterstützung (vgl. Tabelle 7). Die prozentuale Übereinstimmung lag für die anderen drei Hauptthemen bei jeweils über 50 %, wobei die Nichtübereinstimmung fast ausschließlich auf Unstimmigkeiten bei der Vergabe der Gewichte 1 vs. 2 bzw. 2 vs. 3 vorkam. Eine Nichtübereinstimmung der Form, dass eine Raterin kein Konfliktpotenzial und die andere Raterin ein hohes Konfliktpotenzial sah, kam lediglich einmal vor und bezog sich auf die Bewertung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Autismus.

Tabelle 7: Übereinstimmung zwischen den Codiererrinnen bei der Einschätzung des Konfliktpotenzials

Indikator	Triviale Maschine/ Disziplin	Leistungs- bewertung	Didaktik/ Methodik	Hilfsmittel/ Unterstützung
Übereinstimmung in Prozent	51.9	62.9	63.6	34.5
Cronbachs α	.740	.759	.784	.172
Spearman's ρ	.569*	.598*	.638*	.170

Anmerkung: * = $p < .001$.

Da das Hauptthema Hilfsmittel/Unterstützung als zusätzliche Kategorie geschaffen wurde und die geringen Übereinstimmungswerte in der Gewichtung darauf hindeuten, dass das Konfliktpotenzial der jeweiligen Förderschwerpunkte auf Basis der benötigten Hilfsmittel/Unterstützung nicht reliabel eingeschätzt werden konnte, wurde dieses Hauptthema von den weiteren Analysen ausgeschlossen. Für die drei übrigen Hauptthemen wurden die skalierten Konfliktpotenziale je Förderschwerpunkt gemittelt, um zu analysieren, wie groß das jeweilige Konfliktpotenzial für den jeweiligen Förderschwerpunkt eingeschätzt wurde. Dafür wurde der Datensatz so umstrukturiert, dass die Gewichtungen beider Raterinnen gleichwertig berücksichtigt wurden. Anschließend wurden die Mittelwerte der Gewichtungen des Konfliktpotenzials berechnet¹⁰². Um die Interpretation zu erleichtern, wurden diese Werte wiederum rekategorisiert und in die drei Kategorien geringes, mittleres und hohes Konfliktpotenzial eingeteilt. Die Cut-off-Werte für die Zuordnung der Mittelwerte zu

¹⁰² Dabei ergab sich das Problem, dass mit den unterschiedlichen Interviewzahlen unterschiedliche Nachkommastellen bei den Mittelwerten möglich waren. Die Mittelwerte, insbesondere die Nachkommastellen, sind mit Vorsicht zu interpretieren.

den Kategorien wurden dabei so bestimmt, dass jede Kategorie einen gleich großen Bereich abdeckte¹⁰³.

4.4.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Häufigkeiten der vergebenen Codes berichtet, wobei sowohl auf die Hauptthemen als auch auf die induktiv gewonnenen Subthemen eingegangen wird. Daran schließt sich die Darstellung der Analyse des Konfliktpotenzials mit den jeweiligen Förderschwerpunkten.

Häufigkeiten der Codes

Tabelle 8 zeigt die Häufigkeit der vergebenen Codes je Hauptthema (N_{Haupt}) sowie die Häufigkeit aller vergebenen Codes, wenn die Subkategorien der jeweiligen Hauptthemen mitgezählt werden (N_{alle}) in Bezug zu den einzelnen Förderschwerpunkten.

Das Hauptthema, das in den Interviews am häufigsten angesprochen wurde, war die Didaktik/Methodik, gefolgt von der Leistungsbewertung. Die Hauptthemen Triviale Maschine/Disziplin und Unterstützung/Hilfsmittel waren gleichermaßen präsent. Um einen Einblick in die Inhalte der Interviews zu geben, sollen im Folgenden kurz die prominentesten Schwerpunkte, d. h. Subthemen benannt werden, die im Rahmen der jeweiligen Hauptthemen besprochen wurden.

Beim Hauptthema Triviale Maschine/Disziplin wurde in $n = 12$ Codierungen mangelnde Disziplin direkt auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zurückgeführt und in weiteren $n = 12$ Codierungen darauf hingewiesen, dass man den individuellen Zustand des Kindes stärker berücksichtigen müsse. Beispielsweise führte eine zum Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung befragte Person aus:

Wie sind sie drauf? Was haben sie am gestrigen Tag erlebt? Der Tag kann total super laufen und man denkt, man hat es geschafft und am nächsten Tag ist man wieder bei null. Also sie haben auf jeden Fall eine Problematik, die nicht so ist wie beim Grundschüler, der einfach dasitzt und diese Sachen erlernt hat, sage ich mal so (Interview zum Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung).

Hier wird direkt die Problematik der Annahme der Trivialen Maschine angesprochen, dass der Zustand, in welchem das Kind sich befindet, nicht einfach ausgeblendet werden könne, weil das Kind über andere Strukturen verfügt.

103 Geringes Konfliktpotenzial für $1 < M < 1.66$; mittleres Konfliktpotenzial für $1.66 < M < 2.33$; hohes Konfliktpotenzial für $2.33 < M < 3.00$.

Tabelle 8: Häufigkeiten der Codes je Förderschwerpunkt

Förderschwerpunkt	Triviale Maschine/ Disziplin		Leistungs- bewertung		Didaktik/ Methodik		Unterstützung/ Hilfsmittel	
	N_{Haupt}	N_{alle}	N_{Haupt}	N_{alle}	N_{Haupt}	N_{alle}	N_{Haupt}	N_{alle}
Lernen	5	13	8	25	15	34	6	14
Emotional-soziale Entwicklung	4	12	9	17	4	10	5	15
Sprache	3	8	1	4	2	4	5	12
Körperlich-motorische Entwicklung	4	7	5	10	4	7	5	9
Sehen	1	3	1	2	2	4	2	5
Hören	3	7	2	9	4	9	6	17
Geistige Entwicklung	4	11	5	10	6	13	14	27
Autismus	4	8	5	10	7	15	15	25
Gesamt	27	69	36	87	44	96	58	69

Anmerkungen: N_{Haupt} = Anzahl der codierten Hauptthemen; N_{alle} = Anzahl codierter Textstellen.

Im Rahmen des Hauptthemas Leistungsbewertung wurde am häufigsten auf die individuelle Bezugsnorm rekurriert ($n = 17$ Codierungen). Auch das Subthema Nachteilsausgleich war mit $n = 12$ Codierungen ziemlich präsent. In den Interviews wurden diese von den Interviewten als unproblematisch dargestellt. Eine Person, die zum Förderschwerpunkt Hören befragt wurde, hatte ihn sogar fast vergessen: „Ja, genau, Nachteilsausgleich. Richtig. Gibt es. Und das ist abgestimmt auf quasi die Höreinschränkung“ (Interview zum Förderschwerpunkt Hören).

Das Hauptthema Didaktik/Methodik wurde am häufigsten mit dem Subthema Differenzierung/Individualisierung codiert ($n = 14$). Hierbei wurden differenzierte Materialien, die Individualisierung des Unterrichts allgemein und offene, kooperative Unterrichtsformen benannt, um für Kinder mit den jeweiligen Förderschwerpunkten gute Bedingungen zu schaffen. Auch wurde betont, dass es unterschiedliche Zugänge zum Lernstoff geben müsse (z. B. visuell, auditiv) und dass der Lernstoff an das Niveau der Kinder angepasst werden müsse. Eine Person, die zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung interviewt wurde, führte aus:

Aber grundsätzlich gab es schon viele Methoden, die irgendwie auch für alle nützlich waren und die auch dann natürlich auch für [Name des Kindes] nützlich waren, weil dann konnte er halt seins machen, weil dann konnte er eben auch ein differenziertes Arbeitsblatt machen, wenn alle irgendwelche Arbeitsblätter machen, ist es egal. Wo es immer am schlechtesten funktioniert, ist bei Frontalunterricht (Interview zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung).

Für das Hauptthema Unterstützung/Hilfsmittel ließen sich die Subthemen als einzelne benötigte Unterstützungen klar voneinander abgrenzen. Am häufigsten wur-

den hier Personen zur Unterstützung des individuellen Kindes benannt ($n = 12$ Codierungen), beispielsweise Personen zur Strukturierung der Arbeitsabläufe wie eine Schulbegleitung, aber auch Dolmetscherinnen und Dolmetscher sowie Personen, die zwischen dem Kind und anderen Kindern und Lehrkräften vermitteln können. Am zweithäufigsten ($n = 12$ Codierungen) wurden Personen benannt, die primär zur Unterstützung der Lehrkräfte eingesetzt werden sollten, z. B. ein Zwei-Lehrkräfte-System. Auch technische Hilfsmittel wie Sehhilfen, Tablets und Hörgeräte spielten mit $n = 10$ Codierungen eine wichtige Rolle. Zudem wurde Wertschätzung gegenüber dem Kind als wichtige Unterstützung gesehen: „Na, die Unterstützung ist, dass man sie so annimmt, wie sie sind“ (Interview zum Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung).

In Bezug auf die einzelnen Förderschwerpunkte lässt sich feststellen, dass über die einzelnen Hauptthemen ausgewogen gesprochen wurde. Da es unterschiedlich viele Interviews zu den einzelnen Förderschwerpunkten gab, lassen sich die Relationen zwischen den Häufigkeiten der Hauptthemen zu den jeweiligen Förderschwerpunkten nicht sinnvoll interpretieren. Deshalb wurden die Einschätzungen in Bezug auf das Konfliktpotenzial zu den jeweiligen Förderschwerpunkten zusammengefasst.

Analyse des Konfliktpotenzials

Die Betrachtung des Konfliktpotenzials zwischen den Förderschwerpunkten und den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems ergab für die drei Hauptthemen jeweils ein mittleres Konfliktpotenzial ($M_{\text{Triviale Maschine}} = 2.06$; $M_{\text{Leistungsbewertung}} = 2.11$; $M_{\text{Didaktik/Methodik}} = 2.16$). Die Differenzierung nach Förderschwerpunkten zeigte für den Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung das geringste und für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung das höchste Konfliktpotenzial gemittelt über die drei Hauptthemen. Insgesamt wiesen die Förderschwerpunkte Körperlich-motorische Entwicklung ($M = 1.08$) und Sehen ($M = 1.38$) ein geringes Konfliktpotenzial auf. Die Förderschwerpunkte Hören ($M = 2.06$), Emotional-soziale Entwicklung ($M = 2.13$) und Autismus ($M = 2.19$) zeigten ein mittleres Konfliktpotenzial. Für die Förderschwerpunkte Lernen ($M = 2.36$), Sprache ($M = 2.40$) und Geistige Entwicklung ($M = 2.63$) ergab sich ein hohes Konfliktpotenzial.

Das Konfliktpotenzial der einzelnen Förderschwerpunkte unterschied sich zudem in Abhängigkeit zum jeweiligen Hauptthema. Abbildung 13 bildet das Konfliktpotenzial der einzelnen Förderschwerpunkte in Bezug auf die Hauptthemen auf einem Kontinuum ab.

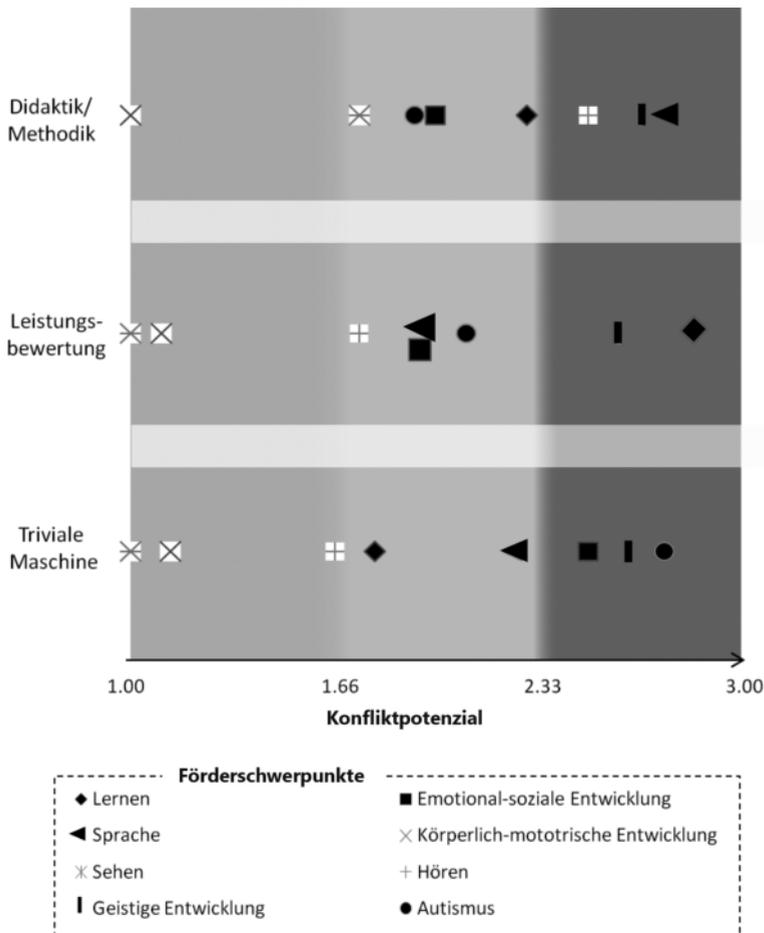


Abbildung 13: Konfliktpotenzial zwischen Förderschwerpunkten und Hauptthemen (Mittelwerte)

Der Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung war der einzige Förderschwerpunkt, der in allen drei Hauptthemen ein geringes Konfliktpotenzial aufwies. Für den Förderschwerpunkt Sehen lag das Hauptthema Didaktik/Methodik bereits im (unteren) mittleren Bereich. Der Förderschwerpunkt Hören lag in den Hauptthemen Triviale Maschine und Leistungsbewertung jeweils im unteren Bereich eines mittleren Konfliktpotenzials, zeigte aber hinsichtlich der Didaktik/Methodik ein hohes Konfliktpotenzial. Die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung und Autismus wiesen in den Hauptthemen Didaktik/Methodik und Leistungsbewertung ein mittleres Konfliktpotenzial auf, während sich für beide Förderschwerpunkte im Bereich Triviale Maschine ein hohes Konfliktpotenzial zeigte. Für den Förderschwerpunkt Lernen zeigte sich, dass das hohe Konfliktpotenzial vor allem auf den Bereich der Leistungsbewertung zurückging, während in den Hauptthemen Didaktik/Methodik und Triviale Maschine ein mittleres Konfliktpotenzial bestand. Für den Förder-

schwerpunkt Sprache hingegen zeigte sich das höchste Konfliktpotenzial im Hauptthema Didaktik/Methodik, während in den anderen Hauptthemen ein mittleres Konfliktpotenzial vorlag. Der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung war der einzige Förderschwerpunkt, der ein hohes Konfliktpotenzial in allen drei Hauptthemen aufwies.

4.4.4 Diskussion

In dieser Studie wurde auf Basis von Interviews mit Expertinnen und Experten das Konfliktpotenzial zwischen den Grundkonstituten des Systems und den einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten antizipiert und quantifiziert. Bevor die Ergebnisse im Kontext des Pilotprojekts Inklusiv Grundschule interpretiert werden, werden einige wesentliche Limitationen der vorliegenden Studie benannt, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

Zunächst muss festgehalten werden, dass es sich bei beim Antizipieren des Konfliktpotenzials nur um eine Annäherung handelt. Die Methodik der Gewichtung der einzelnen Aussagen stellt dabei den Versuch dar, die deutlich hörbaren qualitativen Unterschiede in den Einschätzungen des Konfliktpotenzials der jeweiligen Förderschwerpunkte mit den Grundkonstituten des Systems zu quantifizieren. Dass sich dieses Vorhaben schwierig gestaltet, zeigte sich in den mittleren Übereinstimmungen der Codiererinnen. Jedoch betrafen die Nichtübereinstimmungen fast ausschließlich benachbarte Kategorien. Durch die Berücksichtigung der Gewichtung beider Codiererinnen bei der Mittelwertbildung floss diese Unsicherheit in die Kennwerte der Konfliktpotenziale mit ein. Gleichwohl wurde durch die Rekategorisierung der Mittelwerte in die drei Kategorien geringes, mittleres und hohes Konfliktpotenzial möglicherweise suggeriert, es handle sich um eine sichere Zuordnung. Das ist nicht der Fall. Beispielsweise lag der Förderschwerpunkt Lernen bei der Gesamteinschätzung nah am Grenzwert zwischen den Kategorien mittleres und hohes Konfliktpotenzial. Eine eindeutige Zuordnung gestaltete sich schwierig.

Ein weiterer Faktor, der berücksichtigt werden muss, besteht in der Multiperspektivität der Interviews. Einerseits konnte somit verhindert werden, dass die Einschätzung des Konfliktpotenzials einseitig erfolgte, andererseits führte dies aber auch zu einer größeren Unsicherheit. Deutlich wurde dies unter anderem an den Kennwerten zu dem Förderschwerpunkt Sehen, für den nur eine Interviewperson akquiriert werden konnte. Die Einschätzungen zum Förderschwerpunkt Sehen basierten auf nur einem Interview, in welches die Perspektive einer inklusiv unterrichtenden Lehrkraft einfluss. Möglicherweise führte dies zu einer im Vergleich zu anderen Perspektiven geringeren Einschätzung des Konfliktpotenzials. Um diese unterschiedlichen Perspektiven systematisch berücksichtigen zu können, war die Stichprobe jedoch insgesamt zu klein. In Folgestudien sollte daher untersucht werden, inwiefern die Perspektive der jeweiligen Person die Antizipation des Konfliktpotenzials beeinflusst. Insgesamt sind weitere, auch quantitativ angelegte Studien notwendig, um das hier antizipierte Konfliktpotenzial zu überprüfen (siehe Kapitel 6.1).

Die Ergebnisse der vorgestellten Studie in Bezug auf das antizipierte Konfliktpotenzial deckten sich dabei im Wesentlichen mit den Ergebnissen früherer Studien, in denen die Einstellung zu Inklusion allgemein mit spezifischen Förderschwerpunkten in Verbindung gebracht wurde. Der in zahlreichen Studien replizierte Befund, dass die Einstellung zu Inklusion in Bezug auf den Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung am positivsten ausfällt (Avramidis & Norwich, 2002), lässt sich damit erklären, dass dieser Förderschwerpunkt in allen Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems das geringste Konfliktpotenzial aufwies. Umgekehrt zeigte sich wiederholt eine besonders negative Einstellung gegenüber Kindern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Gebhardt et al., 2011; Przibilla et al., 2018). In der vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass dieser Förderschwerpunkt am stärksten in Konflikt mit den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems gerät. Für die anderen Förderschwerpunkte kamen auch frühere Studien zu nicht eindeutigen Ergebnissen. In weiteren Studien müsste geprüft werden, inwiefern dies mit den unterschiedlich antizipierten Konfliktpotenzialen in Verbindung steht. Die häufig negative Einstellung sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schülerinnen und Schülern gegenüber dem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung könnte entsprechend darauf zurückzuführen sein, dass Lehrkräfte sich am stärksten durch mögliche Disziplinprobleme herausgefordert fühlen, während sie eine Veränderung ihrer Unterrichtsmethodik, wie sie für den Förderschwerpunkt Lernen nötig wäre, eher als Teil ihrer Aufgabe als Lehrkraft deuten. In Bezug auf Kinder konnten Bosse et al. (2018) zeigen, dass andere Kinder es als gerecht empfanden, wenn die Unterrichtsorganisation für Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Sprache verändert wurde, nicht aber für den Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. Dies zeigt, dass nicht nur die Förderschwerpunkte an sich, sondern auch die einzelnen Bereiche, die durch inklusiven Unterricht verändert werden, bereits von Grundschulkindern differenziert wahrgenommen werden.

Die Befunde dieser Studie stärken die These II, dass die Passung des medialen Materials mit dem Schulsystem variiert, je nachdem, welches Inklusionsverständnis in der Umwelt des Systems herrscht. Denn es konnte gezeigt werden, dass die Passung zwischen allgemeinem Schulsystem und Förderschwerpunkt vor dem Hintergrund der drei Grundkonstitute des Systems unterschiedlich ausfällt. Im Folgenden sollen diese Befunde in Hinblick auf das Inklusionsverständnis im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* reflektiert werden.

Wie in Studie A zur These I festgestellt, ist das Inklusionsverständnis im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* dasjenige von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache, während für die übrigen Förderschwerpunkte kein Inklusionsverständnis artikuliert wurde (vgl. Kapitel 4.1). In der vorliegenden Studie wurde festgestellt, dass diese drei Förderschwerpunkte jeweils zu einem Grundkonstitut ein hohes Konfliktpotenzial aufweisen: Der Förderschwerpunkt Lernen steht in starkem Konflikt zur Leistungsbewertung, also zur Codierung des Systems mit *besser/schlechter*. Der Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung weist das höchste Kon-

fliktpotenzial gegenüber der Annahme des Kindes als Triviale Maschine auf, während der Förderschwerpunkt Sprache ein hohes Konfliktpotenzial mit der Didaktik/Methodik, also der Programmierung des Systems, zeigte. Obwohl also nur drei von acht definierten Förderschwerpunkten Teil des inklusiven Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* waren, wurden alle drei Grundkonstitute des allgemeinen Schulsystems angesprochen. Dadurch entstehen Widersprüche an verschiedenen Stellen im System, die durch das System geregelt werden müssen. Ein hohes Konfliktpotenzial mit der Programmierung des Systems kann einerseits geregelt werden, indem die Methodik/Didaktik an der jeweiligen Schule inklusiv, z. B. durch Individualisierung des Unterrichts, gestaltet wird. Dies wäre die Lösung, die durch das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion beispielsweise durch die Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006) nahegelegt wird (vgl. Kapitel 3.4.3). Es ist aber auch möglich, dass insbesondere diejenigen Kinder, für die angenommen wird, dass sie eine spezielle Unterrichtsmethodik bräuchten, in speziellen Klassen zusammengefasst werden. Laut dieser Studie wäre daher eine Selektion von Kindern mit den Förderschwerpunkten Sprache, Hören und Geistige Entwicklung plausibel, was dem Gedanken der Dekonstruktion widersprechen würde. Die Annahme der Trivialen Maschine kann im Kontext des Inklusionsverständnisses von Normalisierung und Dekonstruktion dadurch berücksichtigt werden, dass der individuelle Zustand des Kindes berücksichtigt wird, und zwar unabhängig von einem möglichen Förderschwerpunkt für alle Kinder, zum Beispiel durch Rückzugsräume. Bei einem sehr hohen Konfliktpotenzial mit dieser Annahme, wie es für die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung und Autismus antizipiert wurde, ist zu vermuten, dass diese gemäßigten Änderungen der Strukturen nicht ausreichen, das hohe Konfliktpotenzial auszugleichen.

Als Fazit der Studie B zur Verteilung von Kindern mit einem Förderschwerpunkt auf Klassen wurde festgestellt, dass im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung, Sprache und Hören zu einem erhöhten Komplexitätsdruck führten, der wiederum die Bildung spezieller Teilsysteme, d. h. Klassen, bedingte. Diese Bildung spezieller Klassen ist auf Basis der jetzigen Ergebnisse hochgradig plausibel. Denn für die Förderschwerpunkte Sprache und Hören wurde jeweils ein hohes Konfliktpotenzial mit der Programmierung des Systems antizipiert, während für den Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung ein hohes Konfliktpotenzial für die Annahme der Trivialen Maschine vorlag. Es lässt sich zudem vermuten, dass die Feststellung, dass es keine speziellen Klassen für den Förderschwerpunkt Lernen gab, weniger auf mangelnde Zahlen oder Zufall rückführbar ist als vielmehr darauf, dass der Konflikt mit dem Grundkonstitut der Codierung mit einer kriterialen Bezugsnorm nicht durch die Bildung von speziellen Klassen gelöst werden kann.

Zusammenfassend kann für These II, dass eine Passung zwischen medialem Material und Förderschwerpunkt schwankt, je nachdem, welches Inklusionsverständnis vorliegt, festgehalten werden, dass die empirischen Beobachtungen hochgradig plausibel werden, wenn man die These II annimmt. Im Anschluss daran

stellt sich die Frage nach der Passung über die verschiedenen Inklusionsverständnisse hinweg und ob es sinnvoll ist, für verschiedene Förderschwerpunkte verschiedene Inklusionen anzunehmen. Diese Frage werden wir im Kontext der Reflexion von These V (vgl. Kapitel 5.5) in den Fokus rücken. Zunächst wird aber in der Studie zu These III der Frage nachgegangen, welche weiteren Mechanismen zur Komplexitätsreduktion in welchen Kontexten im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* empirisch feststellbar sind.

4.5 Komplexitätsreduktion in den Schulen des Systems (Studie zu These III)

Anhand von These III, die besagt, dass die Komplexitätsreduktion innerhalb von Organisationen unterschiedlich ist, je nachdem, welche Entscheidungen zur Komplexitätsreduktion in der Umwelt der Organisation getroffen wurden, wurde eine quantitative Studie durchgeführt. Ziel der Studie war es, die Vergabe von Ressourcen für Inklusion durch die Politik an die Schulen in Verbindung mit der Art und Weise zu bringen, wie diese Ressourcen innerhalb der Organisation Schule verteilt wurden. Die Ergebnisse der empirischen Analysen wurden mit Fokus auf die Frage interpretiert, in welcher Relation das Inklusionsverständnis auf Systemebene und die in der Organisation genutzten Differenzierungslinien zur Komplexitätsreduktion zueinander standen.

4.5.1 Hintergrund

Welche Entscheidungen in einem System getroffen werden und in welchem Verhältnis diese Entscheidungen zueinander stehen, erlaubt Rückschlüsse auf die Rationalität des Systems (vgl. Kapitel 3.2.2). Wir hatten festgehalten, dass es zur Bestimmung der Systemrationalität relevant ist, welche Differenzierungslinien innerhalb der einzelnen Organisationen zur Systemdifferenzierung genutzt werden. Da das Erkenntnisinteresse sich in dieser Studie auf die Systemrationalität des Pilotprojekts *Inklusive Grundschule* bezieht, ist eben dieses als System definiert. Aus den Studien zu These I ist bekannt, dass das dominante Inklusionsverständnis in diesem System dasjenige von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion ist, wobei sich dies auf die Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache bezieht, während ein Inklusionsverständnis für die Förderschwerpunkte Körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören, Geistige Entwicklung und Autismus nicht artikuliert ist; hier gilt für den gemeinsamen Unterricht der Ressourcenvorbehalt. Entgegen der Annahme, dass ein dekonstruierendes Inklusionsverständnis dazu führt, dass es keine Kinder mit diagnostizierten Förderschwerpunkten an den Schulen gibt, wurde empirisch festgestellt, dass die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* durchaus eine Rolle im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* spielt (vgl. Kapitel 4.3). So ließ sich für sechs Schulen feststellen, dass die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts als Filter bei der Vertei-

lung von Kindern auf Klassen wirkte. Unklar blieb, inwiefern die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts mit weiteren Entscheidungen innerhalb der Organisation zusammenhängt und in welchem Verhältnis dies zum Inklusionsverständnis der Umwelt steht. An diese Fragen knüpft die vorliegende Studie an.

Das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion geht mit der Notwendigkeit einher, die Vergabe von Ressourcen für das inklusive Lernen auf politischer Ebene entsprechend zu regeln. Denn die UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet die einzelnen Staaten, entsprechende Ressourcen für Kinder mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im allgemeinen Schulsystem zur Verfügung zu stellen (UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 25, Abs. 2; siehe auch Mißling & Ückert, 2014). Klassische Ressourcenallokationsmodelle orientieren sich jedoch zumeist an der Anzahl an Kindern, die einen bestimmten Bedarf haben, in diesem Fall also an der Anzahl an Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Solche Ressourcenvergabemodelle werden Input-Modelle genannt und können auf unterschiedlichen Aggregatebenen angewendet werden; beispielsweise können die Ressourcen den einzelnen Schulen gewährt werden oder auch an die jeweiligen Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt gebunden sein (Meijer, 1999). Diese auf der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts beruhenden Modelle werden im aktuellen nationalen bildungswissenschaftlichen Diskurs primär vor dem Hintergrund des so genannten Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas¹⁰⁴ diskutiert (z. B. Gresch & Piezunka, 2015; Moser & Dietze, 2015; Wrase, 2015).

Mit einem Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion ist ein solches Input-Modell zur Ressourcenvergabe nicht mehr geeignet und es entsteht die Frage, wie und anhand welcher Kriterien Ressourcen für Kinder im inklusiven Unterricht von den Bildungsministerien an die einzelnen Schulen verteilt werden können (Banks, Frawley & McCoy, 2015). Es besteht zudem die Gefahr, dass durch das Wegfallen des diagnostizierten sonderpädagogischen Förderschwerpunkts die spezifischen Bedarfe dieser Kinder unsichtbar gemacht werden (Both & Ainscow, 2002; Boger, 2016). Meijer (1999) untersuchte die Art der Finanzierung für den Unterricht von Kindern mit einem und ohne einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in 17 Ländern und stellte fest, dass neben den input-basierten Finanzierungsmodellen auch so genannte Throughput-Modelle zu finden waren. Throughput-Modelle orientieren sich nicht am Bedarf einzelner Kinder, sondern an den angenommenen Aufgaben und Funktionen, die die Schulen übernehmen müssen (Meijer, 1999). Die Ressourcenzuweisung bemisst sich innerhalb solcher Modelle zum Beispiel an der Gesamtschülerzahl oder auch an sozialen Indikatoren (Meijer, 1999)¹⁰⁵. Damit wird dem Gedanken entsprochen, dass nicht die Kinder einen spe-

104 Mit dem Term Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma rekurrierten Füssel und Kretschmann (1993) auf das Problem der Ermittlung des individuellen Bedarfes zur bedarfsäquivalenten Ressourcenverteilung, der in eine stigmatisierende Etikettierung münde. Aktuell wird auch der Anstieg der Anzahl an diagnostizierten Förderschwerpunkten vor diesem Hintergrund diskutiert (Gresch & Piezunka, 2015).

105 Eine dritte Möglichkeit der Finanzierung stellen so genannte Output-Modelle dar; hier werden Finanzmittel z. B. nach erreichten Schulabschlüssen oder Leistungstestergebnissen vergeben. Sie sind im Kontext Inklusion jedoch weniger relevant.

zifischen Bedarf haben, sondern vielmehr die Schulen (Hinz, 2000). Dieses Finanzierungsmodell passt folglich zu dem Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion. Es geht jedoch mit der Gefahr einher, dass die Ressourcen, die eigentlich für Kinder mit einem Förderschwerpunkt bestimmt waren, an andere Kinder umverteilt werden (Pijl, 2014).

Empirische Forschung in diesem Bereich konzentriert sich primär auf die Frage nach geeigneten Finanzierungsmodellen für den Unterricht von Kindern mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in Regelschulen, wobei diese auf der Ebene der Schulgesamtheit angesiedelt sind (z. B. Bacher, Altrichter & Nagy, 2010; Banks et al., 2015; Marsh, 2017). Das bedeutet, dass antizipiert und analysiert wird, inwiefern auf Ebene der Schulen eine bedarfsgerechte Ausstattung vorliegt. Hier zeigte sich, dass mittels throughput-basierter Modelle Kinder mit einem (vermeintlichen) sonderpädagogischem Förderschwerpunkt zwar auf breiter Basis erreicht werden konnten, eine spezifische Ausstattung der Schulen entsprechend ihres Kontexts jedoch eine gezieltere Förderung ermöglichen würde (Banks et al., 2015). Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen zeigte Goldan (2019), dass die throughput-basierte Finanzierung inklusiver Schulen dazu führte, dass es mehr als 300 Schulen gab, die zwar Kinder mit Förderschwerpunkten hatten, jedoch über keine Ressourcen verfügten, die für diese vorgesehen waren. Umgekehrt gab es 294 Schulen, die zwar entsprechende Ressourcen, aber keine Kinder mit Förderschwerpunkten aufwiesen (Goldan, 2019). Auf Ebene der Schulen stellt sich hier insbesondere die Frage nach den Gründen für dieses Ungleichgewicht.

Es besteht jedoch nicht nur auf Ebene der Schulen ein Forschungsdesiderat in Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Ressourcen und Bedarf der Schülerinnen und Schüler, sondern auch in Hinblick darauf, inwiefern der sonderpädagogische Förderschwerpunkt innerhalb der Schulen bei der Verteilung von Ressourcen eine Rolle spielt. Wrase (2015) vermutet, dass es innerhalb der Schulen auch bei throughput-basierten Finanzierungsmodellen zu einer Verteilung von Ressourcen nach (vermuteten) Bedarfen komme. Eine empirische Überprüfung dieser Annahme steht jedoch aus. Unklar ist auch, inwiefern die unterschiedlichen Finanzierungsmodelle – input- vs. throughput-basiert – überhaupt in einem Zusammenhang mit der Art und Weise stehen, wie die Ressourcen innerhalb der Schulen verteilt werden. An diesem Desiderat setzt die vorliegende Studie an.

Im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* gab es entsprechend der unterschiedlichen Inklusionsverständnisse für die Inklusion von Kindern mit einem Förderschwerpunkt in den Bereichen Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache (LES) und Kindern mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören, Geistige Entwicklung und Autismus (KSHGA) unterschiedliche Ressourcenallokationsmodelle. Während die Ressourcenallokation für die Förderschwerpunkte im Bereich LES nach einem Throughput-Modell erfolgte, wurden die Ressourcen im Bereich KSHGA nach input-basierten Modellen zugewiesen. Im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* erhielten alle staatlichen Grundschulen eine Lehrerwochenstundenpauschale in Höhe von 3.5 Leh-

rerwochenstunden für 5 % der Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler (Throughput-Modell). Für eine Schule mit 280 Kindern würde dies beispielsweise eine zusätzliche Ressourcenausstattung mit 49 Unterrichtsstunden bedeuten (zum Hintergrund der Zumessung siehe Friedrich & Laag, 2015). Zusätzlich wurden auf Grundlage gesonderter Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte KSHGA zusätzliche Lehrerwochenstunden zur Verfügung gestellt, sowie Einzelfallhelfer bzw. Einzelfallhelferinnen als zusätzliche Ressourcen gewährt (Input-Modell). Wie diese Ressourcen innerhalb der Schule eingesetzt werden sollten, war dabei nicht vorgegeben, so dass mit einer hohen Kontingenz in der Ressourcenverteilung in den Schulen zu rechnen war. Lambrecht et al. (2016) analysierten, für welche Aufgabenbereiche die Schulleitungen die personellen Ressourcen an ihren Schulen einsetzten. Sie fanden heraus, dass es eine hohe Varianz zwischen den Schulen gab, dass der überwiegende Teil der personellen Ressourcen jedoch im Unterricht eingesetzt wurde (Lambrecht et al., 2016). Offen bleibt, inwiefern es einen Zusammenhang zwischen der Ressourcenverteilung innerhalb der Schulen und den unterschiedlichen Allokationsmodellen auf politischer Ebene gibt.

4.5.2 Fragestellung und Hypothesen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde deshalb analysiert, in welchem Zusammenhang die Ressourcen innerhalb einer Klasse mit den Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt (SPF) in einer Klasse standen. Folgende Hypothesen wurden überprüft:

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Anzahl an Kindern mit SPF_{LES} und SPF_{KSHGA} in einer Klasse und den personellen Ressourcen in der Klasse.

H2: Der Zusammenhang ist bei Ressourcen, die den Schulen nach dem Input-Modell gewährt wurden, größer als bei Ressourcen, die den Schulen nach dem Throughput-Modell zugeteilt wurden.

4.5.3 Methode

Die Datengrundlage bildete, wie auch in der Studie zu These I, die Vollerhebung der Schulleitungen an den Schulen im Pilotprojekt Inklusive Grundschule zu den zwei Messzeitpunkten t1 (Ende des Schuljahres 2012/2013) und t2 (Ende des Schuljahres 2013/2014). Insgesamt lagen zu t1 Daten von $N=76$ Schulen und zu t2 Daten von $N=72$ Schulen vor.

Für die vorliegende Studie wurde auf Angaben zurückgegriffen, die die Schulleitungen im Stammdatenblatt gegenüber dem LISUM machten (Henke, Lambrecht et al., 2015). Um die Anzahl an Kindern mit einem Förderschwerpunkt je Klasse zu erfassen, wurden die Schulleitungen aufgefordert, für jede Klasse anzugeben, wie viele Kinder mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt in der jeweiligen Klasse waren (z. B. „Wie viele Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Bereich Emotional-soziale Entwicklung sind in Klasse 3b?“). Die Verteilung der personellen Ressourcen auf die Klassen wurde erfasst, indem die Schulleitungen für jede Klasse angaben, wie viele Wochenstunden welches Personal aus welchem Ressour-

cenallokationsmodell in den jeweiligen Klassen war (z. B. „Wie viele Wochenstunden ist ein Sonderpädagoge/eine Sonderpädagogin, die über die Ressourcenpauschale für LES finanziert wird, in Klasse 3a?“). Insgesamt wurden fünf verschiedene personelle Ressourcen abgefragt.

Für die Überprüfung der Hypothesen wurde die Anzahl an Kindern mit Förderschwerpunkten in den Bereichen LES zu einer Variablen (Anzahl Kinder mit SPF_{LES}) auf Klassenebene zusammengefasst; analog wurde die Anzahl an Kindern mit einem Förderschwerpunkt in den Bereichen KSHGA zur Variablen Anzahl Kinder mit SPF_{KSHGA} auf Klassenebene aggregiert.

Die fünf personellen Ressourcen wurden entsprechend Meijer (1999) den Finanzierungsmodellen zugeordnet. Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen und Lehrkräfte konnten an den Schulen einerseits über das Input-Modell und andererseits über das Throughput-Modell finanziert sein. Zusätzlich konnten Einzelfallhelferinnen und Einzelfallhelfer über das Input-Modell an den Schulen beschäftigt werden. Um Informationsverlust zu vermeiden, wurden die personellen Ressourcen als einzelne Variablen behandelt.

Datenaufbereitung und statistische Analysen

Um die Verteilung der Schulkinder mit einem SPF auf Schulklassen ins Verhältnis zur Verteilung der personellen Ressourcen auf Schulklassen zu setzen, wurden die Daten von der Klassenebene auf die Schulebene aggregiert. Dafür wurden für jede Schule die Korrelationen zwischen den zwei Variablen zur Verteilung der Schulkinder auf Klassenebene und den fünf Variablen zur Verteilung der personellen Ressourcen auf Klassenebene berechnet, sodass für jede Schule zehn Variablen vorlagen, die den Zusammenhang zwischen Kindern mit SPF und personellen Ressourcen auf Schulebene erfassten. Da die so entstandenen Korrelationskoeffizienten schief verteilt waren, wurden sie entsprechend Eid, Gollwitzer und Schmitt (2011) für die weitere Datenverarbeitung Fisher-z-transformiert (s. Formel[1]).

$$\text{Formel[1]} \quad \text{Fishers } Z' = 0.5 \times [\ln(1 + r) - \ln(1 - r)]$$

Anmerkungen: $\ln()$ ist der natürliche Logarithmus zur Basis e ; r ist der Korrelationskoeffizient nach Pearson.

Mit dieser Formel wurden in SPSS 22 entsprechend zehn Variablen für t_1 und t_2 berechnet. Wenn der Korrelationskoeffizient r gleich ± 1.000 war, wurde die Transformation mit einem Wert von ± 0.999 durchgeführt. Dies ergab einen Fisher-z-Wert von ± 3.80 . Die Werte der Fisher-z-transformierten Korrelationen konnten also Werte zwischen $z'(\min) = -3.800$ und $z'(\max) = +3.800$ annehmen. Der Minimal- und der Maximalwert beschreiben einen nahezu perfekten Zusammenhang.

Um die Hypothesen zu überprüfen, wurden auf Basis dieser Fisher-z-transformierten Korrelationskoeffizienten Korrelationsmittelwerte auf Stichprobenebene berechnet. Dabei musste berücksichtigt werden, ob es an der jeweiligen Schule überhaupt zu einer Korrelation kommen konnte, d. h. es musste berücksichtigt werden, ob die entsprechenden Kinder und personellen Ressourcen überhaupt Mitglieder der Organisation waren.

Diese Korrelationsmittelwerte wurden sodann rücktransformiert, um eine bessere Interpretierbarkeit herzustellen (Eid et al., 2011). Zur Überprüfung der Hypothese H1, dass ein Zusammenhang zwischen der Anzahl an Kindern mit SPF_{LES} und SPF_{KSHGA} in einer Klasse und den personellen Ressourcen in der Klasse besteht, wurde getestet, ob sich die rücktransformierten Korrelationskoeffizienten signifikant ($p < .05$) von Null unterschieden. Zur Überprüfung der Hypothese H2, dass der Zusammenhang bei Ressourcen, die den Schulen nach dem Input-Modell gewährt wurden, größer war als bei Ressourcen, die den Schulen nach dem Throughput-Modell zugeteilt wurden, wurden die Mittelwertunterschiede zwischen den nach dem Input-Modell und den nach dem Throughput-Modell verteilten Ressourcen auf Signifikanz geprüft (Eid et al., 2011).

4.5.4 Ergebnisse

Tabelle 9 enthält zunächst Informationen über die generelle Ausstattung der Schulen im Pilotprojekt Inklusive Grundschule mit den zusätzlichen Ressourcen, die nach dem Input- und dem Throughput-Modell durch die Politik zur Verfügung gestellt wurden. Es zeigt sich, dass die Schulen zu t1 $M = 26.31$ ($SD = 20.50$) zusätzliche Stunden für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über das Throughput-Modell erhielten, während der Durchschnittswert für die nach dem Input-Modell finanzierten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit $M = 5.45$ ($SD = 15.35$) Wochenstunden deutlich darunter lagen. Dieses Muster findet sich auf geringerem Niveau ebenfalls bei den Lehrkräften.

Tabelle 9: Ausstattung der Schulen im Pilotprojekt Inklusive Grundschule mit zusätzlichen Ressourcen zu t1 und t2 in Wochenstunden

	t1		t2	
	M	SD	M	SD
Throughput-Modell				
Sonderpädagogen	26.31	20.50	24.63	21.78
Lehrkräfte	7.08	7.75	8.66	10.58
Input-Modell				
Sonderpädagogen	5.45	15.35	5.00	8.07
Lehrkräfte	1.68	5.75	1.62	5.39
Einzelfallhelfer	20.72	37.64	27.48	55.82

Anmerkungen: t1 = Ende des Schuljahres 2012/2013; t2 = Ende des Schuljahres 2013/2014.

Aus Tabelle 9 geht hervor, dass die Ausstattung der Schulen im Pilotprojekt Inklusive Grundschule zwischen t1 und t2 vergleichbar war, die größten Unterschiede ergaben sich bei den über das Input-Modell finanzierten Einzelfallhelferinnen bzw. Einzelfallhelfern sowie Unterrichtshelferinnen und Unterrichtshelfern. Auffällig ist, dass zu beiden Messzeitpunkten die Standardabweichungen bei allen personellen

Ressourcen sehr hoch ausfielen, was auf große Unterschiede in der Ressourcenausstattung zwischen den Schulen hinweist. Da das Throughput-Modell auf der Gesamtschülerzahl basierte, ist dies ein erwartetes Ergebnis. Mit dem Wissen aus These I, dass die Verteilung der Kinder mit SPF auf die Schulen stark unterschiedlich ist, sind auch die hohen Standardabweichungen bei den input-basierten personalen Ressourcen nicht überraschend. Dies schlägt sich auch in den deskriptiven Kennwerten zur Verteilung der Kinder mit SPF auf die Schulen nieder: Zu t1 besuchten $M = 10.08$ ($SD = 12.37$) Kinder mit einem SPF_{LES} eine Schule im Pilotprojekt Inklusive Grundschule, zu t2 waren es $M = 10.71$ ($SD = 15.33$) Kinder. Im Bereich KSHGA lagen die durchschnittlichen Zahlen darunter. Zu t1 besuchten $M = 3.83$ ($SD = 7.85$) Kinder mit einem Förderschwerpunkt im Bereich KSHGA eine Schule im Pilotprojekt Inklusive Grundschule, zu t2 waren es $M = 3.36$ ($SD = 3.52$) Kinder. Dadurch sind die Mittelwerte der Ressourcenverteilung wenig aussagekräftig. Es ist daher wichtig, die Unterschiede zwischen den Schulen in den Analysen zu berücksichtigen.

Um die Hypothesen zu überprüfen, wurden deshalb die Analysen jeweils nur für diejenigen Schulen durchgeführt, die die entsprechenden Kinder mit SPF_{LES} bzw. SPF_{KSHGA} und die entsprechenden personellen Ressourcen hatten. Die Ergebnisse zur Überprüfung der Hypothese H1, dass ein Zusammenhang zwischen der Anzahl an Kindern mit SPF_{LES} und SPF_{KSHGA} in einer Klasse und den personellen Ressourcen in der Klasse besteht, sind Tabelle 10 zu entnehmen.

Tabelle 10: Zusammenhänge zwischen personellen Ressourcen in einer Klasse und Kindern mit SPF in einer Klasse

	Korrelationen zwischen Ressourcen und Anzahl der Kinder mit SPF...							
	... LES				... KSHGA			
	t1		t2		t1		t2	
	N	M_{LES}	N	M_{LES}	N	M_{KSHGA}	N	M_{KSHGA}
Throughput-Modell								
Sonderpädagogen	63	.13	55	.27*	49	.03	50	.21
Lehrkräfte	48	-.06	45	.08	39	-.13	43	.03
Input-Modell								
Sonderpädagogen	36	-.12	32	.22	36	.50*	32	.70*
Lehrkräfte	12	-.12	15	.04	12	.05	16	.58*
Einzelfallhelfer	33	-.38	38	.22	31	.53*	39	.81*

Anmerkungen: SPF = sonderpädagogischer Förderschwerpunkt; LES = Lernen, Emotional-soziale Entwicklung, Sprache; KSHGA = Körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören, Geistige Entwicklung, Autismus. t1 = Ende des Schuljahres 2012/2013; t2 = Ende des Schuljahres 2013/2014; N = Anzahl an Schulen mit den entsprechenden Kindern und Ressourcen. Die für die Hypothesen irrelevanten Korrelationen sind grau dargestellt.

In Bezug auf die Zusammenhänge zwischen Kindern mit einem SPF_{LES} in der Klasse und der Anzahl an Ressourcen aus dem Throughput-Modell zeigten sich sowohl zu t1 als auch zu t2 geringe Zusammenhänge, wobei ausschließlich der Zusammenhang zwischen Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen in einer Klasse und der Anzahl an Kindern mit SPF_{LES} in einer Klasse zu t2 signifikant war. Im Bereich KSHGA waren zu t1 zwei von drei auf dem Input-Modell basierenden Ressourcen signifikant mit der Anzahl an Kindern mit SPF_{KSHGA} assoziiert: Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen und Einzelfallhelfer bzw. Einzelfallhelferinnen. Zu t2 waren zusätzlich zu diesen auch die nach dem Input-Modell finanzierten Lehrkräfte signifikant mit der Anzahl an Kindern mit SPF_{KSHGA} je Klasse korreliert. Damit konnte H1 nur teilweise bestätigt werden.

In einem nächsten Schritt wurde die Stärke der Zusammenhänge entsprechend Hypothese H2, dass der Zusammenhang bei Ressourcen, die den Schulen nach dem Input-Modell gewährt wurden, stärker war als bei Ressourcen, die den Schulen nach dem Throughput-Modell zugeteilt wurden, überprüft. Dazu wurden jeweils die zwei Korrelationskoeffizienten zwischen den throughput-basierten Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen und Lehrkräften und Kindern mit dem SPF_{LES} verglichen mit den drei Korrelationskoeffizienten zwischen den input-basierten Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen, Lehrkräften und Einzelfallhelferinnen bzw. Einzelfallhelfern und den Kindern mit SPF_{KSHGA} .

Es zeigte sich sowohl zu t1 als auch zu t2, dass entsprechend der Hypothese H2 der Zusammenhang zwischen den input-basierten Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen und Kindern mit SPF_{KSHGA} größer war als zwischen den throughput-basierten Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen und Kindern mit SPF_{LES} ($z_{t1} = 1.93$; $p_{t1} = .27$; $z_{t2} = 2.55$, $p_{t2} = .005$). Des Weiteren konnte Hypothese H2 in Bezug auf den Unterschied zwischen zwischen throughput-basierten Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen und input-basierten Einzelfallhelfern bzw. Einzelfallhelferinnen bestätigt werden ($z_{t1} = 2.01$, $p_{t1} = .020$; $z_{t2} = 3.92$, $p_{t2} < .001$). Der Vergleich zwischen den nach dem Throughput-Modell finanzierten Lehrkräften und den Input-Modell finanzierten Lehrkräften fiel zu t2 signifikant aus ($z_{t2} = 1.84$, $p_{t2} = .033$), aber nicht zu t1. Hypothese H2 konnte folglich teilweise bestätigt werden.

4.5.5 Diskussion

In dieser Studie wurde mittels Korrelationsanalysen der Zusammenhang zwischen Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in einer Klasse und den personellen Ressourcen in einer Klasse untersucht. Dabei wurden die Zusammenhänge differenziert betrachtet, je nachdem, welcher Förderschwerpunkt vorlag und auf welchem Allokationsmodell die Ressourcenausstattung beruhte. Es zeigte sich, dass entgegen der Hypothese, dass es einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Kindern mit SPF und Ressourcen in einer Klasse gibt, nicht davon ausgegangen werden kann, dass zur innerschulischen Ressourcenverteilung die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* entscheidend ist. Gemäß der Hypothese 2 zeigte sich jedoch, dass die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer*

Förderschwerpunkt innerhalb von Schulen stärker sichtbar ist, wenn die Ressourcen nach dem Input-Modell an die Schulen verteilt wurden.

Bevor die Ergebnisse interpretiert werden, soll kurz auf die zu berücksichtigenden Limitationen hingewiesen werden. Wie bereits in den Limitationen zur Studie „Komplexitätsreduktion im System“ (Kapitel 4.3.5) erwähnt wurde, handelt es sich zwar um Daten zu zwei Messzeitpunkten. Diese sollten jedoch eher als zwei querschnittliche Einblicke statt als längsschnittliche Entwicklungsdaten interpretiert werden. Durch das Vorliegen zweier Messzeitpunkte können gefundene Muster jedoch besser interpretiert werden. So scheinen die Zusammenhänge zwischen den input-basierten Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen und Einzelfallhelfern bzw. Einzelfallhelferinnen mit Kindern mit SPF_{KSHGA} stabiler zu sein als die ausschließlich zu einem Messzeitpunkt gezeigten Korrelationen zwischen den input-basierten Lehrkräften und Kindern mit SPF_{KSHGA} sowie den throughput-basierten Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen und Kindern mit SPF_{LES} .

Des Weiteren wiesen die Daten aufgrund der kleinen Stichprobe eine hohe Sensibilität gegenüber Veränderungen auf: Fällt eine Schule aus der Stichprobe heraus, so kann dies große Auswirkungen auf die durchschnittlichen Stichprobenwerte haben. So beruht beispielsweise die Korrelation zwischen input-basierten Lehrkräften und Kindern mit SPF_{KSHGA} auf lediglich 15 Schulen zu t2. In Hinblick auf die Erforschung dieser seltenen Fälle geraten die zur Verfügung stehenden statistischen Methoden an ihre Grenzen.

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Analysen nicht dem Zweck dienen, die Ergebnisse zu verallgemeinern, sondern dass es um eine Beschreibung eines Systems geht. Es handelt sich insofern um eine Vollerhebung, wodurch der Aussageverlust durch zu kleine Stichproben relativiert wird. Vor dem Hintergrund des Inklusionsverständnisses von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion ist das zwar plausibel – denn dieses Inklusionsverständnis impliziert ja eine Entkopplung der Ressourcen von der Diagnostik – jedoch wurde bereits in der Studie „Komplexitätsreduktion im System“ festgestellt, dass es die diagnostizierten *Förderschwerpunkte* an den Schulen weiterhin gab. Der schwache Zusammenhang zwischen nach dem Throughput-Modell finanzierten Sonderpädagogen bzw. Sonderpädagoginnen und Kindern mit SPF_{LES} in einer Klasse zu t2 deutet darauf hin, dass die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* im Bereich LES innerhalb der Schule bei der Ressourcenverteilung eine Rolle spielte. Deutlicher zeigte sich die Bedeutung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* im Bereich KSHGA, wobei hier die Ressourcen input-basiert verteilt wurden.

Zusammenfassend bedeutet dies in Bezug auf These III für das Verhältnis zwischen der Komplexitätsreduktion in der Umwelt des Systems und der Komplexitätsreduktion innerhalb des Systems, dass die Art und Weise der Komplexitätsreduktion in der Umwelt die Komplexitätsreduktion des Systems beeinflusst, aber nicht determiniert. Es konnte gezeigt werden, dass das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion im System mit einer geringeren Bedeutung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* einhergeht. Förder-

schwerpunkte, die entsprechend des Inklusionsverständnisses der Umwelt des Systems nicht dekonstruiert werden sollten, wiesen eine höhere Bedeutung bei der Komplexitätsreduktion innerhalb des Systems in Bezug auf die Frage der Ressourcenverteilung auf als diejenigen Förderschwerpunkte, die dekonstruiert werden sollten.

Nachdem nun die Thesen I bis III anhand eines Beispielsystems analysiert wurden, beschäftigt sich das nun folgende Kapitel mit der Bildung einer Theorie schulischer Inklusion.

5 Theorie schulischer Inklusion

Auf Basis der Theorie sozialer Systeme nach Niklas Luhmann entwickelten sich fünf Hauptthesen einer Theorie schulischer Inklusion, die in vier Kapiteln ausdifferenziert, spezifiziert, einer ersten Prüfung unterzogen und reflektiert wurden. In diesem Kapitel werden die fünf Hauptthesen mit Blick auf das Erziehungssystem in Deutschland analysiert. Die empirischen Ergebnisse aus Kapitel 4 dienen dabei zur Auslotung der Generalisierbarkeit der Theorie.

5.1 Verlagerung der Komplexitätsreduktion

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen. Damit wurde die Komplexitätsreduktion im Erziehungssystem durch die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* radikal infrage gestellt. Was ist infolgedessen in den Teilsystemen des Erziehungssystems passiert?

Je nachdem, welches Inklusionsverständnis in den jeweiligen Umwelten herrschte, musste innerhalb der einzelnen Teilsysteme mehr oder weniger stark die Art und Weise der Komplexitätsreduktion angepasst werden. Das in der UN-Behindertenrechtskonvention artikulierte Inklusionsverständnis ist dasjenige von Inklusion als Normalisierung und Empowerment – auf Ebene der Teilsysteme des Erziehungssystems finden sich jedoch divergierende Inklusionsverständnisse. Aufgrund der Föderalität des deutschen Erziehungssystems stellt die jeweilige Landespolitik einen entscheidenden Umweltfaktor für die einzelnen Teilsysteme dar. Das landespolitisch vorherrschende Inklusionsverständnis wird das Inklusionsverständnis in den entstehenden inklusiven Systemen und den jeweiligen Schulen prägen, aber nicht determinieren.

Am Beispiel des entstandenen inklusiven Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* in Brandenburg zeigte sich, dass das Inklusionsverständnis des Systems eine größere Nähe zum Inklusionsverständnis auf Landesebene als zum Inklusionsverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention aufwies. Darüber hinaus unterschied sich das Inklusionsverständnis im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* nochmal deutlich vom Inklusionsverständnis des allgemeinen Schulsystems in Brandenburg: Es entwickelte sich kein allgemeines inklusives Schulsystem, sondern es war intendiert, ein inklusives Teilsystem, bestehend aus den Pilotschulen im Projekt *Inklusive Grundschule*, zu initiieren. Für Schulen, die nicht Teil des Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* waren, ging folglich mit der Infragestellung der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* keine Notwendigkeit einher, die eigenen Differenzie-

rungslinien zu überdenken. Das Teilsystem *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* stellt somit auch eine Komplexitätsreduktion für die übrigen Grundschulen dar.

Im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* hingegen kam es in den Teilsystemen zu unterschiedlichen Arten der Komplexitätsreduktion auf Basis der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert*. Deutlich wurde dabei, dass das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion die Art und Weise der Komplexitätsreduktion in den einzelnen Schulen nicht determinierte. Zugleich führt dieses Inklusionsverständnis dazu, dass eine nicht existente Filterwirkung der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* in solchen Systemen nicht sinnvoll empirisch geprüft werden kann. Für Systeme, in denen das Inklusionsverständnis dasjenige von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion ist, kann also nicht eruiert werden, ob anhand der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* selektiert wird. Es kann nur festgestellt werden, wenn trotz des Vorhandenseins einer Behinderung ein Kind in eine Schule oder Klasse aufgenommen wird. Mit Luhmann gesprochen: Die Inklusionsbedingungen sind empirisch feststellbar, die Exklusionsbedingungen nicht.

Systeme, in denen das Inklusionsverständnis von Normalisierung und Dekonstruktion herrscht, immunisieren sich so gegen den Vorwurf der Exklusion. Die Filterwirkung einer dekonstruierten Differenzierungslinie ist nur noch negativ feststellbar. Das verunmöglicht die primäre Codierung des Systems mit der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert*. Die Tatsache, dass in einem System, in welchem die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* dekonstruiert sein sollte, empirisch durchaus eine Filterwirkung der Differenzierungslinie *Art der Behinderung* festgestellt wurde, zeigt für ein System, das ein Teilsystem des allgemeinen Schulsystems darstellt, eine neue Art der Komplexitätsreduktion: Das System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* hat die Differenzierungslinie *Art der Behinderung* vom Sonderschulsystem zur Bildung von Teilsystemen genutzt. Zur Komplexitätsreduktion sowohl auf Ebene der Schule als auch auf Ebene der einzelnen Klassen lässt sich diese Differenzierungslinie binär codieren; empirisch zeigten sich dabei die Differenzierungslinien *Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung*, *Förderschwerpunkt Hören* und *Förderschwerpunkt Sprache* als relevante Kategorien zur Teilsystembildung.

Diese Ergebnisse lassen sich für eine Theorie schulischer Inklusion wie folgt verallgemeinern. Das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion führt zu Problemen mit der Art und Weise der Komplexitätsreduktion anhand der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert*. Da diese Differenzierungslinie nur noch einseitig negativ codiert werden kann, ist es wahrscheinlich, dass in solchen Systemen die Differenzierungslinie *Art der Behinderung* aus dem Sonderschulsystem übernommen wird, indem Kategorisierungen dieser Behinderungen entweder aus anderen Systemen übernommen werden (z. B. bei sichtbaren Behinderungen) oder die Diagnostik in Hinblick auf Indizien für sonderpädagogische Förderschwerpunkte ausgebaut wird. Dekonstruktion kann so zu neuen Formen der Konstruktion führen.

Für Aussagen zu Systemen mit anderen Inklusionsverständnissen lassen sich die empirischen Analysen nur schwer generalisieren. Auf Basis der theoretischen Arbeit lässt sich aber vermuten, dass in Systemen mit einem Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Empowerment und Inklusion als Dekonstruktion und Empowerment die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* bei der Bildung von Teilsystemen ebenfalls durch die Differenzierungslinie *Art der Behinderung* ersetzt werden könnte. Gleichwohl ist es in solchen Systemen wahrscheinlich, dass für den Zugang zu den einzelnen Schulen in diesen Systemen die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* primär bleibt, da eine Negativcodierung weiter möglich ist. In solchen Systemen lassen sich folglich Inklusions- und Exklusionsbedingungen vor dem Hintergrund der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* empirisch analysieren.

Zusammenfassend können wir in Bezug auf die Verlagerung der Komplexitätsreduktion feststellen, dass diese sich vor dem Hintergrund verschiedener Inklusionsverständnisse gestaltet und dazu führt, dass sich die Grenzen des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems insofern verwischen, als im allgemeinen Schulsystem die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* durch die Differenzierungslinie *Art der Behinderung* ersetzt wird.

5.2 Autopoiese der Systeme

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat mit der Infragestellung der Legitimität der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* in Deutschland zu der Frage nach der Legitimität des Sonderschulsystems insgesamt geführt. Was wird mit der Ausdifferenzierung des Schulsystems in ein allgemeines Schulsystem und ein Sonderschulsystem infolgedessen passieren?

Das allgemeine Schulsystem und das Sonderschulsystem sind jeweils autopoietische Systeme, die sich anhand jeweils eigener Differenzierungslinien reproduzieren und ausdifferenzieren. Während die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* auf Ebene des Schulsystems über die Selektion in die jeweiligen Teilsysteme entscheidet, ist innerhalb des allgemeinen Schulsystems die Differenzierungslinie *besser/schlechter* und innerhalb des Sonderschulsystems die Differenzierungslinie *Art der Behinderung* primär. Die Bildung inklusiver Teilsysteme auf verschiedenen Ebenen intendiert folglich eine Verwischung dieser Grenzen. Gleichwohl ist auf Basis der theoretischen Ausführungen davon auszugehen, dass die jeweiligen Systeme bestrebt sind, ihre Systemgrenzen und ihre autopoietische Reproduktion anhand ihrer primären Differenzierungslinien aufrechtzuerhalten.

Im Rahmen der systemtheoretischen Rekonstruktion der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems wurde festgestellt, dass sich bereits im 18. Jahrhundert unterschiedliche Differenzierungslinien für das allgemeine Schulsystem und das Sonderschulsystem herausbildeten. Während sich für das allgemeine Schulsystem eine historische Entwicklung von der Differenzierungslinie *oben/unten* nach *besser/schlech-*

ter zeigte, fand im Sonderschulsystem keine Veränderung der primären Differenzierungslinie statt. Gleichwohl differenzierte sich die primäre Differenzierungslinie *Art der Behinderung* im zeitlichen Verlauf weiter aus. Die ersten Behinderungen, für die das Sonderschulsystem spezielle Teilsysteme bildete, waren die Förderschwerpunkte Sehen, Hören und etwas später Körperlich-motorische Entwicklung. Einrichtungen für „Verhaltensauffällige“ und „geistig Behinderte“, d. h. Vorläufer der Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung sowie Geistige Entwicklung, standen zunächst außerhalb des Bildungssystems. In der Weimarer Republik betraf dies auch Einrichtungen für körperlich Behinderte, zugleich wurde im Sonderschulsystem die Differenzierung nach *Art der Behinderung* weiter ausgebaut. Die Hilfsschule entwickelte sich als Bindeglied zwischen allgemeinem Schulsystem und Sonderschulsystem als Vorläufer für Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Schließlich wurden sie Teil des Sonderschulsystems. Diese historische Ausdifferenzierung deutet einerseits auf eine Resistenz der Differenzierung des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems insgesamt hin, zum anderen deutet sie auf wahrscheinliche Entwicklungen innerhalb der Systeme.

Im allgemeinen Schulsystem wird die Differenzierungslinie *besser/schlechter* sich als stabil erweisen, wobei die Möglichkeit der Bildung einer schon bekannten Differenzierung als neue primäre Differenzierungslinie besteht. Denn empirisch sind sowohl der soziale Status und die Differenzierungslinie *besser/schlechter* verbunden (Klieme et al., 2010) als auch der soziale Status und die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* (Kölm, Gresch & Haag, 2017). Wenn nun die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* neben der Differenzierungslinie *besser/schlechter* im allgemeinen Schulsystem zur Komplexitätsreduktion genutzt wird, besteht die Möglichkeit, dass sich eine neue primäre Differenzierungslinie aus beiden bildet, die den kleinsten gemeinsamen Nenner abdeckt: die Differenzierungslinie *arm/reich*.

Im Sonderschulsystem wird die Differenzierungslinie *Art der Behinderung* stabil bleiben. Von Seiten des Sonderschulsystems werden dabei insbesondere die Förderschwerpunkte Sehen, Hören und Körperlich-motorische Entwicklung zur Auto-poiese genutzt werden. Diese Förderschwerpunkte können vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung als die für die Reproduktion des Sonderschulsystems verlässlichsten gelten. Die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung, Emotional-soziale Entwicklung und Körperlich-motorische Entwicklung werden sich aufgrund dessen, dass sie zunächst außerhalb des Bildungssystems standen und nur über das Sonderschulsystem überhaupt Eingang ins Funktionssystem Erziehung erhielten, ebenfalls als stabil erweisen. Für den Förderschwerpunkt Lernen hingegen ist anzunehmen, dass sich dieser als am wenigsten verlässlich für die Auto-poiese des Sonderschulsystems erweisen wird. Denn die Schulen für diesen Förderschwerpunkt waren zunächst Teil des allgemeinen Schulsystems. Außerdem differenziert sich der Förderschwerpunkt Lernen nicht primär an der Differenzierungslinie des Sonderschulsystems, sondern über die primäre Differenzierungslinie des allgemeinen Schulsystems *besser/schlechter*.

Doch wie sieht es mit der Wahrscheinlichkeit aus, dass das allgemeine Schulsystem Kinder mit Behinderung als mediales Material nutzt? Das allgemeine Schulsystem wird diejenigen Kinder zu Elementen seiner Teilsysteme machen wollen, die am besten passen, das heißt, es wird diejenigen Kinder auswählen, die am wenigsten eine Veränderung der primären Differenzierungslinie *besser/schlechter* erfordern. In Kapitel 4.4 wurde empirisch festgestellt, dass dies die Förderschwerpunkte Körperlich-motorische Entwicklung und Sehen sind, wobei sich der Förderschwerpunkt Hören im Übergang zwischen geringem und mittlerem Konfliktpotenzial zur Codierung des Systems mit *besser/schlechter* befand. Aus Sicht des allgemeinen Schulsystems weisen die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung, Sprache und Autismus eine mittlere Passung mit der Differenzierungslinie *besser/schlechter* auf, während die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen eine geringe Passung aufweisen. Zu beachten ist dabei, dass der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zunächst außerhalb des Bildungssystems stand, das heißt, er war nie Teil des allgemeinen Schulsystems. Beim Förderschwerpunkt Lernen war dies anders. Historisch gesehen war er zunächst Teil des allgemeinen Schulsystems, hat sich dann jedoch als eigener Förderschwerpunkt entlang der Differenzierungslinie *besser/schlechter* in das Sonderschulsystem verlagert¹⁰⁶.

Diejenigen Förderschwerpunkte, die vor dem Hintergrund der Differenzierungslinie *besser/schlechter* am leichtesten als mediales Material zur Autopoiese des allgemeinen Schulsystems genutzt werden könnten – Sehen, Hören und Körperlich-motorische Entwicklung – sind also gleichzeitig diejenigen Förderschwerpunkte, die das Sonderschulsystem am stabilsten zur Autopoiese nutzen kann. Es ist daher zu erwarten, dass das Sonderschulsystem seine primäre Differenzierungslinie *Art des Förderschwerpunkts* bei diesen Förderschwerpunkten mit besonderer Vehemenz verteidigen wird. Wenn Kinder mit diesen Förderschwerpunkten Teil des allgemeinen Schulsystems werden, dann ist es aufgrund der hohen Passung wahrscheinlich, dass diese Kinder Teil des allgemeinen Schulsystems werden und zwar insofern, als sie der Differenzierung *besser/schlechter* unterworfen werden, während die Differenzierung nach *Art des Förderschwerpunkts* für das System nur noch eine untergeordnete Rolle spielt, insofern behinderungsspezifische Anpassungen zur Aufrechterhaltung der primären Differenzierungslinie *besser/schlechter* vorgenommen werden. Für diese Förderschwerpunkte lässt sich daher vermuten, dass das Sonderschulsystem eigene Institutionen aufrechterhalten will und wird, um seine autopoietische Reproduktion zu gewährleisten.

Die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung und Sprache sind für die Autopoiese des Sonderschulsystems relativ verlässliches mediales Material. Zur Differenzierungslinie *besser/schlechter* des allgemeinen Schulsystems weisen diese Förderschwerpunkte ein mittleres Konfliktpotenzial auf. Das allgemeine Schulsystem wird daher kein großes Interesse an der Verwendung dieses medialen Materials

106 Dies erklärt auch, weshalb der Förderschwerpunkt Lernen als am meisten kritisierte sonderpädagogische Kategorie gelten kann (Abé et al., 1978). Er entstand primär aus der Logik des allgemeinen Schulsystems, nicht des Sonderschulsystems.

zu seiner Autopoiese zeigen. Es lässt sich daher vermuten, dass sich die autopoietische Reproduktion anhand der Differenzierungslinie *Art des Förderschwerpunkts* für das Sonderschulsystem relativ einfach aufrechterhalten lässt. Gleichwohl besteht auch für das allgemeine Schulsystem die Möglichkeit, eine Passung mit diesem medialen Material herzustellen. Was passieren wird, ist daher kontingent. Mit der Aufrechterhaltung eigener Institutionen für diese Förderschwerpunkte sichert sich das Sonderschulsystem seine Autopoiese als organisational abgegrenztes Teilsystem. Mit diesen Förderschwerpunkten ist es jedoch auch möglich, sich innerhalb des allgemeinen Schulsystems auf Basis der sonderpädagogischen Differenzierungslinie autopoietisch zu reproduzieren. Wenn Kinder mit diesen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in Organisationen des allgemeinen Schulsystems unterrichtet werden, besteht die Möglichkeit der Entwicklung neuer Differenzierungslinien jenseits der Differenzierungslinien *besser/schlechter* und *Art des Förderschwerpunkts*. Welche Differenzierungslinien das wären, wird empirisch zu klären sein.

Der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung weist eine hohe Stabilität für die Reproduktion des Sonderschulsystems auf, während ein hohes Konfliktpotenzial mit der Differenzierungslinie des allgemeinen Schulsystems besteht. Es ist daher damit zu rechnen, dass das Sonderschulsystem eigene Institutionen für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ohne große Widerstände aus dem allgemeinen Schulsystem aufrechterhalten können wird. Wenn Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung Teil von Organisationen des allgemeinen Schulsystems werden, dann ist es wahrscheinlich, dass das Sonderschulsystem sich anhand der Differenzierungslinie *Art des Förderschwerpunkts* innerhalb des allgemeinen Schulsystems reproduziert und keine Verschiebung oder Neuentwicklung der Differenzierungslinie *besser/schlechter* erfolgt. Vielmehr wird mittels der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* innerhalb des allgemeinen Schulsystems entschieden werden, ob bei dem jeweiligen Kind die Differenzierungslinie *besser/schlechter* oder *Art des Förderschwerpunkts* zur Autopoiese des Systems genutzt wird.

Der Förderschwerpunkt Lernen weist im Unterschied zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine weniger hohe Stabilität für die Autopoiese des Sonderschulsystems auf. Dadurch ist die Kontingenz dessen, was wahrscheinlich passieren wird, erhöht. Einerseits könnte der Förderschwerpunkt Lernen sich ähnlich verhalten wie der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, wobei sich das Sonderschulsystem bei der Aufrechterhaltung der Differenzierungslinie *Art des Förderschwerpunkts* für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen stärker rechtfertigen muss als für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Dies gilt umgekehrt auch für das allgemeine Schulsystem: Weil der Förderschwerpunkt quasi durch die Differenzierungslinie *besser/schlechter* des allgemeinen Schulsystems gebildet wird, stellt er zugleich ihre Legitimität infrage. Denn systemtheoretisch muss die Negativseite der Differenzierungslinie codierbar sein. Dass ein *zu schlecht* zur Anwendung einer anderen Differenzierungslinie innerhalb der gleichen Organisation führen würde, ist unwahrscheinlich: Der Förderschwerpunkt Lernen wird entweder durch die sonderpädagogische Differenzierungslinie *Art des Förderschwerpunkts* zur Auto-

poiese genutzt oder die Differenzierungslinie *besser/schlechter* wird im allgemeinen Schulsystem infrage gestellt und es entsteht die Möglichkeit zur Neuentwicklung von Differenzierungslinien. Tabelle 11 fasst diese Überlegungen zusammen.

Tabelle 11: Ausgangslage der Autopoiese der Systeme und wahrscheinliche Entwicklungen im Schulsystem

Förder-schwer-punkt	Autopoiese		Wahrscheinlichkeit institutionelle Trennung	Vermutete Differenzierungs-linie im allgemeinen Schul-system
	Sonderschul-system	allgemeines Schulsystem		
Lernen	instabil	schwierig	Mittel	Potenzial für neue
ESE	mäßig stabil	mäßig schwer	Mittel	Potenzial für neue
Sprache	mäßig stabil	mäßig schwer	Mittel	Potenzial für neue
KME	stabil	leicht	Hoch	besser/schlechter
Sehen	stabil	leicht	Hoch	besser/schlechter
Hören	stabil	leicht	Hoch	besser/schlechter
GE	stabil	sehr schwer	Hoch	Art des SPF

Anmerkungen: ESE = Emotional-soziale Entwicklung, KME = Körperlich-motorische Entwicklung, GE = Geistige Entwicklung; SPF = sonderpädagogischer Förderschwerpunkt.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Frage nach der Autopoiese des allgemeinen Schulsystems und des Sonderschulsystems festgestellt werden, dass sich diese auf unterschiedliche Weise vollziehen wird. Das Sonderschulsystem wird seine Autopoiese einerseits durch den Erhalt spezieller Organisationen sichern und kann darüber hinaus sich selbst innerhalb des allgemeinen Schulsystems anhand seiner primären Differenzierungslinie *Art des Förderschwerpunkts* reproduzieren. Ebenso wird das allgemeine Schulsystem im Wesentlichen seine Differenzierungslinie *besser/schlechter* aufrechterhalten können. Insbesondere bei dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit den Förderschwerpunkten Emotional-soziale Entwicklung und Sprache und Kindern ohne diese Förderschwerpunkte im allgemeinen Schulsystem besteht das Potenzial, dass sich neue systemeigene Differenzierungslinien jenseits von *Art des Förderschwerpunkts* und *besser/schlechter* bilden.

5.3 Komplexitätsreduktion im System in Relation zur Umwelt

Durch die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Bildungssystemen der Länder haben sich die Komplexität dieser Systeme und die Komplexität ihrer Umwelten erheblich gesteigert. Die Frage nach der Art und Weise der Komplexitätsreduktion mittels der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* wird sowohl

in der Umwelt der Systeme als auch innerhalb der jeweiligen Teilsysteme aufgeworfen. Wie wird sich infolge der UN-Behindertenrechtskonvention das Verhältnis der Komplexitätsreduktion zwischen Umwelt und System gestalten?

In der UN-Behindertenrechtskonvention ist zwar relativ klar geregelt, dass einerseits der Zugang zu den Teilsystemen des Bildungssystems nicht anhand der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* entschieden werden darf und andererseits für die Teilhabe am allgemeinen Schulsystem entsprechende Ressourcen für Kinder mit Behinderungen zur Verfügung gestellt werden müssen. Jedoch weist das Inklusionsverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention zu den einzelnen sich bildenden inklusiven Systemen und den einzelnen Schulen eine gewisse Distanz auf. Entscheidender sind die direkten Umwelten der Systeme, insbesondere die landespolitischen Regelungen. Bereits im Nationalen Aktionsplan ließen sich Anteile eines Inklusionsverständnisses identifizieren, welches dekonstruierende Elemente aufwies. Damit wird die Art und Weise der Nutzung der Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* hochgradig kontingent.

Am Beispiel des inklusiven Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* in Brandenburg haben wir anhand des Verhältnisses zwischen Kindern mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und Ressourcen für sonderpädagogische Bedarfe die Nutzung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* in der politischen Umwelt des Systems und innerhalb des Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* untersucht. Es zeigte sich, dass die Nutzung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* zur Komplexitätsreduktion in der Umwelt mit einer stärkeren Nutzung dieser Differenzierungslinie innerhalb des Systems einherging. Weiterhin wurde die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* innerhalb des Systems auch dann genutzt, wenn sie in der Umwelt des Systems keine Rolle spielte, jedoch in geringerem Maß.

Dies zeigt, dass das Inklusionsverständnis der Umwelt und die sich daraus ergebenden Arten der Komplexitätsreduktion mit der Art und Weise der Komplexitätsreduktion innerhalb der Systeme in Verbindung stehen. Mit anderen Worten: Insbesondere das Politiksystem bestimmt mit darüber, welche Differenzierungslinien innerhalb inklusiver Systeme wahrscheinlicher zur Komplexitätsreduktion genutzt werden als andere.

In Systemen mit einem Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion ist es wahrscheinlich, dass, auch wenn sonderpädagogische Förderschwerpunkte faktisch festgestellt werden, die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* weniger zur Komplexitätsreduktion verwendet wird als in Systemen, die kein dekonstruierendes Inklusionsverständnis aufweisen. Für Systeme, die eine hohe Übereinstimmung mit dem Inklusionsverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention aufweisen, ist die Nutzung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* insofern wahrscheinlich, als sie die *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* zur Verteilung von Ressourcen nutzen werden, um eine bedarfsgerechte Allokation zu erreichen. Gleichwohl ist eine Nutzung der allgemeinen Differenzierungslinie *ohne Förderschwerpunkt/mit Förder-*

schwerpunkt eher unwahrscheinlich, da hier das empowernde Moment fehlen würde. Für Systeme mit einem Inklusionsverständnis von Inklusion als Dekonstruktion und Empowerment hingegen lassen sich am schwierigsten Vorhersagen treffen. Denn Inklusion in diesem Verständnis würde eine starke Veränderung des bestehenden Systems erfordern; die Differenzierungslinien würden sich wahrscheinlich in Gänze verändern, sodass die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* keine Rolle mehr spielen würde¹⁰⁷.

Durch Entscheidungen in der politischen Umwelt der entstehenden inklusiven Systeme können daher bestimmte Entwicklungen in ihrer Wahrscheinlichkeit erhöht oder verringert werden: Ein Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion verringert die Wahrscheinlichkeit der Nutzung der Differenzierungslinie *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt* im allgemeinen Schulsystem. Dadurch könnte bei Inklusion in Bezug auf die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung und Sprache das ohnehin vorhandene Potenzial zur Bildung neuer Differenzierungslinien gesteigert und bei den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung ermöglicht werden. Bei den Förderschwerpunkten Körperlich-motorische Entwicklung, Sehen und Hören hingegen ist ohnehin eine Nutzung der Differenzierungslinie *besser/schlechter* wahrscheinlich, mithin eine Dekonstruktion der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte unnötig bzw. unpassend.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Frage nach der Komplexitätsreduktion im System im Verhältnis zur Komplexitätsreduktion in der Umwelt festgestellt werden, dass die Art und Weise der Komplexitätsreduktion in der Umwelt des Systems die Kontingenz der Art und Weise der Komplexitätsreduktion im System einschränkt. Dies wird dazu führen, dass sehr unterschiedliche inklusive Systeme im allgemeinen Schulsystem entstehen, die sich je nach ihrer Umwelt nach der Nutzung der Differenzierungslinie *Behinderung* unterscheiden werden. Gleichwohl wird es sich dabei nicht um eindeutige Beziehungen handeln, denn die Beziehungen zwischen System und Umwelt sind relational, das heißt, sie beeinflussen sich gegenseitig.

5.4 Rationalität: Differenzierungslinien

Die UN-Behindertenrechtskonvention fordert die Schaffung eines inklusiven Schulsystems auf allen Ebenen. Was bedeutet das?

Im allgemeinen Schulsystem wird Komplexität primär über die Differenzierungslinie *besser/schlechter* reduziert, im Sonderschulsystem ist die *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* die primäre Differenzierungslinie. Darüber, welchem

¹⁰⁷ Zum Beispiel könnte man sich einen im Sinne von Dekonstruktion und Empowerment inklusiven Moment so vorstellen, dass Gebärdensprache die für alle Schülerinnen und Schüler wichtigste Sprache darstellt. Es wären dann vermutlich nicht die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Hören, die beim Erlernen der Sprache am meisten Unterstützung benötigen würden; vielmehr müssten Ressourcen für Kinder bereitgestellt werden, die diese Sprache noch nicht können. Die Differenzierungslinie wäre dann vielleicht *gelernt/nicht gelernt*.

System ein Kind zugeordnet wird, entscheidet primär die Differenzierungslinie *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt*. Inklusion auf Ebene des Funktionssystems Erziehung bedeutet folglich, dass kein Kind anhand der Differenzierungslinie *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt* von Bildung ausgeschlossen werden darf. Inklusion auf Ebene des Bildungssystems bedeutet, dass die Differenzierungslinie *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt* nicht zur Zuordnung von Kindern zu den Systemen *allgemeines Schulsystem* und *Sonderschulsystem* verwendet wird. Vielmehr müsste es ein gemeinsames System geben. In den Organisationen dieses gemeinsamen inklusiven Systems wird Komplexität über neue Differenzierungslinien reduziert, die über die Differenzierungslinien *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* und *besser/schlechter* hinausgehen. Diese Differenzierungslinien können zwar weiterhin Differenzierungslinien in einem inklusiven System bleiben, jedoch erfolgt die Komplexitätsreduktion im System nicht mehr primär über diese. Das bedeutet, dass in einem inklusiven System sonderpädagogische Expertise, die sich anhand der Art der Förderschwerpunkte ausdifferenziert, weiter vorhanden ist. Ebenso braucht es professionelle Lehrkräfte, die die Kompetenzen der Kinder diagnostizieren und fördern können. Für die Inklusions- und Exklusionsbedingungen in diesem inklusiven System jedoch wären diese Differenzierungslinien zweitrangig. Das bedeutet: Ein inklusives System erfordert eine Neucodierung auf Systemebene.

In Kapitel 3.2.3 hatten wir die Systemebene, die im allgemeinen Schulsystem mit *besser/schlechter* codiert ist, von der Programmebene, die mit *vermittelbar/nicht vermittelbar* codiert ist, unterschieden. Theoretisch lässt sich entsprechend der Codierung der Programme auch eine andere Codierung der Systemebene denken: die Codierung *mehr Zeit/weniger Zeit*. Dies würde bedeuten, dass Kinder so lange Teil des inklusiven Schulsystems sind, bis ihre Teilhabe im nächsten System gesichert wäre. Im Prinzip wäre dies eine konsequente Weiterentwicklung klassischer Lernzeitmodelle (Carroll, 1963). In Ansätzen wird diese Idee beispielsweise im Rahmen der flexiblen Schulanfangsphase z. B. in Brandenburg umgesetzt (Liebers et al., 2008). Hier können die Kinder ein, zwei oder drei Jahre in der jeweiligen Klasse verweilen, bis sie den entsprechenden Lernstand erreicht haben, d. h. bis ihnen der Stoff vermittelt wurde, den sie im Anschlussystem Klasse 3 benötigen. Darüber hinaus könnten sich empirisch neue Differenzierungslinien zur Komplexitätsreduktion in inklusiven Systemen bilden, die nicht a priori antizipiert wurden. Abbildung 14 zeigt, wie die Ausdifferenzierung eines solchen inklusiven Systems aussehen könnte. Deutlich wird, dass es sich dabei weniger um eine Ausdifferenzierung als vielmehr um eine Entdifferenzierung des Erziehungssystems handelt. Dass dies passiert, ist extrem unwahrscheinlich.

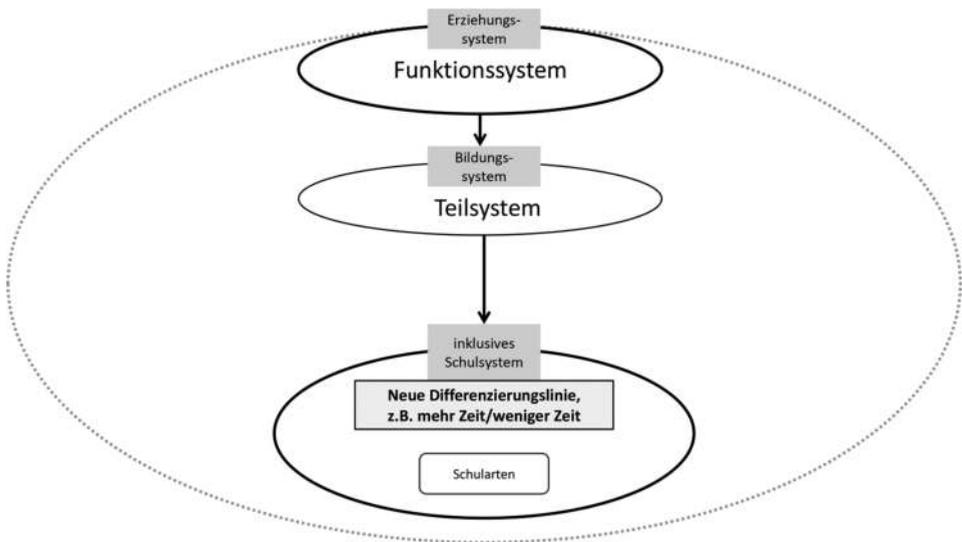


Abbildung 14: Ausdifferenzierung eines inklusiven Schulsystems

Am Beispiel des Pilotprojekts Inklusive Grundschule in Brandenburg lässt sich auf Basis der empirischen Analysen interpretieren, wie sich die Ausdifferenzierung des inklusiven Systems *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* tatsächlich gestaltete. Zunächst lässt sich feststellen, dass auf Ebene des Funktionssystems in Deutschland generell ein inklusives System vorliegt, so auch in Brandenburg. Im System *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* sollte die Differenzierungslinie *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt* keine Filterwirkung mehr aufweisen, zumindest für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache. Zur Selektion in das Teilsystem *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* wurde die Differenzierungslinie *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt* entsprechend außer Kraft gesetzt. Ob dies in der Praxis tatsächlich so gehandhabt wurde, konnte aufgrund des in der Umwelt des Systems herrschenden Inklusionsverständnisses von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion nicht empirisch festgestellt werden. Für das Schulsystem des Bundeslandes Brandenburg generell blieb die Differenzierungslinie *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt* zur Selektion in die Teilsysteme *allgemeines Schulsystem* und *Sonderschulsystem* erhalten. In diesen Teilsystemen bestand infolge der UN-Behindertenrechtskonvention keine Notwendigkeit der Anpassung der Differenzierungslinien. Es ist allerdings wahrscheinlich, dass der Bezug des Pilotprojekts Inklusive Grundschule auf die Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache insofern das Sonderschulsystem tangierte, als insbesondere für die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung und Sprache eine Behauptung der sonderpädagogischen Differenzierungslinie *Art des Förderschwerpunkts* in den Institutionen des inklusiven Systems notwendig wird, um Kinder mit diesen Förderschwerpunkten als mediales Material zur autopoietischen Reproduktion zu behalten (vgl. Tabelle 11 in Kapitel 5.2). Diese Vermutung wird dadurch be-

kräftigt, dass eine Analyse der Ressourcen der Schulen im Pilotprojekt Inklusive Grundschule ergab, dass in der Regel sonderpädagogische Expertise in die Schulen geholt wurde, während in nur wenigen Fällen allgemeine Lehrkräfte als zusätzliche Ressourcen genutzt wurden (vgl. Kapitel 4.5). Zur Verteilung dieser Ressourcen wurde die Differenzierungslinie *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt* stärker bei denjenigen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten genutzt, die nicht dekonstruiert wurden, während die Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache schwächer mit den personalen Ressourcen verbunden waren. Für die Verteilung auf die Klassen im Pilotprojekt Inklusive Grundschule ließ sich eine generelle Filterwirkung der Differenzierungslinie *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt* nicht feststellen, wohl aber für die Differenzierungslinie *Art des Förderschwerpunkts*. Dass dies insbesondere die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung und Sprache betraf, ist ein weiteres Indiz für die Autopoiese des Sonderschulsystems innerhalb des allgemeinen Schulsystems. Insgesamt zeigte sich das *Pilotprojekt Inklusive Grundschule* als kontingentes inklusives System, in welchem die Differenzierungslinie *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* teilweise zur Selektion in Teilsysteme genutzt wurde, eine primäre Differenzierung nach dieser Differenzierungslinie konnte jedoch insbesondere für die dekonstruierten Förderschwerpunkte nicht nachgewiesen werden. Es besteht hier durchaus die Möglichkeit, dass neue potenzielle Differenzierungslinien entstehen.

Für die Bildung eines inklusiven Schulsystems auf allen Ebenen in Deutschland geben diese Ergebnisse einige Anhaltspunkte darüber, welche Entwicklungen wahrscheinlich sind. Generell gilt, dass die Initiierung von Pilotprojekten stets dazu führt, dass ein System neben dem eigentlichen System geschaffen wird. Dies führt zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Erziehungssystems: Im Bildungssystem differenziert sich neben dem allgemeinen Schulsystem und dem Sonderschulsystem ein drittes Teilsystem aus, das *inklusive Schulsystem*. Dieses ist primär dadurch charakterisiert, dass die Differenzierungslinie *ohne Förderschwerpunkt/mit Förderschwerpunkt* bei der Selektion in dieses Teilsystem außer Kraft gesetzt ist. Abbildung 15 zeigt die Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems mit drei Subsystemen prototypisch.

Je nachdem, wie die politische Umwelt des Bildungssystems gestaltet ist, wird die Ausdifferenzierung des inklusiven Systems anders verlaufen. Auch die Stärke der Veränderungen im allgemeinen Schulsystem und im Sonderschulsystem wird mit der politischen Umwelt variieren. Sofern keine aktive drastische Einmischung in die Autopoiese des Sonderschulsystems zum Beispiel durch die radikale Auflösung aller Sonderschulen (oder Sonderschulen in bestimmten Bereichen) erfolgt, wird sich die Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems nicht wesentlich ändern. Gleiches gilt für das allgemeine Schulsystem. Sofern die Institutionen innerhalb dieses Systems nicht radikal dazu gezwungen werden, ihre Autopoiese an medialem Material zu vollziehen, das nicht passt, wird sich an der Differenzierung in diesem System nichts wesentlich verändern.

Wahrscheinlich ist, dass das inklusive System als weiteres Parallelsystem zur Ausdifferenzierung des Bildungssystems beiträgt. Die Ausgestaltung dieses Systems ist dabei wiederum hochgradig kontingent und wird zum Teil durch das politische System beeinflusst. Je nachdem, auf welche Förderschwerpunkte sich die inklusiven Systeme beziehen, sind Differenzierungen nach Art des Sonderschulsystems oder des allgemeinen Schulsystems bzw. die Bildung neuer Differenzierungslinien wahrscheinlicher. Außerdem wird es Unterschiede dahingehend geben, welche Schultypen Teil des inklusiven Schulsystems werden. Dabei ist es wahrscheinlich, dass Schultypen, die ohnehin mit von der Differenzierung *besser/schlechter* abweichenden Differenzierungslinien operieren eher Teil des inklusiven Schulsystems werden als Schulen, die sehr stark mit dieser Differenzierungslinie operieren: Grundschulen, insbesondere solche mit flexiblen Schulanfangsphasen, werden eher inklusiv als Gymnasien.

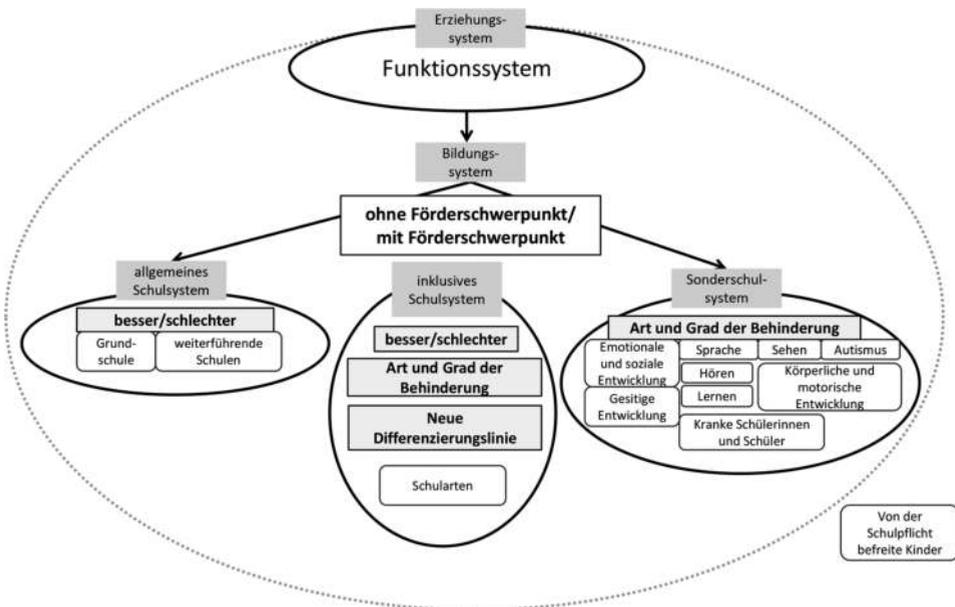


Abbildung 15: Wahrscheinliche Ausdifferenzierung des Erziehungssystems

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Frage nach der Rationalität eines inklusiven Schulsystems auf Basis der Differenzierungslinien festgestellt werden, dass es sehr unwahrscheinlich ist, dass sich ein auf Ebene des Bildungssystems inklusives System ausdifferenziert. Wahrscheinlicher ist, dass sich das Bildungssystem in ein allgemeines Schulsystem, ein Sonderschulsystem und ein inklusives Schulsystem ausdifferenziert. Diese Art der Ausdifferenzierung entspricht folglich nicht der Art und Weise, wie ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen ausdifferenziert sein müsste.

5.5 Rationalität(en) inklusiver Systeme

Die UN-Behindertenrechtskonvention bezieht den Anspruch inklusiver Bildung auf alle Kinder mit Behinderungen. Die Art und Schwere der Behinderungen spielen keine Rolle. Dass ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen in Deutschland entsteht, ist extrem unwahrscheinlich. Folglich stellt sich die Frage, wie ein solches System denn wahrscheinlich gemacht werden könnte. Welche Rationalität(en) inklusiver Systeme lassen sich wahrscheinlich im deutschen Bildungssystem auf allen Ebenen implementieren?

Um diese Frage zu beantworten, werden die Analyseergebnisse zum Verhältnis zwischen den Inklusionsverständnissen und den Grundkonstituten des Systems mit den Analyseergebnissen zum Konfliktpotenzial der einzelnen Förderschwerpunkte und den Grundkonstituten des Systems zusammengeführt. Denn es ist wahrscheinlich, dass sich ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen am wahrscheinlichsten implementieren lässt, wenn das Inklusionsverständnis und der Förderschwerpunkt zusammenpassen, das heißt, das Inklusionsverständnis bietet eine Lösung des Konflikts des jeweiligen Förderschwerpunkts mit den Grundkonstituten des Systems. Diese Lösung geht dabei je nach Höhe des Konfliktpotenzials mit mehr oder weniger starken Notwendigkeiten der Veränderung im allgemeinen Schulsystem einher.

Während die Inklusionsverständnisse sich gemäß der Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger, 2019a) als Kombination von Inklusion als Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion fassen lassen, leiteten wir die Grundkonstitute des allgemeinen Schulsystems systemtheoretisch her und identifizierten die Codierung des Systems mit *besser/schlechter*, die Programmierung mit *vermittelbar/nicht vermittelbar* und die Annahme, dass Kinder Triviale Maschinen seien (was sie nicht sind), als solche. Die Kombination dieser beiden Analysen bedeutet nun eine Zusammenfügung der Relation zwischen der Beschaffenheit des medialen Materials zur Autopoiese und den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems mit der Relation zwischen der Beschaffenheit der Umwelt des Systems und den Grundkonstituten des Systems.

In Kapitel 3.4 hatten wir das Verhältnis zwischen Inklusionsverständnis und den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems untersucht. Tabelle 12 fasst die Argumentation und die Analyseergebnisse zusammen.

Insgesamt, so ließ sich festhalten, weist das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Empowerment das geringste Konfliktpotenzial mit den Grundkonstituten des Systems auf. Dem Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion wurde ein mittleres und dem Inklusionsverständnis von Inklusion als Empowerment und Dekonstruktion ein hohes Konfliktpotenzial mit den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems zugeschrieben.

Tabelle 12: Konfliktpotenzial zwischen Inklusionsverständnissen und Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems

Inklusionsverständnis	Annahme der Trivialmaschine	Codierung besser/schlechter	Programmierung vermittelbar/nicht vermittelbar
Normalisierung + Empowerment <i>Kinder mit SPF haben das Recht, die allgemeine Schule zu besuchen</i>	Input-, Prozess- und Output-Ebene: NTA	Kriteriale Bewertung unter Berücksichtigung eines NTA möglich	Standardprogramme können beibehalten werden
Normalisierung + Dekonstruktion <i>Alle Kinder besuchen dieselbe Schule, ohne kategorisiert zu werden</i>	Individualität, d. h. Zustands- und Struktur determinierung der Kinder betont	Individualisierte Bewertung erforderlich	Heterogenität der Lerngruppe berücksichtigt (vermittelt ≠ angeeignet)
Empowerment + Dekonstruktion <i>Ich bin super, so wie ich bin, lass uns unsere SPFs feiern!</i>	Berücksichtigung Zustands- und Struktur determinierung, Änderung der äußeren Strukturen, die nicht normalisierend wirken	Wertschätzung aller Transformationsleistungen	Alle müssen unter Berücksichtigung des SPFs Möglichkeiten zur Aneignung bekommen

Anmerkungen: hellgrau = geringeres Konfliktpotenzial; mittelgrau = mittleres Konfliktpotenzial; dunkelgrau = hohes Konfliktpotenzial; NTA= Nachteilsausgleich.

In Kapitel 4.4 wurde das Konfliktpotenzial der jeweiligen Förderschwerpunkte mit den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems empirisch analysiert. Tabelle 13 zeigt die Ergebnisse dieser Analysen im Überblick. Die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Geistige Entwicklung wiesen insgesamt ein hohes, die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung, Hören und Autismus ein mittleres und die Förderschwerpunkte Körperlich-motorische Entwicklung und Sehen ein geringes Konfliktpotenzial auf. Die Förderschwerpunkte unterschieden sich jedoch nicht nur untereinander, sondern auch zwischen den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems. Deshalb ist eine differenzierte Betrachtung der Relationen zwischen Inklusionsverständnis, Förderschwerpunkt und den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems nötig.

Dafür wurden die Analyse des Konfliktpotenzials zwischen Förderschwerpunkten und Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems (Tabelle 13) und das Verhältnis zwischen Grundkonstituten und Inklusionsverständnis (Tabelle 12) in einer gemeinsamen Matrix verbunden (Tabelle 14).

Tabelle 13: Konfliktpotenzial der jeweiligen Förderschwerpunkte mit den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems

	<i>Grundkonstitut des allgemeinen Schulsystems</i>			<i>Gesamt</i>
	<i>Annahme der Trivialmaschine</i>	<i>Codierung besser/schlechter</i>	<i>Programmierung vermittelbar/nicht vermittelbar</i>	
Förderschwerpunkt	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Lernen	1.80	2.81	2.30	2.36
ESE	2.50	2.00	2.00	2.13
Sprache	2.25	2.00	2.75	2.40
KME	1.13	1.10	1.00	1.08
Sehen	1.00	1.00	1.75	1.38
Hören	1.67	1.75	2.50	2.06
GE	2.63	2.60	2.67	2.63
Autismus	2.75	2.10	1.93	2.19
Gesamt	2.06	2.11	2.16	2.12

Anmerkungen: hellgrau = geringes Konfliktpotenzial ($1 < M < 1.66$); mittelgrau = mittleres Konfliktpotenzial ($1.66 < M < 2.33$); dunkelgrau = hohes Konfliktpotenzial ($2.33 < M < 3.00$); ESE = Emotional-soziale Entwicklung, KME = Körperlich-motorische Entwicklung, GE = Geistige Entwicklung.

In Tabelle 14 ist dargestellt, wie gut das jeweilige Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Empowerment, Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion und Inklusion als Dekonstruktion und Empowerment mit den empirisch eruierten Bedarfen der jeweiligen Förderschwerpunkte an Veränderung in Hinblick auf die jeweiligen Grundkonstitute zusammenpasst. Eine grüne Färbung der Zellen zeigt dabei eine gute Passung an, eine rote Färbung weist auf ein unpassendes Verhältnis zwischen Inklusionsverständnis und Förderschwerpunkt hin. Eine gute Passung liegt dann vor, wenn die Höhe des Konfliktpotenzials des Förderschwerpunkts mit dem System und das Verhältnis zwischen Grundkonstitut und Inklusionsverständnis übereinstimmen, zum Beispiel steht der Förderbedarf Körperlich-motorische Entwicklung in geringem Konflikt zur Annahme der Trivialmaschine und das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Empowerment erfordert zur Aufrechterhaltung der Annahme der Trivialmaschine lediglich geringe Anpassungen, ergo passen Inklusionsverständnis und Förderschwerpunkt zusammen. Eine Passung liegt auch vor, wenn das Inklusionsverständnis dem jeweiligen Grundkonstitut stärkere Veränderungen abverlangt als der Förderschwerpunkt, zum Beispiel weist der Förderschwerpunkt Lernen ein mittleres Konfliktpotenzial mit der Annahme der Trivialmaschine auf und das Inklusionsverständnis von Inklusion als Dekonstruktion und Empowerment erfordert Anpassungen dieses Grund-

konstituts in hohem Maße. Ergo übertrifft das Inklusionsverständnis den Bedarf des Förderschwerpunkts. Da das Konfliktpotenzial des Förderschwerpunkts mit den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems gelöst werden würde, passt das Inklusionsverständnis. Umgekehrt liegt keine Passung vor, wenn das Inklusionsverständnis den Bedarf an Änderungen bezogen auf das jeweilige Grundkonstitut untertrifft. Beispielsweise steht der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in hohem Konflikt mit der Annahme der Trivialmaschine, das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion verlangt jedoch nur mittlere Anpassungen des Grundkonstituts. Daher liegt keine Passung vor.

Tabelle 14: Passung zwischen dem Bedarf des jeweiligen Förderschwerpunkts und dem Inklusionsverständnis

Inklusion als...	Grundkonstitut	Lernen	ESE	Sprache	KME	Sehen	Hören	GE	Autismus
... N + E	TM								
	Code								
	Pro								
... N + D	TM								
	Code								
	Pro								
... D + E	TM								
	Code								
	Pro								

Anmerkungen: N + E = Normalisierung und Empowerment; N + D = Normalisierung und Dekonstruktion; D + E = Dekonstruktion und Empowerment; TM = Annahme der Trivialen Maschine; Code = Codierung des Systems mit *besser/schlechter*; Pro = Programmierung des Systems mit *vermittelbar/nicht vermittelbar*; hellgrau = Inklusionsverständnis stimmt mit Bedarf des Förderschwerpunkts überein oder übertrifft ihn; dunkelgrau = Inklusionsverständnis untertrifft Bedürfnis des Förderschwerpunkts.

Das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Empowerment zeigt für den überwiegenden Teil der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte eine geringe Passung, jedoch eine genaue Passung mit dem Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung. Für den Förderschwerpunkt Sehen zeigt sich ebenfalls eine gute Passung, jedoch sind für das Grundkonstitut der Programmierung des Systems etwas stärkere Anpassungen notwendig.

Das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion weist eine gemischte Passung in Bezug auf die einzelnen Förderschwerpunkte auf. Dieses Inklusionsverständnis zeigt gegenüber den Förderschwerpunkten Körperlich-motorische Entwicklung und Sehen eine gute Passung, während mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung keine Passung vorliegt. Für die anderen

Förderschwerpunkte müsste jeweils für unterschiedliche Grundkonstitute des allgemeinen Schulsystems eine stärkere Veränderung erfolgen.

Das Inklusionsverständnis von Inklusion als Dekonstruktion und Empowerment ist nach dieser Analyse das einzige Inklusionsverständnis, das für alle Förderschwerpunkte geeignet ist, da es entweder genau auf die Bedarfe des jeweiligen Förderschwerpunkts reagieren kann, zum Beispiel beim Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, oder darüber hinausgeht.

Was bedeutet dies für die Wahrscheinlichkeit der inklusiven Systemrationalitäten? Um diese Frage zu beantworten, muss die generelle Wahrscheinlichkeit der Inklusionsverständnisse berücksichtigt werden. Demnach ist ein Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Empowerment am wahrscheinlichsten, da es am wenigsten Veränderungen im allgemeinen Schulsystem erfordert, und ein Inklusionsverständnis von Inklusion als Empowerment und Dekonstruktion am unwahrscheinlichsten, weil es die meisten Anpassungen im allgemeinen Schulsystem erfordert.

Obwohl das Inklusionsverständnis von Inklusion als Empowerment und Dekonstruktion auf die Bedarfe der einzelnen Förderschwerpunkte am besten passen würde, ist es daher eher unwahrscheinlich, dass sich inklusive Systeme mit diesem Inklusionsverständnis bilden. Je stärker jedoch Förderschwerpunkte, die dieses Inklusionsverständnis erfordern, in inklusive Systeme eingebunden werden, desto mehr Elemente dieses Inklusionsverständnisses werden sich in diesen Systemen finden lassen. Insbesondere der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wird diese Entwicklung begünstigen.

Die Bildung inklusiver Systeme mit einem Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Empowerment ist insbesondere dann sehr wahrscheinlich, wenn sich Inklusion auf den Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung bezieht. Auch für den Förderschwerpunkt Sehen ist dieses Inklusionsverständnis wahrscheinlich, sofern der Unterricht auf die spezifischen Erfordernisse dieses Förderschwerpunkts abgestimmt wird. Für die übrigen Förderschwerpunkte würde dieses Inklusionsverständnis jedoch so stark angepasst werden müssen, dass sich bereits ein anderes Inklusionsverständnis herauskristallisieren würde.

Das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion kann daher als das wahrscheinlichste gelten, denn es steht zu keinem Förderschwerpunkt, mit Ausnahme des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung, in allen Bereichen in Kontrast. Gleichwohl wird dieses Inklusionsverständnis ohne förderschwerpunktspezifische Anpassungen keinem Förderschwerpunkt gerecht. Eine Ausnahme bilden die Förderschwerpunkte Körperlich-motorische Entwicklung und Sehen; hier geht das Inklusionsverständnis überwiegend über die Bedarfe der Förderschwerpunkte hinaus. Damit dieses Inklusionsverständnis auch für die anderen Förderschwerpunkte passend ist, sind folgende Anpassungen notwendig: Für die Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung bleibt das Problem der Codierung des Systems ungelöst. Für beide Förderschwerpunkte lässt sich dieser Konflikt nicht mittels einer individuellen Bezugsnormorientierung lösen, da diese so

konsequent umgesetzt werden müsste, dass eine Anschlussfähigkeit an die kriteriale und soziale Bezugsnorm nicht mehr möglich wäre. Stattdessen erfordern sie eine andere Art der Codierung jenseits von *besser/schlechter*. Diese Codierung muss eine Wertschätzung aller Leistungen erlauben. Bei den Förderschwerpunkten Emotional-soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung und Autismus ist der Konflikt zwischen der individuellen Zustands- und Struktur determinierung des Kindes und der Notwendigkeit der Annahme der Trivialmaschine ungelöst. Diese Förderschwerpunkte erfordern nicht nur eine Berücksichtigung des individuellen Zustand und der Strukturen des Kindes, wie es das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion leistet, sondern eine Veränderung der äußeren Strukturen, die nicht auf eine Änderung der Strukturen des psychischen Systems abzielen. Die Förderschwerpunkte Sprache, Hören und Geistige Entwicklung erfordern in diesem Inklusionsverständnis stärkere Anpassungen in Hinblick auf die Programmierung des Systems, das heißt auf die Gestaltung des Unterrichts. Es reicht bei diesen Förderschwerpunkten nicht aus, die Individualität der Lerngruppe insgesamt zu berücksichtigen, sondern es müssen vor dem Hintergrund der spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte spezifische Möglichkeiten zur Aneignung des Stoffes geboten werden. Diese Passungsprobleme zwischen Inklusionsverständnis und sonderpädagogischen Förderschwerpunkten müssen im inklusiven Schulsystem durch sonderpädagogische Expertise gelöst werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Implementation inklusiver Systeme dann wahrscheinlicher erfolgreich ist, wenn eine Passung zwischen dem Inklusionsverständnis des Systems und den Erfordernissen der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, auf die sich das Inklusionsverständnis bezieht, besteht. Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass sich innerhalb eines inklusiven Systems verschiedene Arten der inklusionsspezifischen Systemrationalität entwickeln. Um die Wahrscheinlichkeit, dass in Deutschland ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen entsteht, zu steigern, sollte daher von verschiedenen Arten der Inklusion ausgegangen werden.

5.6 Zusammenfassung der Theorie schulischer Inklusion in fünf Thesen

Es gibt nun eine Theorie schulischer Inklusion, mit der erklärt werden kann, weshalb Inklusion in Deutschland so langsam vorangeht. Mithilfe der Theorie lässt sich verstehen, was im Erziehungssystem passiert, wenn die Vorgabe der UN-Behindertenrechtskonvention, dass die Differenzierungslinie *behindert/nicht behindert* für die gesellschaftliche (und damit auch schulische) Teilhabe von Menschen keine Rolle mehr spielen soll, auf die gegebenen Strukturen des Gesellschaftssystems trifft. Durch die Theorie kann die Bedeutung dessen, was Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulsystem bedeutet, erfasst werden. Damit ist die Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Umsetzung von Inklusion beobachtet,

analysiert und gegebenenfalls korrigiert werden kann. Die Theorie besteht im Kern aus fünf Thesen.

I. Verlagerung der Komplexitätsreduktion

Inklusion bedeutet, dass die klare Zuordnung der Differenzierungslinie *besser/schlechter* zum allgemeinen Schulsystem und der Differenzierungslinie *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* zum Sonderschulsystem aufgehoben wird. Die Art und Weise der Komplexitätsreduktion in inklusiven Systemen ist folglich kontingent und kann neben den tradierten Differenzierungslinien anhand neuer inklusiver Differenzierungslinien vollzogen werden.

II. Autopoiese der Systeme

Inklusion bedeutet, dass die institutionellen Grenzen der Systeme *allgemeines Schulsystem* und *Sonderschulsystem* aufgehoben werden. Beide Systeme können sich mittels ihrer systemeigenen primären Differenzierungslinien in Institutionen des jeweils anderen Systems autopoietisch reproduzieren. Ein inklusives System entsteht dann, wenn es sich anhand eigener Differenzierungslinien selbstreferenziell ausdifferenziert.

III. Komplexitätsreduktion im System in Relation zur Umwelt

Die Entstehung inklusiver Systeme ist hochgradig kontingent und vollzieht sich in Relation zur Umwelt des jeweiligen Systems. Die Art und Weise, wie Komplexität im inklusiven System reduziert wird, steht in Zusammenhang mit dem Inklusionsverständnis in der Umwelt des Systems und den Entscheidungen, wie Komplexität in der Umwelt reduziert wird.

IV. Rationalität: Differenzierungslinien

Welche primäre Differenzierungslinie in inklusiven Systemen zur Komplexitätsreduktion genutzt wird, ist kontingent. Die empirische Analyse der primären und sekundären Differenzierungslinien eines Systems gibt Aufschluss darüber, ob das jeweilige System inklusive Differenzierungslinien zur Komplexitätsreduktion nutzt oder ob es den traditionellen Differenzierungslinien des allgemeinen Schulsystems oder des Sonderschulsystems verhaftet bleibt.

V. Systemrationalität(en)

Die Bildung inklusiver Systeme ist dann wahrscheinlich, wenn das inklusive System das verfügbare mediale Material zur Autopoiese nutzen kann. Das ist dann der Fall, wenn die Grundkonstitute des Systems mit den Erfordernissen der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte übereinstimmen.

6 Ausblick

Eine wissenschaftliche Theorie kann falsifiziert werden oder sich bewähren. Damit sich eine Theorie bewähren kann, muss sie immer wieder strengen Tests ausgesetzt werden, die versuchen, die Theorie zu falsifizieren (Popper, 1935). Dazu möchte ich hiermit einladen. Die hier entwickelte Theorie schulischer Inklusion ist eine falsifizierbare und damit überprüfbare Theorie, die Forschung im Paradigma des Kritischen Rationalismus ermöglicht. Aus den Kernthesen, d. h. der nicht direkt prüfbar-Peripherie der Theorie, lassen sich empirisch überprüfbare Hypothesen ableiten (Diekmann, 2002). Es wird sich an den Ergebnissen dieser Hypothesentests zeigen, wie gut die Theorie schulischer Inklusion in der Lage ist, aktuelle Entwicklungen zu erklären. Neben der theorieprüfenden Forschung im Kritischen Rationalismus ermöglicht die Theorie schulischer Inklusion Forschung im Paradigma des Positivismus. Dabei soll die Theorie schulischer Inklusion insbesondere für das Verstehen von Einzelentwicklungen und Ereignissen in konkreten inklusiven Systemen einen Beitrag leisten. Im Folgenden werde ich einige Forschungsideen in Bezug auf die fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion skizzieren (Kapitel 6.1). Daran schließen sich grundsätzliche Limitationen, die bei der Überprüfung und Weiterentwicklung der Theorie bedacht werden sollten (Kapitel 6.2). Das Kapitel schließt mit einer Einordnung der Theorie in das Spannungsfeld aus deskriptivem Anspruch und normativen Anteilen (Kapitel 6.3).

6.1 Mögliche Forschungsfragen

Ausgehend von These I zur Verlagerung der Komplexitätsreduktion stellt sich die Frage, welche Differenzierungslinien in inklusiven Schulsystemen empirisch festgestellt werden können. These I lenkt dabei den Fokus auf die Differenzierungslinien *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* und *besser/schlechter* und fragt danach, welche Differenzierungslinien jenseits dieser tradierten zur Komplexitätsreduktion in inklusiven Systemen genutzt werden. Um diese Frage zu beantworten, sind quantitative und qualitative rekonstruktive Forschungsprojekte denkbar. Ähnlich wie in Kapitel 4.3, in welchem Studie B zu These I vorgestellt wurde, könnten mittels administrativer Daten Selektionsentscheidungen rekonstruiert werden. Dabei muss beachtet werden, welches Inklusionsverständnis im jeweiligen System vorherrscht, damit die Existenz bzw. Nichtexistenz der Differenzierungslinie *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* richtig interpretiert werden kann. Neben dem Hinzuziehen administrativer Daten sind auch Befragungen denkbar, beispielsweise mit Schulleitungen zur Aufnahme von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt an der jeweiligen

Schule und zur Verteilung der Kinder auf Klassen. Um neue Differenzierungslinien zu finden, ist es notwendig, offene Befragungsformate zu wählen, in denen die Differenzierungslinien *besser/schlechter* und *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* nicht vorgegeben sind. Gesucht werden könnte dabei beispielsweise nach Selektionsmodellen, in denen der Lernzeit ein wichtiger Stellenwert eingeräumt wird, und es könnte die Frage geklärt werden, inwiefern eine Differenzierungslinie nach *mehr Zeit/weniger Zeit* oder *schneller/langsamer* die tradierten Differenzierungslinien ablösen kann (siehe auch Kapitel 3.4.3). These I verweist also insgesamt auf explorative Forschung, die im Paradigma des Positivismus auf eine Erweiterung der Theorie abzielt.

These II zur Autopoiese der Systeme baut auf These I auf, denn hier geht es um die jeweils dominanten Differenzierungslinien des Sonderschulsystems und des allgemeinen Schulsystems. In Kapitel 5.2 wurden vor dem Hintergrund dieser These Annahmen darüber hergeleitet, wie wahrscheinlich die Entwicklung neuer Differenzierungslinien und die Persistenz tradierter Differenzierungslinien für die einzelnen Förderschwerpunkte ist (vgl. Tabelle 11). Es wurde vermutet, dass bei Inklusion der Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache das größte Potenzial für die Entstehung neuer Differenzierungslinien jenseits von *besser/schlechter* und *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* gegeben ist. Für die Förderschwerpunkte Körperlich-motorische Entwicklung, Sehen und Hören wurde die Persistenz der Differenzierungslinie *besser/schlechter* angenommen, während für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vermutet wurde, dass die Differenzierungslinie *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* im allgemeinen Schulsystem dominant bleibt. Um diese Hypothesen zu überprüfen, wären zum Beispiel quantitative Befragungsprojekte mit Lehrkräften denkbar, um herauszufinden, welche Differenzierungslinien auf Ebene der Programme einerseits und auf Ebene des Systems andererseits dominant sind. Auf Systemebene könnte danach gefragt werden, welche Kriterien oder Merkmale des Kindes bei der Leistungsbewertung eine Rolle spielen. Zu vermuten wäre, dass bei dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung der Förderschwerpunkt sehr relevant ist, während beispielsweise bei der Bewertung von Kindern mit einem Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung dieser nur eine geringe Rolle spielt. Für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache ist denkbar, dass sich ein heterogenes Bild bezüglich der relevanten Kriterien und Merkmale ergibt. Möglicherweise zeigen sich hier unterschiedliche Cluster, die mittels quantitativer Verfahren gefunden werden könnten. Vor dem Hintergrund von These II sind also insgesamt sowohl explorative als auch konfirmatorische Verfahren denkbar, mit denen einerseits im Paradigma des Kritischen Rationalismus Hypothesen überprüft und andererseits im Paradigma des Positivismus eine Erweiterung der Theorie erfolgen kann.

These III zur Komplexitätsreduktion im System in Relation zur Umwelt fokussiert auf die Frage nach den politischen Verhältnissen, die in der Umwelt des jeweiligen Systems herrschen. In der empirischen Studie zu These III (vgl. Kapitel 4.5) wurde die innerschulische Ressourcenverteilung mit zwei unterschiedlichen Alloka-

tionsmodi in Verbindung gebracht, wobei die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Inklusionsverständnisses von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion interpretiert wurden. Um das Verhältnis zwischen System und Umwelt weiter zu spezifizieren, bedarf es weiterer Forschungsprojekte, die einen explorativen Charakter aufweisen. So ist beispielsweise eine offene Frage, wie sich die unterschiedlichen Ressourcenallokationsmodelle vor dem Hintergrund verschiedener Inklusionsverständnisse gestalten. Führen throughput-basierte Modelle tatsächlich zu einem Rückgang der Differenzierungslinie *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts*? Ist dafür ein Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion notwendig oder können auch in Systemen, in denen Inklusion nicht dekonstruierend gedacht wird, throughput-basierte Modelle die Etablierung neuer Differenzierungslinien begünstigen? Besonders aussichtsreich scheinen zur Beantwortung dieser und anderer umweltspezifischer Fragen vergleichende Studien, die die Entwicklung inklusiver Systeme über verschiedene Bundesländer hinweg in Beziehung zueinander setzen. Zur Wahrscheinlichkeit der Nutzung verschiedener Differenzierungslinien je nach Inklusionsverständnis in der Umwelt des Systems wurden in Kapitel 5.3 konkrete Hypothesen spezifiziert. Beispielsweise wurde postuliert, dass in Systemen, die eine hohe Übereinstimmung mit dem Inklusionsverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention aufweisen, die Nutzung der Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* insofern wahrscheinlich ist, als sie die *Art des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts* zur Verteilung von Ressourcen nutzen werden, um eine bedarfsgerechte Allokation zu erreichen. Diese Aussage kann sowohl auf bildungspolitischer Ebene als auch auf Ebene der einzelnen Schulen überprüft werden. Ein solches Forschungsvorhaben findet im Paradigma des Kritischen Rationalismus statt.

These IV zur Rationalität nach Differenzierungslinien verweist auf eine Synthese von Forschungsergebnissen verschiedener Projekte, die die Umsetzung von Inklusion in den einzelnen Bundesländern erforschen. Die These postuliert die Entstehung eines neuen inklusiven Schulsystems neben dem allgemeinen Schulsystem und dem Sonderschulsystem. Diese These kann einerseits für die einzelnen Bundesländer empirisch überprüft werden. Dabei müssen die unterschiedlichen Umweltbedingungen in Beziehung zueinander gesetzt werden. Andererseits ermöglicht die These eine Einordnung der Erkenntnisse der jeweiligen Art der Umsetzung schulischer Inklusion. Es kann gezielt danach gefragt werden, welche Impulse aus der Umwelt zu welchen Konsequenzen im System führen und inwiefern sie geeignet sind, den Grad der Ausdifferenzierung des Bildungssystems zu bestimmen. Bildungspolitisch ist relevant, ob und wenn ja, inwiefern sich durch die Ausdifferenzierung inklusiver Systeme eine neue Schulform entwickelt und ob dies für alle Förderschwerpunkte gleichermaßen zutrifft. Forschung in Bezug auf These IV fokussiert daher vor allem die Interpretation verschiedener Befunde und hat deshalb theorieerweiternden Charakter.

These V zu den Systemrationalitäten macht Aussagen darüber, wann die Bildung inklusiver Systeme wahrscheinlich ist, und postuliert, dass dies dann der Fall

ist, wenn die Grundkonstitute des Systems mit den Erfordernissen der Förderschwerpunkte übereinstimmen. Ausgehend von Tabelle 14, die die Passung zwischen Bedarf des jeweiligen Förderschwerpunkts und dem Inklusionsverständnis zusammenfasst, lassen sich eine Reihe Hypothesen ableiten, die im Sinne des Kritischen Rationalismus überprüft werden müssen. Bevor dies umgesetzt werden sollte, wäre es jedoch ratsam, das in Kapitel 4.4 in der Studie zu These II extrahierte Konfliktpotenzial der einzelnen Förderschwerpunkte mit den Grundkonstituten des Systems zu überprüfen und zu erweitern. Die auf Basis einer qualitativen Interviewstudie gewonnenen Erkenntnisse könnten mit einer quantitativen Befragung vieler verschiedener Expertinnen und Experten mit unterschiedlichen Perspektiven verifiziert und korrigiert werden. In diesem Rahmen könnten auch in Kapitel 4.4 ange deutete Hypothesen, beispielsweise Unterschiede in der Einschätzung des Konfliktpotenzials zwischen verschiedenen Perspektiven, überprüft werden. Nach einer Erweiterung der Theorie durch eine Verifizierung und Korrektur des angenommenen Konfliktpotenzials schließen sich verschiedene Forschungsfragen an, die im Sinne des Kritischen Rationalismus hypothesenprüfende Forschungsvorhaben ermöglichen. So lassen sich aus den Annahmen zur Passung zwischen Konfliktpotenzial und Grundkonstituten Hypothesen über die Einstellung verschiedener Personengruppen zur Inklusion von Kindern mit Förderschwerpunkt spezifisch auf die einzelnen Förderschwerpunkte ableiten. Dabei kann zudem differenziert werden zwischen Einstellung allgemein und Einstellungen bezogen auf verschiedene Facetten. So ist beispielsweise anzunehmen, dass Lehrkräfte sich in Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung inklusiven Unterrichts selbstwirksamer einschätzen, wenn es um gemeinsamen Unterricht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung geht, als wenn es um Kinder mit dem Förderschwerpunkt Hören geht, da sich das Konfliktpotenzial dieser Förderschwerpunkte in Hinblick auf die Programmierung des Systems unterscheidet. Die Inklusionsverständnisse der jeweiligen Personengruppen könnten dabei eine moderierende Variable darstellen. Ausgehend von Tabelle 14 lässt sich zum Beispiel postulieren, dass die Einstellung von Lehrkräften zu Kindern mit dem Förderbedarf Emotional-soziale Entwicklung bei Fragen der Leistungsbewertung und Unterrichtsgestaltung negativ ist, wenn das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Empowerment vorherrscht, während ein Inklusionsverständnis aus Normalisierung und Dekonstruktion eine positive Einstellung in diesen zwei Bereichen nahelegt.

Um die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung von Inklusion in Bezug auf die Passung zwischen Inklusionsverständnis und Förderschwerpunkt zu eruieren, könnten administrative Daten zum Schulbesuch von Kindern mit Förderschwerpunkten mit einer qualitativen Analyse der Inklusionsverständnisse in den jeweiligen Bundesländern in Verbindung gebracht werden. Dies ist auch auf Einzelschulebene möglich, beispielsweise durch die Analyse der Schulprogramme oder ähnlicher Dokumente. Die Dokumentenanalyse zu den Inklusionsverständnissen hat gezeigt, dass in der UN-Behindertenrechtskonvention und im Rundschreiben an die Schulen zwar ein ziemlich eindeutiges Inklusionsverständnis artikuliert wurde, in den anderen Doku-

menten jedoch nicht. Es stellt sich folglich die Forschungsfrage, inwiefern bei den Inklusionsverständnissen von einem messbaren Merkmal ausgegangen werden kann und inwiefern das Inklusionsverständnis als latent vorhandener Faktor in Personen erhoben werden kann. Um diese Frage zu beantworten, müsste ein quantitatives Forschungsprojekt geplant werden, in welchem ein Fragebogen zur Erfassung der Inklusionsverständnisse entwickelt und getestet wird.

6.2 Grenzen der Theorie und Entwicklungsbedarf

Obwohl die Theorie schulischer Inklusion sowohl Forschung im Paradigma des Positivismus als auch im Kritischen Rationalismus ermöglicht und einen Beitrag zur Erklärung der Umsetzung von Inklusion leistet, gibt es einige Limitationen und Leerstellen der Theorie, die nicht unerwähnt bleiben dürfen.

Zunächst einmal ist ganz grundsätzlich festzuhalten, dass es sich bei der Theorie schulischer Inklusion um eine auf gesellschaftlicher Ebene angeordnete Theorie handelt. Es ist keine Theorie, die Aussagen über konkreten inklusiven Unterricht ermöglicht. In der Terminologie Luhmanns könnte man auch sagen, dass es eine Theorie ist, die einerseits Gesellschaft und andererseits Organisationen als soziale Systeme begreift, während die Ebene von Interaktion als soziales System, das ist der Unterricht, weitgehend ausgeblendet bleibt. Mit der Umsetzung von Inklusion wird sich jedoch auch das Interaktionssystem Unterricht verändern, wodurch die Organisation ebenfalls zu Veränderungen gezwungen wird. Die Auswirkungen beispielsweise der Erweiterung der Professionen im Unterricht blieben in der vorliegenden Theorie jedoch weitgehend unberücksichtigt. In künftigen Überlegungen zur Theorie schulischer Inklusion sollte der Unterricht als soziales System stärker berücksichtigt werden. Es stellt sich die Frage, inwiefern die fünf Thesen sich auf dieser Ebene spezifizieren lassen – sie sollten es, denn die systemtheoretische Terminologie erlaubt eine Übertragung auf verschiedene Ebenen des Systems. Welche Differenzierungslinien nutzen Lehrkräfte im Unterricht zur Verteilung ihrer Aufmerksamkeit? Wenn Lehrkräfte und Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen anwesend sind, inwiefern nutzen diese dann die jeweils professionseigenen Differenzierungslinien?

Des Weiteren fokussiert die Theorie schulischer Inklusion auf die Grundschule. Die Ergebnisse der Theoriebildung sind nicht ohne Weiteres auf andere Schulformen übertragbar. So müsste bei der Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion für weiterführende Schulformen das Berufsbildungssystem berücksichtigt werden, denn es hat einen wesentlichen Anteil an der Bestimmung relevanter Differenzierungslinien. Auch das Familiensystem spielt hier eine größere Rolle, da die Schulwahlentscheidung durch die Eltern mehr beeinflusst werden kann, als dies in der Grundschule der Fall ist. Insgesamt müsste in zukünftigen Überlegungen zur Theorie schulischer Inklusion dem Familiensystem mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, da die Eltern einerseits die Schulwahl mitbestimmen und andererseits als Wahlberechtigte die politische Umwelt der Schulen mit beeinflussen können.

Die Theorie schulischer Inklusion ist auf Deutschland bezogen. Durch das spezifische Sonderschulsystem und die historische Ausdifferenzierung sind die Ergebnisse der Theoriebildung nur bedingt auf andere Länder übertragbar. Sicherlich kann die Theorie auch international erkenntnisbringend sein, spezifische Hypothesen sollten allerdings im deutschen Kontext überprüft werden. Außerdem ist die Theorie schulischer Inklusion auf spezifische Förderschwerpunkte bezogen. Eben durch die Besonderheit des Sonderschulsystems und die Spezifität der UN-Behindertenrechtskonvention ist diese Entscheidung zwar legitim, eine Verallgemeinerung der Theorie auf andere Differenzkategorien wie Herkunft ist jedoch nur bedingt möglich. Es könnte analysiert werden, inwiefern Konfliktpotenzial zwischen den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems und anderen Differenzkategorien gesehen wird, jedoch halte ich dieses Unterfangen für nicht besonders erkenntnisbringend. Interessanter wäre eine Analyse, welche Traditionen des allgemeinen Schulsystems hier in Konflikt geraten, Vorschläge finden sich zum Beispiel bei Gogolin (2008) in Form des monolingualen Habitus der Schule.

Die empirischen Studien zur Spezifizierung der Theorie schulischer Inklusion bezogen sich ausschließlich auf das Bundesland Brandenburg (mit Ausnahme der Studie zur Einschätzung des Konfliktpotenzials, in der bundesweit Expertinnen und Experten befragt wurden). Dadurch ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse in Bezug auf das Inklusionsverständnis von Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion eingeschränkt. Denn es kann nicht eruiert werden, inwiefern die Ergebnisse spezifisch für Brandenburg sind und inwiefern sie für weitere Systeme mit diesem Inklusionsverständnis verallgemeinert werden können. Es ist daher nötig, die Befunde in Bundesländern mit dem gleichen Inklusionsverständnis unter Berücksichtigung der spezifischen Umweltbedingungen zu replizieren. Für die anderen Inklusionsverständnisse liegen keine empirischen Ergebnisse vor. Hier besteht entsprechend Forschungsbedarf. Insbesondere beim Inklusionsverständnis von Inklusion als Empowerment und Dekonstruktion ist fraglich, inwiefern es überhaupt empirisch auffindbar ist. Da dieses Inklusionsverständnis mit den Grundkonstituten des Systems in starkem Konflikt steht, ist es möglich, dass es, wenn überhaupt, nur punktuell auftritt, aber nicht als dominantes Inklusionsverständnis politisch favorisiert wird. Insofern besteht ein Ungleichgewicht bei der Prävalenz der verschiedenen Inklusionsverständnisse.

Schließlich ist zu beachten, dass die Theorie schulischer Inklusion aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive und nicht aus einer sonderpädagogischen Perspektive geschrieben wurde. Dadurch liegt der Fokus auf dem allgemeinen Schulsystem und inwiefern sich dieses verändern müsste. Zwar wurde auch das Sonderschulsystem in seiner eigenen Ausdifferenzierung berücksichtigt, jedoch wurden die Logiken des Sonderschulsystems eher implizit verhandelt. Denkbar wäre demzufolge auch eine umgekehrte Herangehensweise, ausgehend von den Logiken des Sonderschulsystems Inklusion zu denken. Auch eine stärkere Betrachtung impliziter Differenzierungslinien im Sonderschulsystem könnte gewinnbringend für die Theorie schulischer Inklusion sein.

6.3 Das Verhältnis von deskriptivem Anspruch und normativen Anteilen

Die Theorie schulischer Inklusion hat den Anspruch, eine deskriptive Theorie zu sein, die Entwicklungen erklären kann. Dafür wurde zu Beginn eine Definition schulischer Inklusion gewählt, die so einfach wie möglich zunächst als *gemeinsamer Unterricht von Kindern mit Behinderung und ohne Behinderung* gehalten wurde. Implizit steckt in dieser Definition der normative Anteil, dass die UN-Behindertenrechtskonvention den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder legitimiert und forciert. Dass gemeinsamer Unterricht sein sollte, wird daher in der Theorie schulischer Inklusion weder legitimiert noch hinterfragt. Auch wird nicht die Frage erörtert, wie viel gemeinsamer Unterricht als inklusiver Unterricht gelten sollte. Es handelt sich bei der Annahme des gemeinsamen Unterrichts – in welchem Ausmaß auch immer – um eine Kernprämisse, die gesetzt werden musste, damit die Frage nach der langsamen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention überhaupt Sinn ergibt. Umgekehrt ist es auf gesellschaftlicher Ebene natürlich legitim, danach zu fragen, ob Inklusion sein sollte bzw. ob Inklusion in Form des gemeinsamen Unterrichts etwas Gutes ist. Dies ist aber eine Frage, die nicht primär durch die Wissenschaft ausgehandelt werden kann, sondern das Ergebnis gesellschaftlicher Diskussion darstellt. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland dafür entschieden, dass Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention ein wünschenswerter, menschenrechtlich fundierter Zustand ist. Ob diese Entscheidung richtig war, steht hier folglich nicht zur Debatte.

Die Theorie schulischer Inklusion ist insofern mindestens implizit normativ, als sie auf die Frage fokussiert, weshalb Inklusion nur so langsam umgesetzt wird, und nicht auf die Frage, wie die Umsetzung von Inklusion verhindert werden kann. Wenn man wollte, könnte man Kapitel 5 auch umgekehrt formulieren und ausbuchstabieren, unter welchen Voraussetzungen Inklusion weiter verlangsamt und verhindert werden kann. Das habe ich nicht getan.

Nichtsdestotrotz sind die theoretischen Explikationen, die auf der Systemtheorie aufbauen, deskriptiv zu interpretieren. Dasselbe gilt für die Verbindung dieser Ausführungen mit der Theorie der trilemmatischen Inklusion von Boger (2019a) und die Forschungsfragen, die in Kapitel 4 gestellt und beantwortet wurden. Bei der Systemtheorie und der Theorie der trilemmatischen Inklusion handelt es sich um von Grund auf unterschiedliche Theorien. Während die Systemtheorie selbst einen klar deskriptiven Anspruch hat, ist die Theorie der trilemmatischen Inklusion eine Landkarte im Inklusionsdiskurs (deskriptiv) mit dem klaren Anspruch, gesellschaftliche Gegebenheiten zu hinterfragen und Diskriminierung abzubauen (Boger, 2019a). Diese beiden Theorien zusammenzubringen, war ein Experiment. Herausgekommen ist eine Theorie, die den Anspruch hat, deskriptiv zu sein, das heißt, insbesondere in den theoretischen Kapiteln sollte erklärt werden, weshalb die Umsetzung von Inklusion so ist, wie sie ist. Im empirischen Teil wurde die Umsetzung von Inklusion in einem Beispielsystem deskriptiv analysiert. In Kapitel 5 schließlich wur-

den die theoretischen und empirischen Erkenntnisse vor dem Hintergrund der Frage nach der Wahrscheinlichkeit der Umsetzung von Inklusion implizit normativ interpretiert.

Der Ausgangspunkt dieser Theorie war die langsame Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Schulsystem. Der mäßige Anstieg des Anteils von Kindern mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in Schulen des allgemeinen Schulsystems bei gleichzeitig nahezu gleichbleibenden Zahlen von Kindern in Schulen des Sonderschulsystems kann auf Basis der nun vorliegenden Theorie nicht überraschen. Dass diese Entwicklungen vor dem Hintergrund der Theorie schulischer Inklusion nicht überraschend sind, soll nicht dahingehend missverstanden werden, dass es sich um „natürliche“ oder „zwingende“ Entwicklungen handelt. Auch wenn die Systeme, die sich bilden, über gewisse Eigenlogiken verfügen, wie wir im theoretischen Teil analysiert haben, gilt: Wir Menschen sind den systemimmanenten Logiken nicht ausgeliefert. Systeme sind zwar selbstreferenziell, aber gegenüber ihrer Umwelt offen. Da wir systemtheoretisch betrachtet die Umwelt der Systeme darstellen, können wir sie folglich beeinflussen. Allerdings, und das ist wichtig, sind die Systemlogiken äußerst robust. Wenn wir Veränderung wollen, dann müssen wir die Systeme dazu zwingen, sich zu verändern. Von allein werden das allgemeine Schulsystem und das Sonderschulsystem nicht sagen: „Hey, lass uns zusammentun und ein neues, inklusives System bilden.“ Für die Umsetzung von Inklusion wird daher von Menschen gekämpft werden müssen. Gegen andere Meinungen, aber vor allem gegen die systemimmanenten Logiken.

Die Erkenntnisse dieser Theorie schulischer Inklusion sollen dazu einen Beitrag leisten.

Literaturverzeichnis

- Abé, I., Graf, S., Probst, H., Klode, W., Kutzer, R., Wacker, G. & Wagner, H. (1978). *Kritik der Sonderpädagogik* (3. Aufl.). Lollar: Achenbach.
- Aden-Grossmann, W. (2016). Die Industrieschule im 18. und 19. Jahrhundert. In W. Aden-Grossmann (Hrsg.), *Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen* (S. 5–19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10043-8_1
- Aguayo-Krauthausen, R. (2015). *Dachdecker wollte ich eh nicht werden. Das Leben aus der Rollstuhlperspektive* (3. Aufl.). Leck: rowohlt polaris.
- Allgemeine Anordnungen über die Hilfsschulen in Preußen (1938). *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*, 4, 233–234.
- Ariès, P. (2014). *Geschichte der Kindheit* (18. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (2015). *Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Übersetzung der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands.pdf
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 384–400.
- Banks, J., Frawley, D. & McCoy, S. (2015). Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (9), 926–943. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1018344>
- Baumgart, F. (Hrsg.) (2001). *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beddies, T. & Hübener, K. (2012). Kinder und Jugendliche in der brandenburgischen Heil- und Pflegeanstalt Brandenburg-Görden. In T. Beddies (Hrsg.), *Im Gedenken der Kinder. Die Kinderärzte und die Verbrechen an Kindern in der NS-Zeit* (S. 27–34). Berlin: Druckhaus Berlin-Mitte.
- Beddies, T. (2012). Die Ausstellung. In T. Beddies (Hrsg.), *Im Gedenken der Kinder. Die Kinderärzte und die Verbrechen an Kindern in der NS-Zeit* (S. 57–115). Berlin: Druckhaus Berlin-Mitte.

- Bernstorff, J. von (2007). Menschenrechte und Betroffenenrepräsentation: Entstehung und Inhalt eines UN-Antidiskriminierungsübereinkommens über die Rechte von behinderten Menschen. *Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht*, 67 (4), 1041–1063.
- Bernstorff, J. von (2011). Anmerkungen zur innerstaatlichen Anwendbarkeit ratifizierter Menschenrechtsverträge: Welche Rechtswirkungen erzeugt das Menschenrecht auf inklusive Schulbildung aus der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Sozial- und Bildungsrecht? *Recht der Jugend und des Bildungssystems*, 59 (2), 203–217.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46 (1), 5–34.
- Bielefeldt, H. (2010). Trend: Menschenrecht auf inklusive Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, 66–69. <https://doi.org/10.2378/vhn2010.art06d>
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bintinger, G. & Wilhelm, M. (2001). Inklusiven Unterricht gestalten. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 24 (2), 51–60.
- Bleidick, U. (1987). Empirische Begründung und Ideologische Rechtfertigung der pädagogischen Förderung Behinderter. In N. Stoellger (Hrsg.), *Sonderpädagogik heute – Bewährtes und Neues. Referate des Sonderpädagogischen Forums Berlin. Fachtagung vom 23. bis 25. November 1987* (S. 32–82). Berlin.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Boger, M.-A. (2015a). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2015b). Das Trilemma der Depathologisierung. In C. Schmechel (Hrsg.), *Gegendiagnose – Beiträge zur radikalen Kritik an Psychologie und Psychiatrie*. Münster: edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2015c). Zur (De-) Thematisierung des Arbeiterkinds. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre – Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 103–121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boger, M.-A. (2016). The Trilemma of Anti-Racism. In A. Dada & S. Kushal (Eds.), *Whiteness Interrogated*. Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Boger, M.-A. (2019a). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2019b). *Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken*. Münster: edition assemblage.

- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_11
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Börnert, M. & Wilbert, J. (2016). Dynamisches Testen als neue Perspektive in der sonderpädagogischen Diagnostik – Theorien, Evidenzen, Impulse für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (4), 156–167.
- Bosse, S. & Lambrecht, J. (2017). Brandenburg – mit dem gemeinsamen Unterricht auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/407>
- Bosse, S., Jaeuth, J., Lambrecht, J., Bogda, K., Koch, H. & Spörer, N. (2018). Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule. Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (4), 329–345.
- Bräu, K. (2018). Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207–222). Opladen: Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf;jsessionid=5617681E64ACB851F98D1876C746C40D?__blob=publicationFile&v=2
- Bürli, A. (1997). *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik: Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum* (Band 4098 Studien- und Lehrmaterial): Fernuniversität Gesamthochschule.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 723–733.
- Clough, P. & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service. Changing roles in special education*. Windsor, Berkshire, UK: NFER-Nelson.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Costas, I. (1995). Die Öffnung der Universitäten für Frauen – Ein internationaler Vergleich für die Zeit vor 1914. *Leviathan*, 23 (4), 496–516.
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57 (2), 200–219.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2014). *Bericht der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zum Behindertenpolitischen Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg: Kurzdarstellung mit Empfehlungen*. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-428347>
- Diehl, K., Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (2012). *Das Rügener Inklusionsmodell (RIM). Konzeption einer präventiven und inklusiven Grundschule nach dem Response to Intervention-Ansatz (RTI)*. Rostock: Universität Rostock.

- Diekmann, A. (2002). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dumont, H., Stäbler, F., Henke, T. & Maaz, K. (2015). Kompetenzentwicklung in den Fächern Deutsch und Mathematik in Abhängigkeit des sonderpädagogischen Förderbedarfs. In N. Spörer, A. Schründer-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts "Inklusive Grundschule"* (S. 87–108). Verfügbar unter http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf
- Eberwein, H. (1996). Förderdiagnostik als Lernprozessdiagnostik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 19 (1), 5–14.
- Eberwein, H. (2008). Zur Entstehung und Kritik des Sonderschulwesens. Darstellung und Kritik. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 15–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eberwein, H. (2018b). Inklusion macht Schule – Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 67–77). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Eberwein, H. (2018a). Interview. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 35–77). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ecarius, J., Groppe, C. & Malmede, H. H. (2009). *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2004). Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 416–429.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München: Reinhardt.
- Endruweit, G. (2015). *Empirische Sozialforschung. Wissenschaftstheoretische Grundlagen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH; München: Lucius.
- Faust, G. (2008). Die Entwicklung der flexiblen Eingangsphase im Land Brandenburg im Vergleich der Bundesländer. In K. Liebers, A. Prengel & G. Bieber (Hrsg.), *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts* (S. 20–29). Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (S. 19–36). Weinheim: Juventa.
- Frege, G. (1918). Der Gedanke. Eine logische Untersuchung. *Beiträge zur Philosophie des Deutschen Idealismus*, 1, 58–77.

- Friedrich, K. & Laag, N. (2015). Das Pilotprojekt "Inklusive Grundschule": Hintergründe und Zielstellungen. In N. Spörer, A. Schröder-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts "Inklusive Grundschule"* (S. 25–30). Verfügbar unter http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf
- Fuchs, P. (2012). Die "Aktion T4". Kinder und Jugendliche als Opfer der zentralen NS-"Euthanasie" (1940/41). In T. Beddies (Hrsg.), *Im Gedenken der Kinder. Die Kinderärzte und die Verbrechen an Kindern in der NS-Zeit* (S. 20–26). Berlin: Druckhaus Berlin-Mitte.
- Füssel, H.-P., Kretschmann, R. & Scholz, H. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 275–290.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965). Verfügbar unter <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm>
- Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (1938). Verfügbar unter <http://www.verfassungen.de/de/de33-45/schulpflicht38.htm>
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule (1946). In B. Michael & H.-H. Schepp (Hrsg.), *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert* (Quellensammlung zur Kulturgeschichte: Bd. 22). Göttingen: Muster-Schmidt.
- Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (1933). Verfügbar unter <http://www.documentarchiv.de/ns/erbk-nws.html>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Goldan, J. (2019). Demand-oriented and fair allocation of special needs teacher resources for inclusive education – Assessment of a newly implemented funding model in North Rhine-Westphalia, Germany. *International Journal of Inclusive Education*, 67 (5), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568598>
- Götz, M. (1998). Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. In J. Oelkers, F. Osterwalder & H. Rhyh (Hrsg.), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 38, S. 209–224). Weinheim: Juventa.
- Graduiertenkolleg Inklusion – Bildung – Schule der Humboldt-Universität zu Berlin (2017). *Podiumsdiskussion auf der Fachtagung Inklusion als Motor des Wandels* [Video]. Verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ibs/konferenz-inklusion/dokumentation/3_podium.m4v/view

- Gresch, C. & Piezunka, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich „Lernen“) an Regelschulen. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 181–220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gronostaj, A., Kretschmann, J., Westphal, A. & Vock, M. (2015). Motivationale Kompetenzen und soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lernsettings. In N. Spörer, A. Schröder-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts "Inklusive Grundschule"* (S. 109–136). Verfügbar unter http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Grosche, M., Piezunka, A. & Schaffus, T. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 207–222.
- Günther, K.-H., Hofmann, F., Hohendorf, G., König, H. & Schuffenhauer, H. (1971). *Quellen zur Geschichte der Erziehung* (2. Aufl.). Bad Langensalza: Volk und Wissen.
- Haas, G. (1999). In der Schule Leistungen bewerten, ohne pädagogische Prinzipien außer Kraft zu setzen. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für Deutschunterricht*, 26, 10–18.
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–206). Opladen: Barbara Budrich.
- Hänsel, D. (2003). Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), 591–609.
- Hänsel, D. (2012). Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 242–261.
- Hänsel, D. (2014). *Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellmich, F. & Löper, M. F. (2018). Primary school students' attitudes and their perceived teacher behavior towards peers with special educational needs. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (2), 151–166.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Selze-Velber: Kallmeyer.

- Henke, T., Koch, H. & Spörer, N. (2015). Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern zur Unterrichtsgestaltung. In N. Spörer, A. Schründer-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts "Inklusive Grundschule"* (S. 181–196). Verfügbar unter http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf
- Henke, T., Lambrecht, J., Bosse, S., Jäntsche, C. & Spörer, N. (2015). Methodische Anlage der Begleituntersuchung. In N. Spörer, A. Schründer-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts "Inklusive Grundschule"* (S. 41–68). Verfügbar unter http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titze, H. (1998). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Hildeschiedt, A. & Sander, A. (2002). Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 304–312). Weinheim: Beltz.
- Hinz, A. (2000). Pädagogik der Vielfalt – Pädagogik einer Grundschule für alle. Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem nli-Forum 2000: "Sonderpädagogische Förderung in der Grundschule – Erste Erfahrungen aus Regionalen Integrationskonzepten (RIK).
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>
- Hinz, A., Geiling, U. & Simon, T. (2014). Response-To-Intervention – (k)ein inklusiver Ansatz? In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 135–141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hottenrott, L. (2016). Lebenswege. Sonderakten des Geschlossenen Jugendwerkhofs Torgau (1964–1989) und Rolle der Medizin in der DDR-Heimerziehung. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 164 (1), 103–108.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 312–322.
- Humboldt, W. von (1903). Über die Bildung des Menschen. In A. Leitzmann (Hrsg.), *Werke 1785–1795*. Berlin/Boston: De Gruyter.

- Jantzen, W. (1976). Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. *Demokratische Erziehung*, 2 (1), 15–29.
- Jantzen, W. (2018). Interview. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 293–333). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30–70). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kammermeyer, G. (2011). Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. Aufl.) (S. 281–287). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kant, I. (1983). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant Werke in zehn Bänden* (Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Bd. 9, S. 53–59). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.). Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191.
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105 (3), 241–257.
- Koller, H.-C. (2009). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kölm, J., Gresch, C. & Haag, N. (2017). Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 291–301). Münster: Waxmann.
- Koppehl, L. (2017). *Aktueller Begriff. "Euthanasie"-Morde im Nationalsozialismus*. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestag. Berlin: Fachbereich WD 1, Geschichte, Zeitgeschichte, Politik. Verfügbar unter <https://www.bundestag.de/blob/488084/d91b41cacofd794518oacbccc27454b6/euthanasie-morde-im-nationalsozialismus-data.pdf>

- Kornmann, R. (2018). Von der Auslesediagnostik zur Förderdiagnostik: Entwicklungen, Konzepte, Probleme. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 207–226). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Krämer, S. (1998). Form als Vollzug oder: Was gewinnen wir mit Niklas Luhmanns Unterscheidung von Medium und Form? *Rechtshistorisches Journal*, 8 (17), 558–573.
- Kromrey, H., Roose, J. & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive* (13. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius.
- Kultusministerkonferenz der Länder (1994). *Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- Kultusministerkonferenz der Länder. (2017). *Dokumentation 214: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 – 2016*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_SoPae_2016_Tabellenwerk.xls
- Kultusministerkonferenz der Länder. (2018). *Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen ohne Förderschulen 2017/2018*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2017.xlsx
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Kussau, J., Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Labhart, D., Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem. Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 1, 71–87.
- Lambrecht, J. (2014). Die Steuerungsproblematik im Bildungssystem am Beispiel der Implementation der Schulanfangsphase in Berlin. In H. Merkens & F. Schmidt (Hrsg.), *Berichte aus der Arbeit des Arbeitsbereichs Empirische Erziehungswissenschaft* (Nr. 51). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Lambrecht, J. (eingereicht). No inclusion without exclusion? Dismantling a misunderstanding in educational science.
- Lambrecht, J., Bosse, S., Bogda, K., Henke, T., Koch, H. & Spörer, N. (2018, September). *Will Special Schools die? Adjustments of the School System due to the UN-CRPD*. Poster präsentiert auf der Tagung der Special Interest Group 15 (Special Educational Needs) der European Association for Research on Learning and Instruction. Potsdam, Germany
- Lambrecht, J., Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C. & Spörer, N. (2016). Eine inklusive Grundschule ist eine inklusive Grundschule? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), 135–150. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0156-1>

- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Studienförderung.
- Leonhardt, A. (2009). Von der Verallgemeinerungsbewegung zur Gegenwart schulischer Integration. In A. Leonhardt (Hrsg.), *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration* (S. 9–22). Stuttgart: Kohlhammer.
- Liebers, K. (1997). Sonderpädagogik und Sonderschulwesen der DDR als Ausgangssituation für gemeinsame Erziehung nach der Wende in Brandenburg. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & J. Schöler (Hrsg.), *"Behinderte sind doch Kinder wie wir!". Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland* (S. 53–78). Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Liebers, K., Prengel, A. & Bieber, G. (Hrsg.). (2008). *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts*. Weinheim: Beltz.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lübke, L., Meyer, J. & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 225–228.
- Luhmann, N. (1975). *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1981). *Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1987). *Soziologische Aufklärung 4: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1995). *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2012). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie* (15. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2014). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenzen – Einführung in die Debatten. In L. Helma & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Maikowski, R. (2018). Interview. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 159–169). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Malecki, A. (2014). Sonderpädagogischer Förderbedarf – eine differenzierte Analyse. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Wirtschaft und Statistik*. http://www.ak-gesamtschule.de/PDF-AKG/Statistik%20-%20Schule/SonderpaedagogischeFoerderung_52013.pdf
- Marsh, A. J. (2017). Funding variations for pupils with special educational needs and disability in England, 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (2), 356–376. <https://doi.org/10.1177/1741143215595417>

- Marwege, G. (2009). Die Berücksichtigung von Behinderungen in der Schule und in Schulprüfungen. Eine Rechtsprechungsübersicht, *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57 (2), 229–242.
- MAXQDA (2018). *Manual*. Verfügbar unter <https://www.maxqda.de/download/Online-Manual-Complete-Deutsch.pdf>
- Mayntz, R. (2008). Von der Steuerungstheorie zur Global Governance. In G. F. Schuppert & M. Zürn (Hrsg.), *Governance in einer sich wandelnden Welt* (S. 43–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (1985). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 187–211). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedured and software solution*. Klagenfurt: Belz.
- Meijer, C. J. W. (1999). *Financing of Special Needs Education. A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion*. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/financing-of-special-needs-education_Financing-EN.pdf
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Michael, B. & Schepp, H.-H. (Hrsg.) (1993). *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert* (Quellensammlung zur Kulturgeschichte, Bd. 22). Göttingen: Muster-Schmidt.
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (2011). *Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg. Auf dem Weg zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter https://masgf.brandenburg.de/media_fast/4055/Behindertenpolitisches_Ma%C3%9Fnahmenpaket_schwer_bfPDF_abA7.pdf
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. (2012). *Rundschreiben 10/12 (RS 10/12)*. Verfügbar unter http://bravors.brandenburg.de/verwaltungs-vorschriften/rs_10_12
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung. Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM). Verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf
- Moser, V. & Dietze, T. (2015). Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungs-erhebungen* (S. 75–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, V. (2016). Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz* (S. 255–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33 (2), 76–81.
- Nave, K.-H. (1980). *Die allgemeine deutsche Grundschule. Ideengeschichtliche Grundlegung und Verwirklichung in der Weimarer Republik* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Nedoschill, J. & Castell, R. (2001). "Kindereuthanasie" während der nationalsozialistischen Diktatur: Die "Kinderfachabteilung" Ansbach in Mittelfranken. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 50 (3), 192–210.
- Niendorf, M. & Reitz, S. (2016). *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Analyse*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Nohl, A.-M. (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15–30). Opladen: Barbara Budrich.
- Orlow, D. (1965). Die Adolf-Hitler-Schulen. *Vierteljahresschrift für Zeitgeschichte*, 13 (3), 272–284.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Pieper.
- Pfahl, L. & Powell, J. J. W. (2016). "Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können." Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 58–74). Beltz: Juventa.
- Pijl, S. J. (2014). How Special Needs Funding Can Support Inclusive Education. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education. Volume 1*. (pp. 251–261). London: Sage.
- Popper, K. (1935). *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der Modernen Naturwissenschaft* (Schriften zur Wissenschaftlichen Weltauffassung). Vienna: Springer Vienna. Verfügbar unter https://monoskop.org/images/e/ec/Popper_Karl_Logik_der_Forschung.pdf
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preuss-Lausitz, U. (2001). Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. Ein Weg für Sonderpädagogik und allgemeine Schulpädagogik zu einer gemeinsamen integrativen Pädagogik? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (2), 209–224.
- Preuss-Lausitz, U. (2015). Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern – Versuch einer Übersicht. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 402–430). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (2017). *Anfänge der Inklusion in Schulen und Entwicklungen der ersten 40 Jahre. Inklusion als Motor des Wandels? Die bildungspolitische Umsetzung von Inklusion in Schulen – ein Dialog zwischen Wissenschaft und Politik*. Berlin. Verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ibs/konferenz-inklusion/dokumentation/4_preuss-lausitz.m4v/view

- Preuss-Lausitz, U. (2018a). Interview. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 227–244). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Preuss-Lausitz, U. (2018b). Separation oder Inklusion – Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 245–270). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Przibilla, B., Krämer, P., Haep, A., Ugurlu, H. E. & Linderkamp, F. (2018). The relationship between educational level, students' special needs and teachers' attitudes towards inclusion in Germany. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (2), 167–184.
- R Core Team. (2015). *R: A language and environment for statistical computing* [Computer software]. Wien. Retrieved from <http://www.R-project.org/>
- Reble, A. (1971). *Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband I*. Stuttgart: Klett.
- Reiser, H. (2018b). Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 97–114). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Reiser, H. (2018a). Interview. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 79–97). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rotzoll, M., Roelcke, V. & Hohendorf, G. (2012). Tödliche Forschung an Kindern. Carl Schneiders "Forschungsabteilung" an der Heidelberger Psychiatrischen Universitätsklinik (1943/44). In T. Beddies (Hrsg.), *Im Gedenken der Kinder. Die Kinderärzte und die Verbrechen an Kindern in der NS-Zeit* (S. 35–42). Berlin: Druckhaus Berlin-Mitte.
- Rousseau, J.-J. (1998). *Emil oder Über die Erziehung* (13. Aufl., Nachdruck). Paderborn: Schöningh.
- Salamanca-Erklärung (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994*. Verfügbar unter <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf>
- Sander, A. (2001). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin* (S. 143–164). Middelfart: European Agency.
- Sander, A. (2003). Von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 4, 313–329.
- Schildmann, U. (2018). Interview. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 271–282). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitt, H. (2007). *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim: Juventa.
- Schröter, H. G. (2000). Von der Teilung zur Wiedervereinigung(1945–2000). In M. North (Hrsg.), *Deutsche Wirtschaftsgeschichte. Ein Jahrtausend im Überblick* (S. 351–420). München: Beck.
- Schründer-Lenzen, A. & Krückels, C. (2015). Die Grundschule im Land Brandenburg: Frühe Reformansätze und aktuelle Strukturen. In N. Spörer, A. Schründer-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts "Inklusive Grundschule"* (S. 7–24). Verfügbar unter http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf
- Schuntermann, M. F. (1993). Zur Begründung der Interdisziplinären Rehabilitationswissenschaften. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, 1 (2), 161–171.
- Schuppert, G. F. (2008). Governance – auf der Suche nach Konturen eines "anerkannt uneindeutigen Begriffs". In G. F. Schuppert & M. Zürn (Hrsg.), *Governance in einer sich wandelnden Welt* (S. 13–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 73–87. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>
- Séguin, S. E. (1912). *Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode*. Wien: Graesser.
- Speck, O. (1987). Konzepte und Organisationsformen sonderpädagogischer Hilfe im Bildungssystem – Rückblick und zukünftige Entwicklung. In N. Stoellger (Hrsg.), *Sonderpädagogik heute – Bewährtes und Neues. Referate des Sonderpädagogischen Forums Berlin. Fachtagung vom 23. bis 25. November 1987* (S. 11–30). Berlin.
- Spörer, N., Maaz, K., Vock, M. & Schründer-Lenzen, A. (2015). Anlage und Zielsetzung der Begleituntersuchung. In N. Spörer, A. Schründer-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts "Inklusive Grundschule"* (S. 31–40). Verfügbar unter http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf
- Stehr, J. (2006). Normalität und Abweichung. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen* (S. 130–134). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stine, D. D. (2009). *U.S. Civilian Space Policy Priorities: Reflections 50 Years After Sputnik*. Congressional Research Service (Ed.). Retrieved from <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a484670.pdf>

- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtsschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 125–136.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (1998). "Erziehungsstaaten". Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In D. Benner, J. Schriewer & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten* (S. 13–53). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1999). Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In T. Fuhr (Hrsg.), *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 252–266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E., Kudella, S. & Paetz, A. (1996). *Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–44). Opladen: Barbara Budrich.
- Topp, S. (2012). Die Tötung behinderter Kinder und Jugendlicher im Reichsausschussverfahren (1939–1945). In T. Beddies (Hrsg.), *Im Gedenken der Kinder. Die Kinderärzte und die Verbrechen an Kindern in der NS-Zeit* (S. 13–19). Berlin: Druckhaus Berlin-Mitte.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ward, C. & Geeraert, N. (2016). Advancing acculturation theory and research: the acculturation process in its ecological context. *Current Opinion in Psychology*, 8, 98–104. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.021>
- Wagner, C. & Valtin, R. (2003). Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (1), 27–36.
- Walm, M., Schultz, C., Häcker, T. & Moser, V. (2017). Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens. Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiemeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 113–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiser, B. (2016). *Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Schutzberechtigte und Personen mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung)* (2. Aufl.). Informationsverbund Asyl und Migration e. V. (Hrsg.). Berlin. Verfügbar unter <https://www.nds-fluerat.org/wp-content/uploads/2017/02/Recht-auf-Bildung-f%C3%BCr-Fl%C3%BChtlinge.pdf>

- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Willmann, M. (2018). Vermessung des Verhaltens, Normierung zur Inklusion? RTI als evidenzbasierte Pädagogik – eine Kritik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 101–114.
- Wiltsche, H. A. (2013). *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustelle – Baupläne – Bausteine* (3. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41–74). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zepp, F. (2012). Erklärung zur Gedenkveranstaltung. In T. Beddies (Hrsg.), *Im Gedenken der Kinder. Die Kinderärzte und die Verbrechen an Kindern in der NS-Zeit* (S. 8–11). Berlin: Druckhaus Berlin-Mitte.
- Zirfas, J. (2014). Norm und Normalität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 675–685). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Analyseebenen der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems	51
Abb. 2	Das Erziehungssystem im 18. Jahrhundert	63
Abb. 3	Das Erziehungssystem in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts	69
Abb. 4	Das Erziehungssystem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	75
Abb. 5	Das Erziehungssystem in der Weimarer Republik	79
Abb. 6	Das Erziehungssystem während der nationalsozialistischen Diktatur	87
Abb. 7	Das Erziehungssystem in der BRD	97
Abb. 8	Das Erziehungssystem nach der Wiedervereinigung	102
Abb. 9	Dokumentenporträts zur Visualisierung der Inklusionsverständnisse	145
Abb. 10	Reduktion der Stichprobe anhand notwendiger Bedingungen	152
Abb. 11	Beispiel für die schematische Abbildung der Verteilung der Schulkinder an einer Schule mit jahrgangübergreifendem Unterricht in den Stufen 1 und 2	154
Abb. 12	Prima facie-Regeln zur Kategorisierung der Verteilung der Kinder mit SPF über Klassen	155
Abb. 13	Konfliktpotenzial zwischen Förderschwerpunkten und Hauptthemen (Mittelwerte)	172
Abb. 14	Ausdifferenzierung eines inklusiven Schulsystems	197
Abb. 15	Wahrscheinliche Ausdifferenzierung des Erziehungssystems	199

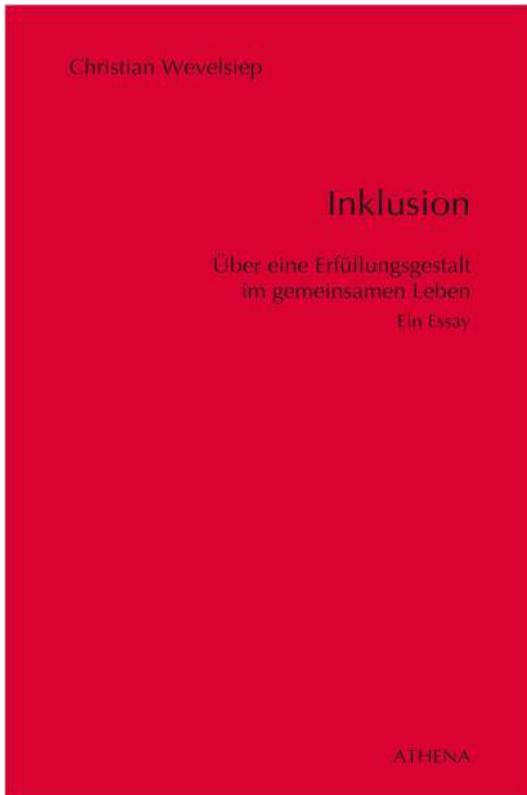
Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Entwicklung der Übereinstimmung zwischen den Codiererinnen von Runde 1 zu Runde 2 in Prozent	143
Tab. 2	Häufigkeit der Kategorien in den Dokumenten	144
Tab. 3	Distanzmatrix	146

Tab. 4	Kategorisierung der Schulen nach prima facie-Regeln und finale Kategorisierung	157
Tab. 5	Veränderung der Zuordnung zu den funktionalen Äquivalenten zwischen t1 und t2	159
Tab. 6	Zusammensetzung der Interviewstichprobe: Perspektive, Dauer und Interviewart nach Förderschwerpunkt	166
Tab. 7	Übereinstimmung zwischen den Codiererinnen bei der Einschätzung des Konfliktpotenzials	168
Tab. 8	Häufigkeiten der Codes je Förderschwerpunkt	170
Tab. 9	Ausstattung der Schulen im Pilotprojekt Inklusive Grundschule mit zusätzlichen Ressourcen zu t1 und t2 in Wochenstunden	181
Tab. 10	Zusammenhänge zwischen personellen Ressourcen in einer Klasse und Kindern mit SPF in einer Klasse	182
Tab. 11	Ausgangslage der Autoanalyse der Systeme und wahrscheinliche Entwicklungen im Schulsystem	193
Tab. 12	Konfliktpotenzial zwischen Inklusionsverständnissen und Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems	201
Tab. 13	Konfliktpotenzial der jeweiligen Förderschwerpunkte mit den Grundkonstituten des allgemeinen Schulsystems	202
Tab. 14	Passung zwischen dem Bedarf des jeweiligen Förderschwerpunkts und dem Inklusionsverständnis	203

Inklusion

Über eine Erfüllungsgestalt im gemeinsamen Leben. Ein Essay



Christian Wevesiep

Inklusion

**Über eine Erfüllungsgestalt im
gemeinsamen Leben. Ein Essay**

2019, 120 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7455-1053-9

Hinter dem Begriff Inklusion steht eine Idee, die lange vorgedacht, eingeübt und schlussendlich verordnet wurde. Aber wurde sie auch verwirklicht? Zwischen gespannten Erwartungen und enttäuschten Hoffnungen sind Missverständnisse auf unterschiedlichen alltäglichen und bildungspolitischen Ebenen entstanden. Und so werden die Erfolgchancen der Inklusion angezweifelt und ihr Scheitern bereits verkündet, obwohl grade erst die Tragweite dieser Idee in der Praxis erkennbar wird. In ihrem Essay unternimmt der Autor den Versuch einer Kulturanalyse der Inklusion, auch im Bereich des Pädagogischen. Denn Inklusion ist deutlich mehr als nur ein Projekt. Inklusion ist Kultur, ist Praxis und sie ist es Wert, dass man um sie streitet!

Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 13



Mériem Diouani-Streek,
Stephan Ellinger (Hg.)

Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

**Lehren und Lernen
mit behinderten Menschen, 13**

4., überarbeitete Auflage
2019, 208 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7455-1073-7

Pädagogische Beratung nimmt als zentrale Hilfeform in sonderpädagogischen Handlungsfeldern einen zunehmend hohen Stellenwert ein. Dabei sehen sich sowohl Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Schulformen als auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ambulanter und stationärer Einrichtungen komplexen Problemlagen gegenüber: Unabhängig von deren Formalqualifikationen wird von den Helferinnen und Helfern theoriegeleitete Beratungstätigkeit erwartet, die sich von Tür-und-Angel-Gesprächen auf Alltagsniveau unterscheiden muss. In gut lesbaren Beiträgen vermitteln namhafte Expertinnen und Experten einen Überblick zu wichtigen Beratungskonzepten und deren Relevanz in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Damit leistet das Buch einen Beitrag zur Professionalisierung sonderpädagogischer Beratung und ist zugleich Nachschlagewerk und Orientierungshilfe. Es richtet sich sowohl an Studierende als auch an wissenschaftlich forschende und in der Praxis tätige Pädagoginnen und Pädagogen. Inhalt: Begriffsklärungen, Personenzentrierte Beratung, Systemische Beratung, Kooperative Beratung, Lösungsorientierte Beratung, Kontradiktische Beratung, Psychoanalytische Beratung.

Weltklasse

Schule für das 21. Jahrhundert gestalten

➔ wbv.de/weltklasse

- Impulse für die Schule von morgen
- Ziele und Anforderungen
- Best-Cases und Beispiele

Schule hat es schwer! Mit Methoden und Lehrplänen von gestern soll sie Schülerinnen und Schüler auf die Welt von morgen vorbereiten. Wie kann sich Schule auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft mit neuen Anforderungen und Technologien einstellen? Was brauchen Lehrerinnen und Lehrer, um diese Aufgaben zu bewältigen? Andreas Schleicher, OECD-Bildungsforscher und PISA-Initiator, hat weltweit in Bildungsprojekten – teilweise überraschende – Antworten auf diesen Fragen gefunden. Hier stellt er Projekte und Ansätze vor, mit denen Schule den Übergang ins 21. Jahrhundert gestalten kann: von innovativer Pädagogik und Lernniveaus über die Individualisierung des Lernens bis zu Weiterbildungszeiten für Lehrer:innen.



Andreas Schleicher

Weltklasse

Schule für das
21. Jahrhundert gestalten

2019, 357 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6022-4

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Gegenstand dieser Dissertation sind empirische Analysen zur Umsetzung inklusiven Lernens. Im Fokus steht der Umgang mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an inklusiven Grundschulen. Diese Dissertation zielt darauf ab, Grundlagen für eine Theorie schulischer Inklusion zu schaffen. Sie beschäftigt sich auf theoretischer, historischer und empirischer Ebene mit den Bedingungen und Formen eines inklusiven Schulsystems.



ISBN: 978-3-7639-6117-7