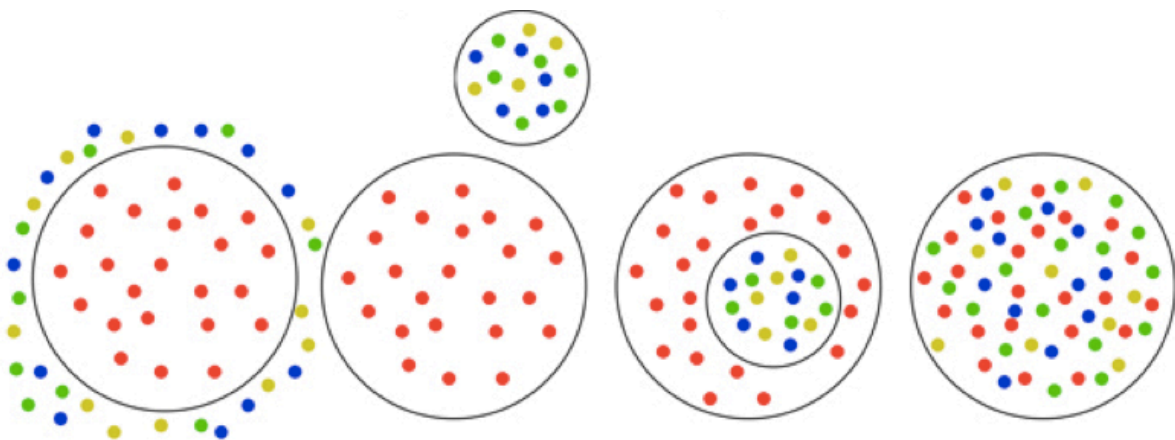


Inklusion in aller Munde

Eine Annäherung an den Begriff der Inklusion



„WENN ABER DIE MÖGLICHKEIT IM WIRKLICHEN
NICHT ERKANNT WIRD,
VERHARRT DAS ERKENNTNISVERMÖGEN IM
GEGEBENEN
UND VERFÜGT ÜBER KEINE
ZUKUNFPERSPEKTIVE.“

(Lanwer, 2017, S. 20)

Inklusion in aller Munde - Eine Annäherung an den Begriff der Inklusion

Bachelorarbeit von: Patricia Oehler

An der: FHS St. Gallen
Hochschule für Angewandte Wissenschaften
B.A. Soziale Arbeit

Begleitet von: Mandy Falkenreck, Dipl. Päd.
Institut IFSA-FHS
Dozentin Fachbereich Soziale Arbeit

Für den vorliegenden Inhalt ist ausschliesslich die Autorin verantwortlich.

St. Gallen, 21. März 2018

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	1
Vorwort.....	5
Einleitung	6
1. Inklusion – Annäherung aus theoretischen Diskursen	8
1.1 Über die Wichtigkeit der Reflexion verwendeter Begriffe.....	8
1.2 Annäherung aus verschiedenen Perspektiven	10
1.2.1 Historische Annäherung an Inklusion	10
1.2.2 Annäherung an ein pädagogisches Verständnis von Inklusion	12
1.2.3 Annäherung an ein soziologisches Verständnis von Inklusion	15
1.2.3.1 Annäherung an die soziologische Systemtheorie nach Luhmann.....	16
1.2.3.2 Inklusion und Exklusion – Systemtheoretisch	21
1.2.4 Annäherung an ein menschenrechtliches Verständnis von Inklusion.....	28
2. Inklusion - Vertiefende Aspekte des pädagogischen Diskurses.....	33
2.1 Unterscheidungsmöglichkeiten des Begriffs Inklusion	33
2.2 Stufen der Inklusion nach Sander (und Bürli)	37
2.3 Abgrenzung Integration und Inklusion	41
Schlussfolgerungen	46
Beantwortung der Leitfrage	46
Konsequenzen für die Soziale Arbeit	49
Dank.....	51
Literaturverzeichnis	52
Quellenverzeichnis.....	56
Abbildungsverzeichnis	57
Eigenständigkeitserklärung.....	58

Abstract

- Titel:** **Inklusion in aller Munde -
Eine Annäherung an den Begriff der Inklusion**
- Kurzzusammenfassung:** Die Arbeit ist eine Annäherung an den kontrovers diskutierten Begriff der Inklusion. Unter anderem wird Inklusion aus pädagogischer, soziologischer und menschenrechtlicher Perspektive diskutiert.
- Autorin:** Patricia Oehler
- Referentin:** Mandy Falkenreck, Dipl. Päd.
- Publikationsformat:** BATH
 MATH
 Semesterarbeit
 Forschungsbericht
 Anderes
- Veröffentlichung (Jahr):** 2018
- Sprache:** deutsch
- Zitation:** Oehler, Patricia. (2018). *Inklusion in aller Munde – Eine Annäherung an den Begriff der Inklusion*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, FHS St.Gallen, Fachbereich Soziale Arbeit.
- Schlagwörter (Tags):** Inklusion, Verständnisse von Inklusion, Integration, inklusive Pädagogik, Abgrenzung Inklusion

Ausgangslage:

Inklusion ist ein viel benutzter Begriff im Studium der Sozialen Arbeit und auch in der Praxis der Sozialen Arbeit. Viel wird über Inklusion gesprochen, diskutiert und gelesen. Befasst man sich etwas länger mit dem Begriff der Inklusion, wird schnell bewusst, wie vielfältig Inklusion gesehen werden kann. Inklusion wird auf vielen verschiedenen Ebenen gefordert und diskutiert, doch sprechen alle Akteure vom selben Verständnis des Begriffs der Inklusion? Soziale Arbeit befasst sich in fast allen ihren Handlungsfeldern direkt oder indirekt mit

sozialen Ausgrenzungsprozessen und Personengruppen, die dem Risiko der Marginalisierung ausgesetzt sind. Durch diese unmittelbare Betroffenheit sollte sich die Soziale Arbeit an den Diskussionen um den Begriff der Inklusion beteiligen, um erstens einen Konsens über den Inhalt des Begriffes mit allen Akteuren der Sozialen Arbeit auszuarbeiten und um zweitens an der Umsetzung von Inklusion mitarbeiten zu können.

Ziel:

In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, dem Begriff der Inklusion etwas näher zukommen. Durch den Einbezug der historischen Sicht und die Betrachtung eines pädagogischen, soziologischen und menschenrechtlichen Verständnisses des Begriffs der Inklusion findet eine Annäherung an mögliche Inhalte des Begriffs statt. Im zweiten Hauptkapitel werden einige Aspekte bzw. Sichtweisen des pädagogischen Diskurses um den Begriff der Inklusion dargestellt. Auf der einen Seite soll dies darauf aufmerksam machen, dass das pädagogische Verständnis, welches im ersten Hauptkapitel dargestellt wird, nicht von allen geteilt wird und andererseits soll das Kapitel einen Einblick geben, welche Verständnisse im pädagogischen Diskurs rund um den Begriff Inklusion von Bedeutung sind und wie wichtig die Geschichte der inklusiven/integrativen Bildung ist, um die Diskussionslinien zu verstehen. Mit dieser Bachelorarbeit möchte die Autorin die Lesenden bzw. Akteure der Sozialen Arbeit zur eigenen Reflexion des Begriffes der Inklusion einladen und Inhalt für diese Reflexion bieten. Die Bachelorarbeit soll als eine Reise durch die Landschaften des Begriffs der Inklusion verstanden werden, welche angeführt wird durch die Leitfrage:

- *Was wird im fachlich-theoretischen Diskurs unter Inklusion verstanden?*

Vorgehensweise:

Die Arbeit beruht ausschliesslich auf einer Literaturstudie. In einem ersten Schritt wurde aktuelle Literatur ausgewählt, die sich vor allem mit der kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion beschäftigt. Durch diese Literaturrecherche wurde ein erster Eindruck über den aktuellen Diskurs rund um den Begriff Inklusion gesammelt und nach Belegen gesucht, welche die Aussage der kontroversen Diskussion des Begriffes Inklusion verfestigen. Daraus wurden Themen und Verständnisse entnommen, welche für den aktuellen Diskurs des Begriffs Inklusion kennzeichnend sind und auch für die Autorin von existentieller Wichtigkeit für eine Annäherung an den Begriff der Inklusion gelten. In einem zweiten Schritt wurde zu diesen Themen und Begriffen wiederholt eine Literaturrecherche durchgeführt und die Erkenntnisse niedergeschrieben. Während der zweiten Literaturrecherche zum pädagogischen Verständnis der Inklusionsbegriffs sind weitere Aspekte hinzu gekommen, welche die kontroverse Diskussion rund um den Begriff der Inklusion unterstreichen.

Erkenntnisse:

Die vorliegende Arbeit erläutert einige Aspekte und Verständnisse des aktuellen Diskurses um den Begriff der Inklusion. Sie symbolisiert vor allem die Wichtigkeit der Reflexion von Begriffen, die in der täglichen Arbeit einer/ eines Professionellen der Sozialen Arbeit einen grossen Platz einnehmen und auch in anderen Disziplinen Verwendung finden. Wie schon erwähnt, ist diese Arbeit nicht abschliessend gedacht, sondern soll zur Reflexion des eigenen Inklusionsverständnisses anregen. In einem pädagogischen Verständnis fordert Inklusion die Erhöhung der Teilhabechancen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen aller Personen. Es werden alle Individuen angesprochen, denn eine inklusive Pädagogik fordert die Abwendung von dichotomen Vorstellungen, bzw. der Zwei-Gruppen-Theorie. Durch die binären Zuschreibungen von Merkmalen werde die Bildung von Vorurteilen nur gefördert und unter diesem Aspekt könne Inklusion nicht gefördert werden. Es wird die Anpassung der Funktionssysteme gefordert, damit alle Individuen in ihrer Vielfalt Einbezug in die Systeme erhalten. Speziell wird Partizipation aller Beteiligten am Bildungssystem gefordert. Das Verständnis von Inklusion im Sinne der UN-BRK hat grosse Ähnlichkeit mit den Ansichten einer inklusiven Pädagogik. Auch die Konvention sieht Partizipation aller Individuen als Voraussetzung von Inklusion und bestätigt normativen und wertebasierten Charakter des Inklusionsbegriffs. Angelehnt an das pädagogische Verständnis der Inklusion und die Forderung der Bildung für alle, geht die UN-BRK allerdings weit über den Bildungsbereich aus und fordert volle und wirksame Teilhabe in der Gesellschaft. Die UN-BRK geht wie die Systemtheorie von einer Gesellschaft aus, die in Funktionssysteme differenziert ist und somit Inklusion nur in Teilbereiche und nicht in eine Gesamtgesellschaft möglich ist. Die Annäherung an das Verständnis der soziologischen Systemtheorie zeigt vor allem die Abhängigkeit der beiden Begriffe Exklusion und Inklusion auf. Lange verkündete Luhmann, dass es in modernen Gesellschaften keine geregelte Exklusion gibt und die Gesellschaft die Inklusionsmöglichkeiten immer mehr ausbaut, damit alle Individuen die Möglichkeit bekommen, sich in Funktionssysteme einzugliedern (Frauenstimmrecht, Ehe für homosexuelle Paare). In späteren Aufsätzen widerspricht sich Luhmann allerdings und muss feststellen, dass doch eine Art Totalexklusion aus der Gesellschaft existiert. Es sind sogenannte spill-over Effekte, welche Individuen in soziale Lagen bringen, in denen sie sich dauerhaft und in starren Exklusionen aus Funktionssystemen befinden. Wenn die Fast-Ausschliessung aus einem Funktionssystem die Ausschliessung aus einem anderen Funktionssystem auslöst, wird in Luhmanns Theorie von Exklusion gesprochen (Armut > keine Adresse > keine Abstimmungsunterlagen).

Die Wichtigkeit der historischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion zeigt sich nicht nur im ersten Hauptkapitel, sondern zieht sich wie ein roter Faden durch die ganze Bachelorarbeit. Um die Geschichte des Begriffs der Inklusion im deutschsprachigen Raum

und somit die unterschiedlichen Verständnisse des Begriffs besser verstehen zu können, müsste der Fokus stärker auf die Geschichte der Separation und Ausgrenzung von Personengruppen und somit auf die Entstehung der Integrationsbewegung im deutschen, sowie im angelsächsischen Sprachraum gelegt werden.

Literaturquellen (Auswahl):

Ellger-Rüttgard, Sieglind Luise. (2016). *Inklusion. Vision und Wirklichkeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Farzin, Sina. (2006). *Inklusion Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. Bielefeld: transcript Verlag.

Felder, Marion & Schneiders, Katrin. (2016). *Inklusion kontrovers. Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Hinz, Andreas (2014). Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele. In Kroworsch, Susanne (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (S. 15-25). Berlin: Deutscher Verein für private und öffentliche Fürsorge.

Wansing, Gudrun. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In Degener, Theresia & Diehl, Elke (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43-54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Vorwort

Während meines Studiums der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule in St. Gallen habe ich mich aufgrund des Praxisprojektes vertieft mit den Begriffen Inklusion und Integration beschäftigt. Zur Unterstützung und Weiterentwicklung des bestehenden Konzepts einer integrativen Kindertagesstätte im Raum St. Gallen war es Teil unseres Projektes wissenschaftliche Grundlagen und den aktuellen Diskurs zum Thema Inklusion, Integration und Frühförderung darzustellen. Relativ schnell haben wir bemerkt, dass eine kurze Darstellung der Begriffe Integration und Inklusion gar nicht möglich ist, da die Begriffe in der Fachliteratur teilweise synonym und oft doch auch sehr kontrovers verwendet werden. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Begriffen der Inklusion und Integration während des Praxisprojekts hat mich sehr geprägt und auch viele Fragen aufgeworfen. Nach stundenlanger Recherche und vielen Diskussionen innerhalb des Projektteams hat sich mein Verständnis im Bezug auf Inklusion stark verändert. Oder hatte ich vielleicht vorher einfach gar kein Verständnis, gar keine Meinung im Bezug auf Inklusion?

Auffällig war und ist es bis heute, dass Inklusion von vielen Autoren und vielen Menschen in der Praxis kontrovers verwendet, oder soll ich sagen benutzt wird, da sie sich gar nicht bewusst sind, was der Nutzen von Inklusion ist?

Nach dem Praxisprojekt wusste ich, dass Inklusion in irgendeiner Art und Weise zum Thema meiner Bachelorarbeit werden soll. Erst war da die Idee der Untersuchung von Anspruch und Wirklichkeit von Inklusion in der Schweiz. Doch während der weiterführenden Recherche zum Thema Inklusion hat sich herauskristallisiert, dass mich die Tatsache beschäftigt, dass jeder über Inklusion schreibt und spricht, doch die Wenigsten sich intensiv mit dem Begriff und seiner Bedeutung für die Gesellschaft auseinander gesetzt haben. Es wurde mir während der Recherche und auch später während dem Schreiben bewusst, dass es nicht einfach ist, sich ein Bild über die verschiedenen Zugänge und Verständnisse von Inklusion zu machen. Deshalb musste ich mir während des Prozesses eingestehen, dass dies eine Annäherung an den Begriff Inklusion sein wird und ganz bestimmt keine abschliessende Sammlung.

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion und dem Begriff der Partizipation, welcher in meinen Augen die Voraussetzung für Inklusion ist, haben auch die Sichtweise auf meine sozialpädagogische Arbeit im stationären Bereich mit Menschen mit Beeinträchtigung geprägt. Kritisch reflektiere ich nun meine eigene Rolle und die Rolle des Arbeitgebers unter anderem im Kontext Inklusion und Partizipation.

Meine Reise durch den Begriff der Inklusion hat mir vor allem eine Sache vor Augen geführt: Verwende nie Begriffe als inhaltslose Hüllen, sondern versuche sie immer mit Wissen und Inhalt zu füllen.

Einleitung

Inklusion ist ein viel benutzter Begriff im Studium der Sozialen Arbeit und auch in der Praxis der Sozialen Arbeit. Viel wird über Inklusion gesprochen, diskutiert und gelesen. Befasst man sich etwas länger mit dem Begriff der Inklusion, wird schnell bewusst, wie vielfältig Inklusion gesehen werden kann. Inklusion wird auf vielen Ebenen gefordert: Schulische Inklusion, Inklusion in der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, Inklusion als Menschenrecht. Von Inklusionskonzepten oder sogar –theorien wird gesprochen und man hat das Gefühl, verstanden zu werden. Doch teilen wir wirklich das Inklusionsverständnis unseres Gegenübers? Verstehen wir, was unser Gegenüber mit dem Begriff Inklusion sagen möchte?

Soziale Arbeit befasst sich in fast allen ihren Handlungsfeldern direkt oder indirekt mit sozialen Ausgrenzungsprozessen und Personengruppen, die dem Risiko der Marginalisierung ausgesetzt sind. Durch diese unmittelbare Betroffenheit sollte sich die Soziale Arbeit an den Diskussionen um den Begriff der Inklusion beteiligen, um erstens einen Konsens über den Inhalt des Begriffes mit allen Akteuren der Sozialen Arbeit auszuarbeiten und um zweitens an der Umsetzung von Inklusion mitarbeiten zu können. Mit dieser Bachelorarbeit möchte die Autorin die Lesenden bzw. Akteure der Sozialen Arbeit zur eigenen Reflexion des Begriffes der Inklusion einladen und Inhalt für diese Reflexion bieten. Da es sich um eine Annäherung an den Begriff der Inklusion handelt, erhebt die Autorin keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Die Bachelorarbeit soll als eine Reise durch die Landschaften des Begriffs der Inklusion verstanden werden, welche angeführt wird durch die Leitfrage:

- *Was wird im fachlich-theoretischen Diskurs unter Inklusion verstanden?*

Um dieser breitgefaste Leitfrage mit etwas mehr Struktur entgegen zutreten, sollen diese Teilfragen dazu beitragen, dem Begriff der Inklusion etwas näher zu kommen:

- *Welche theoretischen Verständnisse über den Begriff der Inklusion beherrschen den aktuellen Diskurs?*
- *Lassen sich in der ausgewählten Literatur zum Begriff der Inklusion Aussagen über die Abgrenzung zum Begriff der Integration finden? Wenn ja, welche?*
- *Welche Konsequenzen lassen sich aus dem recherchierten Wissen über den Begriff Inklusion für die Soziale Arbeit ableiten?*

In der Fachliteratur zum Thema Inklusion werden verschiedene Zugänge zum Begriff der Inklusion besprochen, ein besonderes Augenmerk wird jedoch auf das pädagogische und soziologische Verständnis von Inklusion gelegt. Im ersten Hauptteil dieser Arbeit werden diese beiden Verständnisse noch mit der Sicht der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) auf Inklusion addiert, da Inklusion oft in Zusammenhang mit der UN-BRK gebracht wird.

Inklusion aus einer pädagogischen Perspektive verfolgt die Vision, die Teilhabechancen aller Individuen in allen Bereichen der Gesellschaft zu erhöhen. Inklusive Bildung soll der Grundstein einer inklusiven Gesellschaft bilden, in der Diskriminierung und Marginalisierung verschwindet. Die Vielfalt der Individuen soll Normalität sein. Inklusion wird nicht als (Wieder) Eingliederung in ein bestehendes System gesehen, sondern Teilbereiche der Systeme müssen sich verändern, dass es für alle Individuum in ihrer Vielfalt möglich ist, am System zu partizipieren. Das Verständnis von Inklusion im Sinne der UN-BRK hat grosse Ähnlichkeit mit den Ansichten einer inklusiven Pädagogik. Auch die Konvention sieht Partizipation aller Individuen als Voraussetzung von Inklusion und bestätigt den normativen und wertebasierten Charakter des Inklusionsbegriffs.

Die soziologische Systemtheorie nach Luhmann und ihre Verständnisse von Inklusion zeigen eine etwas andere Sichtweise. Inklusion und Exklusion lassen sich als Begriffe nicht voneinander trennen, auch wenn Luhmann dies in seinen früheren Arbeiten versucht hat.

Im zweiten Hauptkapitel werden einige Aspekte bzw. Sichtweisen des pädagogischen Diskurses um den Begriff der Inklusion dargestellt. Auf der einen Seite soll dies darauf aufmerksam machen, dass das pädagogische Verständnis, welches im ersten Hauptkapitel dargestellt wird, nicht von allen geteilt wird. Auf der anderen Seite soll das Kapitel einen Einblick geben, welche Verständnisse im pädagogischen Diskurs rund um den Begriff Inklusion von Bedeutung sind und wie wichtig die Geschichte der inklusiven/integrativen Bildung ist, um die Diskussionenlinien zu verstehen. Die Wichtigkeit der historischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion zieht sich wie ein roter Faden durch die ganze Bachelorarbeit.

1. Inklusion – Annäherung aus theoretischen Diskursen

1.1 Über die Wichtigkeit der Reflexion verwendeter Begriffe

Das Thema Inklusion ist in aller Munde. Ob Wissenschaft, Praxis oder Politik, auf allen Ebenen wird über dieses Thema diskutiert. Dies kann als überaus positiv erachtet werden, schenkt man doch Menschen, die nicht über die gleichen Chancen der Teilhabe in der Gesellschaft verfügen, Aufmerksamkeit. Allerdings stellt sich auch die Frage, über welches Verständnis von Inklusion die Teilnehmer des Diskurses verfügen. Klar wird, dass Inklusion zu einem Modewort geworden ist und kontrovers mit Inhalt gefüllt wird. Damit die Umsetzung von Inklusion vorangetrieben werden kann, muss ein gewisser Konsens über das Verständnis, das Ziel und die Zielgruppen von Inklusion herrschen (vgl. Felder & Schneiders, 2016, S. 7).

In seiner kritischen Nachfrage nach den Begriffen Inklusion und Bildung erwähnt Winkler (2013), dass es sich in der modernen Gesellschaft vor allem um „Übersteigerung, die Beschleunigung verlangt“ (S.101) handelt und dies „vor allem dort, wo es um Information und Deutungen für Ereignisse oder Vorgänge geht“ (S101). Innehalten und Nachdenken wurden durch Vergessen und Phrasieren abgelöst, auch die Wahrheit scheint nicht mehr viel Wert zu haben. In der Kommunikation der heutigen Gesellschaft gehe es darum, möglichst hohe Trefferquoten in den digitalen Medien zu erreichen, was einhergeht mit einer hohen Frequenz der Ablösung von Schlüsselwörtern. Dieser schnelle Wechsel führt dazu, dass kaum Zeit für die Reflexion dieser Wörter bleibt und bei einer allfälligen Diskussion bereits wieder andere Begriffe im Zentrum stehen. Weiter meint Winkler (2013), dass es sich auch bei Inklusion um ein Konzept handle, welches als Hype, vor allem als Wort lebe, welches inhaltlich aber kaum geklärt sei und als „Programmbegriff verallgemeinert“ (S.103) verwendet wird.

Lanwer (2017) zitiert für das von Winkler erwähnte Phänomen Theodor W. Adorno (1966, S. 40/41): „Wo die Reflexion der Sache selbst, die geistige Besinnung der Wissenschaft aussetzt, findet an ihrer Stelle die weltanschauliche Phrase sich ein“ (S. 13). Lanwers (2017) Meinung nach, findet sich zwischen Phrasen bzw. zwischen diesen wenig inhaltlich geklärten Begriffen und den sogenannten „rationalen Orientierungslosigkeiten“ eine Verbindung. Die „rationale Orientierungslosigkeit“ ist nach Lanwer (2017) eine Formulierung von Heydorn (Adorno et al., 2001), die er in der Diskussion über Irrationalismen mit Adorno und Hellmut Becker geprägt hat. Lanwer (2017) versucht diesen Begriff in einem ersten Schritt mit dem Problembewusstsein zu erklären, welches jeder Forschungsfrage vorausgehen sollte. Das heisst, erst muss die Problemsicht bzw. das Problembewusstsein bestehen, um ein Problem oder eine Frage zum Bestandteil von Forschung zu machen (vgl. S. 15). Weiter beschreibt Lanwer (2017): „Problembewusstsein zu entfalten bedeutet, ausgehend vom gegenwärtigen

Auffassungs- und Erkenntnishorizont im Erkenntnisprozess zur Einsicht in die Notwendigkeit zu gelangen, dass bestimmte Erkenntnisgegenstände nicht in Gänze erschlossen sind, das heisst, dass das erreichte Wissen über bestimmte Gegenstände nicht ausreicht, um sie zu beschreiben, zu erklären und zu verstehen“ (S. 15). Aus dem Wissen, dass man etwas nicht weiss, können Forschungsfragen abgeleitet werden. Als weiterer Schritt erwähnt Lanwer (2017) die Wichtigkeit des Wissens für das Verstehen. Er umschreibt Verstehen als „ideelle Tätigkeit der individuellen Erschliessung von Sachverhalten in Relation zu den Wissenszusammenhängen, in denen Sachverhalte stehen bzw. erkennbar sind oder werden“ (Lanwer, 2017, S. 15). Wenn erkannt wird, wie etwas hergeleitet wird, welche Funktionen es inne hat und in welcher Abhängigkeit es zu anderen Sachverhalten steht, dann kann von Verstehen gesprochen werden. Übersteigt nun ein Sachverhalt oder ein gesellschaftliches Phänomen das Verstehen und Erkennen bzw. das Erkenntnisvermögen, da es eventuell diffus und als Gedankenkonstrukt nicht erfassbar ist, dann kann davon gesprochen werden, dass eine rationale Orientierungslosigkeit vorherrscht (vgl. Lanwer, 2017, S. 16). Auch im Falle von Inklusion besteht nach Lanwer (2017) eine solche rationale Orientierungslosigkeit, was zur Folge hat, dass unklar ist, was unter Inklusion zu verstehen ist und was dieser Begriff zu leisten vermag (vgl. S. 16). Und dennoch wird Inklusion bedenkenlos von allen Seiten genutzt, meist als Hülle, die mehrheitlich mit Gefühlen und Glaubensfragen statt mit Verstehen gefüllt ist. Durch dieses unreflektierte und unverstandene Verwenden des Begriffes der Inklusion ist laut Lanwer (2017) Adornos Zitat über das Abgleiten in die weltanschauliche Phrase bestätigt. Als Merkmale der Phrasen gilt das leere Gerede, die gedanklichen Fragmente, ein Halbwissen, das sich nicht auf die Wissenschaft stützt (vgl. Lanwer, 2017, S. 17-19). Lanwer (2017) schreibt in Verbindung zu Kant: „In rationalen Orientierungslosigkeiten, die sich als Unmündigkeit, das heisst als Unvermögen den eigenen Verstand zu nutzen, zeigen, manifestiert sich die unvollendete Aufklärung, und Phrasen sind das Gegenteil von aufgeklärtem Denken“ (S. 21).

Da sich Soziale Arbeit im Spannungsfeld rund um die Diskussion zum Begriff Inklusion vollzieht, ist es wichtig, dass auch sie sich damit auseinandersetzt, was Inklusion als Begriff leistet und welche Bedeutung er für die Soziale Arbeit hat. Egal ob in der Praxis oder im Studium, Berührungspunkte mit den Begriffen der Inklusion, Integration, Exklusion oder beispielsweise der Reintegration finden sich in der Sozialen Arbeit in grosser Zahl. Ein grosser Teil der Adressaten von Sozialer Arbeit sind betroffen von Prozessen, welche sie vom Gesellschaftskern bzw. von Teilbereichen der Gesellschaft ausschliessen. Durch diese unmittelbare Betroffenheit sollte sich die Soziale Arbeit und somit auch das Studium der Sozialen Arbeit vertieft mit dem Inhalt und der Prozesshaftigkeit des Begriffs der Inklusion auseinandersetzen.

Köttig (2017) zitiert dazu die Autoren Bommers und Scherr (1996), welche „die Aufgaben, die

Sozialer Arbeit in diesem System zukommen, in der Hilfe zur Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung“ (S. 35) sehen. Soziale Arbeit sollte sich an der Diskussion rund um den Begriff der Inklusion beteiligen, damit sie die Chance erhält, sich an der Herausforderung der Umsetzung von Inklusion aktiv mitzuarbeiten (vgl. Spatscheck & Thiessen, 2017, S. 11).

1.2 Annäherung aus verschiedenen Perspektiven

Um diesen, nach Winkler (2013), „inhaltlich ungeklärten Programmbegriff“ (S. 102) füllen zu können und nicht im Phrasieren zu enden, werden anschliessend neben der historischen Annäherung, ein pädagogisches, soziologisches und menschenrechtliches Verständnis von Inklusion beschrieben. Während der Literaturrecherche wurde klar, dass es sehr schwierig ist, Literatur zu finden, welche sich generell auf den Begriff der Inklusion einlassen, ohne sich auf eine Klientengruppe zu spezialisieren. In diesem Kapitel wird versucht, Inklusion aus verschiedenen Perspektiven zu beschreiben ohne Anspruch einer Verbindung zu bestimmten Adressatengruppen. Bei der Beschreibung des pädagogischen und menschenrechtlichen Verständnisses gelingt dies allerdings nicht durchgehend, da die Forderung nach Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung ins Bildungssystem grossen Einfluss auf diese beiden Perspektiven hatte.

1.2.1 Historische Annäherung an Inklusion

Zu Gunsten einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion soll an dieser Stelle kurz über die Entstehung und Einflüsse des Begriffs geschrieben werden. Wie Ellger-Rüttgardt (2016) schreibt: „Den nur ein kritischer Blick auf die Geschichte lässt uns die Gegenwart verstehen und begründete Handlungsperspektiven für die Zukunft entwerfen“ (S13). Oft wird der Begriff der Inklusion mit der UN Behindertenrechtskonvention in Verbindung gebracht, doch die Geschichte reicht noch etwas weiter zurück. In der Literatur, welche sich dem Thema Inklusion aus einer pädagogischen Perspektive nähert, wird beschrieben, dass der heutige Inklusionsbegriff im Jahre 1994 an einer Konferenz im spanischen Salamanca erstmals erschienen ist. Saalfrank & Zierer (2017) erläutern jedoch, dass die Basis für Inklusion schon 1990 an einer Konferenz zum Thema ‚Bildung für alle‘ in Thailand geschaffen wurde. An dieser Konferenz wurde die Forderung gestellt, dass weltweit Bedingungen entstehen sollten, damit alle Kinder die Möglichkeit erhalten, eine Grundbildung zu erfahren. Durch die Teilhabe an Bildung sollte auch die gesellschaftliche Teilhabe aller Personengruppen erhöht werden (vgl. Saalfrank & Zierer, 2017, S. 31). Nach Saalfrank & Zierer (2017) wurde schon 1990 eine „umfassende Definition von Bildung und Bildungsteilhabe grundgelegt, die für das breite Inklusionsverständnis der UNESCO leitend ist“ (S. 32).

Vier Jahre später in Salamanca an der „World Conference on Special Needs Education: Access and Quality“ waren, wie der Titel schon aussagt, Kinder mit Beeinträchtigung und Bildung im Mittelpunkt. Trotz dieses Fokus' erklärt die Konferenz, dass ein jedes Kind ein Recht auf Bildung hat und dass jedes Kind die Chance bekommen muss, Bildung zu erhalten. Die Schulsysteme und Lehrpläne sollten sich den individuellen Lernbedürfnissen der Kinder anpassen und der Vielfalt der Kinder Rechnung tragen. Die Konferenz glaubt, dass mit der Öffnung des Schulsystems gegenüber der Einmaligkeit aller Kinder Diskriminierungen gegenüber anderen Personengruppen bekämpfen und die Gesellschaft gegenüber Andersartigkeit öffnen zu können (vgl. UNESCO, 1994). Im Leitprinzip wird deutlich, welches Verständnis von Inklusion in der Salamanca-Erklärung herrscht: „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschliessen, Strassen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (UNESCO, 1994). Saalfrank & Zierer (2017) fassen zusammen, dass die Salamanca-Erklärung unter Inklusion versteht, ein Schulsystem bzw. Rahmenbedingungen zu erschaffen, welche jedem Kind die Möglichkeit zukommen lässt, an Bildung teilzuhaben (vgl. S. 33).

Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass sowohl bei der Übersetzung der Salamanca-Erklärung ins Deutsche, sowohl auch später bei der Übersetzung der UN-Behindertenkonvention (UN-BRK), die Begriffe ‚inclusion‘ und ‚inclusive‘ zu ‚Integration‘ und ‚integrativ‘ übersetzt wurden (vgl. Wansing, 2015, S. 45). Die Übersetzung der zwei Begriffe ‚inclusion‘ und ‚inclusive‘ bringt einen weiteren Teil der Geschichte des Begriffs der Inklusion ein. Denn einen grossen Einfluss auf das pädagogische Modell der Inklusion im deutschsprachigen Raum hatten internationale Entwicklungen, vor allem in den USA und England (vgl. Frühauf, 2008, S. 26, Felder & Schneiders, 2016, S. 8/9). Dazu Wansing (2015): „Im englischsprachigen Kontext ist die Bedeutung des Inklusionsbegriffs wesentlich beeinflusst durch bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen auf internationaler Ebene“ (S. 45). In den USA wurden in den 1970er Jahren kritische Stimmen laut, die sich gegen die gängige Integrationspraxis in Bildungseinrichtungen aussprachen. Kinder mit einer Beeinträchtigung wurden wohl gemeinsam beschult, allerdings wurden immer wieder Sonderklassen geschaffen. Und darin lag die Kritik, Kinder mit und ohne Beeinträchtigung wurden unter einem Dach und doch getrennt unterrichtet. Empirisch wurden keine Daten gefunden, die eindeutig zeigen würden, dass diese getrennte Beschulung effizient wäre. Aber auch das Gegenteil konnte nicht empirisch belegt werden. Kritik wurde nicht nur an den räumlichen Grenzen laut, auch die organisationale Unterstützung der Lehrerinnen und

Lehrer wurde stark kritisiert. Es wurde Inklusion und damit eine Veränderung der gängigen Praxis gefordert (vgl. Felder & Schneiders, 2016, S. 13-16).

Auch in Grossbritannien wurden in den 1970er Jahren Stimmen laut, die eine schulische Reform forderten. „Dort wurde zum ersten Mal versucht, die Vision einer anderen Schule umzusetzen. Diese orientierte sich am Ziel einer ‚effektiven Schule für alle‘, (Expertenkommission Inklusion Mecklenburg-Vorpommern 2012, S. 89), ähnlich wie dies später in der Salamanca-Erklärung verlangt wurde“ (Felder & Schneiders, 2016, S. 16).

Unter anderen Einflüssen fällt auch immer wieder der Name des Briten Tony Booth und der von ihm und Mel Ainscow im Jahre 2000 entwickelte „Index of inclusion“. Der Index für Inklusion stellt ein Instrument dar, welches für die Weiterentwicklung einer inklusiven Bildungseinrichtung hilfreich ist. In Selbstevaluation sollen Einrichtungen ihre inklusive Entwicklung überprüfen und nächste Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Bildungseinrichtung planen (vgl. Frühauf, 2008, S. 26, Hinz, 2008, S. 46). „Mit dem Index erfährt das Konzept der Inklusion eine qualitative Weiterentwicklung und gewinnt an praktischer Relevanz durch den Einfluss auf die konkrete Gestaltung schulischer Wirklichkeit“ (Frühauf, 2008, S. 26). Booth und Ainscow setzten als Grundstein einer inklusiven Bildungseinrichtung die Abschaffung von Barrieren für Lernen und Partizipation. Die Entwicklung einer inklusiven Bildungseinrichtung verbinden sie unzertrennlich mit der Partizipation aller Beteiligten am Bildungsprozess (vgl. Hinz, 2008, S. 47/48).

1.2.2 Annäherung an ein pädagogisches Verständnis von Inklusion

In der aktuellen Fachliteratur zum Thema Inklusion wird der Begriff häufig aus der pädagogischen Perspektive beschrieben. Da Inklusive Pädagogik oft als Grundstein einer inklusiven Gesellschaft betrachtet wird, darf ein pädagogisches Verständnis der Begriffs Inklusion in dieser Arbeit nicht fehlen.

Nach Andreas Hinz (2012) verfolgt Inklusion eine Vision einer Gesellschaft, die die Teilhabechancen an allen Bereichen der Gesellschaft aller Individuen erhöht und somit Diskriminierung und Marginalisierung verringert. Inklusion sieht die Vielfalt der Personen in der Bevölkerung als Bereicherung und anerkennt die Heterogenität, also die Verschiedenheit der Zusammensetzung der Gesellschaft als etwas Positives (vgl. S. 33). Als besonderes Merkmal von Inklusion hebt Hinz (2012) die Abwendung von: „dichotomen Vorstellungen (...), die jeweils zwei Kategorien konstruieren“ hervor (S. 33). Dieses Einordnen in zweiteilige Kategorien (Inländer/Ausländer, Frauen/Männer, Behinderte/Nicht-Behinderte,...) wird den einzelnen Personen nicht gerecht, es fördert höchstens die Zuteilung von Attributen und somit die Entstehung von Vorurteilen bis hin zu Stigmatisierungen (vgl. Hinz, 2012, S. 33).

Hinz (2012) setzt sich stark mit der Frage auseinander, für wen nun die Inklusion gelten soll. Er selbst schreibt vor allem über die inklusive Pädagogik. Wundert sich darüber, dass bei inklusiver Pädagogik oft nur über Kinder mit sonderpädagogischen Bedarf und deren Inklusion in die Regelschule diskutiert wird. Seiner Meinung nach kann nicht von Teilhabechancen für Alle gesprochen werden, wenn schlussendlich nicht alle Personengruppen gemeint sind. So sieht er die inklusive Pädagogik als Ansatz, der gegen die Diskriminierung insgesamt ankämpft und Lernbarrieren aller Art abbauen sollte: „Eine Beschränkung von inklusiver Bildung auf nur einen Aspekt von Vielfalt – Beeinträchtigung – erscheint schon deshalb problematisch, da Menschen sich in vielfältigen Zusammenhängen befinden und Diskriminierungsprozesse sich nicht auf einen Aspekt begrenzen lassen“ (Hinz, 2014, S. 16). Nach Hinz (2014) würde die Begrenzung auf nur einen Aspekt der Vielfalt dem Anspruch von Inklusion nicht genügen, es würde den Fokus auf diesen einen Aspekt sogar vergrössern und Stigmatisierung fördern (vgl. S. 16-17).

2003 war Andreas Hinz daran beteiligt, den Index für Inklusion von Tony Booth und Mel Ainscow aus dem Jahre 2002 in eine deutschsprachige Fassung zu bringen. Als Befürworter der Aussagen von Booth & Ainscow ist Hinz durch die Übersetzung massgeblich an der Bekanntmachung des Indexes beteiligt. Wie in Kapitel 1.2.1 beschrieben, fordert Inklusion nach Booth & Ainscow (2002) den Abbau von Barrieren zugunsten der Teilhabe und des Lernens (vgl. Hinz, 2008, S. 47/48). Unterstützungssysteme, die Inklusion begünstigen, sollten deshalb keine Kategorisierungen zu Personengruppen vornehmen. Systeme sollten offen für die Vielfalt aller Personen sein und die Individualität eines Jeden sollte im Mittelpunkt stehen. Dies bedeutet, dass sich Systeme nicht auf gewisse Problemstellungen spezialisieren, sondern sich auf jeweilige Herausforderungen einlassen können sollten. Dabei ist es wichtig, dass die Unterstützungssysteme über ein grosses Netzwerk verfügen, um bei Überforderungstendenzen selber Unterstützung einholen zu können. Der dritte Faktor, dem Unterstützungssysteme gerecht werden sollten, ist die systemische Arbeit. Dabei steht das ganze Umfeld im Blick der unterstützenden Systeme, und die Problemstellung wird nicht nur auf die einzelne Person reduziert (vgl. Hinz, 2012, S. 42/43). Stein (2012) schliesst an diesen Faktoren an und schreibt, dass Unterstützungssysteme die Subjektorientierung in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen sollten und dass jedes Subjekt auch die Möglichkeit des Einbezugs in die Gruppe erhält, um sich selber durch die Gruppe zu erfahren. Inklusion soll nicht als (Wieder-) Eingliederung in bestehende Systeme, in bestehende Rahmenbedingungen, verstanden werden, sondern die (Teil-) Systeme müssen sich so verändern, dass eine Inklusion von ausgegrenzten Personen wieder möglich ist und dass es in Zukunft keine Ausgrenzung mehr geben kann (vgl. S. 77-88).

Zusammenfassend filtert Hinz (2014) folgende Eckpunkte aus der internationalen Diskussion über Inklusion heraus:

- Im internationalen Diskurs stellt Vielfalt etwas Positives und Gewinnbringendes dar, etwas dass „(...) für die Entwicklung von Menschen und ihr Zusammenleben förderlich ist (...)“ (S. 17).
- Inklusive Pädagogik versteht sich für alle Menschen, nicht nur für einen bestimmten Aspekt der Vielfalt. „Seien es unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkünfte, Nationalitäten, Erstsprachen, Hautfarben, soziale Milieus, Religionen, sexuelle Vorlieben, körperliche Bedingungen, politische und philosophische Orientierungen (...)“ (S. 17).
- „Inklusion ist an den universellen Menschenrechten und der Bürgerrechtsbewegung orientiert. Sie wendet sich gegen jede Form von Diskriminierung und Marginalisierung, also jede Tendenz, eine Person aufgrund von Zuschreibungen und/oder exklusiver Strukturen und Rahmenbedingungen an den Rand zu drängen und Barrieren für ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Partizipation aufzubauen.“ (S. 17).
- Inklusion soll nicht als pädagogisches Konzept verstanden werden, sondern gilt als Vision, die in allen gesellschaftlichen Bereichen eine Rolle spielt und realisiert werden soll.

(vgl. Hinz, 2014, S. 16-17)

Inklusion hat einen klar visionären Charakter und wird auch von Hinz (2014) als nicht vollständig erreichbaren Zustand der Gesellschaft angesehen. Trotz visionärem Charakter von Inklusion öffnet die inklusive Pädagogik einige Tore:

- Inklusive Pädagogik geht über die integrative Pädagogik hinaus und möchte nicht in ein bestehendes System integrieren, sondern fordert das System zur Transformation auf.
- Inklusive Pädagogik will die Strukturen der Zuschreibung und Einteilung in Gruppen überwinden, um „ sich der Vorstellung eines nicht unterteilbaren Spektrums gleicher und verschiedener Individuen anzunähern“ (Hinz, 2014, S. 18).
- Inklusive Pädagogik strebt eine „gemeinsame Zuständigkeit aller Pädagogiken und pädagogischen Profession für Heterogenität“ (Hinz, 2014, S. 18) an und möchte die Spezialisierungen für bestimmte Gruppen stoppen.
- Inklusive Pädagogik möchte die auferzwungene Assimilation von Lernenden stoppen. Sie möchte nicht, dass sich die Lernenden, sondern die Rahmenbedingungen der Bildungsinstitutionen anpassen müssen.

(vgl. Hinz, 2014, S. 18)

Hinz (2014) zitiert Booth (2008), welcher unterstreicht, dass die inklusive Ausrichtung einer pädagogischen Institution ein nie endender Prozess ist, welcher durch die gemeinsame

Reflexion der inklusiven Praxis stetig weiterentwickelt werden soll. Booth (2008) unterscheidet drei Perspektiven der Inklusion, welche in Ergänzung zueinander bei der inklusiven Ausrichtung der pädagogischen Institution wichtig sind: „Eine erste Perspektive richtet sich auf die Teilhabe von Personen. Hier wird die Frage nach der vollen Partizipation für die einzelne Person an allen gesellschaftlichen Bereichen gestellt“ (Hinz, 2014, S. 19). Hinz (2014) betont, dass diese Perspektive sehr wichtig ist für eine demokratische Gesellschaft, denn sie ist die Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft. Eine weitere Perspektive stellt sich der Frage nach dem Abbau der Barrieren in Systemen, um die Teilhabe aller Menschen zu ermöglichen. „hier ist also die systemische Qualität und ihr mehr oder weniger vorhandenes inklusives Potential gefragt, sei es in einer einzelnen Schule, in einem Kooperationsverbund, einer Region oder im Bildungssystem insgesamt.“ (Hinz, 2014, S. 19). In der dritten Perspektive rücken die inklusiven Werte eines Systems in den Vordergrund. Hier wird nach der Grundorientierung einer pädagogischen Institution gefragt, welche der Grundstein von Inklusion bildet. Es geht nicht nur darum, welche Wert von einer pädagogischen Institution getragen werden, sondern ob sie mit den Menschenrechten vereinbar sind, von allen Beteiligten eines Systems getragen werden und sie auch in der Praxis vermittelt werden. Erst bei gemeinsamer Betrachtung bzw. gemeinsamer Reflexion dieser drei Perspektiven kann der Stand des inklusiven Prozesses einer pädagogischen Institution evaluiert werden(vgl. Hinz, 2014, S. 19-20).

Wie eingangs schon erwähnt, fordert Inklusion nach Hinz die Abwendung von dichotomen Vorstellungen und sprachlicher Anwendung dieser Vorstellungen. Er macht darauf aufmerksam, dass beispielsweise die Aussage „Inklusion von Menschen mit Behinderung“ ein Widerspruch im Sinne der Inklusion darstellt (vgl. Hinz, 2012, S. 33; Hinz, 2014, S. 20). Inklusion fordert nach Hinz: „grundsätzlichen Wandel der grundlegenden theoretischen Sichtweisen und damit einen Paradigmenwechsel: Von der ‚functional limitation perspective‘ gilt es zur ‚minority perspective‘ zu kommen“ (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1997, S. 10 zitiert in Hinz, 2002, S. 3). Übersetzt heisst dies, dass die medizinische defizitorientierte Sichtweise auf ein Individuum zu vermeiden ist. Es soll nicht davon gesprochen werden, dass ein Individuum mit einer verminderten Funktion einer Eigenschaft in eine Gruppe von Individuen mit passender Funktion einer Eigenschaft integriert werden soll. Vielmehr geht es darum, dass Minderheiten in ihrer Vielfalt anerkannt werden und das Miteinander der Mehr- und Minderheiten gefördert wird (vgl. Hinz, 2002, S. 3).

1.2.3 Annäherung an ein soziologisches Verständnis von Inklusion

In einem nächsten Schritt wird die Annäherung an ein soziologisches Verständnis von Inklusion dargestellt. Zu diesem Zweck werden die Begriffe Inklusion/Exklusion nach den Definitionen der soziologischen Systemtheorie Luhmanns verwendet. Diese Theorie wurde

für die Arbeit ausgewählt, da sie eine gesellschaftsanalytische Perspektive einnimmt und dies in einem Gegensatz zum pädagogischen Verständnis steht.

Um den Ausführungen über den Begriff Inklusion bzw. das Begriffspaar Inklusion/Exklusion aus der Sicht der soziologischen Systemtheorie nach Luhmann folgen zu können, werden an dieser Stelle erst einige zentrale Begriffe der Systemtheorie beschrieben. Darauf folgend werden verschiedene Dimensionen von Inklusion/Exklusion nach Luhmann dargestellt.

1.2.3.1 Annäherung an die soziologische Systemtheorie nach Luhmann

Nach Berghaus (2011) versteht Luhmann seine Theorie als eine „Selbstbeschreibung der Gesellschaft“, denn seiner Meinung nach kann eine Gesellschaft nur beobachtet und beschrieben werden, wenn man selber Teil davon ist (vgl. S. 17). Luhmanns Systemtheorie erhebt den Anspruch auf Universalität, seine Aussagen über Systeme können sowohl auf soziale Systeme, wie auch auf biologische und psychische Systeme übertragen werden. Luhmann ist Systemtheoretiker, aber auch Konstruktivist, und stellt fest, dass Erkenntnisse nur Beobachtungen der Welt, der äusseren Realität sind, und keine Abbildungen der Wirklichkeit. Der Beobachter der Realität trifft Unterscheidungen und macht die äussere Realität so zu seinen Erkenntnissen, zu seiner konstruierten Realität. Diese Unterscheidungen, die ein Beobachter der Realität trifft, um die Realität zu beschreiben, müssen real sein, wie zum Beispiel wach/schlafend oder schlapp/nicht-schlapp. Nach Luhmann geht es also weniger darum, ob beobachtet bzw. konstruiert wird, sondern wie beobachtet bzw. konstruiert wird (vgl. Berghaus, 2011, S. 24-29). „Über die Beobachtung der Realität (Beobachtung erster Ordnung) schiebt sich die Beobachtung der Beobachter (Beobachtung zweiter oder sogar dritter Ordnung), um die Beobachtungsergebnisse zu vergleichen. Allerdings bleibt immer ein „blinder Fleck“ – etwas, was der Beobachter nicht sieht, weil er selber in das zu Beobachtende eingeschlossen ist“ (Berghaus, 2011, S. 30).

Es sind soziale Systeme, die Luhmann in den Mittelpunkt seiner Beobachtungen stellt. Neben sozialen Systemen, benennt Luhmann biologische Systeme, welche beispielsweise lebende Zellen und Organismen einschliessen, und psychische Systeme, welche sich auf das menschliche Bewusstsein beziehen. Daraus lässt sich schliessen, dass Luhmann den Menschen an sich nicht als ein System bezeichnet: „Sein Körper ist ein biologisches, sein Bewusstsein ein psychisches System – das Luhmann auch „Person“ nennt –, und soziale Systeme lassen sich in menschliche Handlungen dekomponieren“ (Berghaus, 2011, S. 33). Für Luhmann sind Menschen und ihre Beziehungen Voraussetzung für eine Gesellschaft und sie existieren in Form von Körper und Psyche, sind aber keineswegs Analyseeinheit der Systemtheorie und Teil der Definition von Gesellschaft (vgl. Berghaus, 2011, S. 33). Nach Berghaus (2011) behindert die subjektbezogene Sprache die Darstellung der Systemtheorie nach Luhmann und erschwert die Definition der Gesellschaft ohne den Menschen als

Analyseeinheit. So sind die zwei Teilnehmer einer Kommunikation nicht als Subjekte Sender und Empfänger definiert, sondern als „zwei informationsverarbeitende Prozessoren“ (Luhmann, 1984, S. 191 zitiert in Berghaus, 2011, S. 35).

Berghaus (2011) beschreibt das System nach Luhmann zusammengefasst wie folgt: Ein System ist „organisierte Komplexität“ (Luhmann, 1984, S. 46 zitiert in Berghaus, 2011, S. 38). Systeme sind, wie schon erwähnt, nicht definiert durch Menschen oder Sachen, sondern sie bestehen aus Operationen. Operationen meint die Aktivitäten der Systeme, mit denen „das System sich selbst produziert und reproduziert“ (Luhmann, 1995b, S. 12 zitiert in Berghaus, 2011, S. 38). Zur Operation biologischer Systeme gehört Leben, zu den Operationen psychischer Systeme gehören Wahrnehmen und Denken und die zentrale Operation sozialer Systeme ist das Kommunizieren: „Die Operationen aller drei Systemtypen – so verschieden die Typen und Operationsformen auch sein mögen – folgen denselben Leitprinzipien. Diese sind: die System/Umwelt-Differenz und die Autopoiesis. Nach Luhmann ist alles ein System, das auf diese Weise operiert. Oder umgekehrt: das, was nicht über System/Umwelt-Differenz und Autopoiesis verfügt, ist kein System“ (Berghaus, 2011, S. 38). Die Welt existiert in der Theorie von Luhmann, allerdings besteht sie nur dann, wenn sie keinen Beobachter hat, der Unterscheidungen trifft. Im Augenblick, in dem ein Beobachter eine Beobachtung macht und Unterscheidungen trifft, wird die Welt zur Umwelt. Umwelt wiederum kann sich nur auf ein bestimmtes System beziehen, sie wird durch die Operationen des Systems zur Umwelt des Systems (vgl. Berghaus, 2011, S. 39/40). Mit dem Leitprinzip der Operationen, der System/Umwelt-Differenz, soll in erster Linie zum Ausdruck gebracht werden, dass die Beziehung von System und Umwelt nicht etwas statisches ist, was voneinander getrennt betrachtet werden kann. „Ein System ist Differenz zur Umwelt. Umwelt gibt es nur durch das System. Die Umwelt ist die „Außenseite“ des Systems. Umwelt ist immer nur „systemrelativ“. Also auch für jedes System etwas anderes, nämlich jeweils das außerhalb des Systems Bestehende aus Sicht des Systems selbst“ (Berghaus, 2011, S. 41). Wenn Systeme operieren, wirkt sich dies auf zwei Seiten aus. Zum einen wirkt sich dieses Operieren auf die Innenseite aus, also auf das System selber, zum anderen wirkt sie auch auf das Aussen, auf die Umwelt des Systems. In der Umwelt von jedem System befinden sich wiederum andere (vgl. Berghaus, 2011, S. S. 42).

Luhmann beschreibt eine zweite wichtige Form von Aktivität des Systems, das Beobachten. Da Systeme nur aus Operationen bestehen, wird Beobachten als eine Unterform von Operieren betrachtet. Beobachten ist eine sehr komplexe Aktivität, ausschlaggebend für sie ist die System/Umwelt-Differenz. Denn beim Beobachten wird diese Differenz betrachtet und kopiert, um dann „diese Abgrenzung intern als Grundkategorie für ihr sämtliches Unterscheiden, sämtliches Bezeichnen“ (Berghaus, 2011, S. 43) zu nutzen. Zuerst wird also die System/Umwelt-Differenz durch das Operieren des Systems hergestellt und in einem

weiteren Schritt wird diese Differenz vom System beobachtet und verwendet, es stellt damit eine Selbst-/Fremdreferenz her (vgl. Berghaus, 2011, S. 43-45). Diese Erkenntnisse stärken die Aussagen Luhmanns zur Konstruktion der Realität: „Wenn alle Erkenntnis auf Grund einer Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz erarbeitet werden muss, gilt zugleich, dass alle Erkenntnis (und damit alle Realität) eine Konstruktion ist. Denn diese Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz kann es ja nicht in der Umwelt des Systems geben (was wäre da ‚Selbst‘ und was wäre da ‚Fremd‘?), sondern nur im System selbst“ (Luhmann 1996, S. 16f zitiert Berghaus, 2011, S. 45). In der System/Umwelt-Differenz ergeben sich unendlich viele Möglichkeiten zur Unterscheidung, es liegt in der Hand des Beobachters, welche er zulässt und welche nicht. Ein weiterer Punkt, welcher die Beobachtungen noch komplexer machen, ist die Tatsache, dass nur beobachtet werden kann, was das System schon als Unterscheidungskategorie erkannt hat. Berghaus (2011) macht zur Veranschaulichung folgendes Beispiel: Wenn in den Ferien beim Fernsehschauen schon die siebte Werbeunterbrechung innerhalb einer Stunde erfolgt, wird man sich den Werbeunterbrechungsbeschränkung Zuhause bewusst und erkennt, wie angenehm diese sind. Der blinde Fleck des Beobachters ist bekanntlich nicht erkennbar durch den Beobachter, jedoch für einen Beobachter des Beobachters (vgl. Berghaus, 2011, S. 46-49). Aber auch der Beobachter des Beobachters hat seinen eigenen blinden Fleck, diese „Gesetzmäßigkeit jedoch, dass jede Beobachtung einen systemrelativen blinden Fleck erzeugt, ist nicht zu durchbrechen“ (Berghaus, 2011, S. 49).

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Systeme nach Luhmann ist die erwähnte Autopoiesis. Autopoietische Systeme produzieren sich selbst aus systemeigenen Elementen (vgl. Berghaus, 2011, S.50). Für das System der Sozialen Arbeit gilt dies genauso wie für das System der Politik. Soziale Arbeit reproduziert sich immer wieder selber: kritisch betrachtet bedeutet dies, dass Soziale Arbeit immer wieder neue Klientengruppen produzieren muss, um sich selber zu erhalten. In biologischen Systemen mag dies weniger komplex erscheinen, denn es kann nur Leben ein neues Leben produzieren. Gesellschaft als System reproduziert sich mit der Operation des Kommunizierens. „Gesellschaftliche Kommunikation ist darauf angelegt, dass und damit die Gesellschaft weiter besteht“ (Berghaus, 2011, S. 53).

Damit ein System überhaupt operieren bzw. existieren kann, muss seine Umwelt über „bestimmte, fundamentale Grundvoraussetzungen“ (Berghaus, 2011, S. 56) verfügen. Soziale Systeme sind abhängig davon, dass ihre Umwelt über Leben und Bewusstsein verfügt. Ein System kann seine früheren Operationen nicht zurückdrehen, alles was an eine weitere Operation anschliesst, versetzt das System in einen neuen Zustand. Gegenüber der Umwelt ist ein System nicht gänzlich geschlossen, denn die Umwelt kann das System in vielen Möglichkeiten irritieren und beeinflussen (vgl. Berghaus, 2011, S. 56- 58). Um beim Beispiel der Sozialen Arbeit zu bleiben: Politik hat auf die Arbeit der Sozialen Arbeit einen

grossen Einfluss, den sie bestimmt in einem gewissen Masse die Rahmenbedingungen bzw. Gesetzgebungen, an die sich die Soziale Arbeit halten muss. Diese gegenseitige Beeinflussung nennt Luhmann Irritationen. Irritationen können das System beeinflussen, aber sie haben keinen Einfluss auf die Operationen des Systems. Systeme sind also gleichzeitig umweltoffen und operativgeschlossen (vgl. Berghaus, 2011, S. 59).

Luhmann unterscheidet zwischen verschiedenen Formen von sozialen Systemen: Gesellschaft, Organisationen und Interaktionen. „Das komplexeste, dauerhafteste und umfassendste soziale System, das alle Kommunikation einschließt, ist die Gesellschaft“ (Berghaus, 2011, S. 62). Die moderne Gesellschaft ist in eigenständige Funktionssysteme aufgegliedert, wie beispielsweise Massenmedien, Wirtschaft oder Politik. Mit den Worten Berghaus (2011): „Die Gesellschaft sowie alle Organisationen und Interaktionen sind soziale Systeme, weil und nur weil sie aus Kommunikation bestehen“ (S. 62). An diesem Punkt ist es wichtig, nochmals zu erwähnen, dass soziale Systeme im Sinn von Luhmann nicht aus Menschen sondern aus Kommunikation bestehen. Sie werden durch Kommunikation produziert und reproduziert. So gesehen, besteht auch unsere Gesellschaft nicht aus Menschen, wie im Alltagsverständnis gebräuchlich, sondern aus der Operation der Kommunikation. So wird der Mensch als Teil der Umwelt eines sozialen Systems gesehen. Beispielsweise ist eine Familie ein soziales System, welches kommuniziert (vgl. Berghaus, 2011, S. 61-66).

Auch das menschliche Bewusstsein kommuniziert nicht, dementsprechend ist es kein soziales System, bzw. kein Teil davon. „Alles was sich im Bewusstsein abspielt, sei es wahrnehmen, denken, fühlen, wollen und Aufmerksamkeit schenken, gehört zum psychischen System und ist damit grundsätzlich nicht Teil der Kommunikation“ (Berghaus, 2011, S. 67). Aber soziales und psychisches System sind grundsätzlich aneinander gekoppelt. Sie produzieren und reproduzieren sich geschlossen vom anderen System, sind für das andere jeweils Umwelt und gelten gegenseitig als Voraussetzung für das andere. Dementsprechend können sie nicht ohne einander existieren (vgl. Berghaus, 2011, S. 67).

„Diese besondere Form der strukturellen Koppelung bezeichnet der Begriff der Interpenetration“ (Luhmann, 1981, S. 151-169 zitiert in Farzin, 2006, S. 21).

Luhmann sieht das Bewusstsein als eine Vermittlungsinstanz zwischen der Gesellschaft und der Umwelt, Kommunikation muss sozusagen durch den Filter des Bewusstseins, denn Kommunikation kann nicht wahrnehmen, nur kommunizieren (vgl. Berghaus, 2011, S. 71). Kurz gesagt, besteht Kommunikation nach Luhmann aus Selektivität, sie muss zwischen Information, Mitteilung und Verstehen auswählen. Dabei ist die Entscheidung kontingent, das heisst, sie könnte auch anders sein. „Hier geht es darum, dass Kommunikation aus kontingenten Selektionen besteht, was einerseits Entscheidungszwang, andererseits Optionsfreiraum umfasst“ (Berghaus, 2011, S. 75). Entscheidend für die Selektion ist der

Sinn, man entscheidet sich für etwas, was für das Beobachtete Sinn macht und lässt das Andere beiseite. Luhmann unterscheidet zwei Instanzen, „zwei informations-verarbeitende Prozessoren“ (Luhmann, 1984, S. 191 zitiert in Berghaus, 2011, S. 76) in seiner Kommunikation, Alter und Ego. „Kommunikation ist ein dreistelliger Selektions-prozess: (1) die Selektion der Information, (2) die Selektion der Mitteilung und (3) die Selektion der Annahme, des Verstehens. Die ersten beiden Selektionen liegen beim Sender – also Alter –, die dritte Selektion liegt beim Empfänger – also Ego“ (Berghaus, 2011, S. 77). In einem ersten Schritt wählt Alter aus, was in seiner Umwelt Information ist und was nicht. Information wird so durch den Beobachter konstruiert, der Beobachter entscheidet, was aus seiner Umwelt seine Aufmerksamkeit erhält und Bedeutung bekommt. In einem zweiten Schritt folgt die Selektion der Mitteilung, das heisst, es wird ein Verhalten gewählt, wie und welche Information mitgeteilt werden soll. „Eine Mitteilung ist also immer eine Selektion: eine Entscheidung für eine bestimmte Information, gegen andere mögliche; für bestimmte inhaltliche Sinnvorschläge und formale Darstellungsweisen, gegen andere mögliche“ (Berghaus, 2011, S. 81). In einem dritten Schritt liegt nun die Selektion der Annahme/ des Verstehens beim Ego. Es ist der wichtigste Schritt in der Kommunikation, den die Mitteilung kann von Ego angenommen und verstanden werden oder eben nicht. Es nicht darum, dass verstanden wird, was der Inhalt der Mitteilung ist, sondern, dass es sich überhaupt um eine Mitteilung handelt. Sobald Ego verstanden hat, dass es sich um eine Mitteilung von Alter handelt, versteht er auch, dass es sich um eine Differenz von Information und Mitteilung handelt. Durch das Erkennen dieser Differenz wird Ego mit einigen Irritationen konfrontiert und er wird sich unter anderem fragen, warum Alter gerade diese Mitteilung ausgewählt hat und ob er gewissen Informationen bewusst verschweigt (vgl. Berghaus, 2011, S. 77-84).

Sich im Konsens verstehen oder sich als Person mögen gehört bei Luhmann nicht in die Operation des Kommunizierens, sondern sind Sache des psychischen Systems (vgl. Berghaus, 2011, S. 91). Damit soziale Systeme erhalten bleiben, muss die Operation Kommunikation anschlussfähig bleiben. Diese 3-Schritt-Selektion kann nicht für sich alleine stehen, sondern ist ein einzelnes Glied in einer Kette von Kommunikation (vgl. Berghaus, 2011, S. 98-99). Für die Kommunikation ist es nur wichtig, dass sie weitergeht, ihr spielt der Sinn bzw. die inhaltliche Verständigung keine Rolle. Für das psychische System, welches Voraussetzung für Kommunikation ist, ist es wichtig zu wissen, was der Inhalt der Kommunikation ist und wie es weitergehen soll. Dieses Weitergehen beschreibt Luhmann als Anschlusskommunikation. „Der Inhalt der Mitteilung ist „Sinnreduktion“ bzw. ein „Sinnvorschlag“ von Alter an Ego. (...) An dieser Stelle kommt es also darauf an, dass die Angesprochenen den Sinnvorschlag inhaltlich irgendwie auffassen, ihn verstehen/missverstehen und sich dazu stellen“ (Berghaus, 2011, S. 99). Der Schritt der Selektion des Annehmens/Verstehens beinhaltet also zwei Seiten: Zum einen muss Ego dies

als Mitteilung annehmen/verstehen und zum anderen muss er den Sinnvorschlag annehmen/verstehen (vgl. Berghaus, 2011, S. 99-102).

Nach dieser Zusammenfassung, was nach Luhmann ein System ist und wie soziale Systeme kommunizieren, wird an dieser Stelle der Fokus auf die zentralen Merkmale moderner Gesellschaften und ihre funktionale Differenzierung nach Luhmann eingegangen. Als eines der zentralsten Merkmale wird die Komplexität von modernen Gesellschaften gesehen. „Durch Industrialisierung und gesellschaftliche Arbeitsteilung wurden die Sphären von Produktion und Konsumation ausgeweitet, Bildungsniveau und Mobilität sind gestiegen, der Glaube an Göttinnen und Götter wurde durch Wissen(schaft) ersetzt“ (Treibel, 2006, S. 29). Durch diese hohe Komplexität moderner Gesellschaften ist der Mensch gezwungen, sich für Möglichkeiten zu entscheiden. Ein zweites Merkmal moderner Gesellschaften ist die stetige funktionale Differenzierung der Gesellschaft. Wie weiter oben erwähnt, sind moderne Gesellschaften in sogenannte Funktionssysteme oder funktionale Teilsysteme differenziert: Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, usw. Funktionssysteme charakterisieren sich vor allem dadurch, dass sie den Fokus auf nur einer Problemlage haben. Nach Luhmann differenzieren und spezialisieren sich diese Funktionssysteme immer mehr, bleiben untereinander aber in einem funktionalen Zusammenhang. Luhmann streitet nicht ab, dass auch moderne Gesellschaften noch nach Schichten differenziert sind, sieht aber das Hauptmerkmal der Differenzierung in der Funktion (vgl. Treibel, 2006, S. 29-30).

In späteren Veröffentlichungen thematisiert Luhmann die „Benachteiligung bestimmter gesellschaftlicher Gruppierungen innerhalb der Gesellschaft“ (Treibel, 2006, S. 43) und benennt noch eine weitere Differenzierungsform von modernen Gesellschaften: Die Differenzierung zwischen Zentrum und Peripherie (vgl. Treibel, 2006, S. 30 & 43). „Gleichheit und Ungleichheit, Einschluss (Inklusion) oder Ausschluss (Exklusion) von politischer und sozio-ökonomischer Teilhabe sind für ihn jedoch nicht politisch oder moralisch, sondern nur im Sinne seines operativen Verständnisses interessant. Es geht ihm darum, wer in der Gesellschaft als zugehörig definiert wird und wer nicht. Ihn interessiert wie die Gesellschaft ist - und nicht, wie sie sein soll“ (Treibel, 2006, S. 43).

1.2.3.2 Inklusion und Exklusion – Systemtheoretisch

Die Begriffsentwicklung von Inklusion/Exklusion innerhalb der soziologischen Systemtheorie ist schwierig nachzuzeichnen, da keine kontinuierliche Entwicklung der Begriff stattgefunden hat und unterschiedliche Dimensionen des Begriffspaares in den veröffentlichten Arbeiten von Luhmann verwendet werden. Noch zu Beginn seiner Arbeiten zur soziologischen Systemtheorie hat Luhmann Exklusion nicht als Gegenbegriff zu Inklusion ausformuliert. Wie weiter oben erwähnt, beschäftigte er sich erst in späteren Arbeiten mit dem Begriffspaar und vertritt die These, dass Inklusion nur verwendet werden kann, wenn es einen Gegenbegriff

gibt, der „sichtbar macht, was er ausschliesst“ (Luhmann, 2005, S. 227 zitiert in Bohmeyer, 2009, S. 70). Farzin (2006) versucht in ihrer Arbeit Verwirrungen aufzuheben und zeichnet die drei Lesarten der Begriffe Inklusion/Exklusion in Beziehung zur soziologischen Systemtheorie nach: „Unterschieden wird dabei in drei Einheiten, die jeweils andere theoretische Schwerpunkte bilden: die systemtheoretische, die differenzierungstheoretische und die kommunikationstheoretische Ausarbeitung von Inklusion und Exklusion“ (Göbel & Schmidt, 1998, S. 87-118 zitiert in Farzin, 2006, S. 10). Die Trennung in drei Einheiten soll sich als analytische Trennung verstehen, denn sie wurde von Luhmann selbst nie erarbeitet (vgl. S. 7-10). Nach Farzin (2006) führt Luhmann die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion ein, um die Abgrenzung von psychischen und sozialen Systemen zu verdeutlichen: „Mit diesen Begriffsentscheidungen sind alle Gemeinschaftsmythologien verabschiedet [...]. Wenn Gemeinschaft heissen soll: partielle Verschmelzung personaler und sozialer Systeme, so widerspricht dies dem Begriff der Interpenetration direkt. Um dies herauszuarbeiten, wollen wir zwischen Inklusion und Exklusion unterscheiden“ (Luhmann, 1984, S. 299 zitiert in Farzin, 2006, S. 22). Wenn das psychische System seine Eigenkomplexität zur Produktion von sozialen Systemen zur Verfügung stellt, wird dies als Inklusion erachtet. Umgekehrt, wenn das soziale System seine Eigenkomplexität zur Produktion von psychischen Systemen zur Verfügung stellt, nennt Luhmann dies Sozialisation. Exklusion ist praktisch mit der operativen Schliessung der psychischen Systeme gleichzusetzen, wird aber zu einem späteren Zeitpunkt noch näher differenziert (vgl. Farzin, 2006, S. 23).

In einem weiteren Schritt wird die gesellschaftstheoretische Begriffsbestimmung eingeführt. Hier schliesst Luhmann an den Begriff der Inklusion nach Parsons an. Den mit Inklusion bzw. Exklusion in der gesellschaftstheoretischen Bestimmung wird die Art und Weise wie Gesellschaftsmitglieder an den gesellschaftlichen Funktionskontexten partizipieren können. Inklusion wie sie Luhmann in seiner Systemtheorie versteht, ist nun von beiden beschriebenen Ebenen abgeleitet. Diese Vermischung ist auf der Co-Evolution der sozialen und psychischen Systeme begründet, da sich die beiden Systemarten gegenseitig bedingen und sich langfristig irritieren können (vgl. Luhmann, 1989, S. 125-141 zitiert in Farzin, 2006, S. 23).

Ein kurzer Zwischenschritt zu den funktional differenzierten Teilsystemen der Gesellschaft, die auch schon im letzten Abschnitt des Kapitels 1.2.3.1 dieser Arbeit angesprochen wurden. „Teilsysteme situieren sich nicht mehr innerhalb einer Rangordnung und bestimmen von dort aus ihren Platz innerhalb der Gesellschaft, sondern differenzieren sich nun anhand bestimmter gesellschaftlicher Problemlagen, für die sie alleinige Lösungskompetenzen beanspruchen“ (Farzin, 2006, S. 27). Somit steht also die Differenzierung von System und Umwelt im Vordergrund und nicht die hierarchische bzw. stratifikatorische Differenzierung

der Teilsysteme. „Folge dieser Auflösung der alten Ordnung ist auch eine Ausdifferenzierung umfassender und zugleich hochselektiver Zugriffsweisen auf die Welt. Jedes funktionale Teilsystem rekonstruiert seine psychische, soziale und physische Umwelt nach Massgabe der eigenen Operationslogik und nicht in Hinblick auf eine vorangestellte Hierarchie“ (Farzin, 2016, S. 27). Die Auflösung der alten Ordnung und die Ausdifferenzierung in funktionale Teilbereiche lässt die Gesellschaft nicht mehr in einen einheitlichen Gesellschaftsbegriff zusammenfassen, die moderne Gesellschaft verfügt über mehrere Zentren. Dies hat auch weitreichende Folgen für das Individuum, denn die Einbindung in funktionale Teilsysteme findet situationsbedingt und nicht mehr dauerhaft statt. Ein Individuum gehört somit nicht mehr nur einem Teilsystem an, sondern kann bzw. muss sich in mehreren Teilsystemen bewegen (vgl. Luhmann, 1989, S. 125-141 zitiert in Farzin, 2006, S. 27). Inklusion kann nicht mehr in die einheitliche Gesellschaft funktionieren, sondern geschieht in jedes Funktionssystem nach den eigenen Regeln der Funktionserfüllung. Da auch die Inklusion von dieser Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft betroffen ist, und jedes Teilsystem seine eigenen Regeln hat, nimmt die Anforderung an das Verhalten im Kontext des Funktionssystems für das Individuum zu. Denn die Funktionssysteme sprechen nicht mehr das Individuum als Ganzes an, sondern das Verhalten als Rolle im jeweiligen Teilsystem: „Dabei wird zunehmend unwahrscheinlich, dass mehrere Personen oder auch nur ein anderer die gleichen sozialen Einbindungen aufweist wie man selbst“ (Farzin, 2006, S. 28). Farzin (2006) beschreibt, dass zwei Personen wohl den gleichen Beruf ausüben können, jedoch nicht im gleichen Sportverein sind und die Mitglieder des Sportverein wählen nicht alle die gleiche Partei und so weiter (vgl. S. 28). Das Individuum wird nun einzigartig in der Zusammensetzung der funktionalen Teilsysteme, in denen es sich engagiert. Diese Einzigartigkeit des Individuums kann nun nicht mehr in der Gesellschaft als etwas Einheitliches, als etwas Ganzes abgelichtet werden: „Er [der Einzelne, S.F.] kann nur ausserhalb der Gesellschaft leben, nur als System eigenen Art in der Umwelt der Gesellschaft sich reproduzieren [...]. Das Individuum kann nicht mehr durch Inklusion, sondern nur noch durch Exklusion definiert werden“ (Luhmann, 1989, S. 158 zitiert in Farzin, 2006, S. 29). Der Einzelne muss sich je nach Kontext auf soziale Erwartungen und Rahmenbedingungen einstellen und sich für die einzelnen Rollen qualifizieren. „Dafür muss der Mensch individualisiert werden, damit er der jeweiligen Konstellation, in der er sich findet, ihren Reibungen, Konflikten, wechselnden Anforderungen und Anschlussmöglichkeiten gerecht werden kann; er muss eine Identität finden und deklarieren, damit sein Verhalten in dieser nur für ihn geltenden Konstellation an Hand seiner individuellen Person für andere wieder erwartbar gemacht werden kann“ (Luhmann, 1995, S. 131-132 zitiert in Farzin, 2006, S. 29). Der Prozess der Individualisierung in der modernen Gesellschaft erfordert Reflexion der eigenen Identität in Abgrenzung und Bezug zur Gesellschaft. „Damit treten

Bewusstseinsysteme und Sozialsysteme immer stärker auseinander, differenzieren sich gegeneinander und reflektieren auf diese Differenz“ (Farzin, 2006, S. 29). Zwischen all diesen Rollenerwartungen und –vorgaben ist es die Suche nach der eigenen Identität, die grosse Probleme verursachen kann. Die Identitätssuche kann nur ausserhalb sozialer Systeme und somit ausserhalb von Kommunikation stattfinden, um dann wiederum die Erwartungen der Kommunikation bzw. der sozialen Systeme erfüllen zu können. Das psychische System und damit die Bewusstseinsprozesse sind dafür verantwortlich, dass das Individuum für die Kommunikation in den sozialen Systemen gewappnet ist und eine gelingende Teilnahme bzw. die Inklusion stattfinden kann (vgl. Farzin, 2006, S. 29-30).

Nach der Operationslogik der Systeme gilt die Bildung von Exklusionsindividualität als aussersoziale Eigenleistung, da aber psychische und soziale Systeme einander bedingen, ist das Individuum auf die Anerkennung seiner Identität durch soziale Kontexte angewiesen: „Aus der operativen Geschlossenheit und gleichzeitigen co-evolutiven Kopplung psychischer und sozialer Systeme entsteht in Bezug auf das Gesellschaftssystem das Konzept der Exklusionsindividualität. (...) Der Begriff Exklusionsindividualität unterstreicht die zunehmende Differenzierung psychischer und sozialer Systeme in der Moderne“ (Farzin, 2006, S. 31-32). Die Differenzierung der modernen Gesellschaft beinhaltet eine grosse Anzahl an Inklusions- und Exklusionsunterscheidungen, welche das Individuum erst als Individuum mit eigener Identität erkennbar machen. Das Individuum verfügt über mehr Möglichkeiten sich in funktionalen Teilsystemen an der Kommunikation zu beteiligen, sich zu inkludieren, als es überhaupt wahrnehmen kann. Für die Kommunikation in einem Teilsystem wird nicht die Identität in ihrer Ganzheit benötigt, sondern es reicht, in Rollen zu kommunizieren (vgl. Farzin, 2006, S. 32/38). Diese ersten Überlegungen zu Inklusion und Exklusion im Kontext der Identitätsbildung werden nach Farzin (2006) von Luhmann praktisch nicht weiter ausgearbeitet (vgl. S. 32).

Die Differenzierung in funktionale Systeme und ihre Reproduktion setzt Kommunikation voraus. Das heisst, ein hochspezifiziertes funktionales System muss über genügend Kommunikation verfügen, da es sich um ein autopoietisches System handelt. Durch die Ausdifferenzierung der sozialen Systeme und die nötige Kommunikation in den daraus entstandenen Teilsystemen, erhöhen sich die Spielräume für Kommunikation bzw. Interaktion. „Diesen Prozess der Steigerung der Interaktionsspielräume bezeichnet der Begriff der Inklusion, den Luhmann von Parsons übernimmt“ (Farzin, 2006, S. 41).

Bei Luhmann bedeutet die Zunahme funktionaler Differenzierung die gleichzeitige Zunahme des Inklusionsbedarfs. Die Voraussetzungen für Inklusion ergeben sich aus den einzelnen Teilsystemen. Die Kommunikationen setzen sich aus Beobachtungen zusammen, welche sich an einer zweiteiligen Codierung orientieren: „Das Wissenschaftssystem setzt sich ausschliesslich aus Kommunikationen zusammen, die Wahrheit oder Unwahrheit

unterscheiden, im Wirtschaftssystem sind es Zahlungen und Nicht-Zahlungen, Rechtssystem Recht und Unrecht“ (Farzin, 2006, S. 43). Wie schon im letzten Unterkapitel beschrieben, kann die Gesellschaft nicht als ein Ganzes gesehen und repräsentiert werden. Natürlich sind Teilsysteme von der Koppelung an andere Systeme abhängig, so sind Rechtsentscheide davon abhängig, dass sie auf politischer Ebene umgesetzt werden. Nun geht es aber um die Frage, wie das Verhältnis und die Koppelung von psychischen und sozialen Systemen verläuft. Die Einbeziehung bzw. die Inklusion in die Kommunikationskontexte der Teilsysteme ist, wie schon gehört, nicht dauerhaft und nicht exklusiv, also nicht nur einem Teilsystem auf einmal vorbehalten. Jedes Teilsystem hat sein eigenes Inklusionsmodi im Kontext der Funktion und kann somit nicht über die Inklusion in andere Teilsysteme mitentscheiden. Durch die Komplementärrollen, Leistungsträgerrollen und Publikumsrollen, ist theoretisch die Inklusion von jedem Individuum in jedwedes Teilsystem möglich. Publikumsrollen unterscheiden sich zum Kontext der Problembehandlung der Teilsysteme: „Während beispielsweise im Gesundheits- und Erziehungssystem Inklusion über die professionelle Betreuung von vollzogen wird, wird im politischen System Inklusion über die quantitative Erfassung von Kommunikationen (etwa Wahlstimmen) geregelt, ohne die Beziehung zwischen Leistungs- und Publikumsrolle zu personalisieren“ (Stichweh, 1988, S. 261-293 zitiert in Farzin, 2006, S. 46). Gemeint ist allerdings nicht, dass in funktional differenzierten Gesellschaften alle Mitglieder über die gleichen Freiheiten verfügen oder als gleichartig gesetzt werden. Vielmehr soll damit gesagt werden, dass die Ungleichheit der einzelnen Mitglieder „nicht mehr durch das Differenzierungsprinzip der Gesamtgesellschaft gedeckt und begründet ist, sondern spezifisch und funktionsbezogen durch die Funktionssysteme erzeugt“ (Farin, 2006, S. 47). Jedes Funktionssystem rechnet jedem Bevölkerungsmitglied die gleichen Chancen und Möglichkeiten ein, sich darin mit den kontextrelevanten Bereichen ihrer Identität zu platzieren. Jedes Gesellschaftsmitglied kommt für jedes Funktionssystem als Leistungsempfänger in Frage und kann Rechtsschutz oder die Beratungsstelle der Opferhilfe in Anspruch nehmen. Nun wird aber ein Spannungsverhältnis sichtbar, denn die Inklusionsgebote, die hier hervorgehoben werden, stimmen mit den Fakten bzw. mit den realisierten Chancen nicht überein. Dieses Spannungsverhältnis fördert nach Luhmann die Kritik der Gesellschaft an sich selbst und kann somit als Basis für eine weiterführende Inklusion betrachtet werden. Als Beispiele solcher weiterführender Inklusion in Funktionssysteme kann das Frauenstimmrecht oder die Einführung der Schulpflicht verstanden werden (vgl. Farzin, 2006, S. 48-49).

Luhmann entwickelte dieses Inklusionsprinzip Mitte der 1970er Jahre ohne den Gegenbegriff der Exklusion. Erst ab Mitte der 1990er Jahre erarbeitete er den Begriff der Exklusion als Differenz zu Inklusion. Wie schon erwähnt kann die Inklusion in ein Funktionssystem auch nur kurz andauernd und situationsabhängig wieder ändern. „Erst dauerhafte und verkettete

Exklusion aus mehreren Teilsystemen widerspricht der gesellschaftlichen Selbstbeschreibung und dem darin aufgehobenen Konzept der Individualität der Gesellschaftsmitglieder“ (Farzin, 2006, S. 51). Eine geregelte Exklusion aus der Gesellschaft ist in der modernen Gesellschaft nicht möglich, da nicht eine Instanz über Inklusion oder Exklusion entscheidet. Die moderne Gesellschaft ist dadurch charakterisiert, dass sie die Chancen und Möglichkeiten der Inklusion ausbaut und versucht alle Gesellschaftsmitglieder miteinzubeziehen. Dies kann nach Farzin (2006) sehr gut am Beispiel von deviantem Verhalten gezeigt werden, denn in der modernen Gesellschaft ist deviantes Verhalten kein Grund für Exklusion mehr, so gilt es heutzutage als therapierbar (vgl. Farzin, 2006, S. 49-51). Nach diesen Erörterungen der Umwandlung von Exklusion in Inklusion muss die Frage gestellt werden, ob diese Strömung wirklich alle Mitglieder der Gesellschaft umfasst und inwieweit die moderne Gesellschaft ihren Totalitätsanspruch einlösen kann. Da Luhmann den Begriff der Exklusion erst in späteren Aufsätzen in sein theoretisches Vokabular aufgenommen hat, muss davon ausgegangen werden, dass Luhmann zunehmend Zweifel an der weiterführenden Inklusion moderner Gesellschaften gehegt hat. Dazu meint Luhmann (1995): „Zur Überraschung aller Wohlgesinnten muss man feststellen, dass es doch Exklusion gibt, und zwar massenhaft und in einer Art von Elend, das sich der Beschreibung entzieht. [...] Es bedarf dazu keiner empirischen Untersuchungen. Wer seinen Augen traut, kann es sehen, und zwar in einer Eindringlichkeit, an der die verfügbaren Erklärungen scheitern“ (S. 147 zitiert in Farzin, 2006, S. 53). Luhmann findet keine Argumentation für diese beobachteten Phänomene in seiner Selbstbeschreibung einer modernen Gesellschaft. Mit dem neu eingeführten Exklusionsbegriff will Luhmann nun auf gesellschaftstheoretischer Ebene die „dauerhafte und integrierte Exklusion aus Funktionskontexten (...) bezeichnen“ (Farzin, 2006, S. 55), was den bisherigen Beschreibungen zu den Inklusionsprinzipien absolut widerspricht. Das es in den Favelas Familien gibt, deren Kinder nicht zur Schule gehen oder die ihr Stimmrecht nicht einlösen können, da sie keine Adresse haben, muss es Effekte geben, welche die Möglichkeiten der Teilnahme an der Kommunikation von Funktionssystemen schmälern oder ganz versagen. Nach Luhmann sind dies spill-over-Effekte, welche Individuen in soziale Lagen bringen, in denen sie sich dauerhaft und in starren Exklusionen aus Funktionssystemen befinden. Obwohl die Theorie funktionaler Differenzierung besagt, dass die Teilsysteme unabhängig von räumlichen Grenzen kommunizieren, fallen im Gegenstand der Exklusion zwei Grenzen aufeinander: die funktionale Kommunikationsgrenze und die Raumgrenze. Dies bedeutet, dass ganze Gruppen keinen Zugang bzw. keine Möglichkeiten mehr haben, an bestimmten Kommunikationskontexten von bestimmten Funktionssystemen teilzunehmen. „Exklusion in der modernen Gesellschaft wird zwar strukturell erzeugt, kollidiert dann aber mit der gesellschaftlichen Semantik. Aus dem rationalen Operieren der Funktionssysteme heraus so

die Diagnose Luhmann, bilden sich also Effekte, die völlig der gesellschaftlichen Logik entgegenlaufen und trotzdem aus dieser abzuleiten sind. (...) Fortschreitende Modernisierung führt in diesem Verständnis zugleich zu zunehmender Inklusion in funktionssystemische Kommunikation und zu Exklusion von Personen aus der Gesellschaft durch die Gesellschaft“ (Farzin, 2006, S. 56-57). Luhmann spricht davon, dass Exklusion besteht, wenn der Fast-Ausschluss aus einem Funktionssystem eine weitere Ausschliessung aus einem Funktionssystem verursacht, wie hier am Beispiel von extremer Armut welche den Ausschluss aus der Schulerziehung provoziert. Jedoch geht es beim Inklusionsbegriff nach Luhmann nicht darum, welche Komplementärrolle mehr in das Funktionssystem inkludiert ist. Dies macht für die Operationslogik der Funktionssysteme keinen Sinn. Beim Beispiel Armut geht es um Zahlen oder Nicht-Zahlen, um Exklusion handelt es sich erst, wenn das Individuum Zahlen oder Nicht-Zahlen nicht mehr als Möglichkeit besitzt. „Wirkliche Exklusion in diesem Verständnis scheint in der Moderne allerdings nur wenigen Ausnahmefällen möglich und geeignet, Ungleichheitslagen zu analysieren“ (Luhmann, 1995, S. 243 zitiert in Farzin, 2006, S. 59). Nach Farzin (2006) fokussiert Luhmann zum einen das Extrem der totalen Exklusion und vernachlässigt dabei die detaillierte Analyse der verschiedenen Inklusionsformen. Sie bringt es in Zusammenhang mit Luhmanns Reisen in die südamerikanischen Favelas, wo er sehr extreme soziale Lagen der Menschen kennengelernt hat, welche die weniger dramatischen Lagen in den Schatten drängen (vgl. S. 59-60). „Gewiss gibt es Menschen, die ‚drin‘ und die ‚draussen‘ sind, doch sie bevölkern keine getrennten Universen. Im strengen Sinne lässt sich in einer Gesellschaft nie von Situationen ausserhalb des Sozialen sprechen. Es geht darum, das Kontinuum von Positionen zu rekonstruieren, durch das die ‚drinnen‘ und die ‚draussen‘ verbunden sind [...]“ (Castell, 2000, S. 14 zitiert in Farzin, 2006, S. 63).

Um die soziologische Systemtheorie und das Begriffspaar Inklusion und Exklusion noch aus einer anderen Perspektive zu beleuchten, wird Rudolf Stichweh (2013) hinzugezogen: „Die soziologische Leistungsfähigkeit der Theorie der Inklusion und Exklusion entfaltet sich erst, wenn man weitere Unterscheidungen einführt“. Als erste Unterscheidung erwähnt er die Komplementärrollen, welche weiter oben im Text schon ausführlicher erklärt worden sind. „Vieles an der Dynamik der Moderne verdankt sich der Existenz und zugleich Fluidität und Reversibilität dieser Unterscheidungen zwischen Leistungsrollen und Publikumsrollen“ (Stichweh, 2013). Eine weitere wichtige Unterscheidung in der Moderne sieht Stichweh (2013) in der inkludierenden Exklusion und in der exkludierenden Inklusion. Die inkludierende Exklusion kann an den Beispielen Gefängnis oder Spital veranschaulicht werden, denn in beiden Situationen besteht die erklärte Absicht, das Individuum wieder in die Gesellschaft zu reinkludieren. Die exkludierende Inklusion geschieht in Gruppenzusammenhängen und gibt Individuen, die von Exklusion bedroht sind, die

Möglichkeit der Inklusion in ihre Gruppe. Exkludierend ist diese Inklusion, da es sich um Gruppenzusammenhänge handelt, die in der Wahrnehmung der modernen Gesellschaft als abweichend gilt. Die letzte Unterscheidung die Stichweh (2013) hervorhebt, beinhaltet die separierende Inklusion und die integrative Inklusion, diese „Unterscheidung betrifft Formen der Inklusion derjenigen, die auf der Basis bestimmter nicht leicht veränderlicher Eigenschaften in einem Funktionssystem in ihrer Zugehörigkeit gefährdet scheinen“ (Stichweh, 2013). Solche Eigenschaften sind beispielsweise die Funktion des Körpers und der Kognition oder die Beherrschung der Landessprache. Falls nun die Inklusion aufgrund einer Eigenschaft untersagt wird, ist die eine Möglichkeit die separierende Inklusion, das heisst, dass in einem System den Eigenschaften entsprechende Subsysteme gebildet werden (Sonderschule, Klassen für fremdsprachige Kinder,...). Die andere Möglichkeit besteht in der integrativen Inklusion, welche Anpassungsleistungen aller Beteiligten des Systems verlangt, damit auch die Individuen mit den schwerveränderlichen Eigenschaften Inklusion erfahren (vgl. Stichweh, 2013).

1.2.4 Annäherung an ein menschenrechtliches Verständnis von Inklusion

Oft wird im Zusammenhang mit dem Thema Inklusion die UN-Behindertenrechtskonvention erwähnt und als Auslöser der Diskussionen um den Begriff der Inklusion genannt (vgl. Böing & Köpfer, 2016, S.7; Sulzer, 2017, S. 12). Aus diesem Grund erscheint es als unumgänglich, das Verständnis von Inklusion in der Konvention zu betrachten.

Am 13. Dezember 2006 wurde die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) von der UNO-Generalversammlung verabschiedet und am 3. Mai 2008 ist sie in Kraft getreten. In der Schweiz wurde die UN-BRK am 15. April 2014 ratifiziert, am 15. Mai 2014 trat sie in Kraft. Bei der UN-BRK handelt es sich um ein Abkommen, welches die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigung hervorhebt. Die Konvention schafft allerdings keine neuen oder spezifizierten Rechte, sondern übernimmt die Menschenrechte und setzt diese in den Rahmen der Situationen der Menschen mit Beeinträchtigung. Menschen mit Beeinträchtigung sollen in ihren besonderen Situationen vor Diskriminierung geschützt werden, ihre Gleichstellung in der Gesellschaft soll gefördert werden und vor allem sollen sie ihre Rechte genauso ausüben können, wie Menschen ohne Beeinträchtigung (vgl. Eidgenössisches Departement des Innern [EDI]).

Mit der Ratifizierung der UN-BRK verpflichten sich die Vertragsstaaten, Informationen und Erfahrungen aus der Praxis zu sammeln, welche einen Überblick über die Situation von Menschen mit Beeinträchtigung im jeweiligen Land verschaffen sollten. Die Vertragsstaaten müssen gewährleisten, dass aus diesen Informationen Konzepte erarbeitet werden, welche

die Umsetzung der Menschenrechte der UN-BRK in der nationalen Gesetzgebung ermöglichen. Durch das monistische System der Schweiz wurde die UN-BRK durch die Ratifizierung direkter Bestandteil des schweizerischen Rechts (vgl. EDI).

„Inklusion zählt dabei neben weiteren Grundsätzen wie Nichtdiskriminierung, Chancengleichheit, Zugänglichkeit und Teilhabe zu den Schlüsselbegriffen, die zentral sind für das Verständnis und die Interpretation der Konvention“ (Wansing, 2015, S. 43). Wansing (2015) schreibt, dass es auch in der UN-BRK keine eindeutige Begriffsdefinition von Inklusion gibt. Meint aber weiter, dass die Konvention, welche von den Menschenrechten geprägt ist, dem Inklusionsbegriff einen „deutlich normativen, das heisst wertebasierten und richtungsweisenden Charakter“ (S. 43) verleiht. Saalfrank (2017) bestätigt, dass der Inklusionsbegriff in der UN-BRK offen bleibt und die Interpretation erst durch die Gesellschaft geschieht (vgl. S 40).

Nach Wansing (2015) versuchen folgende Artikel der UN-BRK den Begriff Inklusion inhaltlich zu füllen:

Artikel der UN-BRK	Inhaltlicher Kontext	Originaltext (englisch)	Deutsche Übersetzung
Artikel 3	Allgemeine Grundsätze	c. "Full and effective participation and inclusion in society;"	c) "die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;"
Artikel 19	Recht auf unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft	"States Parties (...) shall take effective and appropriate measures to facilitate full enjoyment by persons with disabilities of this right and their full inclusion and participation in the community (...)"	"Die Vertragsstaaten (...) treffen wirksame und geeignete Massnahmen, um Menschen mit Behinderungen (...) ihre volle Einbeziehung in die Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu erleichtern (...)"
Artikel 24	Recht auf Bildung	1. "(...) States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning (...)"	(1) "(...) gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (...)"

Artikel 26	Habilitation und Rehabilitation	1. "States Parties shall take effective and appropriate measures (...) to enable persons with disabilities to attain and maintain (...) full inclusion and participation in all aspects of life. (...)"	(1) "(...) Die Vertragsstaaten treffen wirksame und geeignete Massnahmen (...), um die Menschen mit Behinderungen in die Lage zu versetzen, (...) die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens zu erreichen und zu bewahren (...)"
Artikel 27	Recht auf Arbeit und Beschäftigung	1. "(...) this includes the right to the opportunity to gain a living by work freely chosen or accepted in a labour market and work environment that is open, inclusive and accessible to persons with disabilities. (...)"	(1) "(...) dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird. (...)"

(Wansing, 2015, S. 44)

Wie im Unterkapitel über die Geschichte des Begriffes Inklusion angesprochen und in dieser Tabelle gut sichtbar, ist die Übersetzung einiger Begriffe der UN-BRK vom Englischen ins Deutsche umstritten. Den Begriff Inklusion sucht man in der deutschen Übersetzung der UN-BRK erfolglos, „inclusion“ wurde zu Integration. Wansing (2015) schreibt dazu: „Entscheidend für das Verständnis und die rechtliche Verbindlichkeit der UN-BRK ist jedoch nicht die deutsche Übersetzung, sondern wie der Inhalt der Begriffe nach der Auslegung der authentischen Sprachfassungen (zu denen die deutsche nicht gehört) bestimmt werden kann“ (S. 45). Aus diesem Grund wird an dieser Stelle die Bedeutung der englischsprachigen Fassung, also der authentischen Sprachfassung, zu Rate gezogen. Als Orientierungshilfe für die UN-BRK gelten die Diskussionen in Grossbritannien und den USA, sowie später die Salamanca-Erklärung. In dieser historischen Linie geht es vor allem um den Inklusionsbegriff im Kontext der Bildung. Wie im Kapitel zur historischen Annäherung nachzulesen ist, sollen alle Kinder die Möglichkeit haben, an der Bildung und dem schulischen System teilzuhaben. So sollen sich die Einrichtungen und ihre Rahmenbedingungen ändern, damit das Ziel der Teilhabe für alle Kinder erreicht wird und alle Kinder Anerkennung und Wertschätzung erfahren dürfen. Auch die Prozesshaftigkeit der Inklusion wird in dieser historischen Linie zum Ausdruck gebracht. Das heisst, Inklusion wird nicht als Ergebnis, sondern als Prozess betrachtet, welcher als Basis der Bekämpfung von Diskriminierung in der Gesellschaft gesehen wird. Die inklusive Pädagogik wird als Ausgangspunkt für eine inklusive

Gesellschaft betrachtet. Allerdings geht die UN-BRK mit dem Verständnis der Inklusion weit über den Bildungsbereich hinaus und fordert nach Artikel 3: "Full and effective participation and inclusion in society" (vgl. Wansing, 2015, S. 46 & 47). „In diesem Sinne ist Inklusion zunächst als ein unbestimmter, wertneutraler Prozessbegriff zu verstehen, der seine qualitative Bedeutung erst mit der inhaltlichen Bestimmung gesellschaftlicher Verhältnisse entfaltet, wenn beschrieben wird, von welcher Art und von welcher Qualität „Gesellschaft“ ist oder sein soll“ (Wansing, 2015, S. 46). Die Bestimmung der Gesellschaft, in der Inklusion stattfinden soll, ist allerdings keine leichte Aufgabe. Gesellschaft ist, wie es auch Luhmann bestätigt, etwas sehr komplexes, aber auch etwas sehr dynamisches (vgl. Treibel, 2006, S. 29-30). Nach Wansing (2015) kann Gesellschaft nicht als einzige Einheit gesehen werden, sondern „als eine (funktional) ausdifferenzierte Gesellschaft (...) mit unterschiedlichen Teilsystemen wie Bildung, Arbeit, Gesundheit, soziale Beziehungen, Recht, Politik oder Sport“ (S. 47). Das heisst, man kann nicht ganz ein – oder ausgeschlossen sein in die moderne Gesellschaft, man kann ein- oder ausgeschlossen sein in die funktionalen Teilsysteme der modernen Gesellschaft (vgl. Wansing, 2015, S.46 & 47). In einem demokratischen Sozialstaat hat der Einzelne umfassende Rechte, welche ihm Teilhabe an der Gesellschaft zusichern. „Von der Teilhabe an einem als angemessen geltenden materiellen Lebensstandard (Einkommen, Wohnen, Gesundheit) über die Teilhabe an der Verwirklichung von Rechten und politischer Mitwirkung (Partizipation) bis hin zur Teilhabe an kulturellen Errungenschaften wie Bildung und Selbstbestimmung“ (Wansing, 2015, S. 47). Für die Inklusion heisst dies, dass jeder Mensch vollumfänglich über seine Rechte und Pflichten verfügen kann, nicht bloss auf dem Papier, sondern auch in der praktischen Ausführung, inklusive Chancengleichheit und öffentliche Mitsprache (vgl. Wansing, 20015, S.47). Wie schon erwähnt, reicht die blosser Anerkennung der Teilhabe nicht.

Gesellschaftliche wie äusserliche Bedingungen, die diese Teilhabe behindern müssen abgeschafft und Bedingungen, die sie begünstigen müssen, gefördert werden. Wansing (2015) beschreibt, dass die Anerkennung des Wahlrechts für einen Rollstuhlfahrer schwierig in der Verwirklichung ist, wenn die Wahllokale über bauliche Barrieren verfügen (Wansing, 2015, S. 48). „Es geht darum, alle Lebensbereiche (Gesetze, Infrastruktur, Kommunikationswege, politische Beteiligungsformen usw.) so zu gestalten, dass sie allen Menschen gleichberechtigte Möglichkeiten zur Teilhabe eröffnen und niemanden aufgrund von persönlichen Voraussetzungen, wie Geschlecht, Alter oder Beeinträchtigungen, benachteiligen und ausgrenzen“ (Wansing, 2015, S. 48). Insbesondere bei Menschen mit irgendeiner Weise von Beeinträchtigung bedeutet dieses Verständnis von Inklusion, dass Bedingungen geschaffen werden, damit sie selber darüber entscheiden können, wo sie leben, ihre Fähigkeiten ausleben können und nicht vom Bildungssystem ausgeschlossen werden und ihre Erwerbsarbeit frei wählen können, ohne vom allgemeinen Arbeitsmarkt

ausgeschlossen zu werden. Zusammengefasst meint dies, dass Inklusion fordert, dass Voraussetzungen geschaffen werden, in denen jeder Menschen über verschiedene Möglichkeiten verfügt, wie er sein Leben, seine sozialen Bezüge und seine Beziehungen leben kann. Jeder darf aus diesen Möglichkeiten seine Präferenz wählen, was logischerweise auch beinhaltet, dass Möglichkeiten auch nicht genutzt werden dürfen (vgl. Wansing, 2015, S. 48/49). „In dem dargestellten Sinn beschreibt Inklusion keinen besonderen Anspruch behinderter oder in anderer Weise benachteiligter Menschen, sondern es handelt sich um ein universelles, menschenrechtliches Prinzip des sozialen Zusammenlebens, das uneingeschränkt für die gesamte Bevölkerung und für alle Gesellschaftsbereiche Gültigkeit hat“ (Wansing, 2015, S. 49).

Zusammengefasst in den Worten von Wansing (2015): „Grundsätzlich bedeutet Inklusion im Sinne der UN-BRK gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen in allen Lebensbereichen auf der Basis gleicher Rechte ermöglichen“ (S. 52). Voraussetzung der Erreichung der Forderung von Inklusion ist die Anerkennung der Verschiedenheit und Gleichwertigkeit aller Menschen und die Motivation, Bedingungen zu schaffen, dieser Verschiedenheit gerecht zu werden. Allerdings sollten bei den Anpassungen und Transformationen der Bedingungen alle Menschen mitwirken können, ohne Partizipation kann nicht von Inklusion gesprochen werden (vgl. Wansing, 2015, S. 52).

2. Inklusion - Vertiefende Aspekte des pädagogischen Diskurses

Im zweiten Hauptkapitel werden einige vertiefende Aspekte bzw. Sichtweisen des pädagogischen Diskurses um den Begriff der Inklusion dargestellt. Auf der einen Seite soll dies darauf aufmerksam machen, dass das pädagogische Verständnis, welches im ersten Hauptkapitel dargestellt wird nicht von allen Experten geteilt wird. Auf der anderen Seite soll das Kapitel einen Einblick geben, welche Verständnisse im pädagogischen Diskurs rund um den Begriff Inklusion von Bedeutung sind und wie wichtig die Geschichte der inklusiven/integrativen Bildung ist, um die Diskussionslinien verstehen zu können.

2.1 Unterscheidungsmöglichkeiten des Begriffs Inklusion

In diversen veröffentlichten Artikeln und der Literatur zum Thema Inklusion liest man von einem engeren und weiteren Verständnis, einer moderaten und radikalen Inklusion oder von einem breiten Begriff der Inklusion. In diesem Kapitel soll ein Eindruck gewonnen werden, welche Kategorisierungen bzw. Hierarchisierungen des Begriffes der Inklusion hauptsächlich in der Literatur vertreten sind und wie diese Unterscheidungen inhaltlich vorgenommen werden.

Enges und weites Verständnis von Inklusion bzw. moderate und radikale Inklusion

Die Autorinnen Felder & Schneiders (2016) verweisen auf ein weites und enges Verständnis einer Inklusion, angelehnt an die internationalen Diskussionen zum Begriff der Inklusion. „Ein weites Verständnis von Inklusion geht davon aus, dass es keine substantiellen Unterschiede zwischen den Begriffen der Integration und der Inklusion gibt“ (Felder & Schneiders, 2016, S. 20). Befürworter des weiten Verständnisses von Inklusion gehen davon aus, dass es schon in der Integrationsbewegung darum geht heterogene Gruppen zu bilden und integrative Bildung mehr bedeutet, als ein räumliches Miteinander. Ein weites Verständnis von Inklusion beinhaltet soziale Integration, wie auch das gemeinsame Lernen an Lerninhalten und subjektzentrierte bzw. individuelle Lernniveaus. Es wird also davon ausgegangen, dass der Begriff Inklusion im Vergleich zum Begriff der Integration nichts Neues hervorbringt und die Gesellschaft nicht durch die Verwendung eines neuen Begriffs zur Veränderung gebracht werden kann. Nicht die Einführung eines neuen Begriffs sei nötig, sondern die Untersuchung, warum die Praxis der integrativen Pädagogik keine Fortschritte mache. Dieses Verständnis von Integration, anders ausgedrückt, das weite Verständnis von Inklusion, unterscheidet sich laut Felder & Schneiders kaum von einer moderaten Inklusion (siehe Tabelle weiter unten) (vgl. Felder & Schneiders, 2016, S. 20/21).

Ein enges Verständnis wird von Autoren und Autorinnen vertreten, „die davon ausgehen, dass Inklusion mehr ist als das gemeinsame und subjektzentrierte Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf“ (Felder & Schneiders, 2016, S. 21). Vertreter und Vertreterinnen des

engen Verständnisses von Inklusion setzten in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen die ‚Systemfrage‘. Sie stellen das ganze Bildungssystem in Frage, fordern drastische Systemänderungen, da sie beispielsweise bildungspolitische Leistungsvorgaben und – massstäbe ablehnen. Im engen Verständnis von Inklusion soll das Kind und seine Entwicklung die Voraussetzung für die individuelle Lernplanung sein. „Es wird grundsätzlich eine andere Gesellschaft angestrebt, wobei die inklusive Schule sozusagen den Grundstein für diese Gesellschaft legen soll“ (Felder & Schneiders, 2016, S. 22). Das enge Verständnis von Inklusion kann laut den beiden Autorinnen mit dem Begriff der radikalen Inklusion gleichgestellt werden, denn die Forderungen nach Systemänderungen, heterogene Lerngruppen und unterschiedlichen Bildungsniveaus sind dieselben (vgl. Felder & Schneiders, 2016, S. 20-22).

Das weite Verständnis von Inklusion bzw. die moderate Inklusion und das enge Verständnis von Inklusion bzw. die radikale Inklusion lassen sich mit dem Begriffspaar ‚full inclusion‘ und ‚inclusion‘ aus dem englischen Sprachraum vergleichen. Das Konzept der ‚full inclusion‘ fordert, dass Kinder mit Beeinträchtigung nur in einer Regelklasse unterrichtet werden sollten. Durch die ausschliessliche Teilnahme der Kinder mit Beeinträchtigung am Regelunterricht seien die Lehrpersonen gezwungen, ihren Unterricht an die Heterogenität der Kinder anzupassen. Kritiker der ‚full inclusion‘ verweisen auf die erheblichen Problematiken des Konzepts und befürworten alternativ die ‚inclusion‘. Fuchs & Fuchs kritisieren vor allem die radikale Durchsetzung der Teilnahme der Kinder mit Beeinträchtigung an den Regelklassen und merken an, dass auch viele Menschen mit Beeinträchtigung und auch Organisationen der Behindertenhilfe in den USA ‚full inclusion‘ nicht unterstützen. Als ein weiterer Kritikpunkt an ‚full inclusion‘ werden die hohen Erwartungen der Klassenlehrpersonen genannt (vgl. Felder & Schneiders, 2016, S. 22-24).

Trotz dieser Vorbehalte wird in der UN-BRK, ersichtlich in Kapitel 1.2.4, die ‚full inclusion‘ gefordert. Da aber in der UN-BRK nicht detaillierter definiert wird, was ‚full inclusion‘ meint, wäre es aus Sicht von Felder & Schneiders (2016) übersichtlicher gewesen, wenn die UN-BRK eine detaillierte Begriffsbestimmung vorgenommen und nicht auf bestehende Begrifflichkeiten angelsächsischer Konzepte zurückgegriffen hätte (vgl. Felder & Schneiders, 2016, S. 24).

„Kritiker des Konzepts der Full Inclusion gehen davon aus, dass es ein Kontinuum von Bildungsmöglichkeiten und auch Bildungsorten geben sollte. Die Platzierung und die Förderung sollten konstant und konsequent überprüft und den Bedürfnissen des Kindes angepasst werden“ (Felder & Schneiders, 2016, S. 25). Diese Annahmen beruhen auf dem Prinzip des Least Restrictive Environment (LRE), was bedeutet, dass Kinder mit Beeinträchtigung „in dem am wenigsten drastischen oder normalsten Setting, das angemessen ist und mit so wenig Einflussnahme wie möglich unterrichtet werden sollten“

(Zigmond, 2003, S. 193 zitiert in Felder & Schneiders, 2016, S. 25). Es geht vor allem darum, dass ein Spektrum an Möglichkeiten besteht, wie die Schulbildung für ein Kind mit Beeinträchtigung aussehen kann, ausgehend vom Idealfall der Regelklasse. Es sollte die am wenigsten einschränkende Umgebung, welche eine positive pädagogische Wirkung auf das Kind ausübt, bevorzugt werden (vgl. Felder & Schneiders, 2016, S. 27).

Eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte der radikalen und moderaten Inklusion:

	Radikale Inklusion	Moderate/ Verantwortungsvolle Inklusion
Engl. Terminologie	Full Inclusion	Inclusion
Verständnis von Barrieren	Barrieren sind sozial, kulturell und/oder rechtlich verursacht	Barrieren sind gesundheitlich, sozial, kulturell und/oder rechtlich verursacht Zwischen den Barrieren bestehen bio-psycho-soziale Wechselwirkungen
Bewertung von Diagnostik	Ablehnung, da stigmatisierend	Zustimmung, da für die Gestaltung der Förderung und Rehabilitation unerlässlich
Bewertung von Standards	Ablehnung, da ausgrenzend	werden befürwortet: orientier an empirischer Evidenz
Verhältnis Umwelt/ Individuum	Umwelt muss sich Individuum anpassen	optimale Umwelt/ Individuum-Passung wird angestrebt
Anspruch an Bildung	inklusive Bildung als Menschenrecht	Bildung als Menschenrecht
Anspruch an Schulsystem	eine Schule für alle; Ablehnung von Sondereinrichtungen	Kontinuum/Least Restrictive Environment; vielfältige Optionen, die auch Sondereinrichtungen einschliessen

(Felder & Schneiders, 2016, S. 30)

Auch Ellger-Rüttgardt (2016) nimmt in ihrem Buch ‚Inklusion – Vision und Wirklichkeit‘ kurz Stellung zur Unterscheidung der Inklusion in einem engeren und weiteren Sinn. Sie schreibt, dass im ‚Weltbericht Behinderung‘ der Weltgesundheitsorganisation (WHO) 2011 zwischen diesen beiden Inklusionsbegriffen unterschieden wird. Darin wird unter Inklusion im weiteren Sinn die Schulbildung aller Kinder verstanden und „dabei kann die Schulbildung in ganz verschiedenen Kontexten realisiert werden, u.a. an Sonderschulen, und in Förderzentren, in

speziellen Klassen, an integrierten Schulen oder in Regelklassen an allgemeinen Schulen“ (WHO, 2011, S. 204 zitiert in Ellger-Rüttgardt, 2016, S. 42). Inklusion im engeren Sinne fordert im Bericht der WHO die Beschulung von Kindern mit Beeinträchtigung in Regelklassen mit gleichaltrigen Klassenkameraden. Es wird betont, dass dies die Anpassung bzw. Änderung des Schulsystems bedeutet, denn alle identifizierbaren Barrieren der Teilhabe im Bereich der Bildung sollen abgebaut und Voraussetzungen, die die Teilhabe im Bereich der Bildung fördern sollen aufgebaut werden. Neben der Teilhabe aller Kinder an der Bildung der Regelschule wird auch der Erfolg als Kriterium der Inklusion im engeren Sinne gesetzt. Hinz (2012) merkt an, dass bei ‚full inclusion‘ nur über Kinder mit Beeinträchtigung und ihre Teilnahme am Regelunterricht diskutiert wird. Allerdings würde er unter ‚full‘ die Forderung nach der Teilnahme aller Kinder verstehen, ohne deklarieren zu müssen, wer damit gemeint oder nicht gemeint ist (vgl. S. 35).

Auch bei einem Inklusionsverständnis, wie es Hinz (2012) beschreibt, welches alle Menschen bzw. Personengruppen in den Blick nimmt, kann von einem sogenannten weiten Verständnis ausgegangen werden. Aber weit in dem Sinne, dass Inklusion nicht nur für Kinder mit Beeinträchtigung gemeint ist, sondern sich an den Bedürfnissen aller Kinder orientiert, die vom Risiko der Marginalisierung betroffen sind. Wie in einem früheren Kapitel beschrieben, gehen auch Booth und Ainscow davon aus, dass alle Kinder unter dem Begriff Inklusion gemeint sind. Allerdings sprechen sie von einem breiten Verständnis von Inklusion: „The view of inclusion in the Index is a broad one. It is concerned with minimising all barriers to learning and participation, whoever experiences them and wherever they are located within the cultures, policies and practices of a school“ (Booth & Ainscow, 2000, o.S. zitiert in Felder & Schneiders, 2016, S. 27).

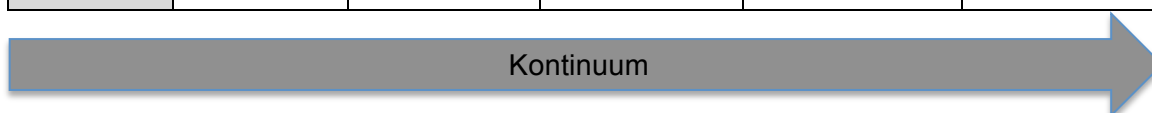
Verantwortungsvolle Inklusion

Aufgrund der Auseinandersetzungen zu ‚full inclusion‘ und ‚inclusion‘ in den USA haben Vaughn und Schumm (1995) den Begriff der verantwortungsvollen Inklusion (responsible inclusion) geprägt. Nach Felder & Schneiders (2016) sind die Hauptanliegen der verantwortungsvollen Inklusion „eine Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes und eine angemessene Ausstattung der Regelschulen“ (S. 29). Sie sehen die Regelschule nicht per se als besten Ort für ein Kind mit Beeinträchtigung und fordern nicht die grundlegende Beschulung in der Regelschule. Nicht nur die Bedürfnisse der schwächeren Kinder, sondern auch die Bedürfnisse der Kinder mit durchschnittlichen oder gar überdurchschnittlichen Leistungen bzw. Fähigkeiten müssen von der Lehrperson berücksichtigt werden.

Als verantwortungslos identifizieren die Autoren hingegen die Überforderung der Lehrperson, wenn sie keine adäquaten Fähigkeiten für den inklusiven Unterricht mitbringt. Sie fordern deshalb, die Lehrpersonen müssen entsprechende Unterstützung und Zeit für kollegiale Beratung erhalten (vgl. Felder & Schneiders, 2006, S. 29/30).

„Verantwortungsvolle Inklusion orientiert sich an einem Kontinuum von Bildungsorten und Förderintensitäten und entspricht damit auch dem Konzept des Least Restrictive Environment“ (Felder & Schneiders, 2016, S. 29).

Bildung/ Schule	Regelschule	Regelschule mit Anpassungen	Sonderklasse/ Kooperations- klasse	Sonder-/ Förderschule	Internat
Arbeit	Arbeitsplatz	Arbeitsplatz mit Anpassungen	Integrations- betrieb	Werkstatt für beeinträchtigte Menschen	Tages- strukturierung
Wohnen	Individuelle Wohnung	individuelle Wohnung mit Anpassungen	Individuelle Wohnung mit Betreuung	Betreute Wohngruppe	Stationäre Einrichtung



(Felder & Schneiders, 2016, S. 27)

2.2 Stufen der Inklusion nach Sander (und Bürli)

Frühauf (2012) zitiert in seinem Aufsatz im Sammelwerk ‚Von der Integration zur Inklusion‘ das Modell der Stufen nach Alfred Sander. Angelehnt an Bürli, einem Schweizer Heilpädagogen, beschreibt Sander die historische Entwicklung von der Exklusion zur Inklusion bzw. zur Allgemeinen Pädagogik in fünf Stufen. Sander (2006) ist sich bewusst darüber, dass die Begriffe Integration und Inklusion in der Fachliteratur nicht immer unterschiedlich und vor allem nicht immer klar verwendet werden (vgl. Frühauf, 2012, S. 14; Sander, 2006, S. 2). „Bürli sieht mit dem Konzept der Inklusion eine grundlegend neue pädagogische Epoche beginnen, die die Epoche der Integration ablöst.“ (Sander, 2006, S. 2).

Über die Stufen hinweg wird der Trend sichtbar, dass die Ausgliederung von Kindern mit Beeinträchtigung in pädagogischen Institutionen abnimmt. Und schlussendlich sogar auf die Etikettierung ‚Kinder mit Beeinträchtigung‘ verzichtet wird. Die Einteilung in die Stufen ist nur eine analytische Trennung, denn so trennscharf treten die Phasen nach der Exklusion nicht nacheinander auf (vgl. Sander, 2006, S. 3). Sander (2009) stellt klar, dass die Stufe der Inklusion bzw. die Anforderungen von Inklusion nicht nur für Institutionen für Kinder im Schulalter gemeint ist, sondern auch alle anderen Lebensabschnitte miteinbezieht. Da es sich bei der Bildung um ein Recht des Kindes handelt und die Schulpflicht gesetzlich verankert ist, sind die Fragen rund um Separation, Integration und Inklusion im Kontext Schule in besonderem Masse (vgl. S. 7/8).

Stufe der Exklusion

In der ersten Stufe, „in der Phase der Exklusion haben Menschen mit Behinderung (wie auch weitere bestimmte Personen/-gruppen) keinerlei Zugang zu irgendwelchen Angeboten der Bildungs- und Erziehungssysteme“ (Frühauf, 2012, S. 15). Im Allgemeinen bedeutet dies, dass es bestimmten Personengruppen verwehrt wird, an verschiedenen Teilbereichen der Gesellschaft teilzuhaben. Diese Phase kann in der Schweiz als abgeschlossen bezeichnet werden, denn mindestens seit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen im Jahre 1997 ist das Recht des Kindes auf Bildung Bestandteil des schweizerischen Rechts (vgl. Der Bundesrat, 2016).

Stufe der Separation

In der zweiten Entwicklungsstufe, der Phase der Segregation, wird allen Kindern das Recht auf Bildung gewährt, jedoch werden sie in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen beschult. Es werden „Kinder nach bestimmten Kriterien unterschiedlichen Orten des Bildungssystem zugeordnet“ (Frühauf, 2012, S. 15). Es stellt den Versuch dar, „Kinder nach ausgewählten Leistungskriterien in homogen angelegte Schulformen zu sortieren“ (Frühauf, 2012, S.15). Kinder, die Abweichungen der Leistungskriterien, wie Lesen, Schreiben oder Rechnen aufzeigen, werden häufig aus der Regelschule ausgeschlossen und in andere Bildungseinrichtungen zugewiesen (vgl. Frühauf, 2012, S. 15).

Die Schweiz befindet sich vorwiegend in der Phase der Segregation. Im Kontext Bildung, aber auch Wohnen, existieren in der Schweiz viele segregierende Einrichtungen, wie beispielsweise heilpädagogische Schulen oder Sonderschulen mit Internatsanschluss. Auch die Lehrkräfte in den separierenden Bildungsinstitutionen sind spezialisiert auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen und verfügen sehr häufig über einen Abschluss der Heilpädagogik. Als Ziel dieser Phase wird nach Frühauf (2006) die soziale Integration der Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gesehen. Integration wird vor allem als Abbau von Vorurteilen gegenüber Kindern bzw. Menschen mit Beeinträchtigung verstanden, was zur gesellschaftlichen Akzeptanz von Menschen mit Behinderung beitragen soll. Er betont jedoch, dass Integration in der Phase der Separation eine Freiwilligkeit bleibt und dass der Förderung von Menschen mit Behinderung in spezialisierten Institutionen höhere Priorität zukommt. Frühauf zitiert dazu Müller-Erichsen (2006), welche von einer Mischung aus Integration und Spezialisierung spricht, die „auf weite Sicht eine optimale Eingliederung des Behinderten in unsere Gesellschaft zu erreichen“ versucht (S. 264 zitiert in Frühauf, 2006, S. 15/16).

Stufe der Integration

In der Stufe der Integration sollen Begegnungsräume und –möglichkeiten geschaffen werden, um die gegenseitige Akzeptanz zu fördern und Vorurteile, die durch diese Ausgrenzung entstanden sind, abzubauen (vgl. Frühauf, 2012, S. 15).

Ziel der dritten Phase ist es, die Segregation zu bezwingen. Es sollen Wahlmöglichkeiten zwischen beispielsweise verschiedenen Lern- und Lebensorten entstehen. Das Normalitätsprinzip und die Selbstbestimmung haben einen grossen Stellenwert, es soll zwischen verschiedenen Lebensplänen ausgewählt werden können. Den beiden Autoren Bürli und Sander geht es bei der Integration vor allem um die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung, leider muss die Realisierung dieser dritten Phase stark bemängelt werden. Denn Integration heisst für viele Regelschulen, dass Kinder mit und ohne Beeinträchtigung nebeneinander statt miteinander beschult werden. So gehen Kinder mit Beeinträchtigung ihrem Lernplan der Sonderschule nach, während Kinder ohne Beeinträchtigung den Lehrplan der Regelschule verfolgen. Trotz hoher Anpassungsleistungen seitens der Kinder mit Beeinträchtigung wird doch weiterhin deutlich zwischen zwei verschiedenen Personengruppen unterschieden (vgl. Frühauf, 2012, S.19).

Nach Sander (2006) ist in dieser Stufe die Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen der Regelschule und den Heilpädagoginnen ein wichtiger Faktor für eine gelingende Integration (vgl. S. 4). Frühauf (2006) setzt sich trotz aller Kritik für das Konzept der Integration ein, denn Integration generiert verschiedene Wahlmöglichkeiten und unterschiedliche Lebensbiographien werden möglich (vgl. S. 20).

Stufe der Inklusion

Über Inklusion, welche den vierten Schritt verkörpert, schreibt Frühauf (2012): Zukunftsweisende Konzepte streben heute danach, ein Leben mit Behinderung von Geburt an in den sozialen Regelstrukturen des Gemeinwesens (Nachbarschaft, Sportvereine, Volkshochschulen usw.) zu verankern und zu sichern (Inklusion).“ (S. 21). Verallgemeinert sollte diese Verankerung bzw. die Möglichkeit der Teilhabe an unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft für alle Personengruppen offen stehen, ob sie nun hinein geboren wurden oder durch Migration dazu stossen. „Inklusion, unterscheidet sich quantitativ, vor allem aber qualitativ von den vorausgegangenen Phasen, sofern man Inklusion als eine optimierte und umfassend erweiterte Integration versteht“ (Sander, 2006, S. 4). Ein inklusiver Ansatz hat im Gegensatz zu einem integrativen Ansatz den Anspruch die Klassifikation von Personengruppen und die Zusammenführung von Personengruppen an bestimmten Orten (durch Kriterien der Klassifikation) zu unterlassen. Inklusion „geht von der Heterogenität menschlicher Gemeinschaften als Normalzustand aus“ (Frühauf, 2012, S. 21). Zugespitzt formuliert, geht es nach Sander (2006) also nicht bloss darum, dass Kinder mit Beeinträchtigung und somit pädagogischem Bedarf in die Regelschule dürfen und sich an

die gegebenen Rahmenbedingungen anpassen müssen, wie dies in der Stufe der Integration der Fall ist. Vielmehr geht es darum, dass alle Kinder in ihrer Verschiedenheit akzeptiert werden und die individuelle Unterstützung erhalten, die sie benötigen (vgl. S. 6). Schon 1992 stellte Sander fest: „grundsätzlich nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern ebenso andere gesellschaftliche ‚Randgruppen‘, z.B. ausländische Arbeiterfamilien, Bewohner von sozialen Brennpunkten, Flüchtlinge, Aussiedler“ (Sander, 2006, S. 6).

Sander (2006) macht darauf aufmerksam, dass dieses Verständnis von Inklusion nicht von allen Autoren geteilt wird. Inklusion werde des Öfteren auch als Ersatz für Integration benutzt, also synonym zu Integration verwendet. In anderen Fachpublikationen werde Inklusion als „eine von Fehlentwicklungen befreite Integration“ (Sander, 2006, S. 5) beschrieben. Es wird in diesem Zusammenhang von einer sogenannten optimierten Integration gesprochen, die nicht bloss die Aufnahme eines Kindes in die Regelschule bedeute, „sondern die prinzipielle Berücksichtigung der Verschiedenheiten der Kinder im gemeinsamen Unterricht, die Akzeptanz der natürlichen Vielfalt in der Klasse“ (Sander, 2006, S. 5). Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung wird in diesem Verständnis dominiert vom Miteinander und nicht vom Nebeneinander. Sander (2006) begrüsst diese Optimierung, weist allerdings darauf hin, dass dieses Verständnis wenig Neues beinhaltet und somit keine neue Stufe bilden kann. Erst die dritte und oben beschriebene Bedeutung von Inklusion kann eine neue Epoche einläuten, denn bei diesem Verständnis werden alle Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen angesprochen.

Stufe der „Allgemeinen Pädagogik für alle Kinder“

Die fünfte Stufe nach Sander nennt sich „Allgemeine Pädagogik für alle Kinder“. In dieser Stufe geht es hauptsächlich darum, dass in der Pädagogik nicht mehr nach verschiedenen Personengruppen unterschieden wird, sondern die Heterogenität im Vordergrund steht. Die Bedürfnisse jeder einzelnen Person sollen beachtet werden und die Pädagogik wird so kreiert, dass sie für die Bedürfnisse aller Personen Platz hat. Inklusion ist in dieser Phase eine Selbstverständlichkeit (vgl. Frühauf, 2012, S. 29-31). Frühauf (2012) zitiert dazu Hinz (2002) und Feuser (2002): „Inklusion geht in einer allgemeinen Pädagogik auf und ist kein eigenständiges Thema mehr“ (S. 30). Durch die Vielfalt der Kinder einer inklusiven Klasse ist es unmöglich, dass alle Kinder am selben Schulstoff zur selben Zeit arbeiten. Zum einen ist dies strikt nicht durchführbar, zum anderen heisst Inklusion, wie beschrieben, auf die Individualität jeden Kindes zu achten und diese zu unterstützen. Es erfordert eine andere Praxis der Pädagogik, alle Kinder individuell zu unterstützen und doch eine Gemeinschaft zu sein. Zwei nach Sander (2006) wichtige Punkte dieser Veränderung sollen hier erwähnt werden. Die Kinder lernen nach ihrem eigenen individualisierten Lernplan in verschiedenen Unterrichtsformen, dies verringert den Druck der Kinder, die vorgegebenen Leistungen ihrer Altersgruppe zu erreichen und verringert den Druck der Lehrpersonen die ganze Klasse in

das nächste Leistungsniveau zu bringen. Durch die individualisierte Unterrichtsform ergeben sich ein Mehraufwand und neue Herausforderungen für die Lehrpersonen (vgl. Sander, 2006, S. 7-9). Entlastung sollen die Lehrkräfte besonders dadurch erfahren, dass „die Klasse mindestens stundenweise Unterstützung durch interdisziplinäre Kooperation, etwa mit dem sonderpädagogischen Dienst, dem schulpsychologischen Dienst oder dem sozialpädagogischen Dienst“ (Sander, 2006, S.9) erhält.

2.3 Abgrenzung Integration und Inklusion

Wie in dieser Arbeit schon mehrmals erwähnt, werden die Begriffe Integration und Inklusion häufig als Synonyme verwendet. Befürworter des Integrationskonzepts im pädagogischen Kontext sehen die Sinnhaftigkeit in der Verwendung eines neuen Begriffs für ein längst existierendes Paradigma nicht. Die beiden Begriffe lassen sich kontrovers diskutieren, so lassen sich etliche Positionen zur Verwendung der Begriffe Inklusion und Integration finden. „Die Positionen variieren in Abhängigkeit von dem begrifflichen Verständnis und wissenschaftlichen Zugang. Diese begriffliche und konzeptionelle Varianz erweist sich für die Umsetzung von Inklusion als überaus problematisch“ (Felder & Schneiders, 2016, S. 125). Aus Erfahrung kann gesagt werden, dass der Begriff der Integration heutzutage häufig in Verbindung mit Menschen mit einem Migrationshintergrund verwendet wird. Menschen, die sich in ihrem Einwanderungsland und daher in die neue Kultur integrieren sollten. Dabei wird häufig die Aktivität von den Subjekten selbst erwartet. Seit einigen Jahren wird hingegen der Begriff der Inklusion vor allem für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung verwendet (vgl. Frühauf, 2012, S. 11). Auf den folgenden Seiten werden einige Autoren und Autorinnen und ihre Sichtweise auf die Verwendung der beiden Begriffe Inklusion und Integration vorgestellt.

Nach Irmtraud Schnell (2015) etablierte sich die Integrationsforschung in Deutschland ab den 1970er Jahren. Im Mittelpunkt der Integrationsforschung standen das gemeinsame Spielen, Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Die Anfänge der Integrationsforschung waren geprägt durch die Forderungen von Eltern mit Kindern mit einer Beeinträchtigung, dass ihre Kinder Normalisierung in ihrer Lebensführung erfahren dürfen. Untersucht wurden „die sozialen Prozesse zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern und ihre Hintergründe, die Kooperation der unterschiedlichen Professionen als neue Herausforderung für Pädagogen/-innen und in ihrer Bedeutung für die erfolgreiche Integration, die Gestaltung integrativen Unterrichts, integrative Schulentwicklung sowie die erzielten Leistungen der Schülerinnen und Schüler“ (Schnell, 2015, S. 12). Schnell (2015) bemängelt, dass in neueren Diskussionen um Inklusion diese Themen oft behandelt werden, als hätte sich noch nie jemand darum gekümmert und es gebe keine Erkenntnisse aus diesen Fragestellungen (vgl. S. 12). Die Integrationsforschung kam an sozial- und

bildungspolitischen Diskussionen genauso wenig vorbei, wie an gesellschaftlichen Bedingungen, die zu einer gesellschaftlichen Ungleichheit geführt haben. So fügt Schnell (2015) an: „Theorie und Praxisforschung zum Thema Integration stand von Beginn an im Spannungsfeld der Ausgrenzung auf Grund von Armutsverhältnissen und marginalisierten Lebenslagen einerseits, die sich als schulische Passungsprobleme im Lernen und Verhalten niederschlagen, und des Ausschlusses wegen umfänglicher bzw. mehrfacher Behinderungen andererseits“ (S. 12). Die Integrationsbewegung begann also mit der Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit, konzentrierte sich später allerdings immer mehr auf das gemeinsame Lernen von Kinder und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigung. Dementsprechend fokussierte die spätere Integrationsforschung innerhalb der Bildungsgerechtigkeit die Zugangsrechte auf Bildung (vgl. Schnell, 2015, S. 12).

Nach Schnell (2015) ist das gesellschaftliche Umfeld der Anfänge der Integrationsforschung und der heutigen Inklusionsforschung von unterschiedlichen Klimata geprägt. Ging es in den 1980er Jahren um die Anerkennung von Minderheiten, findet sich die Inklusionsforschung heute „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bzw. ‚roter Bürgerlichkeit‘ (Heitmeyer (2012), öffentlicher Diskurs über den Wert behinderter bzw. kranken Lebens (Peter Singer) und die Ökonomisierung aller Lebensbereiche sowie die schleichende Entdemokratisierung“ gegenüber (Schnell, 2012, S. 13). Diese veränderten gesellschaftlichen Bedingungen fordern von der Inklusionsforschung eine Öffnung ihres Blicks und die Ausrichtung ihrer Forschung auf Partizipation in alle Richtungen (vgl. Schnell, 2015, S. 13).

Die Wortherkunft von Integration stammt vom lateinischen Wort *integratio* und bedeutet Vereinigung, Zusammenschluss oder Wiederherstellen einer Einheit. Deppe-Wolfinger (2004) zufolge, muss nur etwas integriert werden, was vorher nicht zum Ganzen dazugehört hat. Integration geht also mit dem Aspekt der Aussonderung bzw. Separation einher. Lee (2012) weist darauf hin, dass für mehrere Autoren der Fachliteratur zum Thema inklusive Pädagogik „der Inklusionsbegriff dem Integrationsbegriff gegenüber etwas Gleiches, aber auch etwas Anderes“ (S. 24/25) darstellt. Theoretisch sei nicht viel Neues mit dem Begriff der Inklusion gemeint, die praktische Ausführung des Integration bringe aber viel Kritisches mit sich und sei für die Separation in den gemeinsamen Räumlichkeiten der Bildung verantwortlich (vgl. Lee, 2012, S. 23-25).

Inklusionsbefürworter kritisieren vor allem die Sichtweise von Behinderung und kritisieren die individuellen Lehrpläne für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf, welche in ihren Augen vom Defizit des Kindes ausgehen. Vertreter der Inklusion fordern die Entwicklung eines Curriculums für alle Kinder. Das gemeinsame Curriculum soll und kann aber in gewissen Bereichen individualisiert werden, damit alle Kinder Lernerfolge erfahren dürfen: „Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Aufnahmeverbehalt der Integration nach Art und Grad der Behinderung, die sogenannte „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz, 2002c, S. 357),

sowie die Problematik der Etikettierung infolge sonderpädagogischen Förderbedarfs und individueller Förderpläne im Mittelpunkt der Kritik der Integration aus der Sicht der Inklusion stehen“ (Lee, 2012, S. 46).

Lee (2012) verweist in diesem Zusammenhang auf Hinz (2007), der den gemeinsamen Unterricht als inklusiv beschreibt, wenn dieser über die integrative Perspektive des gemeinsamen Unterrichtes von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung ausgeht (vgl. S. 95). Mit dieser Auffassung bezieht sich Hinz auf Reiser (2007), der die Integrations- und Inklusionsvision wie folgt darstellt:

„Integration: Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen Bereichen des öffentlichen Lebens, der Berufstätigkeit, der Bildung, so auch in Kindergarten und Schule.

Inklusion: Eine Schule für alle Kinder durch Individualisierung des gemeinsamen Curriculums“ (Reiser, 2007, S. 101 zitiert in Lee, 2012, S. 46).

Nach Dorrance (2015) würde die synonyme Verwendung der Begriffe Inklusion und Integration die Forderungen und den Sinn der UN-BRK verfehlen. Wie in einem vorgehenden Kapitel beschrieben, geht die UN-BRK : „über ein blosses Verständnis von Behinderung, das sich etwa auf die soziale Diskriminierung und potenzielle oder reale Stigmatisierung von Menschen mit Behinderung und chronischen Erkrankungen konzentriert, weit hinaus“ (Dorrance, 2015, S. 55). Behinderung erscheint in der UN-BRK als soziales Konstrukt, was darauf zurück zu führen ist, dass an der Konvention Menschen beteiligt waren, die Erfahrungen mit Barrieren der Teilhabe und eingeschränkter Selbstbestimmung gemacht haben. „Behinderung ist – vereinfacht gesagt – jeweils das, als was Behinderung in einer gegebenen Gesellschaft zur jeweiligen Zeit gilt“ (Dorrance, 2015, S. 55). Die Konvention bestimmt keine universell gültige Definition von Behinderung, sondern es geht „um die Bedeutung von Teilhabebarrrieren und eingeschränkter Selbstbestimmung, die durch gesellschaftlich wirksame kategoriale Unterscheidungen zu Behinderungen führen“ (Dorrance, 2015, S. 55).

Integration setzt immer eine Richtung vor, in die integriert werden soll, zudem wird bei Integration zwischen den Integrierten und Nicht-Integrierten unterschieden. Damit eine gelingende Integration angestrebt werden kann, müssen beide Seiten über eine Integrationsfähigkeit und –willigkeit verfügen. Eine gelingende Integration fordert einen Aufwand und lässt sich nach Kriterien und Massstäben messen. In diesem Zusammenhang kann von einer stetigen Reflexion und Analyse des Integrationszustandes eines Individuums gesprochen werden. Bei der Inklusion im Sinne der UN-BRK werden keine Massstäbe eingeteilt, denn entweder ist das Menschenrecht verletzt oder nicht. Die Logik der Integration zieht die Grenze des Wir und die Anderen, ein Individuum ist integrierbar oder nicht, es ist immer ein Frage der Abweichung von Normalität. Dieser Logik der Unterscheidungen in zwei

Kategorien folgt Inklusion nicht. Inklusion übt vielmehr Kritik an den Exklusionspotenzialen des System und fordert die Abschaffung der Teilhabebarrieren (vgl. Dorrance, 2015, S. 55-57).

Auch Frühauf (2012) stellt sich die Frage, ob mit den Begriffen Inklusion und Integration wirklich etwas Unterschiedliches gemeint ist oder ob die Begriffe synonym verwendet werden dürfen. Dazu zitiert er Hinz (2012), welcher Inklusion immer auf alle Aspekte der Verschiedenheit bezieht und Beeinträchtigung somit nur ein Subaspekt bleibt. Auch wenn von Beeinträchtigung im Kontext der gesellschaftlichen Marginalisierung insgesamt gesprochen werde, sei Inklusion der passende Begriff. Falls aber Beeinträchtigung der Hauptaspekt ist, dann sei Integration angebrachter (vgl. Frühauf, 2012, S. 11-14).

Matthias Müller (2017) fügt an, dass mit dem Begriff der Inklusion oft die Entlastung des Individuums vom konkret erwarteten Aktionismus einhergeht. Die zuerbringenden Leistungen liegen nun nicht mehr beim Individuum, sondern bei den jeweiligen Systemen. Für ihn ist klar, dass die Begriffe Integration/Inklusion und ihre inhaltliche Bedeutung nicht austauschbar sind. "Mit der zum Teil auch moralischen Bedeutungsaufladung des Inklusionsbegriffs in der Praxis scheint die Frage der Integration für die Soziale Arbeit so an Bedeutung zu verlieren, oder zumindest zu einem nicht mehr üblichen Begriff zu werden" (Müller, 2017, S. 43). Um die umfänglichen Bedeutungen der Begriffe Inklusion und Integration erfahren zu können, ist es nach Matthias Müller (2017) nötig, alle Begriffe (Inklusion, Integration, Exklusion, Desintegration) in den Blick zu nehmen (vgl. S. 43).

Praxis der Integration und Inklusion nach Hinz:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht-behinderte: mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) • Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen

<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcen für Kinder und mit Etikettierung • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch Expertinnen und Experten 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team
--	---

(Hinz, 2002c, S. 359; 2003a, S. 331; 2004a, S. 246 zitiert in Lee, 2012, S. 47)

Schlussfolgerungen

Im Hauptteil dieser Arbeit dreht sich alles um den Begriff der Inklusion, der auf vielen unterschiedlichen Ebenen Bedeutung findet und sehr kontrovers diskutiert wird. Es handelt sich dabei um eine Annäherung an den Begriff Inklusion, welche aus historischer, pädagogischer, soziologischer und menschenrechtlicher Perspektive argumentiert. Wie in der Einleitung angedeutet, soll diese Bachelorarbeit eine Reise durch die Landschaften des Begriffs der Inklusion darstellen.

Damit die Umsetzung von Inklusion in allen Teilbereichen der Gesellschaft und Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit vorangetrieben werden kann, muss erst ein gewisser Konsens über das Verständnis, das Ziel und die Zielgruppen von Inklusion herrschen. In den letzten Jahren ist Inklusion zum Modewort geworden, welches inhaltlich kaum geklärt ist und sich deshalb mehr als Hülle in den Diskussionen bewegt. Die UN-Behindertenkonvention, die inklusive Pädagogik und bestimmt noch viele andere fordern Inklusion. Doch erst muss hergeleitet werden, was die Funktion von Inklusion ist und in welcher Abhängigkeit Inklusion zu anderen Sachverhalten steht, damit verstanden werden kann, was überhaupt der Inhalt der Forderung nach Inklusion ist. Die Reflexion des Begriffes Inklusion zeugt auch in der Sozialen Arbeit von grosser Wichtigkeit. Denn wie in Kapitel 1.1 beschrieben, bewegt sich Soziale Arbeit im Spannungsfeld der Prozesse der sozialen Ausschliessung und es ist deshalb unabdingbar, dass Soziale Arbeit weiss, was sie mit Inklusion fordert.

Beantwortung der Leitfrage

Die Leitfrage der vorliegenden Bachelorarbeit lautet:

- *Was wird im fachlich-theoretischen Diskurs unter Inklusion verstanden?*

Die Frage lässt sich nicht einfach mit „Ja, weil...“ oder „Nein, weil“ beantworten. Deshalb sollen nun die Eindrücke der Reise durch den Begriff der Inklusion zusammengetragen werden, um dann einige Verbindungen und/ oder Abgrenzungen der Verständnisse von Inklusion aufzuzeigen. In einem weiteren Schritt werden Konsequenzen für die Soziale Arbeit formuliert, welche sich aus Sicht der Autorin im Kontext dieser Arbeit ergeben

Die Wichtigkeit der historischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion zeigt sich nicht nur im Kapitel 1.2.1, sondern zieht sich wie ein roter Faden durch die ganze Bachelorarbeit und kommt in verschiedenen Kapiteln immer wieder zum Vorschein. Im historischen Zusammenhang wird oft die UN-BRK als erstes internationales Dokument erwähnt, welches Inklusion für Menschen mit Beeinträchtigung fordert. Da die UN-BRK und die vorangegangenen Konferenzen in Salamanca und Thailand die Forderung nach Bildung für alle Kinder aussprachen und nicht nur Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigung forderten, spielt es in diesem Zusammenhang keine grosse Rolle, welches Dokument als Referenz

beigezogen wird. Eine wichtige Erkenntnis ist allerdings, dass der Begriff ‚inclusion‘ in der deutschen Fassung der Konvention zu ‚Integration‘ übersetzt wurde. Da in internationalen Dokumenten die Originalfassung, hier also die englische Fassung, als leitend für das Verständnis und die rechtlichen Grundlagen gilt, muss davon ausgegangen werden, dass die Geschichte des Begriffs Inklusion im angelsächsischen Sprachraum einen grossen Einfluss auf die UN-BRK darstellt. Um die Geschichte des Begriffs der Inklusion im deutschsprachigen Raum und somit die unterschiedlichen Verständnisse des Begriffs besser verstehen zu können, müsste der Fokus stärker auf die Geschichte der Separation und Ausgrenzung von Personengruppen und somit auf die Entstehung der Integrationsbewegung im deutschen Sprachraum gelegt werden. Auch in den Kapiteln 2.2 und 2.3 wird ersichtlich, dass die historische Perspektive für ein umfänglicheres Verständnis von Inklusion unumgänglich wird. Integration wurde erst dann zu einem gesellschaftlichen Thema, als Separation zu einem zu überwindenden Zustand erklärt wurde. Auch die Abgrenzung des Begriffs der Inklusion gegenüber der Integration stellt sich etwas schwierig dar, wenn die Geschichte der Integrationsbewegung nicht beachtet wird.

Inklusion aus einer pädagogischen Perspektive verfolgt die Vision, die Teilhabechancen aller Individuen in allen Bereichen der Gesellschaft zu erhöhen. Inklusive Bildung soll der Grundstein einer inklusiven Gesellschaft bilden, in der Diskriminierung und Marginalisierung verschwindet. Da mit einer inklusiven Pädagogik alle Individuen und Personengruppen angesprochen sind, wendet sie sich vor allem gegen dichotome Vorstellungen, welche in den Augen der Vertreter nur die Bildung von Vorurteilen oder gar Stigmatisierungen fördern. Inklusion wird nicht als (Wieder-)Eingliederung in ein bestehendes System gesehen, sondern Teilbereiche der Systeme müssen sich verändern, dass es für alle Individuum in ihrer Vielfalt möglich ist, am System zu partizipieren. Ein weiteres Ziel der inklusiven Pädagogik ist die Abschaffung von Spezialisierung von Pädagogik für bestimmte Gruppen, es wird eine gemeinsame Zuständigkeit aller Pädagogiken angestrebt. Inklusive Pädagogik wendet sich davon ab, Inklusion nur als pädagogisches Konzept zu sehen, sondern plädiert dafür, dass Inklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen eine Rolle spielt.

Auch das soziologische Verständnis des Begriffes Inklusion zeigt auf, dass Inklusion ohne Exklusion nicht denkbar ist. Durch die Differenzierung der modernen Gesellschaft in Funktionssysteme (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft,...) kümmert sich nur noch ein Teilsystem um eine spezifische Problemlage. Die moderne Gesellschaft lässt sich nun nicht mehr als etwas Ganzes beschreiben, sie verfügt über mehrere Zentren. Das hat für das Individuum zur Folge, dass es situativ und nicht mehr dauerhaft in Teilsysteme eingegliedert ist und sich in mehreren Teilsystemen gleichzeitig bewegen kann. Da jedes Funktionssystem seine eigenen Regeln der Funktionserfüllung bzw. der Inklusion hat, erhöhen sich die Anforderungen an das Verhalten jedes Individuums. Jedes Individuum ist nun einzigartig in

der Zusammensetzung der Teilsysteme, in denen es sich bewegt, und in den Rollenerwartungen, die das Funktionssystem an das Individuum stellt. Durch diesen Prozess der Individualisierung können Individuen nur noch durch Exklusion definiert werden, denn durch die Einzigartigkeit der Individuen und die funktionale Differenzierung der Gesellschaft ist eine vollständige Inklusion in die Gesellschaft gar nicht möglich. Durch die Komplementärrollen (Leistungsrollen/ Publikumsrollen) ist Inklusion in alle Teilsysteme möglich, denn jedes Gesellschaftsmitglied kommt in jedem Teilsystem als Leistungsempfänger in Frage (bspw. Rechtsschutz, Beratungsstelle).

Lange verkündete Luhmann, dass es in modernen Gesellschaften keine geregelte Exklusion gibt und die Gesellschaft die Inklusionsmöglichkeiten immer mehr ausbaut, damit alle Individuen die Möglichkeit bekommen, sich in Funktionssysteme einzugliedern (Frauenstimmrecht, Ehe für homosexuelle Paare). In späteren Aufsätzen widerspricht sich Luhmann allerdings und muss feststellen, dass doch eine Art Totalexklusion aus der Gesellschaft existiert. Es sind sogenannte spill-over Effekte, welche Individuen in soziale Lagen bringen, in denen sie sich dauerhaft und in starren Exklusionen aus Funktionssystemen befinden. Wenn die Fast-Ausschliessung aus einem Funktionssystem die Ausschliessung aus einem anderen Funktionssystem auslöst, wird in Luhmanns Theorie von Exklusion gesprochen (Armut > keine Adresse > keine Abstimmungsunterlagen).

Die Aspekte ‚separierende Inklusion‘ und ‚integrative Inklusion‘ sind im Kontext der Arbeit und in ihrer Ähnlichkeit zur Abgrenzung von Integration und Inklusion noch zu erläutern. Ist der Zugang in ein Funktionssystem aufgrund nicht leicht veränderlichen Eigenschaften erschwert, können einerseits Subsysteme im Funktionssystem gebildet werden, welche den Eigenschaften des Individuums entsprechen (separierende Inklusion). Die andere Möglichkeit besteht in der integrativen Inklusion, welche Anpassungsleistungen aller Beteiligten des Systems verlangt, damit alle Inklusion erfahren können. Die integrative Inklusion kann mit dem pädagogischen Verständnis von Inklusion verglichen werden.

Der Inklusionsbegriff der soziologischen Systemtheorie nach Luhmann unterscheidet sich stark von einer pädagogischen und menschenrechtlichen Perspektive. Auf der einen Seite sind bei der oberflächlichen Betrachtung des soziologischen Begriffs keine werte- und normenbasierten Charakterzüge erkennbar, was bei den anderen zwei Verständnissen stark zu tragen kommt. Allerdings müssten der Qualität des Inklusionsbegriffs und dem Einfluss der Werte und Normen bei der Entwicklung der jeweiligen Inklusionsmodi der Funktionssysteme grössere Beachtung geschenkt werden, um fundierte Aussagen machen zu können.

Das menschenrechtliche Verständnis von Inklusion wurde aus der UN-BRK abgeleitet. Die UN-BRK soll die Menschenrechte von Menschen mit Beeinträchtigung hervorheben und die Gleichstellung von Menschen mit Beeinträchtigung fördern. In der Konvention wird der

Begriff Inklusion nicht eindeutig definiert, kann aber durch u.a. durch verschiedene Artikel abgeleitet werden. Der Inklusionsbegriff der Konvention hat einen deutlichen normativen und wertebasierten Charakter, was allerdings bedeutet, dass jede Kultur den Begriff für sich interpretieren muss. Angelehnt an das pädagogische Verständnis der Inklusion und die Forderung der Bildung für alle, geht die UN-BRK allerdings weit über den Bildungsbereich aus und fordert volle und wirksame Teilhabe in der Gesellschaft. Auch die UN-BRK geht von einer Gesellschaft aus, die in Funktionssysteme differenziert ist und somit ein Individuum nicht Inklusion in eine Gesamtgesellschaft erfahren kann, sondern nur in Teilbereiche. Auch in diesem Verständnis ist Partizipation eine wichtige Voraussetzung für Inklusion, denn jeder Mensch soll auch praktisch seine Rechten und Pflichten einfordern können und Chance auf öffentliche Mitsprache erhalten. Ausdrücklich wird gefordert, dass jedes Individuum über verschiedene Möglichkeiten verfügt, sein Leben zu gestalten.

Im zweiten Hauptkapitel werden einige vertiefende Aspekte des pädagogischen Diskurses um den Begriff der Inklusion dargestellt. Es wird klar, dass es nicht nur ein pädagogisches Verständnis bzw. eine Verwendung des Begriffs der Inklusion gibt. Der Begriff wird im pädagogischen Diskurs oft in zwei Begriffe unterteilt, bspw. in ein enges und weites Verständnis von Inklusion. Egal welche Adjektive für die Unterscheidung benutzt werden, die Differenzierung des Begriffs bezieht sich meist auf die Unterschiede in der Abgrenzung zum Begriff der Integration oder auf die Adressaten. Einige Autoren fügen jedoch an, dass nur von Inklusion gesprochen werden kann, wenn sie in einem breiten Sinne gedacht ist und die Vielfalt der Menschen als eine Bereicherung betrachtet. Eine andere Möglichkeit der Betrachtung des Begriffs Inklusion ist im Stufenmodell nach Sanders (und Bürli) ersichtlich. Inklusion wird als optimierte und umfassend erweiterte Integration betrachtet, im Sinne des oben beschriebenen pädagogischen Verständnisses. Nach Sander kann allerdings auch Inklusion in der Stufe der „Allgemeinen Pädagogik für Alle“ optimiert werden. Als Ziel wird eine gelebte Inklusion gesehen, in welcher Inklusion kein Thema mehr ist, da die Vielfalt der Kinder als Normalität betrachtet wird. Oft wird in der Arbeit erwähnt, dass Integration und Inklusion synonym verwendet werden und Inklusion als Begriff von einigen Autoren als überflüssig betrachtet wird. Dazu kann kaum Stellung bezogen werden, es hängt stark davon ab, welches Verständnis von Inklusion und Integration zur Erklärung beigezogen wird. Und dieses Verständnis hängt, wie eingangs schon erwähnt, vom historischen Zugang und den Diskussionslinien ab.

Konsequenzen für die Soziale Arbeit

Wie nun schon oft gehört, wird der Begriff Inklusion in aktuellen Fachdiskussionen der Sozialen Arbeit sehr häufig verwendet. Wie im Hauptteil dieser Arbeit ersichtlich, kann Inklusion auf unterschiedliche Art und Weise interpretiert und diskutiert werden. Unter

Professionellen der Sozialen Arbeit, wie auch in anderen Disziplinen, könnte die Vermutung aufkommen, dass das Gegenüber schon versteht, was unter dem Begriff Inklusion verstanden werden soll. Doch die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass sich auch Professionelle derselben Disziplin nicht einig darüber sind, was nun darunter zu verstehen sei.

Da die Soziale Arbeit in fast allen Handlungsfeldern, wie auch im Studium, mit dem Begriff der Inklusion konfrontiert ist, ergibt sich die logische Konsequenz, dass sich die Soziale Arbeit an den Inklusionsdiskussionen beteiligen sollte. Das momentane Wissen über den Begriff der Inklusion reicht nicht aus, um sich gewinnbringend an der Umsetzung beteiligen zu können. Die Idee einer Gesellschaft, die Vielfalt als Normalität und Bereicherung betrachtet, Partizipation aller Personen gewünscht wird und Teilsysteme an die Personen angepasst werden, kann nur Realität werden, wenn ein Konsens über diese Forderungen und Erwartungen herrscht. Wie Lanwer dies formuliert hat, muss, um nun einen Konsens in der eigenen Disziplin zu erreichen, in erster Linie ein Bewusstsein über das Nicht-Wissen bestehen, um in einem zweiten Schritt Forschungsfragen aus diesem Nicht-Wissen zu formulieren. Denn erst, nachdem diese Forschungsfragen beantwortet sind und erkannt wird, wie etwas hergeleitet wird, welche Funktionen es inne hat und in welcher Abhängigkeit es zu anderen Sachverhalten steht, kann von Verstehen gesprochen werden.

Ein Konsens über das Verständnis von Inklusion und die Bereitschaft an der gesamtgesellschaftlichen Diskussion zum Begriff der Inklusion ist deshalb von Nöten, damit Soziale Arbeit die Chance erhält, sich aktiv an der Umsetzung von Inklusion beteiligen zu können.

Zu beachten in der Diskussion rund um den Begriff der Inklusion ist die Auffassung einer modernen Gesellschaft und seinen sozialen Funktionssystemen. Soziale Systeme sind autopoietisch und reproduzieren sich selber durch Kommunikation. Auch Soziale Arbeit kann als Funktionssystem betrachtet werden, welches sich reproduziert. Wenn Soziale Arbeit darauf bedacht ist, als Funktionssystem weiter zu existieren und als Auftrag der Disziplin die totale Inklusion in Funktionssysteme sieht, dann ist das der Beginn eines Dilemmas der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit als Funktionssystem hat seine eigenen Inklusionsmodi, Voraussetzungen der Inklusion ergeben sich also aus sich selber. Wenn nun das Ziel ist, dass jedes Individuum die Möglichkeit hat in jedes Funktionssystem eingegliedert zu werden, durch Publikums- oder Leistungsrolle, würde dies für die Soziale Arbeit bedeuten, dass ihr die Adressaten, die von Exklusionsrisiken bedroht sind, abhandeln kommen. Als soziales System hat Soziale Arbeit allerdings den Wunsch weiterhin zu existieren.

Was würde dies kritisch gedacht für die Soziale Arbeit bedeuten? Entweder kann sich die Soziale Arbeit vor diesem Dilemma verschliessen oder sie passt ihre Inklusionsmodi und somit ihren Auftrag an, um als soziales System bestehen bleiben zu können.

Dank

Obwohl ich gelesen habe, dass eine Danksagung in einer Bachelorarbeit nicht üblich ist, möchte ich nicht auf ein kurzes Dankeschön verzichten. Denn für mich war das Recherchieren und Schreiben der Bachelorarbeit eine sehr intensive Zeit und wäre wohl ohne die Unterstützung vieler Personen in meinem Umfeld gar nicht möglich gewesen.

An erster Stelle möchte ich mich bei meiner Begleitperson der FHS St. Gallen, Mandy Falkenreck, für die tolle Betreuung bedanken. Die Begleitstunden waren mir immer eine grosse Unterstützung. Die Gespräche mit dir waren sehr konstruktiv und hatten eine motivierende Wirkung auf das Schreiben meiner Bachelorarbeit.

Ein grosser Dank geht auch an meinen Freundeskreis und meine Familie, die mich mit wohlwollenden Worten unterstützt haben und eine längere Zeit auf meine Besuche und Gespräche verzichten mussten.

Ein herzliches ‚Dankeschön‘ geht an meine liebe Freundin Julia, die sich dazu bereit erklärt hat, meine Bachelorarbeit Korrektur zu lesen.

Literaturverzeichnis

- Berghaus, Margot. (2011). *Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie* (3., überarbeitete und ergänzte Auflage). Köln: Böhlau Verlag.
- Bohmeyer, Axel. (2009). *Inklusion und Exklusion in systemtheoretische Perspektive. Ausleuchtung eines soziologischen Theoriedesign im Kontext des Erziehungssystem*. Gefunden am 4. März 2018 unter <https://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/jcsw/article/view/7/6>
- Böing, Ursula & Köpfer, Andreas. (2016). Einleitung – Inklusion zwischen Bewahrung und Transformation von Bildungsräumen. In Böing, Ursula & Köpfer, Andreas (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 7-12). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dorrance, Carmen. (2015). Die UN-BRK – ein Menschenrechtsdokument und seine Herausforderungen für die Gestaltung des Bildungssystems – oder: Warum die Berücksichtigung der UN-BRK kein Zukunftsprojekt ist, sondern unmittelbar geltendes Recht. In Geiger, Gunter & Lengsfeld, Michaela (Hrsg.), *Inklusion – ein Menschenrecht. Was hat sich getan, was kann man tun?* (S. 53-73). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Ellger-Rüttgard, Sieglind Luise. (2016). *Inklusion. Vision und Wirklichkeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Farzin, Sina. (2006). *Inklusion Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Felder, Marion & Schneiders, Katrin. (2016). *Inklusion kontrovers. Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Frühauf, Theo. (2012). Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In Hinz, Andreas, Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (3., durchgesehene Auflage) (S. 11-32). Marburg: Lebenshilfe Verlag.

- Hinz, Andreas (2014). Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele. In Kroworsch, Susanne (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (S. 15-25). Berlin: Deutscher Verein für private und öffentliche Fürsorge.
- Hinz, Andreas. (2012). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In Hinz, Andreas, Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (3., durchgesehene Auflage) (S. 33-52). Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Hinz, Andreas. (2002). *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* Gefunden am 14. März 2018 unter http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/hinz_inklusion.pdf
- Köttig, Michael. (2017). Inklusion?! – Aufgabe und Herausforderung für Soziale Arbeit. In Spatscheck, Christian & Thiessen Barbara (Hrsg.), *Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder* (S. 31-42). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lanwer, Willehad. (2017). Wenn Inklusion zur Phrase wird.... Anmerkungen zur Trivialisierung eines gesellschaftlichen Schlüsselproblems. In Feuser, Georg (Hrsg.), *Inklusion-ein leeres Versprechen. Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 13-29). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Lee, Ju-Hwa. (2012). *Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz* (2. Auflage). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Luhmann, Niklas. (1981). *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München: Olzog.
- Müller, Matthias. (2017). Interdependenzen zwischen Integration-Desintegration und Inklusion-Exklusion. In Spatscheck, Christian & Thiessen, Barbara, *Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder* (S. 43-54). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten & Zierer, Klaus. (2017). *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Sander, Alfred. (2006). *Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik*. Gefunden am 4. März 2018 unter http://www.ances.lu/index.php?option=com_content&view=article&id=83:profdr
- Schnell, Irmtraud. (2015). Zur Logik der Widrigkeiten – Einführung in diesen Band. In Schnell, Irmtraud (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 9-15). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Spatscheck, Christian & Thiessen, Barbara. (2017). „Inklusion ist...“ – Ein Überblick über die Perspektiven und Positionen der Sozialen Arbeit zur Inklusionsdebatte. In Spatscheck, Christian & Thiessen, Barbara, *Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder* (S. 11-18). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stichweh, Rudolf. (2013). *Soziale Arbeit in der modernen Gesellschaft. Soziale Arbeit als Profession steht in enger Verflechtung mit der sozialstrukturellen Bedeutung der Fragen der Inklusion und Exklusion*. Gefunden am 17. Januar 2018 unter https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/99_stw_soziale-arbeit-in-der-modernen-gesellschaft.pdf
- Stein, Anne-Dore. (2012). Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In Hinz, Andreas, Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (3., durchgesehene Auflage) (S. 74-90). Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Sulzer, Annika. (2017). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In Wagner, Petra (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (Überarbeitete Neuauflage, 4. Gesamtauflage) (S. 12-21). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Treibel, Annette. (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (7., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wansing, Gudrun. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In Degener, Theresia & Diehl, Elke (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43-54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Winkler, Michael. (2013). Inklusion und Bildung – eine kritische Nachfrage. In Braches-Chrynek, Rita, Nelles, Dieter, Oelerich, Gertrud & Schaarschuch, Andreas (Hrsg.), *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit* (S. 101-119). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Quellenverzeichnis

Eidgenössisches Departement des Innern [EDI] *Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Gefunden am 6. März 2018 unter <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>

Der Bundesrat. (2016). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Gefunden am 15. März 2018 unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/index.html>

UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Gefunden am 28. Februar 2018 unter <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung Titelblatt:

Veranschaulichung verschiedener Konzepte des Zusammenlebens.

Quelle: gefunden am 15. März 2018 unter
https://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Inklusion

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit,
dass die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst wurde.

St. Gallen, 21. März 2018

Patricia Oehler

Veröffentlichung Bachelorarbeit

Ich bin damit einverstanden, dass meine Bachelorthesis bei einer Bewertung mit der Note 5.5 oder höher, der Bibliothek für die Aufnahme ins Ausleiharchiv und für die Wissensplattform Ephesos zur Verfügung gestellt wird. Sie darf auch an Aussenstehende verkauft werden.

- ja
 nein

St. Gallen, 21. März 2018

Patricia Oehler