

Diversität und Partizipation in der inklusionspädagogischen Praxis

Karin Cudak

Abstract: Ausgangspunkt des Beitrags ist die Beobachtung von Diversität als ein Alltagsphänomen. Hiervon ausgehend werden gesellschaftliche Debatten um den Themenkomplex Inklusion-Teilhabe-Behinderung analysiert und eingeordnet. Behinderungserfahrungen und die Anerkennung des Anspruchs behinderter Menschen auf volle Teilhabe und Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Inklusion werden als Auslöser dafür betrachtet, dass eine menschenrechtsbasierte soziokulturelle Perspektive auf den genannten Themenkomplex in den vergangenen Jahrzehnten eine stärkere Berücksichtigung in Öffentlichkeit und Politik fand. Die soziale Dynamik dieser Debatten und sozialen Bewegungen der nun rechtlich fixierten Ansprüche behinderter Menschen, etwa in der UN-Behindertenrechtskonvention und die Anforderungen an Bildungseinrichtungen, welche aus diesen resultieren, werden in dem Beitrag mit den alltäglichen und institutionellen sozialen Einbettungen von Diversität zueinander in Beziehung gesetzt. Zusammengeführt werden in dem Beitrag diskurstheoretische, alltagsanalytische sowie systemtheoretische Elemente, welche die Folgeprobleme und -implikationen funktionaler Differenzierung unter ungleichen Bedingungen für Individuum, inklusionspädagogische Praxis sowie Gesellschaft insgesamt offenlegen und zur Diskussion stellen.

Stichwörter: Diversität, Teilhabe, Behinderung, Alltagspraxis, funktionale Differenzierung

Zitation: Cudak, K. (2024): Titel. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 16-41. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/691>

Zusammenfassung in einfacher Sprache:

Vielfalt und Inklusion

Im Text geht es um Vielfalt. Vielfalt ist überall im täglichen Leben. Und es geht um Inklusion. Inklusion bedeutet: Alle Menschen sollen die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben. Alle Menschen sollen das Recht haben, an der Gesellschaft teilzunehmen. In unserer Gesellschaft gibt es seit vielen Jahren Diskussionen zu den Themen Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. In den Diskussionen geht es viel um die Frage: Wie kann man Inklusion gut umsetzen?

Menschen haben ein Recht auf Inklusion. Dafür gibt es Gesetze. Es gibt zum Beispiel die UN-Behindertenrechtskonvention. Dort steht: Menschen mit Behinderungen haben ein Recht auf Selbstbestimmung. Sie sollen die gleichen Möglichkeiten bekommen.

Im Text geht es auch um Bildung und Bildungseinrichtungen. Bildungseinrichtungen sind zum Beispiel Kitas und Schulen. Diese Einrichtungen sollen dafür sorgen, dass alle Menschen dabei sein können. Und dass alle Menschen die gleichen Möglichkeiten bekommen. Doch das ist nicht immer einfach. Obwohl Menschen ein Recht darauf haben. Im Text geht es um die Probleme, die daraus entstehen. Und es geht um die ungleiche Behandlung von Menschen.

Der Text zeigt verschiedene Blickwinkel zu den Themen Inklusion, Vielfalt und Behinderungen. Im Text geht es zum Beispiel um den Alltag von Menschen, um wissenschaftliche Theorien und um die Gesellschaft.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	18
1. Debatten um Diversität - Wie viel Gleichberechtigung für wen und wie vielfältig ist die Gesellschaft?.....	21
2. Soziale Einbettungen von Diversität und pädagogischer Praxis.....	22
2.1 Alltag und urbaner Raum zwischen Routinen und Brüchen	23
2.2 Organisationen unter Druck.....	27
2.3 Reflexion von Diversität und Folgen für die pädagogische Praxis.....	31
3. Implikationen für die pädagogische Praxis als Inklusionspädagogik & Menschenrechtsprofession	35
Kontakt.....	41

Einleitung

Als nächstes kontaktieren wir die Schule in unserem Schulbezirk [...]. Auf ihrer Website wirbt sie mit dem Schlagwort Inklusion. Vielleicht können sie ja doch eine Option für Jona [der eine Beeinträchtigung seines Stoffwechsels hat] sein? Ich rufe im Sekretariat und nenne unser Anliegen und die Diagnose meines Sohnes. Kurz darauf ruft die Rektorin zurück, sie habe die Diagnose gegoogelt, nein, an ihrer Schule könne unser Sohn keinesfalls aufgenommen werden. ‚Also, was ich darüber gelesen habe... das ist ja wirklich knallhart, da haben Sie ja, äh, also ein riesiges Paket – nein, das können wir auf keinen Fall leisten.‘ Meine Frage, ob sie ihn nicht persönlich kennenlernen möchte, um sich abseits vom Internet ein Bild zu machen, wehrt sie ab
Quelle: Schipperges, Ines (2022, 01. September): Auf welche Schule komme ich? *DIE ZEIT*, (36), S. 38.

Jona hat eine Beeinträchtigung des Stoffwechsels. Seine Eltern möchten gerne eine wohnortnahe Schule für ihren Sohn finden. Er soll gemeinsam mit seinen Kindergarten-Peers in die Schule gehen. Er besucht derzeit eine inklusive Kindertagesstätte und soll nun in eine inklusive Schule gehen. Die Schulleitung aber erhebt Einwände, während die Eltern die inklusive Beschulung forcieren. Damit stehen sie im Widerspruch zu den administrativen Routinen ihres schulischen Einzugsgebiets. Diese nämlich zielen genau auf das Gegenteil, nämlich eine Beschulung in einem Regionalen Beratungs- und Bildungszentrum (Förderschule). Die Verantwortlichen in dem für den Beispielfall zuständigen Schulamt, dem Beratungs- und Bildungszentrum und der wohnortnahen Grundschule teilen in dieser Hinsicht die Perspektive, dass Jona aufgrund seiner individuellen Lernvoraussetzungen nicht für eine inklusive Beschulung infrage komme. Sie stellen sich damit nicht nur in Opposition zu Elternwunsch und -wahlrecht, sondern letztlich zum Menschenrecht auf inklusive Bildung. Und diese Differenzen zeigen nicht nur grundsätzliche Schwierigkeiten auf, sondern haben auch ganz konkrete Folgen: Gute zwei Wochen vor dem offiziellen Einschulungstermin ist noch nicht geklärt, welchen Bildungsort der Junge letztendlich besuchen wird. Während die übrigen Kinder seines Jahrgangs der nahenden Einschulung im Viertel freudig und gespannt entgegenblicken können, wägen sich Jona und seine Eltern in Ungewissheit.

Auf einer übergeordneten Ebene zeigt die aktuelle nationale Bildungsberichterstattung, dass die pädagogische, medizinisch-psychologisch orientierte Praxis, etwa im Kontext von pränataler und Schuleingangsdiagnostik, vielerorts immer filigraner nach individuellen Unterschieden fahndet, Abweichungen selektiert und vermehrt Diagnosen einer Behinderung bzw. eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ vornimmt. Wenn auf dieser Basis nicht inklusiv und bedürfnis-orientiert Lernverläufe pädagogisch aufgegriffen werden, die der Entfaltung der individuellen Entwicklungspotenziale und zur Ausweitung der Teilhabemöglichkeiten dienen (Lernverlaufsdagnostik), sondern die Entscheidungen einer institutionellen Platzierung des jeweiligen Kindes zur Aussonderung (Exklusion; Platzierungsdiagnostik) dienen, z. B. um einen imaginierten Status-quo der Institution (und seiner Mitglieder) aufrechtzuerhalten („Leistungsstand der Lerngruppe“, „Belastung des Personals“), so wie es derzeit in dem langfristigen Steigerungstrend der Feststellung von „sonderpädagogischen Förderbedarfen“ entspricht, so steht dies klar in Widerspruch zur existierenden Inklusionssemantik, aber auch zur gesellschaftlichen und individuellen Vielfalt sowie dem vollen Recht auf Inklusive Bildung für alle. Historisch rückblickend nimmt die Feststellungsquote eines sonderpädagogischen Förderbedarfs seit der Nachkriegszeit beständig weiter zu:

Tabelle 1:*Beständige Zunahme der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs*

Jahr	Anteil der Schüler*innen mit diagnostiziertem Sonderpädagogischem Förderbedarf (in Prozent)
1955	1,6 %
1976	4 %
2007	5,8 %
2018	7 %

Anmerkung Tab. 1: Eigene Darstellung, adaptiert von Dietze, 2019, zit. n. Gebhardt et al., 2021, S. 22.

In der Bildungsberichterstattung zeigt sich, dass auch mehr als 15 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 lokal und bundeslandbezogen weit divergierende pädagogische Zuweisungspraxen zu Bildungsorten des vielgliedrigen Schulsystems existieren¹ (vgl. Helbig 2021; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 117; vgl. Klemm-Gutachten 2015). All das deutet darauf hin, dass Organisationen und Regionen sowie die damit kombinierten administrativen Zuweisungs- und Ordnungspraktiken eben nicht gleich und schon gar nicht gleichberechtigt, sondern vielmehr ungleich und teilweise diskriminierend operieren. Eine gleichberechtigte Bildungspartizipation von behinderten Menschen scheint lediglich partiell und lokal zu gelingen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 117).

Die hier angedeutete, bislang „zugemutete Ungleichheit (sprich: Differenzierung) in der Organisation“ (Luhmann & Schorr 1988: 220) steht also den ihr gegenüber formulierten Ansprüchen auf Gleichheit und Freiheit „der Vielen als Viele“ (Virno 2019) konträr gegenüber. Die Differenzierungs- und Ordnungsversuche treffen auf ein Zusammenleben und -lernen und auf urbane Räume, die seit jeher vielfaltsgeprägt sind. Weder Kindertagesstätten noch Schulen als Teil dieser urbanen Räume sind von der gesellschaftlichen Wirklichkeit entkoppelt, wonach Kinder an Bildungsprozessen mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen partizipieren. Dennoch geht man bis heute in Forschung und Praxis vielfach davon aus, dass eine kategorisierende und individualisierende Diagnostik und Einteilung von Kindern entlang ihrer vermuteten ‚Störungsbilder‘, Beeinträchtigungen und Behinderungen die Basis zielführenden (sonder-) pädagogischen Agierens sei. Dabei wird allerdings häufig übersehen, dass die Bandbreite an Fähigkeiten, Beeinträchtigungen und Barrieren mannigfaltig und intersektional miteinander verschränkt, eben *komplex* ist. So verfügen manche Kinder bei Schuleintritt bereits über ausgeprägte (schrift-) sprachliche Fähigkeiten. Andere hatten niemals ein Buch in der Hand. Wieder andere Kinder sind auf alternative oder unterstützende Kommunikationswege angewiesen, sind mehrsprachig, mutistisch – oder haben eine seltene Stoffwechselerkrankung wie Jona und sind deshalb auf eine Schulbegleitung angewiesen.

¹ Statistisch weisen beispielsweise die bundeslandspezifischen Exklusionsquoten auf solche Differenzen hin. Während Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Mecklenburg-Vorpommern und in Sachsen-Anhalt noch zu 6,8 % an einer Förderschule unterrichtet werden, ist dies in Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein lediglich zu 1,9 bis 3,6 % der Fall. Ähnlich verhält es sich mit den Förderquoten insgesamt: In Rheinland-Pfalz liegt diese bei 5,4 % während sie in Mecklenburg-Vorpommern mit 10,8 % und Sachsen-Anhalt mit 9 % etwa doppelt so hoch liegt (vgl. Klemm 2015: 31).

Hinzu kommen weitere Vielfaltsdimensionen wie Kognition oder die sozial-emotionale Entwicklung, aber auch Migration und sozioökonomische Ungleichheiten, die dann auch wieder jeweils komplexe Lernprofile und Anforderungen an die Organisation hervorbringen, die sich dann in der sozialen Interaktion der Lerngruppe und des Unterrichts erneut potenzieren. Diese „Einheit des Mannigfaltigen“ (Luhmann & Schorr 1988: 226), die darüber hinaus noch eine „Verlaufskomplexität“, also eine temporal bedingte Entwicklungsdimension, aufweist, ist letztlich durch gängige, häufig auf ausgewählte Entwicklungsbereiche spezifisch zugeschnittene diagnostische Instrumente nur schwer fassbar. Dies umso mehr, weil gerade auch die pädagogische Praxis, die an die Erkenntnisse eines diagnostischen Prozesses anschließen will, „Konstellationen nutzt, die sich nur situationsweise ergeben“ und „letztlich auf einer Situationsdiagnostik beruhen, die Vergangenes und Gegenwärtiges grob resümiert, weil [Lernen/Entwicklung] in der Situation gerade einmal in einer bestimmten Konstellierung greifbar und entwickelbar ist“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 230-231).

Deutlich wird das wiederum am eingangs zitierten Beispiel: Hier zeigt sich, dass die Pädagogik häufig eben nicht am Anfang einer sozialen Begegnung, eines Prozesses um Inklusion und Teilhabe steht, sondern die Administration, sprich: das Einzugsgebiet, die lokale Schullandschaft, ihre personelle und sachliche Ausstattung und eben bürokratische Hürden. Wenn die wohnortnahe Schule nicht nutzbar ist, weil sie nicht über die benötigten personellen oder baulichen Ressourcen verfügt, wenn Informationen und Bildungsinhalte für Menschen mit Sinnes- oder Lernbeeinträchtigungen nicht zugänglich sind, weil alternative oder ergänzende Kommunikationsangebote nicht gemacht werden, „dann bekommen behinderte Menschen von dem, was andere haben, etwas nicht ab [...]“ (Flieger, 2017, S. 179). Solch fehlende Zugänge verdeutlichen die wörtliche Bedeutung von Partizipation: („pars“ als „Teil“ und „capere“ als „nehmen, fassen“; „sich einen Teil von etwas nehmen“ oder „Teil haben“).²

Behinderte Menschen sind – dies vor Augen und durch die bisherigen Ausführungen bereits angedeutet – keineswegs als homogene gesellschaftliche ‚Gruppe‘ zu verstehen, aber sie sind im Durchschnitt zur Gesamtbevölkerung vielfach benachteiligt, haben überdurchschnittlich häufig einen eingeschränkten oder gar keinen Zugang zu qualitativvoller Bildung und den Qualifikationsmöglichkeiten (z. B. formale Abschlüsse, tertiärer Bildungsbereich), die das Bildungssystem für den Durchschnitt der Bevölkerung bereit hält (vgl. DWS, 2018; vgl. Wansing, 2015). Da Bildung ein Empowerment-Recht ist und „das wichtigste Mittel, mit dem sich wirtschaftlich und sozial marginalisierte Erwachsene und Kinder aus der Armut befreien und die Mittel zur vollen Teilhabe an ihren Gemeinschaften erlangen können“ [Übers. d. Verf.] (vgl. UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights [CESCR], 1999, No. 13, para. 1), kann sich eine beschränkte Bildungspartizipation auf den Zugang zu anderen gesellschaftlichen und erstrebenswerten Ressourcen auswirken (z. B. auf den Zugang zu Arbeit, Geld, Kultur und Mobilität), was wiederum soziale Ungleichheiten zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen als ungleich teilhabende gesellschaftliche Gruppen letztlich gesellschaftlich hervorbringt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; vgl. BMAS, 2021).

Die beiden bisher bemühten Wirklichkeitsausschnitte – die Situation von Jona und die von Schule zu Schule, Stadtteil zu Stadtteil, Bundesland zu Bundesland stark divergierende und zeitgleich durchschnittlich zunehmende Selektionstendenz des Bildungssystems – illustrieren ein zentrales Spannungsfeld der pädagogischen Praxis. Dieses existiert als Folge der langen

² „partizipieren“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wb/partizipieren>, abgerufen am 26.03.2024.

Zeit als fraglos hingegenommenen Vielgliedrigkeit des Bildungssystems, also seiner funktionalen Ausdifferenzierung in verschiedene Subsysteme, spezielle Programme und „Kleinsteinheiten“. Hier gilt es inklusionspädagogisch und auch bildungspolitisch anzusetzen, aufzuarbeiten und kritisch zu reflektieren. Und dieser Aufarbeitungs- und Reflexionsprozess des Bildungssystems kann selbstredend nicht ohne Widersprüche und Paradoxien verlaufen, denn: „Einerseits melden sich Widersprüche zu anderen Zielvorstellungen – etwa dem der Vermeidung von zu viel und zu dicht gesetzten Selektionszwängen. Andererseits setzt jede Organisationsplanung ihrerseits Technologie voraus, weil sie anders im Haltlosen operieren müsste“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 226).

Während dieser Teil des Beitrags die Widersprüche zwischen menschenrechtlichen Ansprüchen auf Inklusion, Teilhabe und Barrierefreiheit in Augenschein genommen hat, geht es nachfolgend nun um Diversität als Alltagsphänomen. Davon ausgehend werden gesellschaftliche Debatten rund um den Themenkomplex Inklusion-Teilhabe-Behinderung eingeordnet. Erfahrungen des Behindert-Werdens und der Ausgrenzung sowie heute verrechtlichte Ansprüche auf Gleichheit werden im Anschluss hinsichtlich ihrer Effekte auf eine veränderte Bildungsorganisation analysiert und dabei sowohl Alltags- als auch Organisationsebene berücksichtigt. Welche Folgeprobleme und -implikationen sich daraus wiederum für Individuum, inklusionspädagogische Praxis sowie Gesellschaft insgesamt ergeben, wird in den letzten beiden Abschnitten des Beitrags offengelegt und zur Diskussion gestellt.

1. Debatten um Diversität - Wie viel Gleichberechtigung für wen und wie vielfältig ist die Gesellschaft?

Wenn in der Öffentlichkeit von Vielfalt die Rede ist, ist damit meist kulturelle Vielfalt im Kontext von Einwanderung gemeint. Immer wieder geht es dann auch um das „Management“ von Diversität (bzw. Heterogenität/Vielfalt; z. B. in Firmen, aber auch im Bildungsbereich). Ausgeweitet wird das Feld der Vielfalt und Diversität durch Debatten über Gender, Sex, Disability, Body, Age, Class, Milieu und weitere Differenzierungsdimensionen. In aller Regel handelt es sich dabei um „bisher ignorierte, verdrängte, oder verleugnete Phänomene und Verhaltensweisen [...]“ (Bukow, 2011, S. 35). Diese zunehmende und breitere Aufmerksamkeit gegenüber dieser gesellschaftlichen ‚Vielfalt an Vielfalt‘ hat etwas mit einer kollektiven Erfahrung zu tun – nämlich, „dass man sich der gesellschaftlichen Vielfalt nicht länger entziehen kann, sondern sich ihr irgendwie stellen muss“ (Bukow, 2011, S. 35). Obwohl Vielfalt häufig als ein neues Phänomen erscheint, ist sie das im Grunde keineswegs. Gesellschaftliche Vielfalt wird infolge eines umfassenden gesellschaftlichen Wandels (Globalisierung, Digitalisierung) jedoch intensiviert und ins Blickfeld gerückt. Dies wiederum führt zu einem „Zusammentreffen von ‚diesem und jenem‘ [...]“ (Bukow, 2011, S. 35). Außerdem stellt sich vermehrt die Frage, wer und wie Vielfalt beobachtet wird:

Weltumspannende Kommunikationsprozesse haben dazu geführt, dass sich Leitideen wie „Nothing about us without us!“ (Nichts über uns ohne uns!) international (zumindest zeitweise) durchsetzen konnten und so die soziale Bewegung um die Dekonstruktion von Behinderung und ihre Ent-Individualisierung bzw. Vergesellschaftung als soziale Frage vorangetrieben werden konnte. Zu diesen öffentlich breit wahrgenommenen sozialen Bewegungen, die politische Forderungen und Ansprüche formulierten, zählen z. B. die Elternselbsthilfe im Kontext des Contergan-Skandals, die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung und schließlich die Durchsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention sowie die Behindertenbewegung 2.0 (vgl. Heiden, 2017).

Spätestens seit den 1960er-Jahren wird also vermehrt öffentlich sichtbar für die Durchsetzung von Selbstbestimmung und gegen eine paternalistische Fürsorge gestritten, protestiert und nachholende Gerechtigkeit eingefordert.

Auf diese Weise hat die soziale Bewegung für die Rechte und die Gleichberechtigung behinderter Menschen selbst Dynamik in ihre Lebenssituationen gebracht, indem Menschen einen neuen Begriff von Behinderung erstritten haben und Behinderung als „Schicksalsschlag“ und „Mitleidskategorie“ zurückgewiesen haben. Selbstredend dauern die sozialen Kämpfe gegen Stigmatisierung und sozialen Ausschluss bis heute an (vgl. Degener, 2015).

Der verbindlichste und nachhaltigste internationale Erfolg in Richtung Gleichberechtigung stellt dabei die UN-BRK dar. Als in Kraft getretenes Menschenrecht, das von 185 Staaten (Stand: Januar 2023) ratifiziert worden und in den nationalen Gesetzgebungen sowie darüber hinaus (z. B. in den Gesetzen der Bundesländer bzw. Provinzen) verankert worden ist, stellt es für die Gleichstellung und Antidiskriminierung behinderter Menschen einen Meilenstein dar (vgl. Spörke, 2017, S. 6), weil nicht mehr behinderte Menschen und ihr soziales Umfeld für den Abbau von Barrieren, für eine Entwicklung orientiert an gesellschaftlichen Normen und für Partizipation verantwortlich gemacht werden, sondern der Staat, seine Institutionen und ihre institutionellen Vertreter*innen, die in der Pflicht stehen, eine unabhängige Lebensführung, wohnortnahe Bildung und die umfassende Partizipation in allen Lebensbereichen sicher zu stellen. Mit der Etablierung einer sozialen, kulturell verankerten und menschenrechtsbasierten Sicht auf Behinderungen und Barrieren werden diese als gesellschaftliche Phänomene reflektierbar, die neben einer individuellen und sozialen Dimension auch historisch-kulturell verankert und generiert durch Erzählungen, gesellschaftlich eingelagerte Strukturen und Prozesse sind, die jeweils veränderbar und abbaubar sind.

Die Perspektiven auf Inklusion, Teilhabe und das Konstrukt Behinderung haben sich somit – das zeigen die vorangegangenen Überlegungen – im Laufe der Zeit verschoben. Nun stellt sich die Frage nach der konkreten Einbettung von Diversität in der pädagogischen Praxis im Alltag und in der Organisation.

2. Soziale Einbettungen von Diversität und pädagogischer Praxis

Pädagogische Praxis ist stets kontextgebunden und Teil von Gesellschaft bzw. Sozialem. Soziale Interaktionen (Unterricht, Lernen, Spielen etc.) sind immer zeitlich, organisatorisch, räumlich und gesellschaftlich in einen dauerhaften und routiniert ablaufenden Alltag eingebettet (vgl. Berger & Luckmann, 1987; Schütz & Luckmann, 2003).

Bildungseinrichtungen und -orte lokalisieren sich dabei räumlich und dies im mehr oder weniger verdichteten urbanen Raum. Urbaner Raum³ ist dabei der lokale Kontext, der Ort, „an denen Gesellschaft entsteht“ (Löw, 2008, S. 37). Hierzu zählen auch ihre sozialen Systeme, Organisationen sowie der Alltag selbst. Urbaner Raum, in dem sich Bildungs- und Erziehungsprozesse schließlich ereignen, ist dabei „nicht bloßer Behälter oder apriorische Naturgegebenheit [...], sondern als Bedingungen und Resultat“ (vgl. Löw, 2008, S. 37) von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu verstehen. Sowohl die alltäglichen Interaktionen und

³ Städtischer und ländlicher Raum werden heute in der Geografie und Stadtsoziologie nicht mehr als zwei voneinander getrennte Gesellschaftsräume betrachtet, sondern vielmehr als ein ‚Mehr-Oder-Weniger vom Selben‘ mit ‚Auflösungstendenzen von Stadt-Land-Differenzen‘ (vgl. Löw, 2008, S. 27, S. 43). Betrachtet man z. B. die, durchaus auch auf globaler Ebene, zwar widerständischen, aber auch in Teilen homogenisierten Wert-, Orientierungs- und Einstellungsmuster sowie Lebensstile, wird dies deutlich.

sozialen Praktiken haben hier ihren materialisierten, durchaus eigenlogischen Untergrund. Dies ist der erste soziale Kontext, der für Fragen nach der pädagogischen Praxis relevant ist. Der zweite ist der Kontext der Organisation, genauer der Organisationen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen befassen sowie derjenigen, die mit jenen interagierenden institutionellen Arrangements operieren. Nach Endruweit (2004, S. 23) ist Organisation „ein soziales System mit überdurchschnittlich spezifizierter Zielbestimmung und überdurchschnittlich spezifizierter Struktur.“ (Endruweit, 2004, S. 23) Zentral für das Verständnis von Organisation ist darüber hinaus nicht nur, dass z. B. eine Schule eine Organisation *ist*, sondern eben auch selbst Organisation hat („ihre Organisiertheit“) und erfahren kann („sozialer Katalysator“) (vgl. Endruweit, 2004). Hier erschließt sich, dass Organisationen in ihren Strukturen, Interaktionsgefügen und Symboliken nicht einfach ‚objektiv‘ da sind, sondern vielmehr sozial, kulturell und andauernd im Alltag durch ihre Umwelt und ihre Mitglieder in ihren Handlungen und Interpretationen ‚lebendig‘ werden (vgl. Boller, 2009, S. 123). Nicht ohne Grund betrachtet Nassehi (2021) organisationale Arrangements, wie sie das Bildungswesen im Zusammenspiel mit Verwaltung, örtlichen Trägern und Playern als entscheidende, machtvolle soziale Gefüge, um gesellschaftliche Veränderungen zu realisieren, immer aber vor dem Hintergrund ihrer Institutionsgeschichte, „deren Geschöpfe sie sind“ (vgl. Berger & Luckmann, 1987, S. 58).

Sowohl der urbane Raum, die Organisation als auch die pädagogische Praxis haben es mit verschiedenen Phänomenen von Diversität bzw. Komplexität zu tun, indem in ihnen mehr oder weniger arbeitsteilig, koordiniert und regelgeleitet mit Ressourcen gehandelt wird (vgl. Pothmann & Schmidt, 2022, S. 30). Diversität ist z. T. im urbanen Zusammenleben und Alltag selbst begründet (2.1), z. T. wird sie aber auch erst durch die Organisation selbst erzeugt und verstärkt (2.2). Dies soll nachfolgend verdeutlicht werden und im Hinblick auf die Folgen für Bildungspartizipation analysiert werden.

2.1 Alltag und urbaner Raum zwischen Routinen und Brüchen

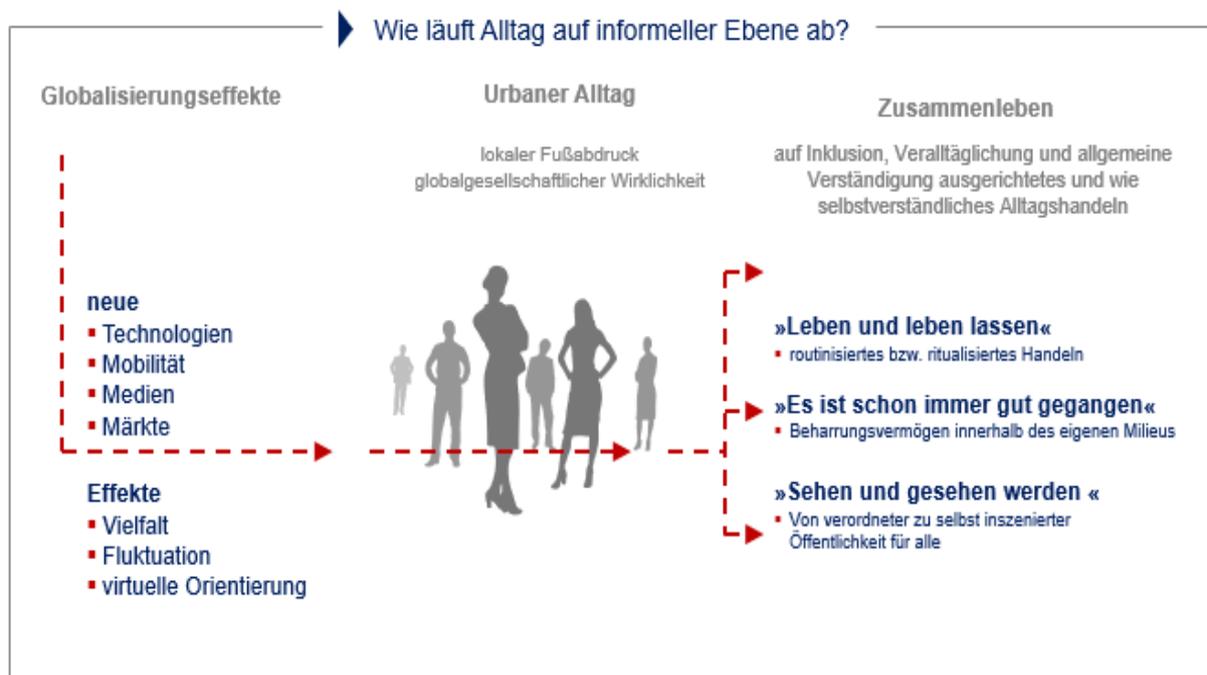
Eine Perspektive, die sich am Alltag und an alltäglicher, nicht bloß institutioneller Partizipation orientiert und dabei „die unmittelbare Lebenssituation der Akteur_innen zum Ausgangspunkt nimmt“, kann institutionelle Sichtweisen durchaus fraglich erscheinen lassen, etwa wenn gewohnte institutionelle ‚Problemlösungsmuster‘ in einem kritischen Licht erscheinen (vgl. Stehr, 2021, S. 201). Der pädagogische Alltag und die damit verknüpfte (pädagogische) Praxis aber auch die Bildungsorganisationen selbst sind vor diesem Hintergrund ‚diversitätsbasiert‘ bzw. komplex und ausdifferenziert. Sowohl urbaner Raum als auch die Organisation selbst und die in ihnen eingelagerten sozialen Praxen legen Diversität gleichsam offen und zeigen ihrerseits die inkludierende Funktionsweise von Gesellschaft: Diversität als Bestandteil des pädagogischen Alltags bedeutet dabei regelhaft, dass diese als fraglos hingenommen und nicht weiter hinterfragt oder gar problematisiert wird – und zwar solange, wie der Alltag ‚läuft‘ und nicht unterbrochen wird. Dieses fraglose In-Erscheinung-Treten und Hinnehmen von Diversität betrifft zahlreiche soziale und im Alltag der Institution verankerte Formate wie gemeinsames Spiel, Gespräche, aber auch Unterrichtsettings. So ist die sprachliche Diversität von Teilnehmer*innen in einer alltäglichen Situation, in der ein allen bekanntes Bewegungsspiel gespielt wird, zunächst einmal für alle Beteiligten von geringer Relevanz (es sei denn, die Vielsprachigkeit wird bedeutsam, z. B. weil eine Regel erneut erklärt werden muss, sprachlich nicht verständlich wird o. ä.). Ebenso verhält es sich mit den vielfältigen individuellen Lernausgangslagen (z. B. bestimmte Ernährungsbedürfnisse, die Angewiesenheit auf bestimmte Wahrnehmungskanäle bei der Informationsverarbeitung). Auch hier gilt, dass sich der soziale Alltag inklusiv arrangiert bzw.

arrangieren lässt, gerade auch, wenn den Situationsteilnehmer*innen bekannt ist, was es braucht, um routiniert Anschlüsse für Kommunikationen zu schaffen, z. B. das Angebot einer auf die Bedürfnisse angepassten Kost, ein bestimmter Tagesrhythmus durch alltagsstrukturierende Rituale usw. Das heißt, in der Regel ist Alltag auf Inklusion ausgerichtet. Inklusion im Sinne von mehr oder weniger passgenauer und routinierter Anschlusskommunikation ist in der Alltagswirklichkeit gewissermaßen Normalität.

Dieser Zusammenhang wird auch in der nachfolgenden Abbildung 1, adaptiert von Bukow (2023) illustriert. Sie zeigt, wie im Alltag für gewöhnlich Zusammenlernen und -leben „situationsweise“ (Farzin, 2006, S. 55) und kontinuierlich auf Inklusion hinaustläuft. Dabei liegt auf der Hand, dass Schüler*innen, Lehrer*innen, Reinigungskräfte im Bildungs- und Quartiersalltag inkludiert sind, aber auf verschiedene Weise. Im Alltag entscheidet sich dann situativ, wer und wie kommunikativ adressiert wird (vgl. Farzin, 2006, S. 33). „Das bedeutet dann, dass auch die erzeugte [Kommunikations-; K.C.] Adresse nicht festumrissen und stabilisiert werden kann, sondern sich immer wieder neu formiert“ (vgl. Farzin, 2006, S. 34).

Abbildung 1:

Veralltäglichtes Zusammenlernen und -leben im Quartier



Erläuterung Abb. 1: Die Grafik veranschaulicht, wie im Rahmen von Globalisierung neue Technologien, Mobilität, Medien und Märkte als Globalisierungseffekte in Erscheinung treten (Vielfalt, Fluktuation und virtuelle Orientierung) und sich als lokaler Fußabdruck globalgesellschaftlicher Wirklichkeit im urbanen Alltag niederschlagen (das Bild zeigt menschliche Silhouetten in Grautönen). Von hier aus richtet sich das Zusammenleben als selbstverständliches Alltagshandeln aus. Eigene Darstellung, adaptiert aus Bukow, 2023.

Während der Alltag somit für gewöhnlich routiniert, reibungsarm und flexibel auf – durchaus komplexe – Situationen und die Vielfalt der Bedürfnisse und alltäglichen Anforderungen reagiert und diese in seinen Dauerablauf nahezu ‚geräuschlos‘ einspannt, wird es aber dann genau dort spannend, wo Brüche, Krisen und Barrieren auftreten, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht in die alltäglichen Abläufe eingeebnet werden (können). Sie können sich auf die soziale Ordnung eher dynamisierend oder re-stabilisierend auswirken. Abbildung 2, adaptiert von Bukow (2023) zeigt, wie in einem solch komplexitäts- und

diversitätsgeprägten Alltag auftretende Krisen, Brüche und Barrieren schließlich zur Verstetigung des alltäglichen Dauerablaufs (Routinen, Rituale, Abläufe), aber auch zu Unterbrechungen und sozialen Ausschlüssen (Exklusion) führen können.

Abbildung 2:

Umgang mit Krisen



Erläuterung Abb. 2: Die Grafik zeigt die Effekte von Globalisierung auf den Alltag der Menschen (grau eingefärbte Menschensilhouetten), der durch Krisen, Brüche und Barrieren unterbrochen wird. Hiervon gehen drei Pfeile ab: Erstens in Richtung Formale Netzwerke und Systeme, zweitens in Richtung Lebenswelt und drittens in Richtung Zivilgesellschaft. Eigene Darstellung, adaptiert von Bukow, 2023.

Dieser alltägliche Dauerablauf sorgt für eine Ordnung gesellschaftlicher Wirklichkeit, die stetig innerhalb von sozialen Gefügen gefestigt wird. Wenn es innerhalb der pädagogischen Praxis im Alltag der Institutionen zu Versuchen kommt, komplexe „Situationen entsprechend zu vereinfachen“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 230) und dies immer so gemacht wird, indem sie nicht als gesellschaftliche oder systemische Effekte, sondern als individuelle Probleme gedeutet werden (Individualisierung), können sich soziale Ungleichheiten auf diese Weise stabilisieren.

Auf den Behinderungskontext übertragen heißt das schlichtweg, dass die Effekte einer Beeinträchtigung das Individuum trägt bzw. tragen muss. Kumulieren die Effekte, verstärken sich die Ungleichheiten. Im oben angesprochenen Fall von Jona kommt es diesen Gedanken folgend zu „Verkettungen und Verzahnungen von Ausschlüssen“ (Farzin, 2006, S. 55) aus dem allgemeinen Schulsystem als Effekt einer pädagogischen Praxis und den seitens der Institutionsvertreter*innen geteilten Perspektiven. Die Vorabdeutungen der vermeintlichen „Nicht-Beschulbarkeit“ von Jona an der wohnortnahen Schule, obwohl der Alltag noch nicht einmal erprobt wurde, führen durch die simplifizierenden Einschätzungen und Einordnungen der „Gatekeeper“ (Schulleitung und Schulamt) bereits vor Jonas Eintritt in das Schulsystem zu dessen Exklusion. Zwar führt der mögliche Ausschluss von Jona nicht zu einer

kompletten Exklusion aus dem Schulsystem in Gänze, weil er hier zumindest im Beratungs- und Bildungszentrum bzw. der Förderschule platziert werden wird, aber aus den bisherigen kumulativen, alltagsstrukturierenden sozialen Ausschlüssen (z. B. keine Information vor der Einschulung, z. B. Teilnahme am Elterninformationstag, Materialliste, Stundenplan, E-Mail-Account des Schülers etc.) wird im Fall von Jona der Exklusionsbereich durch Nicht-Information immer klarer umrissen. Kommunikations- und Raumgrenzen fallen immer stärker zusammen (vgl. Farzin, 2006, S. 55-56) und bewirken, dass er und seine Eltern immer beschränktere Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten haben.

Mit Stehr (2021) formuliert, heißt das, dass die „Logik alltäglicher Konfliktbearbeitung“ - in Jonas Fall: Elternwunsch auf Inklusive Bildung vs. institutionelle, im Alltag verankerte Routine beeinträchtigte Schüler*innen zu exkludieren – hier eigentlich „auf die Wiederherstellung gestörter Routinen [...] als Voraussetzung und Bedingung dafür, den Alltag weiter (in gewohnter Weise) bewältigen zu können“ abzielt (vgl. Stehr, 2021, S. 203). Dies jedoch in unterschiedlicher Weise:

- Die Schulverwaltung versucht, die institutionelle, im Alltag verankerte Routine im Umgang mit Beeinträchtigungen beizubehalten, wonach der zukünftige Schüler nach bewährter Praxis eine Spezialebene besuchen soll.
- Die Eltern von Jona möchten ihre ebenfalls im Alltag verankerten Partizipationsgewohnheiten beibehalten (Wohnortnähe, Inklusive Bildung), so wie sie es aus dem Besuch der inklusiven Kindertageseinrichtung „um die Ecke“ gewohnt sind.

Deutlich wird entlang des Beispiels, dass

„Routinen des Alltags auch die Störungen von Routinen beinhalten, deren Bearbeitung wiederum prinzipiell offen ist und die Möglichkeit umfasst, jenseits vorgefertigter Bearbeitungsmuster alternative Wege zu gehen [z.B. von gewohnheitsmäßigen Routinen abzuweichen, Diskriminierungen bewusst und präventiv zu begegnen, Schädigungen oder Verletzungen zu kompensieren] und etwas anderes zu praktizieren als durch Institutionen nahegelegte ‚Problemlösungen‘“ (Stehr, 2021, S. 202).

Während Brüche, Barrieren und Krisen Bildungsungleichheiten also stabilisieren können, können sie die soziale Ordnung aber auch *irritieren* und eine *neue gesellschaftliche Dynamik* erzeugen. Dies ist z. B. der Fall, wenn die Brüche in Folge wertrationaler Debatten über alltägliche (Bildungs-, Erziehungs-, Unterrichts-) Arrangements, über Werte wie Gleichheit und Demokratie sowie andere ethische, politische, bildungs- oder erziehungsbezogene Fragen auslösen und auf diese Weise die Effekte von System und Lebenswelt fraglich werden lassen. Eine größere öffentlich-mediale Aufmerksamkeit bekommen dabei für gewöhnlich medial emotionalisierte, dramatisierte und entsprechend skandalisierte, zeitweise populistisch aufgeladene Einzelfälle, sodass die Debatte dann „von einem Aufleben des Exklusionsparadigmas begleitet wird“ und mit „der Wertvorstellung einhergeht, dass Menschen mit Behinderung eine Belastung für die Gesellschaft seien“ (Aichele, 2019, S. 9). Eine geringere Aufmerksamkeit bekommen hingegen weniger ‚aufregende‘ inklusive Alltagssituationen.

Eine solche Perspektive, die sich, wie hier aufgezeigt wurde, am Alltag und an alltäglicher, nicht bloß institutioneller Partizipation orientiert und dabei „die unmittelbare Lebenssituation der Akteur_innen zum Ausgangspunkt nimmt“, kann institutionelle Sichtweisen durchaus fraglich erscheinen lassen, etwa wenn gewohnte institutionelle ‚Problemlösungsmuster‘ in einem kritischen Licht erscheinen (vgl. Stehr, 2021, S. 201). Gerade die wertrationalen

Debatten um Inklusion und Partizipation, die derzeit die Umbrüche im Bildungssystem begleiten, jedoch oftmals weniger die Alltagswelt und die soziale Wirklichkeit thematisieren, sind in jedem Fall typisch für Gesellschaften und ihre Teilsysteme im Auf- und Umbruch. Dies trifft insbesondere auf Gesellschaften zu, die eine Offenheit und Öffnung sozialer Systeme gegenüber gesellschaftlicher Diversität als Indikator für ihre eigene Demokratie- und Inklusionsfähigkeit sowie ihrer Resilienz mit Brüchen, Barrieren und Krisen umzugehen verstehen.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention kommt den einzelnen Staaten und ihren organisationalen Arrangements in dieser Hinsicht also eine besondere Verantwortung zu: Es gilt, eine inklusive Gesellschaft und inklusive Bildung in der Organisationskultur und -struktur nachhaltig zu verankern. Damit stehen die einzelnen Organisationen und ihre Mitglieder unter Druck und in der Verantwortung. Und auf eben diesen Veränderungs- und Reformdruck wird nun nachfolgend der forschende Blick zu lenken sein.

2.2 Organisationen unter Druck

Institutionen bzw. Organisationen kommt bei dem Umbau der Systeme wie auch beim Umbau der pädagogischen Alltagspraxis eine besondere Bedeutung zu (vgl. Nassehi, 2021). Gerade auch in Bezug auf Teilhabemöglichkeiten und die eigene Biografie sind Organisationen in ihrer Inklusionsfähigkeit existenziell: Luhmann bringt hier den Begriff der Karriere ein und begründet dies damit, dass „die soziale Inklusion dadurch den Charakter eines durch Geburt bestimmten Status“ (Nassehi, 2021, S. 31) verliere. „Karriere ist die zeitliche Struktur des Inklusionsbegriffes“ (Nassehi, 2021, S. 31), wobei „positionsverändernde Ereignisse, die in jedem Einzelfalle durch eine Kombination von Selbstselektion und Fremdselektion zustande kommen“ (Nassehi, 2021, S. 31), wodurch Inklusion bzw. zahlreiche Inklusionen und Exklusionen – etwa Teilnehmer*in in einer Lerngruppe, einem Differenzierungskurs, einer pädagogischen Maßnahme etc. – schließlich zustande kommen. Die auf diese Weise gebildeten „systeminternen Beteiligungsgeschichten“ (vgl. Nassehi, 2021, S. 31) wirken dabei über den schulisch geprägten Lebensabschnitt hinaus und haben „Auswirkungen auf die Karriere im späteren Leben“ (Nassehi, 2021, S. 32).

Durch die aktuellen Strukturveränderungen des Bildungssystems als Folge seiner ehemaligen funktionalen Ausdifferenzierung in Förder- und Regelschulwesen „werden in einem nie zuvor bekannten Ausmaße Entscheidungen relevant“ (Luhmann, 2017, S. 31). Eine im Alltag und historisch längst erprobte, aber immer wieder als ‚neue Herausforderung‘ erscheinende, ist der institutionelle Umgang mit sozialer Differenzierung bzw. mit sozialer Komplexität und Diversität. Damit wird deutlich, dass sich das Bildungssystem „in seinen Operationen, ebenso wie in seinen Strukturveränderungen, zunehmend mit seiner eigenen [funktionsspezifischen] Komplexität beschäftigen muß“ (Luhmann, 2017/1986, S. 24) und mit seiner Funktionsweise in Form von Programmen, die (von besseren und schlechteren) gesellschaftlichen Positionen innerhalb und außerhalb des Systems (Allokation) zuweist und verteilt (vgl. Luhmann, 2017/1986, S. 29). Historisch ergibt sich die „Zwangsläufigkeit von sozialer Selektion [...] aus der zunehmenden funktionalen Differenzierung des Gesellschaftssystems“ (Luhmann, 2017/1986, S. 30), die mit einer Auflösung der Vollinklusion des Individuums einher ging. Das heißt, „der Einzelne findet sich nicht mehr allein dadurch schon der Gesellschaft eingeordnet, daß er einer bestimmten Familie [...] angehört. Vielmehr richtet sich seine Mitwirkung an Funktionssystemen nach den Umständen, also danach, wie die Funktionssysteme selbst die Inklusion konditionieren. Individualität wird jetzt nicht mehr über ‚Standorte‘ (status, conditio, condition), also nicht

mehr über Inklusion definiert, sondern über Exklusion. Das Individuum wird als sich selbst bestimmendes Subjekt aufgefaßt“ (Luhmann, 2017/1986, S. 30). Es gibt nicht ein Bildungssystem für alle, sondern ein zunehmendes Maß an Subsystemen, die jedoch alle nach demselben binären (Selektions-) Code operieren: „Leistungen sind entweder vergleichsweise gut oder vergleichsweise schlecht, aber nicht zusätzlich noch einer dritten Wertung [...] ausgesetzt“ (Luhmann, 2017/1986, S. 46), da eine dritte Wertung als willkürlich oder ungerecht eingestuft würde. Da aber selbstredend nicht alle Schüler*innen einem solchen binären und normorientierten Code – aus pädagogischen wie individuellen (körperlichen, fähigkeits-, wahrnehmungs-, sozialisationsbezogenen etc.) – Gesichtspunkten unterworfen werden können, sei das Bildungssystem darauf angewiesen, Sonder- und Förderprogramme zur Kompensation von besonders leistungsstarken Schüler*innen aber auch zum „Ausgleich von sozialen, familialen, eventuell auch schulisch verursachten Benachteiligungen“ zu entwickeln, die „die Folgen des Selektionscodes ausgleichen“ (Luhmann, 2017/1986, 46) und „in das System wiedereinführen“ (Luhmann, 2017/1986, S. 47) mit jeweils funktionsspezifischen und adressat*innen-orientierten Räumen, Kursen und Fördermaßnahmen. Ein derartige (strukturelle) Visibilisierung der (ansonsten seitens des politischen Systems ausgeblendeten) Folgeprobleme funktionaler Differenzierung (vgl. Hellmann, 1996, S. 23) können mit dem Begriff der organisierten Komplexität beschrieben werden. Luhmann und Schorr (1988) unterscheiden bei dieser Komplexität, die also durch die Organisation selbst hervorgebracht und intensiviert wird, noch strukturelle und prozessuale Differenzierung (Strukturen, Räume, Programme, Unterrichtskomplexität) sowie temporalisierte Komplexität (Konstellationen, die sich in der jeweiligen Situation ergeben) voneinander. Die Komplexität von Unterricht ist neben den genannten Formen ein weiteres plastisches Beispiel dafür, wie Komplexität durch die Schule selbst organisiert wird. Sie ist zu verstehen als ein

selbst mit hineinorganisierter Faktor, [...] dessen ‚Dominanz‘ zur ohnehin komplexen Konstellation noch hinzukommt und die Situationen auch für sie selbst noch komplexer, das heißt noch schwieriger werden läßt. Die organisatorischen und sozialstrukturellen Vorkehrungen für Kontrolle der Komplexität machen, weil man sich darauf zusätzlich noch einstellen muß, das Interaktionssystem sogleich noch viel komplexer. Die Komplexität wächst (weil die Schüler auch Menschen sind) proportional zum Versuch sie zu beherrschen, und dies in dem scheinbar übersichtlichen Klassenzimmer (Luhmann & Schorr, 1988, S. 230).

Genau dieses Wechselverhältnis zwischen Diversität, ihren Ordnungsversuchen und dem Hervorbringen neuer Diversität bzw. Differenzierung beschäftigt die Organisationen und mit ihnen das Bildungs- und Erziehungssystem schon lange: Schulreformbestrebungen betrachten „in der Zeit, in der die Pädagogik ihre gesellschaftliche Funktion entdeckt“, bildungsbezogene Organisationen nicht ausschließlich in ihrer Selektionsfunktion, sondern stellen sie „in den Dienst des Inklusionspostulats“ und „operieren in der Wertperspektive von Gleichheit und Freiheit mit der Vorstellung einer allgemeinen Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ (vgl. Luhmann & Schorr 1988, S. 219). Die Pädagogik als „wissensgestützte Profession“ (Stichweh, 2005, S. 165) wird dabei seit dem 19. Jahrhundert in einem „Institutionenkomplex“ tätig, der sich „mit Inklusion und Wohlfahrtsstaatlichkeit als Leiterfindungen der Moderne“ (Stichweh, 2005, S. 165) verknüpft. „Die Idee der Vollinklusion aller Gesellschaftsmitglieder in Partizipationsmöglichkeiten an den Systemen hat im Fall der Erziehung [und des Gesundheitssystems] immer besonders überzeugt“ (Stichweh, 2005, S. 165).

Doch wie sind nun Bildungsorganisationen in die Produktion von Diversität, sozialer Differenzierung und soziale Ungleichheiten verstrickt? Stichweh (2005) beschreibt diesen Prozess als äußerst simpel:

Operativ sind Funktionssysteme unablässig mit der Produktion und Verarbeitung von systemspezifischen Differenzen befaßt, und diese Differenzen fallen bei denjenigen, die an den Kommunikationsprozessen der Funktionssysteme partizipieren, als Vorteile und als Nachteile an. Aus diesen Vorteilen und Nachteilen ergeben sich, wenn sie mehr als nur flüchtige Momente sind, Ungleichheiten zwischen den Partizipanten an Kommunikation (Stichweh, 2005, S. 171).

Beispielhaft können hier Diversitäts- bzw. Differenzproduktionen in Bezug auf die bewerteten Leistungen von Schüler*innen genannt werden, die in Summe zu Effektkumulationen führen können (Bildungswege/-karrieren, positive oder negative Selbsterwartungen, self-fulfilling prophecy), aber auch andere kognitive, ökonomische, soziale Effektkumulationen („Matthäuseffekte“; Stichweh, 2005, S. 171).

Das zeigt, dass allen – durchaus gesetzlich und institutionell verankerten – Gleichstellungsbestrebungen zum Trotz längst keine gleichberechtigte Partizipation in den zentralen Lebensbereichen wie Gesundheit, Kultur, Bildung, Arbeit und Wohnen Realität ist. Vielmehr bedarf es zukünftig zahlreicher Veränderungen. Das hängt damit zusammen, dass eben „Recht [...] ein sozialer Prozess, kein Status“ (Degener, 2019, S. 11) ist – wie hier auch deutlich wird.

Gerade am Beispiel der internationalen Debatten um Inklusion (z. B. Umsetzung der UN-BRK) im Besonderen, aber auch in Gesellschaften, die sich selbst als modern und freiheitlich beschreiben im Allgemeinen, wird die Frage nach dem einem adäquaten institutionellen Umgang mit Diversität im Alltag virulent.

Bedingt durch die in der Vergangenheit dominierende Individualisierung gesellschaftlicher Phänomene (z. B. Behinderung) und die aktuelle rechtliche Gleichstellung bislang ausgegrenzter gesellschaftlicher Minderheiten „sieht man sich gezwungen, Differentes zu registrieren, es differenziert einzuschätzen und insbesondere die Gleichwertigkeit zu prüfen, indem man es mit, was üblich, vertraut und gewohnt war, vergleicht und neben das bzw. die Stelle von, was bislang galt, rückt“ (Bukow, 2011, S. 36). Gerade da bisher ausgegrenzte gesellschaftliche Gruppen, etwa behinderte Menschen, nun rechtlich gleichgestellt, also zumindest nach formal-rationalen Gesichtspunkten, Zugang zu allgemeinen Bildungsräumen inkludiert sind, ergibt sich folgende Situation: „Der Einschluss derer innen [z.B. gesellschaftliche Minderheiten] erzeugt eine merkwürdige Ebene der Gleichheit, die zuvor nicht denkbar war, weil die Ungleichheit dieser Gleichen letztlich gar kein Thema war“ (Nassehi, 2021, S. 125). Mit der Ratifizierung der UN-BRK ist nun zwangsläufig eine Auseinandersetzung mit der Ungleichheit bisher Ausgeschlossener und gleichberechtigte Partizipation zu institutionalisieren verknüpft und ebenso ist hiermit verbunden, den Umbau der Systeme in Richtung Inklusion und gleichberechtigter Teilhabe zum Thema zu machen.

Wenn es bei Bildungspartizipation um „wesentlich mehr als bloßes Mitmachen oder Dabeisein im Alltag“ geht und stattdessen „um effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht in der Gesellschaft“ (Flieger, 2017, S. 179), ist die Organisation und damit auch die pädagogische Praxis im Alltag gefragt. Übertragen auf den Schulkontext heißt das: Bloßes Mitglied in der Regelschule zu sein, reicht nicht aus. Denn Bildungspartizipation meint vielmehr das *Teilsein* von sowie das *Anteilhaben* an Bildung. Konkret geht es um die Organisation, die Organisiertheit und das Organisieren (s. o.) von:

- gestaltender Teilhabe aller Lernenden in Schule und Unterricht (Abstimmungen, Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts),
- demokratischer Bildung und Demokratie lernen (machtkritisches Lernen, politische Bildung, Menschenrechts- und Grundrechtbildung),
- einer Aktivierung aller Schüler*innen (inklusive Methoden und Didaktik),
- einer Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse (vgl. Simon, Schomaker & Pech 2019: 40)

Für die Organisation besteht die Herausforderung darin, die sich im pädagogischen Alltag ergebenden Widersprüche auszuloten und teilweise auch vermittelnd abzuwägen. Denn gerade das Organisieren einer umfassenden und vollen Partizipation für „die Vielen als Viele“ bedeutet - je nach Situation und individueller Ausgangslage - je etwas anderes. Im pädagogisch organisierten Alltag können etwa – zumindest auf den ersten Blick – gegensätzliche Interessenlagen bestehen. Denn während für ein Kind im Rollstuhl ein nahtloser Übergang von einem Raum in den nächsten barrierefreie Mobilität bedeutet, kann dies für ein Kind mit einer Sehbeeinträchtigung, das auf klare und haptisch wahrnehmbare Abgrenzungen zwischen zwei Räumen angewiesen ist, genau das eine wahrnehmungsbezogene Barriere darstellen. Genau in solchen vermeintlichen „Gegensatz“-Situationen wäre im Sinne eines Dis*Ability-Mainstreamings zu prüfen, ob auch eine Sowohl-Als-Auch-Lösung zur Verfügung steht. Genau dies fordert ein Universal-Design: Bezogen auf diesen Fall wäre zu gewährleisten, dass die Raumübergänge für das eine Kind sowohl physisch gut mit dem Rollstuhl befahrbar, aber dennoch für das andere Kind mit einer Sehbeeinträchtigung haptisch gut wahrnehmbar sind.

Wohingegen solche baulichen bzw. physischen Barrieren organisatorisch noch gut handhabbar sind [und – insbesondere bei Neubauprojekten – normiert und rechtlich grundiert umsetzbar sind, etwa durch die Deutsche Industrienormierung (DIN)] und während auch regulative Barrieren regelmäßig (zumindest: potenziell) per Entscheidung modifiziert werden können, stellt der Abbau von Diskurs- und Kommunikationsbarrieren die Gesellschaft und ihre Organisationen noch vor weitaus größere Herausforderungen. Am Beispiel der kommunikativen Barrieren soll dies verdeutlicht werden.

Kommunikative Barrieren können über Barrieren, die das Verständnis von Einzelsprachen oder Textsorten betreffen, deutlich hinaus bestehen. Sie können bedingt sein durch die jeweilige Wahrnehmung (ein ausschließlich visuell wahrnehmbares Lernangebot), die Kognition (ein kognitiv anspruchsvoller Inhalt), die Motorik (Seitenzahlen zum Umblättern zu dünn), das Fachgebiet (z. B. Mengenverständnis) oder auch das Medium (vgl. Maaß & Rink, 2020, S. 39–43). Dabei können die Kommunikationsbarrieren je unterschiedlich mit jeweils unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen des einzelnen Menschen in Wechselwirkung stehen:

[E]in ausschließlich als Audio realisierter Text für eine Person mit Sehschädigung [stellt] keine Zugangsbarriere dar, während für eine Person mit ausgeprägter Hörschädigung hier eine Wahrnehmungsbarriere vorliegt. Der Inhalt kann nicht rezipiert werden (vgl. Maaß & Rink, 2020, S. 39–43).

Darüber hinaus können Angebote der Kommunikation selbst für Personen mit nur einer Beeinträchtigungsform mehrere (kommunikative) Zugangsbarrieren enthalten, z. B. kann eine Information im Glasschaukasten mit einer bildungssprachlichen Formulierung für eine sehbeeinträchtigte Person möglicherweise sowohl eine Wahrnehmungs-, eine sprachliche und mediale Barriere gleichermaßen darstellen. Hinzu kommt die Herausforderung, dass viele Menschen oft mehrfach beeinträchtigt sind, z. B. in ihrer Kognition, Aufmerksamkeit, Sprache und Kommunikation sowie bestimmte mediale Präferenzen besitzen (vgl. Maaß & Rink, 2020, S. 39–43; s. o.). Für die pädagogische Praxis bedeutet das, dass sie innerhalb der Organisation, ihrer Organisiertheit und ggf. durch neue Organisation die individuellen Zugänge bzw. „Andockstellen“ (vgl. Nassehi, 2021) für „die Vielen als Viele“ permanent sozial und institutionell verhandeln und neu ausloten muss (z.B. durch individuell angepasste Lernarrangements und didaktisch-methodische Lernsettings für alle). Damit geraten die Organisationen auf eine Art in ein unsicheres Fahrwasser. In jedem Fall kommt man nicht umhin, die eigene pädagogische Praxis, ihre historische und aktuelle Involviertheit in verschiedenste organisierte Exklusionen zu reflektieren – und genau darum geht es im nachfolgenden Textabschnitt.

2.3 Reflexion von Diversität und Folgen für die pädagogische Praxis

Ein komplex-dynamisches Verständnis von miteinander in Wechselwirkung stehenden gesellschaftlichen Barrieren, individuellen Beeinträchtigungen und Be- bzw. Enthinderungen, die durch pädagogische Praxen selbst beeinflusst werden können – wie oben veranschaulicht, wird heute längst auch seitens internationaler Organisationen vertreten. Die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) greift beispielsweise die Komplexität und Dynamik von Behinderung als soziale Konstruktion in ihrem Wechselmodell auf, wie in Abbildung 3 nach dem Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI, 2012) dargestellt. Dies geschieht, indem sie soziale Aspekte aufzeigt und personenbezogene Zuschreibungen vermeidet, da nicht die Folgen von Krankheiten, sondern Gesundheitskomponenten klassifiziert werden (WHO, 2001). Darüber hinaus werden die Möglichkeiten, die eine Person hat, kontextualisiert, indem Kontextfaktoren (individuelle Lebenssituation), personelle Faktoren (Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit etc.) und ebenso Umweltfaktoren (verfüg-/nutzbare Technologien, Produkte, Einstellungen und Werte, Unterstützungssysteme etc.), Aktivitäten (etwas tun können – *capacity*; es tun – *performance*) und Partizipation (Einbezogensein in Lebenssituationen) berücksichtigt werden. Auch Hindernisse werden benannt: Neben bestimmten Kontextfaktoren sind dies z. B. physische oder funktionale Einschränkungen (*impairment*), Beschränkungen von Handlungsfähigkeiten oder -chancen (*limitation*) und Einschränkungen beim Einbezogensein (*restriction*). Es können sich nach diesem Verständnis verschiedene Faktoren (körperliche, individuelle und soziale) als hinderlich oder förderlich erweisen und sich z. B. auf Mobilität, Kommunikation, Interaktion, Selbstversorgung, Bildung und Erwerbsleben auswirken (vgl. Wacker, 2014, S. 236).

Abbildung 3

Beispiel für ein dynamisches und komplexes Verständnis von Behinderung



Erläuterung Abb. 3: Die Grafik zeigt das biopsychosoziale Modell von Behinderung, Krankheit und Gesundheit. Ausgangspunkt ist ein Gesundheitsproblem (Gesundheitsstörung oder Krankheit), dieses steht in Wechselwirkung mit Aktivitäten, die wiederum in Wechselwirkung mit Körperfunktionen und -strukturen sowie Partizipation (Teilhabe) stehen. Dynamisch verknüpft sind diese Modellbausteine mit Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren. Diese Dynamik wird mittels von Pfeilen ausgedrückt (DIMDI, 2012. © Copyright 2001-2012 von WHO & DIMDI).

Die hier modellierte Dynamik und Komplexität, die sich aus dem Zusammenspiel vielfältigster, sozial eingebetteter Faktoren innerhalb einer funktional differenzierten Gesellschaft ergibt und in der Vergangenheit entweder ignoriert oder überwiegend defizitorientiert und individualisierend reflektiert worden ist, findet sich hier und heute – gerade durch die Reflexion ihrer selbst – mit „den Folgen ihrer Strukturwahl voll konfrontiert“ (Hellmann, 1996, S. 103). Auf das Bildungssystem übertragen bedeutet das, dass es sich mit den Folgen seiner ehemals unhinterfragten Aussonderungsstrukturen und den damit verknüpften pädagogischen Praxen sowie den sozialen Effekten – etwa eine bisher nahezu ausgebliebene Kritik der inneren Konstruktionslogik des Ableismus – auseinandersetzen muss.

Die Reflexion und der Transfer in die pädagogische Praxis fordern Organisationen selbstredend heraus. Ein derart weites und komplexes Verständnis von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit löst die Bildungsungleichheiten und in der Vergangenheit strukturell bedingten Ausschlüsse auch nicht unbedingt. Darauf weist Nassehi hin:

Das bedeutet dann nicht, dass es keine Ungleichheit gibt: im Gegenteil: Sie wird wilder, unstrukturierter, volatiler, extremer, regional unterschiedlich und von vielen Faktoren abhängig. [... möglich ist sogar] die Ausbildung von Klassen, also Ungleichheitsstrukturen, die tatsächlich ganze Bevölkerungsteile auch kulturell und in ihren Inklusionschancen beschränkt (Nassehi, 2021, S. 140).

In Bezug auf die Bildungsungleichheiten kann genau das beobachtet werden: Große regionale Differenzen bzgl. Feststellungspraxen sowie Zunahme der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs insgesamt (s. o.), Benachteiligungen entlang von weiteren Diversitätskategorien wie Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status (zwei Drittel aller Förderschüler*innen – insbesondere mit dem Förderschwerpunkt Lernen – sind männlich, „migrantisch“ und armutsbetroffen; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Klemm, 2015) – trotz menschenrechtsbasierter und öffentlich kommunizierter „Inklusiver Bildung“. Gedeutet werden kann dieses widersprüchliche Verhältnis zwischen Inklusion und Reproduktion von

Bildungsungleichheiten wie folgt: Bestimmte theoretische Modellierungen werden der Komplexität sozialer Wirklichkeit immer gerechter, indem sie Wirklichkeit immer exakter zu beschreiben vermögen und das macht sie attraktiv für Forschung und durchaus auch für die pädagogische Praxis. In Bezug auf die dynamische Modellierung von Behinderung, Funktionsfähigkeit und Gesundheit der ICF ist ihre „Wirklichkeitsnähe“ aber auch gleichzeitig ihr „praktisches“ Problem:

„Diese Klassifikation gilt als anschlussfähig in medizinischen, beruflichen, Bildungs- und sozialen Zusammenhängen und könnte politische, administrative, statistische, rechtliche sowie Forschungs- und Bildungsfragen strukturieren. Aber sie fordert auch heraus. Denn ihre Orientierungsvorgaben führen in das unsichere Gelände eines Denkens in Wechselbeziehungen und Möglichkeitsräumen. Dies stört vor allem Institutionen als Garanten der anerkannten Normen und einer intendierten Widerspruchsfreiheit, die deswegen vorrangig an Prognosen (Diagnosen), Zuordnungen (zu Systemen) und Zuweisungen (von Leistungen) orientiert sind (Hirschberg, 2008, S. 94). Damit offenbart sich die Wahrnehmung der vielfältigen Wirkzusammenhänge von Behinderung zugleich als Teil eines Problems & Ansatzpunkt möglicher Problemlösungen“ (vgl. Wacker, 2014, S. 236).

Dieses Gedankenspiel läuft schließlich auf eine „Kritik funktionaler Differenzierung“ (Hellmann, 1996, S. 103) und gleichzeitig größere Unsicherheiten in der pädagogischen Praxis innerhalb von Bildungsorganisationen hinaus. Denn „Praxis“, „Pädagogik“, „Sprechen“, „Diagnostizieren“, „Unterrichten“ werden vor diesem Hintergrund zunehmend erklärungsbedürftig. Barrieren und Behinderungen sind nach diesem Verständnis eben keine individuellen Defizite oder individuell zu bewerkstelligen. Menschen können nach diesem Verständnis nicht mehr „einfach so“ extra-institutionalisiert werden, wie dies lange Zeit zuvor unhinterfragt „Hand in Hand“ zwischen Regelkindergarten bzw. -schule und Förderschulen in gegenseitigem Einverständnis und mit geteilten Perspektiven praktiziert worden ist. Stattdessen wird die entstandene Fragwürdigkeit der bestehenden funktionalen Differenzierung innerhalb des Bildungssystems sowohl auf struktureller, prozessualer und sprachlich-symbolischer Ebene immer offensichtlicher:

- Institutionalisierte *Strukturen* des vielgliedrigen Bildungssystems sortieren Bildungsteilnehmer*innen zwar nach wie vor entlang der Leitunterscheidung behindert/nicht-behindert sowie ihrer ‚Behinderungsart‘ und platzieren sie an entsprechenden Bildungsorten und in entsprechenden Bildungsgängen. Zahlreiche in der Praxis gängige Instrumente (Kompetenzraster, Lern- und Förderpläne, diagnostische Tools) dienen dabei dazu, Entwicklungen in bestimmten Bereichen zu beschreiben, zu klassifizieren und ggf. rechtssichere Diagnosen zu stellen. Gleichsam ergeben sich allerdings im Zuge des angesprochenen kritischen Reflexionsprozesses des bestehenden ausdifferenzierten Bildungssystems und den Bestrebungen nach inklusiver Bildung ein komplexeres Deutungsspektrum, ein größerer pädagogischer Handlungsspielraum, aber auch dementsprechend mehr Unsicherheiten und Risiken, falsch bezüglich der eigenen Interpretationen und Entscheidungen zu liegen.

- Ebenso werden im pädagogischen Alltag die bislang *routiniert praktizierten Unterscheidungen und damit verknüpften pädagogischen Praxen* fraglich. Ein Beispiel hierfür wäre, dass eine Regelschullehrerin einer ‚inklusive Schule‘ die Sonderpädagogin vor Unterrichtsbeginn fragt: „Gehst du heute mit deinen raus? Oder bleibst du hier?“ Dieses Beispiel steht für eine Re-Institutionalisierung der Förderschule unter dem Dach der Regelschule, da hier der Leitunterscheidung behindert / nicht-behindert entsprechend Bildungsteilnehmer*innen individualisierend einem mit spezifischen Aufgaben versehenen Verantwortungsbereich (Sonderpädagogik vs. Regelschulpädagogik) zugeordnet werden.
- Betrachtet man *sprachlich-symbolische Referenzsysteme* wird ebenfalls deutlich, dass zuvor gängige Bezeichnungs- und Unterscheidungspraktiken (‚I-Kinder‘ für ‚Inklusionskinder‘, Förderschüler*innen oder Sonderschüler*innen vs. ‚Regelschüler*innen‘ als die ‚normalen‘, ‚nicht-beeinträchtigten‘ Schüler*innen) infolge der verstärkten kritischen Reflexionsprozesse fraglich und zunehmend erklärungsbedürftig werden, weil die Leitunterscheidung behindert/nicht-behindert in einem inklusiven Bildungssystem eben nicht mehr individuums-gebunden, sondern systemisch, situativ, beobachtung-abhängig und damit auch multi-kontextuell funktioniert.

Über diese Kritik an bisher gängigen und wenig hinterfragten diskriminierenden Strukturen, Prozessen und sprachlich-symbolischen Referenzsystemen gegenüber behinderten Menschen im Bildungssystem hinaus gibt es dann aber auch wieder – und hier geht es dann wieder zurück von der Reflexions- auf die Praxisebene – ganz alltagspraktische Gründe für eine auf Vielfalt ausgerichtete pädagogische Praxis und ein auf Vielfalt ausgerichtetes Bildungssystem. Sie liegen einerseits im Individuum, seiner situativ-wechselnden Multiinklusion sowie seiner hybriden Identität (diverse soziale Rollen, die über den Tagesverlauf eingenommen werden; „Ich bin mehr als meine Beeinträchtigung“) selbst begründet. Schließlich ist niemand lediglich nur ‚behindert‘, ‚weiblich‘ oder Mitglied einer bestimmten Religionsgemeinschaft, sondern gleichzeitig in die jeweiligen sozialen Systeme von Gesellschaft (politisches System als spätere Wähler*in, wirtschaftliches System als Kund*in, Gesundheitssystem etc.) sowie in Teile des Bildungssystems, aber auch in Unterricht und soziale Interaktionen inkludiert.

Ganz praktisch formuliert, weisen einzelne Schüler*innen dann eben nicht nur die jeweils diagnostizierten Entwicklungsbereiche und Lernstände auf, die dann Entscheidungen über bestimmte Unterrichtssettings, Förderprogramme oder Laufbahnentscheidungen legitimieren (sollen), stattdessen entscheidet die jeweils individuelle Situation und der Kontext, die in der Situation Handelnden, das Individuum selbst, aber auch das, was zuvor war, jetzt ist und zukünftig in den Augen der Situationsteilnehmer*innen sein soll (Vergangenheits- und Gegenwartsbezüge und Zukunftserwartungen) ebenfalls über den Alltag in sozialen Systemen. Dieser wird somit durch viele weitere Faktoren bestimmt, wie Motivation, politisches System, sozioökonomischer Hintergrund, Erziehungsstil der Erziehungsberechtigten etc.

3. Implikationen für die pädagogische Praxis als Inklusionspädagogik & Menschenrechtsprofession

Was bedeutet dies nun alles für die pädagogische Praxis und für diejenigen, die im Bildungsbereich tätig sind? Vor welche Fragen und zu bearbeitende Probleme stellen diese hier dargestellten historischen und bis heute nachwirkenden „Inklusionsrückstände“ (Wansing, 2015, S. 49) Pädagog*innen und Bildungsorganisationen, aber auch die Gesellschaft als Ganze?

Basaler Ausgangspunkt pädagogischer Praxis ist, menschliche Vielfalt als Alltagsbasis sowie als Ergebnis von Beobachtung zu erkennen. Im Kontext von Teilhabe und Inklusion heißt das, Beeinträchtigungen nicht unmittelbar als Problem zu dechiffrieren, indem das Leben mit körperlichen, seelischen und kognitiven Beeinträchtigungen als etwas Alltägliches „und nicht eine abweichende oder defizitäre, Variante menschlicher Vielfalt“ und „beeinträchtigte Menschen als gleichwertige und gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft“ (vgl. Wansing, 2015, S. 51) anerkannt werden. Die Anerkennung der menschlichen Diversität vor Augen kommt es, das zeigten die Ausführungen, auf die Perspektive an, unter welcher die pädagogische Praxis erfolgt. Drei Fragen sind zu perspektivieren:

1. Wie werden Behinderung, Barrieren und Beeinträchtigung eingeordnet?
2. Kommen Menschen zu ihren Rechten? In welcher Qualität?
3. Wie gestalten sich der Alltag und das soziale Miteinander konkret?

In der Qualität der Antworten erschließt sich, ob die Fragen als soziale Fragen und gesellschaftlich zu lösenden Problemen betrachtet werden oder ob sich eine individualisierende, segregierende und defizit-orientierte Betrachtung abzeichnet. Um offen zu sein für die komplexen, sich überlagernden und situativ-dynamischen Differenzlinien, Ungleichheiten, Behinderungserfahrungen in Lern- und Lebenssituationen eignet es sich, intersektionale Sichtweisen einzunehmen (in Forschung & Praxis). Diese werden von behinderten Menschen im Alltag und als Teil der Zivilgesellschaft (Bremer Behindertenparlament, Berliner Behindertenparlament, in den Sozialen Netzwerken; offenen Foren, Bildungs- und Teilhabeangebote) selbst offen artikuliert und thematisiert. Denk- und Handlungsansätzen aus Sicht der jeweiligen Personen Raum zuzugestehen, behinderte Menschen als Expert*innen wirklich ernst zu nehmen und in Planungs- und Gestaltungsprozesse, z. B. von Schul-, Organisations- und Stadtentwicklung aktiv Partizipationsräume zu geben (vgl. Carstensen et al., 2021), sollten selbstverständlich auf den pädagogischen (und politischen) Agenden stehen. Ein solcher Perspektivwechsel, der Menschenrechten universelle Gültigkeit für alle zuspricht, ohne Wenn und Aber, und das Hinterfragen der „gesellschaftlichen Bedingungen aus Sicht beeinträchtigter Menschen und in deren Sinne zu verändern“ (vgl. Wansing, 2015, S. 52) lenkt das Zusammenleben in Richtung inklusive Stadtgesellschaft für alle. Und genau in der Fähigkeit, genau zu beobachten, zuzuhören, Strukturen alltagsorientiert an den „Vielen als Viele“ (Virno, 2005) auszurichten und fair und offen für alle zu verändern, offenbart sich letztlich die Professionalität der Akteur*innen, aber eben auch die Funktions-, Demokratie- und Inklusionsfähigkeit der Systeme und ihrer Organisationen im Umgang mit Diversität.

Um dem Anspruch inklusiver Gesellschaften für alle gerecht zu werden, benötigen Pädagogik im Besonderen sowie die Gesellschaft als Ganze darüber hinaus ein inklusiv ausgerichtetes Selbstbewusstsein. Dafür muss man sich den Kern klar machen, der das diversitäts-geprägte Zusammenleben im Alltag ermöglicht:

- Zum einen besteht dieser Kern inklusiver Stadtgesellschaften in einer seit jeher existierenden Fähigkeit, offen zu sein für Neues (Möglichkeitsspielräume, Kontingenz). Konkret bedeutet das z.B., dass in der Vergangenheit etwas entwickelt wurde, das heute als ‚normal‘ erscheint und zukünftig als etwas, was wieder anderes in Erscheinung treten wird. Der Wandel sozialer Kommunikationskanäle und Mobilitätsformate über die vergangenen 150 Jahre veranschaulicht dies plastisch und steht für das enorme Potenzial sozialer Innovationen.
- Zum anderen besteht der Kern inklusiver Stadtgesellschaften in der Fähigkeit, soziale Interaktionen, Netzwerke, organisationale Arrangements immer wieder aufs Neue mit anderen zusammen auf-, um- und auszubauen – in jeweils völlig unterschiedlichen Formaten (als Peergroup, Verein, Kollegium, als virtuelle Community im Internet). Das zeigt, dass das inklusive Alltagsleben, das urbane Räume, also das gesellschaftliche Zusammenleben, prägt, global und universell längst soziale Praxis und Wirklichkeit ist – allerdings ereignet sich dieses immer wieder auch unter gesellschaftlich hindernden Bedingungen („Exklusionszonen“; vgl. Wansing, 2015).

Die Barrieren und gesellschaftlichen Behinderungen seitens der pädagogisch Tätigen zu erkennen, sie abzubauen bzw. mit ihnen konstruktiv umzugehen – in Wechselverhältnissen und Sowohl-als-Auch-Relationen gedacht (s. o.) – darin liegt eine weitere Herausforderung. Auf diese Weise kann einem „halbierten“ Blick, wie er sich ohne Not im Fall von Jona sehr deutlich zeigte, auf soziale Konstellationen im Alltag der Organisation begegnet werden. Im betrachteten Fall wurde man weder dem Alltag der Familie (eingespielte Routine des Besuchs einer inklusiven Bildungseinrichtung im Stadtteil) und ebenso wenig dem Recht auf inklusive Bildung gerecht. Man hat stattdessen bewusst eine ‚exklusive‘ Zone festgezurr, „zu denen nur ein bestimmter Kreis von Menschen Zutrittsmöglichkeiten“ (Wansing, 2015, S. 51) haben soll, ohne sich an den Bedürfnissen und den zuhandenen Möglichkeiten, die inklusiven Stadtgesellschaften eigentlich seit jeher innewohnen, zu orientieren (Kernkompetenzen, s. o.). In solchen behindernden Zugangs-Situationen gilt es aber zu reflektieren, dass Gesellschaft und Bildungseinrichtungen eben keine geschlossenen, immobilen und homogenen Gebilde (Container, geschlossene Wir-Gruppe) sind, sondern gestalt- und veränderbar als ein offener-lebendiger Raum für alle. Pädagogische Praxis und ihre Organisationen können also – das haben die Analysen deutlich gezeigt – als Schauplätze, weil beobachtbar („Mikrountersuchungsfeld“; Löw, 2008, S. 46) und zeitgleich als Möglichkeitsräume, weil voller Alternativen bzw. kontingent, betrachtet werden. In Bildungs- und Stadträumen zeigt sich Diversität in all ihren Facetten. Auch das Zusammenlaufen derselben – mitsamt der inhärenten Komplexitätsproblematiken – wird dann eben hier beobachtbar. Ebenso entscheidet sich hier – und das immer wieder aufs Neue, aber in kontingenten Rahmen – die Modalität des Umgangs – entweder (eher) inklusiv oder exklusiv – mit sozialer Diversität umzugehen. Die komplexe Vielfalt, die der pädagogische Alltag in der Praxis mit sich bringt, zu würdigen und gleichzeitig die Notwendigkeit, pädagogische Handlungen wirklich einmal auf die jeweiligen Bedürfnisse der Adressat*innen – und zwar *innerhalb* der jeweiligen pädagogischen Lernsettings – partizipationsorientiert und inklusiv abzustimmen, stellt dabei eine Querschnittsaufgabe der

Pädagogik wie der im Bildungsbereich Tätigen insgesamt und ihrer organisationalen Arrangements dar.

Zusammengefasst sind die Aufgaben, die sich vor diesem Hintergrund stellen, nicht weniger als eine Transformation der pädagogischen Praxis und ihrer Reflexionen auf allen Ebenen in Richtung voller Partizipation und Inklusion. Selbstredend verläuft dies im Alltag nicht ohne Paradoxien und Widersprüche, die es grundlegend und kritisch zu reflektieren gilt. Leitend wären hier im Sinne einer radikal veränderten Perspektive der Pädagogik als Inklusionspädagogik und Menschenrechtsprofession angebracht, die dann auch einen längst überfälligen Paradigmenwechsel – vor allem in der „Regelschul-“ und „Sonderpädagogik“ mit sich brächte. Genau darin besteht das zentrale soziale und pädagogische (Reflexions-) Problem, das die Pädagogik gegenwärtig und zukünftig anzugehen hätte.

Literatur

- Aichele, V. Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. *APuZ*, 69(6-7), 4–10.
- Allemann-Ghionda, C. & Bukow, W.-D. (Hrsg.). (2011). *Interkulturelle Studien. Orte der Diversität: Formate, Arrangements und Inszenierungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anhorn, R. & Stehr, J. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. W. Bertelsmann Verlag.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1987). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (M. Plessner, Übers.). Fischer-Taschenbuch-Verlag. (Originalwerk veröffentlicht 1966)
- Biele Mefebue, A., Bührmann, A., Grenz, S. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Springer VS.
- BMAS (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen: Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung: Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bukow, W.-D. (2011). Zur alltäglichen Vielfalt von Vielfalt - postmoderne Arrangements und Inszenierungen. In C. Allemann-Ghionda & W.-D. Bukow (Hrsg.), *Interkulturelle Studien. Orte der Diversität: Formate, Arrangements und Inszenierungen* (S. 35–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bukow, W.-D. (2023). *Studienbriefe zur Sozialen Arbeit*. [Unveröffentlichte Arbeitsfassung].
- Carstensen, M., Micus-Loos, C., Oeverdiek, L., Schrader, K. (2022). Eine intersektionale Betrachtung von Klassismus und Psychiatrieerfahrung in den Lebenswelten von Frauenhausbewohnerinnen. In A. Biele Mefebue, A. Bührmann, S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Springer VS.
- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.). *Handbuch Behindertenrechtskonvention: Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 55–74). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Degener, T. & Diehl, E. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Behindertenrechtskonvention: Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2012, 19. Juni): ICF Version 2005. Einführung. <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/zusatz-02-vor-einfuehrung.htm>

- Endruweit, G. (2004). *Organisationssoziologie* (2. Aufl.). Lucius & Lucius.
- Farzin, S. (2006). *Inklusion/Exklusion*. Transcript Verlag.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701870>
- Gebhardt, M., Jungjohann, J. & Schurig, M. (2021). *Lernverlaufsdiagnostik im förderorientierten Unterricht: Testkonstruktionen, Instrumente, Praxis. Sonderpädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Hartwig, S. (Hrsg.). (2020). *Behinderung: Kulturwissenschaftliches Handbuch*. J.B. Metzler.
- Heiden, H.-G. (2017). Von der Bettelbruderschaft zur Menschenrechtsbewegung: Entwicklungslinien der Selbstorganisation von Menschen mit Behinderungen. *Sozial Extra* 41(2), 14–18.
- Helbig, M., Steinmetz, S., Wrase, M., Döttinger, I. (2021). *Mangelhafte Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung: Bundesländer verstoßen gegen Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. WZBrief Bildung* (44). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. https://bibliothek.wzb.eu/wzbbrief-bildung/WZBriefBildung442021_helbig_steinmetz_wrase_doettinger.pdf
- Hellmann, K.-U. (1996). Einleitung. In K.-U. Hellmann & N. Luhmann (Hrsg.), *Protest: Systemtheorie und soziale Bewegungen* (5. Aufl., S. 7–46). Suhrkamp Verlag.
- Hellmann, K.-U. & Luhmann, N. (Hrsg.). (1996). *Protest: Systemtheorie und soziale Bewegungen* (5. Aufl.). Suhrkamp Verlag.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten*. Bertelsmann-Stiftung.
- Löw, M. (2008). *Soziologie der Städte* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2017). Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem (1986). In D. Lenzen (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (3. Auflage, S. 23–47). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2017). *Schriften zur Pädagogik* (3. Aufl., D. Lenzen Hrsg.). Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp.
- Maaß, C. & Rink, I. (2020). Barrierefreiheit. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung: Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 39–43). J.B. Metzler.
- Nassehi, A. (2021). *Unbehagen: Theorie der überforderten Gesellschaft*. C. H. Beck.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.). (2019). *Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts: Bd. 10. Inklusion im Sachunterricht: Perspektiven der Forschung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger & Brenner, J. (2018). *beeinträchtigt studieren – best2: Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17*. Deutsches Studentenwerk (Hrsg.). https://www.studierendenwerke.de/fileadmin/api/files/beeintraechtigt_studieren_2016_barrierefrei.pdf
- Pothmann, J. & Schmidt, H. (2022). *Soziale Arbeit - die Organisationen und Institutionen* (Bd. 3). Verlag Barbara Budrich.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. UVK Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838524122>
- Spörke, M. (2011). UN-Behindertenrechtskonvention. *Sozial Extra*, 35(11-12), 6–8. <https://doi.org/10.1007/s12054-011-0401-8>

- Stehr, J. (2021). Konfliktorientierung in der Forschung zur sozialen Ausschließung. In R. Anhorn & J. Stehr (Hrsg.), *Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit*. (S. 191–216). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19097-6_2
- Stichweh, R. (2005). *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie*. Transcript.
- UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999): General Comment No. 13: Article 13 (The Right to Education). 21st Sess., adopted 08. December 1999., E/C.12/1999/10. [Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights :#General Comment no. 13 \(21st session, 1999\) : \(un.org\)](https://www.un.org/en/genref/doc/gencomment13.shtml)
- Virno, P. (2019). *Grammatik der Multitude: Öffentlichkeit, Intellekt und Arbeit als Lebensformen* (K. Neundlinger, Übers.). K. Neundlinger & G. Raunig (Hrsg.). Verlag Turia + Kant. (dt./ital. Originalwerk veröffentlicht 2005/2003)
- Wacker, E. (2014). Verwobene Behinderungsprobleme: Diversität und Inklusivität als Spagat und Zwickmühle. *Soziale Probleme*, 25(2), 231-267.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention: Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43–51). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ziemen, K. (Hrsg.). (2017). *V&R eLibrary. Lexikon Inklusion*. Vandenhoeck & Ruprecht. <http://www.vr-elibrary.de/isbn/9783666701870>

Kontakt

Prof. Dr. Karin Cudak, Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/
Holzminden/Göttingen, Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit, Hohnsen 1, 31134 Hildesheim

E-Mail: karin.cudak@hawk.de

Weitere Angaben zur Autorin:

Prof. Dr. Karin Cudak ist Professorin für Inklusion, Teilhabe und Soziale Arbeit an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der HAWK. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Rekonstruktive Sozialforschung zu Inklusion und Teilhabe in intersektionalen Kontexten (u. a. Behinderung, Armut, Migration und Flucht); institutionelle Wirkmechanismen und Strukturen der Ausgrenzung und Marginalisierung im städtischen Raum. Sie ist Mitautorin der »RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland« (2023) sowie Autorin der Studie »Bildung für Newcomer. Wie Schule und Quartier mit Einwanderung aus Südosteuropa umgehen« (2017).



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).