

Anke Langner

# Kompetent für einen inklusiven Unterricht

Eine empirische Studie zu Beliefs,  
Unterrichtsbereitschaft und Unterricht  
von LehrerInnen



Springer VS

---

# Kompetent für einen inkluisiven Unterricht

---

Anke Langner

# Kompetent für einen inkluisiven Unterricht

Eine empirische Studie zu Beliefs,  
Unterrichtsbereitschaft und  
Unterricht von LehrerInnen

Anke Langner  
TU Dresden, Deutschland

ISBN 978-3-658-09454-6

ISBN 978-3-658-09455-3 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-09455-3

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))

---

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Verortung der Studie</b> .....	7
1.1	Einleitung.....	7
1.2	Begriffsbestimmung Inklusion .....	10
1.3	Kompetenz, kompetent und Kompetenzmodelle .....	27
1.4	Methodische und methodologische Aspekte.....	38
1.5	Unter welchen Bedingungen fühlen sich LehrerInnen kompetent für einen Unterricht von stark heterogenen Klassen?.....	43
<b>2</b>	<b>Ergebnisse der Hauptstudie</b> .....	87
2.1	Zusammenhänge im gesamten Datensatz .....	88
2.2	Einfluss des Alters .....	109
2.3	Einfluss des Geschlechts .....	112
2.4	Einfluss der Schulform .....	114
2.5	Einfluss der Erfahrung .....	115
2.6	Einfluss der Rahmenbedingungen .....	116
2.7	Vergleich SonderpädagogInnen und RegelpädagogInnen im GU, in der Regelschule oder in der Förderschule .....	137
2.8	Zusammenfassung .....	156
2.9	„Inklusive“ Beliefs von LehrerInnen .....	158
<b>3</b>	<b>Unterrichtsgestaltung von „inkluisiven LehrerInnen“</b> .....	197
3.1	Kompetente LehrerInnen .....	207
	Frau Man – „Inklusion ist auch, dass man manchmal alleine dasteht, dass man den Besonderheitsfaktor verloren hat (lacht) (...)“ .....	208
	Frau Berger – „die Kinder so zu nehmen, wie sie sind und nicht zu sortieren“.....	220

	Frau Kleinert – „ (...) ich versuche, den Kindern Möglichkeiten zu geben, sich zu entfalten im Unterricht“ .....	235
	Herr Vater – „Die Mitte habe ich in meiner Klasse nicht“ .....	249
	Frau Meier – „Ich finde, das hängt halt ganz viel von der persönlichen Einstellung ab“ .....	260
	Herr Schwarz – „(...) der Unterricht ist an sich das Entscheidende“ .....	288
	Unterrichtsmerkmale „nicht inklusiver LehrerInnen“ .....	299
3.2	Charakteristika des Unterrichts von LehrerInnen mit „inklusive Beliefs“ .....	304
<b>4</b>	<b>Kompetent auf den Weg zur schulischen Inklusion</b> .....	311
4.1	Wodurch fühlen sich LehrerInnen kompetent für Inklusion? .....	311
4.2	Kompetenzen inklusiver LehrerInnen .....	316
4.3	Kompetenzerwerb in der LehrerInnen(aus)bildung .....	322
4.4	Ergebnisse im Widerspruch zu anderen Studien .....	328
4.5	Notwendige Weiterführungen .....	330
<b>5</b>	<b>Verzeichnisse</b> .....	333
5.1	Literaturverzeichnis .....	333
5.2	Abbildungsverzeichnis .....	343
5.3	Tabellenverzeichnis .....	347

---

## 1.1 Einleitung

*„Ich könnte Bücher schreiben. Es ist müßig, zäh (...) Man fängt jedes Mal von vorne an, stets muss man begründen, warum, wieso, weshalb man dieses und jenes für das Kind anstrebt und ob das alles nicht zu viel für das selbige wäre. Welche Pädagogik wird denn hier jahrelang in Erziehungsschulen und Studien vermittelt? Stets wird Verständnis von uns eingefordert, dass Erzieher und Lehrer auch Angst davor hätten, mit dem unbekanntem Wesen umzugehen. Mich hat vorher auch keiner geschult.“*  
(Fragebogen 153)<sup>1</sup>

Fünf Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die gewünschte Dynamik hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion ausgeblieben. Es stellt sich für die einzelnen Umsetzungsbereiche (Schule; Wohnen etc.) wie auch für die unterschiedlich daran beteiligten Akteure die Frage, warum dies so ist. Spezifisch für den Bereich der schulischen Bildung soll die vorliegende Arbeit erste Antworten finden. Für dieses Feld der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention lässt sich beispielhaft an einer Umfrage von Eltern mit einem Kind mit Behinderung formulieren, dass das im Artikel 24 derselben verankerte Recht auf freie Wahl der Schule und des Erhalts notwendiger Unterstützung im Regelschulsystem für SchülerInnen noch nicht umgesetzt ist. Vielmehr gilt nach wie vor, dass eine Beschulung in einer Regelschule von SchülerInnen mit Behinderungen das Ergebnis von Einzelfallentscheidungen nach einem langen Kampf durch die Eltern ist (vgl. Langner 2012) – so wie es die 35jährige Geschichte der

---

1 Zitat siehe Langner 2012: 12 – Es handelte sich um eine Befragung von Eltern mit einem Kind mit Behinderung.

Elternbewegung zur schulischen Integration von Kindern mit Behinderungen beschreibt. Eine Reihe von Modellversuchen der schulischen Integration gab es seit den 1970er Jahren, aber die wenigsten konnten sich über ihre Modellphase hinaus aus unterschiedlichsten Gründen etablieren.

Antworten hinsichtlich der ausbleibenden schnellen Dynamik dieses bestimmten Rechts können und müssen einerseits bildungspolitisch erklärt werden – was nicht die Aufgabe dieser vorliegenden Studie ist –, andererseits müssen sie aus Sicht der beteiligten Akteure – in diesem Falle der LehrerInnen – gegeben werden. Die LehrerInnen sind es, die dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention in der pädagogischen Praxis ein Gesicht geben. Entscheiden sie sich als Akteure für die Beschulung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Klasse, können sie nur schwerlich daran gehindert werden. Diese auch individuelle Entscheidung erfolgt in der Praxis aber relativ selten. Die Geschichte der Integrationsbewegung zeigt vielmehr, dass viele LehrerInnen immer wieder die Rahmenbedingungen als Hinderungsgrund für die Umsetzung der Beschulung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bemühen. Ohne Frage haben Rahmenbedingungen, die in bildungspolitischer Verantwortung stehen, eine Relevanz für eine gelingende Umsetzung des gemeinsamen Lernens von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Aber sind es allein die Rahmenbedingungen, die LehrerInnen daran hindern, SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam zu unterrichten? Spielen nicht vielleicht vielmehr Befürchtungen bzgl. weiterer Belastungsfaktoren eine Rolle oder handelt es sich um Ängste vor der Behinderung – vor dem Umgang mit Menschen mit Behinderung –, die LehrerInnen behindern oder ist es die Angst vor dem möglichen eigenen Unvermögen im Umgang mit einer heterogenen Klasse?

Mit dieser vorliegenden Studie sollen erste Antworten auf diese Fragen formuliert werden, indem das Bedingungsgefüge des kompetent Seins für das Unterrichten (also auch nur einem ausgewählten Handlungsfeld von LehrerInnen), empirisch untersucht wird. Dabei werden die unterschiedlichen Dimensionen des kompetent Seins beleuchtet: die Bereitschaft unterschiedlicher Ausprägung heterogener Klassen zu unterrichten; die Selbstwirksamkeit heterogene Klassen zu unterrichten; die Performanz in der Unterrichtung heterogener Klassen wie aber auch benötigte Fähigkeiten und Wissen für das Unterrichten heterogener Klassen aus Sicht der LehrerInnen.

Die Idee der Kompetenz für die Unterrichtung von heterogenen Klassen soll folglich aus der Sicht der pädagogischen Praxis entwickelt und nicht als normative Bestimmung im Sinne eines Maßstabes an die Praxis gelegt werden. In dieser Studie wird bewusst nach dem kompetent Sein für den Unterricht mit heterogenen Gruppen aller LehrerInnen gefragt, damit unterscheidet sich die vorliegende Untersuchung



von der Studie von Moser et. al., in der es um explizit sonderpädagogische Kompetenzen in einem inklusiven Setting (vgl. Moser et al. 2011 & 2012) geht. Erklärtes Ziel der Studie ist es, nicht von der Sonderpädagogik aus Inklusion zu denken, sondern von der Pädagogik als solcher aus.

Für diese vorliegende Studie wurden 2050 LehrerInnen aller Schulformen durch einen Onlinefragebogen hinsichtlich ihrer Bereitschaft, SchülerInnen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen in der Klasse zu unterrichten, befragt (quantitative Methode). Im Anschluss wurden ausgewählte LehrerInnen, die im gemeinsamen Unterricht tätig sind, zu ihrer Unterrichtspraxis interviewt und auch ihre Unterrichtspraxis analysiert (qualitative Methoden). Aus der Analyse der gesamten Daten werden abschließend mögliche Veränderungen für die LehrerInnenaus- und -fortbildung hinsichtlich des pädagogischen Umgangs mit heterogenen Gruppen im Unterricht abgeleitet.

Der Aufbau dieses Buches entspricht dem empirischen Vorgehen in dieser Studie: Der Ausgangspunkt bildet eine theoretische und methodische Verortung der Studie (erstes Kapitel), diese bezieht sich auf den Begriff der Inklusion und auf das Begriffsverständnis von Kompetenz. Beide Begriffe werden sehr different verwendet, ohne zum Teil definiert zu werden, dem soll sich diese Studie nicht anschließen. Daraufaufbauend werden die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie vor- und dargestellt (zweites Kapitel). Die Präsentation der Ergebnisse setzt keine statistischen Kompetenzen beim Leser/ bei der Leserin voraus, sondern lädt alle zum Nachvollziehen und Verstehen der Ergebnisse ein. Dafür wird weitgehend auf klassische quantitative Darstellungen verzichtet. Im dritten Kapitel werden die ausgewählten LehrerInnen entsprechend dem Vorgehen der qualitativen Sozialforschung charakterisiert. Anschließend werden diese Ergebnisse im Verhältnis zu den Ergebnissen des zweiten Kapitels im vierten Kapitel diskutiert und es wird ein Ausblick auf eine zukünftige LehrerInnenaus- und -weiterbildung entwickelt.

## 1.2 Begriffsbestimmung Inklusion

*„Im Bildungssystem definiere ich mit Inklusion im erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs das zu erreichende Ziel [...].“*

*„Im soziologischen Diskurs [...] bezeichnet das Exklusions-Inklusionsverhältnis die Aus- und Einschlussprozesse von Menschen aus und in die unterschiedlichsten funktional differenzierten Bereiche [...].“*

*„Im Bereich internationaler Konventionen geht es um den Transfer des Gehaltes und des Gemeinten der Konventionen in Bezug auf Inklusion [...].“*

(Feuser 2010: 18)

Die Begriffsbestimmung von Inklusion gestaltet sich schwierig, nicht zuletzt auch, weil eine „Inklusionsrhetorik, die von ihrem inflationären Charakter bisweilen schwerlich ablenken kann“ (Dorrance & Dannenbeck 2013: 9) entstanden ist. „Inklusion“ ist mithin eine ganze Menge, beispielsweise: ein leerer, multipel instrumentalisierbarer Signifikant; eine modische Formel, die (wissenschafts-)kulturell mittlerweile in bestimmten Feldern bedient werden muss; ein professionelles Karrierefeld; eine aktuelle Möglichkeit, die eigene (wissenschaftliche) Expertise wirksam und öffentlich werden zu lassen“ (Hazibar & Mecheril 2013).

Seit 2010/2011 ist verstärkt von Inklusion von Menschen mit Behinderung zu hören bzw. zu lesen. Dies steht im Zusammenhang mit der 2009 in Deutschland ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Der Artikel 24 – Bildung – formuliert die Forderung nach einem „inkluisiven“<sup>2</sup> Bildungssystem auf allen Ebenen und mit dem Ziel, allen ein lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Die Vertragsstaaten dieser Konvention haben sich dazu verpflichtet, dass niemand aufgrund der Behinderung aus dem allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen wird (vgl. United Nations): „States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning directed [...]“ (<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>). Damit formuliert diese UN-Konvention für den Bereich der Schule das Recht von Menschen mit Behinderung auf eine Beschulung in einer allgemeinbildenden Schule unabhängig von der Art und dem Schweregrad einer vorliegenden Behinderung. Mit der UN-Konvention ist damit ein politisches Ziel formuliert; wie dieses umgesetzt wird,

---

2 In der Schattenübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Rede von „inkluisiv“; in der offiziellen Übersetzung steht an Stelle dessen „integrativ“.

bleibt offen und damit auch die Frage danach, ob diese Konvention einen Beitrag zur Inklusion von Menschen mit Behinderung leisten können wird.

Im Sinne dieser Konvention könnte Inklusion als Teilhabe von Menschen mit Behinderung an allen gesellschaftlichen und sozialen Bereichen bzw. die Verhinderung von Ausschluss und Diskriminierung aufgrund einer Behinderung bestimmt werden. Um sich der Dimensionen von Inklusion bewusst zu werden, folglich dieser Begriff nicht nur instrumentalisiert wird oder als Worthülse verwendet wird, bedarf es meines Erachtens an dieser Stelle einer soziologischen Bestimmung des Begriffs sowie einer Verortung und Bestimmung von Inklusion im Kontext von Pädagogik.

## **Inklusion aus Sicht der Soziologie**

Inklusion (oder vielmehr das Begriffspaar Inklusion – Exklusion) wird in der Soziologie hinsichtlich seines Verständnisses wie seiner Verwendung spätestens seit den 1990er Jahren immer wieder kritisch diskutiert. Der Terminus Exklusion wird seit dieser Zeit häufiger verwendet als in den Jahren davor: „Der Ursprung dieses Begriffs liegt eigentlich im politischen Raum, wo er der Kennzeichnung neuartiger sozialer Probleme dient“ (Bude 2004: 4). Bis in die 1990er Jahre hinein wurde für die Bezeichnung „am Rand der Gesellschaft“ der Begriff Abweichung genutzt, jetzt aber „stellt sich der Soziologie nun die Aufgabe, eine Begrifflichkeit zu entwickeln, die das Aufkommen von Verwundbarkeit erfasst, die als soziale Phänomene eine Verbindung zwischen Mitte und Rand der Gesellschaft herstellen“ (Bude 2004: 9).

Der Begriff der Inklusion wurde zunächst durch Niklas Luhmann geprägt. Er verwendet ihn u. a., um das Verhältnis Mensch – Gesellschaft zu bestimmen. Hinsichtlich des Begriffspaares Inklusion – Exklusion verweist Luhmann auf die gegenseitige Bedingtheit der Begriffe: Das eine ist ohne das andere nicht möglich. Es gibt keine Inklusion ohne Exklusion. Daher muss für das Begriffsverständnis „die Differenz von Inklusion und Exklusion in Beziehung (...) zu den Erfordernissen der Systembildung“ (Luhmann 2008: 229) gesetzt werden. Als „Inklusion“ bezeichnet man die innere Seite der Form, deren äußere Seite ‚Exklusion‘ ist“ (ebd.), wobei Inklusion das Wie des Kommunikationszusammenhanges von Menschen bezeichnet, also die Form, in der Menschen als Personen behandelt werden (vgl. ebd.). Für die Legitimation der Exklusion bedarf es nach Luhmann entweder gravierender Normverstöße oder der Tatsache, dass es sich um Menschen „anderer Art“ handelt (vgl. ebd.).

Auf welchen Mechanismen Inklusion und Exklusion beruhen, ist nach Luhmann bedingt durch die in der Gesellschaft vorherrschende Gesellschaftsform. In der modernen Gesellschaft braucht es ihm zufolge für die Ordnung der Inklusion

„semantische Korrelate“, denn die Inklusion bezieht sich im Gegensatz zu segmentären oder stratifizierten Gesellschaften auf Funktionssysteme. Demzufolge werden in der heutigen Gesellschaft „Inklusion und Exklusion [...] also nicht mehr durch den Familienhaushalt, wohl aber durch das Netzwerk der Kontakte differenziert“ (ebd. 236). Die Ordnung der Inklusion entspricht den Beziehungen zwischen den Funktionssystemen: sie ist fluktuierend und nicht mehr gesamtgesellschaftlich festgelegt (vgl. ebd. 242). Damit wird die Integration im Inklusionsbereich gelockert im Gegensatz zum Exklusionsbereich: „Hier ist die Gesellschaft hochintegriert, [...] weil der Ausschluss aus einem Funktionssystem quasi automatisch den Ausschluss aus anderen nach sich zieht“ (ebd. 242).

Es lässt sich nach Luhmann für die Differenz zwischen Inklusion und Exklusion festhalten, dass es sich um eine „systeminterne Unterscheidung“ handelt, die für die Ordnung der Kommunikation genutzt wird (vgl. ebd. 244). „Mit den Modi der Inklusion beschreibt die Gesellschaft das, was sie als Teilnahmebedingung setzt bzw. als Teilnahmechance in Aussicht stellt. Exklusion ist demgegenüber das, was unmarkiert bleibt, wenn diese Bedingungen bzw. Chancen formuliert werden“ (ebd. 244). Ausschlüsse sind folglich für Luhmann ein Anzeichen für eine hochintegrierte Gesellschaft. Dies entspricht nicht der Interpretation der Sonderpädagogik, die den Begriff nach Wansing normativ konstituiert und aus dem Blick verliert, was der Begriff bei Luhmann bedeutet. „Inklusion beschreibt bei Luhmann kein positives Ziel, das auf der Grundlage gemeinsamer Handlungsperspektiven oder Solidaritätserwartungen angestrebt wird, sondern charakterisiert zunächst wertneutral das moderne Passungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft“ (2009: 66).

In den letzten Jahren hat sich eine Reihe von Autoren sich mit der Begriffsdefinition bzw. der Verhältnisbestimmung von Inklusion und Exklusion bei Luhmann kritisch auseinander gesetzt. „Die Logik der funktionalen Differenzierung schließt gesellschaftliche Exklusionen aus, muss es dann aber erlauben, innerhalb der Funktionssysteme nach systemeigenen Kriterien zu differenzieren. Aber ist diese Logik haltbar? Wie kann es Inklusion geben, wenn es keine Exklusion gibt?“ (Luhmann 1995: 146 f.) Die Kritik schließt daran an, dass Luhmann Exklusion aus seiner zu dem Zeitpunkt abgeschlossenen Systemtheorie zunächst ausgeschlossen und später versucht hat, seine Theorie um die Exklusion zu erweitern, was ihm theoretisch nach Kronauer oder auch nach Farzin nicht vollständig gelungen ist, sondern Exklusion bleibt im Widerspruch zu seiner Systemtheorie und zur Begriffsdefinition von Inklusion: „Der Begriff Exklusion, wie er im Kontext von Luhmanns Argumentation über die Favelas umrissen wird, hat mit dem gleichnamigen Begriff, wie er im Rahmen der Systemtheorie zuvor entwickelt worden war, nichts gemein“ (Kronauer 1998: 118).

Neben Luhmann hat vor allem Castel den Begriff der Exklusion geprägt, der ihn weniger als Ausschluss von Menschen als vielmehr als Überflüssigwerden von Menschen charakterisiert. Vor allem aufgrund der politischen Lage der 1990er Jahre in Frankreich hinterfragt Castel die Verwendung der Begriffe Inklusion – Exklusion, und er bestimmt letztgenannten als das Gegenteil von Ignorierung, Nicht-Thematisierung und Unsichtbarkeit. Nach Castel bestehen vor allem zwei Arten der Exklusionsstrategien: Die eine hat das Ziel, den Exkludierten eine bestimmte Stellung zuzuweisen, und die andere will über diese Zuordnung eine Ordnung herausstellen. Exklusion ist nach Castel der neue Begriff für Ausschluss. Es stellt jedoch keinen analytischen Begriff dar, was impliziert, dass mit ihm keine wissenschaftlichen Untersuchungen möglich sind (vgl. Castel 2000: 3), denn „(...) von Ausschluß zu sprechen, meint eine völlig negative Benennung anwenden, die einen Mangel bezeichnet, ohne zu sagen, worin er besteht oder woher er kommt“ (ebd. 12) und somit finden sich die „konstitutiven, die wesentlichen Züge der Exklusionssituation (...) nicht in diesen Situationen selbst“ (ebd. 13).

Nach Castel beschreibt Exklusion einen Zustand von Individuen, „(...) die sich außerhalb der lebendigen sozialen Austauschprozesse gestellt sehen“ (ebd.13). Diese Individuen befinden sich damit außerhalb des Sozialen, was in einer Gesellschaft nicht möglich ist, demzufolge kann das Interesse dieses Begriffspaars nicht sein, die Inklusion oder die Exklusion zu bestimmen und zu beschreiben, sondern es muss viel mehr darum gehen, „das Kontinuum von Positionen zu rekonstruieren, durch das die ‚drinnen‘ und die ‚draußen‘ verbunden sind, und die Logik zu erfassen, nach der die ‚drinnen‘ die ‚draußen‘ produzieren“ (ebd. 14). Das heißt, es sollten Mechanismen, die der Erhaltung der Logik der Exklusion – Diskriminierung und Destabilisierung – dienen, analysiert und aufgedeckt werden (vgl. ebd. 22). Wobei bereits Prozesse der Marginalisierung als Anfänge der Exklusion mit beachtet werden müssen. Zugleich warnt Castel davor, „jede beliebige soziale Dysfunktion als Exklusion bezeichnen“ zu wollen, vielmehr müssen „die Exklusionsprozesse sorgfältig unterschieden [werden, d. A.] vom Ensemble der Bestandteile, die heute die soziale Frage in ihrer Gesamtheit ausmachen“ (ebd. 24/25).

Castel und Luhmann wie auch inzwischen weitere Soziologen sind sich darin einig, dass Inklusion und Exklusion in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. Hingegen wird jedoch diskutiert, ob es sinnvoll ist, von Inklusion und Exklusion zu sprechen. Denn eigentlich gibt es keine Exklusion, weil auch, wenn nicht kommuniziert werden soll – miteinander kommuniziert wird (vgl. Bude 2004). Somit kann von Exkludierten nur gesprochen werden, wenn diese aus dem Begriffssystem herausfallen (vgl. Nassehi 2000). Dem entgegnet Callies: „Von Exklusion zu sprechen macht durchaus Sinn, wenn Inklusion ein Verhältnis meint, das durch die Gewährung grundlegender Anrechte auf Anerkennung und Teilhabe gekennzeichnet ist.

Exklusion bedeutet dann entsprechend, von solchen Anrechten ausgeschlossen zu sein. Exklusion ist demzufolge als eine Gleichzeitigkeit von Drinnen und Draußen zu verstehen“ (Callies 2004: 19).

Neben der Verwendung der Begrifflichkeit stellt sich die Frage, wie das Wechselverhältnis zwischen Inklusion und Exklusion genau zu bestimmen ist. Beschreiben die beiden Begriffe eine klare Binarität (vgl. Nassehi 2000) oder eine hierarchische Opposition (vgl. Stichweh 1997)? „In einer hierarchischen Opposition fungiert einer der beiden Begriffe einer zweistelligen Unterscheidung zugleich als Oberbegriff, der den Unterschied der beiden Seiten übergreift“ (Stichweh 1997: 13). Mit diesem Verständnis wird die „Dynamik der Situation, die Reversibilität der Lagen und die Inklusionen, die mit vielen Exklusionen einhergehen, wie man umgekehrt auch auf das Moment einer Exklusion hinweisen kann, die mit jeder anspruchsvollen (zeitverbrauchenden) Inklusion gekoppelt ist“ (Stichweh 1997: 13–14) skizziert.

Stichweh hat die Herstellung von Inklusion und Exklusion als einen Akt der Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen charakterisiert:

- Rollen- und Erwartungsstrukturen,
- Situationen und Ereignisse,
- Semantiken, Normen und Werte.

Inklusion wird zum einen über die aktive Sprecherrolle und zum anderen darüber, „(...) dass der einzelne Teilnehmer zu jenen gehört, an die die Äußerungen adressiert werden“ (Stichweh 2009: 31) realisiert. „Inklusion ist insofern etwas, was operativ vollzogen wird, und sie nimmt in dem betreffenden Speziesystem die Form eines Ereignisses an“ (Stichweh 2009: 31). Hingegen werden Exklusionen „(...) relativ selten als operative Vollzüge in der Form eines Ereignisses sichtbar gemacht“ (ebd.), vielmehr handelt es sich bei Exklusion um ein Nichtereignis – so hat das Individuum das Gefühl, in Gesprächen nicht angesprochen zu werden bzw. nicht gemeint zu sein.

Durch Wiederholung und Stabilisierung sowohl des Gefühls des Nicht-gemeint-Seins (Exklusion) als auch des Entsprechens von Rollenerwartungen<sup>3</sup> in Form von Leistungsrollen oder Komplementär- und Publikumsrollen (Inklusion) vollzieht

---

3 Stichweh beschreibt dies anhand der Situation der Schule wie folgt: „Es gibt dort die Inklusionsrollen des Lehrers und die des Schülers, die deshalb beide als Leistungsrollen beschrieben werden können, weil die Leistungsrollenträger mit ihren Beiträgen oder Leistungen den Kern des Schulgeschehens tragen. Daneben sind die Eltern wichtig, die nicht in Leistungs-, sondern in Publikumsrollen agieren, da sie primär auf einen Beobachterstatus verwiesen sind, die aber in diesem Beobachterstatus als kommunikative Adressen in das Schulgeschehen einbezogen werden“ (2007: 3).

sich Inklusion und Exklusion. Bei Letzterem bestehen wiederum keine Erwartungen hinsichtlich der sozialen Rolle. „Exklusionen sind insofern weit schwerer zu identifizieren und zu beweisen, als dies bei Inklusionen der Fall ist, weil sie eine Sequenz von Kommunikationsereignissen voraussetzen, in denen eine inklusive Kommunikation hätte erfolgen können, aber eine solche inklusive Kommunikation nicht verwendet worden ist“ (Stichweh 2007: 3).

Nach Stichweh sind in der modernen Gesellschaft mit ihren globalen Funktionssystemen zwei Formen der Exklusion möglich: „Es handelt sich entweder um einen Ausschluss von den Möglichkeiten und Berechtigungen der Betreuung, wie sie die auf Professionen gestützten Funktionssysteme bieten. Im anderen denkbaren Fall geht es um den Ausschluss vom Zugang zu den generalisierten Symbolen der auf Kommunikationsmedien basierten Funktionssysteme“ (2009: 34).

Wenn die Inklusion von Menschen mit Behinderung gefordert wird, muss dies folglich mit dem Wissen geschehen, dass es für jede Inklusion auch eine Exklusion braucht. „So erklärt sich, daß die Anerkennung einer prinzipiellen Exklusion die beste Voraussetzung für eine sekundär vermittelte Inklusion darstellt. Die Anormalen werden gerade nicht aus-, sondern eingeschlossen“ (Bude 2004: 13). Aber sie können auch erst eingeschlossen werden, weil sie zunächst ausgeschlossen worden sind.

Des Weiteren muss mit dem Begriff der Inklusion das Verständnis verbunden sein, dass mit ihr nicht der Anspruch auf Gleichheit verbunden werden kann (vgl. Nassehi 2000), sondern es sich um einen graduellen Begriff handelt. „Bildungsbenachteiligung bekommt man explizit nur als Operation des Bildungssystems bescheinigt, etwa in Form fehlender Abschlüsse oder schlechter Noten“ (ebd. 21). Das Gleiche gilt für die Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Dieser ist der Beschluss des bestehenden segregierenden Bildungssystems, dessen Ziel die Herstellung von Homogenität ist. Folgt man dem Verständnis von Inklusion, dass sie „(...) nichts anderes bedeutet als die Art und Weise, wie soziale Systeme Menschen bezeichnen, sie in ihren Relevanzraum aufnehmen, ihren Handlungsraum zugleich entfalten und eingrenzen, sie sichtbar machen, bezeichnet Exklusion den Mechanismus, wie Personen nicht bezeichnet und *nicht* für relevant gehalten werden. Exkludierte dürfen genaugenommen gar nicht sichtbar sein“ (ebd. 19), dann kann bei Menschen mit Behinderung nicht von „Exkludierten“ gesprochen werden. Als interessant scheint weniger die Zuschreibung als Exkludierte als vielmehr die Mechanismen, die Menschen mit Behinderung ein- und ausschließen. Dass es um beides geht, wird auch anhand des Beispiels von Stichweh nochmals deutlich, der die Situation von Menschen mit Behinderung als inkludierte Exklusion bestimmt. Es bestehen Sondereinrichtungen, die Menschen mit Behinderung betreuen (vgl. Stichweh 2009: 40).