

**NEUE STEUERUNG – NEUE TEILHABECHANCEN?**  
**Steuerung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung aus Sicht der**  
**Systemtheorie**

vorgelegt von

Stefanie Frings

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin  
der Philosophie (Dr. phil.)

in der

Fakultät Rehabilitationswissenschaften  
der Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2022

Betreuer: Vertr.-Prof. Dr. Bastian Pelka

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Matthias Hastall

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>4</b>
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Einführung in die Thematik der Arbeit</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Forschungsstand, Problemskizze und Aufbau der Arbeit</b> .....	<b>12</b>
2.1    Forschungshistorie.....	13
2.2    Aktueller Forschungsstand und Forschungsdesiderat(a).....	23
2.3    Referenzrahmen – Standortbestimmung der vorliegenden Arbeit .....	31
2.4    Zusammenfassung .....	39
<b>Teil I Teilhabebedingungen der ‚Modernen Gesellschaft‘</b> .....	<b>44</b>
<b>3 Referenzrahmen Systemtheorie</b> .....	<b>44</b>
3.1    Grundlagen der Systemtheorie.....	45
3.1.1    System-Umwelt-Differenz.....	46
3.1.2    Doppelte Kontingenz und Autopoiesis .....	49
3.1.3    Code und Programm .....	52
3.1.4    Irritation und strukturelle Kopplung.....	53
3.1.5    Resümee: Behinderung, Teilhabe & Steuerung in systemtheoretische Lesart .....	55
3.2    Personen als systemtheoretische Form – wo bleibt der Mensch? .....	57
3.3    Behinderung und Teilhabe als Ergebnis sozialer Adressierung in Organisationen ...	60
3.4    Behinderung als wohlfahrtstaatlich organisierte Inklusionsfolge .....	64
3.5    Zusammenfassung .....	70
<b>Teil II Behinderung als faktische Lebenslage &amp; soziale Exklusionskarriere</b> .....	<b>74</b>
<b>4 Bildung als Funktionssystem</b> .....	<b>75</b>
4.1    Minimalanforderungen an den Status Funktionssystem .....	75
4.1.1    Prüfbegriffe für den Status Bildung als Funktionssystem.....	76

4.1.2	Historische Entwicklungsgeschichte des Bildungswesens .....	77
4.1.3	Überprüfungsergebnis .....	81
4.2	Strukturelle Kopplungen: spezifische Funktionsleistungen des Bildungssystems .....	83
4.3	Fazit – Behinderung als Differenzmarkierung des Bildungssystems .....	89
<b>5</b>	<b>Behinderung – individuelle Folgen bildungsbezogener Differenzmarkierung .....</b>	<b>90</b>
5.1	Soll: Teilhabe und Inklusion als wohlfahrtsstaatliches Versprechen .....	91
5.2	Ist: Inklusion in Teilbereichen des Bildungssystems.....	98
5.2.1	Ist: Inklusion im Vorschulbereich .....	99
5.2.2	Ist: Inklusion im schulischen Bildungssystem.....	102
5.2.3	Ist: Inklusion im beruflichen Ausbildungswesen.....	116
5.2.4	Ist: Inklusion im Übergang zum Erwerbssystem .....	135
5.3	Fazit - Behinderung als Folge eines Inklusionsversprechens.....	141
<b>Teil III Teilhabe aus Sicht der Theoriearchitektur systemtheoretischer Steuerung .....</b>		<b>145</b>
<b>6</b>	<b>Steuerung aus Sicht der Systemtheorie .....</b>	<b>146</b>
6.1	Steuerung als handlungs- und akteur*innenzentrierter Begriff .....	147
6.2	Steuerung unter den Vorzeichen der Systemtheorie.....	157
6.3	Steuerungsimpulse für eine chancengerechte(re) Teilhabe .....	167
<b>7</b>	<b>Fazit und (Forschungs-) Ausblick .....</b>	<b>174</b>
<b>8</b>	<b>Eidesstattliche Erklärung.....</b>	<b>179</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>		<b>180</b>

## Abkürzungsverzeichnis

AGG	Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz
ANR	Angebots-Nachfrage-Relation
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
BAGüS	Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe und der Eingliederungshilfe
BBiB	Berufsbildungsbericht
BiBB DAZUBi	Datensystem Auszubildende
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBW	Berufsbildungswerk
BEK	Berufseinstiegsklasse
BGG	Behindertengleichstellungsgesetz
BiD	Bildung in Deutschland
BIH	Bundesarbeitsgemeinschaft Integrationsämter & Hauptfürsorgestellen
BL	Bundesländer
	- BB Brandenburg
	- BE Berlin
	- BY Bayern
	- BW Baden-Württemberg
	- HB Hansestadt Bremen
	- HE Hessen
	- HH Hansestadt Hamburg
	- MV Mecklenburg-Vorpommern
	- NI Niedersachsen
	- NW Nordrhein-Westfalen
	- RP Rheinland-Pfalz
	- SH Schleswig-Holstein
	- SL Saarland
	- SN Sachsen
	- ST Sachsen-Anhalt
	- TH Thüringen
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMWI	Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
BTB	Bundesteilhabegesetz
BT-Drucksache	Bundestagdrucksache
BTHG	Bundesteilhabegesetz

BvB	Berufsvorbereitungsmaßnahme
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
D	Deutschland
DIMIDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
DiStA	Disability Studies in Austria
EQ	Einstiegsqualifizierung
GEDA	Gesundheit in Deutschland Aktuell
GG	Grundgesetz
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
ICF	International Classification of Functioning
HwO	Handwerksordnung
KiGGS	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
KiTa	Kindertageseinrichtungen
KMK	Kulturministerkonferenz
LSE	Lernen, Sprache und sozial emotionale Entwicklung
mEH	mit Eingliederungshilfe
NAP	Nationaler Aktionsplan
NEET	Not in Employment, Education or Training
NEPS	Nationaler Bildungspanels
PISA	Programme for International Student Assessment
SBBZ	Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren
SchulG	Schulgesetz
SGB	Sozialgesetzbuch
SOEP	Sozioökonomisches Panel
UN BRK	United Nations Behindertenrechtskonvention
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WfbM	Werkstatt für Menschen mit Behinderung
WHO	World Health Organization

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Systemebenen und Systeme .....	47
Abbildung 2: Entwicklung der Rechte für Menschen mit Behinderung in Deutschland seit 1945.....	67
Abbildung 3: Schematische Ausdifferenzierung des Bildungswesens in der BRD. ....	81
Abbildung 4: Neuregelung Eingliederungshilfe zum 01.01.2020.....	95
Abbildung 5: Kinder (ohne Schulkinder) mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf nach Betreuungsform in den Bundesländern 2018/2019 .....	101
Abbildung 6: Inklusionsanteile in den einzelnen Bundesländern 2019/2020 Klasse 1-10.....	108
Abbildung 7: Verteilung der inklusiv unterrichteten Schüler*innen auf die Bildungswege in den Sekundarschulen 2020/2021.....	111
Abbildung 8: KMK Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und allgemeinen Schulen. Verteilung nach Förderschwerpunkten (2020). ....	112
Abbildung 9: Abgänger*innen und Absolvent*innen nach Lernort und erworbenen Schulabschluss. ....	114
Abbildung 10: Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf.....	117
Abbildung 11: Einmündungsvoraussetzung allgemeine Berufsausbildung. Erwartete Schulabschlüsse der im Jahr 2021 angebotenen Ausbildungsplätze. ....	119
Abbildung 12: Einmündungswege in das berufliche Ausbildungssystem 2021 .....	120
Abbildung 13: Neuzugänge in den Sektoren der beruflichen Ausbildung nach schulischer Vorbildung und tatsächlichem Vertragsabschluss 2020. ....	121
Abbildung 14: Ausbildungsformen nach Finanzierungswegen.....	127
Abbildung 15: Veränderungen Einmündungsqualifizierung der Teilnehmenden im Übergangssektor ....	130
Abbildung 16: Vorbildung Auszubildende mit neu abgeschlossenen Ausbildungsvertrag gem. § 66 BBiG, § 42 HwO .....	132
Abbildung 17: Kompetenzniveaus Schulentlassener bei Einmündung in die berufliche Ausbildung. ....	133
Abbildung 18: Prüfungsteilnehmer*innen an Abschlussprüfungen der dualen Ausbildung und EQ I .....	136
Abbildung 19: Herkunft Leistungsberechtigte bei Aufnahme in die WfbM 2016 .....	140
Tabelle 1: Beispiele für strukturell gekoppelte Funktionssysteme.....	54
Tabelle 2: Übersicht Funktionsleistungen und Codierungen des Bildungssystems .....	83
Tabelle 3: Inklusionspostulat auf Ebene UN BRK/Implikationen für die Novellierung dt. Gesetzgebung...97	
Tabelle 4: Direkteinschulung von Kindern in Förderschulen Bund Länder-Vergleich 2015-2021.....	105
Tabelle 5: Ist-Stand Rechtsanspruch inklusive Beschulung (2021). ....	106
Tabelle 6: Exklusionsquote der einzelnen Bundesländer Abweichungen 2020/2021. ....	110
Tabelle 7: Neuabschlüsse Ausbildungsverträge nach Berufssegmenten und schulischer Vorbildung. ....	123
Tabelle 8: Veränderung abgeschlossene Ausbildungsverträge gem. §66 BBiG/42r HwO 2015-2021 ....	125

## 1 Einführung in die Thematik der Arbeit

**Teilhabe als Programmformel des 21. Jahrhunderts** | Die Sozialpolitik des 21. Jahrhunderts hat eine neue Programmformel: *Teilhabe an der Gesellschaft* (vgl. WANSING 2005, 15). Sie ist in sozialpolitischen aber auch rechtsbezogenen Handlungsfeldern zu einem Leitbegriff geworden, längs dessen sich Leistungsansprüche und Zugangszusicherungen zu gesellschaftlich anerkannten Lebensmöglichkeiten ableiten lassen. Dazu zählt auf internationaler Ebene die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN BRK). Sie begründet den Rechtsanspruch behinderter Menschen auf eine „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft“ (Art. 3c UN BRK 2008). Sie verpflichtet die unterzeichnenden Staaten „Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderung ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern“ (Art. 4 Abs. 1 UN BRK 2008). Der Teilhabeanspruch ist universell, ausnahmelos und damit absolut angelegt. Deren Präambel beinhaltet den Anspruch auf „Teilhabe am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben“. Konkretisiert durch eine Vielzahl an Artikeln wird der Anspruch näher bestimmt, u. a. für Bildung (Art. 24), Arbeit (Art 27), Kultur, Freizeit und Sport (Art. 30).

Mit der Unterzeichnung der UN BRK und deren Ratifizierung (2009) verpflichtet sich die Bundesrepublik Deutschland nicht nur zum Transfer der UN BRK in nationale Gesetzgebung (u.a. Sozialgesetzbuch (SGB) IX, Bundesteilhabegesetz [BTHG]) und deren Integration in nationale Programme und Konzepte, wie etwa dem Nationalen Aktionsplan (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2011 & 2016a), sondern auch zu einer Lesart, die Teilhabe als positive Norm gesellschaftlicher Zugehörigkeit definiert (vgl. KASTL 2017, 236). In dieser Lesart wird Teilhabe nicht nur als Gegenbegriff zu sozialer Ausgrenzung gesetzt, sondern auch zu einem Synonym für Lebensqualität und einem ‚guten Leben‘. Die Verpflichtungshelix führt ferner dazu, Teilhabe als Leitidee und Maßstab sozialer Gerechtigkeit anzuerkennen, um Benachteiligung und Ausgrenzung sichtbar zu machen. Teilhabe markiert somit eine kritische Schwelle der Ungleichheit innerhalb eines Handlungsraumes. Deren Unterschreiten (i. S. einer Nichteinhaltung) löst Steuerung im Sinne eines öffentlichen Handelns, von Korrekturen und Planung zumeist sozialpolitischer und wirtschaftlicher Leistungen zur Teilhabe aus. Ziel ist es, Handlungs- und Möglichkeitsräume (erneut) zu öffnen und Zugangsbarrieren zu überwinden. Damit rücken Bedingungen und Barrieren von Handlungs- und Möglichkeitsräumen in den Mittelpunkt wirkungs- und anwendungsorientierter Maßnahmen, Programme und Konzepte zur Förderung und Verbesserung von Teilhabechancen und Teilhabeprozessen.

Mit der neuen Programmformel geht letztlich die Forderung nach einer *inklusiven Gesellschaft* (BMAS 2011, 24) einher, die die Verschiedenheit von Menschen anerkennt und Teilhabegerechtigkeit für Alle, ungeachtet ihrer Verschiedenheitsmerkmale, ermöglicht. Verschiedenheit wird hier

als horizontale Unterscheidung eingefügt, aus der per se keinesfalls eine Besser- bzw. Schlechterstellung zwischen Menschen, im Sinne sozialer Ungleichheit<sup>1</sup> resultieren darf oder aber zu rechtfertigen ist. *Teilhabe Gesellschaften* unterscheiden sich nicht etwa darin, dass unterschiedliche Ressourcenausstattungen und Lebenslagen vorhanden sind. Die *Teilhabe Gesellschaft* beansprucht gegenüber traditionellen Gesellschaftsformen allerdings über ein legitimes Gefüge sozialer Ungleichheiten zu verfügen, das vertikale Ungleichheiten als das Ergebnis realisierter Chancen deklariert, durchlässig gestaltet und Teilhabechancen für Alle stetig erneuert (vgl. HRADIL 2013, 177 ff. und 2021, 13 ff.). Die Bezugsgröße ist nicht etwa Gleichheit der Ressourcen oder Gleichheit der Lebensführung, sondern die Anzahl an verfügbaren Handlungs- und Möglichkeitsräumen und verwirklichter Teilhabechancen. Eine Orientierung an einer gesellschaftlich üblichen Lebensführung ist hierbei implizit (vgl. BEHRENDT 2018, 50 f.). Die *Teilhabe Gesellschaft* gilt dementsprechend dann als erreicht, wenn Menschen jeder gesellschaftlichen Gruppierung (bspw. Menschen mit und ohne Behinderung) die Chance haben, an Aktivitäten aller gesellschaftlichen Bereiche teilzunehmen, ihre Anliegen in den Prozess gesellschaftlicher Gestaltung einzubringen und über solche Ressourcen verfügen, die zur persönlichen Entwicklung beitragen und Leistungsfähigkeit hervorbringen (vgl. HRADIL 2021, 1; BEHRENDT 2018, 50) – und dies unabhängig natürlicher oder askriptiver Merkmale und Zuschreibungen.

**Teilhabeansprüche ≠ Verwirklichungschancen** | Ungeachtet der prinzipiell anerkannten Universalität des Anspruches auf eine chancengerechte Teilhabe (u.a. UN BRK 2009; BTHG 2016; Art. 3 Abs.3 Satz 2 GG) lässt sich mit Blick auf Verwirklichungschancen jedoch feststellen, dass vor allem Menschen mit Behinderung gegenüber nicht-behinderten Menschen benachteiligt sind (vgl. insb. BTB 2021, DER PARITÄTISCHE TEILHABEBERICHT 2021, 9). Wenngleich im *dritten Teilhabebericht* positive Entwicklungen in den Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderung aufgezeigt werden – dies gilt unter anderem für den Rückgang der Arbeitslosenquote bei Menschen mit anerkannter Schwerbehinderung (BTB 2021, 215), für Verbesserungen im öffentlichen Personennahverkehr (ebd., 13) und für eine steigende Anzahl an Leistungsbeziehenden im ambulant betreuten Wohnen (ebd.) – so zeigt die Berichterstattung auch, dass die Entwicklung zu mehr Teilhabe und Chancengleichheit stagniert oder sogar rückläufig ist. Dies betrifft insbesondere das Leben in der Gemeinschaft (BTB 2021, 634 f.), die berufliche Bildung (ebd. 122 ff.), die Erwerbsbeteiligung (ebd. 215 f.) oder die Selbsteinschätzung von Menschen mit Behinderung hinsichtlich ihres Gesundheitszustandes (ebd., 14 und 410). Dabei ist davon auszugehen, und in der vorliegenden Arbeit noch ausführlich nachzuweisen, dass die Diskrepanz zwischen Gleichheit im Anspruch auf Teilhabe (Soll) und tatsächlichen Realisierungschancen (Ist) deutlich größer ist

---

<sup>1</sup>„Man spricht von sozialer Ungleichheit (...), wenn die Ressourcenausstattung oder die Lebensbedingungen (...) von Menschen aus gesellschaftlichen Gründen so beschaffen sind, dass bestimmte Bevölkerungsteile regelmäßig bessere Lebens- und Verwirklichungschancen als andere Gruppierungen haben“ (HRADIL 2012, 1).



als es die verschiedenen Berichterstattungen über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigung und Behinderung derzeit zeigen. Betrachtet man bspw. mit dem 3. Bundesteilhaberbericht über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigung (BTB 2021) einen der prominentesten Vertreter für die verschiedenen Berichterstattungen, so fällt auf, dass dieser Komplexität und Bedingungsgefüge zwischen den Gesellschaftsbereichen, z. B. zwischen Erwerbs-, Mobilitäts- und Bildungssystem, weitgehend unbeleuchtet lässt. Vielmehr fokussiert die Berichterstattung empirische Outcome-Größen, die größtenteils nach der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF 2001) zur Messung von Teilhabe im Wechselspiel zwischen Individuum und Umwelt ausgerichtet und erhoben worden sind. Wenngleich die Verfasserinnen herausstellen, dass die Berichterstattung sich zusätzlich an Lebenslagenkonzepten<sup>2</sup> und bisweilen am Capability-Ansatz<sup>3</sup> zur Darstellung des Zusammenspiels von Gelegenheitsstrukturen und Lebensführung orientiert hat (BTB 2021, 27 f.), so bleiben insbesondere zeitliche Ordnungen, Pfadabhängigkeiten in der Lebenslaufperspektive, Selektions- und Allokationsmechanismen der einzelnen Gesellschaftsbereiche weitgehend aus der Berichterstattung ausgeklammert. Daran ändert auch die ebenfalls zusätzlich vorgenommene Differenzierung zwischen Lebenslage und Teilhabe nichts, die Zugehörigkeiten und Exklusionsrisiken in graduellen Abstufungen darstellbar machen (BTB 2021, 28). Nicht realisierte Teilhabechancen, die weitere Nachteile nach sich ziehen (z. B. Begrenzung von Handlungs- und Möglichkeitsräumen und der Vorauswahl an optionalen Teilhabechancen), werden nur unzureichend empirisch beobachtet. Mit dem 4. Armuts- und Reichtumsbericht wird gar der Anspruch gänzlich aufgegeben, Zusammenhänge zwischen Teilhabechancen und deren tatsächliche Realisierung herzustellen (BMAS 2013, 21 ff.). Als ursächlich wird hierbei die Schwierigkeit angeführt, messbare Teilhabeergebnisse bereitgestellten Möglichkeiten gegenüberzustellen. Ferner fließt die Teilhabe an Sondersystemen als exkludierende Inklusion ungenügend kritisch in die Gesamtbewertung von Teilhabe ein. Durch die grundsätzliche Ausrichtung von Teilhabe als positive Norm und zu erreichendes Ziel konzentriert sich die Berichterstattung (stellvertretend) viel eher auf die tatsächliche Realisierung von Teilhabechancen. Gar nicht erst eröffnete Verwirklichungschancen hingegen bleiben weitgehend unbeachtet. Ähnliches gilt für Konsequenzen ergriffener Teilhabechancen bezüglich sich eröffnender oder verschließender Handlungs- und Möglichkeitsräume, die aus den Berichterstattungen ausgeklammert werden.

So ist insgesamt nicht nur die Diskrepanz zwischen der Gleichheit im Anspruch auf Teilhabe<sup>4</sup> und tatsächlichen Realisierungschancen wenig überraschend, sondern auch, dass sozialpolitische Interventionen mit Blick auf die Verbesserung von Auswahlmöglichkeiten, Teilhabeoptionen und

---

<sup>2</sup> Vertreter\*innen u.a. GERHARD WEISSER 1978, WOLFGANG GLATZER & WERNER HÜBINGER 1990, DIETRICH ENGELS 2006.

<sup>3</sup> Vertreter\*innen u.a. AMARTYA SEN 2002 und 2010, MARTHA NUSSBAUM 1999 und 2015.

<sup>4</sup> festgeschrieben in der European Social Charter (1996), im SGB IX §1 (2001), in Art. 3 UN BRK (2009).

Verwirklichungschancen ins Leere laufen, solange (strukturelle) Komplementaritäten und Bedingungsgefüge sowie die exkludierende Inklusion nicht ausreichend in den Blick genommen werden. Es ist diese Diskrepanz, die den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit markiert.

**Behinderung als soziales (Steuerungs-)Problem?** | Trotz der Entwicklung hin zur „Inklusion als menschenrechtliches Prinzip“ (AICHELE 2013, 35; BIELEFELDT 2017, 60-73) wird der rechtlich verankerte Teilhabeanspruch für Menschen mit Behinderung zu selten in Verwirklichungschancen transferiert. Als doppelte Realität betitelt und als Wirklichkeitsdichotomie gegenübergestellt, wurde die Diskrepanz in der Vergangenheit und Gegenwart gesellschaftstheoretisch, sozialstaatlich wie auch sozialpolitisch längs der „Suffizienzregel“<sup>5</sup> (vgl. DYCKERHOFF 2013, 25) immer wieder bearbeitet. Das Unterschreiten einer solchen Schwelle mündet in Interventionen, die für alle Menschen Handlungs- und Möglichkeitsräume der Teilhabe bis zur Stufe der Suffizienz gewährleisten sollen. Teilhabe wird zu einer Querschnitts- und Steuerungsaufgabe staatlichen Handelns.

Die beiden Nationalen Aktionspläne (NAP 1.0 und NAP 2.0), die zusammen 547 Maßnahmen umfassen (BMAS Stichtag 17. Dezember 2020), um Handlungs- und Möglichkeitsräume der Teilhabe bis zur Stufe der Suffizienz zu gewährleisten bzw. oberhalb des Grenzniveaus wiederherzustellen, können zum einen als Beleg staatlicher Intervention und Steuerung auf Bundes- über die Landesebene bis in die Kommunen gewertet werden. Zum anderen können die NAP neben zahlreichen weiteren Berichterstattungen<sup>6</sup> als Indiz dafür gewertet werden, dass Behinderung als ein Wert definiert wird, der unterhalb des Grenzniveaus der Suffizienz liegt. Behinderung wird hierdurch nicht nur öffentlich anerkannt, sondern durch die Institutionalisierung bestimmter Maßnahmen der Problembearbeitung zeitgleich als ‚soziales Problem‘ existent und verifiziert (vgl. WACKER 2012, KASTL 2017). Behinderung als lösungsbedürftiges Problem etabliert sodann sozialstaatliche und -politische Interventionen. Als Problem, für das Ziele zur Problemlösung verbindlich festgelegt werden müssen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln sind (vgl. SCHARPF 1973, 15), wird Behinderung spätestens an dieser Stelle Gegenstand von Steuerung und fest in die Interventionslogik sozialstaatlichen und politischen Handelns verankert. Dennoch führen die erhöhte Aufmerksamkeit und die daraus abgeleiteten zahlreichen Interventionsmaßnahmen bislang nicht zur Schließung der bis hierher lediglich skizzierbaren Diskrepanz. Im Gegenteil: Aktuell zeichnet sich nicht nur eine erhebliche Toleranz gegenüber sozialer Ungleichheit ab, sondern die ergriffenen Maßnahmen zu deren Überwindung stehen im Verdacht, soziale Ausgrenzung von bestimmten Personengruppen in den Bereichen zu forcieren, in denen sie Teilhabe

---

<sup>5</sup> Die Suffizienzregel beschreibt Teilhabe als eine Art Schwelle. Der Ungleichheit wird so nach unten hin eine Grenze gesetzt, ab der Ungleichheit sozialpolitisches Handeln herausfordert.

<sup>6</sup> Dazu zählen lt. BTB (2021) insb. beeinträchtigungs- und behindertenspezifische Berichterstattungen, wie bspw. sozioökonomische Panel (SOEP), Studien zur Gesundheit in Deutschland aktuell (GEDA) bzw. zur Gesundheit der Kinder und Jugendlichen (KiGGS) sowie unspezifische Berichterstattungen wie etwa der Mikrozensus, die Sozialhilfestatistiken oder die Beschäftigten- und Arbeitslosenstatistik.

eigentlich garantieren und realisieren sollen (z. B. im separierenden deutschen Schulsystem, Werkstätten für Menschen mit Behinderung als „geschützten Arbeitsmarkt“).

Mit Blick auf den in Kapitel 2 noch zu skizzierenden Forschungsstand ist die Annahme zu belegen, dass Ursachen und Mechanismen zur Verteilung von Teilhabeoptionen und Verwirklichungschancen noch immer nicht hinreichend untersucht worden sind. Außerdem wird dargestellt, dass die Interventionsform im Umgang mit Behinderung als „sozialem Problem“ keineswegs zu einer wertneutralen Unterscheidung führt, aus der Unterstützungsleistungen zur Erreichung und/oder Erhaltung der Suffizienz resultieren. Viel eher ist davon auszugehen, dass die Interventionslogik sozialstaatlichen und sozialpolitischen Handelns ‚Behinderung‘ als askriptives Merkmal manifestiert, wodurch Teilhabechancen nicht in Verwirklichungschancen transferiert werden können.

Es stellen sich somit die folgenden Fragen: Warum halten öffentliches Handeln und soziale Sicherungsleistungen – Mechanismen, Programme und Maßnahmen für eine inklusive Gesellschaft – den Trend wachsender sozialer Ausgrenzung nicht auf oder können ihn gar umkehren? Warum kumulieren Ausgrenzungsrisiken vor allem an den Stellen, an denen sozialpolitischer Wille und wohlfahrtsstaatliche Interventionsprogrammatik gezielt auf die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft gerichtet sind? Es schließen sich hieran Fragen zu Möglichkeiten und Grenzen einer absichtsvollen Einwirkung der Gesellschaft durch Steuerung an. Angesichts der anhaltenden Wirklichkeitsdichotomie ist von der gedanklichen Prämisse einer prinzipiellen Machbarkeit gezielter Steuerung Abstand zu nehmen. Die gegenwärtige Nichtsteuerbarkeit einer chancengerechten Teilhabe für Menschen mit Behinderung ist vielmehr prinzipiell und konzeptionell in dieser Arbeit in den Fokus zu rücken. Ist ‚Behinderung‘ also das Resultat einer unzureichenden Steuerungslogik der Modernen Gesellschaft?

**Neue Steuerung – neue Teilhabechancen?** | In den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, wie die Diskrepanz zwischen Anspruch auf Teilhabe und tatsächlich realisierter Verwirklichungschancen überwunden werden kann, ist die Frage zu rücken, inwiefern eine Revision der Theoriearchitektur von Steuerung einen Beitrag leisten kann, um eine chancengerechte(re) Teilhabe von Menschen mit Behinderung (planbar) zu erreichen. Lassen sich hierdurch beabsichtigte und unbeabsichtigte (Neben-) Wirkungen sozialpolitischer und -staatlicher Interventionen, jenseits von Akteuren, sichtbar machen, um auch nicht-realisierten Chancen und Auswahlmöglichkeiten analysieren und diskutieren zu können? Ist es mittels einer Revision der Theoriearchitektur von Steuerung möglich, gedankliche Prämissen einer auf Teilhabe und Inklusion gerichteten Sozial- und Rehabilitationspolitik infrage zu stellen, um so möglicherweise (il-)legitime Adressierungsvorgänge und -funktionen von „Behinderung“ aufzudecken? Und lässt sich hierauf angesichts einer veränderten Steuerungslogik überhaupt gezielt einwirken?

Inwiefern diese und ähnliche Fragen bereits Gegenstand von Forschung sind und in welchen Forschungsdesideraten sie ggf. sichtbar werden, zeigt das folgende Kapitel zum Forschungsstand. Hier werden unter Zuhilfenahme historischer Entwicklungen und aktueller Forschungsthemen zugleich Bezugspunkte und notwendige Begrenzungslinie der Arbeit entwickelt, um ihr einen theoretischen Referenz- und Analyserahmen geben zu können.

## 2 Forschungsstand, Problemskizze und Aufbau der Arbeit

Die Suche nach neuen Erkundungs- und Möglichkeitsräumen, um die Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft mit steuerungstheoretischen Mitteln chancengerechter zu gestalten, gelingt nur über die Auseinandersetzung mit den bisher unternommenen Versuchen zur Überwindung der Diskrepanz im Anspruch auf Teilhabe und tatsächlichen Verwirklichungschancen. Dafür nutzt die Arbeit zunächst den Begriff der ‚Behinderung‘ in seinen historischen Bedeutungszusammenhängen (Kap. 2.1). Der Begriff bietet einen Bezugspunkt für die Nachzeichnung chronologischer sozialpolitischer und -staatlicher Interventionsprogrammatiken im Umgang mit ‚Behinderung‘ – zumeist als ‚soziales Problem‘. Zeitgleich eröffnet ein solcher Bezugspunkt die Möglichkeit, Zielsetzungen und Programmatiken den Perspektiven, Theorien und Forschungsschwerpunkten auf nationaler und internationaler Ebene zuzuordnen. Fachliche, sozialpolitische und rechtliche Entwicklungen werden ebenso sichtbar wie etwaige Steuerungsideen daraus abgeleitet und in Forschungszusammenhänge eingeordnet werden können. Der Begriff ‚Behinderung‘ bildet in dieser Lesart zugleich eine Klammer für weitere, zum Teil synonym verwendete Begriffe im Umgang mit Behinderung, die es innerhalb der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes (Kap. 2.2) zu berücksichtigen gilt. Dazu zählen insbesondere die Begriffe: Integration, Inklusion und Teilhabe. Am Ende des Kapitels lässt sich ein Bild des aktuellen Forschungsstandes hinsichtlich der Fragen nachzeichnen,

- welche Maßnahmen bereits unternommen und welche Strategie bereits zur Anwendung gebracht worden sind, um den Anspruch auf eine chancengerechte Teilhabe in tatsächlich realisierte Teilhabe zu transferieren,
- an welche Ansätze, Theorien und Forschungsdisziplinen die bisherigen Lösungsvorschläge zur Überwindung der Diskrepanz anknüpfen sowie
- welche Aspekte, Theorien und Forschungsperspektiven bislang unzureichend betrachtet worden sind, an welchen Stellen sich Unschärfe bzgl. der Konstruktionsbedingungen von ‚Behinderung‘ (der Teilhabe) einstellt und schließlich als Forschungsdesiderat(e) sichtbar werden, die die Relevanz der vorliegenden Arbeit begründen.

Eine solche Betrachtung bietet Bezugspunkte für notwendige Begrenzungslinien eines Analyserahmens, der die Begriffe ‚Gesellschaft‘ und ‚Behinderung‘, hier ebenfalls als Klammerbegriff

für den Umgang mit Behinderung gebraucht, zusammenführt und als geeignetes Objekt steuerungstheoretischer Auseinandersetzung in die Arbeit einfügt (Kap. 2.3). Der Forschungsstand ermöglicht eine Reflexionsebene mittels derer vergangene und gegenwärtige Reaktionen und Formen von Interventionen hinsichtlich sozialer Ausgrenzung, Umgang mit Behinderung und Teilhabe steuerungstheoretisch anschlussfähig werden und bearbeitet werden können. Hierüber lassen sich Problemstellung, Zielsetzung und Aufbau der Arbeit präzisieren (Kap. 2.4).

## 2.1 Forschungshistorie

**‚Behinderte‘ als soziales Problem der Neuzeit** | Die Industrialisierung führt zum sozialen Ausschluss als Massenproblem (Pauperismus). Als unmittelbare Folge wird die Zunahme kranker, missgebildeter, früh-invalider oder seelisch erkrankter Menschen abgeleitet. Zu diesem Zeitpunkt werden Menschen mit Behinderung – hier noch als ‚idiotisch‘, ‚verkrüppelt‘ oder ‚missgebildet‘ bezeichnet – als Störung der bürgerlichen Ordnung erachtet und erstmalig explizit als soziales Problem benannt, auf die es seitens des Staates zu reagieren gilt (vgl. SCHÄDLER 2020, 149 ff.). Für den entstehenden Sozialstaat stellt sich die ‚Soziale Frage‘ nach dem Umgang mit Personen, deren weitreichende Exklusion aus Gesellschaftsbereichen zu einem dauerhaften Wachstums- und Produktivitätshemmnis und zur Belastung seitens der Gesamtgesellschaft avanciert.

Antworten auf die ‚Soziale Frage‘ werden durch die für dieses Zeitalter gültigen Bewertungskriterien Leistungsfähigkeit und Produktivität geprägt. Wurde gesellschaftliche Integration bislang via familiär strukturierter Solidaritätsformen reguliert, so geht mit deren Auflösung eine veränderte Risikobearbeitung sozialer Ausgrenzung einher. Sie wird fortan, und dem protestantischen Zeitgeist folgend, zu aller erst über Erwerbsarbeit sowie die Verfügbarkeit von (materiellen) Ressourcen hergestellt. Erwerbsarbeit gilt als Produktionsfaktor, Ausdruck menschlichen Seins und Integrationsinstrument zugleich (vgl. DETTLING 2000, 28). Staatliche Interventionen richten sich, ganz in der Diktion des Sozialdarwinismus, an den Zielgrößen Heilung und Besserung von Menschen mit Behinderung hin zu einem ‚normalen leistungsfähigen Individuum‘ aus. Ziel ist die „weitgehende Anpassung der als abweichend und defizitär klassifizierten Menschen an die funktionalen Erwartungen der bürgerlichen, kapitalistisch verfassten Gesellschaft“ (BÖSL 2010, 6). Um der Gesellschaft Menschen mit Behinderungen zuzuführen, die in der damaligen Wahrnehmung als kaum leistungsfähig galten und um den Sozialstaat zu entlasten, werden medizinische Maßnahmenkataloge um (heil-)pädagogische und praktisch-bildende Maßnahmen ergänzt.

Gesellschafts- und Strukturwandel führen zur engen Verknüpfung mit dem Konzept des Wohlfahrtsstaates, der zum Ersatz für traditionell vermittelte solidarische Unterstützungsformen vorangegangener Gesellschaftsformen wird. An der Schnittstelle zu kirchlich organisierter Wohltätigkeit übernimmt er nicht nur die formale Verantwortung für das Wohlergehen der Gesellschaftsmitglieder in grundlegenden Belangen (vgl. GIRVETZ 1968, 512), sondern auch für die Lösung sozialer

Probleme. Ganz im Duktus defizitorientierter und problemzentrierter Fragestellungen, werden Lösungen vor allem in den (behinderten) Personen gesucht. Folglich, werden erzieherische Maßnahmen in Armenhäusern, Zucht- und Korrekationsanstalten als Mittel zur Problemlösung herangezogen (vgl. BÖSL, WALDSCHMIDT 2010, 150). Bleibt eine Korrektur des Verhaltens aus oder ist der Bildungsversuch erfolglos, werden mit ordnungspolitischen Mitteln die ‚Unheilbaren‘, ‚Unerziehbaren‘ und ‚Wertlosen‘ in die staatliche Verantwortung und Fürsorge, zentralisierter Anstalten (zur Entlastung) entlassen.<sup>7</sup> ‚Behinderung‘ wird unter den Einflüssen der Industrialisierung mit dem von GEORGENS & DEINHARDT verfassten deutschen *Handbuch zur Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten* (Bd. I 1861; Bd. II 1863) zum Forschungsobjekt jenseits einer absolutistischen medizinischen Sichtweise. Über Begriffsbeschreibungen anderer Wissenschaftsdisziplinen hinaus, allen voran denen von Medizin und Psychologie, werden sowohl Erklärungsansätze für Behinderung generiert als auch Notwendigkeiten im Umgang mit selbigen benannt. Behinderung wird zwar weiterhin, ganz in der Tradition des medizinischen Fachdiskurses im 19. Jahrhundert, als biologische Kategorie der Entartung, als Defekt oder Störung definiert. Zugleich werden aber auch normative Bezüge und damit gesellschaftspolitische Ansätze der Einwirkung auf ‚Behinderung‘ hergestellt. Entartungsursachen und Andersartigkeit sind nicht zwingend und ausschließlich im Individuum zu suchen, sondern sind auch im Allgemeinen durch soziale Zustände bedingt: Die Heilpädagogik sieht sich so nicht nur dazu aufgerufen nach individuell medizinischen Ursache von Behinderung zu forschen, sondern auch „möglichen und wahrscheinlichen objektiven Ursachen der Verkümmernung“ (GEORGENS, DEINHARDT 1863, 495) nachzugehen.

Das Handbuch von GEORGENS & DEINHARDT (1861 BZW. 1863) knüpft an eine Teleologie und Anthropologie umfassende Philosophie an, die zunächst Heilung und Besserung an Erziehung, später an Bildungsansprüche erstmalig auch für ‚Behinderte‘ bindet (vgl. ebd. 1861, 515). Zeitgleich wird mit der Entlastungsfunktion ‚Anstaltswesen‘ eine Grenzmarke der Andersartigkeit definiert, wodurch ‚behindert‘ und ‚nicht-behindert‘ nicht nur organisationsbezogen unterscheidbar wird, sondern betroffene Personen potenziell auch zu Objekten sozialer Ungleichheitsforschung des 19. Jahrhunderts, Therapie und Prävention reifen<sup>8</sup>. Ungeachtet dessen begründet das Handbuch durch seine Ausführungen zur Anlage-Umwelt-Problematik eine erste Engführung des Gegenstandsbereiches von Behinderung und Gesellschaft. Wenngleich über die Notwendigkeit zur

---

<sup>7</sup> 1898 werden u.a. durch BODELSCHWINGH erste „beschützende Werkstätten“ zur Integration von Menschen mit Behinderung in das Arbeitsleben gegründet. STRAKERJAHN führt die seit ca. 1835 bestehenden Notschulen für nicht „vollsinige Kinder“ zu einem Verband der Hilfsschulen Deutschlands zusammen.

<sup>8</sup> Arbeiten von RUDLOFF (2003) und BÖSL (2009) zeigen, dass die historische Ungleichheitsforschung ‚Behinderung‘ als Merkmal sozialer Ungleichheit, mit Ausnahme der qualitativ kulturorientierten Tradition der Chicagoer Schule, weitgehend übersehen hat. Letztgenannte erforscht funktionale Differenzierung in Gesellschaft.

systematischen (Gegen-)Steuerung von „bedrohlichen Gesellschaftsübeln“ (GEORGENS, DEINHARDT 1863, 353) Interventionen offengelegt werden, so bleibt eine umfassende Einbettung in organisationstheoretische Auseinandersetzungen ebenso aus wie die kritische Auseinandersetzung nach welcher Steuerungslogik staatliche Interventionsprogramme operieren und welche erwünschten und unerwünschten Nebeneffekte sich hierbei einstellen.

**Behinderung als Forschungsobjekt sozioökonomischer Ungleichheit** | Im Zuge der Problematisierung von ‚Behinderung‘ differenziert sich das Verständnis aus. Ab den späten 1980er Jahren wird im historischen Rückgriff auf die strukturellen Entwicklungen der Industriegesellschaft und deren Erbe vor allem im englischsprachigen Raum ein materialistisches Modell von Behinderung (u.a. OLIVER, 1996 *A Sociology of Disability or a Disabilist Sociology?*; GLEESON 1999 *Geographies of Disability*) nachgezeichnet, das bis in die 1970er Jahre nachwirkt. Die *Social Oppression Theory* erforscht Behinderung als Folge kapitalistischer Wirtschafts- und Sozialsysteme. ABBERLEYS (1987) Werk über die *Soziologie der Beeinträchtigung*<sup>9</sup> fasst Behinderung als sozioökonomische Exklusion von Menschen mit Beeinträchtigung (i. S. von Schädigung, Idiotie, Andersartigkeit). Weil diese zunehmend von wirtschaftlichen Prozessen ausgeschlossen sind, werden sie weitgehend auch aus weiteren gesellschaftlichen Bereichen exkludiert. Zugleich werden sie als ‚Andersartige‘ und ‚Unfähige‘ kategorisiert und so zu einem sichtbaren sozialen Problem, dessen Lösung in medizinischer (medikamentöser) Behandlung, Institutionalisierung und zunehmend auch Rehabilitation gesucht wird.

Das Erklärungsmodell ist den konventionellen Theorien des *Disablism* zuzuordnen: Die Frage der Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der (Erwerbs-) Gesellschaft ist ausschließlich an die Beurteilung ihrer Fähigkeiten gebunden. Damit knüpft das Modell, trotz der Fokussierung auf materielle Barrieren und Nicht-Zugänge, eindeutig an biomedizinische Kontexte an. Vor dem Hintergrund ‚Behinderung‘ als sozioökonomische Exklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen zu verstehen, wird das Forschungsfeld anschlussfähig an klassische Ungleichheitsforschung (Materiellen Wohlstand, Macht, Prestige, Bildung), die die Geschichte von Menschen mit Behinderungen bislang weitgehend übersehen hat (vgl. SCHMUHL 2009, 24). Ungeachtet dessen bleibt das Forschungsfeld auf phänomenologische und induktive Deutungs- und Erklärungsweisen begrenzt, die Behinderung „nicht mehr nur ausschließlich als abweichende Differenz zur Normalität versteht, sondern als intersubjektives und gesellschaftliches Verhältnis, das in der Bestimmung von Fähigkeiten seinen Ausdruck findet“ (BUCHNER ET AL 2015, 1). Behinderung wird auf ihr Verhältnis zur Fähigkeit, grundlegende gesellschaftliche Anforderung zu erfüllen (vgl. ebd.), bezogen und so anschlussfähig an das spätere soziale Modell von Behinderung. Die Leerstelle bezgl. einer

---

<sup>9</sup> Originaltitel: *The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability* (1987).

Steuerung bleibt hingegen bestehen. Es gibt keine konzeptionellen Verknüpfungen zu Steuerungstheorien, wie sozioökonomische Exklusion von Menschen mit Behinderung überwunden oder reguliert werden kann. Mit Forschungsansätzen zur *Selbstregulation* oder zur *Gesellschaft als lernendes System*<sup>10</sup>, das sich durch Rückkopplung an veränderte Rahmenbedingungen anpassen und trotz Störungen selbst gesetzte Ziele erreichen kann, wären Anknüpfungspunkte vorhanden gewesen.

**Behinderte als Forschungsobjekt zweigeteilter sozialer Fürsorgeprogrammatik** | Ungeachtet der Zäsur<sup>11</sup> durch das NS-Regime, zeichnet sich in der bundesdeutschen Behinderungspolitik eine ähnliche Entwicklung zu Entwicklungen anglophoner Länder ab. Die Heil- und Sonderpädagogik differenziert sich nach 1945 in zwei wesentlichen Entwicklungsströmen aus.

Der erste Entwicklungsstrom knüpft an das Massenphänomen ‚Kriegsgeschädigte‘ an. Der Fokus von Forschung richtet sich, ganz in Tradition einer an medizinischer Fürsorge und Wiederherstellung ausgerichteten Programmatik, auf ein versorgendes Rehabilitationsparadigma, das sich im Kern weiterhin an Normalisierungszielen ausrichtet. Ziel ist die funktionale Wiederherstellung des Menschen durch medizinische Eingriffe sowie die Befähigung zur Erwerbsarbeit in beruflichen Rehabilitationseinrichtungen. Wegen der anhaltenden Dominanz einer sozioökonomischen Sichtweise von Behinderung gilt die (berufliche) Bildung und die Wiederherstellung der Erwerbsfähigkeit als ideales Kompensations- und Eingliederungsinstrument (zurück) in die Gesellschaft. Das Nichterreichen des Ziels begründet schließlich den zweiten Entwicklungsstrom. Dieser richtet sein Hauptaugenmerk auf diejenigen, die durch Rehabilitation nicht wieder als funktionsfähige Mitglieder in die Gesellschaft eingegliedert werden können. Zu diesen gehören insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung, denen Leistungsfähigkeit und Bildsamkeit erneut in Abrede gestellt wird (vgl. VILLINGER 1952, 504). Trotz der Absage an eine Rassen-Ideologie wirken die Prinzipien der Eugenik nach. Menschen mit Behinderung werden als behandlungswürdige Patienten mit unheilbaren Defekten angesehen. Sie werden als Personen deklariert, denen ein personen- und funktionsbezogenes Defizit in Bezug auf die Erwerbsfähigkeit und Produktivität innewohnt. Der unmittelbare Zusammenhang von Behinderung, Defizit und Erwerbstätigkeit wird letztlich in der bundeseinheitlichen Definition von Behinderung manifestiert: „Als behindert gilt ein

---

<sup>10</sup> SIMON (1969A, 1969b): *The Sciences of the Artificial*; ACKOFF (1975): *Zielbewusste Systeme*; WIENER (1950): *The Human Use of Human Beings – Cybernetics and Society*.

<sup>11</sup> R. MALTHUS begründet 1798 mit seinem „*Essay on the Principle of Population*“ den späteren Sozialdarwinismus. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird der Sozialdarwinismus v.a. als Rassen-Ideologie interpretiert – mit bekanntem Resultat der Euthanasie und systematische Massenermordung von Menschen mit Behinderung durch die Aktion T4. Mit dem Nationalsozialismus hatte sich der Sozialdarwinismus als Theorie zur Erklärung gesellschaftlichen Wandels ebenso diskreditiert, wie die Verknüpfung zu Behinderung, wengleich Peter Singers Ansichten zur „praktischen Ethik“ (1979) am Ende des 20. Jahrhunderts zu deren kontroverse Renaissance führen.



Mensch, der entweder aufgrund angeborener Missbildung bzw. Beschädigung oder durch Verletzung oder Krankheit (...) eine angemessene Tätigkeit nicht ausüben kann. Er ist mehr oder minder leistungsgestört (lebensuntüchtig)“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES, 1958).

Es dominieren praktische Forschungsanliegen, wie zum Beispiel die Fragen, wie Entlastung des Sozialstaates gelingen und die Versorgung und soziale Sicherung – i.d.R. abseits von Gesellschaft – sichergestellt werden können. Im Mittelpunkt der Expansion von (Sonder-)Institutionen steht das zu ‚behandelnde Individuum‘. Spezielle Bedarfe werden ermittelt und in Expertenhandeln transferiert, das darauf abzielt, Menschen mit Behinderung durch Verhaltensveränderung doch noch in die „Normalgesellschaft“ integrieren zu können.

VERA MOSER (2003, 158) kommt in ihrer Analyse zur konzeptionellen Entwicklung der Heil- und Sonderpädagogik in der Nachkriegszeit zu dem Schluss, dass diese als Disziplin einen objektorientierten Zuschnitt aufweist. Der Behinderungsbegriff erweist sich dabei als Konstitutionskategorie und Abgrenzungsmerkmal einer eigenständigen Forschungsdisziplin (vgl. ebd. 131) und anhaltenden Ausdifferenzierung des Unterstützungssystems. Im Fortlauf spezialisiert sie sich auf Einzelfallinterventionen, auch weil Ansprüche auf Nachteilsausgleiche über die Differenzierung behindert/nicht-behindert auf den Einzelfall bezogen legitimiert werden müssen. Retrospektiv wird diese Differenzierung als *Zwei-Gruppen-Theorie* in die Forschungslinien der Integrationspädagogik eingebunden, die zwei Gruppen von Personen unterscheidet: die ‚Normalen‘ und die ‚Behinderten‘.

Im Lichte dieser historisch-theoretischen Rahmung fallen zweierlei Dinge auf. Erstens, die Differenzierung wird für Kontexte mit Fokus auf Leistungserbringung funktionalisiert und in Form staatlicher Interventionen als Ausgleich von Ungleichheit und zur Überwindung von Inhumanität<sup>12</sup> genutzt. Angetrieben durch neomarxistische Strömungen<sup>13</sup> wird dem Sozialstaat die Aufgabe zugeordnet, Bedingungen und Möglichkeiten gerechter Zugänge und Verteilung von Ressourcen zu regulieren, um soziale Ungleichheit abzuflachen (vgl. WEHLER 1987, 16f.). Steuerung bezieht sich sodann auf die Verteilung von Ressourcen und Chancen. Unter dem Einfluss des Kapitalismus wird Steuerung kausal-linear gedacht und in Programme überführt. Von der Zielperspektive eines Nachteilsausgleichs getragen, wäre zu erwarten gewesen, dass ‚Behinderung‘ als Merkmal sozialer Ungleichheit in den Kernfragen der Ungleichheitsforschung der 1960er Jahre berücksichtigt wird. ‚Behinderung‘ als Differenzierungsmerkmal und Erscheinungsform sozialer Ungleichheit

---

<sup>12</sup> Lt. MARX „ist soz., rechtl., pol. Ungleichheit mit Inhumanität der Gesellschaft gleichzusetzen (MERGEL 2013, 309).

<sup>13</sup> Sammelbegriff für die theoretischen Ansätze von Wissenschaftlern und Philosophen, die auf der Grundlage des Marxismus, jedoch zugleich in kritischer Distanz, nach dem 2. Weltkrieg eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Fragen der Gegenwart versuchen. Die hinterlegte Regulationstheorie legt ihr Augenmerk auf problematische und krisenhafte Entwicklungen des Kapitalismus und fragt nach Bedingungen und Möglichkeiten gerechter Zugänge und Verteilung von Ressourcen (u.a. AGLIETTA *Régulation et crises du capitalisme* (1982); BOYER & SAILLARD *Théorie de la régulation. L'état des savoirs* (1995).

führt jedoch, wenn überhaupt, weiterhin ein Schattendasein. Zweitens, die Differenzierung behindert/nicht-behindert wird Gegenstand sozialstaatlicher und politischer Interventionsprogramme. Eine steuerungstheoretische Bearbeitung, die Bezug auf das Differenzierungsmerkmal ‚Behinderung‘ nimmt, bleibt aus. In Anbetracht der zweiten großen Bewegung der Ungleichheitsforschung, die vor allem durch eine funktionalistische Perspektive PARSONS<sup>14</sup> (mehrstufige Theorieentwicklung von 1951-1973) geprägt nach der Bedeutung von Ungleichheit für das Funktionieren einer Gesellschaft fragt, wäre die Auseinandersetzung mit ‚Behinderung‘ als askriptives Merkmal durchaus anschlussfähig gewesen. Mögliche Fragen hätten lauten können: Welche Funktion erfüllt die Unterscheidung behindert/nicht-behindert in der Gesellschaft? Inwiefern ist die Differenzierung konstitutiv für Gesellschaft? Für wen ist die Unterscheidung nützlich? Inwiefern gelingt es durch staatlich initiierte Interventionen Ungleichheit zu reduzieren? Respektive, inwiefern sind es staatlich initiierte Interventionen selbst, die zu neuen Ungleichheiten führen?

**Behinderung als soziales Modell** | In der Überzeugung, dass ‚Behinderung‘ als soziales Problem zu lösen sei, indem jede Einzelne und jeder Einzelner so weit wie möglich an ihre bzw. seine Umwelt angepasst und zur Normalität zurückgeführt werden, erfolgt ein massiver Ausbau des Rehabilitationssystems (in westlichen Industrieländern 1970–1980). Ausbau und Ausdifferenzierung setzten sich zum Ziel, Menschen mit Behinderung via Behandlungs- und Arbeitsmarktprogramme in die Gesellschaft wiederinzugliedern. Kurz: Der Eintritt in die Gesellschaft ist nur durch Anpassung des Einzelnen zu erreichen. Längs des Normalisierungsprinzips<sup>15</sup> und des Integrationsparadigmas entstehen zeitgleich substituierende, fürsorgende Lebenswelten insbesondere für Wohnen, Arbeit und Freizeit. Sie sollen ein weitgehend ‚normales‘ Leben in der Gesellschaft gewährleisten. Integration wird hier in erster Linie als Raumkategorie (vgl. TUNSCH 2015, 75 ff.) interpretiert. In die staatliche Interventionsprogrammatik eingefügt, produziert sie jedoch vor allem soziale Ausschlüsse von Menschen mit Behinderung, die ERVIN GOFFMANN bereits 1972 als *Totale Institution* kritisch betrachtet und dahingehend untersucht, inwiefern durch „Beschränkungen des sozialen Verkehrs mit der Außenwelt“ (ebd., 15) Ungleichheiten und Diskriminierungen hervorgerufen werden.

---

<sup>14</sup> Der handlungsdeterminierte Strukturfunktionalismus nach PARSONS fragt danach, welche Aufgaben und Funktionen soziale Phänomene in der Gesellschaft erfüllen. Im Laufe der Jahre zur funktionalistischen Systemtheorie weiterentwickelt, wird den Fragen nachgegangen, wie Einheit und Ordnung in einer Gesellschaft entstehen, wie und warum wie Normen und Werte einer Gesellschaft übernommen und verinnerlicht werden und so zur Stabilität von Gesellschaft beitragen (vgl. GERHARDT 2002).

<sup>15</sup> 1950ern NIELS ERIK BANK-MIKKELSEN und 1960ern BENGT NIRJE in Skandinavien; WOLF WOLFENSBERGER in Nordamerika und FLYNN/NITSCH (1980-1999), in Deutschland WALTER THIMM (1978-1984). In der DDR ist keine Abkehr vom med. Modell zu erkennen (vgl. GROß/SÖDERFELDT 2017, 163 ff.).

Erst im Nachgang der britischen Behindertenbewegung<sup>16</sup>, entwickelt sich Ende der 1970er ein erstes soziales Modell von Behinderung (vgl. BÖSL WALDSCHMIDT 2010). In Abgrenzung zu ontologisch medizinischen Erklärungsansätzen, verortet das soziale Modell ‚Behinderung‘ außerhalb der Person. Sie ist nicht Eigenschaft einer Person, sondern sozial konstruiert. Die dichotome Unterscheidung von Schädigung (*impairment*) und Behinderung der Teilhabe (*disability*) machen die Perspektivverschiebung deutlich (THOMAS, 1999, 15): Behinderung ist kein Ergebnis medizinischer Krankheitslehre, sondern das Produkt sozialer Interaktion und Organisation. „Sie entsteht durch systematische Ausgrenzungsmuster, die dem sozialen Gefüge inhärent sind“ (WALDSCHMIDT 2015, 18). ELSBETH BÖSL (2010, 1) macht darauf aufmerksam, dass das Modell nicht nur einen unzureichenden Zugang zu Ressourcen für konstituierend in Bezug zu ‚Behinderung‘ hält, sondern auch, dass hinter jeder Form von Materialität Ideen, Diskurse und Normierungen stehen. ‚Behinderung‘ konstruiert sich folglich in sozialen, kulturellen, materiellen Zusammenhängen und politischen Repräsentations- und Entscheidungsstrukturen (vgl. DISTA 2002, 1 WALDSCHMIDT 2006A, 31-46; PLANGGER, SCHÖNWIESE 2013, 55-76; GROENEMEYER 2014,164). In dem Ausspruch „man ist nicht behindert, sondern man wird behindert“ vollzieht sich nicht nur die Befreiung von den Integrations- und Normalisierungserwartungen, sondern auch die Erwartung, dass nicht der einzelne, sondern Gesellschaft sich ändern müsse.

Der bis heute bestehende wissenschaftliche Konsens zur Konstruktion von Beeinträchtigt-Sein und Behindert-Werden (vgl. WACKER 2020, 106) führt zu einer vornehmlich konstruktivistischen Perspektive, die Behinderung explizit als sozial-kulturell versteht.<sup>17</sup> Daran schließen seit den 1990er Jahren auch die *Dis/ability Studies* an: Behinderung ist nicht das Resultat sozialer Unterschiede, sondern vielmehr Behinderungskonstruktionen auf wahr- oder angenommene Unterschiede (vgl. SCOTT 1998, 28-50). Gesellschaftliche und strukturelle Prozesse der Ausgrenzung und Abgrenzung, die Herleitung und Herstellung von ‚Normalität‘ und Ungleichheit rücken in den Fokus. Behinderung wird nunmehr als sozial konstruiert erachtet. Bis heute wird jedoch kontrovers darüber diskutiert, wie sich der Konstitutionsvorgang vollzieht. Ungeachtet dessen lassen sich aus dieser Perspektive heraus vertikale und horizontale Ungleichheiten im Kontext von ‚Behinderung‘ entlang der Differenz behindert/nicht-behindert identifizieren, in Muster sozialer Ungleichbehandlung<sup>18</sup> übersetzen und auf Strukturanalysen übertragen.

Seit ihrer Etablierung bietet der Diskurs einen Ankerpunkt für die sich in den nachfolgenden zwei Jahrzehnten weit ausdifferenzierende Forschungslandschaft, die den aktuellen Forschungsstand (Kap. 2.2) widerspiegelt. Darüber hinaus werden erstmalig im Konnex von Strukturanalysen und

---

<sup>16</sup> Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS, 1976); Disabled Peoples' International (1981).

<sup>17</sup> Zur Rezeption des Konstruktivismus in der Behindertenpädagogik: u.a. SPECK 1996, FEUSER 1996, LINDEMANN, VOSSLER (2000), OSBAHR 2000, DEDERICH 2001, WAGNER 2003

<sup>18</sup> MASCHKE (2007): Behinderung als Ungleichheitsphänomen - Herausforderung an Forschung & politische Praxis

Behinderung als gesellschaftlich konstruiertes Problem Steuerungstheorie affine Themen in den Blick genommen. Dazu zählen insbesondere akteurzentrierte und handlungsorientierte Steuerungsvorstellungen, die unter dem ‚Sammelbegriff‘ *Governance* Akteurskonstellationen<sup>19</sup>, Institutionen<sup>20</sup> sowie Entscheidungs- und Wirkungsprozesse<sup>21</sup> in den Blick nehmen. Im Mittelpunkt stehen jegliche Formen staatlicher Regelungen mit dem Ziel Interdependenzen zielführend zu managen. Hier ganz im Duktus des Wohlfahrtsstaates als „Reparaturinstanz“ (SCHWINN 2000, 410) vorgetragen: Wie lässt sich der soziale Ausschluss von Menschen mit Behinderung vermeiden? Forschende konzentrieren sich auf die Fragen, was Akteur\*innen tun, mit welchen Mitteln (Input) sie es tun und was sie letztlich bewirken (Outcome). Weitgehend ausgeklammert aus den forschungsintendierten Betrachtungen bleiben Fragen hinsichtlich einer möglichen Funktionalität spezifischer Konstitutionsvorgänge für gesellschaftliche Systeme. Gleiches gilt für die Frage, ob die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik im Umgang mit Behinderung – noch immer als soziales Problem geltend, das „wegzudifferenzieren, wegzuindividualisieren“ (WACKER 2020, 107) ist – nicht selbst Verursacher des Problems ist, das sie zu lösen versucht. Mit einer funktionalistisch systemtheoretischen Perspektive auf Steuerung<sup>22</sup> sind auch hier Anknüpfungspunkte zur weiteren Analyse vorhanden.

**Behinderte als Analysekategorie unter den Vorzeichen des Inklusionsparadigmas** | Trotz Überwindung der hegemonialen Stellung von Biologie und Medizin bleiben Menschen mit Behinderung Normalitäts- und Integrationserwartungen unterworfen. Das behindertenpolitische Ideal lautet weiterhin „normal“ zu leben. Der Anpassungsdruck obliegt dieses Mal der „Brutalität und Ignoranz einer Gesellschaft, die sich nicht nur in Ausgrenzung und Diskriminierung, sondern auch in Bevormundung und Abhängigkeit [manifestiert, SF]“ (BÖSL 2010, 11). Die Feststellung, dass Menschen mit Behinderung noch immer nicht selbstverständlich in allen Lebenswelten anerkannt sind, intensiviert die Protestbewegungen im angloamerikanischen, angelsächsischen und auch im deutschsprachigen Raum<sup>23</sup>. Im Mittelpunkt der Proteste stehen Themen von Diskriminierung, Chancengleichheit, Selbst- und Mitbestimmung. Im deutschsprachigen Raum knüpfen Forderungen zur Überwindung der *Zwei-Gruppen-Theorie*, zur Aufhebung der Behindertenkategorie (vgl. HINZ 2002, 359) und zur De-Institutionalisierung an. Selbstbestimmung und Teilhabe sollen paternalistische Fürsorglichkeit als Leitziele ablösen.

Wichtige Impulse zur Umsetzung der Forderungen gehen diesbezüglich von den in dem USA verabschiedeten Antidiskriminierungsgesetz (Americans with DISABILITY ACT) und den 1993 von

---

<sup>19</sup> Actor-Network Theory vertreten u.a. durch LAW 1992, RHODES 1997, LATOUR 2005

<sup>20</sup> Akteurzentrierte Institutionalismus vertreten u.a. durch GIDDENS 1984; MAYNTZ/SCHARPF 1995, SCHIMANK 2004

<sup>21</sup> Policy-Forschung vertreten u.a. durch LASSWELL 1951, MARCH/OLSEN 1994, SCHUBERT/ BANDELOW 2009

<sup>22</sup> WILKE 1988 - 2000; LUHMANN 1980 - 1977

<sup>23</sup> U.a. Krüppeltribunal 1983, Dortmund 24.01.1981 Keine Aussonderung – keine Menschenrechtsverletzung; Gründung der Interessensvertretung Selbstbestimmt Leben e.V. 1990

der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedeten Bestimmungen zur Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung aus (vgl. BÖSL 2010, 9). Die Bestimmungen verpflichten die Staaten dazu, Diskriminierung durch Gesetze zu überwinden und Gleichstellung von Menschen mit Behinderung zu erreichen. Sie münden schließlich in der Änderung des Grundgesetzes von 1994 (Art. 3 Abs. 2 Satz 2), das nunmehr die Benachteiligung aufgrund einer Behinderung verbietet („Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“). So kommt es nicht nur zum zweiten Mal in der deutschen Nachkriegsgeschichte zu einem Wandel des Behinderungsverständnisses respektive in der Behindertenpolitik und den Forschungsdisziplinen, sondern zu einem Verständnis von Behinderten als gleichberechtigte Bürger\*innen. „Behinderte sind explizit als Trägerinnen und Träger von Grundrechten beschrieben“ (BÖSL 2010, 11). Im Zuge eines gesetzlichen Anspruchs auf Gleichberechtigung folgen weitere Gesetzgebungen, die nur stichpunktartig wiedergegeben werden können:

- 2001 – Inkrafttreten des Behindertenhilfegesetzes (Sozialgesetzbuch IX)
- 2002 – Inkrafttreten des Bundesgleichstellungsgesetzes
- 2006 – Inkrafttreten des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes
- 2008 – Verabschiedung Gesetz zur Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention
- 2009 – Inkrafttreten der UN Behindertenrechtskonvention (01.03.2009)

Sie alle verbindet die Zielsetzung (Soll), Benachteiligung und Diskriminierung von Menschen mit Behinderung zu verhindern und zu beseitigen, gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen und eine selbstbestimmte Lebensführung zu realisieren.

Die Gesetzgebungen zum ‚Umgang mit Behinderung‘ und die Zielsetzungen stehen dabei ganz im Zeichen des Paradigmenwechsels hin zur Inklusion und den Einflüssen konstruktivistischer und interaktionistischer Deutungsrichtungen<sup>24</sup>. Das Paradigma fasst Inklusion als unteilbar. In dieser Eigenschaft erstreckt sich Inklusion auf alle Lebensbereiche und fordert die bedingungslose, selbstverständliche Eingezogenheit *Aller* als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft, unabhängig ihrer Fähigkeiten von Geburt an (vgl. HINZ 2004, 6). Stilisiert formuliert: Inklusion bedeutet den Eintritt in die Gesellschaft ohne Anpassung mit Rechtsansprüchen.

In Anerkennung, dass soziale Ursachen für Behinderungszuschreibungen hervorzuheben sind, rückt die Betrachtung von Umweltbedingungen in den Vordergrund. Im Klassifikationsmodell der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (DIMDI dt. Fassung DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION 2005) wird dem Rechnung getragen. Das Modell betont nicht nur die Wechselwirkungen zwischen Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren in Bezug zur Ausübung von Aktivitäten in unterschied-

---

<sup>24</sup> U.a. Attribution von Behinderung in Kommunikation LINDEMANN, VOSSLER (2000), PALMOWSKI, HEUWINKEL (2000)

lichen Lebensbereichen, sondern fügt den Begriff der *Teilhabe* als feste Bezugsgröße in die sozialstaatliche Interventionsprogrammatische und Gesetzgebung ein: „Die beeinträchtigte Teilhabe ist Auslöser, die gleichberechtigte Teilhabe Ziel der Leistungen. Es geht darum, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu gesellschaftlich anerkannten Lebensmöglichkeiten haben. Leistungen zur Teilhabe sollen dafür Ressourcen vermitteln, Benachteiligungen vermeiden und Barrieren abbauen“ (BARTHELHEIMER ET AL 2020, 7f.). Die Etablierung inklusiver Strukturen werden als Aufgabe aufseiten des Wohlfahrtsstaates verortet. Zeitgleich, und im Zuge internationaler Literatur zum Thema ‚Disability‘, wird Inklusion als gesellschaftlicher Idealzustand propagiert (vgl. ERKLÄRUNG VON SALAMANCA 1994). Die Vielfaltsgesellschaft wird als Normalität etabliert und soll über gesellschaftliche Veränderungsprozesse gezielt erreicht werden (vgl. WACKER 2001, 48). Trotz der Tatsache, dass Inklusion weder ein greifbares Ziel definiert noch sich in seinen Bezügen allein unmittelbare Handlungen ableiten lassen (vgl. WANSING 2012B, 102), wird Inklusion als Ziel deklariert.

Mit Blick auf die Gegenwart eröffnet das Begriffspaar Teilhabe und Inklusion als rechtlich gesicherter Erwartungshorizont eine kritische Analyseebene bestehender Verhältnisse in der Art, als dass sich Ereignisse von Behinderung (sozialer Teilhabe) als Widerspruch gegen die Menschenrechte wahrnehmen (ebd.), komplexe Zusammenhänge aufdecken und Konstitutionsbedingungen sichtbar machen lassen. (Lösungs-)Wege zur inklusiven Gesellschaft sollen so markiert werden. Auffällig bleibt, dass die Steuerungslogik hin zu einer inklusiven Gesellschaft kaum einer kritischen Analyse unterzogen ist. Es gibt nur wenige Arbeiten, die sich mit der allgemein als gültig definierten akteur- und handlungsintendierten Steuerungslogik im beschriebenen Themenfeld dieser Arbeit auszugsweise auseinandersetzen. Dazu zählen u.a. die Dissertationen von KARIN TERFLOTH<sup>25</sup> (2006) und GUDRUN WANSING<sup>26</sup> (2005). Aus Perspektive der Systemtheorie analysiert TERFLOTH, inwiefern die Konstruktion von ‚Behinderung‘ als systembedingter Adressierungsvorgang beeinflusst werden kann. Steuerung wird hierbei, dem Duktus der Systemtheorie folgend, als Impuls zur Veränderung des Adressierungsvorgangs ohne Durchgriffskraft beschrieben. Eine kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen steuerungstheoretischen Vorstellungen bleibt in ihrer Arbeit jedoch ebenso aus, wie der Entwurf, einen dritten Weg zwischen plandeterminierter Steuerung und systemtheoretischer Steuerung durch Zufall zu beschreiben. Auch WANSING äußert, ebenfalls aus Blickwinkel der Systemtheorie, Zweifel an der Vorstellung Teilhabe kausal linear mit Hilfe passender Instrumente steuern zu können und fordert einen radikalen Richtungswechsel hinsichtlich Planung, Gestaltung und Bewertung sozialer Leistungen (vgl. WANSING 2005, 174). Um die systemtheoretisch bedingte Steuerungslosigkeit zu überwin-

---

<sup>25</sup> TERFLOTH (2006) *Inklusion u. Exklusion - Konstruktion sozialer Adressen im Kontext geistiger Behinderung* 150-178.

<sup>26</sup> WANSING (2005) *Teilhabe an der Gesellschaft*, insb. S. 171-184.

den nutzt WANSING die Stellvertretervariable ‚Kontext‘, die HELMUT WILLKE in seiner Theorie *Kontextsteuerung* (1995)<sup>27</sup> als möglichen dritten Weg zwischen akteurloser und akteurzentrierter Steuerung beschreibt. Eine Auseinandersetzung mit dem Potenzial eines solchen dritten Weges, um Teilhabe für Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft gezielt(er) steuern zu können, bleibt nicht nur vage, sondern wird letztlich erneut auf akteurzentrierte und handlungszentrierte Steuerung und Zuschreibungsprozesse begrenzt. Mit dieser Weiterentwicklung der Systemtheorie, die Steuerung als systematische Gestaltung von Rahmenbedingungen fasst, um andere Systeme zu stimulieren und zu gemeinsamen Kontexten zu führen, wären auch hier Anknüpfungspunkte für eine steuerungstheoretisch vertiefende Auseinandersetzung vorhanden.

## 2.2 Aktueller Forschungsstand und Forschungsdesiderat(a)

**Behinderung als pluralistischer Forschungsstand** | Mittels der historischen Skizze wird deutlich, dass es sich bei ‚Behinderung‘, um ein Forschungsobjekt in unterschiedlichen Bezügen handelt. Sie haben gemeinsam, dass es i. d. R. um den ‚Umgang mit Behinderung‘ als ‚soziales Problem‘, später dann zu ‚vermeidendes Problem‘ geht. Trotz der Errungenschaft, ‚Behinderung‘ als relational anzunehmen, bleiben defizitorientierte und problemzentrierte Fragen seitens der Forschenden prominent. Längs von ‚Behinderung‘ gehen Forschende Handlungs- und Leistungserwartungen, Institutionalisierungsprozessen (als kristallisierter Wissensbestand, vgl. GROENEMEYER 2014), sowie Barrieren nach, die es zunehmend durch auf Kompensation angelegte Technik zu überwinden gilt.

Die Etablierung rechtlicher Ansprüche, die das Verständnis von Teilhabegerechtigkeit um die Perspektive gesellschaftlicher Zugehörigkeit ergänzt, kennzeichnen den Ausgangspunkt für eine veränderte Forschungssicht, abseits traditioneller Zugangs- und Mitwirkungsmöglichkeiten, die dem Menschen mit Behinderung von einer vorgeordneten Instanz gewährt wird. Basis hierfür ist die im SGB IX vollzogene unmittelbare Koppelung des Teilhabebegriffs an die rechtliche Behinderungsdefinition (§ 2 Abs. 1). In Anerkennung der UN BRK als menschenrechtliches Prinzip und Maßstab für politisches Handeln werden Reformen im SGB IX angestoßen, die 2016 zum Bundesteilhabegesetz (BTHG, BT-Drucks. 18/9552) führen. Hierüber vollzieht sich endgültig der Wandel von *Teilhabe* als diskursive Figur hin zu einem anspruchsbegründenden und -berechtigenden Rechtsbegriff, dem nicht nur Maßnahmenpakete anhängig sind, sondern auch veränderte Monitoring-Modi<sup>28</sup>. Der Begriff der Teilhabe ist seitdem nicht nur eine zentrale Bezugsgröße der Berichterstattung, sondern wird in den Begriffspaaren Inklusion und Teilhabe zum Ausgangspunkt und zum Ziel sozialstaatlicher Interventionen. Rechtliche und sozialstaatliche Handlungsfelder werden gekoppelt. „Überall dort, wo Teilhabe zu einem Rechtsbegriff wird, geht es darum,

<sup>27</sup> WILLKE (1995) Systemtheorie III: Steuerungstheorie

<sup>28</sup> Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK (BMAS 2011 und 2016a), Erster Staatenbericht (BMAS 2011), Teilhabeberichte über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (BTB/BMAS 2013; 2016; 2021).

verschiedene Dimensionen der Lebensführung zueinander ins Verhältnis zu setzen. Daran zeigt sich, dass Mehrdimensionalität zum Bedeutungskern des Begriffs gehört“ (BARTHELHEIMER ET AL. 2020, 15). Im Fokus stehen nicht mehr allein problemzentrierte Fragestellungen oder der Umgang mit ‚Behinderung‘ als sozialem Problem, sondern es rücken Teilhabe und Verwirklichungschancen bei Beeinträchtigungen in komplexen Zusammenhängen von Individuum und Umwelt in den Interessensmittelpunkt der Forschung. Seit zwei Dekaden geht es nunmehr um die Erkundung von „Handlungsspielräumen von Rechtssubjekten“ (RAMBAUSEK 2017, 84). Die Komplexität begründet die Pluralität von Forschung, die sich aktuell mit der Umsetzung von Teilhabeansprüchen beschäftigen und hier nur skizzierend umrissen werden können, um im Anschluss die eigene Arbeit im Forschungsstand zu verorten.

**Disability Studies** | sind ein multi-<sup>29</sup>, inter- und transdisziplinärer Wissenschaftszweig, dessen charakteristisches Merkmal die Verbindung von Wissenschaft und Behindertenbewegung ist. Ausgehend von der Konzeptualisierung von Behinderung als negativ bewertete Differenz, die sozial konstruiert ist, konzentriert sich die Disziplin auf die De-Konstruktion von Normalität und Behinderung als Kategorie gesellschaftlicher Benachteiligung. Untersuchungsgegenstand sind Diskurse, Ideologien und Intersektionalität, die bei der Kategorisierung und Deutung von Behinderung relevant sind. Ausschluss- und Ungleichheitspraktiken werden längs des Umgangs mit als behindert kategorisierten Menschen in gegenwärtigen Gesellschaftsstrukturen untersucht. Teilhabe zu realisieren ist erklärtes Ziel der Disability Studies (DEDERICH 2007; WALDSCHMIDT/SCHNEIDER 2007W). Als solches ist es eng mit Fragen nach sozialer und politischer Gerechtigkeit (HEYER 2015; DEGENER 2017), mit der Analyse von gesellschaftlichen Macht- und Gewaltverhältnissen wie bspw. paternalistischer Fürsorge (HARRISON/DAVIS, 2001; GABEL, 2005), Zuschreibungs- und Repräsentationsmustern sowie strukturellen Barrieren (POTHIER/DEVLIN, 2006; GOODLEY, 2014), die ein selbstbestimmtes Leben und Partizipation verhindern, verknüpft. Der polyphone Charakter der Disability Studies wird im deutschsprachigen Raum zum einen durch das *Diskussionspapier: Behinderungsforschung* (SCHÖNWIESE, DiStA: *Disability Studies Austria* 2017) sowie im Sammelband *Disability Studies* (BREHME, FUCHS, KÖBSELL, WESSELMANN, 2020) wahrnehmbar. Die 42 Beiträge des Sammelbandes bestätigen, auch mit internationaler Perspektive jenseits anglophoner Perspektive, die Heterogenität der aktuellen Diskurse. Für die vorliegende Arbeit sind drei Merkmale der Disability Studies von besonderer Bedeutung:

- (1) Disability Studies deklarieren Teilhabe als zu erreichendes Ziel. Hierfür werden strukturelle Ausschluss- und Ungleichheitspraktiken analysiert (bspw. gesellschaftliche Funktionen von Werkstätten für Menschen mit Behinderung, CZEDIK 2020).

---

<sup>29</sup> Disability Studies in Education (REISENAUER, GERHARTZ-REITNER 2020), Disability History (LONGMORE/UMANSKY, 2001; POORE, 2007), Cultural Disability Studies (LUTZ ET AL., 2003; WALDSCHMIDT, 2003), Critical Disability Studies (POTHIER/DEVLIN, 2006; MEEKOSHA, SHUTTLEWORTH 2009; GOODLEY, 2014)



- (2) Behinderung ist als negativ bewertetes Differenzmerkmal (i. S. der Andersartigkeit) zu verstehen. Eine Unterbrechung der „unnachgiebige[n] Reproduktion von Binärismen, die das jeweils Andere\* als solches zeichnen“ (BOGER, 2017, o. Sz.) ist nur durch Störung der (binären) Ordnung möglich (ebd.) und Behinderung nur so zu dekonstruieren.
- (3) In Annahme durch Störung der Ordnung ‚Behinderung‘ dekonstruieren zu können, werden gesellschaftliche Funktionen von Institutionen, steuerungstheoretisch anschlussfähig.

Die inhaltliche Nähe zu Fragen der Funktionalität von Bezeichnungen, und anlässlich der eigenen Zielsetzung essentielle Beiträge zur Überwindung der Diskrepanz von Teilhabeansprüchen und Verwirklichungschancen leisten zu können, fordert eine steuerungstheoretische Anbindung der Disability Studies. Es finden sich jedoch in keiner der 42 Sammelbandbeiträge und in keinem der 38, von der DiStA identifizierten Forschungsthemen eine solche Anbindung.

**Disability Mainstreaming** | ist nicht als eigenständige Forschungsdisziplin zu erachten, sondern als politische und menschenrechtliche Forderung nach einer konsequenten Teilhabe- und Inklusionsorientierung jenseits üblicher rechtsbasierter Gewährleistungslogik und unter Einbeziehung der Expertise von Menschen mit Behinderungserfahrung. Die EUROPEAN COMMISSION (2005) benennt Disability Mainstreaming als Gewährleistung zur „Sicherstellung von Gleichstellung und Anti-Diskriminierung“ und wird nur wenig später in Art. 4c der UN-BRK als Strategie zum „Schutz und zur Förderung der Menschenrechte behinderter Menschen in allen Politiken und Programmen (...)“ konkretisiert. Disability Mainstreaming setzt sich zum Ziel, „die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung systematisch und verbindlich auf allen gesellschaftlichen Ebenen in allen Bereichen durchzusetzen“ (vgl. BRAUNERT-RÜMENNAPF 2016, 144), zu monitoren und konzeptionell grundständig als relevant in sozial-politische (Interventions-)Programmatiken zu verankern<sup>30</sup>: „Jedwedes politisches und gesellschaftliches Handeln soll danach befragt werden, in welcher Weise es zur Gleichstellung und Teilhabe behinderter Menschen beiträgt oder sie verhindert.“ (HAACK, 2004, zitiert in GRÜBER 2010, 34.). Unter den Vorzeichen eines politischen Primats geht es um die (präventive) Identifikation und den Abbau gesellschaftlicher Teilhabebarrrieren sowie um die Realisierung gleicher Rechte auf allen gesellschaftlichen Ebenen und in allen Bereichen. Disability Mainstreaming bietet ein Analyseraster (Gesetzgebung, sozialpolitische Maßnahmen etc.) für Forschung mit verbindender Funktion, um Teilhabeansprüche in Verwirklichungschancen zu transferieren. Die Berücksichtigung, Umsetzung und das Monitoring von Disability Mainstreaming wird den Verwaltungen, staatlichen Organen und Organisationen als steuernde

---

<sup>30</sup> In Anlehnung an GRÜBER 2007: Gesundheitspolitik (Fokus: Versorgungslücken für Menschen mit Behinderung); Forschungspolitik (Fokus: Einbeziehung in Entscheidungsprozessen über Forschungsprogramme und -bedarfe), Technologiepolitik (Fokus: Stärkung des Ansatzes des Universal Designs), Verkehrspolitik (Fokus: planerische Berücksichtigung der Mobilitätserfordernisse aufseiten von Menschen mit Behinderungen).

Instanz zugeordnet. Ihnen obliegt die Gestaltung von Strukturen, Prozessen und Mechanismen zur Leistungsverteilung sowie deren Controlling.

Auch hier liegt eine steuerungstheoretische Betrachtung nahe. Dies gilt speziell für die Diskrepanz zwischen Teilhabeansprüchen und Verwirklichungschancen. Dennoch gibt es national, wie international nur fragmentierte Bezüge zu einer steuerungstheoretischen Auseinandersetzung. Diese finden sich an den Schnittstellen zu Transformationskonzepten für die Praxis: Partizipation und Mitsprachrechte als Gelingensbedingungen für Disability Mainstreaming (DEDERICH 2018), Organisation von bedarfsgerechten Unterstützungsleistungen (ebd.), die Relevanz von Subsidiarität als Steuerungsgröße in sozialräumlichen Bezügen (WACKER 2013, 38). Eine mögliche, und angesichts der Diskrepanz notwendige, kritische Analyse der Steuerungslogik, ihrer intendierten und ggf. nicht-intendierten Absichten bleibt auch hier ausgeklammert.

**Diversity Studies** | sind ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das auf unterschiedlichen Forschungsergebnissen anderer Disziplinen aufbaut und zu ihnen Bezug nimmt (vgl. VERTOVEC 2015, 1; BÜHRMANN 2019A). Zu den wesentlichen Referenzgrößen zählen *Intersektionalität*, um via Interdependenz soziale Ungleichheit und sich daran anschließende Folgen beobachten und beschreiben zu können, *Inklusion*, die der Diversitätsforschung Handlungsziele bietet und das *Diversity Management*, das hier mehr als bloße ökonomische Performance meint. Anders als die Ungleichheitsforschung, die in der Benennung von Unterschieden verharrt und anders als die Intersektionalitätsforschung, die längs von Unterscheidungen und deren Zusammenwirken sich auf die normativ orientierte Kritik an der Verfasstheit der Gesellschaft konzentriert (vgl. WALDSCHMIDT 2014), bieten die Diversity Studies einen Ansatzpunkt, um der Frage nach der Anerkennung von und dem Umgang mit Differenz nachzugehen. NANCY FRASER (2017) hebt diesbezüglich kritisch hervor, dass mit der (Über-)Betonung von Diversität zugleich eine Abkehr von der Zielsetzung einhergeht, soziale Ungleichheit zu reduzieren. Bisweilen differenzieren sich innerhalb der Diversity Studies verschiedenen Forschungsprogramme<sup>31</sup> aus:

- Das *positivistisch-funktionalistische* Forschungsprogramm konzentriert sich auf die Funktionalität von Diversität in Organisationen im Rückgriff auf die neoklassische Humankapitaltheorie. Untersuchungsgegenstand sind positive, wie negative Auswirkungen divers zusammengesetzter Teams für Organisationen (*Diversity Management*).
- Das *kritisch-emanzipative* Forschungsprogramm setzt Diversität als gesellschaftliches Konstrukt. Ungleichheiten und Machtverhältnisse sind wichtige Bezugspunkte und rücken Organisationsstrukturen und -prozesse in den Fokus. Längs von Diversitätskategorien wird der Frage nachgegangen, wie bestimmte soziale Gruppen diskriminiert bzw. privilegiert werden:

---

<sup>31</sup> im Detail siehe BÜHRMANN, ANDREA D. (2019B). Diversitätsforschung [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet, 30.07.2019. Online Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Diversitaetsforschung>.

Was kann getan werden um insbesondere Diskriminierung zu verhindern? Inwiefern trägt der strategische Umgang mit Diversität (*diversity policy*) dazu bei bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in bestimmten Kontexten zu reproduzieren?

- Das *reflexive Forschungsprogramm* begreift Diversität auf Prozess- und Strukturebene „als ein Phänomen, das gesellschaftlich zwar konstruiert worden ist, aber nichtdestotrotz als Konstrukt gesellschaftliche Aus-/Wirkungen hat und insofern wirklich werden kann“ (BÜHRMANN 2019B). Die Kernfragen Forschender lauten: Weshalb werden welche Dimensionen von Diversität als relevant betrachtet? Ob und inwiefern sind diese intersektional verflochten und welche Auswirkungen haben die Verflechtungen hinsichtlich der Teilhabechancen von Menschen in spezifischen Diversitätskategorien? (vgl. ebd.).

Als eine zentrale Diversitätskategorie betitelt die UNESCO im Jahr 2001 „Behinderung“ (vgl. ebd. 2002) Deren Auftreten und Verwobenheit mit anderen Diversitätskategorien untersuchen die Diversity Studies. Obwohl den Diversity Studies meist ein positives Datum gegeben wird, zeichnet sich längs der Kategorie „Behinderung“ ein Forschungsspektrum ab, dass ‚Behinderung‘ mit der Problematisierung von Differenzierung bzw. Diversifizierung gleichsetzt. ‚Behinderung‘ wird als potenziell ungleichheitsstiftender Unterschied in den Wissenschaftsdiskurs eingefügt (vgl. WALGENBACH 2018, 41), daran anschließende Folgen als ungleich verteilte Chancen untersucht.

Derzeit entsteht an der Schnittstelle der Diversity Studies zu Disability Studies und Disability Mainstreaming eine vierte Forschungslinie, die DOBUSCH als „inclusion turn“ (ebd. 2017, 62) bezeichnet und zur Erschließung alternativer Diskursräume innerhalb der Diversity Studies führt. Als „Merkmalperspektive Ohne-Ordnung“ (ebd., 110) ist es den Diversity Studies möglich, ‚Behinderung‘ keine „dauerhafte Defizienz“ zuzuschreiben (vgl. KAUFMANN 2012, 1285). Anstelle der Frage nachgehen zu müssen *ob* ‚Behinderung‘ einen Unterschied macht, wird der Frage nachgegangen, *wie* ‚Behinderung‘ einen Unterschied macht (vgl. MECHERIL/PLÖßER 2018, 283): Warum und in welcher Weise wird „Behinderung“ als Kategorie zu Anwendung gebracht? Wie und zu welchem Zweck wird „Behinderung“ in bestimmten Kontexten, (politisch, wirtschaftlich, kulturell usw.) reproduziert? Folgen und Paradoxien der Unterscheidung werden anschlussfähig an eine funktionsgerichtete Perspektive von ‚Behinderung‘. In der Zusammenführung<sup>32</sup> von Diversität und Inklusion als „mögliches Traumpaar sozialwissenschaftlicher Befassung“ sieht WACKER (2020, 108) die Möglichkeit, ‚Behinderung‘ als (sozialstrukturelle) Analysekategorie einer Vielfalts-gesellschaft zu fassen, um „komplexe Zusammenhänge [von Teilhabe, SF] aufzudecken und Wege zur inklusiven Gesellschaft zu markieren“ (WACKER 2019, 12). Dafür werden in Organisation eingeschriebene Dominanzstrukturen betrachtet, die ‚Behinderung‘ (doing diversity als sozi-

---

<sup>32</sup> Inklusion und Diversität sind bereits durch die Gleichberechtigungs- und Antidiskriminierungsbewegung der 1960er/1970er in den USA historisch eng miteinander verbunden (vgl. KREFF, KNOLL, GINGRICH 2011, 52).

ale Dimension) als abweichend akzentuieren. Relationale Wirkungszusammenhänge, die selektive, allokativen Pfadabhängigkeiten längs von ‚Behinderung‘ produzieren und „der Gruppe der Behinderten Plätze zuweisen“ (ebd.), werden untersucht.

Managing Diversity – etwas geschickt zu organisieren oder zu bewältigen – zeigt die Offenheit der Diversity Studies gegenüber steuerungstheoretischen Aspekten. Eine Verhältnisbestimmung der Diversitätsforschung zu Organisations- und Steuerungstheorien bleibt jedoch weitgehend aus. Vielmehr konzentriert sich die Anbindung auf Typologie des Umgangs mit Diversität in Organisationen und bleibt so auf programmatische Ziele beschränkt (vgl. BÜHRMANN 2019B). Sozialpolitische Zielsetzungen, Strategien zur Implementierung und Zielerreichung werden steuerungstheoretisch nicht verortet und daher (Aus-)Wirkungen kaum erforscht.

**Teilhabeforschung** | versteht sich als inter- und transdisziplinäre Forschung im Feld der Rehabilitation<sup>33</sup>, die „die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen unter den normativen Perspektiven von gleichberechtigter Teilhabe und Inklusion“ (BARTHELHEIMER 2020, II) untersucht. Dies erfordert unterschiedliche disziplinäre Zugangswege, deren Kern einerseits Lebenslagen- und Befähigungsansätze (insb. *Capability Approach* nach SEN 2002; 2010; NUSSBAUM 1999; 2015) andererseits das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung und Gesundheit bilden. In ihrer Zusammenführung gelingt es der Teilhabeforschung Teilhabe unterscheidungsfähig zu machen. Zum einen ist hierüber die Betrachtung von Teilhabechancen und realisierter Teilhabe (Outcome) möglich, bspw. in Sozialberichterstattungen. Zum anderen geht es um Verwirklichungschancen (STECKMANN 2010, 112), Auswahlmöglichkeiten (LEßMANN 2007, 261) und Umwandlungsbedingungen (Ressourceneinsatz, SEN 2010, 122), die derzeit kaum empirisch sichtbar sind. Im Interessensmittelpunkt, auch weil Teilhabeforschung sich selbst als politiknahe Wissenschaft verortet (vgl. BARTHELHEIMER 2020, 60), steht die Erkundung von interdependenten Einflussfaktoren auf das Gelingen bzw. bezüglich der Behinderung von Teilhabe – im Zusammenspiel von Mikro-, (Individuum), Meso- (Institutionen/Organisationen) und Makroebene (gesamtgemeinschaftlicher Zusammenhang). Dazu zählen Effekte der sozialen Wahrnehmung, Haltungen und Einstellungen der Umwelt, nicht weniger Einflussbedingungen der materiellen und technischen Umwelt (vgl. ebd. 61).

Ziel von Teilhabeforschung ist es demnach „Bedingungen und Barrieren von Möglichkeitsräumen der Teilhabe“ zu erfassen (ebd.). Dies geschieht unter der Besonderheit, dass sich Lebenslagen als Möglichkeitsräume für die Realisierung von Teilhabe erst in Bezug auf ihren jeweiligen Gegenstandsbereich akzentuieren. Gegenstand der Beobachtung ist damit auch die Verwendung

---

<sup>33</sup> WACKER bemisst den Wert der Teilhabeforschung darin, dass sich „eventuell Wege [anbahnen, SF], die die Rehabilitationsforschung herausführen könnten aus einer (noch) bestehenden Dominanz von praktischen Anliegen der Eingliederungshilfe bzw. Förderbeschulung“ (ebd. 2020, 106).

und Entwicklung des Teilhabebegriffs in den Handlungsfeldern selbst und in verschiedenen Anwendungskontexten (ebd.) sowie ihre (nicht-)intendierten Nebenwirkungen, die vor allem in Zugehörigkeit zu institutionalisierten (Sonder-)Systemen empirisch sichtbar werden.

Der dem Teilhabebegriff unterliegende Reformwert, Bedingungen und Barrieren von Möglichkeitsräumen von Teilhabe zu erfassen und als „Informationsbasis für die politische und gesellschaftliche Aushandlung von Teilhabenormen, für die Planung inklusiver Strukturen und sozialpolitischer Leistungen zur Teilhabe“ (ebd., 60) zu nutzen, ist auf das Engste mit der Vorstellung der Steuerung von Lebenslagen durch Politik verbunden. Dass eine Anbindung an einen steuerungstheoretischen Diskurs bislang ausbleibt, ist dem Umstand zuzuschreiben, dass sich Teilhabeforschung selbst noch als ein „Forschungsfeld im Entstehen“ beschreibt (ebd., IX).

**Forschungsdiesiderat(a)** | Historische Bezüge und der aktuelle Forschungsstand verweisen darauf, dass ‚Behinderung‘, abseits theoretisch-konzeptioneller Ebenen, faktisch noch immer als soziales Problem in den gesellschaftspolitischen und bisweilen auch in den wissenschaftlichen Diskurs eingefügt wird. Die gesellschaftliche Verständigung darüber, ‚dass mit Behinderung umgegangen‘ werden muss – je nach Perspektive mal behandelt, mal rehabilitiert, mal kompensiert und zuletzt in der Entstehung von Behinderung (der Teilhabe) zu vermeiden – impliziert Forderungen nach Veränderung der Situation und dauerhaften Problemlösungen. Angetrieben durch die Verrechtlichung von Teilhabeansprüchen und die damit einhergehende Umstellung auf erwartbare sozialstaatliche Leistungserbringung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung, wird ‚Behinderung‘ als soziales Problem zur Grundlage und zum Material sozialpolitischer Interventionen und Prozesse (vgl. GROENEMEYER ET AL. 2012, 117). Dem Wohlfahrtsstaat ist die Aufgabe zugedacht „lösungsbedürftige Probleme [zu] artikulier[en], politische Ziele [zu] formulieren, alternative Handlungsmöglichkeiten [zu] entwickeln und schließlich als verbindlich [festzulegen]“ (SCHARPF 1973, 15). Anders ausgedrückt: Der Wohlfahrtsstaat wird zum steuernden Akteur der Sozialpolitik im Umgang mit ‚Behinderung‘ benannt. Ihm obliegt es, zu bestimmen, welche Sachverhalte, Bedingungen oder Verhältnisse öffentlich gemacht und damit problematisiert werden. Ihm obliegt es, Impulse für Maßnahmen zu geben, in Programmatiken zur Problembearbeitung zusammenzufassen und damit Zuständigkeiten und rechtliche Rahmenbedingungen festzulegen. Ihm obliegt es, Zielvorgaben, die es zu erreichen gilt zu setzen und deren Zielerreichung zu monitorieren. Angesichts der Annahme, dass der Wohlfahrtsstaat von zentraler Bedeutung für das Schaffen von Teilhabeoptionen, für die Ausgestaltung von Unterstützungsleistungen und für die Realisierung von Verwirklichungschancen ist, ist es umso bemerkenswerter, dass eine steuerungstheoretische Auseinandersetzung bislang weitgehend ausgeblieben ist. Wie im Verlauf des Kapitels dargelegt wurde, richtet sich der Gegenstandsbereich in den wenigen Ausnahmen auf Interventionsobjekte, -akteur\*innen und -inhalte (bspw. monetäre Investitionen, rechtl. Ausgestal-

tung, strukturelle Entwicklung von Sondersystemen usw.). Dabei bleiben sie in Bezug auf ‚Behinderung‘ und ‚Teilhabe‘ nicht nur vage, sondern setzen eine akteurzentrierte und handlungsorientierte Steuerungsvorstellung<sup>34</sup> a priori fest. Steuerungstheoretische Analysen für eine chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderung sind verengt auf Fragestellungen, die die

- Organisation und Hemmnisse von Prozessen und Abläufen zur Teilhabe auf Ebene und im Zusammenspiel von Institutionen und Akteur\*innen,
- Akteure, ihre Interessen, Akteurskonstellationen und deren Handlungsorientierung,
- Passungsfähigkeit von Angebotsstrukturen für Menschen mit Behinderung,
- strukturellen Diffusionsbarrieren hinsichtlich der Umsetzung von rechtl. Vorgaben,
- Ressourcenausstattungen (Investitionen) und -bedarfe (Aufwendungen),
- Wirksamkeit und Effizienz sozialpolitischer Leistungserbringung zur Teilhabe
- Zuschreibungen in akteurzentrierter Kommunikation (Erwartungen) sowie die
- Regulierungsinstrumente zur Umsetzung von Zielvorgaben

thematisieren. Obwohl die unterschiedlichen Berichterstattungen nahelegen, dass weder die derzeitige wohlfahrtstaatliche Risikobearbeitung, deren Regulationsprinzipien und Interventionsprogrammatisik – letztlich Steuerung – ausreichend ist, um den Garantieanspruch auf eine *umfassende Teilhabe Aller im gleichen Maße* einzulösen, noch, dass es ausreichend ist, den Lebenslagenansatz und normativ gesetzte Gleichheitspostulate in die ‚Steuerungsgleichung‘ einzufügen, bleibt eine kritische Analyse und Revision der Steuerungsarchitektur aus. Im Konnex von ‚Behinderung‘ und ‚Teilhabe‘ werden die a priori festgelegten akteur- und handlungsorientierten Grundannahmen die Steuerung betreffend nicht in Frage gestellt. Bemerkenswert, angesichts der Tatsache, dass vieles darauf hindeutet, dass die gegenwärtigen Interventionen im Umgang mit ‚Behinderung‘ an den Stellen Exklusion zu forcieren scheinen, an denen sie eigentlich Inklusion erreichen sollen. Ähnliches gilt für die Konstruktions- und Dekonstruktionsprozesse von ‚Behinderung‘ und ‚Teilhabe‘ sowie die sich daran anschließende (zumeist institutionalisierte) Problembearbeitung (vgl. GROENEMEYER ET AL. 2012, 118). Sie sind durch die Annahme geprägt und vordefiniert, dass Gesellschaftsordnungen kausal-linear direktiv und instruktiv durch handelnde Akteur\*innen gestaltbar sind. Allein aber die Dynamik und Komplexität der Gegenwartsgesellschaft widerspricht der Vorstellung, ungleiche Teilhabechancen auf einen bestimmten Mechanismus zu reduzieren oder ein klar umrissenes Bündel an Maßnahmen normieren zu können, anhand derer chancengerechte Zugänge zu arrangieren sind.

---

<sup>34</sup> Theoretisch lassen sich die Aspekte dem von MAYNTZ UND SCHARPF entwickelten akteurzentrierten Institutionalismus zur Untersuchung der Problematik von Steuerung und Selbstorganisation von gesellschaftlichen, staatsnahen Teilbereichen zuordnen (vgl. ebd. 1995, 39-73). Der Ansatz erfasst und ordnet empirische Tatbestände (ebd.).

So findet weder eine kritische Überprüfung der Steuerungslogik<sup>35</sup> in Bezug auf ‚Behinderung‘ und ‚Teilhabe‘ statt, noch wird das Steuerungsziel, das formal auf Inklusion gestellt ist, kritisch hinterfragt. Analysen wohlfahrtstaatlicher Interventionslogik im Umgang mit Behinderung sind auf interaktionsgebundene Aspekte, an denen handelnde Akteur\*innen beteiligt sind, begrenzt. Infolgedessen bleibt eine Ausweitung auf die Untersuchung determinierender gesellschaftlicher Strukturen auf Systemebene, die Untersuchung von Regulationsprinzipien und systembezogenen Konstitutions- und Konstruktionsprozessen sowie einer möglichen Funktionalität von ‚Behinderung‘ aus. Systembezogene Konstitutions- und Konstruktionsprozesse von ‚Behinderung‘ und ‚Teilhabe‘ aus Perspektive funktionaler Steuerung (ohne Akteur\*in) in den Blick zu nehmen, lässt sich daher nicht bloß als Desiderat aktueller (Teilhabe-) Forschung ausmachen. Es ist vielmehr unumgänglich einen systemtheoretischen Bezugspunkt zu setzen, um zu einem vertieften (steuerungstheoretischen) Verständnis von Teilhabe und deren praktischer Realisierung zu kommen.

### 2.3 Referenzrahmen – Standortbestimmung der vorliegenden Arbeit

Der aktuelle Forschungsstand eröffnet theoretisch eine nahezu unüberschaubare Anzahl an Betrachtungsausschnitten, Perspektiven und Analysebereiche, mittels derer dem Forschungsdesiderat potenziell begegnet werden kann. Unter Zuhilfenahme der skizzierten sozialpolitisch-gesellschaftlichen Entwicklungen im Umgang mit ‚Behinderung‘ sowie im Rückblick auf die Forschungsperspektiven, -themen und -desiderata lassen sich Bezugspunkte und Begrenzungslinien für diese Arbeit konturieren. Sie legen die Mehrdimensionalität sozialer Inklusion und Exklusion auf systemischer Ebene offen. Darüber hinaus lassen sich mittels der Bezugspunkte Inklusionsbedingungen und -determinanten in ihrer sozialen Breitenwirkung über bestimmte Lebensbereiche hinaus strukturell abbilden und in ihrer zeitlichen Dimension erfassen. Die Komplexitätsreduktion bietet so die Chance, ein theoretisch präzisiertes Verständnis von ‚Teilhabe‘ und ‚Behinderung‘ aus steuerungstheoretischer Sicht zu entwickeln, das zugleich Raum für konkrete Anknüpfungspunkte einer wirksamen (Re-)Organisation von Steuerungsprozessen im Wohlfahrtswesen und im Kontext sich stetig verändernder Aufgaben lässt.

**Teilhabe als Zielgröße dieser Arbeit** | Im Zentrum dieser Arbeit steht der Anspruch, neue Ansatzpunkte für eine (steuerungs-)theoretische Auseinandersetzung zu identifizieren, mittels derer es gelingt, die Diskrepanz zwischen (rechtl.) Ansprüchen auf Teilhabe und tatsächlich realisierten Verwirklichungschancen zu überwinden. Die Revision der Theoriearchitektur von Steuerung wird hierfür als wesentlich erachtet. Mit Steuerung ist zunächst gemeint, das Verhalten von Systemen zu beeinflussen, durch die ein anderer Zustand oder Stabilität zu erreichen ist. Änderungen des Systemverhaltes geschieht durch Informationen, Reize oder Input. Das Steuerungsziel bestimmt

---

<sup>35</sup> meint hier eine stringente Übersetzung der Strategie in operative Steuerung (prinzipielle Grundannahmen, Bezugsgrößen, Zielsetzungen, Instrumentarien zur Zielerreichung). Die Steuerungslogik ist ein gleichbleibender Bezugspunkt, um Dimension des Ereignisses und des Zufalls zu bändigen (vgl. FOUCAULT 2003, 17).

deren Auswahl und ist zugleich Messgröße, die zeigt, ob von dem geplanten Vorgehen abgewichen wird und wenn ja, ob und wie einzugreifen ist.

Dass Teilhabe als sozialstaatliches und -politisches Steuerungsziel („Soll“) zunehmend beachtet wird, also ob und inwieweit sich für Personen mit Behinderung in ihrer Lebensführung gleiche Teilhabechancen eröffnen, ob sie im Zugang zu Ressourcen strukturell benachteiligt werden, ob die Auswahl von Teilhabeoptionen durch Umweltfaktoren, Einstellungen usw. eingeschränkt ist, ob die geltenden Rechtsansprüche in Verwirklichungschancen transferiert werden können, gilt aktuell nur theoretisch-konzeptionell. In der praxisbezogenen Arithmetik hingegen ist das Steuerungsziel auf *Inklusion* ausgerichtet. Wie sich im Zuge der hier skizzierten Entwicklungen im Umgang mit ‚Behinderung‘ sowie bezüglich der Forschungsthemen zeigt, hat Inklusion im deutschen Sprachraum einen „deutlich normativen, das heißt wertbasierten und richtungsweisenden Charakter“ (WANSING 2015, 43). Aus der UN-BRK heraus mit „integrativ“ übersetzt<sup>36</sup>, zielt Inklusion auf den Aufbau von Strukturen, die Menschen Einbeziehung in verschiedene Teilsysteme der Gesellschaft garantieren bzw. auf den Abbau von hinderlichen Strukturen. Als Begriff bleibt *Inklusion* somit auf Seiten der Strukturen verortet und bezeichnet den Aspekt der strukturellen Einbeziehung von Personen in gesellschaftliche Zusammenhänge, Organisationssysteme und Institutionen anhand von (An-)Passungsfähigkeit (vgl. KASTL 2017, 228). ‚Behinderung‘ wird infolgedessen noch immer als Differenzierungsmerkmal in die Interventionslogik sozialstaatlicher (Wohlfahrts-)Programmatik eingefügt. Dabei wird ‚Behinderung‘ als die problemzentrierte Differenzseite bezeichnet und gemäß der Zielsetzung, Inklusion zu erreichen, weiterhin als vermeidungs- und veränderungswürdig apostrophiert. Dementsprechend werden Erkenntnisse zur Problemlösung generiert, die sich vornehmlich auf Fragestellungen struktureller Passungsfähigkeit und Erwartungskomplementarität zwischen Individuum und Anforderungen von gesellschaftsrelevanten Systemen (u. a. Bildung, Erwerbstätigkeit, Wohnen) konzentrieren. Lösungen zur Zielerreichung werden in dem Erbringen von kompensierenden Integrationsleistungen gesucht anstatt sie in der Gewährung sowie Herstellung gleicher Zugangschancen und in der gerechten Verteilung der Verfügungsräume über Auswahlmöglichkeiten aufzuspüren. Auf soziale Ausgrenzung folgt die wohlfahrtsstaatlich gesteuerte Integration. Die Menschen werden mit der latenten Bedrohung, sozial ausgeschlossen zu sein, nicht allein gelassen, sondern immer weiter integriert (vgl. BUDE, WILISCH 2006, 19). Folglich gilt das Ziel auch dann als erreicht, wenn Inklusion sich in substituierenden Teilhabearrangements, in Sonderwelten und -rollen (ebd., 230) verwirklicht – und dies obwohl sie im Verdacht stehen, Ausgrenzung zu produzieren, „weil sie die relevanten (ökonomischen, sozialen, kulturellen) Ressourcen und Kompetenzen nicht in dem Maße vermitteln, wie sie für eine an der Normalbiografie orientierten Lebensführung und -bewältigung benötigt werden“

---

<sup>36</sup> Dt. Übersetzung: „Einbeziehung in die Gesellschaft“ v.a. Art. 24 (Recht auf Bildung), Art. 27 (Recht auf Arbeit)



(WANSING 2005, 101). Mit Ausgrenzung kann nach dem aktuellen Behinderungs- und Teilhabeverständnis weniger denn je Ausschluss aus der Gesellschaft gemeint sein, sondern ist als Ausgrenzung *in* der Gesellschaft zu interpretieren. Prüfkriterien, die darüber Auskunft geben, inwiefern rechtliche Ansprüche auf eine umfassende und wirksame Teilhabe erfüllt sind (‚Soll‘), bleiben auf den Bewertungshorizont individueller Passungsfähigkeit beschränkt und richten sich an personaler anstelle von sozialstrukturellen Kategorien aus. Innerhalb dieser Begrenzung verdeckt Inklusion als Ziel-, Prüf- und Bemessungsgrundlage ausgrenzende Verhältnisse und Bedingungen in der Gesellschaft. Eine Analyse des „Ist“ wäre auf Basis von Inklusion also unvollständig. Folglich würde der Versuch neue – steuerungstheoretische – Ansatzpunkte zur Überwindung der Diskrepanz zu identifizieren, ins Leere verlaufen.

Daher bedarf es eines Bezugspunktes, der es ermöglicht, soziale Ausgrenzung *in* der Gesellschaft aufzudecken und Bedingungen dafür zu spezifizieren. Einen solchen bietet die Teilhabeforschung. Mittels des Begriffsverständnisses von Teilhabe lassen sich Wechselbeziehungen zwischen individuellen (subjektorientierten) und gesellschaftlichen Bedingungen (strukturell) darstellen und untersuchen. Der Analyseraum ist nicht auf die harten Faktoren gelungener oder behinderter Teilhabe (im institutionalisierten Kontext) begrenzt, wie in Sozialberichterstattungen sonst üblich, sondern erweitert sich auf (eingeschränkte, pre-selektierte) Möglichkeitsräume, (nicht-)realisierte Auswahlmöglichkeiten und Verwirklichungschancen. Es treten gesellschaftlich variierende Verhältnisse, Strukturen, Relationen und ihre Folgen für faktische Lebenslagen, Fragen nach ihren Bestimmungsgründen und Ursachen in den analytischen Blickpunkt. Sie lassen sich in dieser Arbeit an Zugangsvoraussetzungen zu Funktionssystemen, institutionellen Ordnungen, selektiven und allokativen Pfadabhängigkeiten längs von ‚Behinderung‘ näher bestimmen. Teilhabe qualifiziert sich als Bezugspunkt dieser Arbeit schließlich auch deswegen, weil der Begriff, anders als Inklusion, eine Schwelle der Unterschreitung markiert, die sozialstaatliches Handeln in Form von Korrekturen auslöst. Damit wird ‚Teilhabe‘ anschlussfähig an die Ausgangsfragestellung, inwiefern die derzeitige Steuerungslogik konstituierend ist für den derzeitigen Umgang mit Behinderung und Teilhabe.

**Behinderung als Ausgangsgröße dieser Arbeit** | Das subjektlose *Soziale Modell von Behinderung* gilt wissenschaftlich als konsensfähig. Interessensmittelpunkt sind die Konstruktionsbedingungen für mögliche Unterscheidungen von Behinderung bzw. Nicht-Behinderung und deren anhängige Zuschreibungen. Es konnte bereits gezeigt werden, dass die Unterscheidung und Bezeichnung ‚Behinderung‘ weiterhin ein „essentialistischer Kern“ (WALDSCHMIDT 2006B, 89) inneohnt, der Behinderung als soziales Problem definiert und „in irgendeiner Weise der Lösung‘ bedarf“ (ebd.). ‚Behinderung‘ entsteht folglich im gesellschaftlichen Diskurs einer sich vollziehenden Praxis, die empirisch aufseiten der Problemdeutung sichtbar wird, d.h. in Sozialberichterstattungen, Teilhabesurveys, Statistiken, (Panel-)Studien usw. Hierüber lässt sich ‚Behinderung‘ als

‚Ist‘-Größe, also als empirisch sichtbare faktische Inklusion und/ oder Exklusion (je nach Berichtsperspektive), dem ‚Soll‘ (Anspruch auf eine volle, wirksame und umfassende Teilhabe) in der Diskrepanzgleichung gegenüberstellen. Die Zusammenführung verschiedener Datenlagen und ihre sekundäre Analyse stellen den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit dar. Zum einem wird untersucht, inwiefern (noch aufzuzeigende) Selektions- und Allokationsmechanismen zeigen, dass Behinderung weiterhin eine askriptive Zuschreibung ist, die höchst funktional für bestimmte Gesellschaftsbereich ist. Zum anderen wird herausgearbeitet werden, dass sich soziale Ausgrenzung und ‚Behinderung‘ (der Teilhabe) zu aller erst als Inklusionsfolge aufdecken lassen und damit im Diskurs zur Steuerungstheorien auf eine mögliche Funktionalität der Differenzierung und (Re-)Produktion für Gesellschaft untersucht werden kann.

**Komplexität von Gesellschaft als Bezugspunkt dieser Arbeit** | Die Diagnose einer höchst komplexen Gesellschaft gehört längst zum Standardrepertoire derer, die sich mit der Frage beschäftigen, wie sich die Gegenwartsgesellschaft beschreiben lässt. Zum Begriff der Organisationsgesellschaft zusammengeführt wird Gesellschaft als mit Organisationen durchsetztes Gesamtsystem gefasst, das in nahezu alle Lebens- und Funktionsbereiche hineinwirkt (vgl. SCHIMANK 2001; MEYER, DRORI, HWANG 2006). Organisationen werden als besonders machtvolle, durchsetzungsfähige Einheiten beschrieben (vgl. MEIER, SCHIMANK 2010, 106). Denn: Die Gegenwartsgesellschaft reguliert Aufgabenstellen, wie etwa den Umgang mit Behinderung, über Selbstbeschreibungen in Programmen und Leistungsformen, die sich schließlich in Form von Organisation verstetigen (vgl. MEIER, SCHIMANK 2012, 5). Die Zugehörigkeit zu einer Organisation wird durch Mitgliedschaften reguliert, wobei die Mitgliedschaft selbst das Ergebnis eines Unter- und Entscheidungsprozesses längs variierender Kriterien zur Leistungsherstellung ist (z. B. attestierte Fähigkeiten). Ein Beispiel: Über die Mitgliedschaft in einer WfbM als Beschäftigte\*r wird durch die (attestiert) Unterscheidung ‚behindert/nicht-behindert‘ entschieden. Organisationen sind so zentrale Repräsentant\*innen getroffener Unterscheidungen.

Zwei Aspekte fallen für die Wahl der Organisationsgesellschaft als Bezugspunkt dieser Arbeit besonders ins Gewicht. Erstens lässt sich in dieser Lesart ‚Teilhabe‘ an Mitgliedschaften knüpfen und als ein organisationsgesteuertes Arrangement sozialer Zugehörigkeit etablieren. Wenngleich davon Abstand zu nehmen ist, ‚Teilhabe‘ als eine Bewegung des Hineinholens von Personen in die Gesellschaft zu verstehen, so lässt sich über Mitgliedschaften die Frage eruieren, wie und unter welchen ‚organisationalen‘ Bedingungen die Gesellschaftssysteme (steuernden) Zugriff auf die Person nehmen und so Teilhabe faktisch realisieren. Zweitens sind Organisationen für die Gesellschaft konstituierend, weil sie zentrale Differenzierungsmarkierungen für Entscheidungen festlegen können. Damit ist eng die Vorstellung verbunden, dass Organisationen gestaltbare Ord-

nungen hervorbringen können, die sich bewusst an gesetzten Zielen orientieren (vgl. MEIER, SCHIMANK 2012, 7). Organisationsgesellschaften sind damit der Inbegriff für die Vorstellung, Teilhabe gezielt steuern zu können.

Mit Hilfe der Referenz *Organisationsgesellschafte(n)* ist dieser Arbeit eine Rahmung gegeben, die es erlaubt nach der Funktionalität von Zugriffen auf Personen durch Organisationen und ihre intendierten und nicht-intendierten Folgen für Menschen mit Behinderung zu fahnden. Im analytischen Blickpunkt stehen die Unterscheidungs- und damit Selektionskriterien – die Inklusions- und Exklusionsregeln – der gesellschaftlichen Teilsysteme und ihre Organisationen und dies auf personenungebundener Ebene. Es lässt sich der Frage nachgehen, ob und wenn ja, welche Absichten mit diesen Regulierungsprinzipien verbunden sind und Exklusion von Menschen mit Behinderung als organisationsvermittelte Inklusionsfolge wohlfahrtsstaatlicher Programme und Interventionslogik in die Arbeit einfügen und steuerungstheoretisch anschlussfähig machen. Mit Blick auf das bisherige Bilanzierungsergebnis, dass die gegenwärtige wohlfahrtsstaatliche Interventionslogik nicht der Lage ist, die Diskrepanz zwischen Anspruchsberechtigung und realisierter Teilhabe zu überwinden (vgl. BTB 2021 122 ff., 215 f.; 410 f., 634 f.), verstärkt sich der beschriebene Forschungsanspruch, auch um zu analysieren, inwiefern die bisherige Steuerungslogik im Vollzug weniger auf die Etablierung von ‚Behinderung‘ als Diversifikationsmerkmal abzielt, sondern ‚Behinderung‘ als Differenzierungsmarkierung für funktionsgerichtete Zugriffsoptionen stabil hält. Inwiefern also die Aufrechterhaltung der Differenzierungsmarkierung mit Funktionalität (für wen oder was wird zu klären sein) belegt ist, wird im Verlauf dieser Arbeit zu untersuchen und herauszuarbeiten sein.

**Steuerung unter systemtheoretischen Vorzeichen als Bezugspunkt der Arbeit** | Der Organisationsgesellschaft wird per se eine direktive, instruktive Einflussnahme auf die Struktur der Gesellschaft und damit Steuerbarkeit unterstellt. Grundlegend dafür ist die Unterscheidung zwischen Steuerungsobjekt (‚die Gesellschaft‘) und Steuerungssubjekt i. S. eines absichtsvoll handelnden Akteurs bzw. einer absichtsvoll handelnden Akteurin der bzw. denen ausreichende Mittel und Instrumente zur Verfügung stehen, um bestimmte Gesellschaftszustände – Inklusion als gesetztes Ziel – zu erreichen. Steuerung meint aus dieser Perspektive heraus eine absichtsvolle Beeinflussung sozialer Prozesse, denen eine Intention bzw. ein Steuerungsziel auf Seiten des Steuerungssubjektes – als handelnde Person und/oder soziales Kollektiv<sup>37</sup> – vorausgeht. Dabei geht es immer darum, „eine intentional angestrebte Ordnungsbildung in einem Adressatensystem zu realisieren“ (GOTSCH 1987, 35).

---

<sup>37</sup> Auch bei komplexen Akteuren, die sich aus mehreren individuellen Akteuren zusammensetzen, lässt sich in abgeleiteter Form von Intentionalität sprechen, weil „tatsächlich nur Individuen über Intentionen verfügen“ (SCHARPF 2000, 97). Die den komplexen Akteuren zugesprochene Intentionalität wird immer wieder auf individuelle Intentionen zurückgerechnet (vgl. ebd., 101).

Die Grundannahme, dass die Gegenwartsgesellschaft eine Organisationsgesellschaft ist, geht zugleich aber auch mit der Vorstellung einher, dass Optionssteigerungen und Komplementaritäten ins unermessliche steigerungsfähig sind. Eine staatliche Steuerung und Bestimmung des Operationsraums von der Spitze her durch eine\*n Akteur\*in wird dadurch unwahrscheinlicher. Anders gesagt: Die Annahme ‚Teilhabe‘ durch sozialstaatliche und -politische Zentralkoordination von der Spitze her initiieren, arrangieren und erreichen zu können, ist mehr als unwahrscheinlich. Letztlich scheint es sogar so, dass die Organisationsarrangements jedwede Form der Koordination und Koordinierbarkeit verlieren (vgl. NASSEHI 2006, 63). „Was moderne Traditionalisten als (...) Verlust von Solidarität und noch modernere Traditionslinien als (...) Deregulierung brandmarken, lässt sich auch als Erfüllung jenes unsichtbaren Programms der *Modernisierung als funktionale Differenzierung* [H. i. O.] lesen, das nun sogar die Fesseln seines erfolgreichsten Trägers abstreift: den Nationalstaat mit seinem Stabilität verheißenden Organisationsarrangement“ (NASSEHI 2006, 62 f.). Die Leerstelle lässt sich jedoch nicht durch das Paradigma einer Steuerungsabstinenz ersetzen, denn das hieße im Umkehrschluss reales Handeln und dessen Auswirkungen aus dem analytischen Blick zu verdrängen. Es bedarf folglich eines steuerungstheoretischen Ansatzes, der Abstand von einer plandeterminierten und akteurzentrierten Steuerungslogik nimmt und die Paradoxien von Inklusion und Exklusion einer Organisationsgesellschaft ausreichend mitverhandelt.

Einen solchen Zugang bietet die Systemtheorie nach NIKLAS LUHMANN (Kapitel 3). Die Systemtheorie erfasst die Gegenwartsgesellschaft nicht als Gesamtheit ihrer Organisationen und Elemente, sondern als das Ergebnis der Relationen dieser Elemente zueinander (vgl. LUHMANN 1997). Das Beziehungsgeflecht der Elemente untereinander ist nicht beliebig, sondern unterliegt dem Prozess der Steuerung, die hier allerdings auf eine\*n Akteur\*in und auf ein Funktionsprimat, die von der Spitze her ‚Teilhabe‘ organisieren, verzichtet. Steuerung erfolgt vielmehr über die systemeigene Regulation von Verknüpfungskapazitäten der Elemente zueinander. Ist hier ein Maximum erreicht, entsteht ein Komplexitätsproblem, dass das System selbst durch Selektion der für das System wichtigsten Verbindungen löst. Wie noch ausführlich darzulegen sein wird, ist Steuerung in erster Linie als Steuerung zum Selbsterhalt des Systems und ohne Durchgriffskraft auf andere Systeme zu denken, weil sie selbst entscheiden, wie sie Komplexität durch Selektion reduzieren.

Mit dem Bezugspunkt *Steuerung unter systemtheoretischen Vorzeichen* erfolgt die Umstellung hin zu einem funktionalen Denken und damit die Abkehr vom ontologischen Substanzbegriff<sup>38</sup>. In den analytischen Fokus rücken Ursache-Wirkungsbeziehungen von Organisationselementen an-

---

<sup>38</sup> Bereits bei ARISTOTELES und PARAMIDES findet sich der Begriff Substanz (LUHMANN 1991, 26). „Im Hinblick auf Theoriebildung und Erkenntnisprozesse von einem substanzbezogenen Denken auszugehen, bedeutet, die Identität von etwas an dem Vorhandensein einer Substanz auszumachen“ (TERFLOTH 2006, 14).

stelle der substanziellen Beschaffenheit, z. B. von Investitionen, Angebotsstrukturen oder (strukturelle) Zugangsbarrieren, aus denen eine ‚Behinderung‘ (der Teilhabe) resultiert. Es geht folglich um die „sozialen Funktionen“ (HORSTER 2005, 5), die etwa Förderschulen, WfbM und viele weitere institutionalisierte Organisationsformen für andere Organisationselemente in Form von Leistungen ‚erfüllen‘ (LUHMANN 1991, 31). Untersuchungsgegenstand sind damit die verschiedenen Bedingungen, die einen Leistungszusammenhang aufrechterhalten können sowie deren Funktion für die Stabilität der Gesellschaft in LUHMANN’SCHER Prägung. Daraus ergibt sich die Fragestellung: Welche Funktion hat ‚Behinderung‘ für die Gesellschaft und wie fungiert ‚Behinderung‘ in systemischer Kommunikation? Erklärungsgegenstand sind sodann gesellschaftlich-funktionale Ordnungen und deren in jedem Fall intendierten (Aus-)Wirkungen auf die Lebensumstände von Individuen (vgl. MEIER, SCHIMANK 2012, 7). Aus einer steuerungstheoretischen Perspektive heraus knüpft hier die Frage an, ob und wenn ja, wie ‚Behinderung‘ als spezifische Verkettung von Ereignissen (i. S. von Selektionsentscheidungen) geplant unterbrochen werden kann, um andersartige Selektionsentscheidungen herbeizuführen, die Menschen mit Behinderung mehr Verwirklichungschancen verschaffen.

**Das Bildungssystem als exemplarisches Bezugssystem dieser Arbeit** | Die erwerbszentrierte Interpretation von Teilhabe findet sich in den Sozialgesetzgebungen wieder. Mit Bezug auf das Aktivierungsparadigma wird im SGB II (Grundsicherung und Arbeitsförderung) darauf verwiesen, dass alle wesentlichen Teilhabeeffekte (und die Verwirklichungschancen zu ihrer Realisierung) durch Erwerbsarbeit vermittelt werden (vgl. KOCH ET AL. 2009, 16). Diesbezüglich unterstreicht das Bundesverfassungsgericht (2010, 1 BvL 1/09, Rn. 112-135) in seiner Rechtsprechung, dass Teilhabe am Erwerbssystem mehr impliziert, als alleinig die Eingliederung in Arbeit. Vielmehr ist es Ziel, durch Arbeit (hier als universell konvertierbare Ressource verstanden, vgl. BORDIEU 1983; KRECKEL 1992) ein Mindestmaß an gesellschaftlicher Teilhabe zu sichern. Die bildungssystem-korrelierenden Voraussetzungen für eine gelingende individuelle Lebensführung finden sich im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) wieder. Hier wird Teilhabe als Synonym für die Gleichheit von Chancen im Bildungsverlauf akzentuiert und mit Blick auf Bildungskarrieren mit Erwerbschancen und Wirtschaftswachstum gekoppelt (vgl. BUCHHOLZ, BLOSSFELD 2009, 127). Auch das SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe) ordnet trotz des darin verankerten universellen Teilhabeanspruchs, die Legaldefinition den Bereichen Bildung, Erwerbsleben und Leben in der Gemeinschaft zu.

Die historischen Bezüge zu Beginn des Kapitels zeigen, dass ein materialistisches Modell von ‚Behinderung‘ nicht nur zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Umgang mit ‚Behinderung‘ prägt, sondern bis in die Gegenwart wirkt. Wohlfahrtstaatlich intervenierende Risikobearbeitung hin zu Teilhabe an der Gesellschaft wird bis heute vorrangig sozioökonomisch interpretiert und oftmals auf einen chancengerechten Zugang zum Erwerbssystem verkürzt (vgl. WANSING 2005, 15;

BURZAN 2007). Wohlfahrtstaatliche Leistungs- und Unterstützungsangebote zielen nahezu ausnahmslos auf die Wiederherstellung von aktivem Marktverhalten und Produktivität. Diese gilt es auf individueller Ebene in Form von Fähigkeiten nachzuweisen. Die Nachweise werden allen voran durch das Bildungssystem ausgestellt. Im bundesdeutschen Kontext (und wie in fast jedem anderen westlich-demokratisch organisierten Land) ist der Eintritt in das Erwerbssystem maßgeblich vom Bildungsniveau einer Person abhängig. „Begriffe aktueller Zeitdiagnosen wie *Bildungs- oder Wissensgesellschaft* (...) unterstreichen diese Bedeutung. Ohne Schulabschluss gehen die Chancen auf Erwerbsarbeit gegen Null“ (WANSING 2005, 75; H. i. O.). Die Teilhabe am Bildungssystem ist ein neuralgischer Punkt, der über Teilhabeoptionen und (nicht-)realisierten Verwirklichungschancen in Form von ‚Karrieren‘ über Systemgrenzen hinweg entscheidet.

Wegen der scheinbar regulierenden Schlüsselrolle im Zugang zum Erwerbssystem und der Beobachtung, dass aus Bildungskarrieren Lebenskarrieren werden (u.a. SOLGA 2002; BIERMANN, PFAHL, POWELL, 2020), wird das Bildungssystem exemplarisch als weiterer Bezugspunkt ausgewählt, dem anders als in bereits bestehende Analyseschriften (u.a. BECKER 2009; HILLMERT 2009; BIERMANN, PFAHL, POWELL, 2020) jedoch kein Funktionsprimat eingeräumt wird. Der Vorteil des Bildungssystems, stellvertretend für viele weitere Gesellschaftssysteme als weiteren Bezugspunkt anzuführen, liegt viel stärker begründet, dass es Mechanismen zur Verteilung von Teilhabeoptionen und Verwirklichungschancen als mehrdimensionales Wechselspiel zwischen verschiedenen Organisationselementen offenlegen kann. Diese können im Bildungssystem über Mitgliedschaften – systemtheoretisch Adressierungsaufrufe – längs von attestierten Fähigkeiten, Kompetenzen (Adressaten) zu gesellschaftlichen Bedingungen (institutionalisierter Ordnung, Zuschreibungen, Wahrnehmung) empirisch sichtbar gemacht werden. Dies gilt insbesondere für die Betrachtung der Übergangsstellen. Sie finden sich sowohl innerhalb des Bildungssystems (Stufenversetzungen, Schulformwechseln, etc.), als auch außerhalb des Bildungssystems (Übertritte in das Ausbildungs- und Erwerbssystem oder deren anhängige Maßnahmen). Aus der Bilanzierung solcher Übergänge werden erreichte Teilhabeergebnisse, aber auch nicht realisierte Verwirklichungschancen als individuelle Bildungskarrieren beobachtbar und beschreibbar. Auswirkungen von Entscheidungsspielräumen und Auswahlmöglichkeitenmengen sowie deren Begrenzungen werden in faktische Lebenslagen (Ausbildungsverhältnisse und -bereiche, Erwerbstätigkeiten und -bereiche, Verbleibdauer, Einkommen, usw.) übersetzt. Durch diese Sequenzierung lassen sich Dynamiken und Einflussfaktoren von Teilhabeentwicklungen und Teilhabepositionen sowie ihre intendierten und nicht-intendierten (Aus-)Wirkungen auf Auswahlmöglichkeiten und Verwirklichungschancen in der Lebenslaufperspektive und entlang von Lebenslagen darstellen und als „Ist“ (faktische Lebenslage) und „Soll“ (rechtl. Ansprüche) einander gegenüberstellen sowie steuerungstheoretisch analysieren und bearbeiten.

## 2.4 Zusammenfassung

Den vorangegangenen Ausführungen kann entnommen werden, dass dem Wohlfahrtsstaat die Verantwortung für die Gewährleistung und Umsetzung sozialer Anrechte zugeschrieben wird – in diesem Fall die Überwindung der Diskrepanz zwischen rechtlichen Ansprüchen auf eine volle und wirksame Teilhabe (,Soll‘) und deren faktische Realisierung (,Ist‘). Die bisherige Bilanzierung deutet jedoch darauf hin, dass es dem Wohlfahrtsstaat trotz aller Anstrengungen (Investitionen, Sicherungsleistungen und Maßnahmenpakete) nicht gelingt, die Lücke zwischen ,Ist‘ und ,Soll‘ zu verringern. In Anerkennung, ,Behinderung‘ als gesellschaftliches, kontextbasiertes Konstruktions- und Interaktionsergebnis zu werten, konzentrieren sich Lösungen zur Überwindung der Diskrepanz darauf, Umweltanpassungen (mit Referenz Individuum) vorzunehmen. Ursachenforschung, Analysen und Lösungsmengen verdichten sich so auf Interaktionsprozesse zwischen Individuen und Gesellschaft (i. S. eines Kollektivs von Akteur\*innen). Aufseiten der Ursachenforschung geht es damit im Kern um problematische Ereignisverkettungen und Interaktionsergebnisse, die in einer direkten Kausalbeziehung zur Unterscheidung behindert/nicht-behindert stehen. Aufseiten der Lösungen geht es um die Beschaffenheit von ,Behinderung‘ (der Teilhabe) als Substanzbegriff und damit um die Veränderung von ausgrenzenden Gesellschaftsstrukturen. Lösungen werden demzufolge in handlungsorientierten Maßnahmen gesucht. Sie formen sich längs eines zweigeteilten Strangs aus. Der erste Strang umfasst Maßnahmen zur Schaffung von Barrierefreiheit bzw. zum Abbau oder zur Vermeidung umweltbedingter Barrieren (u.a. NAP 1.0, 2011 und NAP 2.0, 2016). Der zweite Strang umfasst die Stärkung des Bewusstseins zur Änderung von einstellungsbedingten Barrieren aufseiten von Kollektiven (BT- DRUCKSACHE 18/13060, 34 ff.). Beiden Strängen ist a priori die Annahme hinterlegt, dass Umweltanpassungen mit Ziel *Inklusion* durch akteurzentrierte Planung, Regulation, Überprüfung und Korrektur bei Abweichung gezielt zu erreichen sind – mit in Kapitel 1 skizzierten Ergebnis.

Die Ausführungen zu den ermittelten Desiderata verweisen auf vier zentrale Aspekte, warum es nicht gelingt, die Diskrepanz zwischen ,Ist‘ und ,Soll‘ zu überwinden. Erstens, die aktuelle wohlfahrtsstaatliche Interventionsprogrammatische berücksichtigt nur unzureichend, dass die Gegenwartsgesellschaft eine höchst dynamische und komplexe Organisationsgesellschaft ist. Dennoch setzt sie hinsichtlich ihrer Problemlösungsansätze weiterhin auf die Identifikation von bestimmten Mechanismen, die Menschen mit Behinderung ausgrenzen bzw. auf ein klar umrissenes Bündel an Maßnahmen, um ,Teilhabe‘ zu verwirklichen.

Zweitens, Lösungen zur Überwindung der Diskrepanz werden in der Verbesserung der Passungsfähigkeit von Leistungen/Leistungsangeboten zu Nutzer\*innen gesucht. Im Zentrum der Analyse stehen daher gelingende bzw. misslingende Interaktionsprozesse zwischen Individuen und Gesellschaft. Misslingende Interaktion wird als ,Behinderung‘ (der Teilhabe) einer Person

bewertet und Maßnahmen zur Regulation bzw. Korrektur durch bevollmächtigte Akteur\*innen ergriffen. Die Analyse von Re- und Dekonstruktion von Strukturen und (Zuordnungs-) Mechanismen, die an der Herstellung der Trennlinie behindert/nicht-behindert mitwirken, bleiben auf eine akteur- und handlungsorientierte Perspektive beschränkt. Die Frage nach der Funktionalität bezieht sich rein auf die Funktionsfähigkeit der Angebotsstruktur. Eine Ausweitung der Analyse auf die Ebene der Interaktion zwischen Systemen (ohne Akteur\*in), deren Relevanz für die Unterscheidung und Bezeichnung ‚Behinderung‘, deren Zuschreibung von Funktionalität im Sinne einer zielgerichteten und zweckbezogenen Trennlinie sowie deren Auswirkungen auf Möglichkeitsräume zur Teilhabe ist maximal Peripherie aktueller Forschung.

Drittens, der Gegenwartsgesellschaft wird eine direktive, instruktive und planungsdeterminierte Steuerbarkeit a priori unterstellt. Der Frage, warum öffentliches Handeln und sozialrechtliche Sicherungsleistungen den Trend wachsender sozialer Ausgrenzung nicht aufhalten oder gar umkehren können, wird einseitig auf handlungstheoretischer Ebene und in Bezug zur substantziellen Beschaffenheit von Behinderung begegnet. Eine Auseinandersetzung mit den Relationen gesellschaftlicher Organisationssysteme zueinander auf System-System-Ebene und deren Auswirkungen auf Verwirklichungschancen zur Teilhabe liegen damit außerhalb der gegenwärtigen steuerungstheoretischen Betrachtung von Problemstellungen und Lösungsmengen zur Überwindung der Diskrepanz. Mehr noch: Die Frage, warum Ausgrenzungsrisiken vor allem in den Bereichen kumulieren und wirken, in denen sozialpolitischer Wille und wohlfahrtsstaatliche Interventionsprogrammatik gezielt auf die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft gerichtet sind, kann steuerungstheoretisch mit Bezug auf das Wohlfahrtswesen als System nicht erfasst werden. Das sozialpolitische Problemverursachungspotenzial wohlfahrtsstaatlicher Interventionslogik im Umgang mit ‚Behinderung‘ fällt aus analytischen Zusammenhängen funktionaler Dimensionen heraus.

Viertens, der Drift ‚Behinderung‘ als Diversifikationsmerkmal in die Interventionsprogrammatik einzufügen, führt dazu, dass die Frage nach einer möglichen Funktionalität der Unterscheidung und Bezeichnung ‚Behinderung‘ als Differenzierungskategorie unangemessen wird. Die Existenz etablierter Differenzierungskategorien, gesellschaftlicher Herstellungsweisen und ihre soziale Relevanz werden kaum noch hinterfragt. Vielmehr wird „die Konstruktion von Menschen mit Behinderung als das „Andere“ kontinuierlich aufrechterhalten und reproduziert“ (WANSING 2014, 224). Eine solche Ausrichtung klammert die Herstellung der Differenz, dahinterliegende Erwartungsstrukturen, Intentionen und mögliche Funktionalität von ‚Behinderung‘ nicht nur weitgehend aus, sondern verdecken durch ihren affirmativen Strategie- und Steuerungsansatz ‚exklusive‘ Inklusionsangebote und ihre Folgen für Möglichkeitsräume zur Teilhabe.

Wie die Ausführungen zur Problemstellung dieser Arbeit zeigen, wird in den bisherigen Forschungsbeiträgen von einer bestimmten, letztlich archetypischen Steuerungslogik und -form für die Schaffung und Verwirklichung von Möglichkeitsräumen zur Teilhabe ausgegangen. Deren



Dominanz ist im Zuge der Diskrepanz zwischen der Gleichheit im Anspruch auf Teilhabe und tatsächlichen Verwirklichungschancen fragwürdig geworden. Gleiches gilt für die Ausgangsbasis ‚Behinderung‘ (der Teilhabe) überwiegend als Interaktionsergebnis zwischen Individuum und gesellschaftlichen Kollektiven (Umwelt) zu analysieren und als Reformwert für die Planung sozialpolitischer Leistungen zur Teilhabe zu nutzen. Es konnten bezüglich beider Punkte hinreichend Schwachpunkte und Leerstellen in den aktuellen Diskursen identifiziert werden, die schließlich zur zentraler Fragestellung, Zielsetzungen und zum nachstehenden Aufbau der Arbeit führen:

**Inwiefern kann die Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtstaatlicher Steuerungslogik dazu beitragen, Teilhabeansprüche von Menschen mit Behinderung chancengerecht(er) in Verwirklichungschancen zu transferieren?**

In einem ersten Teil der Arbeit gilt es daher einen *Analyserahmen von Gesellschaft* zugrunde zu legen, vor dessen Hintergrund es gelingt, gedankliche Prämissen einer auf Inklusion gerichteten wohlfahrtstaatlichen Interventionsprogrammatis und -steuerung infrage zu stellen, um so neue Perspektiven zur Bearbeitung der Diskrepanz zwischen Gleichheit im Anspruch auf Teilhabe und deren realisierter Verwirklichungschancen zu gewinnen. Ein solcher Analyserahmen muss sich vom Substanzbegriff ‚Behinderung‘ (der Teilhabe) lösen können, um mögliche Funktionalitäten der Unterscheidung und Bezeichnung ‚Behinderung‘ mit differenztheoretischen Mitteln als Inklusion und Exklusion sichtbar zu machen. Erst hierdurch lassen sich Ursachen-Wirkungsbeziehungen und Leistungszusammenhänge der Unterscheidung und Bezeichnung ‚Behinderung‘ auf Systemebene abseits handelnder Akteur\*innen untersuchen und Impulse für eine Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtstaatlicher Steuerungslogik gewinnen. Die (neuere) Systemtheorie scheint für eine funktionale Analyse von ‚Behinderung‘ (der Teilhabe) prädestiniert zu sein und wird daher in ihren Grundrissen in Kapitel 3 vorgestellt.

Im zweiten Teil der Arbeit wird es daher darum gehen systemtheoretische Inklusionsbedingungen personaler Teilhabe für Menschen mit Behinderung in faktische Lebenslagen zu übersetzen und als soziale Exklusionskarrieren empirisch sichtbar zu machen.

In Kapitel 4 werden die Ausführungen zu den Bedingungen einer funktional differenzierten Gesellschaft zunächst auf das, bereits als Bezugspunkt dieser Arbeit identifizierte, Bildungssystem übertragen. Ziel ist es, das Bildungswesen aus systemtheoretischer Perspektive als gesellschaftliches Funktionssystem wiederzugegeben. Innerhalb des Betrachtungsausschnittes sollen Funktionsleistungen des Systems, Bedingungen für rekursive Leistungszusammenhänge mit weiteren Systemen (Umwelt) und deren Auswirkungen auf personaler Ebene als Folgeprobleme funktionaler Differenzierung sichtbar gemacht werden. Folgende Fragen liegen den Ausführungen zugrunde: Ist Behinderung vorrangig ein Ergebnis, dass im Bildungssystem produziert wird? Durch welche spezifischen Verkettungen von Ereignissen wird ‚Behinderung‘ als spezifischer Teilhabemodus (als funktionale Problemlösung) fortgeschrieben?

Da nicht jede Unterscheidung und Bezeichnung, die sich gesellschafts- und diskurskritisch dekonstruieren lässt, ein bloßes Konstrukt ist, sondern zugleich real ist (vgl. EPPENSTEIN, KIESEL 2012, 105; WANSING 2014, 226), werden in Kapitel 5 die personenbezogenen Folgewirkungen funktionaler Differenzierung und wohlfahrtsstaatlicher Risikobearbeitung des Adresseintrags ‚Behinderung‘ im Bildungssystem als ‚Ist‘ dargestellt (Sekundäranalyse). Eine solche Analyse belegt zum einen die zunächst hypothetisch angeführte Diskrepanz zwischen der Gleichheit im Anspruch auf Teilhabe für Menschen mit Behinderung (‚Soll‘) und den tatsächlichen Verwirklichungschancen. Zum anderen ist sie notwendig, um Antworten auf die Fragen, unter welchen konkreten sozialstrukturellen Bedingungen ‚Behinderung‘ als Problemlösung hervorgebracht und mit welcher Funktionalität belegt wird, steuerungstheoretisch mit der Ausgangsfragestellung dieser Arbeit verknüpfen zu können.

Nachdem Wirkungszusammenhänge wohlfahrtsstaatlicher Interventionslogik und deren Folgewirkungen für Menschen mit Behinderung aufgezeigt wurden, erfolgt die steuerungstheoretische Interpretation der Ergebnisse und Integration in einen steuerungstheoretischen Kontext. In Kapitel 6 werden Ansatzpunkte für eine steuerungstheorie-basierte Interpretation und Bearbeitung der Wirklichkeitsdichotomie gewonnen, um im Anschluss an Kapitel 6 die Ausgangsfragestellung beantworten zu können, inwiefern eine Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtsstaatlicher Steuerungslogik dazu beitragen kann, Teilhabeansprüche in Verwirklichungschancen zu transferieren. Dafür wird der Begriff der Steuerung zunächst zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Reflexion gemacht. Das Kapitel kontrastiert die unterschiedlichen Vorstellungen von Steuerung im Spannungsfeld der system- und akteurtheoretischen Perspektiven vor dem Hintergrund funktional differenzierter Gesellschaften. Entlang der Fragestellung, ob sich die beiden Perspektiven als Gegenpole oder als Pendant gegenüberstehen, sollen Möglichkeitsbedingungen und Grenzen einer Steuerung von ‚Teilhabe‘ erörtert werden. Aus der Ergebnissicherung lassen sich abschließend Steuerungsimpulse für eine chancengerechte(re) Teilhabe von Menschen mit Behinderung herauslösen. Sie ersetzen den sonst üblichen Ausblick auf (praxisbezogene) Implikationen.

In Kapitel 7 werden die Antworten auf die in den vorherigen Kapiteln gestellten Fragen, warum sich ‚Behinderung‘ als funktional erweist und warum Interventionsmaßnahmen für eine chancengerechte Teilhabe bislang ins Leere laufen, zusammengeführt. Vor dieser Ergebniskulisse lässt sich die Ausgangsfragestellung dieser Arbeit beantworten, welchen Beitrag eine Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtsstaatlicher Steuerungslogik für eine chancengerechter(re) Teilhabe von Menschen mit Behinderung leisten kann.

Die Relevanz der vorliegenden Arbeit wird darin gesehen, den beiden vorhandenen substanziellen Analysesträngen zur Veränderung von ausgrenzenden Gesellschaftsstrukturen (Barrierefreiheit und Überwindung einstellungsbedingter Barrieren) einen dritten funktionsanalytischen Strang zur Aufdeckung und Veränderung von Adressierungsvorgängen hinzuzufügen. Der Analyse von

System-System-Interaktion wird das Potenzial zugeschrieben, ‚Behinderung‘ (der Teilhabe) eine Funktionalität, i. S. einer zielgerichteten, zweckbezogenen Trennlinie, nachzuweisen, die zuallererst dem Selbsterhalt von Systemen dient. Erst das Sichtbarwerden dieser möglichen Funktionalität von ‚Behinderung‘ als eine bislang wenig beachtete Barriere zur Umsetzung des Teilhabeanspruchs, vervollständigt den analytischen Zugang zu Problemstellungen und Lösungsmengen, denen Steuerung inhärent hinterlegt ist. Eine solche Ausweitung der Analyseebene bietet einerseits die Chance Einsichtstiefe hinsichtlich der Frage zu gewinnen, warum es der wohlfahrtstaatlichen Interventionsprogrammatik derzeit nicht gelingt, die Wirklichkeitsdichotomie für Menschen mit Behinderung zu überwinden. Andererseits werden Anknüpfungspunkte für eine Neugestaltung wohlfahrtstaatlicher Interventionslogik und -programmatik zwischen Diversitätsformeln und Inklusionsutopien geschaffen. Darüber hinaus wird ein Ertrag dieser Arbeit für den aktuellen Forschungsdiskurs erwartet, indem Steuerung als querliegende Dimension selbigem hinterlegt wird. Zum einen ließen sich so die benannten steuerungstheoretischen Leerstellen schließen. Im Fokus stehen dann Möglichkeiten der Interdependenzunterbrechung und der Störung der Reproduktion von Binärismen auf Systemebene, die ‚Behinderung‘ fortlaufend als das Andere kennzeichnen. Zum anderen ließen sich die bisherigen Beobachtungs- und Analysebereiche hinsichtlich Verursachungs- und Wirkungsbeziehungen von ‚Behinderung‘ und ‚Teilhabe‘ erweitern. Auch hier ist der Mehrwert der Arbeit darin beziffert, zur Vervollständigung der Einflussbedingungen und Erfassungsmöglichkeiten von ‚Behinderung‘ und Teilhabe(-barrieren), denen nicht zuletzt zu Reformwerten für sozialpolitische Leistungen hinterlegt ist, beitragen zu können.

## Teil I Teilhabebedingungen der ‚Modernen Gesellschaft‘

Im ersten Teil dieser Arbeit werden auf Grundlage der allgemeinen Systemtheorie die Grundrisse einer ‚Modernen Gesellschaft‘ und deren Teilhabebedingungen nach NIKLAS LUHMANN skizziert. Unter Zuhilfenahme der Entfaltung eines spezifischen systemtheoretischen Vokabulars werden die zentralen Begrifflichkeiten dieser Arbeit: *Behinderung*, *Teilhabe* und *Steuerung* in systemtheoretischer Lesart vorgestellt.

### 3 Referenzrahmen Systemtheorie

Für die Bearbeitung der Forschungsdesiderata und damit zur weiteren Vervollständigung eines Erklärungsmodells von ‚Behinderung‘ der (Teilhabe), bedarf es eines Referenzrahmens, der Regulierungsabsichten, Entscheidungsrichtlinien und Anwendungskommunikés in Bezug auf ‚Behinderung‘ abseits von Akteur\*innen verorten kann. Die Systemtheorie nach NIKLAS LUHMANN bietet einen solchen Referenzrahmen für diese Arbeit. Mit ihr wird eine konstruktivistische Erkenntnistheorie zugrunde gelegt, welche die Frage nach dem Objekt des Erkennens (Was ist Behinderung) durch einen Prozess des Erkennens mit Beobachtungen (primär zweiter Ordnung) und dem Grundsatz der Entscheidung (als erkenntnisleitendes Interesse) zusammenfügt – ergo *wie* ‚Behinderung‘ als Bezeichnung entschieden wird. Während die Beobachtung erster Ordnung eine Unterscheidung zwischen dem Beobachter (System) selbst und der Außenwelt (Umwelt) betrifft, ist die Beobachtung zweiter Ordnung bereits eine erkenntnisleitende Interessenentscheidung. „Der Erkennende ist somit im Akt der Beobachtung selbst konstruierender Teil des Erkenntnisvorgangs (...)“ (WANSING 2005, 22).

Kapitel 3 wird daher einen Einblick in die Gesellschaftstheorie nach NIKLAS LUHMANN gegeben. Das LUHMANNSCHE Begriffsvokabular nicht alphabetisch anzuordnen, sondern an inhaltlich direkt aufeinander Bezielendem auszurichten, obliegt dem Versuch, die Zirkularität der Systemtheorie im Rahmen einer schriftlichen Darstellung wiederzugeben. Die Darstellung erfolgt in den folgenden Ebenen und Begriffsentscheidungen:

- Ebene 1: Grundlagen der Systemtheorie
- Ebene 2: Personen als systemtheoretische Form
- Ebene 3: Behinderung und Teilhabe als Ergebnis sozialer Adressierung in Organisationen
- Ebene 4: Behinderung als wohlfahrtstaatliche organisierte Inklusionsfolge

Auf der ersten Ebene werden zunächst die Grundlagen der Systemtheorie (darunter die zentralen Begrifflichkeiten) erläutert und im Anschluss auf die Relevanz der Integration dieser Konstrukte für die Beantwortung der Fragestellungen verwiesen (Kapitel 3.1). Auf der zweiten Ebene geht es darum, Personen, in Abgrenzung zu Menschen, als Ergebnis von Kommunikationsprozessen in das Gesellschaftskonzept einzufügen (Kapitel 3.2). Erst die dritte Ebene nimmt die strukturelle Spezifik des Gesellschaftssystems als das umfassende Sozialsystem für Personen und deren

Teilhabechancen in den Blick (Kapitel 3.3). Die vierte Ebene zeigt schließlich, inwiefern Behinderung als das Ergebnis programmatisch organisierter Inklusionsfolgen wohlfahrtstaatlicher Interventionslogik zu werten ist (Kapitel 3.4). In der Schlussbetrachtung des Kapitels (3.5) werden die zentralen Ergebnisse des Kapitels zusammengefasst und erste Anknüpfungspunkte für eine Revision der Theoriearchitektur von Steuerung (Kapitel 6) erschlossen.

### 3.1 Grundlagen der Systemtheorie

Die Ursprünge der Systemtheorie sind auf den Biologen LUDWIG VON BERTALANFFY (1948-1950) zurückzuführen. Die Zusammenführung der Arbeiten von ROSS ASHBY (1953) und NORBERT WIE-  
NER (1963) zur Kybernetik sowie der Arbeiten von HUMBERTO MATURANA und FRANCISCO VARELA (1973) zur Autopoiesis, bilden den Kern der Systemtheorie als Wissenschaftsansatz, den NIKLAS LUHMANN (1969-1997) im Rückgriff auf den Struktur- und Systemfunktionalismus (ALFRED RADCLIFFE-BROWN 1935-1950 und TALCOTT PARSONS 1966-1971) zur soziologischen Systemtheorie in drei Schritten ausbaut. In einem ersten Schritt entwickelt LUHMANN eine allgemeine Theorie sozialer Systeme (1984). In enger Verknüpfung mit dem Konzept der Autopoiesis sowie einem eigenen Kommunikationsbegriff liegt ein zentrales Merkmal der Theoriekonzeption darin, System und Umwelt zu differenzieren. „Das System ist System, weil es von der Vielfalt der möglichen Umweltereignisse zu abstrahieren und etwas ‚Eigenes‘ aufzubauen und zu bewahren versteht“ (WIESENTHAL 2006, 61). LUHMANN fasst *System* als dynamisches Konstrukt, das nicht von Menschen in deterministischer Art und Weise gestaltet wird, sondern das sich aus sich selbst heraus gestaltet. Bereits hieran wird deutlich, dass *Steuerung* in systemtheoretischer Lesart enge Grenzen hat (siehe hierzu im weiteren Verlauf von Kapitel 3 und insbesondere Kapitel 6).

Auf der Grundlage seines begrifflichen Instrumentariums entwirft LUHMANN in einem zweiten Entwicklungsschritt *Gesellschaft* als umfassendes soziales System (1997). Gesellschaft ist das soziale System, welches alle Kommunikationen einschließt (LUHMANN 1984, 535). „Gesellschaft muss als Form begriffen werden, deren Innenseite das Gesellschaftssystem und deren Außenseite die Umwelt des Gesellschaftssystems ist. Gesellschaft ‚ist‘ demnach die Differenz von Gesellschaftssystem und Umwelt“ (HILLEBRANDT 1999, 241). Das Besondere: LUHMANN verabschiedet sich von dem Verständnis, Gesellschaft als Gemeinschaft aller Mitglieder zu verstehen. Wenngleich kontrovers diskutiert, verortet er den Menschen außerhalb des Gesellschaftssystems als Teil der Umwelt. Der Mensch kann, nach Luhmanns Argumentation, nicht Teil der Gesellschaft sein, da der Mensch ausschließlich aus Kommunikation und Bewusstsein besteht. Längs der Innen- und Außenseite der System-Umwelt-Differenz ist *Inklusion* „demnach als eine Form [zu, SF] begreifen, deren Innenseite (Inklusion) als Chance sozialer Berücksichtigung von Personen bezeichnet und deren Außenseite unbezeichnet bleibt“ (LUHMANN 1997, 620 f.). Die Außenseite ist im Zuge der differenztheoretischen Prämisse der Systemtheorie als Exklusion – als Außenseite nicht erfolgter sozialer Berücksichtigung – einzufügen. Es ließe sich auch sagen, Exklusion meint

Ausschluss aus Kommunikationszusammenhängen. Wenngleich noch ausführlich darzulegen, entwickelt LUHMANN in diesem zweiten Schritt Inklusion/Exklusion als „pure Faktizität der Gesellschaft“ (NASSEHI 1997, 142) und setzt das Begriffspaar als wertneutrale Beobachtungsform, die er als Leitdifferenz von normativen Zielvorgaben abkoppelt (vgl. KIESERLING 2001, 189 f.). Die Hinwendung zu einem radikal konstruktivistischen Gesellschaftsbegriff eröffnet eine Analyseperspektive auf das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft: „Wenn der Mensch selbst nicht integraler Bestandteil der Gesellschaft ist, dann bildet sich als Untersuchungsgegenstand die Beziehung des Menschen zur Gesellschaft, die Teilhabe von Personen an themenspezifischer sozialer Kommunikation heraus“ (WANSING 2005, 29). Dieser Untersuchungsgegenstand, soviel ist hier vorwegzunehmen, wird als *soziale Adresse* in die Arbeit eingefügt.

Im Anschluss an die theoretische Ausgangsposition *Gesellschaft* als Konglomerat gleichberechtigter Systeme (z. B. Wirtschaft, Politik, Recht, Erziehung) zu konzipieren (vgl. SCHIMANK 1996, 51), vollzieht LUHMANN in einem dritten Entwicklungsschritt deren weiterführende Charakterisierung (v.a. 2000A). Dabei überträgt er die differenztheoretische Perspektive nach innen und macht deutlich, dass sozialen Systemen die Fähigkeit zugesprochen werden muss, Subsysteme bilden zu können (vgl. WANSING 2005, 31). Erst durch diese Fähigkeit lassen sich Systeme voneinander unterscheiden und als Funktionssysteme beobachten. LUHMANN spezifiziert mittels *Codierung* und *Programmierung* die Bedingungen für die Sichtbarwerdung von Funktionssystemen. Durch binäre Codes kann alles, was im System vorkommt, beobachtet, beschrieben, unterschieden und bezeichnet werden. Die Unterscheidung selbst konstituiert das System als Funktionssystem. „Es wird deutlich, dass die Codes selbst es sind, die das erzeugen, was sie in der Welt sehen“ (KNEER, NASSEHI 1994, 137). Die Codes allein sind jedoch nicht ausreichend, um ein Funktionssystem zu erhalten. Es bedarf einer Programmstruktur, die den Code operationalisieren und hierüber dem Funktionssystem Zweck- und Bedingungsorientierung zuordnet (vgl. LUHMANN 1984, 433). Der Mensch wird über die Programme temporär adressierter Teil des Funktionssystems (siehe Kap. 3.2). Deren Teilhabe als Person wird konsequent an die Bedingungen des Funktionssystems geknüpft. Inklusion ist nach diesem Verständnis eine adressierte „Relevanzbekundung“ (SCHMIDT, QUACK 2013, 5-9) zur Erfüllung einer funktionssystemspezifischen Leistungserbringung.

### 3.1.1 System-Umwelt-Differenz

Kernaspekt der Systemtheorie ist die Differenz von System und Umwelt. Grundannahme ist, dass der Begriff *System* immer mit der Bezeichnung und Unterscheidung von etwas anderem einhergeht. Alles was nicht zum System (und dessen Subsystem(en)) gehört, also das, wovon sich System unterscheidet, wird als *Umwelt* des Systems bezeichnet und zur Außenseite des Systems. „Dabei besteht immer ein direkter und nicht aufzulösender Zusammenhang von System und Umwelt, da die Bezeichnung nicht ohne die Abgrenzung vom anderen erfolgen kann“ (TILLMANN 2015, 25).

„Systeme sind nicht nur gelegentlich und nicht nur adaptiv, sie sind strukturell an ihrer Umwelt orientiert und könnten ohne Umwelt nicht bestehen. Sie konstituieren und sie erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur [unendlich komplexen, SF] Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz.“ (LUHMANN 1993, 35)

Die Bezeichnung selbst ist als Grenzlinie zu fassen und als ein *selektives* Geschehen zu interpretieren, das *Sinn* zuordnet und so Komplexität verarbeitet. Aus der Reduktion von Komplexität, als Möglichkeit unbestimmbarer Komplexität auszugrenzen und zugleich bestimmbarer Komplexität zu errichten (vgl. LUHMANN 1970, 149), entstehen Systeme. Systeme sind folglich als organisierte Komplexität, als etwas „Zusammengestelltes“ zu fassen, die ihre Elemente in bestimmten Relationen anordnen (Organisation) und zur Umwelt abgrenzen. Erst an dieser Stelle sind Systeme als Form<sup>39</sup> beobachtbar, wobei sie (lediglich) eine Auswahl aus allen möglichen Ereignissen und Zuständen repräsentieren, ohne dabei Komplexität vernichten zu können (vgl. LUHMANN 1984, 94; HUSSERL 2006). Die Auswahl an möglichen Systemformen begrenzt sich selbst durch eigene Sinnggebung im Zuge des Erkennens. Systeme konzentrieren sich demzufolge auf bestimmte Ereignisse in der Umwelt, nämlich auf solche, die für das jeweilige System zur Differenz-erzeugung und -erhaltung notwendig sind. Die Beschreibung von Systemen erfolgt analytisch auf drei Ebenen (siehe Abbildung 1).

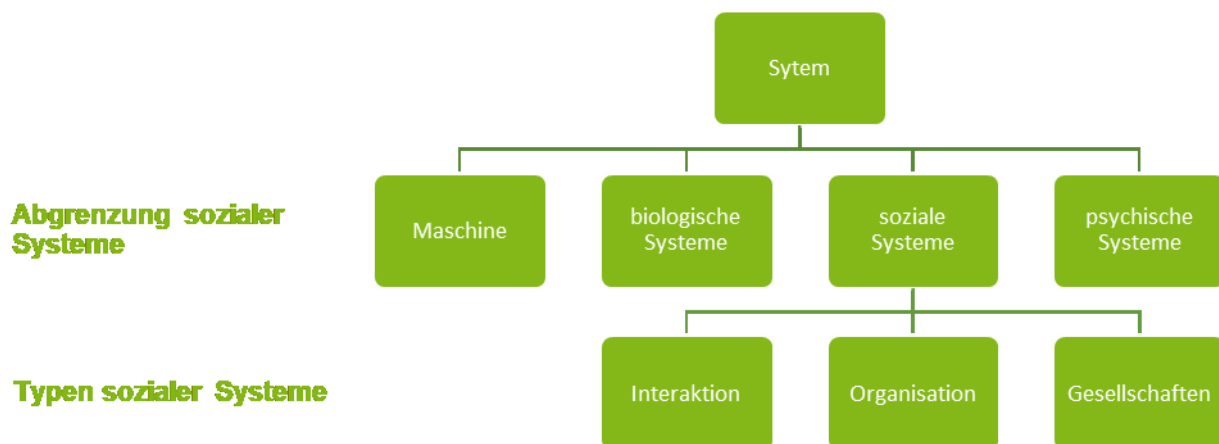


Abbildung 1: Systemebenen und Systeme

Quelle: in Anlehnung an LUHMANN 1984, 16

<sup>39</sup> SPENCER-BROWN („LAWS OF FORM“ NEW YORK, 1979) prägt den Formbegriff als Markierung einer Differenz. Form ist damit nicht als Gestalt zu fassen, sondern als Ergebnis von Relationen.

Die Systemtheorie bietet so jene Unterscheidungsfähigkeit des Einen vom Anderen, die in Form von Differenz dazu zwingt, klarzustellen, welche Seite der Beobachtung bezeichnet wird (vgl. LUHMANN 1990, 60). Beobachtung, als Einheit der Differenz von Bezeichnung und Unterscheidung (LUHMANN 1999, 99 f.), ist das Ergebnis eines Konstruktes, „(...), wobei das, was den Unterschied ausmacht, in der Realität keine Entsprechung hat. Realität als solche (das heißt ohne Beziehung auf Erkenntnis) ist unerkennbar“ (LUHMANN 1990, 698). Es gibt demnach keine Realität als solche. Sie ist erst in der Beziehung auf Erkenntnis fassbar.

#### Die Vokabel *System-Umwelt-Differenz*

- bietet für die vorliegende Arbeit eine Rekonstruktions- und Betrachtungsmöglichkeit, die Auskunft über die Ordnungsbildung von Systemen gibt. Hierüber lassen sich die systemeigenen Entscheidungslogiken freilegen, entlang derer Bedingungen der Bezeichnung und Unterscheidung ‚Behinderung‘ in einem ersten Schritt offengelegt und in einem zweiten Schritt steuerungstheoretisch interpretiert werden können.
- gestattet ‚Behinderung‘ als soziales Konstrukt zu begreifen. Aufgrund der systemtheoretischen Tatsache, dass Beobachtung ein Prozess des Erkennens ist, der in der Realität keine Entsprechung hat, kann ‚Behinderung‘ nie als beobachtungsunabhängig begriffen werden. ‚Behinderung‘ ist weder etwas Objektives noch naturgegebenes Faktum oder Individualeigenschaft. Vielmehr handelt es sich um eine selektive Bezeichnung für einen bereits zuvor unterschiedenen Beobachtungsbereich, der zur strukturellen Regulation und Aufrechterhaltung von System-Umwelt-Differenzen – zum Systemerhalt – genutzt wird. In dieser Lesart eröffnet sich ein Analysezugang zu Konstruktionsbedingungen bezüglich der Unterscheidung und Bezeichnung ‚Behinderung‘, die darüber hinaus Erklärungspotenzial hinsichtlich ihrer Funktionalität bieten.
- erlaubt es, ‚Behinderung‘ als situatives Phänomen zu verstehen. Weil Komplexität durch Reduktion nicht vernichtet werden kann, muss das System seine Grenzlinien immer wieder neu regulieren. ‚Behinderung‘ entsteht erst in Bezügen, die „jeweils anders begründet, spezifiziert und >gerahmt< werden“ (DREPPER, TACKE 2010, 243; H. i. O.). Zum einen schafft die Vokabel einen steuerungstheoretischen Anknüpfungspunkt: Inwiefern lassen sich Bezüge von ‚Behinderung‘ unterbrechen, (um)gestalten oder neu initiieren, um die Diskrepanz zwischen rechtlichen Ansprüchen auf eine volle und wirksame Teilhabe einerseits und tatsächlich realisierten Teilhabechancen und Angebotsrestriktionen andererseits (hier als Wirklichkeitsdichotomie einander gegenübergestellt) zu überwinden? Zum anderen ermöglicht der situative Bezugscharakter von ‚Behinderung‘, Erfolgsaussichten für eine faktische Teilhabe von Menschen mit Behinderung in konkreten Systemen und damit Lebensbereichen zu spezifizieren.



### 3.1.2 Doppelte Kontingenz und Autopoiesis

Die *doppelte Kontingenz* berührt eine der soziologischen Grundfragen: Wie werden soziale Ordnungen geschaffen, welche sozialen Ordnungen sind möglich und wie sind sie steuerbar?<sup>40</sup> In Reinform meint Kontingenz etwas, „was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet Gegebenes (zu Erfahrendes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen“ (LUHMANN 1984, 152). Der Begriff beruht aus systemtheoretischer Perspektive auf Unterscheidungen und Konstruktionen, welche immer so und auch anders sein könnten.

In der strukturfunktionalistischen Perspektive bezieht sich die Kontingenz zunächst auf die soziale Interaktion zwischen Menschen – als eine soziale Situation, in der mindestens zwei Teilnehmende sich begegnen, gegenseitig wahrnehmen und in der noch nicht bestimmt ist, was als Nächstes geschehen soll (vgl. LUHMANN 1984, 153 f.). Ein Kommunikationszusammenhang bildet sich erst dann heraus wenn die Auswahl von möglichen, aber keinesfalls notwendigen Handlungen zweier Interaktionspartner wechselseitig voneinander abhängen. Erwartungen bilden sich heraus. Die Gleichzeitigkeit von Ausschluss der Notwendigkeit und Möglichkeit von Allem bedingt die doppelte Kontingenz. Legt sich jedoch keiner der Interaktionspartner auf den Anderen fest oder schließt sein Handeln an das Verhalten des Anderen an, dann entsteht das Problem, dass kein Anfang denkbar ist. Die Themenauswahl wäre unendlich. Es bestünde keine Notwendigkeit ein spezifisches Thema zu initiieren- jedes andere Thema wäre genauso plausibel (vgl. PARSONS, SHILS 1951).

Das Problem wird in Theorien kommunikativen Handelns durch den Verweis auf den jeweiligen Handlungsselektionen präexistenten, vorgelagerten normativen Konsens (bspw. Werte, Traditionen etc.) entproblematisiert (vgl. KÖNIG 2012, 28). Aus Sicht der Systemtheorie ist die Problemlösung jedoch inakzeptabel, verlegt sie doch das Problem lediglich in die Vergangenheit. Die systemtheoretische Kritik bezieht sich auf die Tatsache, dass weiterhin auf einen schon vorhandenen kulturellen Code zurückgegriffen werden muss, ohne dessen Entstehung und Funktion erklären zu können (vgl. LUHMANN 1984, 150). LUHMANN setzt anstelle eines vorgelagerten normativen Konsenses den Zufall. Systeme handeln versuchsweise und warten ab, ob, und wenn ja, wie die Reaktion des jeweils anderen Systems ausfällt. Können andere Systeme an das eigene Handeln anschließen, spricht die Systemtheorie von Anschlussfähigkeit. Anschlussfähige Handlungen werden fortgeführt und beschränken zugleich die Kontingenz von Handlungsalternativen (siehe im Detail *Codes* und *Programme*).

---

<sup>40</sup> U.a. PARSONS, SHILS 1951, 16 (strukturfunktionalistisch) LUHMANN 1984, 165 (systemtheoretisch) HABERMAS 1992, 42 (diskurtheoretisch).

Wenngleich am Anfang der Entwicklung von Systemen beliebige Zufallsereignisse stehen – *irgendeine* Selektion auf der einen Seite führt zu *irgendeiner* Reaktion auf der anderen Seite in Form einer weiteren Selektion – generiert jede darauf erfolgende Selbstfestlegung Informations- und Anschlusswerte, die in der Abfolge kontingenzreduzierend sind. Allein Zeit ist notwendig, um eine doppelte Kontingenz zu lösen (vgl. LUHMANN 1984, 166 u.176). Aus systemtheoretischer Sicht wird das Problem der doppelten Kontingenz daher von selbst gelöst, indem das System den Aufbau einer neuen, emergenten Ordnung mit eigener Komplexität initiiert. In der doppelten Kontingenz wird die Lösung für das Problem demzufolge direkt mitgeliefert. Sie ist Ausgangspunkt für die Bildung von (neuen) Systemen.

Überführt in den Begriff *Autopoiesis* wird eine zweite zentrale Annahme systemtheoretischen Denkens markiert. Wenn Systeme nicht durch ihre Umwelt determiniert werden können, dann müssen ihre Form, Zustände und Strukturen das Ergebnis ihrer auf sich selbst gerichteten Operationen sein, die sie ständig erneuern oder durch andere ersetzen. Systeme sind Eigenkompositionen, eine typische Eigenleistung des Systems. „Das System baut nicht auf etwas auf, das es der Umwelt entnimmt oder was ihm von der Umwelt vorgegeben ist. Vielmehr produziert es seine Elemente selbst – und *durch* seine Elemente, also rekursiv“ (WIESENTHAL 2006, 61, H. i. O.; vgl. LUHMANN 1984, 157). Die Umwelt kann damit weder die Elemente eines Systems konstituieren noch deren Operationsweise direkt verändern. Autopoiesis zeigt, dass selbstreferentielle Systeme selbst bestimmen, wie sie ihre Grenzen ziehen. Sie legen fest, was zum System gehört und was nicht (was für das System einen Unterschied macht und was nicht). „Auf diese Weise kann eine emergente Ordnung zustande kommen, die bedingt ist durch die Komplexität der sie ermöglichenden Systeme, die aber nicht davon abhängt, daß diese Komplexität auch berechnet, auch kontrolliert werden kann.“ (LUHMANN 1984, 157).

Die Vokabeln *doppelte Kontingenz* und *Autopoiesis*

- unterstreichen, dass es für die Bezeichnung und Unterscheidung ‚Behinderung‘ keinen Ursprungsanlass gibt. Gleiches gilt für die Herausbildung von Sondersystemen, z. B. Bildungs- oder Erwerbssysteme. Ihrer Herausbildung liegen keine auslösenden Situationen, keine Themen und keine Vorgeschichten zugrunde. Die Bezeichnung und Unterscheidung ‚Behinderung‘ ist zunächst zufällig, erweist sich jedoch als anschlussfähige Beobachtung, wodurch sie fortlaufend aktualisiert und als Beobachtung aufrechterhalten wird. Damit ist ‚Behinderung‘ als eine funktionale Lösung für den Systemerhalt und nicht als ein durch Organisation(en) zu lösendes Problem in den steuerungstheoretischen Diskurs einzufügen. Die Vokabel *doppelte Kontingenz* bekräftigt nicht nur noch einmal, dass ‚Behinderung‘ eine Funktionalität hinterlegt ist, sondern spezifiziert die Funktion als systembezogen intendiert und hinsichtlich der Zielerreichung als anschlussfähig. Die bezeichnete Unterscheidung Behinde-

rung als ‚Lösung‘ doppelter Kontingenz bildet eine Ordnung heraus und schafft hierüber Subsysteme, die Behinderung fortlaufend wiedererkennen und stabilisierend auf die Systembildung wirkt.

- führen den Vorgang der Systembildung weiter aus. Anschlussfähige Beobachtungen erzeugen und erhalten die Differenz zur Umwelt, wodurch Systeme als Form sichtbar werden. Gleichzeitig schränken sie die Kontingenz von Beobachtungsalternativen in Bezug auf ‚Behinderung‘ ein. Eine Auseinandersetzung hinsichtlich der Folgen der Bezeichnung und Unterscheidung ‚Behinderung‘ muss sich daher der Frage widmen, wie der De-Konstruktionsvorgang steuerungstheoretisch initiiert werden kann.
- erfordern es, die Gegenwartsgesellschaft als ein gleichberechtigtes Sozialsystem unter anderen Sozialsystemen zu fassen. Damit fällt eine Richtungsentscheidung für das Verständnis von Steuerung in dieser Arbeit. Es gibt kein primäres System, das die Gesellschaft von der Spitze her steuert oder von außen Systembildung initiieren kann. Angesichts der zentralen Theorieprämissen von operativer Geschlossenheit und Selbstreferentialität (Autopoiesis) der Teilsysteme ist Steuerung als konkrete Handlung zur Erreichung sozialer Ereignisse ausgeschlossen. Steuerung ist aus systemtheoretischer Sicht als eine Reihe von Interaktionen zu fassen, bei denen die Handlung eines Systems und die Beobachtung der Reaktion eines (anderen) Systems sich abwechseln. Jedwede Form des Inputs in ein System löst eine unübersichtliche Folge von interdependenten Reaktionen aus, die in den jeweiligen Funktionssystemen der Gesellschaft nur entlang ihrer systemeigenen Struktur interpretiert werden können und die die Komplexität eines Systems immer weiter steigern. Wenngleich es eine „wesentliche Rolle [spielt, SF] mit welchen Irritationen ein System sich immer und immer wieder beschäftigen muss“ (LUHMANN 1997, 780), bleibt die Gestaltungskompetenz von Funktionssystemen auf Ausnahmesituationen begrenzt. Eine genaue Bestimmung des Systemzustandes durch eine\*n außenstehende\*n Konstrukteur\*in ist angesichts der Autopoiesis ebenso abwegig, wie die Vorstellung, das Problem der Wirklichkeitsdichotomie durch eine von Akteur\*innen festgelegte wohlfahrtstaatliche Interventionsprogrammatis (Input) gezielt lösen und in Richtung chancengerechter Teilhabe von Menschen mit Behinderung gestalten zu können (Output). Eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Wirklichkeitsdichotomie überwunden werden kann, muss ohne eine „externe Beschreibung [auskommen, SF], an der man sich korrigieren könnte“ (LUHMANN 1999, 89).
- verweisen jedoch auch auf die Tatsache, dass das Fehlen gestaltender Akteur\*innen nicht mit Steuerungsabstinenz gleichzusetzen ist. Funktionssysteme sind trotz Autopoiesis nicht selbstständig bis zum Autismus, „sondern System und Umwelt sind miteinander ‚verschränkt‘, sind ‚systematisch miteinander verbunden‘“ (SYDOW, WINDLER 2000, 7). Sie schulden einander Rücksicht, um Anschlussfähigkeit zu erhalten, verzichten aber sogleich darauf

Funktionen ‚für‘ die Gesellschaft zu erfüllen vgl. LUHMANN 1997, 776). In der absichtsvollen Initiierung von Veränderungsanlässen aufseiten von Systemen – im weiteren Verlauf als *Irritation* (siehe Kap. 3.1.4) eingefügt – zeichnet sich ein „dritter Weg zwischen evolutionärer Anpassung und hierarchischer Planung“ (WILLKE 1997, 88) und damit ein weiterer Anknüpfungspunkt zur Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtstaatlicher Steuerungslogik ab.

### 3.1.3 Code und Programm

Der Prozess der Unterscheidung und Bezeichnung bedarf eines binären Schemas, das die Komplexität von Kommunikationen erheblich reduzieren kann. Das binäre Schema wird unter dem Begriff *Code* gefasst. Codes ermöglichen die Unterscheidung zwischen Systemzugehörigem und Nichtzugehörigem (im Funktionssystem Recht bspw. rechtmäßig/unrechtmäßig; im Funktionssystem Wissenschaft bspw. wahr/unwahr). Codes sind immer zweiwertig und in ihrer Zuordnung kompromisslos. Sie „haben einen positiven und einen negativen Wert. Der positive Wert vermittelt Anschlussfähigkeit, der negative [Wert, SF] Kontingenzreflexion“ (KRAUSE 2005, 132). „Damit scheint alles, was mit dem Code erfaßt wird, als kontingent – als auch anders möglich“ (LUHMANN 1997, 750). System-Nichtzugehöriges (systemtheoretisch: Umwelt) ist jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit nur in Ausnahmefällen direkt anschlussfähig. Es bedarf daher Entscheidungsregeln, Wenn-Dann-Bedingungen (Konditionen), die festlegen, in welcher Beziehung Vorkommnisse zum System stehen und ggf. in dieses einzubeziehen ist.

Diese Entscheidungsregeln benennt LUHMANN als *Programme* (ebd.). Programme ermöglichen es den operativ geschlossenen Funktionssystemen, ihre Umwelt, die nicht unmittelbar anschlussfähig ist, in die eigene Operation einzubauen, ohne die binäre Codierung aufgeben oder verlassen zu müssen (im Funktionssystem Recht bspw. Regeln/Ordnung; im Funktionssystem Wissenschaft bspw. Forschung). Programme interpretieren den Code und fungieren als eine Art Zuordnungshilfe, mittels derer umweltbedingte Beobachtungen entlang der systemeigenen Logik und Entscheidungskriterien bezeichnet und unterschieden werden. Sie bilden einen „Komplex von Bedingungen der Richtigkeit (...) des Verhaltens“ (LUHMANN 1984, 33) und dienen der Zweck- und Bedingungsorientierung von Systemen, die schließlich eine Abfolge generalisierter Erwartungen erzeugen und hierüber Systemstabilität schaffen. Programme sind in der Lage, dritte Werte in das System einzufügen (vgl. LUHMANN 1997, 748). Sie können so ihre eigene Zirkularität unterbrechen, auf Umweltvorkommnisse reagieren und immer neue Konditionierungen, mit dem Ziel Anschlussfähigkeit zu erhalten, einführen.

Die Vokabeln *Code* und *Programm*

- zeigen, dass Funktionssysteme veränderbar sind und sich entwickeln können. Indem der Code invariant ist, das Programm dem Code aber mehrdeutige Interpretationsmöglichkeiten hinzufügen und damit variabel Drittes in den binären Code einfügen kann, garantieren sie

Weiterentwicklung, erzeugen Anschlussfähigkeit und sichern ihre Existenz. Um diese Leistung für Funktionssysteme aufrechterhalten zu können, sind Programme von außen beeinflussbar, ohne jedoch einem Anpassungsdruck an ihre Umwelt zu unterliegen. ‚Steuerung‘ in systemtheoretischer Lesart bedeutet dann eine gezielte Beeinflussung von außen. Steuerung ist als Veranlassung zur (Neu-)Interpretation eines Vorkommnisses zu verstehen. Als Bezugsgröße für eine Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtstaatlicher Steuerungslogik sind in dieser Arbeit daher ‚Programme‘ auszuwählen.

- bieten sowohl eine Untersuchungsebene für die bezeichnete Unterscheidung ‚Behinderung‘, als auch eine Analyseebene für die Realisierungsoptionen von ‚Teilhabe‘. Unter den Vorzeichen des Vokabulars ist ‚Behinderung‘ als ein programmbedingtes, entlang der übergeordneten Codes entschiedenes, grundsätzlich jedoch veränderbares Ergebnis in den steuerungstheoretischen Diskurs der Arbeit einzufügen. Als Untersuchungsgegenstand und Analyseebene für ‚Behinderung‘ (der Teilhabe) rücken die Programme, die eine selektive Einordnungshilfe des beobachteten Umweltvorkommnisses ‚Mensch mit Behinderung‘ vornehmen, in den Interessensmittelpunkt der Arbeit (siehe ausführlich hierzu Kapitel 4).

#### 3.1.4 Irritation und strukturelle Kopplung

Im Rückbezug auf die theoretische Annahme, dass alle Umweltbeobachtung auch Selbstbeobachtung ist, wird die Beobachtung anderer Teilsysteme vom beobachtenden System lediglich als *Irritation (Perturbation)* wahrgenommen. Eine Irritation „ist eine noch undefinierte Überraschung im Bereich von System-zu-System-Beziehung [und ist, SF] auf jeden Fall ein systemeigenes Konstrukt, das immer auch systemisch Selbst-Irritation aus Anlass von Irritation einschließt“ (KRAUSE, 2005, 169). Systeme initiieren gegenseitig durch die jeweils irritativen Bezugsprobleme systemeigene Operationen der Anschlussfähigkeit (Ausdifferenzierung), die auf die Verarbeitung dieser Irritation (Lösung) aus sich selbst heraus abzielen. Innerhalb dieses Vorgangs legt das System seine Grenze zur Umwelt neu fest. Man spricht in diesem Fall von Leistung (vgl. BARALDI, CORSI, ESPOSITO 1998, 65). Die hervorgebrachten Leistungen werden erneut Beobachtungsgegenstand für weitere Funktionssysteme, die diese als Irritation wiederum bearbeiten müssen und hierdurch abermals beobachtbar werdende Leistungen produzieren. Das System baut durch den iterativen Vorgang jene Erwartungsstrukturen (Programme) auf, die sich verändernd auf die Umwelt auswirken. Sie stellen eine „historische Variable“ (STICHWEH 2000, 243) dar, die in Form von Organisationen sichtbar werden.

Die zur Verfügung gestellten, aber nicht-ontologischen Erwartungsstrukturen werden als *strukturelle Kopplung* der Systeme bezeichnet. Strukturelle Kopplungen sind als das auf Dauer gestellte Ergebnis wechselseitiger Irritation zu bezeichnen. Als solche beschränken sie den Möglichkeitsbereich von Strukturbildung, mit denen ein System seine Autopoiesis durchführen kann (vgl. LUH-

MANN 1997, 100). Dadurch können sich mehrere Systeme aufeinander beziehen, ohne voneinander abhängig zu sein. Systeme sind „durchaus in der Lage (...), in Beziehung zu ihrer Umwelt zu treten und sich durch deren Faktoren beeinflussen zu lassen“ (WANSING 2005, 24). Mit struktureller Kopplung lassen sich Systembeziehungen beschreiben (siehe beispielhaft Tab. 1). Weiterhin gilt jedoch, dass Systeme einander nicht gezielt verändern können:

„Strukturelle Kopplung (...) bestimmt nicht, was in einem System geschieht, sie muss aber vorausgesetzt werden, weil sonst die Autopoiesis zum Erliegen käme und das System aufhören würde zu existieren“ (LUHMANN 1997, 100).

Weisen zwei Systeme sehr starke strukturelle Kopplungen auf, durch die sich die Systeme wechselseitig erst ermöglichen, indem sie „in das jeweils andere [System, SF] ihre vorstrukturierte Eigenkomplexität einbringen“ (REESE-SCHÄFER 2001, 82), dann wird die strukturelle Kopplung zu *Interpenetration*. Sie beschreiben eine starke wechselseitige Abhängigkeit zwischen zwei Systemen, die bei Auflösung den Fortbestand beider Systeme gefährden würde.

Funktionssystem	Strukturelle Koppelung	Funktionssystem
Wissenschaft	Universitäten, Hochschulen	Bildungssystem
Bildungssystem	Zeugnisse, Zertifikate	Wirtschaft
Wissenschaft	Beratung	Politik
Recht	Verfassung, Verträge	Politik

Tabelle 1: Beispiele für strukturell gekoppelte Funktionssysteme

Die Vokabeln Irritation und strukturelle Kopplung (in Steigerung Interpenetration)

- bieten einen Erklärungsansatz, warum ‚Behinderung‘ als Ergebnis einer ursprünglich systemspezifischen Bezeichnung entgrenzt und als Lösung eines Bezugsproblems in weiteren Systemen stabil gehalten wird: Als funktionssystemspezifische Leistung, und damit potenzielle Irritation für weitere Funktionssysteme, produziert sich und reproduziert sich ‚Behinderung‘ über die Funktionssystemgrenze hinweg. Die entstehenden wechselseitigen Erwartungsstrukturen, eine Art ‚historisches Gedächtnis‘, das Auskunft darüber gibt, wie bislang mit Äquivalenten der Irritation umgegangen worden ist, bilden schließlich jene strukturellen Kopplungen heraus, die ‚Behinderung‘ als spezifische Bezeichnung und Unterscheidung eines Systems auflösen und eine soziale Adresse stabilisieren (siehe Kap. 3.2).
- zeigen, dass ‚Behinderung‘ mit Hilfe der jeweils funktionssystemspezifischen Programmatik eingefügt wird, längs dessen Funktionssysteme Evolution, d. h. Ausdifferenzierung auf organisationaler Ebene, betreiben (im Bildungssystem z. B. als Förderschulen, im Wirtschaftssystem z. B. als WfbM). Hierüber können zunächst strukturelle Kopplungen zwischen Funk-

tionssystemen im Hinblick auf ihr Interpenetrationspotenzial untersucht werden. Im Anschluss daran kann Antwort auf die Fragen gegeben werden, inwiefern ‚Behinderung‘ zur Existenz gleich mehrerer Funktionssysteme beiträgt und warum ‚Behinderung‘ fortlaufend als soziale Adresse reproduziert wird. Durch die Vokabeln wird deutlich, dass es aus systemtheoretischer Perspektive keinen plausiblen Grund gibt, die Konturen von ‚Behinderung‘ als personenbezogenes Differenzierungsmerkmal zu verschleiern oder aufzugeben. Damit steht die Funktionalität von ‚Behinderung‘ unvereinbar den wohlfahrtstaatlich-sozialpolitischen Zielsetzungen (bisweilen den Forschungsdiskursen) gegenüber, die ‚Behinderung‘ als substanziellen Begriff interpretieren.

- verdeutlichen noch einmal, dass Steuerung abstrakt ist und sich aus dem Zustandekommen wechselseitiger Entscheidungen herausbildet (vgl. TEUBNER, WILLKE 1984, 23 f.). Mittels struktureller Kopplungen ist es möglich, Impulse einzugeben, die den Verhaltenskontext (Umweltbedingungen) strukturell gekoppelter Funktionssysteme gezielt durch Irritation verändern, wodurch „für die Reproduktion des Systems andere Ausgangsbedingungen hergestellt werden und somit eine Verhaltensveränderung in eine bestimmte Richtung – vielleicht – erreicht werden kann“ (REIS, SCHULZE-BÖING 1998, 20). Neben Programmen sind auch strukturelle Kopplungen zwischen Funktionssystemen ein möglicher Ansatzpunkt für eine steuerungstheoretische Auseinandersetzung in dieser Arbeit, um die Diskrepanz zwischen rechtlichen Ansprüchen auf Teilhabe und faktischer Realisierung und Verwirklichungschancen zu überwinden.

### 3.1.5 Resümee: Behinderung, Teilhabe & Steuerung in systemtheoretische Lesart

Die Kernstücke der Systemtheorie formen jenen dritten funktionsanalytischen Strang (neben den handlungsorientierten Analysesträngen zur Überwindung struktureller umwelt- und einstellungsbedingter Barrieren), mittels dessen die Funktionalität von Behinderung, deren Entstehungs- und Bedingungskontexte sowie Auswirkungen auf Teilhabe, insbesondere auf Auswahlmenge und Verwirklichungschancen, analysiert werden können. Damit ist der Arbeit ein Analyseraster zugrunde gelegt, das komplexe und dynamisch teilsystemübergreifende Wechselwirkungen und Verknüpfungen zwischen den einzelnen Gesellschaftsbereichen offenlegt. Die zum Vorschein tretende Semantik sozial- und rehabilitationspolitischer Handlungsprogramme bilden Inklusionsregeln und Exklusionsrisiken ab, entlang derer die Arbeit ihr Versprechen einlöst, Bedingungen sozialer Zugehörigkeit und Teilhabe zu spezifizieren und Auswirkungen für eine chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderung in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus rahmt das Vokabular jene Referenz, mittels derer ein Zugang zu Problemstellungen und steuerungstheoretischen Ansatzpunkten konturiert werden kann, um die Leerstellen im Forschungsdiskurs schließen und Erklärungsmodelle von ‚Behinderung‘ und ‚Teilhabe‘ vervollständigen zu können.

**‚Behinderung‘** | wird in systemtheoretischer Lesart<sup>41</sup> dieser Arbeit wie folgt definiert: Behinderung ist eine Beobachtungs- und Differenzkategorie, die sich als behindert/nicht-behindert fassen lässt. Behinderung ist nicht etwas Vorgefundenes, sondern wird durch systeminterne Unterscheidungsoperationen von Systemen (re-)produziert. Sie schlagen sich in Systemdifferenzierung und -ausdifferenzierung (Organisationselemente von Funktionssystemen) nieder. Weil Behinderung<sup>42</sup> ein beobachtungsabhängiges Konstrukt ist, hat es aus systemtheoretischer Perspektive in der Realität keine Entsprechung. Behinderung wird erst im Prozess der Wirklichkeitskonstruktion strukturell gekoppelter Systeme zur Realität. Dabei einigen sich Systeme in wechselseitiger Beobachtung auf konsensuale Kontexte der Wirklichkeitsdeutung von Behinderung. Behinderung entsteht durch sinnkonstruierende, erwartbare Kommunikation und ist demzufolge bereits eine Problemlösung, die sich als höchst funktional für Funktionssysteme hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit und damit essentiell für ihre Existenz erweist. Behinderung ist aus systemtheoretischer Sicht ein Modus zur Stabilisierung und zur Anschlussfähigkeit von Funktionssystemen.

**‚Teilhabe‘** | lässt sich nicht als Antonym für Ausschluss aus der Gesellschaft fassen und auch nicht als Synonym für Inklusion gleichsetzen. Das Vokabular zeigt, dass Inklusion als zweiseitiger Formbegriff zu verstehen ist: „das Bezeichnete und das, wovon es unterschieden wird“ (LUHMANN 1994B, 20). Alles was bezeichnet und unterschieden werden kann, ist bereits mit der Formseite Inklusion versehen. Alles andere existiert im System nicht. In systemtheoretischer Perspektive sind Personen, i.S. einer zu Adressierung gebündelten Erwartungshaltung immer inkludiert (siehe Kap.3.2). Andernfalls existieren sie nicht. Jede Form der Inklusion ist daher mit Relevanzbekundung versehen, die durch die jeweiligen systemeigenen Programme an Konditionen und Bedingungen (Erwartungserfüllungen) geknüpft sind. Sie werden auf Ebene von Organisationen sichtbar. Exklusion ist dann nur auf Organisationsebene innerhalb eines Funktionssystems möglich und zeigt hier an, dass Erwartungen nicht erfüllt werden. Ein Beispiel: Eine Person erfüllt nicht die Anforderungen (Erwartungen) der Regelschule, wodurch die Person aus der Regelschule ausgeschlossen wird. Dennoch fällt sie nicht aus der Gesellschaft heraus. Im Gegenteil, unter den Bedingungen wohlfahrtstaatlicher Interventionslogik begründet der Ausschluss aus der Regelschule die Relevanzbekundung für das Förderschulwesen. Teilhabe erfasst den Raum zwischen „Dinnen und Draußen“ als Zugehörigkeit auf personenbezogener Ebene, die organisationsbezogene Relevanz benötigt. Teilhabe macht Inklusion damit abstufungsfähig (vgl. BARTHEL-

---

<sup>41</sup> Eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise von ‚Behinderung‘ ist nicht neu, sondern Resultat einer Abkehr von einem biologisch-medizinischen Erklärungsmuster (u.a. SPECK 1997; METZLER, WACKER 2001; WANSING 2005; WACKER 2011 & 2012). Eine Analyse von ‚Behinderung‘ als Teilhabemodus ist jedoch weitgehend ausgeblieben.

<sup>42</sup> Da ab hier Behinderung in systemtheoretischer Lesart definiert ist, wird im weiteren Verlauf auf die einfachen Anführungszeichen in der Begriffsverwendung verzichtet.



HEIMER 2007, 8), sortiert Personen mit Adresseintrag Behinderung innerhalb von Funktionssystemen ein – und führt erst auf Organisationsebene zu faktischen Lebenslagen, die weitere Teilhabechancen eröffnen oder behindern (siehe empirisch hierzu Kapitel 5).

Mit der Referenz Systemtheorie ist der Arbeit eine Erkenntnistheorie mit Universalitätsanspruch hinterlegt, der nicht gleichzusetzen ist mit Wahrheitsanspruch, sondern die Welt als „obersten Bezugspunkt der funktionalen Analyse“ (KNEER, NASSEHI 1994, 40) setzt, die alles umfasst. **Steuerung** | muss unter diesen Vorzeichen ohne Steuerungsprimat, und die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik und -programmatisierung ohne die Zielsetzung auskommen, um ein System an der Spitze von Gesellschaft derart gestalten zu können, dass es mittels ausreichender Ressourcen und Wissen um wechselseitige Bezüge und Durchgriffskausalität die Wirklichkeitsdichotomie überwinden zu können. Auch wenn Steuerungslosigkeit aus systemtheoretischem Blickwinkel naheliegt, so lassen sich zugleich aber auch ausreichend Anknüpfungspunkte zur Revision einer Theoriearchitektur wohlfahrtstaatlicher Steuerungslogik identifizieren. Steuerung, so zeigt es das Vokabular, ist als das gezielte Setzen von Irritationen auf Ebene von Programmen und Kontexten strukturell gekoppelter Systeme möglich, mittels derer (systeminterne) Veränderungsanlässe initiiert werden können. Zwischen Steuerungsabstinenz, Evolution und hierarchischer Planung ist es möglich, gezielt Ausgangsbedingungen für die Konstruktion und Reproduktion von Behinderung zu initiieren bzw. die soziale Adressierung Behinderung durch Irritation zu unterbrechen (siehe ausführlich hierzu Kap. 6).

### 3.2 Personen als systemtheoretische Form – wo bleibt der Mensch?

Die Systemtheorie sieht den Menschen nicht als Teil der Gesellschaft vor, wodurch ein Modell des Beobachtens generiert wird, das Einsicht in das Funktionieren der Welt durch Fernsicht gestattet. Dennoch ist mit der Systemtheorie keinesfalls eine antihumanistische Position beschrieben. „Wenn man nun fragt, was der Mensch ist, kann die Antwort nur lauten: (...) Der Mensch – das ist die andere, unmarkierte Seite der Form Person“ (LUHMANN 2002A, 28).

**Person** | ist in Abgrenzung zum Menschen der sichtbare Teil – „eine spezifische Leistung des Kommunikationssystems Gesellschaft<sup>43</sup>, die nur in (...) und nur für dieses System erbracht werden kann“ (LUHMANN 2002A, 30). Person repräsentiert jenen Teil des Menschen, der zur Herstellung spezifischer Funktionsleistungen in den Kommunikationsvorgang eingebunden wird. Personen existieren nur in der aktuellen Kommunikation und sind damit ebenfalls ein Konstrukt (vgl.

---

<sup>43</sup> Gesellschaftskommunikation ist nicht herkömmlich als Transport von Botschaften zwischen Akteuren zu verstehen, sondern beschreibt die Einheit von Mitteilung, Information und Verstehen (vgl. LUHMANN 1984, 191 ff.). Weil Kommunikation das Prozessieren von Selektion ist, ist sie selbstreferenzieller Natur (vgl. LUHMANN 1997, 93 f.). „Selektion kann jetzt nicht mehr als Veranlassung eines Subjektes, nicht handlungsanalog begriffen werden. Sie ist ein subjektloser Vorgang“ (LUHMANN 19984, 56f.), in der der Mensch radikal dezentralisiert wird. Der Mensch ist weder Initiator noch Urheber, weder Grund noch Ursache von Kommunikation (vgl. KNEER, NASSEHI 1994, 90).

STICHWEH 1998, 540; LUHMANN 1997, 620 f.). Sie sind „externe Referenz der Kommunikation“ (LUHMANN 1997, 106), die nachträglich, das heißt erst im Akt der Beobachtung und Zuschreibungen, sichtbar werden (vgl. ebd., 771 f.). Erst in Kommunikation (innerhalb von Interaktionen und Organisationen) werden Personen ansprechbar, sind verpflichtungsfähig und haben einen Namen (vgl. LUHMANN 2002A, 30). Auf Ebene der Sinnggebung (durch Entscheidung) sozialer Systeme können Strukturen als Erwartungen beschrieben und in der Form Person dekomponiert werden (vgl. FUCHS 2004, 77). Als kommunikative Collage von Ereignissen, als Bündel von Verhaltenserwartungen, ist mit Person kein „Leute oder Leuteäquivalent“ (FUCHS 2003,16) gemeint, sondern die Engführung von Erwartungen sozialer Systeme. Im Zuge dieser Perspektivwahl können Menschen als Person Bedeutung erlangen.

Und wo bleibt der **Mensch**!? Die Antwort darauf ist zweigeteilt. In unmittelbarer Anbindung an die Begriffe Adressat und Person lassen sich Menschen mit Behinderung als Zurechnungspunkt in die Arbeit einfügen. Wie soeben erläutert, bestimmen Intensität und Umfang der Erwartungen die Adressabilität und damit „individuell attribuierten Einschränkungen von Verhaltensmöglichkeiten“ (LUHMANN 1995A, 148) von Menschen. Hieran knüpft der zweite Teil der Antwort auf die Frage an, wo denn nun eigentlich der Mensch in der Systemtheorie bleibt. Mit Person liegt bereits eine bezeichnete, unterschiedene Formseite vor, die als solche sichtbar ist. Andernfalls würden sie nicht existieren (vgl. NASSEHI 2000, 20). Der Formbegriff Person bedingt, dass alle Menschen in Kommunikation und damit in Gesellschaft gehalten sind. LUHMANN selbst konvertiert diesen Umstand zum Postulat der *Vollinklusion* (vgl. LUHMANN 1997, 844). Weil der Ausschluss von Personen auf Organisationsebene durchaus sichtbar ist, ist Exklusion nunmehr als problematische Folgeerscheinung der funktional differenzierten Gesellschaft zu thematisieren, als irritatives Bezugsproblem zu bearbeiten und für weitere Optionen anschlussfähig zu halten<sup>44</sup> (siehe im Detail Kapitel 3.3). Exklusion wird auf Organisationsebene zum unmittelbaren Gegenstand gesellschaftlicher und damit wohlfahrtstaatlicher Kommunikation, die mit Relevanz ausgestattet wird und auf die eine Reaktion erfolgt. Wenngleich die eigentümliche Blindheit der Systemtheorie für soziale Folgeprobleme funktionaler Differenzierung darauf zurückzuführen ist, dass der Mensch als Theoriebegriff nicht in der Systemtheorie vorkommt (vgl. WANSING 2005, 47), so führt die Differenzierung von Exklusion und sozialer Exklusion dazu, dass der Mensch in der Systemtheorie doch noch entdeckt wird, wie u.a. ESSER (2000, 412) und NASSEHI (2000) polemisch anführen.

Soziale Exklusion führt Exklusion nun nicht mehr als einfache Strukturvoraussetzung für Inklusion mit, sondern Exklusion wird explizit als problematische Folgeerscheinung moderner Inklusions-

---

<sup>44</sup> SPENCER-BROWN (1994) fasst den Vorgang von Ausschluss und Wiedereingliederung in Kommunikationsvorgänge als „Re-Entry“. In Analogie zum Beispiel aus Kap. 3.1.4; Der Ausschluss als Dauerarbeitslose\*r aus dem Erwerbssystem, bedingt erst die kommunikative Berücksichtigung im organisationalen Subsystem Arbeitslosenhilfe.

bedingungen vor allem unter dem Aspekt des kumulativen Ausschlusses von Menschen beleuchtet, der Teilhabechancen von Individuen an anderen Funktionssystemen beschränkt oder verhindert (vgl. WANSING 2005, 51). Mittels der Begriffsentscheidung Adresse und Person ist es möglich, Funktionsleistungen der Systeme von einer streng strukturellen Analyseebene loszulösen und auf faktische Lebenslagen von Menschen mit Behinderung zu übertragen. Im Interessensmittelpunkt stehen nicht allein die Relevanz- und Irrelevanzbekundungen von Funktionssystemen bezüglich des Adresseintrags Behinderung, sondern die selektiven und allokativen Pfadabhängigkeiten auf Organisationsebene, die rechtlich gesicherte Teilhabenansprüche in Verwirklichungschancen übertragen oder limitieren und sogar negieren können. Darüber hinaus meint soziale Exklusion einen dynamischen Prozess der Gleichzeitigkeit von Drinnen und Draußen, der die Bipolarität von Exklusion als systemische Vokabel auflöst. Soziale Ausgrenzung innerhalb der Gesellschaft ist empirisch in Organisationen von Funktionssystemen – hier v. a. in Sonderwelten im Kontext von Behinderung – als reale Lebenslage sichtbar und systemtheoretisch anschlussfähig.

Die Formseite Person eröffnet so insgesamt die Möglichkeit, unzureichende Teilhabe als Folgeproblem von Inklusion auf Seiten subjektiver Lebenslagen sichtbar zu machen. ‚Teilhabe‘ ist demnach als Form zu fassen, die nichts anderes als den Wert der getroffenen Unterscheidung für das System und nicht für die Person bezeichnet. Als Relevanzbekundung werden Personen in Kommunikation eingeschlossen (Inklusion) oder von selbiger ausgeschlossen (Exklusion). Inklusion und Exklusion sind intentionslos und sind nicht mit den sozialpolitischen Zielen, etwa die Lebensqualität zu verbessern, mehr Teilhabeoptionsauswahl zu schaffen oder ein selbstbestimmteres Leben zu ermöglichen, gleichzusetzen. Sozial ungleiche Lebenslagen können, im weiteren Verlauf der Arbeit, als besondere Form der Inklusion gefasst und als Folge des Adressierungsaufrufs Behinderung empirisch nachgezeichnet werden. Dafür legt Kapitel 3.3 zunächst ausführlicher, und unter Zuhilfenahme einer differenzierten Sichtweise von Inklusion und Exklusion, dar, dass der Adresseintrag Behinderung als eine interaktionsdifferente Generalisierung (vgl. KIESERLING 1999, 71) in die Arbeit einzufügen ist. Über Adressen können letztlich wechselseitige Systembezüge (Kontexte) längs des Adresseintrags Behinderung in den Blick genommen werden.

Ziel einer derartigen Perspektive ist es zum einem, solche Kontexte zu identifizieren, die für das Setzen gezielter Irritationen besonders relevant sind. Hierüber können systeminterne Veränderungsanlässe initiiert werden, die die Intensität und Umfang der Erwartungen, die Adressabilität von Menschen mit Behinderung, neu konfigurieren und so womöglich zu einer chancengerechte(re)n Teilhabe führen. Weil die Bezeichnung Behinderung eine systemspezifische, selbstreferentielle Selektionsleistung der Funktionssysteme ist – eine erwartungsgerichtete Relevanzbekundung – muss es hingegen als unmöglich erachtet werden, Lösungen zur Überwindung der Wirklichkeitsdichotomie darin zu suchen, Behinderung als Adresseintrag von außen her löschen

oder gezielt überschreiben zu können. Die Analyse von Interaktionsbedingungen und Zuschreibungen im Kontext von Behinderung liefert zugleich über die soziale Adresse einen steuerungstheoretischen Zugriffspunkt.

### 3.3 Behinderung und Teilhabe als Ergebnis sozialer Adressierung in Organisationen

Teilhabe ist aus Sicht der Systemtheorie als das personengebundene Ergebnis funktionspezifischer Relevanzbekundungen zu werten. Erst durch die Einbindung in soziale Kommunikation werden Menschen zu Personen und damit Teil der Gesellschaft. FUCHS (1997, 57 ff.) schlägt für diesen Vorgang den Begriff der **sozialen Adresse** | vor. In der Zusammenführung von Teilhabe und soziale Adresse benennt Teilhabe die Art und Weise, wie sachbezogene Kommunikationszusammenhänge Menschen temporär als Person bezeichnen und als relevant für den eigenen Konstitutionsprozess einstufen (vgl. LUHMANN 1994, 20). Unter diesen Voraussetzungen sind soziale Adressen zunächst einmal als polykontextuale Fragmente zu fassen, die heterarchisch zueinanderstehen und nicht als eine generalisierende Form zu interpretieren sind (vgl. KIESERLING 1999, 340 ff.). Vielmehr ist von Adressfragmenten zu sprechen. Das bedeutet, dass nie alle möglichen denkbaren Zuschreibungen für eine Person gleichzeitig aktiviert werden, sondern immer nur solche, die für das jeweilige Bezugssystem von Bedeutung, also funktional, sind (vgl. TERFLOTH 2006, 105 ff.). Eine ‚Adresse zu haben‘ ist dann keinesfalls mit dem alltäglichen Sprachgebrauch gleichzusetzen. Sie impliziert keine Stabilität oder einen festen Ort. Soziale Adressen sind systemspezifisch, zeitlich befristet, durch einen Ereignischarakter geprägt und als interaktionsspezifisches Konstrukt in die Arbeit einzufügen. Behinderung wäre in diesem Fall eine zeitlich und räumlich befristete Zuschreibung, die nur in der jeweils aktuellen Interaktion gilt. Über die Gültigkeit der Interaktion hinaus müsste Behinderung immer wieder aufs Neue konstruiert werden. Durch Sinnzuordnung, die aus Entscheidungen resultiert, wird Behinderung wiedererkennbar, aufrufbar und aktualisierungsfähig. Behinderung wird zitierfähig – als ein systemintern wiedererkanntes Ereignis, das immer wieder gleich entschieden wird. Die Bestätigung der Relevanzentscheidung stabilisiert im Zuge der fortlaufenden Aktualisierung einzelne Beschreibungsmöglichkeiten und generiert so relativ stabile Erklärungs- und Deutungsmuster. Um zu zeigen, dass Behinderung als interaktionsdifferente Generalisierung anzuführen ist, als eine soziale Adresse, die sich über die eigentliche Interaktionssituation hinaus in weiteren Kommunikationsbezügen fortlaufend aktualisiert und als Exklusionskarriere wirkt, bedarf es des Referenzwechsels von Gesellschaft zu Organisation.

Im Rückgriff auf das Vokabular sind **Organisationen** | das Ergebnis funktionssystembezogener Komplexitätsreduktion. Sie sind, wie Interaktions- und Gesellschaftssysteme auch, soziale Systeme, die sich durch die Konstitution und Erhaltung von System-Umwelt-Differenzen von Umwelt abgrenzen müssen. Nur auf diese Weise gelingt es ihnen, Komplexität, die ihre Stabilität und Anschlussfähigkeit bedrohen, zu reduzieren (vgl. LUHMANN 2000B, 47ff.). Die Abgrenzung wird

durch Entscheidungsprozesse entlang ihrer jeweiligen binären Codierung vollzogen. Organisationssysteme werden deswegen als „entscheidungsbasierte Systeme“ bezeichnet (KRAUSE 2005, 203). Als solche basiert ihre interne Kommunikation und Operation auf Entscheidungen, die sie selbst anfertigen und ordnen (vgl. LUHMANN 1988C, 166). Organisationen können nicht gezwungen werden, sich einer äußeren Realität anzupassen. Sie müssen ‚nur‘ entscheiden, wie sie Irritation bearbeiten und einordnen, wodurch sie ihre eigene Realität anfertigen. Die Rekursivität des Entscheidungsprozesses erzeugt eine historische Komponente. Sie bildet jene programmatischen Strukturgebilde heraus, die als Prämisse für weitere Entscheidungen gelten, sich in dauerhaften „Arrangements von Organisationskonstellationen niederschlägt“ (NASSEHI 2006, 60) und Erwartungshaltungen (vgl. KRAUSE 2005, 202) in Form von Mitgliedschaften<sup>45</sup> an Adressat\*innen knüpft.

„Es gibt Entscheidungen, die Entscheidungsprämissen für eine noch unbestimmte Vielzahl anderer Entscheidungen festlegen“ (LUHMANN 2000B, 223). Alle Herkunft – von der Entstehung des Organisationssystems bis hin zur Besetzung ihrer Mitgliedschaftsrollen ist rekursiv als eigene Entscheidung zu werten, die darauf zielt laufende Unsicherheiten durch selbsterzeugte Sicherheiten zu ersetzen, an denen sie nach Möglichkeit festhält auch wenn Bedenken auftauchen“ (LUHMANN 1997, 833).

Organisationen ist es gestattet, mittels Grenzziehungs- und Selbstselektionsprozesse Adressierungen in Form von Mitgliedschaften an bestimmte Bedingungen (i. S. von Erwartungserfüllung) zu knüpfen. Dadurch lassen sich aus Sicht der Organisationssysteme Mitgliedschaften nahezu beliebig spezifizieren und zugleich Personen unterschiedlich behandeln. „Die Organisation kann Mitglieder einstellen und entlassen, sie kann also Inklusion und Exklusionen regulieren“ (LUHMANN 1994A, 193). Während Funktionssysteme Inklusion als Normalfall behandeln, gilt für Organisationen das Gegenteil: „sie schließen alle aus mit Ausnahme der hochselektiv gewählten Mitglieder“ (LUHMANN 1997, 844).

Ein Beispiel: Während auf Ebene des Funktionssystems Bildung die Logik des Vollinklusionspostulats – hier in Form der ‚Schulpflicht‘ - zu einer Teilhabe aller Personen über die Adresse des Schülers führt, werden Art, Umfang und räumliche Verortung der Adressierung im Funktionselement durch hochselektive Verfahren der Organisationen in Form von Mitgliedschaften/Nicht-Mitgliedschaften entschieden. Ob also ein Schüler das Gymnasium, die Realschule oder eine Form der Förderschule besucht, wie lange er im Bildungssystem verweilt etc. obliegt den merkmalsabhängigen, zugleich erwartungsbedingten Entscheidungen von Organisationen sowie deren Mitgliedschaftsangeboten: Jede\*r ist in das Bildungssystem inkludiert, mit welchem Erfolg und auf welchem Niveau entscheiden aber die Organisationen (vgl. WANSING 2005, 63).

---

<sup>45</sup> Mitgliedschaft sieht in funktional differenzierter Gesellschaft keine singuläre Mitgliedschaft vor, sondern plurale Formen gesellschaftlicher Institutionalisierung, die sich von „citizenship“ unterscheidet (vgl. MARSHALL, 1964).

Die Exklusionsbefugnis aufseiten von Organisationen führt nicht zu einer Kommunikationsunterbrechung oder zu deren vollständigen Abbruch. Denn diejenigen, die für eine Mitgliedschaft in bestimmten Organisationen nicht in Frage kommen, sind damit als Person sichtbar. Sie werden intern zu einem Bezugsproblem, das Anschlussoperationen nach innen und infolgedessen auch nach außen hin provoziert. Dadurch werden weitere Adressierungen durch andere Funktionssysteme erst ermöglicht. Die Systemtheorie übersetzt fehlende Teilhabe an der Weltgesellschaft demzufolge in ‚noch nicht vollzogene Teilhabe‘ (vgl. FARZIN 2006, 39), die lediglich ein Problem in der Zeitdimension darstellt, welches sich mit zunehmender und stetiger Systemdifferenzierung von alleine löst.

„Innerhalb der Organisationen und mit ihrer Hilfe lässt die Gesellschaft die Grundsätze der Freiheit und Gleichheit scheitern. Sie wandeln sich (...) in Grundsätze der Zukunftsoffenheit, nach denen immer noch und immer wieder anders entschieden werden kann (...).“ (Luhmann 1994B, 193)

Eine temporäre, lokal begrenzte und weiterhin relative Exklusion ist Voraussetzung für die Adressierbarkeit durch andere Funktionssysteme und deren Organisationskontexte. „Was hier besonders zum Tragen kommt, ist die Unmittelbarkeit von exkludierenden Kommunikationen, die expliziert kommunizieren, dass man nicht für relevant gehalten wird und damit eine besondere, bisweilen dramatische Form der Relevanz erfährt“ (NASSEHI 2006, 65)<sup>46</sup>. Für jede Form des entschiedenen Ausschlusses, jede Form der neuentstandenen Form von Exklusion (z. B. von Strafjustiz ausgesprochene Ausschluss aus zentralen Aspekten gesellschaftlicher Kommunikation, die psychiatrische Unmündigkeitserklärung etc.) muss eine Institution der Inklusion erfunden und eingerichtet werden (Gefängnis, psychiatrische Klinik), die die vorgängige Exklusion auffängt (vgl. STICHWEH 2009, 37). Im Ergebnis werden Personen passend ‚extrainkludiert‘ oder ‚ersatzinkludiert‘. Die Adressierung wird nicht verhindert, sondern nur expliziter. Gleichzeitig erfolgt systemische Ausdifferenzierung, um die Irritation durch exkludierte Personen mit Sinn versehen und anschlussfähig gestalten zu können.

Behinderung ist damit weder als Ausschlussmerkmal noch als ‚Nichtzugehörigkeit‘ oder als ‚Nicht-Adressierungsfähigkeit‘ zu fassen. Behinderung kann auf Ebene von Organisationen in keiner Weise mit einer Irrelevanzbekundung gleichgesetzt werden. Denn dann wäre sie streng genommen gar nicht sichtbar. Zugleich ist Behinderung als soziale Adresse aber auch nicht als bloße Relevanzbekundung zu werten, die temporär befristet Menschen mit Behinderung bezeichnet und in gesellschaftliche Kommunikation hält und die immer wieder anders entschieden werden könnte. Sie ist eine an Erwartungserfüllung gebundene Adressierung, der sich organisatio-

---

<sup>46</sup> Zu den Extremfällen gehört die Hyperinklusion – die Relevanzbekundung einer Person in einem bestimmten Funktionssystem schließt die kommunikative Relevanz für andere Systeme aus. Siehe u.a. GOFFMAN 1972 („Totale Institution“); HILLEBRANDT 1999 („Exklusionsdrift“); Göbel, Schmidt 1998 („Hyperinklusion“)

nale Inklusionsformen anschließen. Letztlich sind es die Entscheidungsprämissen der Organisationssysteme, die dazu führen, dass die soziale Adresse Behinderung nicht länger ein interaktionsspezifisches Konstrukt ist, sondern zu einer interaktionsdifferenten und generalisierten sozialen Adresse avanciert. Sie werden als vergleichsweise stabile und erwartungsgemäße Beobachtungen für andere Funktionssysteme sichtbar. Dort initiieren sie weitere Anschlussoperationen, wodurch die soziale Adresse Behinderung aktuell und über die systemeigene Grenze hinweg anschlussfähig gehalten wird. Behinderung als Unterscheidung, deren Diskontinuität von Organisationen zu bestimmten Zeitpunkten präferiert wird, ist dann eine organisationsvermittelte Lebenslage, die neben all ihrer Wiedereingliederungsoptionen auch Beschränkungen mit sich führt (vgl. LUHMANN 1997, 630 f.; NASSEHI 2006, 65). Insgesamt resultieren aus dem Adresseintrag Behinderung hochselektive, exklusive und formalisierte Mitgliedschaften. Diese wirken durch ihre Anschlussfähigkeit in weiteren Funktionssystemen fortlaufend selektiv. Behinderung wird als entscheidungsbasiertes Differenzmerkmal etabliert, das den Adresseintrag Behinderung generell mit ‚Sonderform‘ (bspw. WfbM) versieht.

Exklusion in seiner zweiten Deutungsvariante, die an dieser Stelle als soziale Exklusion in die Arbeit eingefügt wird, steht für einen wachsenden Ausschlussbereich *in* der Gesellschaft (vgl. NASSEHI 1999, 116; LUHMANN 1994, 20), der, so wird es Kapitel 5 darlegen, für Menschen mit Adresseintrag Behinderung nur sehr wenige, selektive und Pfadabhängigkeiten produzierende Teilhabearrangements bereithält. Soziale Exklusion kann in dieser Arbeit dann als Ist-Wert für eine behindertenspezifische Kommunikationseinbindung auf Organisationsebene herangezogen werden (Kapitel 5). Je spezifischer die Kommunikationseinbindung ist, desto unwahrscheinlicher ist, dass Adressierungsvorgänge abseits behindertenspezifischer Kommunikation erfolgt. Es werden solche sachlichen, zeitlichen und sozialen Bedingungen erzeugt, unter denen eine „problembehaftete“ Kommunikation von Behinderung dauerhaft erst möglich wird.

Auf Organisationsebene, die als ‚Exklusionsbefugte‘ über die Relevanz, sozialen Adressatenauf- und Mitgliedschaften entscheiden, lässt sich nunmehr soziale Exklusion offenlegen und die Folgewirkungen moderner Inklusionsformen als subjektive benachteiligende Lebenslagen empirisch wiedergeben. In Bezug auf Menschen mit Behinderung ist soziale Exklusion als Inklusionsfolge zu erörtern – als das Ergebnis von Beobachtung, Unterscheidung und Sinnggebung durch Organisationen. Es lassen sich Inklusionsprofile analysieren und so vermeintlich auch ‚harmlose‘ Ungleichheiten betrachten, die zunächst als realisierte Teilhabe aufscheinen, bei genauerer Betrachtung jedoch deutlich machen, welche Auswahlmöglichkeiten zur Teilhabe in einem Funktionssystem tatsächlich zur Verfügung standen und welche Optionen zu welchen Umwandlungsbedingungen tatsächlich realisiert werden konnte. Ferner ist es nun möglich, vermeintlich unproblematischen wohlfahrtsstaatlichen Umgang mit Behinderung – auch Inklusion als prinzipielle

wohlfahrtstaatliche Lösungsmenge – zu einem problematischen zu erklären. Wie bereits dargelegt, muss sich eine Revision der Theoriearchitektur von Steuerung von der Vorstellung loslösen, Inklusion per se als Lösungsmenge zur Überwindung der Wirklichkeitsdichotomie anzunehmen.

Insgesamt wendet sich, wie beispielsweise durch die ICF gefordert, der Blick von der Frage ab, wer die Exkludierten sind und somit der Frage zu, unter welchen (organisationalen) Bedingungen sich Lebenslagen als exkludiert beschreiben lassen. Es lassen sich solche Instanzen (institutionelle Regelungen, Verfahrensweisen, Programme) markieren, die auf die Dynamik von Ausgrenzungsprozessen im Lebenslauf einwirken und die schließlich, organisationsentscheidungs basiert und zum Teil in Kettenreaktionen, in spezifischen ‚Inklusionskarrieren‘ münden. Der systemtheoretische Zugang bietet die Möglichkeit, die kommunikative Einbindung von Behinderung in Gesellschaft und deren integrationspraktische Konsequenzen zu beobachten und zu analysieren. In den steuerungstheoretischen Analysebereich der Arbeit rücken institutionelle Arrangements anstelle von durch Akteur\*innen intendierte Handlungen, die weniger die Anzahl sozialer Ausgrenzungen in Augenschein nehmen, als vielmehr den Adressierungsprozess durch Organisationssysteme und deren Inklusionsfolgen. „It is not enough to count the numbers of socially excludes; it is also necessary to understand the process of social exclusion and to identify the factors (...)“ (ROOM 1995, 237). Die Aufmerksamkeit richtet sich konsequenterweise auf die wohlfahrtsstaatlichen Regelungen der normierten Inklusion, auf politisch-administrative Interventionsmaßnahmen<sup>47</sup> (vgl. HINZ 2002, 354 ff.), und damit auf den (steuernden) Modus des unvermeidbaren Einbezogenwerdens in (behindertenspezifischen) Organisationen, die Möglichkeiten zur Teilhabe stark vorselektieren und zu allokativen Pfadabhängigkeiten führen. Diese werden im nachfolgenden Kapitel 3.4 näher betrachtet, um Behinderung schließlich als Ergebnis programmatisch organisierter Inklusionsfolgen einer wohlfahrtstaatlichen Interventionslogik einfügen zu können.

### 3.4 Behinderung als wohlfahrtstaatlich organisierte Inklusionsfolge

Die Entwicklung des modernen Wohlfahrtsstaates ist das Ergebnis eines tiefgreifenden Wandels, der Ende des 19. Jahrhunderts einsetzt<sup>48</sup> und der durch sozioökonomische Umwälzungen, die Industrialisierung, Demokratiebewegung sowie Technokratisierung geprägt ist. Kernelemente sind die Auflösung ständischer Verhältnisse, die Auflösung einer gottgegebenen Ordnung zugunsten eines souveränen Territorialstaates, der unabhängig von Kirche die politische Zuständigkeit auf Basis von Rechtsakten sowie Verfassung für das jeweilige Territorium übernimmt und damit kollektiv-verbindliche Entscheidungen für Adressierungen bereitstellt (vgl. LUHMANN 2002B,

---

<sup>47</sup> Im Sinne der Eigenlogik der jeweiligen Funktionssysteme (hier etwa der Politik).

<sup>48</sup> Bereits vor dem 19. Jh. gibt es im Zuge des aufgeklärten Absolutismus die Selbstverpflichtung der Souveränen zur Wohlfahrt gegenüber den Untertanen. Diese ist jedoch stark von individuellen Haltungen der Souveränen abhängig und ohne Anspruchsberechtigung (Wohlfahrtsabsolutismus, vgl. VEHERVARY, STANGL 2000, 49).



84). Die Herkunftsbestimmtheit stratifikatorisch-segmentärer Gesellschaft wird durch Entscheidungsbestimmtheit auf Organisationsebene ersetzt und sieht sich hierbei mit dem „Postulat der Gleichheit aller Menschen konfrontiert, an dem sich Ungleichheit zu messen und gegebenenfalls funktional zu rechtfertigen [hat, SF]“ (LUHMANN 1997, 772 f.).

In der Sozialdimension lösen sich die Hilfs- und Solidaritätsformen, einer bis dato stratifikatorisch und segmentär organisierten Gesellschaft, auf. Einerseits mit Titeln wie beispielsweise ‚Individuum‘ oder ‚Subjekt‘ honoriert und idealisiert (vgl. ebd., 765 f.), führt die Auflösung andererseits zu Zurechnungsproblemen, für deren Bearbeitung innerhalb der Gesellschaftsbeschreibung zu sorgen ist (vgl. ebd., 1057).

„Die alte Gesellschaft hat Inklusion durch Zuweisung fester Plätze an Familien oder Korporationen (...) reguliert. Diese einfache Lösung muß im Übergang zu funktionaler Differenzierung aufgegeben werden, denn man kann Personen nicht auf die Funktionssysteme aufteilen. Stattdessen sucht und findet man neue Inklusionsprinzipien, die die Namen der Freiheit und Gleichheit erhalten und die Form von Bürger- oder sogar Menschenrechten annehmen“ (LUHMANN 1997, 1075).

Die Realisierung des Inklusionsprinzips führt in ihren Konsequenzen zum Wohlfahrtsstaat. Wird Teilhabe an der Gesellschaft bis hierher von der Spitze durch Geburtsstand, Heirat oder Religionszugehörigkeit gesichert und Absicherung gegen Lebensrisiken (Armut, Invalidität durch Arbeitsunfälle oder Kriegsschädigung, Krankheit) durch Kirche, Zünfte oder weitere Familienmitglieder gewährleistet (vgl. ULLRICH 2005, 23), so muss im Zuge des disruptiven Gesellschaftswandels eine Ersatzform gefunden werden. Die Entwicklung des Wohlfahrtsstaates ist letztlich Reaktion und Ausdruck einer funktional differenzierten Gesellschaft, die auf die humanen Folgewirkungen selektiver Eigendynamiken der Funktionssysteme reagiert und dabei alle Bürger\*innen in das politische Funktionssystem einschließt.

„Exklusion in ihrer ‚modernen‘ Form [H. i. O.], unter den Bedingungen weitreichender Marktbeziehungen, universalisierter Normen und gesellschaftlich intern verallgemeinerten Bürgerrechten, setzt ihr Gegenstück den Anspruch auf Zugehörigkeit (entitlement) geradezu voraus, seien sie gewohnheitsmäßig, normativ oder rechtlich begründet“ (KRONAUER 2002B, 136).

Im deutschsprachigen Raum wird der Wohlfahrtsstaat als umfassende Versorgung und staatlicher Reglementierung begriffen und eng mit dem Begriff Sozialstaat verwoben<sup>49</sup> (vgl. Art. 20. I GG). Charakteristisch für den modernen Wohlfahrtsstaat ist die Herauslösung aus einer rein christlichen Fürsorge hin zu einer, in Sozialpolitik eingebetteten, Interventionsprogramm, die

---

<sup>49</sup> Eingriffe in die Lebensverhältnisse von Bürgerschaften hat es historisch seit dem 16. Jahrhundert gegeben. In England etwa mit der Armengesetzgebung zur Unterstützung der Armen unter Elizabeth I (1601). Die Grundstruktur des deutschen Wohlfahrtsstaates wurde Ende des 19. Jahrhunderts mit in der Einführung der Sozialversicherungen im Zuge der bismarckschen Sozialreformen gelegt (vgl. ULLRICH 2005, 25). Es etabliert sich ein traditionelles Wohlfahrtsystem, das eine fürsorgende Politik kollektiver Schutzmaßnahmen gegen die Unberechenbarkeit des Marktgeschehens (vgl. ESPING-ANDERS 1985), vor allem gegen Invalidität (durch Arbeitsunfall) und Arbeitslosigkeit einrichtet, um diejenigen zu schützen, die nur über ihre Arbeitskraft, aber über keinen eigenen Besitz verfügen.

sich nicht allein auf bedürftige Gruppen ausrichtet, sondern auf Bevölkerungsmehrheiten. Diese Entwicklung hin zu einem modernen Wohlfahrtsstaat, die in dieser Arbeit zugleich das ‚Soll‘ der Wirklichkeitsdichotomie markiert, vollzieht sich insbesondere zwischen den 1920er und 1960er Jahren (vgl. ULLRICH 2005, 17). Für die Schaffung vergleichbarer Teilhabechancen stellt die Bundesrepublik sozialstaatliche Transferleistungen zur Absicherung gegen die Standardausgrenzungsrisiken des Erwerbslebens bereit. Gleichwohl fällt auf, dass bestimmte Gruppen (Frauen, Menschen mit Behinderung, Menschen mit Migrationshintergrund etc.) lange Zeit, in ganz unterschiedlichem Maße, von dem in die Moderne eingelassenen Versprechen einer chancengerechten Teilhabe an Gesellschaft ausgeschlossen bleiben (vgl. WANSING 2012A, 383 f.). Gegenfinanziert durch wirtschaftliches Wachstum und in Beschäftigungswachstum übersetzt, werden die Berechtigungen auf Teilhabe schließlich sukzessive auf das Bildungs-, Gesundheits- und Rechtssystem ausgeweitet (vgl. DE SWAAN 1993, 246) – zunächst auf das Alter, dann Krankheit, dann Behinderung und zuletzt Pflegebedürftigkeit. Der Wohlfahrtsstaat wird zu einer „Reparaturinstanz“ (SCHWINN 2000, 410), der dort ‚korrigierend‘ eingreift, wo Exklusion kumuliert auftritt oder die Normalität biographischer Lebensverläufe nicht zutrifft (vgl. WANSING 2005, 105).

Die wohlfahrtstaatlichen Entwicklungen spiegeln sich im organisierten Umgang mit Behinderung wider. Das medizinisch geprägte und klassifizierungsbedingte Hilfesystem, das sich zunächst an christlich motivierten Fürsorgeleistungen ausrichtet, wird in den Nachkriegsjahren sukzessiv ausgebaut und nach spezifischen Behinderungsarten weiter ausdifferenziert. Ziel ist die Integration der Menschen mit Behinderung über organisationale Hilfskonstruktionen in eine (vor)gegebene ‚Normalgesellschaft‘. Trotz weitreichender gesellschaftlicher Veränderungen in den Nachkriegsjahren, die vor allem durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen 1948 angestoßen worden sind und Menschen mit Behinderung als Personen mit gleichen Grundrechten anerkennen, knüpfen die Programmatiken im Umgang mit Behinderung an die Separations- und Segregationslogik der Vorkriegsjahre unvermindert an. Im Kern deutet die historische Entwicklung so zwar jenen Paradigmenwechsel an, der Behinderung endgültig von einem biologisch-medizinischen Erklärungsmuster löst, jedoch gelingt mit der Integrationsdebatte kein endgültiger Perspektivwechsel: „Integration bleibt ein an einzelne Personen bzw. Personengruppen ausgerichtetes Programm. Die zu integrierenden Personen müssen zunächst als behindert, als von allgemeinen Erwartungs- und Leistungsnormen abweichend erkannt und als ‚förderungsbe-rechtigt‘ etikettiert werden, um dann (...) in die Gruppe der vermeintlichen Normalbevölkerung integriert werden zu können“ (WANSING 2013, 17).

Daran ändern auch die anschließenden international geprägten Diskurse der Folgejahrzehnte nichts, wie sie sich bspw. um das skandinavisch geprägte Normalisierungsprinzip formieren (NIRJE 1974, 1994). Im Gegenteil: WACKER (2012, 602 f.) konstatiert, dass im Gegensatz zu den auf De-Institution setzenden anglo-amerikanischen Entwicklungen, die Berücksichtigung des

Normalisierungsprinzips im deutschsprachigen Raum zu weiteren Ausdifferenzierungen sozialer Dienste und Einrichtungen im Binnensystem ‚Sonderwelt‘ führt. Es etablieren sich (Früh-)Förderzentren, Heime, Sonder-/Förderschulen (für körper-, geistig-, lern-, seh-, hör-, oder sprechbehinderte, verhaltensgestörte Schüler\*innen), Berufsbildungs- und Berufsförderwerke sowie Werkstätten für behinderte Menschen. Hier finden sich Menschen mit Behinderung in aktivistischen Rollenalternativen wieder, die u.a. von ALDA et al. (2004) als sekundärer Integrationsmodus beschrieben und systemtheoretisch in Form von sekundären Leistungsrollen durch STICHWEH (2006, 35) anschlussfähig gemacht werden. Beispielhaft lassen sich die soziapolitischen Maßnahmen der ‚1€-Jobber‘ oder die Beschäftigung in einer WfbM anführen. Es handelt sich um sozialpolitisch konditionierte Simulationen arbeitsorganisatorischer Mitgliedschaften (vgl. LAND, WILISCH 2006, 76). Erst die Ausweitung der Benachteiligungs- und Diskriminierungsverbote (u. a. Art 2 GG; BGG; AGG, SGB IX) führt die Integrations- schließlich in eine Inklusionsdebatte über, an deren Spitze ICF (2001) und UN BRK (2008) stehen (siehe Abb. 2). Als potenzielle Gefährdung der Anrechte auf soziale Zugehörigkeit erkannt, werden substituierende Teilhabearrangements nicht nur legitimierungspflichtig, sondern auch als veränderungswürdig erachtet. Auf nationaler Ebene münden die Vorgaben der UN BRK zuletzt im Bundesteilhabegesetz (BTHG 2016), das auf eine effizientere und nutzerorientiertere Gestaltung der Eingliederungshilfe abzielt:

„Wir wollen Menschen, die aufgrund einer wesentlichen Behinderung nur eingeschränkte Möglichkeiten der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft haben, aus dem bisherigen „Fürsorgesystem“ herausführen und die Eingliederungshilfe zu einem modernen Teilhaberecht weiterentwickeln. Die Leistungen sollen sich am persönlichen Bedarf orientieren und entsprechend einem bundeseinheitlichen Verfahren personenbezogen ermittelt werden. Leistungen sollen nicht länger institutionszentriert, sondern personenzentriert bereitgestellt werden.“ (Koalitionsvertrag CDU/CSU & SPD, Berlin Dezember 2013, 78).

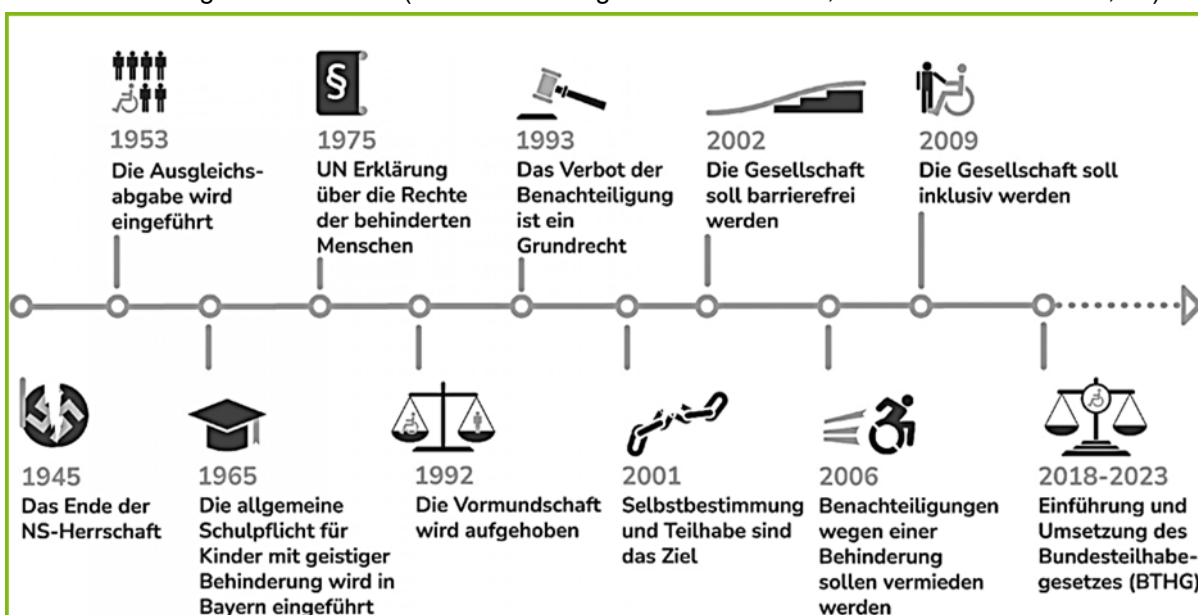


Abbildung 2: Entwicklung der Rechte für Menschen mit Behinderung in Deutschland seit 1945.

Quelle: HANDICAP INTERNATIONAL O. J (ONLINE).

Die Betrachtung der Entwicklung hin zu einem Wohlfahrtsstaat machen im Transfer auf den systemtheoretischen Referenzrahmen dieser Arbeit zwei Aspekte deutlich. Erstens, der Wohlfahrtsstaat erachtet Inklusion als vermeintliche Lösungsformel für soziale Ausgrenzung. Die Grenze zwischen ‚Dinnen‘ und ‚Draußen‘ markiert die Stelle wohlfahrtsstaatlichen Intervention, die darauf gerichtet ist, Personen in Kommunikation zu halten. Jeder potenziellen Ausgrenzung wird eine passende Inklusionsform als Lösungsvariante gegenübergestellt, die ein ‚Herausfallen‘ aus Gesellschaft unmöglich macht. Exklusion ist kein blind verwaltender Vorgang, „sondern im Gegenteil die Konfrontation mit dem eigenen Rejektionswert, die schnell vergessen ist, sobald sich andere, gewohnte Optionen eröffnen“ (NASSEHI 2006, 59).

Menschen mit Behinderung werden mit der latenten Bedrohung, sozial ausgeschlossen zu werden oder gar überflüssig zu sein, folglich nicht allein gelassen, „sondern im Grunde genommen immer weiter integriert, wenn auch in ein System, das die Gesetze der industriellen Leistungsgesellschaft nur simuliert“ (BUDE, WILLISCH 2006, 19). Weil die wohlfahrtsstaatliche Interventionslogik Inklusion als Lösung erachtet und sich als Folge eine weitreichende Behindertenhilfe und ausgedehnte Rehabilitationslandschaft ausdifferenziert hat, wird Behinderung erwartungsgemäß. Behinderung irritiert nicht mehr und bedingt, dass Menschen mit Behinderung nicht länger als interaktionsspezifisches Konstrukt, sondern als interaktionsdifferente Generalisierung von Wirklichkeit in die Gesellschaft eingefügt werden, die darüber hinaus in andere Kommunikationsprozesse als Zitat übertragen und sich dort fortlaufend aktualisieren kann. Im Bildungssystem bspw. durch die Förderschulen und besonderen Ausbildungsverordnungen (gem. §117 Abs. 1 Nr.1 b SGB III i. V. m., § 64 ff. Berufsbildungsgesetz, §§ 42 k-m Handwerksordnung), im Wirtschaftssystem durch die Formen Unterstützter Beschäftigung, der Beschäftigung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung (gem. § 136 SGB IX) usw.

Die Institutionalisierung wohlfahrtsstaatlicher Interventionsprogrammatik ist indessen nicht nur als Prozessergebnis zu werten, durch das Handlungsmuster (bspw. Rechtssetzungen) normative Gültigkeit erlangen und infolgedessen praktisch als Selbstverständlichkeit und Gesetzmäßigkeiten akzeptiert werden, sondern „sie bilden einen Bezugspunkt, an dem sich alternative Problemmatisierungsformen orientieren müssen“ (GROENEMEYER et al. 2012, 119). Hierdurch gewinnt die Problemkategorie Behinderung den Status einer eigenen Realität. Behinderung wird als Deutungsmuster kaum noch infrage gestellt. Würde Behinderung hingegen nicht in die wohlfahrtsstaatliche Interventionsprogrammatik aufgenommen, bliebe sie als soziales Problem vage und nahezu unbemerkt. Erst mit der Institutionalisierung wird die Existenz und Berechtigung der Problemkategorie Behinderung verifiziert und etabliert (vgl. ebd., 118). WANSING (2007, 79) fügt treffend an, „dass die professionellen Hilfesysteme auf paradoxe Art und Weise selbst jene Exklusionsrisiken erzeugen, auf die sie reagieren“. Behinderung ist folglich nicht als Exklusionsfolge, sondern als

eine wohlfahrtstaatlich organisierte Inklusionsfolge unvermeidbarer wohlfahrtstaatlich initiiertes Adressierungsaufrufe in diese Arbeit einzufügen.

Zweitens, im Transfer auf den systemtheoretischen Referenzrahmen dieser Arbeit wird deutlich, dass Gesellschaften ohne Probleme nicht denkbar sind, denn sie erfüllen i.S. der Erhaltung von Emergenz eine zentrale Aufgabe für das Funktionieren und die Reproduktion von Gesellschaften. Eine Gesellschaft ohne soziale Probleme bzw. die Lösung aller sozialen Probleme führt zur „Auflösung allen gesellschaftlichen Lebens (...)“ (GROENEMEYER 2012, 48). Zudem zeigt sich, dass Gesellschaften auch dann überleben, wenn sie die gravierendsten sozialen Probleme ungelöst lassen (vgl. ebd., 47). Systemtheoretisch betrachtet bestätigt sich, dass (soziale) Probleme nicht zwangsläufig geschaffen sind, um gelöst zu werden, sondern zuallererst Anschlussfähigkeit zu sichern. Die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik, die mit der sozialen und gesellschaftlichen Erwartung einhergeht, Probleme, hier Behinderung (der Teilhabe), zu lösen, trägt so zur Reproduktion von Problemen und damit zum Selbsterhalt bei – vergleichbar mit einem pathologischen Feuerwehrmann, der das Feuer, das er löschen muss, zuvor selbst legt, wird die Adressierung Behinderung erst erzeugt, auf die dann selbst reagiert wird, um ihre Existenz zu sichern. Paradoxerweise führt die wohlfahrtstaatliche Bearbeitung von Behinderung (der Teilhabe) als sozial und gesellschaftlich veränderungswürdiger Zustand zu dem Resultat, dass das Bearbeitungsergebnis für Einzelne oder Gruppen nachteilige Karrieren hervorbringen kann, aber in gesellschaftlich-funktionaler Perspektive keineswegs eine Störung darstellt, die es zu beseitigen gilt. Im Gegenteil: ihre Existenz ist höchst funktional und sichert den Funktionssystemen Anschlussfähigkeit und Stabilität.

Insgesamt eröffnet das Teilkapitel einen Ansatzpunkt, die gedankliche Prämisse einer auf Inklusion gerichteten wohlfahrtstaatlichen Interventionslogik und Interventionsprogrammatis zur Überwindung der Wirklichkeitsdichotomie infrage zu stellen. Denn es macht deutlich, dass die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik auf Erwartungserfüllung und nicht auf Problemlösung (hier: die Verbesserung der Lebenslage von Menschen mit Behinderung) ausgerichtet ist. Sie ist allenfalls ein zufälliges Nebenprodukt, was sozial-gesellschaftlich positiv bewertet wird und womöglich durch Handelnde intendiert ist. Der Selbstverständlichkeit, mit der in der Praxis sozialgesellschaftlicher Gestaltung Inklusion als Ziel gesetzt wird, ist die Tatsache gegenüberzustellen, dass bestimmte Probleme, wie etwa Behinderung (der Teilhabe), trotz aller sozialstaatlichen Bemühungen diese zu lösen, weiterhin existieren und systemisch intendiert sind.

### 3.5 Zusammenfassung

Mittels des systemtheoretischen Referenzrahmens ist nunmehr prinzipiell erklärt, warum Behinderung trotz Inklusion als vorrangiges sozialpolitisches Ziel, dem sich ein massiver Ausbau von Institutionen, Organisationen und stetig steigender Mittelaufwendungen (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2021A) anschließt, als soziales Problem weiterhin existiert und als solches stabil gehalten wird: Behinderung ist funktional und überlebensnotwendig für Funktionssysteme.

Die Antwort auf die Frage, warum öffentliches Handeln und soziale Sicherungsleistungen – Programme und Maßnahmen für eine inklusive Gesellschaft – den Trend kumulierender sozialer Ausgrenzung nicht aufhalten oder gar umkehren können, fällt aus systemtheoretischer Perspektive betrachtet dann vergleichsweise einfach aus: Es gibt keinen plausiblen Grund und schlichtweg keinen Bedarf, die Konturen von Behinderung als personenbezogenes Differenzierungsmerkmal zu verwischen oder aufzugeben. Im Gegenteil, jegliche von außen initiierten Versuche (bspw. durch wohlfahrtstaatliche Interventionen), die Unterscheidung behindert/nicht-behindert zu nivellieren, werden von den Funktionssystemen als Moment der Rationalität eigener Operationen genutzt, um sie zu einer Abweichungsverstärkung auszubauen, „sodass eine fast erreichte Nivellierung von Behinderung wieder in soziale Differenzierungen zur Sicherung der eigenen Existenz umgeformt werden kann“ (vgl. LUHMANN 1997, 776). In dieser Lesart ist Inklusion ein Selbstzweck von Funktionssystemen und kann nicht mit dem normativen Inklusionsbegriff sozialpolitischer und wohlfahrtstaatlicher Zielsetzungen, der ein gutes Leben oder die Verbesserung individueller Lebenslagen verheißt, gleichgesetzt werden.

Ferner bietet der systemtheoretische Referenzrahmen einen Erklärungsansatz dafür, inwiefern der Adresseintrag Behinderung in exklusiven Dauermitgliedschaften von Personen in Sondersystemen mündet, die sich sozial benachteiligend auf Lebensverläufe auswirken: Der Imperativ der Vollinklusion führt zur immer wiederkehrenden Beschäftigung mit dem eigenen Rejektionswert, der zunächst zu einem massiven Ausbau des Rehabilitationswesens führt und dadurch im Anschluss Behinderung als generalisierbaren Adresseintrag mit hohem Wiedererkennungswert etabliert. Es ist dann nicht ein prinzipieller Mangel an Inklusion, der die Lebenslage von Menschen mit Behinderung kennzeichnet, sondern die Art und Weise, wie Funktionssysteme Behinderung als Adresseintrag kommunikativ einbinden.

Darüber hinaus wird unter den Vorzeichen systemischer Referenz deutlich, warum Ausgrenzungsrisiken an den Stellen kumulieren, an denen die wohlfahrtstaatliche Interventionsprogrammatik gezielt auf die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft gerichtet ist: Es entspricht der Interventionslogik des Funktionssystems Politik, Widersprüchlichkeiten, wie etwa die Diskrepanz zwischen rechtlichen Ansprüchen auf eine chancengerechte Teilhabe einerseits und tatsächlichen Verwirklichungschancen andererseits, zu produzieren, auf die der Wohlfahrtsstaat dann selbst reagieren kann und seine Existenz legitimiert. „Der Wohlfahrtsstaat trägt eben nicht nur

den Bürgern und Bürgerinnen seine Fürsorge an, sondern er klientelisiert sie auch und produziert auf diese Art und Weise erst deren Fürsorgebedürftigkeit“ (WANSING 2005, 186). Bemerkenswert an dieser Stelle ist, dass die Moderne Gesellschaft im Zuge der Säkularisierung, Aufklärung und Rationalisierung die Gestaltbarkeit von Gesellschaft im Funktionssystem Politik institutionalisiert und damit die Grundlage für die Konstitution von Behinderung als sozialem Problem selbst erst schafft. Hier ist von zentraler Bedeutung, dass erst durch die Entscheidungen im Funktionssystem Politik durch Rechtsetzungen, Erklärungen, Programme und Ressourcenverteilung (zur Wiedereingliederung) – letztlich rechtlichen Anrechten –, Behinderung als Problemkategorie artikuliert und verifiziert wird. Es ist diese Problematisierung von Behinderung, die das Funktionssystem Politik nutzt, um Zuständigkeiten zu markieren, Kompetenzen und Deutungsmacht, letztlich Anschlussfähigkeit zu sichern. Das Funktionssystem ist demnach nicht vorrangig daran interessiert soziale Ungleichheit, schlechte Lebensqualität oder Barrieren o. ä. zu beheben, Behinderung als soziales Problem ist aus systemtheoretischer Perspektive offensichtlich nicht dazu da, um gelöst zu werden, da die Konstituierung von Behinderung als soziales Problem funktional ist. Menschen mit Behinderung finden sich in der Ambivalenz gefangen, zunächst in Sonderwelten verortet zu werden, um dort „doch noch für die Normalbiographie fit [gemacht zu werden, SF] (SOLGA 2002, 1).

Der systemtheoretische Referenzrahmen konkretisiert nicht zuletzt erste Anknüpfungspunkte für eine Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtstaatlicher Steuerungslogik zur Überwindung der Wirklichkeitsdichotomie, die zwischen Evolution und hierarchischer Planung anzusiedeln ist. Die Komplexität und die Annahme einer doppelten Kontingenz machen es unmöglich, eine vollständige Liste der Bedingungen anzugeben, unter denen ein bestimmter Steuerungsakt gelänge. An die Leerstelle tritt die gegenseitige Beobachtungsleistung strukturell gekoppelter Funktionssysteme aus denen sich gemeinsame (Verhaltens-)Kontexte herausbilden (WILLKE 1992, 185 ff., 314 ff. und 1997, 72 ff.). Auf dieser Ebene sind die Erfolgsaussichten, durch systemeigene Intervention Verhaltensmodifikation in einem anderen Funktionssystem zu erreichen, sehr viel besser, als Versuche durch Steuerung Funktionssysteme direkt beeinflussen zu wollen (vgl. WILLKE 1996).

Die Bearbeitung der Wirklichkeitsdichotomie kann demzufolge nur über die Initiation systeminterner Veränderungsanlässe in Funktionssystemen erfolgen, um auf diese Art und Weise die Entscheidungsrichtlinien, die Intensität und den Erwartungsumfang, letzten Endes die Adressabilität von Menschen mit Behinderung, neu zu konfigurieren. Es sind andere Ausgangsbedingungen herzustellen, die womöglich (besser) dazu geeignet sind, die Wirklichkeitsdichotomie zu überwinden. Hinsichtlich der Frage, welche Verhaltenskontexte als besonders erfolgsversprechend für eine solche Intervention gelten, verweist der Begriff soziale Adressen. Als Eckklammern für Teil-

habeoptionen, realisierte Teilhabe und -restriktionen, und als Lebenslage empirisch sichtbar, lassen sich hierüber solche wechselseitigen Systembezüge (Kontexte) identifizieren, die für das Setzen gezielter Irritationen zur Überwindung der Wirklichkeitsdichotomie besonders relevant sind.

Den theoretischen Teil (I) der Arbeit abschließend kann nun auch Antwort auf die Frage gegeben werden, inwiefern Behinderung das Resultat einer unzureichenden Steuerungslogik ist. Sie lautet: Es kommt darauf an, aus welcher Perspektive die Antwort generiert wird. Aus systemtheoretischer Perspektive ist Behinderung das folgerichtige Ergebnis einer wohlfahrtstaatlich organisierten Relevanzbekundung, die gleich mehreren Funktionssystemen ihre Existenz sichert. Behinderung ist demzufolge nicht das Ergebnis einer unzureichenden Steuerungslogik, sondern im Gegenteil exakt das Ergebnis, das es mit der Steuerungslogik zu erreichen galt. Diese Bewertung ändert sich mit dem Blickrichtungswechsel hin zu tatsächlichen Lebenslagen. Hier ist Behinderung nicht ein bloßes Konstrukt, das sich gesellschafts- und diskurskritisch dekonstruieren lässt, sondern mündet real in benachteiligenden selektiven und allokativen Teilhabearrangements, die Angebotsoptionen ebenso einschränken, wie die Möglichkeit, Teilhabechancen an ‚Normalgesellschaft‘ zu realisieren. Weil die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik nicht nur das Versprechen auf eine chancengerechte Teilhabe an der Gesellschaft für Menschen mit Behinderung nicht einlösen kann, sondern soziale Ausgrenzung *in* der Gesellschaft mit all seinen benachteiligenden Nebenwirkungen noch forciert, ist es durchaus gerechtfertigt, Behinderung, abseits eines absolut gesetzten systemtheoretischen Blickwinkels, als das Resultat einer unzureichenden Steuerungslogik zu erachten.

„Die Art und Weise, wie eine Person die differenzierten Gesellschaftsbereiche und ihre Organisationen durchläuft, welche Komplementärrollen sie jeweils einnehmen kann und welche Ressourcen und Fähigkeiten sie hierbei erwerben und einsetzen kann, hat erheblichen Einfluss auf individuelle Chancen sozialer Teilhabe bzw. Gefährdungen der Ausgrenzung“ (WANSING 2005, 68).

Mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit wird der Anspruch eingelöst, Erklärungsmodelle für die Diskrepanz zwischen rechtlichen Ansprüchen auf eine voll wirksame und umfassende Teilhabe von Menschen mit Behinderung und tatsächlichen Verwirklichungschancen und Angebotseinschränkungen weiter zu vervollständigen. Neben substanziellen und einstellungsbedingten Barrieren sind es funktionsgerichtete Adressaufrufe und die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik im Umgang mit Behinderung selbst, die als weitere Barriere markiert werden können. Gleichwohl sieht sich der erste Teil der Arbeit der Kritik ausgesetzt, über eine theoretische Auseinandersetzung hinaus, die strukturelle Formen der Inklusion betrachtet, in keiner Weise auf „(...) humane Folgeprobleme einzugehen, die aus dieser modernen Inklusionsform seitens subjektiver Lebenslagen resultieren“ (WANSING 2005, 48). Teil II dieser Arbeit widmet sich daher den sozial benachteiligenden Lebenslagen, die real existieren. Im Rückgriff auf die Begriffsentscheidungen *Organisation*, *soziale Exklusion* und *Adresse* werden Inklusionsbedingungen personaler Teilhabe auf



Lebenslagen übertragen, auf Ebene der von Organisationen als soziale Exklusion empirisch sichtbar gemacht und mit der Interventionslogik und Interventionsprogrammatis des Wohlfahrtsstaates verbunden (Kapitel 5). Potenziell ließen sich benachteiligende und ausgrenzende Lebenslagen von Menschen mit Behinderung in nahezu jedem Funktionssystem beschreiben und hier nach ‚besonderen Inklusionsverhältnissen‘ fahnden, die soziale Ausgrenzung produzieren und als Exklusionskarriere etablieren. Warum ausgerechnet das Bildungswesen als exemplarischer Bezugspunkt dieser Arbeit ausgewählt wird, wird in Kapitel 4 im Rückgriff auf die Begriffsentscheidung *struktureller Kopplung* erörtert werden, die solche Kontexte identifizierbar machen und offenlegen, die sich als besonders empfänglich für Intervention erweisen.

## Teil II Behinderung als faktische Lebenslage & soziale Exklusionskarriere

Bislang konnte gezeigt werden, dass die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik und -programmatische als integraler Bestandteil der Gegenwartsgesellschaft zu einem Arrangement für Menschen mit Behinderung führt, das soziale Exklusion nicht nivelliert, sondern im Gegenteil selbige durch dauerhafte Mitgliedschaften in ‚besonderen‘ Verhältnissen stabilisiert und entgrenzt. Was aus systemtheoretischer Perspektive als ein unproblematisches Kommunikations- und Zuordnungsergebnis gilt, hat aufseiten individueller Lebenslagen Konsequenzen für eine teilhabeorientierte Lebensführung. In Teil II der Arbeit wird es daher darum gehen, die der Systemtheorie immanente Blindheit für soziale Krisen zu überwinden, um Inklusionsbedingungen personaler Teilhabe für Menschen mit Behinderung in faktische Lebenslagen zu übersetzen und als soziale Exklusionskarrieren empirisch sichtbar zu machen (Kapitel 5). Potenziell ließe sich nach ‚besonderen Inklusionsverhältnissen‘, die soziale Ausgrenzung produzieren und Exklusionskarrieren etablieren, in nahezu jedem Funktionssystem fahnden. Das Bildungswesen als Anwendungsfeld (Kapitel 4) wird hier aus drei Gründen exemplarisch ausgewählt:

- (1) Die wohlfahrtstaatliche Risikobearbeitung, Ausgrenzung zu verhindern und Inklusion zu gewährleisten, wird seit Beginn des 20. Jahrhunderts vorrangig sozioökonomisch interpretiert und an einen chancengerechten Zugang zum Bildungs- und Erwerbssystem rückgebunden. Bildung wird als eine wesentliche Ressource für gesellschaftliche Teilhabe in jeder Lebensphase und in jedem Lebensbereich erachtet, die Risiken sozialer Exklusion signifikant erhöht oder verringert (vgl. BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. BILDUNG IN DEUTSCHLAND [BID] 2018, 191, BTB 2021, 124; Deutsches Jugendinstitut 2022). „Das wird offensichtlich, wenn die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse für die Beschäftigungs- und Einkommenschancen betrachtet wird, die (...) Auswirkungen auf die Wohnverhältnisse, die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben sowie den Gesundheitszustand haben“ (BTB 2021, 123).
- (2) Das Bildungssystem nimmt eine Schlüsselrolle im Zugang zum Erwerbssystem ein, wo Bildung als Ressource eingesetzt wird, um Einkommen zu erwerben und universell in weitere Teilhabeoptionen konvertieren zu können. Dabei ist der Eintritt in das Erwerbssystem vom nachweisgebundenen Bildungsniveau einer Person abhängig, die durch das Bildungssystem ausgestellt werden. Die Teilhabe am Bildungssystem gilt daher als ein neuralgischer Punkt, der weitere Teilhabeoptionen Lebensbereich übergreifend vor allem für diejenigen vorselektiert, bei denen (absolute oder relative) Bildungsdefizite deutlich erkennbar sind.
- (3) Das Bildungssystem erlaubt eine Sequenzierung des Lebenslaufes. Aus Bildungskarrieren werden Lebenskarrieren (vgl. BIERMANN, PFAHL, POWELL, 2020). Dynamiken und Einflussfaktoren realisierter Teilhabe und -positionen sowie deren (Aus-)Wirkungen auf weitere Auswahlmöglichkeiten und Verwirklichungschancen lassen sich als faktische Lebenslage (‚Ist‘) den rechtlichen Ansprüchen (‚Soll‘) gegenüberstellen.

Das Bildungssystem als exemplarischen Bezugspunkt dieser Arbeit zu nutzen, setzt voraus, dass es sich bei dem Bildungssystem um ein Funktionssystem handelt. Diese Voraussetzung ist jedoch keinesfalls eindeutig gegeben, wie ein Blick auf die verschiedenen soziologischen System-, Differenzierungs- und Modernisierungstheorien zeigt. Hier werden Erziehungs- und Bildungssystem unreflektiert gleichgesetzt und vergleichsweise unhinterfragt als gesellschaftliche Funktionssysteme Moderner Gesellschaft deklariert (STICHWEH 2005, 163; WANSING 2005, 40 ff.; DRISCHNER, GRAUS 2014, 17 ff.; EMMERICH 2016, 42 ff.). In Kapitel 4 ist daher zunächst zu erörtern, inwiefern sich das Bildungswesen als Funktionssystem der Gegenwartsgesellschaft qualifizieren kann. Über einen solchen Nachweis wird es zum einen möglich sein, Funktions- und Leistungsbeziehungen des Bildungssystems zu weiteren Funktionssystemen auf Gesellschaftsebene offenzulegen. Sie dienen der Markierung solcher Kontexte, die für eine steuerungstheoretische Bearbeitung besonders relevant und für Intervention besonders ‚anfällig‘ und empfänglich sind. Gelingt es, die strukturellen Kopplungen des Bildungssystems offenzulegen, dann markieren die Kopplungsverhältnisse ebenfalls einen Ansatzpunkt, von dem aus der Frage nachgegangen werden kann, ob Behinderung das vorrangige Ergebnis sozialer Adressatenaufrufe des Bildungssystems ist. Steuerungstheoretisch ließe sich die Fragen anschließen, innerhalb welcher Kontexte nach Möglichkeiten zu suchen ist, um Behinderung als spezifischen Teilhabemodus neu zu initiieren bzw. Behinderung als Adressierungsaufwurf zu unterbrechen.

#### 4 Bildung als Funktionssystem

Bei dem Versuch zu bestimmen, welche Funktionssysteme als allgemeingültig anerkannt sind, fällt auf, dass ein solcher Kanon selbiger sich systemtheoretisch verbietet. Ungeachtet dessen werden dennoch regelmäßig „Sammelausstellungen der Funktionssysteme“ (ROTH 2014, 4) benannt. Dabei werden stellenweise 14 Funktionssysteme (REESE-SCHÄFER 2001, 176 f.), 12 Funktionssysteme (STICHWEH 2004, 3) oder 9 Funktionssysteme (KRAUSE 2005, 50) identifiziert. In den meisten Fällen münden die Sammelausstellungen in exemplarischen Aufzählungen, ohne eine Entscheidungsgrundlage für den Status Funktionssystem zu benennen. Im Nachfolgenden wird dargelegt, inwiefern das Bildungssystem als Funktionssystem geltend gemacht werden kann. Dafür werden Minimalanforderungen markiert, die es im Anschluss für das Bildungssystem zu überprüfen gilt (Kapitel 4.1). Erst, wenn sich das Bildungssystem als Funktionssystem ‚qualifiziert‘, lassen sich im Anschluss daran spezifische Funktionsleistungen (Kapitel 4.2) und deren Auswirkungen auf Behinderung als spezifischen Teilhabemodus identifizieren (Kapitel 4.3)

##### 4.1 Minimalanforderungen an den Status Funktionssystem

Erst bei näherer Betrachtung von und Suche nach Kriterien, die über den Status *Funktionssystem* entscheiden, lassen sich zwei wesentliche Konfigurationsansätze ausfindig machen. Der erste Ansatz bezieht sich auf das Abarbeiten einer Liste von Prüfbegriffen, die auf die Existenz eines

Funktionssystems hinweisen und die bereits in Kapitel 3 als Vokabular angelegt werden konnten. Der zweite Ansatz setzt auf eine Evolutionsgeschichte des jeweiligen Beobachtungsgegenstandes gesellschaftlicher Differenzierung. Letzterer erschließt funktionale Differenzierung als zeitgenössische Form der Selbstbeschreibung Moderner Gesellschaften im Kontrast zu historischen Sozialstrukturen und Semantiken, i. S. von Deutungsmustern (vgl. LUHMANN 1987A, 161 f.). Auf Basis der historischen Entwicklung des Bildungswesens ist hier nachzuweisen, dass ursprünglich nicht voneinander getrennte gesellschaftliche Teilbereiche sich im Zuge ihrer Evolution zunehmend voneinander scheiden und Eigenständigkeit entwickeln. Im Mittelpunkt der Prüfung stehen Strukturentwicklungen, Organisationsformen und Adressierungen durch das Bildungswesen.

#### 4.1.1 Prüfbegriffe für den Status Bildung als Funktionssystem

*System-Umwelt-Differenz* ist der erste Prüfbegriff, an dem sich das Bildungswesen messen lassen muss. Als Minimalanforderung hat das Bildungswesen nachzuweisen, dass es sich um einen Beobachtungsgegenstand mit Systemreferenz Gesellschaft handelt. Als solcher muss es sich als inkommensurabel zu anderen Funktionssystemen erweisen, um so etwas Neues im Sinne von bislang nicht beschriebenen Funktionssystemen hervorzubringen (vgl. HENKEL 2010, 186). Das Bildungswesen muss sich folglich von seiner Umwelt unterscheiden können.

Der zweite Prüfbegriff ist die *Selbstreferentialität (Autopoiesis)* eines Funktionssystems. Sie ermöglicht fortlaufend zwischen System und Umwelt zu differenzieren, mit dem Ziel, sich als Funktionssystem selbst zu erschaffen und zu erhalten. Der dafür notwendige Operationstyp ist selbstreferentielle Kommunikation (vgl. LUHMANN 2000B, 47 f.). Würde das Bildungswesen diese Voraussetzung nicht erfüllen, dann könnte es weder die Geschlossenheit garantieren noch wäre eine Ausdifferenzierung möglich, die es in der Umwelt als eigenständiges, unverwechselbares System hält (LUHMANN 1995B, 60 f.). Das Bildungswesen würde in Umwelt aufgehen und als solches nicht mehr beobachtbar sein. Gemäß dem Vokabular gelingt dies durch dreierlei Beobachtungsformen: (1) die Beobachtung des Gesamtsystems (Funktion), (2) die Beobachtung anderer Systeme in der externen Umwelt (Leistung) und (3) die Beobachtung des Systems durch sich selbst (Reflexion). Das Bildungssystem reflektiert seine eigenen Operationen unter dem Aspekt der System-Umwelt-Verhältnisse, wodurch es zugleich anschlussfähige Kommunikation schafft, die es als System in der Umwelt erhält (vgl. LUHMANN 1997, 757).

Hieran schließt ein dritter Prüfbegriff an: *Strukturelle Kopplungen*. Weil andere Funktionssysteme gleichermaßen operieren, muss das Bildungswesen die Minimalanforderungen erfüllen, strukturell mit weiteren Funktionssystemen gekoppelt zu sein. Unter der Bedingung, dass „systemspezifische Kommunikationen zur Lösung des Selbstreferenzproblems des jeweiligen anderen Systems beitragen und (...) ein reziproker Leistungsaustausch zwischen den Systemen stattfindet“ (BORGGREFE, CACHAY 2010, 52), müssen sich die wechselseitigen Verweise in Bezug auf das

Bildungswesen anhand von Strukturentwicklungen und gemeinsamen Kontexten nachweisen lassen können. Denn der reziproke Austausch initiiert jene Koevolution, – die keinesfalls einen harmonisierten Abstimmungsprozess meint – die Auskunft über den Komplexitäts-, Spezifizierungs- und Verselbständigungsgrad des Bildungswesens gegenüber anderen Funktionssystemen – seine Unverwechselbarkeit – gibt (vgl. TENORTH 2008, 34 f.).

In dem Anspruch, dass sich das Bildungswesen als unverwechselbar erweisen und tendenziell in seiner Leistungserbringung verabsolutieren muss (vgl. LUHMANN 1997, 757), um als Funktionssystem zu gelten, bedarf es einer systemeigenen *binären Codierung*, die als vierter Prüfbegriff angeführt wird. Wie gezeigt werden konnte, verhält sich die Codierung von Funktionssystemen co-evolutionär zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme. Das Bildungswesen qualifiziert sich dann als Funktionssystem, wenn es in der Lage ist, sowohl universale Ausdifferenzierungsprozesse (i. S. der Fremdbezogenheit weiterer Funktionssysteme) als auch Prozesse der innersystemischen Ausdifferenzierung (i. S. der Selbstreferentialität) zu initiieren. Überprüfen lässt sich diese Minimalanforderung mit Hilfe der Entstehungsgeschichte des Bildungswesens, die zugleich in den 2. Konfigurationsansatz überführt.

#### 4.1.2 Historische Entwicklungsgeschichte des Bildungswesens

**Antike bis 18. Jahrhundert** | Bereits in der Antike wird mit dem Begriff Paideia die intellektuelle und ethische Erziehung abseits des Generationswissens beschrieben und zum Vorgang der Bildung zusammengefasst. Zu diesem Zeitpunkt werden organisatorische Maßnahmen vor allem in Stadtstaaten ergriffen, die zu einer ersten Herauslösung der Erziehung und Bildung aus familiären Kontexten führt. Im mittelalterlichen Europa wird die Vermittlung von Bildung endgültig und vergleichsweise monopolistisch von der Kirche übernommen. Dies gilt auch für die ersten Universitäten, in denen vom 11. Jahrhundert an die höhere Bildung stattfindet. Mit dem durch den Klerus normierten Regelwerk von Verhaltensweisen zur Unterstützung des Bildungsprozesses nach christlichem Vorbild werden nicht nur Einzelne in der Lebensführung geprägt, sondern gesamtgesellschaftliche Prozesse wesentlich beeinflusst (vgl. DOHMEN 1964, 35-38). Mit der Gründung von Städten, dem Buchdruck und der Reformation verweltlicht sich das Bildungswesen. Reformatoren wie MELANCHTHON (1497 bis 1560) gründen Schulen, entwerfen erste allgemeine Schulordnungen und erneuern die Lehre in den Universitäten. Durch den Bedeutungszuwachs von Handel und Gewerbe entstehen ab 1250 neben den Schulen unter kirchlicher Leitung städtische Schulen. Diese bilden einen weltlichen Lehrerstand aus. Es entsteht die Grundlage der späteren deutschen Volksschule und mündet in dem von Bischof COMENIUS (1592 bis 1670) formulierten Bildungsanspruch, "alle alles gründlich zu lehren" (*omnes omnia omnino*). COMENIUS entwirft ein vierstufiges Schulsystem, das verpflichtend Jungen wie Mädchen aus allen Sozialschichten Zugang zur Bildung ermöglichen soll.

Bis hierher ist festzustellen, dass sich erste Ansätze eines systematischen Aufbaus einer organisatorischen, über familiäre Kontexte hinausgehenden Struktur des Bildungswesens seit der Antike abzeichnen. Mit der Ausgliederung aus dem System Familie geht die Verselbständigung des Bildungswesens einher. Gleichfalls wird erkennbar, dass eine erste vertikale Ausdifferenzierung des Bildungssystems vollzogen wird. Zum Ende des 17. Jahrhunderts schließt sich dann eine horizontale Ausdifferenzierung des Bildungswesens an. In Europa entsteht, erstmalig in seiner Geschichte, eine methodisch und didaktisch aufeinander bezogene schulorganisatorische Strukturplanung.

**Im 18. Jahrhundert** | setzt sich der Trend zur Ausdifferenzierung und Verselbständigung der bildungspolitischen Reformationsepoche fort. Der Bildungsbegriff entfernt sich von einer ‚Bildwerdung‘ innerer Möglichkeiten nach christlichen Vorbildern. An Stelle religiöser Bildungsvorstellungen tritt im Zuge des Naturglaubens der Renaissance ein organologischer Bildungsbegriff, der eine naturwissenschaftliche und erkenntnistheoretische Perspektive prägt. KANT fordert im Sinne der Aufklärung dazu auf, selbst ein Bild von sich zu entwerfen. Das Individuum wird zum zentralen Bezugspunkt von Bildungsprozessen (vgl. DOHMEN 2002,10). Erst unter dem Einfluss KANT'SCHER Prinzipien erweitert HUMBOLDT Ende des 18. Jahrhunderts den Bildungsbegriff der Selbstverwirklichung und knüpft dabei Bildung wieder verstärkt an die Umwelt. Das Individuum wird nicht länger absolut gesetzt, sondern Bildung vollzieht sich im Prozess der Auseinandersetzung des Selbst mit seiner Umwelt (vgl. GRUNERT 2012, 38). Der damit einhergehende ‚Austauschprozess‘, der sich hermeneutisch auf die bestehenden Gesellschaftsverhältnisse auswirkt, bildet schließlich Kontinuitäten heraus und akzentuiert Bildung als einen kontextgebundenen, aushandlungsfähigen Begriff, der sich institutionsbezogen organisieren lässt. HUMBOLDT erschafft das erste mehrgliedrige Schulsystem in Preußen, in dem jede\*r nach seinen Fähigkeiten gefördert werden soll. In der Fortsetzung entstehen die Musterschulen des Schweizers PESTALOZZI (1746 bis 1827), der Italienerin MONTESSORI (1870 bis 1952), und des Deutschen STEINER (1861 bis 1925). Sie greifen die Ideen HUMBOLDTS auf und differenzieren das Schulsystem immer weiter nach Lerninhalten, Methoden und Organisationsformen aus. In der Gesamtschau ist das 18. Jahrhundert durch die curriculare und fachliche vertikale wie horizontale Aus- und Binnendifferenzierung geprägt. Anstelle familiärer Erziehung tritt eine situations- und anlassbezogene Bildung.

Auch das heutige Förderschulwesen bleibt davon nicht unberührt: Die Verweigerung des Zugangs zur Schule für Schüler\*innen mit Hörschädigung Ende des 18. Jahrhunderts und die Entwicklung des Leitgedankens zur Vollinklusion führt zur Gründung der Landesschule für Hörgeschädigte in Leipzig 1778 und zur Exklusion „Leistungsschwacher“ durch landesweite Hilfsschulen ab 1881 (vgl. WOCKEN 2010)<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Im Detail v. a. BESCHEL, ERICH (1997, 113-120): Geschichte. In: Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4. Berlin.

**Im 19. und 20. Jahrhundert** | wird durch die modifizierten Bildungsvorstellungen der Aufklärung und des Humanismus geprägt. Obwohl SARTRE Mitte des 20. Jahrhunderts in dem Anspruch nach Autonomie eine innere Orientierungs- und Heimatlosigkeit (französischer Existentialismus) sieht, die den Menschen zur Freiheit verdamme, setzt sich die flächendeckende Ausweitung des zuvor lancierten Vernunftglaubens der Aufklärung weiter fort. Sich als Teil eines umfassenden Ganzen zu begreifen, bleibt das Vermächtnis früherer Bildungsvorstellungen. Auf den Menschen als Objekt bezogen, impliziert Bildung verstärkt den Aspekt der Pädagogik: Der Erzieher soll seine Zöglinge nach den von der Vernunft erkannten Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu brauchbaren und vernünftigen Menschen bilden (vgl. DOHMEN 2002, 11). Bildung erfährt in diesem Kontext eine sozialpolitische bisweilen wirtschaftliche Sinnzuweisung. Sie macht den Menschen ‚gesellschaftsfähig‘ und ist für kollektive Gesamtinteressen nutzbar. Bildung wird eng an den Begriff der Ausbildung und damit an einen perspektivabhängigen Nutzen gekoppelt. In dieser Phase wird die staatlich organisierte schulische und berufliche Bildung endgültig von ihrer Aufgabe des reinen Selbstzwecks gelöst und in gesellschaftliche Norm- und Wertekonstruktionen vollständig verankert. Der massive quantitative Ausbau der Volksschulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verortet die Zielsetzungen und gibt dem Bildungswesen einen institutionellen Rahmen, innerhalb dessen die eingeführte Schulpflicht flächendeckend realisiert werden kann. 1837 wird der erste verpflichtende Lehrplan verabschiedet, um der bislang herrschenden Willkür bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte und der mangelnden Ausbildung des Lehrkörpers zu entgegen. „Die Systembildung [findet, SF] ihre Ergänzung mit der Entstehung und Institutionalisierung der funktionsspezifischen Rollen von Lehrer und Schüler“ (STICHWEH 1988, 261).

**Das 20. Jahrhundert** | zeichnet sich, trotz einer Rezession in den 1920 - 1940er Jahren, durch den Ausbau und die Vernetzung des Bildungswesens aus. Dies gilt insbesondere für das System weiterführender Mittel- und Oberschulen. Zunächst scheitern jedoch die Reformansätze an den unterschiedlichen Vorstellungen der Parteien und der gesellschaftlichen Kräfte. Im Nationalsozialismus wird an der formalen Struktur des Bildungswesens nichts verändert, wohl aber deren Inhalte. Die Rassenideologie bestimmt die Lerninhalte. Jüdischen Kindern und Kindern mit Behinderung wird der Zugang zum Regel-Bildungswesen schrittweise verweigert.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wird das Schulwesen in der DDR zentralisiert und 1949 dem Ministerium für Volksbildung unterstellt. Nach einer weiteren Reform 1959 werden weitere Binnendifferenzierungen vollzogen: Zum Pflichtprogramm gehören nun zehn Klassen der Polytechnischen Oberschule. Beibehalten wird die dreijährige Berufsausbildung. Im Westen wird nach dem Ende der Nazi-Diktatur das dreigliedrige Schulsystem wiedereingeführt. Zuständig für die Bildung sind (bis heute) die Bundesländer, die mit der 1949 eingeführten *Ständigen Konferenz der Kulturmister der Länder* eine gemeinsame Entwicklung anstreben und schließlich realisieren. In der

BRD wird, u. a. auf den Sputnik-Schock (1957) zurückzuführen, in den 1960er Jahren die Bildungsexpansion und eine flächendeckendere Höherqualifizierung vorangetrieben (vgl. DAHRENDORF 1965), die im Zuge der Studentenrevolte (1967/1968) den Aufstieg durch Bildung insbesondere für Frauen realisieren sollte. Im Jahr 1969 wird das Berufsbildungsgesetz verabschiedet.

Die Reformen der Nachkriegszeit nehmen ebenso auf die Hilfsschulen entscheidenden Einfluss. Auf Basis des in der Weimarer Republik gegründeten Hilfsschulwesens wird ein staatlich organisiertes Sonderschulwesen etabliert und als solches massiv ausgebaut (vgl. SCHUMANN 2014, 10-13). Mit der Kultusministerkonferenz 1960 erfolgt die Umbenennung der Hilfsschule zur Sonderschule für Behinderte, die sich in verschiedene Förderschwerpunkte differenziert.

Die 1980er und 90er werden durch einen Bildungsbegriff geprägt, der sich an einer normativ-rechtlichen Grundlage der Organisation des Gemeinwesens und der politischen Entscheidungsfunktionen zur Festigung staatlicher Wohlfahrtsfunktionen ausrichtet (vgl. FEND 2006, 198 f.). Bildung wird dazu genutzt, verschiedene, nicht an allen Stellen komplementäre, individuelle und gesellschaftliche Zielsetzungen zu synchronisieren. Individuelle Zielsetzungen sollen an gesellschaftliche Notwendigkeiten angepasst, Interessens- und Zielungleichheiten ausgeglichen und mögliche Restriktionen des Einzelnen gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen legitimiert werden. Bildung tritt als gesamtgesellschaftliches Regulativ in Erscheinung.

Es wird deutlich, dass auf Ebene der Strukturentwicklung der vertikale wie horizontale Ausbau als wesentliches Merkmal des 19. und 20. Jahrhunderts angeführt werden kann. Die Verknüpfung von Gleichheits- und Fortschrittsidee wird zum zentralen Kennzeichen eines modernen Bildungswesens (vgl. SCHIMANK 2005, 242). Ferner bedingt die vertikale wie horizontale Ausdifferenzierung des Bildungswesens, dass sich Bildung, im Sinne von Lernen/Qualifizieren, und Erziehung entkoppeln. Dieser Vorgang setzt sich bis heute fort.

Das **21. Jahrhundert** | ist durch die anhaltende Globalisierungstendenz (bspw. Bologna-Prozess 1999) und die Auswirkungen der in Deutschland 2009 ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen geprägt. Die Konvention verpflichtet dazu, ein „inklusives“ Bildungssystem zu gewährleisten (Art. 24) und verknüpft das Bildungswesen mit sozialpolitischen Anspruch auf einen chancengerechten Zugang für Alle. Bildungsfähigkeit wird aus gesellschaftlicher Perspektive nicht mehr vom ständisch-hierarchischen Blickpunkt aus gedacht, sondern als universales, a priori Prinzip gedeutet. Zu einem Bildungssystem konfiguriert, erzeugt es „die Qualifikation, die für die individuelle und kollektive Existenzbewältigung unerlässlich ist“ (FEND 2009, 34). Das Bildungssystem vermittelt die Normen und Werte, die der demokratischen und rechtsstaatlichen Ordnung zugrunde liegen und deren Erwerb die Grundvoraussetzung zur Teilhabe an der Gesellschaft ist (vgl. RAUSCHENBACH 2009, 109).



Mittels der Genese gelingt es, die Verselbstständigung des Bildungswesens nachzuzeichnen. Die Normierungen der Lehrerausbildung, Lehrpläne sowie des Schulrechts weisen die Herauslösung des Bildungswesens aus anderweitigen Bezügen, wie etwa denen der Familie oder der Kirche nach. Die Systembildung wird durch die Entstehung und Institutionalisierung funktionspezifischer Rollen (Lehrer\*innen/Schüler\*innen, Ausbilder\*innen/Auszubildende\*r) ergänzt (vgl. STICHWEH 1988, 269). Strukturelle wie prozessorientierte Entwicklungen des einst informellen und non-formalen Lernens werden schrittweise in institutionsbezogene Organisationsformen überführt, die eine massive vertikale wie horizontale Ausdifferenzierung des Bildungswesens ab Mitte des 19. Jahrhunderts nach sich ziehen (siehe Abbildung 3).

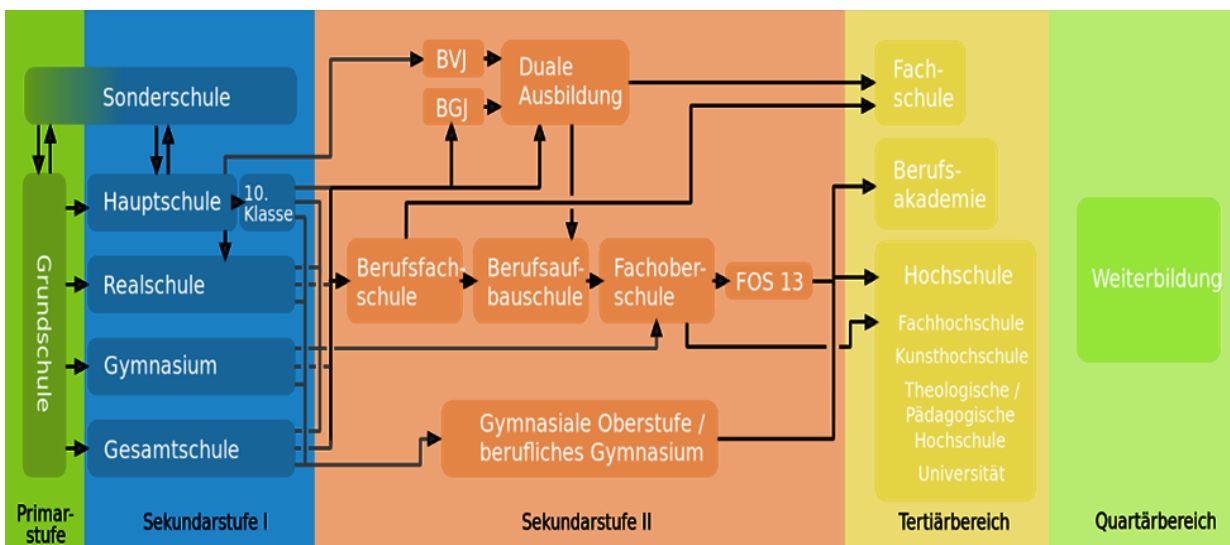


Abbildung 3: Schematische Ausdifferenzierung des Bildungswesens in der BRD.

Quelle: DE-ACADAEMIC (ohne weiteren Angaben) (ONLINE).

#### 4.1.3 Überprüfungsergebnis

Das Bildungssystem unterscheidet sich von seiner Umwelt durch spezifische Funktionsleistungen, die durch kein anderes Funktionssystem erbracht werden. Offensichtlich ist bereits an dieser Stelle die Funktionsleistung *Integration* (dezidiertes Nachweis siehe Kapitel 4.2). Das Kriterium der *System-Umwelt-Differenz* ist damit erfüllt. Die Komplexitätssteigerung und strukturelle Ausdifferenzierung, etwa in unterschiedlichen Schulformen oder die Unterscheidung zwischen allgemeiner Schulbildung und berufsbezogener Bildung, belegen die *Selbstreferentialität* des Bildungssystems. Dabei wechseln sich Phasen des Wachstums mit Phasen der Stagnation ab. Sie unterstreichen die Eigendynamik und die Unverwechselbarkeit des Bildungswesens als etwas Eigenständiges, das sich fortlaufend in Selbstbeobachtung und der Notwendigkeit zur Anschlussfähigkeit, auch durch Umwelteinflüsse wie politischen Strömungen initiiert, erneuert. Aus der Entwicklungsgeschichte des Bildungswesens heraus lässt sich die binäre Codierung *besser/schlechter vermittelbar* ableiten (dezidiertes Nachweis siehe Kapitel 4.2). Nicht zuletzt legt die Genese die Semantik bildungswissenschaftlicher *Reflexion* offen. Das Bildungssystem erfährt im Laufe

seiner Entstehungsgeschichte zunehmend kulturelle, ökonomische, wissenschaftliche und sozialgesellschaftliche Anerkennung (vgl. OTTO, RAUSCHENBACH 2008). In systemtheoretischer Lesart beschreibt diese Form der Anerkennung einen reziproken Leistungsaustausch zwischen dem Bildungssystem und weiteren Funktionssystemen auf Gesellschaftsebene. Das bedeutet: das Bildungssystem unterhält *strukturelle Kopplungen* zu weiteren Funktionssystemen.

Die Überprüfung der Minimalanforderungen an ein Funktionssystem verweist auf eine Besonderheit des Bildungssystems, die es im Verlauf dieses Kapitels weiter zu erörtern gilt: Das Bildungssystem, so deutet es sich in der Genese an, spezifiziert seine Funktionsleistung erst im direkten Bezug zu anderen Funktionssystemen. Die Besonderheit, dass das Bildungssystem seine Funktionsleistung erst im direkten Bezug zur jeweiligen Umwelt herstellt, deutet auf Koevolution<sup>51</sup> und bisweilen Interpenetration zwischen Bildungssystem und ihren strukturell gekoppelten Funktionssystemen hin. Die Systemtheorie spricht von Interpenetration, „wenn autopoietische Systeme sich so sehr in wechselseitiger Koevolution strukturell koppeln, dass im Effekt kein System mehr in der Lage ist, ohne die Funktionslogik und Komplexität des jeweils anderen Systems bestehen zu können“ (GAUS, DRIESCHNER 2014, 69); vgl. LUHMANN 1987A, 286). In diesem Fall ist davon auszugehen, dass das Bildungssystem, im Vergleich zu anderen Funktionssystemen, ein Höchstmaß an Wechselseitigkeit zu relevanten Umwelten aufweist. Infolgedessen bezieht sich die jeweilige Strukturentwicklung enger als üblich aufeinander. Das Bildungssystem wäre dann maßgeblicher als andere Funktionssysteme an der Herausbildung von Behinderung als interaktionsdifferente generalisierte Adresse beteiligt. Eine Analyse personenbezogener Folgewirkung des Adresseintrags Behinderung wäre demzufolge nicht ausschließlich auf die Organisationsebenen des Bildungssystems begrenzt, sondern es gelänge eine Fokussierung solcher spezifischen Verkettungen von Ereignissen über Funktionssystemgrenzen hinweg (i. S. von Exklusionskarrieren), die Behinderung als spezifischen Teilhabemodus etablieren und fortschreiben. Längs der Interpenetration ließe sich auf diese Art und Weise nicht nur ein möglichst vollständiges Bild der funktionalanalytischen Erklärungsweise von Behinderung erstellen, sondern es ließe sich auch ein dezentraler Bezugspunkt für die Identifikation gemeinsamer Kontexte heranziehen. Diese Kontexte sind besonders relevant für eine steuerungstheoretische Bearbeitung der Wirklichkeitsdichotomie und für die Entwicklung einer Intervention zu deren Überwindung besonders ‚anfällig‘ und empfänglich.

Die bisherige Überprüfung der Minimalanforderungen an ein Funktionssystem (System-Umwelt-Differenz, Selbstreferentialität, Reflexion, strukturelle Kopplungen) führt im Ergebnis dazu, dass das Bildungswesen vier von sechs Anforderungspunkten im Mindestmaße erfüllt. Im Fortgang

---

<sup>51</sup> Koevolution umfasst eine aufeinander bezogene Strukturentwicklung, aber keinen Abstimmungsprozess (vgl. LUHMANN 2002A, 24). Die Erzeugung von Strukturen bleibt weiterhin auf das eigene System begrenzt, ebenso wie die Möglichkeit, die eigenen Strukturen zu kontrollieren. Koevolution garantiert jedoch ein ‚minimal-fit‘, der einen Leistungsaustausch für die Erhaltung einer System-Umwelt-Differenz und damit die eigene Existenz sichert.

des vierten Kapitels steht der reziproke Leistungsaustausch (Funktionsleistung) zwischen dem Bildungssystem und weiteren Funktionssystemen auf Gesellschaftsebene, als Nachweis für das fünfte Anforderungsmerkmal, im Mittelpunkt. Die Darstellung erfolgt im Rückgriff auf die bereits in Kapitel 4.1.2 skizzierten Eckpunkte der Entstehungsgeschichte des Bildungssystems. Sie verweisen auf die strukturellen Kopplungen des Bildungssystems, die zugleich ein hohes Erklärungspotenzial bieten, um einerseits Beziehungen zwischen dem Bildungssystem und anderen Funktionssystemen als Kontexte zu beschreiben und Funktionsleistungen aufzudecken. Andererseits lässt sich längs ihrer Betrachtung auf einen binären Code, das als sechstes und letztes Anforderungsmerkmal nachzuweisen ist, schließen.

#### 4.2 Strukturelle Kopplungen: spezifische Funktionsleistungen des Bildungssystems

Tabelle 2 liefert einen Überblick über die in Kapitel 4.2 näher zu beschreibenden strukturellen Kopplungen des Bildungssystems zu anderen Funktionssystemen. Wie aus der historischen Entwicklung des Bildungswesens hervorgeht sind hierbei vor allem strukturelle Kopplungen zum Religionssystem, Politiksystem und Wirtschaftssystem in den Blick zu nehmen. Die Tabelle weist mit den Begriffen *Enkulturation*, *Qualifikation*, *Allokation* und *Legitimation* eine inhaltliche Nähe zu der strukturfunktionalistischen Perspektive auf Schule als funktionaler Teil der Gesellschaft nach HELMUT FEND (2006) auf. Dies ist auf den gemeinsamen strukturfunktionalistischen Ursprung von ‚Schultheorie‘ und Systemtheorie zurückzuführen. Die in der Tabelle 2 benannten Funktionsleistungen des Bildungssystems, sind ausschließlich das systemtheoretische Ergebnis struktureller Kopplungsverhältnisse des Bildungssystems.

Codierung		Funktionsleistung		Kopplung
		Differenzmarkierung	INTEGRATION	
Religion	Immanenz/ Transzendenz	Enkulturation		---
	Politik	besser/schlechter als		Qualifikation
Wirtschaft	besser/schlechter als	Selektion		Bildungssystem
	besser/schlechter als	Allokation		
	besser/schlechter geeignet für	Legitimation		
	besser/schlechter vermittelbar	Integration		
		Absorption → Re-Entry		

Tabelle 2: Übersicht Funktionsleistungen und Codierungen des Bildungssystems

**Bildungssystem und Religion** | Die Frühphase des Bildungswesens ist geprägt durch die Herauslösung von ‚Bildung‘ aus Partikularstrukturen und lebensweltlichen Bezügen familiärer Kontexte in einer noch segmentären und stratifizierten Gesellschaft. Diese Entwicklung mündet in einer Monopolisierung und Universalisierung von Bildung durch kirchlich gesteuerte Organisationen. Das Funktionssystem Religion nutzt das Bildungswesen als Reflexionsebene, um die Funktionsleistung *Enkulturation* hervorzubringen. Um zu verhindern, dass die nachwachsende Generation gleichsam „wie eine Invasion von Barbaren“ (FEND 1972, 11) in die Sozialgesellschaft eindringt, vermittelt es solche primär an religiösen Normen und Werten ausgerichteten Kulturtechniken, die zur Integration des Einzelnen in selbige führen. Sozialgesellschaftliche Verhältnisse werden nicht nur vermittelt und als Generationswissen weitergegeben, sondern auch für gültig erklärt. Entlang des Codes Immanenz/Transzendenz (vgl. LUHMANN 2009, 241-249) legitimiert die strukturelle Kopplung zwischen Bildungswesen und Religionssystem Kriterien eines moralischen Regelwerkes (als Eintrittsbedingung in das Paradies) zur Ordnung der Welt, zur Kontingenzbewältigung und zur Erzeugung von Akzeptanz und Legitimation gegenüber sozialen Ungleichheiten (vgl. FEND 2006, 49). Wie die historische Entwicklung des sich immer weiter ausdifferenzierenden Bildungswesens zeigt, ist es schließlich das Aufkommen des Buchdrucks, der die Codierung von Transzendenz/Immanenz und damit die strukturelle Kopplung von Bildung und Religion aufweicht (vgl. WEICHERT, COFFIN, DIETRICH, FRÜHWIRT 2010, 2). Der Buchdruck macht Fragen der Moral und damit der Weltordnung diskursfähig. Die Verbindung zwischen Religion und Bildung ist nicht länger passend, um das Regelwerk für die Eintrittsbedingungen von Himmel und Hölle zu vermitteln (vgl. ebd., 3). Das Funktionssystem Religion kann die auftretende Kontingenz aus sich selbst heraus nicht länger ausreichend bearbeiten. Die strukturellen Kopplungen zwischen Bildungswesen und Religionssystem werden durch immer weiter voranschreitende Friktionen geprägt, die schließlich Anschlussfähigkeit und damit die eigene Systemintegration potenziell gefährden (vgl. SCHIMANK 2007, 131). Das Bildungswesen ist gezwungen, anderweitige Beobachtungen zu tätigen, um Anschlussfähigkeit durch interne Ausdifferenzierung zu erzeugen.

**Bildungssystem und Politik** | Die zweite Phase des Bildungssystems wird geprägt durch die Folgen der Diskursmöglichkeit der bisherigen Weltordnung. Die Auflösung ständischer Verhältnisse und einer gottgegebenen Ordnung führen zu dem Problem, dass die Integration in die Gesellschaftsordnung bspw. qua Geburt oder Stand entfällt. Inklusion wird durch Entscheidungsbestimmtheit auf Organisationsebene, die den Prinzipien von Bürger\*innen- und Menschenrechten entsprechen müssen, ersetzt und macht soziale Ausgrenzung sichtbar. Das Funktionssystem Politik knüpft an die Beobachtung ausgrenzender Folgewirkungen selektiver Eigendynamiken der

Funktionssysteme an, indem es Regeln zu deren Eindämmung etabliert. Dafür nutzt das Politiksystem Leistungen des Bildungssystems<sup>52</sup>.

An den Außenrändern des Bildungssystems bilden sich durch reflexive Beobachtung, wie die Verlaufsgeschichte des Bildungssystems gezeigt hat, Curricula, Ausbildungsordnungen, Bildungsziele etc. Sie stellen aus Sicht des Politiksystems sicher, dass solches Wissen, solche Kulturtechniken und solche Qualifikationen vermittelt werden, die eine Adressierung von Personen – Inklusion – in unterschiedlichen Funktionssystemen möglich macht. Das Bildungssystem leistet an der Außenseite zu Politik eine *Integrationsfunktion* längs der Codierung vermittelbar/nicht vermittelbar. Für eine möglichst passende Integration nutzt es außerdem Leistungsunterscheidungen, die das Bildungssystem mit Hilfe von Prüfungen trifft und in Form von Zeugnissen, Zertifikaten und Abschlüssen individuell zurechenbar macht. Wie die Ausführungen zur strukturellen Kopplung zwischen Bildungssystem und Wirtschaftssystem eindrücklich zeigen werden, werden Zertifikate, Zeugnisse und Abschlüsse als „screening devices“ (ARROW 1973) genutzt, um Personen passend zu adressieren, und zwar dort, wo mit hoher Wahrscheinlichkeit die Adressierten die systemspezifischen Erwartungshaltungen erfüllen. COLLINS (1979) verweist diesbezüglich auf den besonderen Stellenwert von Bildungszertifikaten als Werkzeug sozialer Schließung und gesellschaftlicher Reproduktion. Mit Eintritt in das seit 1919 verpflichtende Schulsystem (§ 145 ff. Weimarer Verfassung) werden Schüler\*innen zu sozialkontextlosen Debütant\*innen erklärt. Ihre Herkunftsdifferenzen werden durch die Fiktion der Startgleichheit (*liberté, égalité, fraternité*)<sup>53</sup> nivelliert (vgl. LUHMANN 2002A, 127). Das Bildungssystem schafft damit die Voraussetzung, unterschiedlich verlaufende Lebensverläufe trotz Startgleichheit zu legitimieren. Bildungszertifikate dienen diesbezüglich der Distribution von „Gleiche in Ungleiche (in Rang, Bezahlung usw.), und zwar so, dass die Benachteiligten in der Geltung des Gleichheitsprinzips ihre Benachteiligung akzeptieren (...)“ (BECK 1988, 265). Das Bildungssystem vollzieht an der Außenseite zum Politiksystem eine *Legitimationsfunktion*.

---

<sup>52</sup> Das Bildungssystem als Funktionssystem wird von LUHMANN selbst immer wieder überarbeitet. Zunächst schreibt ihm LUHMANN eine vornehmliche Sozialisationsfunktion zu. Später dann grenzt er den Begriff der Erziehung als Funktionsleistung des Bildungssystems längs der Codierung artig/unartig von Sozialisation ab. Mittels Erziehung wird die nächste Generation für andere Systeme „umwelttauglich“ gemacht. Durch Erziehung wird ergänzt oder korrigiert, was als Ergebnis von Sozialisation zu erwarten ist (vgl. LUHMANN 1987B, 59). Im Fortgang seiner Theorieentwicklung räumt LUHMANN 2002A (S.42) diesbezüglich sich selbst korrigierend ein, dass „wir [gemeint ist die Systemtheorie SF] keinen klaren Begriff von Erziehung haben“, wengleich eine Namensänderung des Funktionssystems Erziehung ausbleibe, so deklariert Luhmann (ebd.) Bildung und Erziehung sind als Äquivalente zu verstehen. Dem Erziehungssystem wird der Code lernen/nicht lernen hinterlegt. Gemäß der systemtheoretischen Prämisse, dass psychische Systeme autopoietische Systeme sind, kann sich lernen/nicht-lernen nur in der selbstgewählten und -bewussten Veränderung der potenziell zu adressierenden Person vollziehen (vgl. KADE 2004, 204). Weil also die Funktionsleistung Erziehen, im Sinne einer zu erlernenden Anpassungsleistung, nur vom psychischen System selbst geleistet werden kann, kann der Code des Bildungssystems keinesfalls lernen/nicht lernen lauten und Erziehung demzufolge keine Funktionsleistung des Bildungssystems sein.

<sup>53</sup> Kritische Bildungstheorien sehen darin einen ‚sozialen Zauber‘ (BORNSCHIER 2006, 176 f.), der die herkunftsabhängigen Zugänge beim Ersteintritt in das Bildungssystem unberücksichtigt lässt (vgl. LANFRANCHI 2007; BECKER 2009).

**Bildungssystem und Wirtschaft** | In ständisch organisierten Gesellschaftsformen eröffnet und begrenzt zunächst die Geburt den Zugriff auf Güter und Dienstleistungen. Zugleich verknüpft sie Verfügbarkeit von materiellen Ressourcen mit sozialen Positionen, deren Privilegien und Pflichten, i. S. einer Arbeitsorganisation. Produktion und Verteilung von Gütern sind zu diesem Zeitpunkt vor allem an askriptive Merkmale wie Herkunft und Stand gebunden. Durch die Entwicklung hin zu einer ‚Modernen Gesellschaft‘ verliert der bisherige Verteilungs- bzw. Transaktionsmechanismus an Gültigkeit. Die Verständigung darüber, wie Güter produziert, verteilt und konsumiert werden, richtet sich nicht länger an herkunfts- oder standesbedingten Merkmalen aus. Grundsätzlich garantieren vielmehr Bürgerrechte die Versorgung des Menschen mit all dessen, was zum Leben in einer Kultur zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt dazugehört. Güter stehen jedoch nicht unbegrenzt zur Verfügung, so dass eine „auf Wirtschaft bezogene Kommunikation [...] in allen Gesellschaftsformen nötig [ist, SF], weil man sich über Zugriff auf knappe Güter verständigen muss“ (LUHMANN 1988A, 14). Fortan ist es die Funktionsleistung des Wirtschaftssystems, die Beziehung zwischen Produktion und Konsumption zu regeln. Es geht um Transaktionen entlang der Codierung zahlen/nicht zahlen<sup>54</sup> (vgl. LUHMANN 1997, 755 f.). Für die Transaktionen bedarf es einer neuen Distributionsformel, die die Semantik von Natur auf Freiheit sowie von Herkunft auf Karriere umstellt (vgl. LUHMANN 2002A, 136). Herkunftsdifferenzen in Bezug auf Tauschbedingungen und -beziehungen müssen neutralisiert werden und erst mit Blick auf Lebensläufe (Karrieren) Unterscheidungen hervorbringen. Auf der Suche nach einer solchen Distributionsformel führt die Suchbewegung des Wirtschaftssystems zu strukturellen Koppelungsoptionen, die

- (1) Ungleichheiten entlang des Postulats der Chancengleichheit legitimieren,
- (2) Auskunft über das Qualifikationsniveau der Adressat\*innen geben,
- (3) Personen voneinander unterscheiden und für Karrieren (vor)selektieren,
- (4) Personen spezifische Teilhabeoptionen zuordnen,
- (5) Personen im Organisationselement Beschäftigung/Arbeitsmarkt integrieren und
- (6) Personen von Adressierungsvorgängen und damit Teilhabeoptionen ausschließen.

Auch das Wirtschaftssystem nutzt den Eintritt in das Schulsystem als ‚Stunde Null‘. Hierüber gelingt es die Fiktion der Startgleichheit aufrechtzuerhalten, um ungleiche Adressierungsaufrufe, die aufseiten subjektiver Lebenslagen zu unterschiedlichen Positionen im Beschäftigungssystem und damit zu unterschiedlichen Karrieren (und sozialen Positionen in der Gesellschaft<sup>55</sup>) führen, legitimieren zu können.

---

<sup>54</sup> Durch eine zunehmend bargeldlos agierende Wirtschaft ersetzt LUHMANN (1997) in einer späteren Überarbeitung seines Werkes die Codierung in transaktionsfähig/nicht transaktionsfähig.

<sup>55</sup> Um trotz Güterknappheit eine Versorgung sicherzustellen, Bedürfnisse zu befriedigen und Transaktionen gewährleisten zu können, bedarf es der Ungleichheit (vgl. LUHMANN 1997, 758). Nur wenn sowohl Bedürfnisse wie auch Geld

An der Außengrenze zum Wirtschaftssystem werden die Leistungen des Bildungssystems als (1) *Legitimationsfunktion* genutzt. Das Bildungssystem leistet an der Außengrenze zum Wirtschaftssystem eine (2) *Qualifikationsfunktion*: Personen werden im Bildungssystem in einem vorhersehbaren Rahmen auf die Ausübung konkreter Handlungen im Wirtschaftssystem durch die Vermittlung von systemrelevanten Fertigkeiten und Kenntnissen vorbereitet, bspw. um jene Güter her- und Dienstleistungen bereitzustellen, die für eine gesellschaftliche Existenzbewältigung unerlässlich sind. Auf Organisationsebene des Wirtschaftssystems bedarf es einer möglichst effizienten und effektiven Auswahl und Zuordnung von Adressierungsvorgängen zu Positionen im Beschäftigungssystem. Den Positionen werden spezifische Anforderungsprofile in Form von klar bestimmbar Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinterlegt (vgl. FEND 2008, 50). Für einen effektiven und effizienten Adressatenaufwurf braucht es eine Unterscheidung von Personen. Dafür nutzt das Wirtschaftssystem die Funktionsleistung des Bildungssystems, Unterscheidungen entlang der Codierung besser/schlechter (vermittelbar) zu treffen. Das Bildungssystem erbringt an der Außengrenze zum Wirtschaftssystem damit eine (3) *Selektionsfunktion*: Es verwandelt individuell erbrachte Leistungen in zurechenbare Verdienstbescheinigungen, die in Form von Bildungszertifikaten (screening devices) Auskunft darüber geben, welches Verhalten in Bezug auf spezifische Adressierungsvorgänge mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten sind (vgl. LUHMANN 1996, 27; GEIBLER 2018, 135-139).

Analog zum Politiksystem nutzt auch das Wirtschaftssystem die Unterscheidungsleistung des Bildungssystems für eine Zuordnung von Personen und Positionen auf Organisationsebene, hier zumeist im Beschäftigungssystem, um Produktion, das Erbringen von Dienstleistungen und Konsumption aufrechtzuerhalten. An dieser Stelle vollzieht das Bildungssystem eine (4) *Allokationsfunktion*: Es übernimmt die Aufgabe, Personen im Beschäftigungssystem zu platzieren und zwar dort, wo mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist, dass die ausgewählte Position den Fähigkeiten und dem Leistungsvermögen der Adressaten entspricht. Die individuell und unter den Vorzeichen der Chancengleichheit erworbenen Bildungszertifikate werden in Teilhabeoptionen im Beschäftigungssystem transferiert und deren Legitimität, Chancen und Restriktionen betreffend, akzeptiert und nicht weiter infrage gestellt.

Zur Herstellung und Verteilung jener Güter und Dienstleistungen, die für eine gesellschaftliche Existenzbewältigung unerlässlich sind, bedarf es der Einbindung von Personen in die eigene systemspezifische Kommunikation – hier in die Entscheidungskommunikation des Beschäftigungssystems. An der Außengrenze zum Wirtschaftssystem vollzieht das Bildungssystem damit eine (5) *Integrationsfunktion*: Das Wirtschaftssystem nutzt die getroffenen Unterscheidungen, um im

---

ungleich verteilt sind, können Transaktionen initiiert werden. Ungleichheit wird somit zur Ausgangsbedingung der Geldwirtschaft: „Gleichheit wäre tödliche Entropie“ (LUHMANN 1988A, 112).

Sinne der Employability (vgl. HORSTER 2005, 149) Personen möglichst passend in das Beschäftigungssystem zu vermitteln und zu verorten. Auf der Positivseite des Codes werden Personen folglich in spezifischen Funktionsrollen adressiert und mit Ressourcen ausgestattet. Dazu zählt insbesondere die universell konvertierbare Ressource Geld. Auf der Negativseite des Codes können Personen legitim als Adressaten respektive von Teilhabeoptionen ausgeschlossen und Teilhabeoptionen begrenzt werden, wenn Anforderungen und Nachweispflichten durch die Person nicht (mehr) erfüllt werden können. Der Reflexionswert *nicht vermittelbar* erfüllt an der Außenseite des Bildungssystems eine (6) *Absorptionsfunktion*.

Es ist vor allem diese letzte Funktionsleistung, die angesichts dessen, dass die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik keine Stoppregeln für Inklusion kennt, im Bildungssystem zu weitreichenden Ausdifferenzierungen längs des Reflexionswerts *nicht vermittelbar* führt; aufseiten des Bildungssystems zu einem Sonderschul-, später dann eines Förderschulwesens (u. a. HÄNSEL 2005, 101-115), aufseiten des Wirtschaftssystems zur Ausdifferenzierung eines ‚geschützten Arbeitsmarktes‘, dessen Wurzeln bis in das 19. Jh. zurückreichen und der ab 1974 vor allem durch Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) abseits des Allgemeinen Arbeitsmarktes organisational abgebildet wird (BT-BUNDESTAGSDRUCKSACHE 7/3999).

Der Fokus struktureller Kopplungen verdeutlicht, dass das Bildungssystem seine Funktion ‚*Differenzmarkierungen zu erzeugen*‘ nicht unmittelbar in eine beobachtbare Funktionsleistung transferieren kann. Der Codierung *besser/schlechter vermittelbar* fehlt es an ausreichend Anhaltspunkten für eine Beurteilung der Vermittlungserfolge außerhalb des eigenen Systems (vgl. LUHMANN 2002A, 73). Um zu verhindern, dass die Emergenz zum Erliegen kommt, und dem System damit der Verlust von Anschlussfähigkeit droht, ist es auf seine Umwelt angewiesen, die seine zunächst unbestimmte *Differenzmarkierung* im direkten Bezug zum jeweils gekoppelten Funktionssystem spezifiziert und hier erst als Selektionsfunktion, Absorptionsfunktion usw. sichtbar machen kann (siehe Abb. 2). Es bestätigt sich die Annahme, dass Bildungs- und Politiksystem bzw. Bildungs- und Wirtschaftssystem nicht nur Koevolution betreiben, sondern interpenetrieren, wie anhand des Begriffes ‚Bildungsgovernance‘ (KISSLING 2018, 139-142) oder anhand einer zunehmenden Anerkennung ökonomisch interpretierter Bildungsfunktionen abzulesen ist (vgl. MÜNCH 2018, 297; KRAUTZ 2020, 6 ff.). Obwohl die Funktionsleistungen des Bildungssystems nominell variationsreich sind, verweist die Interpenetration des Bildungssystems im Kern darauf, dass das Bildungssystem v. a. eine personengebundene Integrationsleistung erbringt: Screening Devices signalisieren, was von einer potenziell zu adressierenden Person zu erwarten ist. Das Bildungssystem ermöglicht einen selektiven Zugriff auf Personen für die Herstellung je systemeigener Funktionsleistungen (vgl. NASSEHI 2004, 335-338), der vergleichsweise irritationslos, weil erwartungsgemäß ist. Inwiefern dieser selektive Zugriff auf den Teilhabemodus und -optionen von Menschen mit Behinderung zurückwirkt, ist Gegenstand der Sekundäranalyse in Kapitel 5.



### 4.3 Fazit – Behinderung als Differenzmarkierung des Bildungssystems

Insgesamt bestätigt sich die Annahme, dass Bildungs- und Politiksystem bzw. Bildungs- und Wirtschaftssystem nicht nur Koevolution betreiben, sondern sich wechselseitig durchdringen. Damit ist auch das fünfte Anforderungsmerkmal an ein Funktionssystem erfüllt. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Strukturentwicklungen im Bildungssystem, im Politiksystem und im Wirtschaftssystem eng aufeinander beziehen. Das Bildungssystem stellt, wie im vorherigen Abschnitt gezeigt werden konnte, insbesondere dem Wirtschaftssystem und dem Politiksystem seine eigene Operationsweise *Differenzmarkierung* zur Verfügung, wodurch systemextern Operationen der Selektion, Allokation, Legitimation, Absorption usw. ermöglicht werden. Die systemtheoretische Prämisse bleibt davon unberührt. Das zur Verfügung-Stellen ist weder deterministischer Art noch eine direkte Übernahme. Die Operationsweise wird weiterhin selbstreferentiell entschieden, wie die Variationsbandbreite der Funktionsleistungen deutlich macht. Allerdings ist Interpenetration mehr als bloße strukturelle Kopplung. Als Spezialfall struktureller Kopplungen ist Interpenetration ein nicht-operativer Prozess (vgl. FUCHS 1993, 36 f.), wodurch eine Unterscheidung und Bezeichnung gegenseitiger Beobachtung von interpenetrierten Funktionssystemen ausbleibt.

An dieser Stelle kommt dem Bildungssystem eine besondere Rolle zu. Im Mittelpunkt stehen hierbei die Screening Devices (Bildungszertifikate) als wesentliches Instrument, um Erwartungskomplementarität durch Differenzierung erkennbar zu markieren. Das Bildungssystem ermöglicht damit einen selektiven Zugriff auf Personen, der erwartungsgebunden ist. Screening Devices signalisieren, was von einer potenziell zu adressierenden Person zu erwarten ist. Sie geben z. B. über Schulbesuchsformen, Ausbildungsverhältnisse und -bereiche individuell zurechenbare gestufte Leistungsstände wieder. Selbst ein Fehlen von Bildungszertifikaten (u. a. Schulabbruch, keine Ausbildung o. ä.) konvertiert das Bildungssystem zu einem Leistungsstand, der Auskunft darüber gibt, dass Minimalanforderungen nicht erfüllt werden.

Wie soeben gezeigt, erfolgt die Bewertung, ob personenbezogenes Verhalten erwartungsgemäß oder nicht-erwartungsgemäß ist, mittels der binären Codierung *vermittelbar/nicht vermittelbar* (das letzte Anforderungsmerkmal an ein Funktionssystem ist damit erfüllt). An den Außengrenzen des Bildungssystems führt die permanente Beschäftigung mit dem Rejektionswert *nicht vermittelbar* zur Ausdifferenzierung der eigenen Struktur, die zahlreiche Sonderbereiche hervorbringt (Förderschulen, gesonderte Ausbildungsbereiche etc.). Hier ist das Ausbleiben allgemeiner Erwartungs- und Leistungsnormerfüllung höchst erwartungsgemäß und führt schließlich zum Adresseintrag ‚behindert‘, der über Screening Devices für alle gekoppelten Funktionssysteme sichtbar wird. Behinderung signalisiert, dass zu erwarten ist, dass allgemeine Erwartungs- und Leistungsnormen nicht erfüllt werden können. Unter den Bedingungen der Interpenetration des Bildungssystems erklärt sich, warum Behinderung als interaktionsdifferente generalisierte Adresse

über jeweilige Systemgrenzen hinweg etabliert und fortgeschrieben werden kann: Die aufeinander bezogenen Strukturentwicklungen der benannten Funktionssysteme, die ebenfalls über Sonderbereiche (WfbM, Berufsbildungswerke [BBW] etc.) verfügt, richtet Behinderung als erwartungskomplementär ein. Behinderung wird infolgedessen als eine erwartungsgebundene und bereits markierte Differenz nicht mehr infrage gestellt. Wegen der Interpenetration bleibt eine – immer wieder neue – Unterscheidung und Bezeichnung von Behinderung aus. Entschieden werden muss seitens der Funktionssysteme also ‚nur noch‘, wo sie Behinderung als bereits bezeichnete Unterscheidung verortet. Die durch Screening Devices signalisierte Erwartungskomplementarität ermöglicht einen vergleichsweise irritationslosen Adressierungsaufruf von Personen, der im Fall von Behinderung das Leistungsmerkmal ‚nicht erwartungsgemäß‘ mittransportiert. Für Menschen mit Behinderung mündet die Differenzmarkierung des Bildungssystems in substituierenden Teilhabearrangements, die auf den Teilhabemodus und die Teilhabeoptionen zurückwirken. Diese bieten i. d. R. keinen ausreichenden Zugang zu Ressourcen, um eine an Normalbiografie orientierte Lebensführung und -bewältigung zu realisieren. Die Koevolution des Bildungssystems ist an den Außengrenzen zu Politik und Wirtschaft damit maßgeblich an der Etablierung von Behinderung beteiligt.

Durch die identifizierten Funktionsleistungen an den Außengrenzen zum Wirtschafts- und Politiksystem lassen sich nunmehr nicht nur erreichte Teilhabeergebnisse von Menschen mit Behinderung als personenbezogene Folgewirkungen des Adresseintrags Behinderung empirisch nachzeichnen, sondern, mit Blick auf die strukturellen Kopplungsverhältnisse, auch deren Auswirkungen auf Entscheidungsspielräume, Auswahlmöglichkeiten und Verwirklichungschancen in Form von individuellen Bildungskarrieren (i. S. von Exklusionskarrieren) über Funktionssystemgrenzen hinweg als spezifischen Teilhabemodus sichtbar machen (siehe Sekundäranalyse Kapitel 5). Darüber markiert die Interpenetration jene gemeinsamen Kontexte, die für eine steuerungstheoretische Bearbeitung der Wirklichkeitsdichotomie besonders relevant und für die Intervention zu deren Überwindung besonders ‚anfällig‘ und empfänglich sind. Hieran gilt es anzuknüpfen, um Behinderung als spezifischen Teilhabemodus neu zu initiieren bzw. Behinderung als Adressierungsaufruf zu unterbrechen.

## **5 Behinderung – individuelle Folgen bildungsbezogener Differenzmarkierung**

Lebenslagen von Menschen mit Behinderung werden i. d. R. mittels verschiedener Sozialberichterstattungen wiedergegeben. In deren Mittelpunkt steht eine überwiegend indikatorengestützte Darstellung einzelner Lebensbereiche von Menschen mit Behinderung. Entlang der Frage, in welchem Ausmaß Beeinträchtigungen von Menschen einen Unterschied bezüglich der Teilhabe machen, begrenzt sich die Berichterstattung zudem auf einen direkten Vergleich von Menschen mit

und ohne Behinderung. Erst in den letzten beiden Dekaden fokussiert die Berichterstattung zunehmend auch dem Zugang zu und die Verfügbarkeit von Ressourcen, die benötigt werden, um die wohlfahrtstaatlich eingerichteten Anrechte auf Teilhabe auch faktisch realisieren zu können. Ungeachtet dessen bleibt eine kontextbezogene Abstimmung und Zusammenführung der einzelnen Indikatoren für eine angemessene Lebenslagenbewertung weitgehend aus.

Als Meilenstein in der Berichterstattungsform bezeichnet WACKER (2019, 8) daher den kürzlich erschienenen Teilhabe-Survey (Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen). Hier werden erstmals quantitative Datenlagen, die Lebensbereiche betreffend, mit belastbaren qualitativen Aussagen von Menschen mit Behinderung über (die eigenen) Lebenslage systematisch zusammengeführt. Vorhandene Datensätze werden auf Wechselwirkungen zwischen den Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen in unterschiedlichen Lebensbereichen untersucht (BT-DRUCKSACHE 19/27890, 27), um hinderliche und förderliche Faktoren für Teilhabe von Menschen mit Behinderung (auch vergleichend) benennen zu können. Wenngleich im Teilhabe-Survey davon Abstand genommen wird, den Stand einer chancengerechten Teilhabe von Menschen mit Behinderung allein im Kontrast zur sozialen Exklusion zu bemessen, wird zugleich jedoch auch erkennbar, dass eine ‚Vermessung von wohlfahrtstaatlich initiierten Kausalitäten‘ und ihrer sozial (nicht) intendierten Nebenwirkungen weiterhin ausbleibt.

Somit ist für die Erfassung des Ist-Standes, trotz eines zu erwartenden Paradigmenwechsels in der Teilhabeberichterstattung, eine Sekundäranalyse vorhandener Daten notwendig (Kap. 5.2). Der Referenzrahmen der Arbeit gibt die Suchrichtung vor. Weil Behinderung dort als soziales Problem bearbeitet wird, wo organisierte Routinen zur Lösung bereitstehen oder an vorhandene Routinen angegliedert werden können (vgl. LUHMANN 1973, 34), werden organisationsbezogene Mechanismen sozialer Adressierung sowie wohlfahrtstaatliche Methoden der Exklusionsbearbeitung und ihre Folgewirkungen für Entscheidungsspielräume, (pre-selektierende) Auswahlmöglichkeiten, Pfadabhängigkeiten und Verwirklichungschancen von Menschen mit Behinderung in den Blick genommen. Sie sind gemäß der Interpenetration des Bildungssystems an den institutionellen Schnittstellen von Schule, Ausbildung und Erwerbstätigkeit zu suchen und rechtlichen Ansprüchen auf eine chancengerechte Teilhabe gegenüberzustellen (Kap. 5.1). Ziel des Ist-Soll-Vergleichs ist es, die unzureichende Steuerungslogik wohlfahrtstaatlicher Interventionsprogrammatik längs Exklusionskarrieren von Menschen mit Behinderung empirisch nachzuweisen.

### 5.1 Soll: Teilhabe und Inklusion als wohlfahrtsstaatliches Versprechen

Der Wohlfahrtsstaat reagiert auf soziale Exklusion mit einem verstärkten Streben nach (Wieder-)Eingliederung nicht-berücksichtigter Personen (vgl. HINZ 2002, 354 f.; KRONAUER 2002A; LAND, WILLISCH 2004). In der Bundesrepublik lassen sich diese Anstrengungen längs normativer Ansprüche und formaler Berechtigungen auf Zugehörigkeit ablesen. Menschen mit Behinderung

werden darin explizit als Träger\*innen von Grundrechten benannt. Übersetzt in Menschen-, Bürger-, Schutz- und Freiheitsrechte sowie Sicherungs- und Versorgungsleistungen, u. a. gegen Arbeitslosigkeit, Arbeitsunfähigkeit, Krankheit und Rente, verbinden die Grundrechte alle die Zielsetzung, Benachteiligung und Diskriminierung von Menschen mit Behinderung zu verhindern und zu beseitigen, gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen und eine selbstbestimmte Lebensführung zu realisieren. Eine gleichberechtigte Teilhabe zu erreichen, wird als Bezugsgröße und Zielsetzung in der wohlfahrtstaatlichen und sozialpolitischen Interventionsprogrammatis fest verankert (Art. 3 Abs. 2 Satz 2 GG; § 1 SGB IX). „Es geht darum, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu gesellschaftlich anerkannten Lebensmöglichkeiten haben. Leistungen zur Teilhabe sollen dafür Ressourcen vermitteln, Benachteiligungen vermeiden und Barrieren abbauen“ (BARTHELHEIMER ET AL 2020, 7f.). Die Etablierung rechtlicher Ansprüche geschieht in Anerkennung der UN-BRK als menschenrechtliches Prinzip und Maßstab für politisches Handeln. Sie führen zu einem dazu, dass Reformen im SGB IX angestoßen werden, die zunächst den Teilhabebegriff unmittelbar an die Definition von Behinderung (§ 2 Abs. 1) rückbinden. Zum anderen wird im Jahr 2016 das Bundesteilhabegesetz daraus geformt und somit Teilhabe endgültig in einen anspruchsbegründenden und -berechtigenden Rechtsbegriff überführt.

Auf dieser Basis werden im Nachfolgenden rechtliche Ansprüche auf bundesdeutscher Ebene dargestellt. Dazu zählen u. a. die Nationalen Aktionspläne (NAP), das Bundesteilhabegesetz (BTHG), die Sozialgesetzbücher (SGB) sowie das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG). Sie bilden in der Summe die ‚Soll‘-Größe, die im weiteren Verlauf des 5 Kapitels den faktischen Lebenslagen (als ‚Ist‘-Größe) zur Beschreibung der Diskrepanz zwischen Gleichheit im Anspruch auf Teilhabe für Menschen mit Behinderung und den tatsächlichen Verwirklichungschancen gegenüberzustellen ist. Durch die Entscheidung, die normativen Ansprüche und formalen Berechtigungen auf Zugehörigkeit zum Ausgangspunkt der Beschreibung des Teilhabeanspruchs zu machen, werden zugleich deren Adressaten benannt: die Berechtigungen zielen auf „Menschen, die langfristige, körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in der Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können (...)“ (§ 3 Behindertengleichstellungsgesetz). Sie sind es, deren Lebenslagen es als ‚Ist‘ (Kap. 5.2) und im Kontext vorhandener Interpenetrationsverhältnisse im Bildungssystem darzustellen gilt.

**Die Nationalen Aktionspläne (NAP 2011-2016 und NAP 2.0 2016-2021) |** Zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention gemäß der Verpflichtung aus Art. 4 Abs. 1 UN-BRK, allen Menschen mit Behinderung die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern, wurde ein Nationaler Aktionsplan (NAP 2011-2016, NAP 2.0 2016-2021) beschlossen, der den notwendigen

rechtlichen Änderungen Geltung verschaffen soll. Die Bundesregierung geht damit die Verpflichtung ein, kontinuierlich Anpassungen deutschen Rechtes dort vorzunehmen, wo Teilhabeansprüche im Bereich bisheriger Rechtsanwendung nicht gewährleistet werden können. Hierzu gehörten zuletzt u. a. die Novellierung des Bundesgleichstellungsgesetzes (2015 und 2021), das Bundesteilhabegesetz (2018), das Pflegestärkungsgesetz (2017), umfassende Verabredungen zur Barrierefreiheit oder die gesetzlichen Neuerungen in der Eingliederungs- und Sozialhilfe sowie die durch den NAP 2.0 angestoßene Überprüfung des Umsetzungsstandes im Betreuungsrecht und des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Die beiden NAPs zielen darauf ab, den mit der Ratifikation der UN-BRK verbürgten Rechten für Menschen mit Behinderung in allen relevanten Bereichen mehr Geltung zu verschaffen und praktisch umzusetzen.

„Der NAP 2.0 soll mit den auf Bundesebene getroffenen Maßnahmen dazu beitragen, dass Inklusion als universelles Prinzip in allen Lebensbereichen Einzug hält. Denn Inklusion im Sinne der UN-BRK bedeutet, gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen in allen Lebensbereichen auf der Basis gleicher Rechte zu ermöglichen. Für Menschen mit Beeinträchtigungen bedeutet Inklusion vor allem, Bedingungen vorzufinden, damit sie ihren Aufenthaltsort wählen und entscheiden können, wo und mit wem sie leben, ihre Begabungen und Fähigkeiten ein Leben lang voll zur Entfaltung bringen können und ihren Lebensunterhalt durch frei gewählte oder angenommene Arbeit verdienen können“ (BMAS 2016a, 4).

Mit der Anerkennung von Vielfalt geht hier bspw. die zentrale Forderung einher, Sondersysteme in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens in Frage zu stellen und grundsätzlich auf Wirksamkeit hin zu überprüfen: Welche spezifische Unterstützung ist hilfreich, welche besonderen Unterstützungsformen führen zu neuen Barrieren (vgl. BTB 2016, 25)? Der Prüfvorgang hinterfragt ganz allgemein das Förder- und Sondersystem und fordert dazu auf, nach geeigneten Assistenzsystemen und Dienstleistungen zu fahnden, die eine Teilhabe außerhalb der Sondersysteme (bspw. Förderschule, WfbM, Wohnheime für Menschen mit Behinderung, Freizeitangebote für Menschen mit Behinderung etc.) ermöglichen.

Der Prüfvorgang führt u. a. im hier gewählten Betrachtungsausschnitt Bildungssystem bzw. im Ausschnitt gemeinsamer Kontexte zum Wirtschaftssystem zu der Maßnahme, WfbMs weiterzuentwickeln. Der NAP 2.0 fordert die Trägerlandschaft dazu auf, bis 2023 Alternativen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für ihre Beschäftigten aktiv zu suchen und zu schaffen, um eine höhere Entlohnung zu gewährleisten (Stichwort: Mindestlohn). Mit dem Inkrafttreten des Angehörigen-Entlastungsgesetzes (01.01.2020) wird die Möglichkeit geschaffen, dass Menschen mit Behinderung, die einen Anspruch auf Aufnahme in eine WfbM haben, Leistungen zur beruflichen Bildung auch dann erhalten, wenn sie eine reguläre betriebliche Ausbildung oder eine Fachpraktikerausbildung auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt absolvieren. Zuvor waren diese Leistungen an die berufliche Bildung in einer WfbM oder durch einen als gleichwertig anerkannten Leistungsanbieter geknüpft. Die Maßnahme soll dazu beitragen, dass weniger Menschen mit Behinderung in den Berufsbildungsbereich von WfbMs eintreten. Für eine berufliche Ausbildung von Menschen

mit Behinderung auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt bzw. dem langfristigen Ausüben einer beruflichen Tätigkeit sind Assistenzsysteme von entscheidender Bedeutung. Die Richtlinie zur Förderung der „Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung“ (erlassen 26.01.2017) soll Menschen mit Behinderung durch eine flächendeckende Verfügbarkeit und Zugänglichkeit sowie den innovativen Einsatz digitaler Medien in dem Erlernen und langfristigen Ausüben einer beruflichen Tätigkeit unterstützen. Insgesamt etablieren die NAP Inklusion als universelles Teilhabeprinzip in allen Lebensbereichen auf Basis gleicher Rechte. Im Kontext des Bildungssystems erheben die NAP damit den Anspruch, Teilhabe am Bildungssystem unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Beeinträchtigung oder Behinderung, nationaler oder ethischer Zugehörigkeit zu ermöglichen. Dieser Anspruch wird als Soll-Größe in die Arbeit eingefügt.

**Das Bundesteilhabegesetz (BTHG):** Mit dem am 16. Dezember 2016 verabschiedeten BTHG wird das deutsche Recht in Bezug auf die Zielsetzung und Ausgestaltung der UN-BRK aufgegriffen und weiterentwickelt. Im Mittelpunkt steht die Verbesserung der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung. Ziel ist es, durch mehr Teilhabe, mehr Selbstbestimmung und ein Mehr an individueller Lebensführung die Vorgaben der UN-BRK auf eine volle und wirksame Inklusion umzusetzen. Hierfür reformiert der erste Teil des BTHGs die verschiedenen leistungsrechtlichen Regelungen in den Gesetzbüchern und entwickelt diese weiter. Im Kern dessen steht die Absicht, die Rehabilitationsträger zu reformieren, um ihre Zusammenarbeit in einem weiterhin gegliederten Sozialleistungssystem zu stärken. Teil 1 regelt die Bedarfserkennung und -ermittlung, die Zuständigkeit und Koordinierung der Leistungen (Stichwort: Leistungen aus einer Hand) sowie die auf Partizipation gerichtete Teilhabeplanung. In Teil 2 wird die Eingliederungshilfe neu geregelt. Sie wird aus dem Fürsorgesystem der Sozialhilfe ausgegliedert. Die Weiterentwicklung konkretisiert die Zielsetzung, ein personenzentriertes Teilhaberecht zu etablieren, das sich am individuellen Bedarf einer Person ausrichtet. Im dritten Teil finden sich die wesentlichen Aspekte des bisherigen zweiten Teils des Schwerbehindertenrechts wieder. Insgesamt wird das BTHG zur Grundlage für das Rehabilitations- und Teilhaberecht (siehe Abb. 4, Seite 95). Das BTHG setzt hierbei einen Schwerpunkt auf die Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe und nimmt hierbei in erster Linie Bezug auf die Teilhabe bzw. Teilhaberestriktionen des Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystems. Auch hier wird die Fördersystematik und das zeitgleiche Fehlen von adäquaten Beschäftigungsalternativen auf dem regulären Arbeitsmarkt, als potenzielles Umsetzungshemmnis der rechtlichen Ansprüche gewertet. Das BTHG fasst das Ziel, „neue berufliche Perspektiven mit Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, insbesondere auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“ (BMAS 2016A, 42). Flankierende Maßnahmen, die sich insbesondere auf berufliche Orientierungsmaßnahmen, berufliche Bildung und Ausbildung konzentrieren (z. B. Initiative Bildungskette), schließen sich zur Zielerreichung an. Mit Blick auf das schulische Bildungssystem wird das Inklusive Lernen in Deutschland als Selbstverständlichkeit ausgewiesen (ebd., 51).



Abbildung 4: Neuregelung Eingliederungshilfe zum 01.01.2020

Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016A, (ONLINE) [Hervorhebung, SF].

Die Ausbildung im Regelsystem (Betrieb, Berufsschule), vollwertige Abschlüsse und das Bestreben, mehr und gleichwertige Beschäftigungsmöglichkeiten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderung zu schaffen, wird daher als weiterer Aspekt der Soll-Größe eingefügt. Übergänge an den Schnittstellen Schule, Ausbildung und Erwerbstätigkeit dürfen keineswegs in irgendeiner Weise durch die Adresszuweisung Behinderung pre-selektiert sein. Es gilt: Der Übertritt an den Schnittstellen muss vorbehaltlos sein und sich allein an den je spezifischen Leistungskriterien orientieren, um dem Soll-Kriterium zu entsprechen.

**Sozialgesetzbücher (SGB) und Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) | Artikel 26 der UN-BRK** beschreibt die staatliche Pflicht, umfassende Rehabilitationsdienste zu organisieren, zu stärken und zu erweitern. Dazu zählen u. a. Bildung und Beschäftigung. Behinderte Menschen sollen in die Lage versetzt werden, ein Höchstmaß an Unabhängigkeit und Selbstbestimmung zu erreichen. Dieser allgemein formulierte Teilhabeanspruch wird in Deutschland insbesondere durch das SGB IX abgebildet. Es enthält Grundprinzipien, Verfahrensvorschriften und die Beschreibung von Leistungen, um Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern sowie Benachteiligungen zu vermeiden. Mit inhaltlichen Überschneidungsbereichen spezifiziert das BGG die Ansprüche für Menschen mit Behinderung. Das BGG formuliert u. a. die Herstellung von Barrierefreiheit (§ 8 BGG) und barrierefreier Informationstechnik (§ 12

BGG), das Recht auf Kommunikationshilfen (§ 9 BGG) und Leichte Sprache (§ 11 BGG). Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen sind zu beseitigen bzw. zu verhindern. Eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen (vgl. § 1 BGG), ist daher das erklärte Ziel. Im Kontext des Bildungssystems wird diese Zielsetzung als gleichberechtigter und barrierefreier Zugang zu Regelsystemen, ausreichende Verfügbarkeit von (technischen) Assistenzleistungen und Diskriminierungsfreiheit der Soll-Größe hinzugefügt. Chancengerechte Teilhabe liegt vor, wenn Bildung so organisiert wird, dass Menschen, unabhängig ihrer Vielfaltsmerkmale, die gleichen Aussichten auf Bildungserfolge und Arbeitsmarktchancen haben.

Die nachstehende Tabelle 3 (siehe Seite 97) fasst die genannten formalen Berechtigungen als Soll-Größe dieser Arbeit zusammen. In der linken Spalte werden die wesentlichen Aspekte der für diese Arbeit relevantesten Artikel der UN-BRK stichwortartig wiedergegeben. Die mittlere Spalte gibt die Auswirkungen der UN-BRK auf bundesdeutscher Ebene wieder, die abschließend zu Inklusionspostulaten zusammengefasst werden (rechte Spalte). Dabei ist anzumerken, dass die Forderung der Barrierefreiheit im Bildungssystem sowohl bauliche als auch mobilitätsbedingte (u. a. Erreichbarkeit von Schulen und regionalen Ausbildungsbetrieben) und technische Aspekte (u. a. Ausstattungsmerkmale, Verfügbarkeit von Hard-/ Software) beinhaltet. Die Forderung nach Partizipation impliziert ferner, dass Angebote geschaffen werden, die der Vielfalt von Menschen entspricht, um so zu einer möglichst unabhängigen Lebensführung beizutragen. Die Darstellung lässt sich in zweierlei Hinsicht als Vergleichsgröße heranziehen. Erstens steht sie als stellvertretendes sozialpolitisches Teilhabeversprechen, das sich am faktischen Ist-Stand bzgl. der Folgewirkungen bildungsbezogener Differenzmarkierung aufseiten subjektiver Lebenslagen messen lassen muss. Zweitens lässt sie sich als Referenzgröße für den Steuerungserfolg oder das Steuerungsversagen wohlfahrtstaatlicher Interventionslogik im Ist-Soll-Vergleich heranziehen.



Artikel der UN-BRK	Nationale Gesetzgebung	Inklusionspostulat
<p><b>Art. 9 Accessibility</b></p> <p>„(...) die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen mit dem Ziel, Menschen mit Behinderung den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, Transportmitteln, Informationen und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen sowie zu anderen Einrichtungen und Diensten (...) zu gewährleisten“</p>	<p><b>Querliegend zur nationalen Gesetzgebung</b></p> <p>„Menschen mit Behinderung [sollen, SF] gleichberechtigt die Möglichkeit haben, ihren Aufenthaltsort zu wählen (...), Zugang zu gemeindenahen Unterstützungsleistungen, einschließlich persönlicher Assistenz (...) haben. [Ihnen stehen, SF] gemeindenaher Dienstleistungen und Einrichtungen für die Allgemeinheit gleichberechtigt und bedürfnisgerecht zur Verfügung“ (BMA 2016A, 119)</p>	<p><b>Barrierefreiheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zugänglichkeit</li> <li>▪ Erreichbarkeit</li> <li>▪ Verfügbarkeit</li> <li>▪ Akzeptanz</li> <li>▪ Verhältnismäßigkeit</li> <li>▪ Nutzbarkeit</li> </ul> <p style="text-align: right;">} von (digitalen) Informationen, Angeboten &amp; Diensten</p>
<p><b>Art. 24 Education</b></p> <p>„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und Lebenslagen (...)“</p>	<p><b>BTHG / SGB IX §5</b></p> <p>Die Bundesregierung verpflichtet sich „zu einem inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen ([vor-]schulische Bildung, Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung) (...). Menschen mit Behinderung dürfen nicht aufgrund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden.“</p> <p>„Dazu zählt das Vorhalten individueller und passgenauer Unterstützungsangebote (...)“</p> <p>In allen Bundesländern ist der „Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem zu ermöglichen (...). Zudem wird angeregt, das Förderschulsystem abzubauen, um Inklusion zu ermöglichen (...)“ (BMA 2016, 55).</p>	<p><b>Diskriminierungsfreiheit &amp; Chancengerechtigkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Allokationsstopp - niemand darf aufgrund der Adresszuweisung Behinderung einem bestimmten Schulbereich, einer Institution oder einem Modell automatisiert zugeordnet werden; Pfadabhängigkeiten sind zu unterbrechen</li> <li>▪ Gleichberechtigter Zugang zum allgemeinen Bildungssystem</li> <li>▪ Bereitstellung passgenauer Assistenzleistungen und Unterstützungsangebote für inklusives Lernen</li> </ul>
<p><b>Art. 27 Employability</b></p> <p>„Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderung auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderung zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird (...); Menschen mit Behinderung wirksamen Zugang zu allgm. (...) Berufsausbildung und Weiterbildung zu bieten“</p>	<p><b>SGB II, SGB III, SGB VI, SGB VII, SGB IX</b></p> <p>„Jeder Mensch mit Behinderung soll entsprechend seinem Leistungsvermögen durch passgenaue Leistungen und Förderungen die für ihn größtmögliche Teilhabe am Arbeitsleben erreichen.“</p> <p>Ziel ist es, Menschen mit Behinderung berufliche Perspektiven auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und damit außerhalb gesonderter Beschäftigungsverhältnissen und außerhalb von Werkstätten auf dem ersten Arbeitsmarkt zu eröffnen (BMA 2016A, 25 ff.).</p>	<p><b>Gleichberechtigung, Wahlfreiheit, Assistenzleistungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gleichberechtigte Teilhabe in allen Belangen des Arbeitslebens</li> <li>▪ gleichberechtigte Teilhabe an beruflicher Qualifizierung und Ausbildung</li> <li>▪ freie Berufswahl</li> <li>▪ spezifischer Arbeitnehmer*innen-Schutzrechte</li> <li>▪ Arbeitsassistenz (inkl. Assistenzhund)</li> <li>▪ Zugang zu spez. und allgm. Beschäftigungsprogrammen außerhalb der WfbM</li> <li>▪ Lohnsubvention</li> </ul>

Tabelle 3: Inklusionspostulat auf Ebene UN BRK und deren Implikationen für die Novellierung dt. Gesetzgebung.

## 5.2 Ist: Inklusion in Teilbereichen des Bildungssystems

Das Teilkapitel liefert differenzierte Hinweise bezüglich der Frage, inwiefern die Teilhabe an Bildung von Menschen mit Behinderung Chancen für eine volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft generiert oder soziale Exklusionsrisiken manifestiert. Die Darstellung des Ist-Standes erfolgt unter Zuhilfenahme verschiedener Datenquellen. Weil Menschen mit Adresseintrag Behinderung je nach Datenberichterstattung mal als Menschen mit Beeinträchtigung, mal als Menschen mit Behinderung, mal als Menschen mit Schwerbehinderung tituliert werden, erfolgt vorab eine kurze Erläuterung, die dem BTB (2021, 25 ff.) im Wesentlichen entnommen ist.

**Als Menschen mit Beeinträchtigung** | wird der Personenkreis bezeichnet, der im Zusammenhang mit Schädigungen von Körperstrukturen und -funktionen dauerhaft in Bezug zu allgemein üblichen Aktivitäten beeinträchtigt ist. Zu den Datenquellen, die Auskunft über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen geben, gehören der Mikrozensus und das Sozioökonomische Panel (SOEP) (BTB 2021, 25).

**Als Menschen mit Behinderung** | wird der Personenkreis gefasst, der bei der gleichberechtigten Teilhabe durch Wechselwirkungen von eigenen Beeinträchtigungen und Barrieren in der Umwelt behindert wird. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um eine amtlich anerkannte Behinderung oder Schwerbehinderung handelt. Vereinzelte Studien und Teilhabebefragungen bilden den Kern der verfügbaren Datenquellen (ebd., 26).

**Als Menschen mit anerkannter (Schwer-)Behinderung** | zählen Menschen, deren Behinderung von einem zuständigen Amt festgestellt bzw. anerkannt wurde. Neben dem Mikrozensus sind es im Wesentlichen amtliche Statistiken, wie z. B. die Arbeitsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) oder die Sozialhilfestatistik, die Auskunft über die Personengruppe gibt. Die Schwerbehindertenstatistik konzentriert sich hingegen ausschließlich auf Informationen über die Menschen mit anerkannter Schwerbehinderung. Laut STATISTISCHEM BUNDESAMT (Stand 2022) lebten zum Jahresende 2021 in Deutschland rund 7,8 Mio. Menschen mit einer Schwerbehinderung. Der Rückgang gegenüber dem Jahr 2019 (-1,4 %) ist auf eine starke Bereinigung der Verwaltungsdaten in Niedersachsen zurückzuführen. Die Tendenz eines leichten Anstiegs von 1,5 bis 2,0 Prozent pro Jahr (seit 2013) ist dadurch ungebrochen (eigene Berechnung). Zum Jahresende 2021 galten 9,4 Prozent der in Deutschland lebenden Menschen als schwerbehindert (ebd.).

Deutschlandweit gelten rd. 17 Mio. Menschen im Alter über 18 Jahren als an der Teilhabe behindert. Sie leben mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten, die sie einschränken (vgl. BMAS 2016A,11). Das STATISTISCHE BUNDESAMT (2021B) konstatiert, dass sich die Lebenssituationen von Menschen mit Behinderung im Alter von 25 bis 44 Jahren häufig deutlich von den Lebensbedingungen nicht-behinderter Menschen gleichen Alters unterscheiden. Dies gilt v.a. mit Blick auf die Teilhabe an Bildung und Arbeit.

Im Nachfolgenden wird der Inklusion-Ist-Stand in Bezug auf die formalisierte Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung und (Schwer-) Behinderung in der Lebensphase Kindheit und Jugend aufgezeigt. Die Darstellung umfasst den Elementarbereich, der sich längs der Betreuung in Kindertageseinrichtungen oder in der Kindertagespflege sowie der Betreuung spezieller Förderkindertageseinrichtungen nachzeichnen lässt (Kap. 5.2.1). Im Primar- und Sekundarbereich formalisierter Bildung wird der Ist-Stand an die Verortung in Regelschulen und Förderschulen geknüpft (Kap. 5.2.2). Im tertiären Bildungsbereich wird der Ist-Stand durch die Übergänge von Schule zu Ausbildung und Beruf markiert (Kap. 5.2.3). Damit werden außerschulische Bildungsangebote ebenso von der Betrachtung ausgeschlossen wie Weiterbildungsangebote und das Studium. Vor dem Hintergrund der Arbeit sind Übergangswegmarken, Adressierungsprozesse sowie deren selektive und alloкатive Folgen in Form von Bildungskarrieren in den Blickpunkt zu rücken. Diese „Übergänge sind im deutschen Bildungssystem entscheidende Weichenstellungen für den Bildungserfolg, beruflichen Einstieg und gesellschaftliche Partizipation“ (BELLENBERG, FORELL 2013, 9). Im Anschluss gibt Kapitel 5.2.4 den Inklusions-Ist-Stand im allgemeinen Arbeitsmarkt im Vergleich zu geschützten Arbeitssegmenten und Beschäftigungen in Maßnahmen wieder.

### 5.2.1 Ist: Inklusion im Vorschulbereich

Der UN-BRK Artikel 24 fordert die volle, diskriminierungsfreie Teilhabe an Bildung und untersagt zugleich den Ausschluss aus allgemeinen Bildungseinrichtungen aufgrund des Adressierungsmerkmals „Behinderung“. Dies gilt auch für Kindertages- und Kindertagespflegeeinrichtungen, zumal diesen, als Orte der frühkindlichen Bildung, für die späteren Übergänge in schulische Bildung eine immer größere Bedeutung zugemessen wird. Auf nationaler Ebene ist der einklagbare Rechtsanspruch auf Frühförderung in einer Kindertageseinrichtung oder Kinderpflegeeinrichtung seit 2013 im Sozialgesetzbuch VIII § 24 hinterlegt.

**Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegeeinrichtungen** | Im Jahr 2019 besuchten durchschnittlich rd. 82.185 Kinder, die Leistungen aus der Eingliederungshilfe<sup>56</sup> erhalten, eine Tageseinrichtung oder Tagespflege (Bildung in Deutschland [BiD] 2020, 88)<sup>57</sup>. Zuletzt wurden 48 Prozent (+3 Prozent gegenüber dem Berichtsjahr 2017; vgl. BiD 2018, 76) der Kinder, die Leistungen aus der Eingliederungshilfe erhalten, in Gruppen betreut, in denen maximal jedes fünfte Kind Eingliederungshilfe erhält. Parallel zu dieser Entwicklung halbiert sich der Anteil der Kinder, die eine spezielle Tageseinrichtung ausschließlich für Kinder mit Beeinträchtigungen besuchen,

---

<sup>56</sup> Berücksichtigt werden Kinder, die in der Jugendhilfestatistik eine an die Tageseinrichtung bzw. Kindertagespflege gebundene Eingliederungshilfe gemäß §§ 53, 54 SGB XII oder § 35 SGB VIII erhalten, sowie Kinder in Fördereinrichtungen im Vorschulbereich. Das Recht der Eingliederungshilfe war bis zum 31. Dezember 2019 in den §§ 53 bis 60a SGB XII mit Verweisen auf Kernleistungen des SGB IX geregelt. Das ab dem 1. Januar 2020 geltende neue Eingliederungshilferecht ist in den §§ 90 bis 150 SGB IX geregelt. § 35a SGB VIII (Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche) wird im Zuge der Neuregelung an die Eingliederungshilfe des SGB IX (Teil 2) angepasst.

<sup>57</sup> Der BiD-Bericht 2022 macht keine Angaben zu Kindern, die Leistungen aus der Eingliederungshilfe erhalten. Damit stellt das Berichtsjahr 2020 den aktuell verfügbaren Stand dar.

im Zeitraum 2008 bis 2018 von knapp 19 Prozent auf 8,5 Prozent. Somit sind mehr als 91 Prozent der Kinder mit Eingliederungshilfe in integrativen Tageseinrichtungen verortet (eigene Berechnung auf Grundlage BiD 2020, 134). Der Anstieg des Anteils der Kinder mit Eingliederungshilfe, die nicht in speziellen Kindertageseinrichtungen verortet sind, bedingt sich jedoch nicht ausschließlich durch eine inklusionsorientiertere Angebotslandschaft, sondern auch durch die Tatsache, dass bei Kindern im Alter von 3 bis 8 Jahren häufiger ein Förderbedarf diagnostiziert wird<sup>58</sup>. Ferner zeichnet sich hinsichtlich der Frage, welcher Gruppenkonstellationen ein Kind mit Eingliederungshilfe zugeordnet wird, ab, dass der Inklusionsgrad der Kindertageseinrichtungen stark variiert und vom jeweiligen Bundesland abhängig zu sein scheint: In Berlin waren 2019 ca. drei Viertel aller Kinder mit Eingliederungshilfe in KiTa-Gruppen zugeordnet, in denen weniger als 20 Prozent der Kinder Eingliederungshilfe erhielten. Ähnliche hohe Inklusionswerte lassen sich für die Bundesländer Saarland (77,6 %) und Sachsen (69,0 %) ausmachen. In NRW (56,2 %) und Schleswig-Holstein (55,1 %) sind es etwas mehr als die Hälfte der Kinder mit Eingliederungshilfe, die in Gruppen (< 20 %) verortet sind, in denen die Anzahl der Kinder ohne Eingliederungshilfe deutlich überwiegt. Im Kontrastbereich liegen 2019 die Bundesländer Niedersachsen und Rheinlandpfalz. In Niedersachsen werden mehr als 42 Prozent der Kinder mit Eingliederungshilfe in Tageseinrichtungen versorgt, die in der Gruppenzusammensetzung mehr als 90 Prozent der Kinder Eingliederungshilfe erhalten. In Rheinland-Pfalz nimmt in KiTas ungefähr jedes vierte Kind mit Eingliederungshilfe (24,5 %) an Bildungsangeboten in Gruppen teil, in denen mehr als 90 Prozent eine Leistung der Eingliederungshilfe beziehen. Für Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen liegen keine statistischen Daten vor. Das Fehlen dieser Daten wird seitens der Bundesländer mit der Verpflichtung zur Geheimhaltung begründet (vgl. Ländermonitor frühkindliche Entwicklung, 2019). Für Bayern und Baden-Württemberg können Werte aus dem Jahr 2017 vergleichend angeführt werden (ebd.): Baden-Württemberg verortet 49 Prozent der Kinder mit Eingliederungshilfe in speziellen Förderschulkindergärten. In Bayern besuchen mehr als 54 Prozent der Kinder mit Eingliederungshilfe eine schulvorbereitende Einrichtung. Wenngleich erkennbar ist, dass etwas mehr als drei Viertel der Kinder, die Eingliederungshilfe erhalten, deutschlandweit tendenziell eher inklusionsorientierten Einrichtungen mit gemeinsamer Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung zugeordnet sind, so wird noch immer knapp ein Viertel in Einrichtungen betreut, die tendenziell eher separierend ausgerichtet sind (siehe Abb. 5, Seite 101).

---

<sup>58</sup> Zu vermuten ist, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern aus den unterschiedlichen Bedarfsfeststellungsverfahren und -instrumente resultieren. Ferner wird ein Zusammenhang zwischen regionaler Angebotsstruktur und regionaler Betreuungspraxis des jeweiligen Bundeslandes vermutet (BTB 2021, 132).

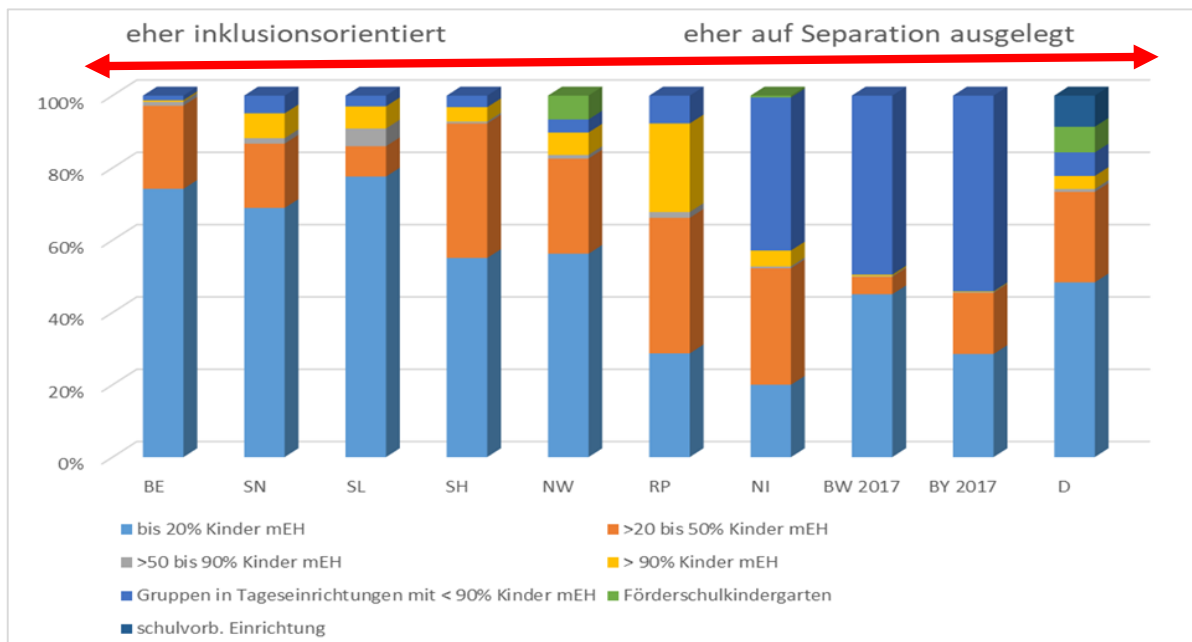


Abbildung 5: Kinder (ohne Schulkinder) mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf nach Betreuungsform in den Bundesländern im Schuljahr 2018/2019

Eigene Berechnungen auf Grundlage Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017 und 2019 bzw. am 01.03.2019 (Anteil in %). Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter; Sekretariat der KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2019.

Abkürzungen: mit Eingliederungshilfe (mEH); Länder: Berlin (BE), Sachsen (SN), Saarland (SL), Schleswig-Holstein (SH), Nordrhein-Westfalen (NW); Rheinland-Pfalz (RP), Baden-Württemberg (BW); Bayern (BY), Deutschland (D).

Im Jahr 2018 steigt die Zahl der Kinder mit Eingliederungshilfe in eher integrativen Tageseinrichtungen um knapp 7 Prozent gegenüber dem Jahr 2014 auf 77.421 Kinder. Parallel zu dieser Entwicklung sinkt die Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe um knapp 6 Prozent, die in spezialisierten Einrichtungen betreut werden (vgl. BTB 2021, 134). Ein ähnlicher Trend ist für die Infrastruktur zu erkennen: seit dem Jahr 2014 wächst die Anzahl eher auf Inklusion ausgerichteter Tageseinrichtungen um 15 Prozent, während die Anzahl an Tageseinrichtungen, die auf Kinder mit Eingliederungshilfe spezialisiert sind, um 5 Prozent abnimmt (ebd.).

Ungeachtet der Entwicklungen ist an dieser Stelle festzuhalten, dass der Adressaufruf von Kindern mit Eingliederungshilfe und damit die Chance auf Teilhabe an allgemeiner frühkindlicher Bildung stark mit der allgemeinen institutionellen Versorgungsstruktur der Kindertageseinrichtungen im jeweiligen Bundesland korreliert. Mit Blick auf die sehr unterschiedliche Betreuungslage von Kindern mit Eingliederungshilfe in den einzelnen Bundesländern wird deutlich, dass es vor allem Aspekte der Verfügbarkeit von KiTa-Plätzen sind, die über den Adressierungsauftrag bestimmen und nicht allein die personenbezogene Notwendigkeit einer bedarfsgerechten – mitunter spezialisierten – Betreuung von Kindern mit Behinderung. Der Anspruch auf das Recht von Kindern mit Behinderung, gemeinsam mit anderen Kindern (ohne Eingliederungshilfe) betreut zu werden (Art. 24 UN-BRK), muss dementsprechend als nur unzureichend umgesetzt und als wohlfahrtstaatliches Steuerungsdefizit erachtet werden.

### 5.2.2 Ist: Inklusion im schulischen Bildungssystem

Wie bereits in Kapitel 5.1 dargelegt werden konnte, stellt die UN-BRK eine ausreichend verbindliche Rechtsgrundlage für eine veränderte sozialpolitische Auftragslage dar. Deutschland verpflichtet sich zur Transformation des deutschen, hoch selektiven Bildungssystems hin zu einem inklusiven Bildungssystem, das allen Menschen mit und ohne Behinderung eine chancengerechte Teilhabe an Bildung ermöglicht. Vor dem Hintergrund der Prämisse, dass „sich Staaten, die neben dem ‚regulären‘ Schulsystem ein Sonder- oder Förderschulsystem weiter aufrechterhalten, in Widerspruch zur Verpflichtung aus Art. 24 UN-BRK stellen“ (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE 2017, 4), löst die UN-BRK einen Transformationsprozess aus, der in zwei Achsen verläuft: Steuerungsziel der ersten Achse ist die Reduktion besonderer Inklusionsverhältnisse in Sondersystemen (hier Förderschulen, pädagogische Förderzentren o. ä.). Hier stellt die Dt. UNESCO-Kommission 2017 klar, dass die Auflösung segregierender Strukturen im Schulsystem wesentliches Ziel ist (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2017, 3). Die zweite Achse zielt auf den Auf- und Ausbau inklusiver Strukturen in Regelorganisationen.

„Dies sind (...) zwei gesonderte Prozesse, die unabhängig voneinander gesteuert werden müssen. In der deutschen Debatte um Inklusion konzentriert man sich auf (...) Erfolge in der Inklusion und verliert dabei den notwendigen Blick auf weiterhin bestehende Strukturen der Exklusion, die gerade in Deutschland in Form des Sonderschulwesens besonders stark ausgeprägt sind“ (RACKELS 2021, 9).

Für die Bestimmung des Ist-Standes respektive die Beobachtung von Veränderungen und Veränderungsresistenzen der ‚Sonderwelten‘ können sodann folgende quantitative Strukturdaten und Bildungsstatistiken herangezogen werden:

- Entwicklungstendenz direkter Einschulungsquoten ins Förderschulwesen
- Entwicklungstendenz des Abbaus/Ausbaus des Förderschulwesens
- Förderquote
- Inklusions- und Exklusionsquote
- Inklusions- und Exklusionsanteil
- Abschlussquoten und Zertifiziertes Bildungsniveau (Abschlüsse)

Im Zuge des systemtheoretischen Referenzrahmens dieser Arbeit, sind die quantitativen Indikatoren um weitere (eher) qualitative Indikatoren zur Bestimmung des Ist-Standes heranzuziehen. Dazu zählen u. a.:

- Länderspezifische Schulerlasse und Schulgesetze
- Koalitionsverträge
- Transformationsdynamiken
- Vermeidungsstrategien / Veränderungsresistenz

Die benannten quantitativen und qualitativen Indikatoren stehen nicht für alle Betrachtungsebenen im gleichen Maße zur Verfügung. Dies ist auf die föderale Bildungssystematik zurückzuführen. Im Zuge dessen wird der Fokus der nachfolgenden Betrachtungen auf den Bereichen liegen, wo vorhandene Daten Vergleiche zwischen einzelnen strukturellen Voraussetzungen zulassen.

Im Schuljahr 2020/2021 wurden an allgemeinbildenden Schulen rund 8,38 Mio. Schüler\*innen unterrichtet. Weitere 2,35 Mio. Schüler\*innen lernten an berufsbildenden Schulen. 580.000 Schüler\*innen wurde ein sonderpädagogischer Förderstatus zugeschrieben. Von ihnen besuchten rd. 55 Prozent eine Förderschule und damit rd. 44 Prozent eine Regelschule (eigene Berechnung auf Grundlage Quelle STATISTISCHES BUNDESAMT (STATISTA), 2022 online). Vor einer Dekade lag der Inklusionsanteil noch bei gut der Hälfte (20 Prozentpunkte 2010/2011). Die Förderquote liegt 2020 bei 7,7 Prozent (BiD 2022, 129) und steigt damit in Vergleich der letzten 10 Jahre weiter kontinuierlich an (2015 = 6,8 %, BTB 2021, 139). Der Rückgang der Exklusionsquote ist seit 2008/2009 hingegen minimal (-0,52 Prozentpunkte) und beträgt aktuell (2020/21) rund 4,3 Prozent (vgl. KLEMM 2022, 8).

Auf den ersten Blick scheint ein Rückbau des Sonderschulwesens erfolgreich eingeleitet zu sein. Bei dezidierter Betrachtung, die im weiteren Verlauf des Kapitels vor allem an den Übergängen von Primar- zu Sekundarstufe I sowie zur beruflichen Bildung konkretisiert wird, zeigt sich bereits an dieser Stelle, dass der vermeintliche Trend einer substanziellen Verringerung besonderer Inklusionsverhältnisse nicht nur stagniert, sondern teilweise eine erneute Wendung erfährt. Nachfolgende Indizien seien an dieser Stelle bereits vorweggenommen:

- Der Anstieg der Förderquote ist im Zuge der Ressourcenmotivation zu relativieren. Der Anteil inklusiv beschulter Schüler\*innen steigt, weil es für allgemeine Schulen lukrativ ist, Förderbedarfe festzustellen (HOLLENBACH ET AL. 2020, 13 f.; KLEMM 2021, 50 f.). Seit 2015 steigt die Anzahl der Förderschüler\*innen wieder kontinuierlich an (+7,1 %; BTB 2021, 137).
- So erhöht sich zwar der Anteil der Schüler\*innen, die inklusiv beschult werden, dieser Trend ist auf eine spätere sonderpädagogische Bedarfsfeststellung in der Regelschule zurückzuführen. Der Exklusionsanteil liegt ungebrochen hoch. Mehr als die Hälfte der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung besuchen (2020/2021) nach wie vor eine Förderschule (vgl. KLEMM 2021, 50 f.).
- Die Förderquote von Schüler\*innen steigt dort an, wo inklusive Settings absolut gesetzt werden. Im Umkehrschluss ist zu beobachten, dass dort Exklusionsquoten stabil sind und sogar wieder leicht ansteigen, wo das Förderschulwesen institutionell stark vertreten ist (vgl. ebd.)
- Der Abbau des Förderschulsystems stagniert trotz allgemein sinkender Schülerzahlen (vgl. LANGE 2017, 53 f.). Seit der Ratifikation der UN-BRK wurden 16 Prozent der Förderschulen abgebaut oder in Verbundlösungen mit Regelschulen nominell aufgelöst (eigene Berechnung

auf Grundlage Quelle DESTATIS, 2022 online). Inwiefern dadurch eine tatsächliche inklusive Beschulung initiiert wurde, ist unklar. Bei genauerer Betrachtung ist daher nicht auszuschließen, dass es sich um einen rein raumbezogenen ‚Inklusionserfolg‘ handelt oder auf eine sprachliche Anpassung der Organisationsform zurückgeht. Der Ausbau privater Förderschulen, die dem allgemeinen Sonderschulverbot (Art. 7 Abs. 4 GG) nur mittelbar unterliegen, konkurrenziert den Rückbau von Förderschulplätzen im öffentlichen Sektor.

- Die Steigerung von Inklusionsquote und Inklusionsanteil hängt mit den Rahmenbedingungen für eine inklusive Beschulung zusammen. Neben dem länderspezifischen Rechtsanspruch sowie der Ressourcenzuweisung ist es vor allem das Feststellungsverfahren, das Einfluss auf den Adressierungsauftrag Behinderung im Bildungssystem nimmt. Die stark variierenden Förderquoten der Bundesländer sind hier als Indiz für eine sehr unterschiedliche Praxis der Feststellungsverfahren sonderpädagogischer Förderung anzuführen.

Nachfolgend werden quantitative und qualitative Indikatoren an den Schnittstellen Elementar- und Primarbereich, Primarbereich und Sekundarstufe I, Sekundarstufe I und berufliche (Aus-)Bildung in ausgewählten Bereichen mit systemtheoretischer Blickweise betrachtet, um das Steuerungsdefizit wohlfahrtstaatlicher Interventionslogik und -programmatisierung für eine chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderung empirisch nachzuweisen.

**Primarbereich** | Im Übergang zur Grundschule geben die Direkteinschulungen aller Schüler\*innen in Förderschulen auf Grundlage der STATISTISCHEN ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER<sup>59</sup> Auskunft über den Ist-Stand. Während der Inklusionsanteil in den Kindertageseinrichtungen bei ca. 91 Prozent liegt (BTB 2021, 134), sinkt der Inklusionsanteil in den Grundschulen im Bundesdurchschnitt auf 41,7 Prozent (ebd., 142). Mehr als die Hälfte der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf münden nicht in den Regelbereich ein. Seit Einführung der UN-BRK konnte die Quote der Direkteinschulungen in Förderschulen von 3,7 Prozent (2009/2010) kaum gesenkt werden. Mit einem Tiefststand von 3,0 Prozent im Schuljahr 2016/2017 steigt der Wert seitdem wieder leicht an. In den Schuljahren 2018 bis 2020 belief sich die Direkteinschulungsquote auf jeweils 3,1 Prozent (vgl. SCHULSTATISTIK BL, TAB. C5-12WEB). Zuletzt weist der BiD (2022, 115) für das Schuljahr 2020/2021 einen erneuten Anstieg von 3,2 Prozent auf und ist auf Ebene der Bundesländer höchst unterschiedlich ausgeprägt (siehe Tab. 4, Seite 105). Im gleichen Betrachtungszeitraum nimmt der Anteil der Einschulungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Grundschulen um +0,1 Prozent zu (vgl. SCHULSTATISTIK BL, TAB. C5-7WEB). Damit werden doppelt so viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf direkt an Förderschulen eingeschult wie Kinder mit gleichem Förderstatus in inklusive Grundschulen (vgl. BiD 2022, 115).

---

<sup>59</sup> Die Quelle wird im Nachfolgenden mit ‚Schulstatistik BL‘ abgekürzt.



Direkteinschulungsquote in Förderschulen in den Bundesländern																		
	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH	D	
2021	4,3	4,2	1,8	2,0	0,6	1,9	2,3	1,5	3,6	3,0	3,2	2,2	3,2	3,2	1,4	1,6	3,2	
Trend 2015-2021	-0,4	+0,1	=0,0	=0,0	+0,1	-0,1	-0,3	-0,9	+0,2	=0,0	+0,5	-0,4	-0,6	+0,9	+0,2	-0,1	=0,0	
Abweichung Bund 2021	+1,1	+1,1	-1,4	-1,2	-2,6	-1,3	keine	-1,7	+0,4	-0,2	keine	-1,0	keine	keine	-1,8	-1,6		

Tabelle 4: Direkteinschulung von Kindern in Förderschulen Bund Länder-Vergleich 2015-2021.

Eigene Berechnungen auf Grundlage der Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik BL 2021 TAB. C5-7WEB).

Abkürzungen: Baden-Württemberg (BW); Bayern (BY); Berlin (BE), Brandenburg (BB); Hansestadt Bremen (HB), Hansestadt Hamburg (HH); Hessen (HE), Nordrhein-Westfalen (NW), Rheinland-Pfalz (RP), Saarland (SL), Sachsen (SN), Sachsen-Anhalt (ST), Schleswig-Holstein (SH), Thüringen (TH), Deutschland (D)

Die bundesweiten Unterschiede deuten darauf hin, dass sich das Inklusionsversprechen nicht allein in Richtung Verwirklichung bewegt. Rückschritte und Stagnation sind in 9 von 16 Bundesländern zu beobachten. Die Frage, warum der rechtliche Anspruch auf eine inklusive Beschulung so unterschiedlich umgesetzt wird, teilweise stagniert oder negative Tendenzen aufweist, lässt sich mit Hilfe ausgewählter Aspekte länderspezifischer Schulgesetze und letztverfügbarer Koalitionsverträge beantworten (siehe Tab. 5, Fortsetzung Seite 106). Sie werden als qualitative Indikatoren für eine wohlfahrtstaatliche Interventionslogik angeführt, die das Recht auf eine inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung einschränkt und wesentlich zur Wirklichkeitsdichotomie beiträgt.

BL	Rechtsanspruch länderspezifisches SchulG	Ressourcen-vorbehalt	Vorrang Inklusion	Doppelstruktur Regel-/Förderschule // Anmerkungen
BW	Kein Rechtsanspruch §3 Abs. 3	§ 83 Abs. 4	nein	Sonderschulen sind seit 2015 zu „Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren“ (SBBZ) umbenannt, strukturell bestehen die SBBZ weiter fort, sodass sie weiterhin faktisch Sonderschulen sind.
BY	Kein Rechtsanspruch Art. 41Abs. 1		nein	Der Koalitionsvertrag (Bayern 2018, 40) sieht in der Beibehaltung des Sonderschulwesens keinen Widerspruch zur inklusiven Beschulung. Infolgedessen wird der Abbau von Sonderschulen nicht forciert und stellt kein politisches Ziel dar. Aus dem Koalitionsvertrag: „Unsere Förderschulen sind unverzichtbare sonderpädagogische Kompetenzzentren und ein Motor für Inklusion in Bayern“ (ebd.).
BB	eingeschränkt § 29 Abs. 2	§ 50 Abs. 2	§ 3 Abs. 4 § 29 Abs. 2	Rechtlich besteht ein Vorrang des gemeinsamen Unterrichts. Der Beschulungsort ist jedoch offengehalten. Das Anrecht auf einen gemeinsamen Unterricht muss nicht zwingend an einer allgemeinen Schule vollzogen werden.
BE	eingeschränkt § 36 Abs. 2	§ 37 Abs. 4	§ 36 Abs. 2	Berlin priorisiert den Abbau von Förderschulen. Politisches Ziel ist es einen gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne sonderpäd. Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht an gemeinsamen Schulen zu etablieren.
HB	uneingeschränkt § 9 Abs. 2 und § 4 Abs. 5 kein Ressourcenvorbehalt			Förderschulen für Lernen, emotionale & soziale Entwicklung, Sprache sowie Geistige Entwicklung sind abgeschafft.
HH	eingeschränkt § 12 Abs. 1	Rechtsanspruch steht unter keinem Ressourcen- sondern Organisationsvorbehalt.		Beschulung in Sonderschulen ist „subsidiär“ zum inklusiven Bildungsangebot; kein Systemausstieg, sondern nominelle Umwidmung von Sonderschulen in „Regionale Bildungs- und Beratungszentren“.

HE	eingeschränkt § 54 Abs. 1	§ 54 Abs. 4	§ 51	Erhalt der Förderschulen; aus dem Koalitionsvertrag: Förderschulen sind ein wesentlicher Bestandteil des hessischen Schulsystems. (...) Wir werden von Landesseite keine Schließung von Förderschulen betreiben“ (Koalitionsvertrag Hessen 2019, 93 f.).
MV	eingeschränkt § 34 Abs. 2	§ 34 Abs. 5	§ 34 Abs. 5	Rückbau nach Förderschwerpunkten. Förderschule Sprache & Lernen ab Mitte 2020er; Förderschulen Emotionale und soziale Entwicklung sollen fortgeführt werden.
NI	§ 4 Abs. 1 kein Ressourcenvorbehalt			Einrichtung sonderpädagogischer Förderzentrum zur Unterstützung für des gemeinsamen Unterrichts an allen Schulen in Form sog. „Kooperationsklassen“ (v. Sonderschulen in Räumen allgemeinbildender Schulen).
NW	eingeschränkt § 20 Abs. 4	§ 20 Abs. 5	§ 20 Abs. 4 Organisationsvorbehalt	Aus dem Koalitionsvertrag: Der Erhalt der Förderschulen ist explizites Ziel um „eine durchgehende Wahlmöglichkeit zwischen Förderschule und inklusiver Regelschule“ zu erhalten (Koalitionsvertrag 2017, 13).
RP	eingeschränkt § 3 Abs. 5	§ 14a Abs. 1 / § 59 Abs. 4 Schulbehörde legt nach Anhörung der Eltern, „unter Berücksichtigung der Belange der Schulträger und der Träger der Schülerbeförderung“, den Besuchungsort fest.		Aus dem Koalitionsvertrag: Auch zukünftig bieten Förderschulen Schüle*innen mit Beeinträchtigungen an ausgewählten einen Besuchungsort. Förderschulen und (inklusive) Schwerpunktschulen sind gleichwerte Förderorte, die insbesondere das Elternwahlrecht stärken sollen( Koalitionsvertrag Rheinland-Pfalz 2016, 122 f.).
SL	§ 4 Abs. 3		§ 1 Abs. 1	§ 4 Abs. 3 eine Doppelstruktur wird weiter vorgehalten.
SN	§ 4c Abs. 5: allgm. Rechtsanspruch unterliegt einem Ressourcen- und Organisationsvorbehalt. Das Elternwahlrecht bezüglich einer inklusiven Beschulung wird eingeschränkt: die notwendigen Ressourcen müssen vorhanden sein; Ausschluss Funktionsstörung des Unterrichts; keine Selbst- bzw. Fremdgefährdung.			Der Erhalt der Sonderschulen ist ausdrückliches politisches Ziel. „Eine grundsätzliche Abschaffung der Förderschulen in Sachsen wird ausgeschlossen“ (Koalitionsvertrag Sachsen 2019, 8).
ST	§ 1 Abs. 3a / § 39 Abs. 1 „Schülerinnen und Schüler, die einer sonderpäd. Prüfung bedürfen, sind zum Besuch einer für sie geeigneten Förderschule (...) verpflichtet, wenn die entsprechende Förderung nicht in einer Schule einer anderen Schulform erfolgen kann.			§ 1 Abs. 3 SchulG: „(...) Für Schülerinnen und Schüler, die besondere Hilfen benötigen, sind Förderschulen vorzuhalten.“ Aus dem Koalitionsvertrag: „Förderschulen sind fester und wichtiger Bestandteil unseres Schulsystems. Dies gilt auch vor dem Hintergrund, dass die Inklusion weiterentwickelt wird“ (Koalitionsvertrag 2016, 78).
SH	eingeschränkt § 5 Abs. 2 in Verbindung § 24 Abs. 3		§ 5 Abs. 2	Aus dem Koalitionsvertrag Schleswig Holsteins geht hervor, dass die Weiterentwicklung inklusiver Beschulung sowie die Vorrangstellung des Gemeinsamen Unterrichts gestoppt bzw. aufgehoben wird (Koalitionsvertrag Schleswig Holstein 2017, 17).
TH	§ 2 Abs. 2 § 8a	§ 8a Abs. 3 Satz 1 & 3	§ 2 Abs. 2	Umbau der Förderschulen zur regionalen Förderzentren und Netzwerkzentren; kein explizites Bekenntnis zum Abbau von Förderschulsystematiken.
<b>Bundesländer Gesamtbewertung</b>				<b>Anzahl</b>
Rechtsanspruch v. Schüler*innen ist vorbehaltlos				1
Rechtsanspruch v. Schüler*innen ist überwiegend vorbehaltlos, Einschränkung Koalitionsvertrag				5
Rechtsanspruch v. Schüler*innen ist mit einem Ressourcenvorbehalt verbunden				3
Rechtsanspruch v. Schüler*innen hat keinen Vorrang, zusätzlich Ressourcenvorbehalt, kein Förderschulrückbau				4
Kein Rechtsanspruch auf inklusiven Unterricht, zusätzlich Ressourcenvorbehalt, kein Förderschulrückbau				3

Tabelle 5: Ist-Stand Rechtsanspruch inklusive Beschulung (2021).

Quelle: Dokumentendurchsicht Schulgesetze der einzelnen Bundesländer und Koalitionsverträge. Eigene Darstellung in Anlehnung an Rackels, 2021.

Abkürzungen: Baden-Württemberg (BW); Bayern (BY); Berlin (BE), Brandenburg (BB); Hansestadt Bremen (HB), Hansestadt Hamburg (HH); Hessen (HE), Nordrhein-Westfalen (NW), Rheinland-Pfalz (RP), Saarland (SL), Sachsen (SN), Sachsen-Anhalt (ST), Schleswig-Holstein (SH), Thüringen (TH), Deutschland (D)

Wie deutlich gemacht werden konnte, verläuft die Entwicklung des Transformationsprozesses in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Im Ergebnis

- räumt nur Bremen Kindern- und Jugendlichen ein uneingeschränktes Recht auf eine inklusive Beschulung ein und schafft sein Fördersystem weitgehend ab.
- sind mit Niedersachsen, Saarland und Thüringen drei weitere Länder in ihrem Transformationsprozess hin zu einem inklusiven Bildungssystem vorangeschritten. In der Regel gibt es hier ein Anrecht auf inklusive Bildung, das keinem Ressourcen- oder Organisationsvorbehalt unterliegt. Lediglich die Aufrechterhaltung der Doppelstruktur Regel-/Fördersystem schränkt das Anrecht auf eine inklusive Beschulung ein.
- schränken alle anderen Bundesländer das formal bestehende Anrecht durch einen Ressourcenvorbehalt oder einen Organisationsvorbehalt ein.
- lassen sich graduell diese Bundesländer mit Blick auf den Erhalt der Doppelstruktur unterscheiden. Mit Brandenburg, Berlin und Hamburg verpflichten sich drei Bundesländer zum sukzessiven und subsidiären Abbau des Förderschulwesens. Der Rückbau wird in erster Linie durch eine Öffnung vollzogen. Förder- und Regelschulen werden zu Verbundsystemen umgestaltet. Inwiefern die organisatorische Öffnung auch inhaltsbezogen ist, lässt sich hier nicht hinreichend belegen. Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen hingegen halten explizit an dem Erhalt der Fördersystematik fest. Legitimiert wird diese Strategie auf normativer Ebene: Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen findet die Legitimation mit dem Ansatz des Kindeswohls statt, dem, in Ergänzung des freien Elternwahlrechts bezüglich des Beschulungsortes, Vorrang vor der Umsetzung der UN-BRK eingeräumt wird. Aus Sicht der Gesellschaft wird diese Strategie mit der Entlastungsfunktion legitimiert, um die Bildungsqualität aller zu sichern (zur Effektivität exklusiver Bildung STRANGHÖNER ET AL. 2017). Schleswig-Holstein erteilt dem Rückbau der Fördersystematik zuletzt eine deutliche Absage (Koalitionsvertrag SH 2017, 17).
- entwickelt sich das Bildungssystem in Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen-Anhalt im klaren Widerspruch zur UN-BRK. Baden-Württemberg und Bayern verzichten auf einen Rechtsanspruch und räumen der Inklusion keinen Vorrang ein. Mehr noch: beide Bundesländer vollziehen eine begriffliche Umdeutung des Inklusionsbegriffs und deklarieren im Zuge dessen Förderschulen explizit als Teil des inklusiven Bildungsweges. In Sachsen-Anhalt wird der rechtliche Anspruch auf eine inklusive Beschulung durch eine teilweise Wiedereinführung der Förderschulpflicht konterkariert. Im Koalitionsvertrag wird festgehalten, die Förderschulen seien „fester und wichtiger Bestandteil unseres Schulsystems. Dies gilt auch vor dem Hintergrund, dass die Inklusion weiterentwickelt wird“ (ebd. 2016, 78).

Die bis hierher skizzierten Differenzen offenbaren, dass die Umsetzung der rechtlichen Ansprüche (Ist-Stand) auf föderaler Ebene und damit die Wahrscheinlichkeit eines Adressierungsauftrages längs von Behinderung durch Sondersysteme erheblich variiert. Dort, wo der rechtliche Anspruch keine Gültigkeit erfährt, selbiger durch Ressourcen- und/oder Organisationsvorbehalt<sup>60</sup> eingeschränkt wird oder der Rückbau des Förderschulwesens stagniert, ist die Wahrscheinlichkeit eines Adressierungsauftrages von Menschen mit Behinderung in Fördersystemen deutlich höher. Die enorme Spreizung auf Ebene der Bundesländer ist als Indiz dafür anzuführen, dass der Adressierungsauftrag auf Organisationsebene des Bildungssystems stark von der Verfügbarkeit der Förderangebote abhängig ist und es kaum einen Zusammenhang zwischen Adressierungsauftrag und Lernleistung zu geben scheint. Dies bestätigt sich nicht nur mit Blick auf die Quote der Direkteinschulungen, sondern auch mit Blick auf die Inklusionsanteile (Abb. 6) und die Exklusionsquote (siehe Tab. 6, Seite 110).

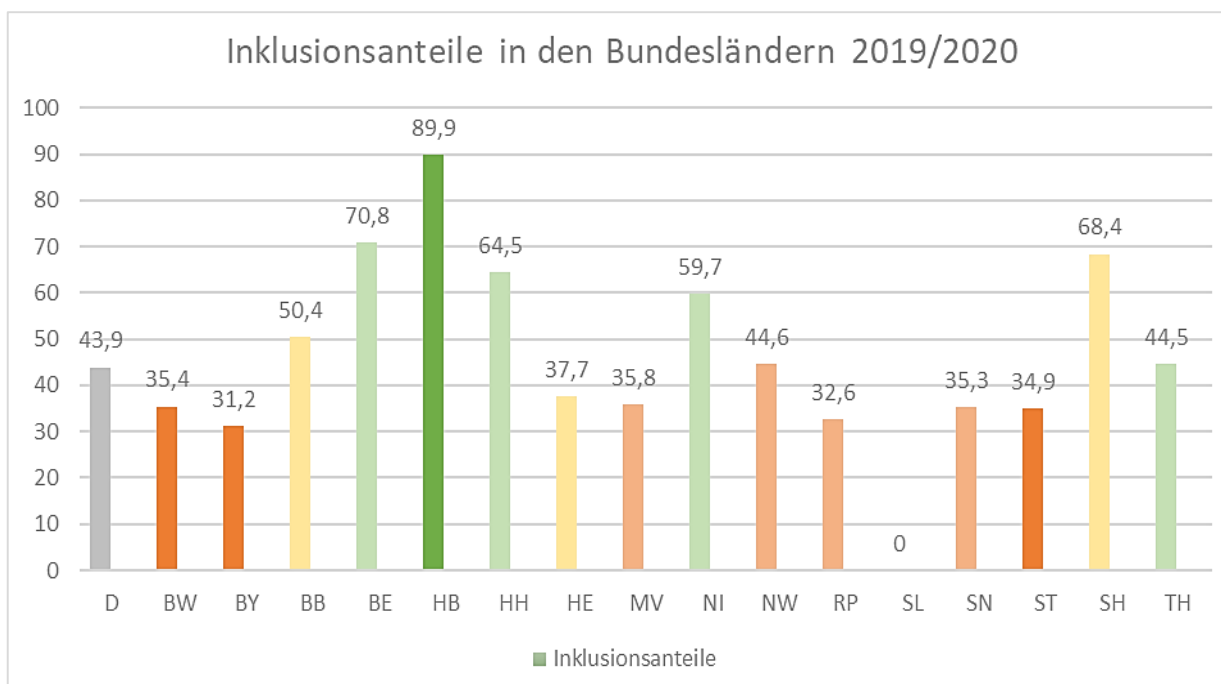


Abbildung 6: Inklusionsanteile in den einzelnen Bundesländern 2019/2020 Klasse 1-10

Eigene Darstellung auf Grundlage KLEMM 2022.

Abkürzungen: Baden-Württemberg (BW); Bayern (BY); Berlin (BE), Brandenburg (BB); Hansestadt Bremen (HB), Hansestadt Hamburg (HH); Hessen (HE), Nordrhein-Westfalen (NW), Rheinland-Pfalz (RP), Saarland (SL), Sachsen (SN), Sachsen-Anhalt (ST), Schleswig-Holstein (SH), Thüringen (TH), Deutschland (D).

In Saarland wird der sonderpäd. Förderbedarf nur noch bei Schulwechseln von der Regelschule in die Förderschule erfasst.

Die farbliche Zuordnung dient der Orientierung bezgl. der rechtlichen Voraussetzungen aus Tabelle 5, Seite 105 f.

<sup>60</sup> Inklusive Beschulung findet nur dann statt, wenn die räumlichen, sachlichen Voraussetzungen an einer allgemein bildenden Schule vorhanden sind.

In Baden-Württemberg und Bayern, in denen es keinen rechtlichen Anspruch auf eine inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt, liegt der Anteil an Schüler\*innen mit Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden, gemessen an allen Schüler\*innen mit Förderbedarf, nur knapp bei einem Drittel. Ein ähnliches Bild lässt sich für die Bundesländer zeichnen, die nominell zwar ein Inklusionsrecht einräumen, dieses aber durch einen Ressourcenvorbehalt und einen stagnierenden Förderschulrückbau oder gar eingeleiteten Stopp unterminieren. Hierzu zählen Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz Sachsen und Sachsen-Anhalt. Hier ist der Inklusionsanteil ähnlich niedrig und erreicht in keinem der Bundesländer die 50 Prozent-Marke. Abweichende Ausnahmen der Kongruenz von rechtlicher Ausgangslage und Inklusionsanteilen liegen für Schleswig-Holstein und Thüringen vor. Hier ist der Inklusionsanteil höher (SH) bzw. niedriger (TH), als es angesichts der rechtlichen Rahmenbedingungen zu erwarten gewesen wäre. Zu vermuten ist, dass die veränderten Rahmenbedingungen der letzten 5 Jahre noch keine Wirkung sichtbar machen. In Schleswig-Holstein verzichtet man auf die Weiterentwicklung inklusiver Beschulung. Es ist daher davon auszugehen, dass der Inklusionsanteil zukünftig geringer ausfallen wird. Für Thüringen ist ein umgekehrter Trend zu beobachten. Zwar liegt kein explizites Bekenntnis zum Abbau von Förderschulsystematiken vor, dennoch wird ein inklusiver Weg vorangetrieben: Der Anteil der Direkteinschulungen in Förderschulen ist in Thüringen bundesweit mit 1,8 Prozent der zweitniedrigste Wert, hinter dem Bundesland Bremen (0,6 Prozent), in dem ein uneingeschränktes Anrecht auf eine inklusive Beschulung umgesetzt wird (siehe hierzu auch Tab. 4, Seite 105). Bremens Inklusionsanteil ist mit knapp 90 Prozent bundesweit Spitze (siehe Abbildung 6, Seite 108).

In den Bundesländern, in denen der Rückbau des Fördersystems stagniert oder sich gar ein Gegenteil durch die Privatisierung des Förderschulsystems einstellt, richtet sich die Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs weniger an dem Förderbedarf der Schüler\*innen als an der Verfügbarkeit eines entsprechenden Förderschulangebots aus. „Wo eine Schule eingerichtet (und genehmigt) wird, „erzeugt“ sie auch ihre Schüler/innen“ (WEISHAUPT 2019, 257 H. i. O.). GOLDAN und GROSCHE (2021, 693-713) weisen für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) nach, dass der Anteil der Schüler\*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf an Grundschulen höher ist, je geringer die Distanz zur nächsten Förderschule ausfällt. Wenngleich keine Statistiken über die Anzahl der Schüler\*innen an privaten Förderschulen ausgewiesen werden, so kann mittels der statistisch erfassten Waldorfschulen belastbar dargelegt werden, dass der Privatschulbereich die Zahl der Sonderschulen von 2010 bis 2015 ausgebaut hat (von 654 auf 672 Einrichtungen) und seitdem stabil hält (vgl. RACKELS 2021, 71). Das private Förderschulwesen konzentriert sich im Kern auf die Länder Baden-Württemberg (23 %), Bayern (23 %), und NRW (11 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2020 Tab. 2.1 online). Dort, wo private Förderschulen über-

proportional vorhanden sind, weichen die Inklusionsanteile sowie die Exklusionsquoten vom bundesweiten Durchschnitt deutlich ab. Die Inklusionsanteile von Baden-Württemberg (33 %) und Bayern (32 %) liegen deutlich unter dem Bundesdurchschnitt von 44,48 Prozent (vgl. KLEMM, 2022 Tab. 1A). Gleiche Tendenz gilt für die Exklusionsquote (siehe Tab. 6): In Baden-Württemberg (5,03 %), Bayern (4,69 %) und NRW (4,76 %) liegen diese deutlich über dem Durchschnitt (4,28). Als Gegenprobe kann Bremen angeführt werden. Hier gibt es nominell keine Förderschulen mehr. Sie haben mit einem Wert von 0,76 Prozent die niedrigste Exklusionsquote. Es ließe sich demzufolge auch sagen: Förderschulen werden weitgehend dort in Anspruch genommen, wo sie zu finden sind (siehe im Detail Exklusionsquote der einzelnen Bundesländer Tab. 6).

2020/21	BW	BY	BB	BE	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Exklusionsquote	5,03	4,69	2,37	3,89	0,76	2,74	3,39	5,30	3,29	4,76	4,36	4,18	5,48	6,51	2,28	3,37
Abweichung D Ø 4,28	+0,75	+0,41	-1,91	-0,39	-3,54	-1,46	-0,89	+1,02	-0,99	+0,48	+0,08	-0,08	+1,2	+2,23	-2,02	-0,91

Tabelle 6: Exklusionsquote der einzelnen Bundesländer Abweichungen 2020/2021.

Quelle: Abweichungen eigene Berechnung auf Grundlage KLEMM, 2022 Tab. 1A.

Abkürzungen: Baden-Württemberg (BW); Bayern (BY); Berlin (BE), Brandenburg (BB); Hansestadt Bremen (HB), Hansestadt Hamburg (HH); Hessen (HE), Nordrhein-Westfalen (NW), Rheinland-Pfalz (RP), Saarland (SL), Sachsen (SN), Sachsen-Anhalt (ST), Schleswig-Holstein (SH), Thüringen (TH), Deutschland (D).

Die farbliche Zuordnung dient der Orientierung bzgl. der rechtlichen Voraussetzungen aus Tabelle 5, Seite 105 f.

Bis hierher lässt sich feststellen, dass das deutsche Bildungssystem nach wie vor durch eine hohe institutionelle Kapazität sonderpädagogischer Förderung geprägt wird. Wenngleich auf föderaler Ebene sehr unterschiedlich ausgekleidet und an nominell sehr unterschiedlichen Lernorten bereitgestellt, ist im Aggregat dennoch ihre Persistenz zu beobachten. Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die strukturellen Kontexte zwischen Bildungssystem und wohlfahrtsstaatlicher Interventionslogik dazu beitragen, dass die aus Art. 24 UN-BRK resultierenden Anrechte auf eine chancengerechte Teilhabe an Bildung konterkariert werden. Es wird erkennbar, dass die wohlfahrtsstaatliche Interventionsprogrammatische ‚Inklusion‘ weiterhin als eine personenbezogene Differenzkategorie versteht, in der Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Förderschüler\*in klassifiziert werden, mit sonderpädagogischem Förderbedarf, und die als Regulativ zur Aufrechterhaltung – systemtheoretisch: zum Selbsterhalt – des Fördersystems fungiert. Die organisationale Struktur motiviert zu Adressierungsaufufen entlang von Labeln, die die Maßgabe von kompetenzbezogenen Bildungsangeboten ignorieren und zu Schwarz-Weiß-Lösungen führen (entweder Inklusion oder Ausschluss). Wie im Nachfolgenden an den Übergängen zu Sekundarstufe I und Ausbildung sichtbar werden wird, hat dies weitrei-

chende Folgen zunächst für die pfadabhängigen Bildungs- und später dann für die Exklusionskarrieren von Schüler\*innen mit Behinderung. Wie die Datenlage ebenfalls zeigen wird, werden längs der hohen Wahrscheinlichkeit eines Adressierungsaufwurfes „Behinderung“ Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungssystemen und schließlich zum Erwerbssystem präselektiert und allokiert – und dies, weil weiterhin im ausgeprägten Maße vorhanden, vorzugsweise abseits des regulären Bildungssystems bzw. abseits des ersten Arbeitsmarktes.

**Übergang Sekundarstufe I |** Die Teilhabe von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im allgemeinen Bildungssystem entspricht bildlich einer Pyramide. Mit jedem Stufenübergang innerhalb des Bildungssystems nimmt die Chance, an der Regelschule beschult zu werden, ab. Während im schulischen Primarbereich (Messzeitpunkt Jahrgangsstufe 4) der Inklusionsanteil 2018/2019 noch bei 43,9 Prozent liegt (KMK 2022, 5), bemisst der Anteil an Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe I weiterführender Regelschulen nur noch rund ein Drittel (33,1 %; eigene Berechnungen auf Grundlage Quelle HOLLENBACH-BIELE, KLEMM 2020, Tab. A5). Am Ende der Sekundarstufe I (Messzeitpunkt Jahrgangsstufe 9) sinkt der Inklusionsanteil auf 17,9 Prozent (vgl. BiD 2018, 106). Die meisten Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf münden in die Gesamtschule ein (43 %) (siehe Abb. 7).

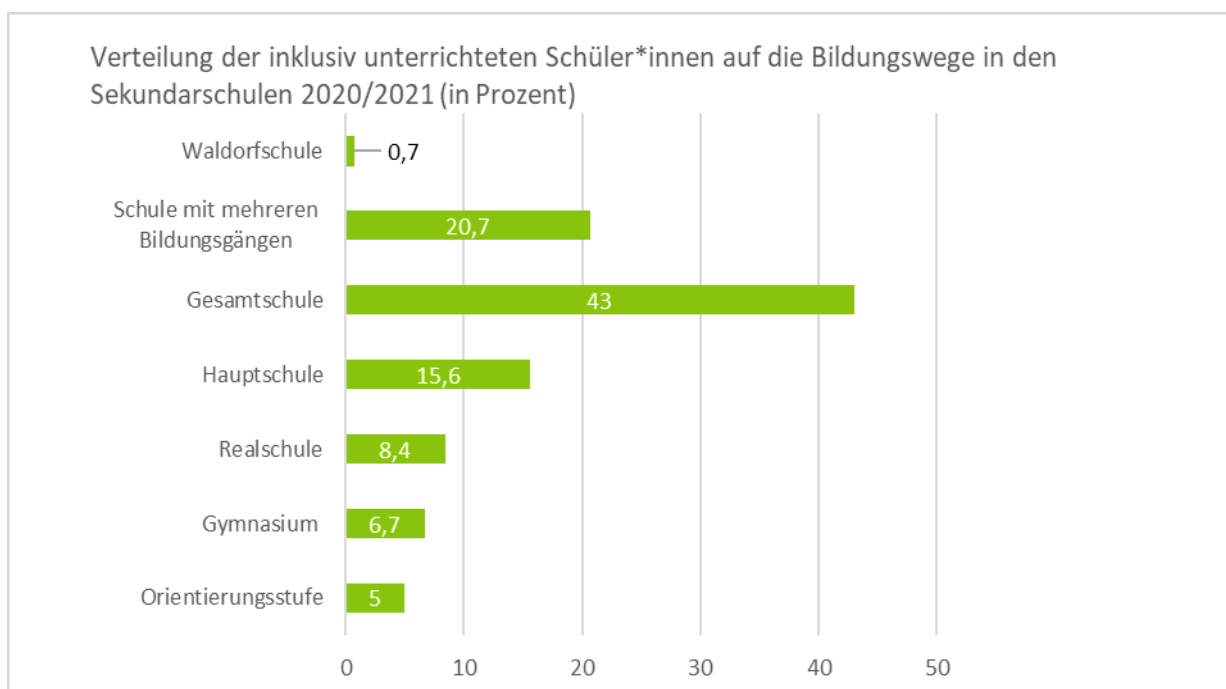


Abbildung 7: Verteilung der inklusiv unterrichteten Schüler\*innen auf die Bildungswege in den Sekundarschulen 2020/2021

Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage KMK 2022, Teil B – 51-112.

Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden damit nur selten in allgemeinen Schulen unterrichtet. Abbildung 8 markiert ferner Unterschiede in der Zuordnung zum Lernort in Bezug auf den jeweiligen Förderschwerpunkt. Handelt es sich um den Förderschwerpunkt Sinnesbehinderung (Hören, Sehen) ist das Verhältnis zwischen Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die auf einer Regelschule bzw. Förderschule unterrichtet werden, relativ ausgeglichen. Immer mehr Kinder und Jugendliche mit dem Schwerpunkt Lernen werden den allgemeinen Schulen zugeordnet. Sie machen mit mehr als 39 Prozent (entspricht 228.100 Menschen) zugleich den höchsten Anteil innerhalb der verschiedenen Förderschwerpunkte aus. Neben dem Schwerpunkt Lernen waren geistige Entwicklung, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung die am stärksten vertretenen Förderschwerpunkte (vgl. KMK 2022, XVIII und XXII). Erkennbar ist ferner, dass sich für Kinder und Jugendliche mit hohem Förderbedarf eine Verfestigung der Sonderwege abzeichnet.

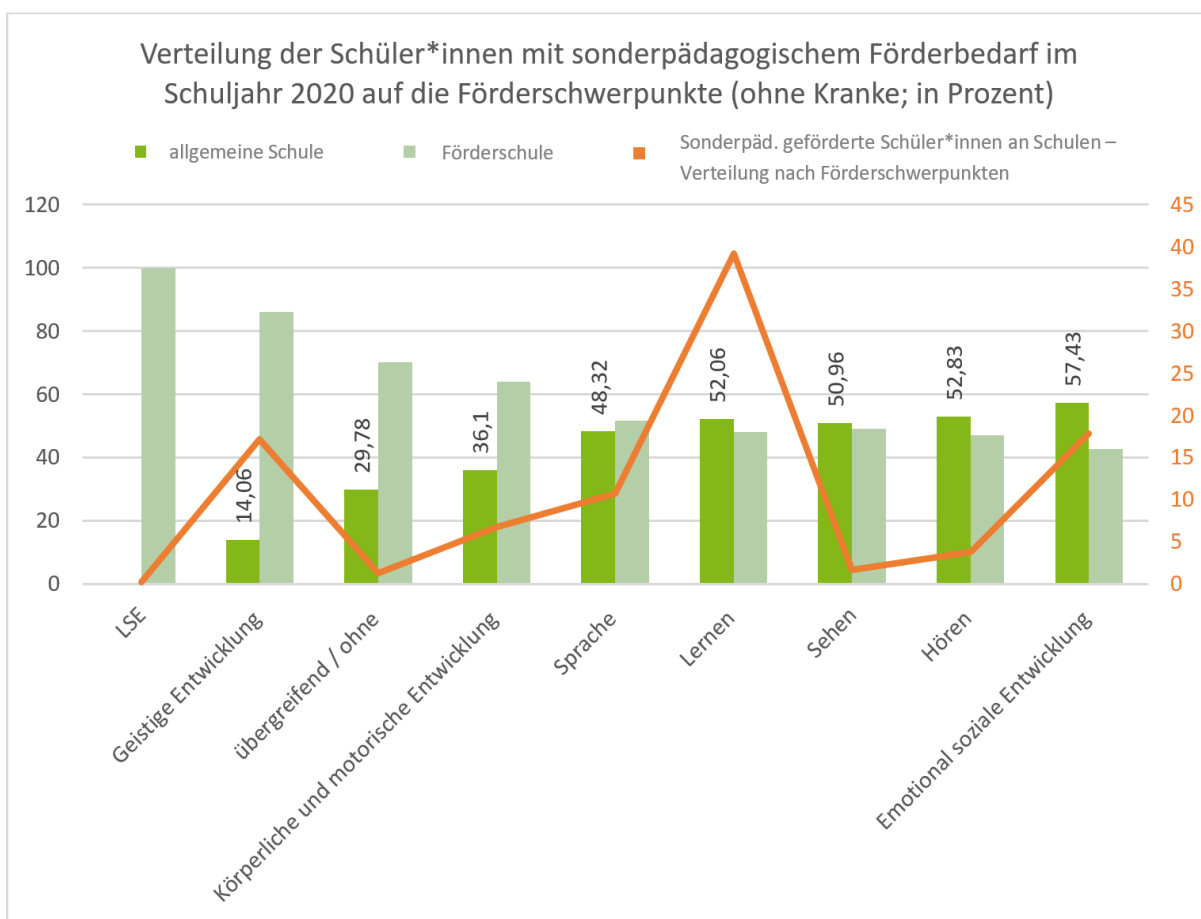


Abbildung 8: KMK Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und allgemeinen Schulen. Verteilung nach Förderschwerpunkten (2020).

Eigene Darstellung auf Grundlage der Quelle: Statistische Veröffentlichung der KMK (2022, 1-5).

Abkürzung: Lernen, Sprache und emotional soziale Entwicklung (LSE)



In Bezug auf den Adressatenaufwurf zeichnet sich mit Blick auf die Binnendifferenzierung von Behinderung eine weitere Einschränkung chancengerechter Teilhabe von Schüler\*innen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Lernen, Sprache und emotionale soziale Entwicklung (LSE) ab. Unter den Vorzeichen, dass dreimal mehr Schüler\*innen aus einer allgemeinbildenden Schule an eine Förderschule wechseln als vice versa (BiD 2020, 117), ist die Wahrscheinlichkeit einer ausschließlichen Bildungskarriere im Sondersystem besonders hoch. Benachteiligende Folgewirkungen lassen sich insbesondere am Übergang aus der Sekundarstufe I in den (beruflichen) Ausbildungsbereich nachweisen.

**Abgänge aus dem Schulsystem:** Der Übergang von der Schule in ein Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis stellt für alle Schüler\*innen eine wichtige Schlüsselpassage dar, weil der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in Deutschland stärker als in anderen europäischen Ländern an Abschlüsse rückgebunden ist. Schulabschlüsse gelten als Instrument der individuellen Regulationsfähigkeit von Teilhabe (vgl. BiD 2022, 158). Sie dienen einer formalen Zugangsberechtigung zum Ausbildungs- und Erwerbssystem. Für beide Teilsysteme des Wirtschaftssystems signalisiert ein Schulabschluss Unterscheidungen, die genutzt werden, um Schul-Absolvent\*innen seinen eigenen spezifischen Erwartungshaltungen und differenzierten Mitgliedschaften zuzuordnen. Als Zugangsberechtigung beeinflusst der Schulabschluss gleich in mehrfacher Hinsicht die individuelle Lebenslage: Er selektiert, allokiert und legitimiert Ausbildungsverhältnisse, Beschäftigungschancen und Einkommen. „Die Weichenstellungen für Risiken [gemeint ist soziale Exklusion, Anm. SF], wie z.B. ein fehlender Schulabschluss, erfolgen dabei früh und können langfristige Wirkungen entfalten“ (BTB 2016, 149). Im Nachfolgenden werden zunächst Schulabschlüsse von Schulabgänger\*innen und Absolvent\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Förder- und Regelschulen<sup>61</sup> miteinander verglichen.

Im Schulabgangsjahr 2018 verließen 67,8 Prozent der Schüler\*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf den Lernort Schule ohne einen ersten Schulabschluss. Der Wert ist leichten Schwankungen unterworfen, bleibt aber seit 2014 (71,0 Prozent) relativ stabil (vgl. HOLLENBACH-BIELE, KLEMM 2020, 18 f.). Im Gegensatz zu Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen (46,6 %), verlassen mehr als zwei Drittel (72,3 %) aller Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Förderschulen unterrichtet werden, den Lernort Schule ohne einen ersten Abschluss (vgl. KMK 2020 XXIII). An Regelschulen erreichen mehr als die Hälfte der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (53,4 %, eigene Berechnungen) zumindest den (ehemaligen) Hauptschulabschluss. Je höher der Bildungsabschluss wird, desto unwahrscheinlicher ist der Erwerb des Abschlusses an einer Förderschule (Abb. 9, siehe Seite 114). Unterschiede zeigen sich in Bezug auf die Förderschwerpunkte.

---

<sup>61</sup> Vergleichswerte liegen nur für Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen vor; zu den übrigen Bundesländern sind keine Daten verfügbar.

Während 7 Prozent der Schüler\*innen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einen ersten Schulabschluss an einer allgemeinen Schule erwerben konnten, gelingt dies in keinem Fall an einer Förderschule. Ähnliches gilt für den Förderschwerpunkt körperlich und motorische Entwicklung: An Förderschulen bleiben rund 70 Prozent der Schüler\*innen ohne einen Abschluss, an allgemeinen Schulen sind es hingegen nur gut 10 Prozent (ebd.). Diejenigen, die keinen ersten qualifizierenden Abschluss an einem der beiden Lernorte erlangen, verlassen nach Ende der Schulpflicht die Schule mit einem Abgangszeugnis, das einerseits spezielle berufliche Eingliederungshilfen gewährleistet, zum anderen stigmatisierend im Übergang zur beruflichen Bildung wirkt (Kap. 5.3.2).

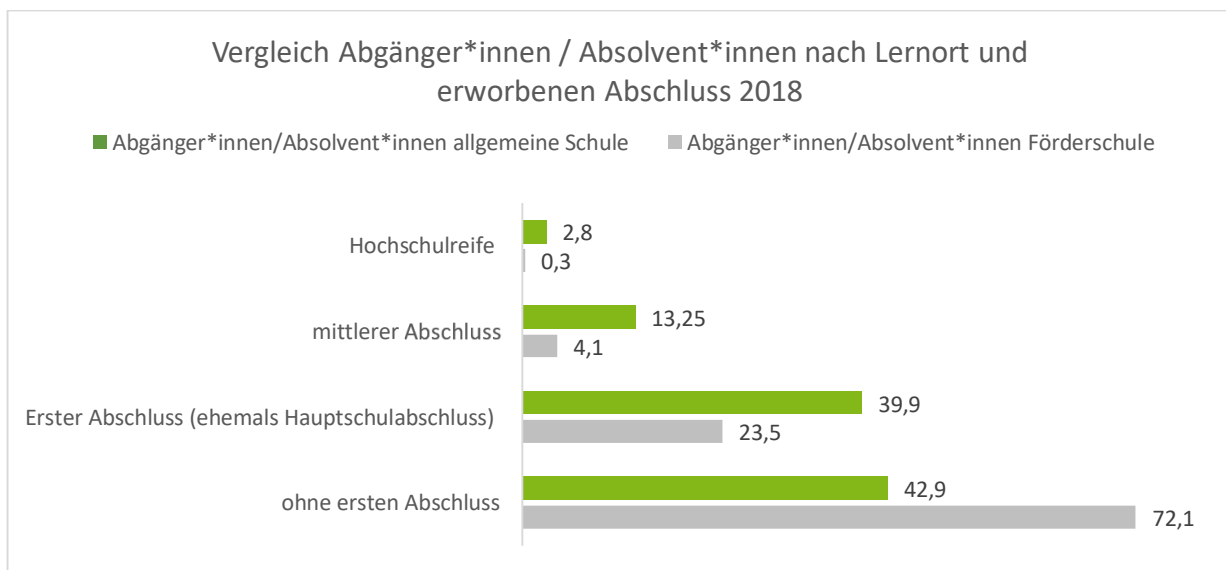


Abbildung 9: Abgänger\*innen und Absolvent\*innen nach Lernort und erworbenen Schulabschluss.

Eigene Berechnung auf Grundlage der Quelle: STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNG KMK 2020 XXIII und BiD 2020, Abb. D8-3 online.

Die Berechnungen für die Abgänger\*innen / Absolvent\*innen von allgemeinen Förderschulen beruhen auf den verfügbaren Angaben der Bundesländer: Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Thüringen.

Der Erhalt des Fördersystems in mehr als der Hälfte der Bundesländer rekuriert auf die Annahme, dass im gesonderten Förderschulsetting Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein höheres Leistungsniveau erreichen, als dies an einer Regelschule der Fall wäre. Wenngleich es keine ausreichend differenzierten Studien zur Wirksamkeit der Förderschulsystematik gibt (vgl. WEISHAUPT 2017), lässt sich dieser Annahme in zweierlei Hinsicht widersprechen: Erstens weisen (international) vergleichende Studien vermehrt darauf hin, dass sich ein gemeinsamer Unterricht in der Tendenz eher positiv auf die Leistungsentwicklung aller Schüler\*innen auswirkt (u. a. NIENKE, RUIJS, PEETSMA 2009; KOCAJ ET AL. 2014; KEMPER, GOLDAN 2018). Zweitens konnte soeben aufgezeigt werden, dass die Chance, einen Schulabschluss zu erreichen und damit ein Mindestniveau an Basiskompetenzen formal nachzuweisen, für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet worden sind,

anderthalbfach so hoch ist wie für diejenigen, die an einer Förderschule unterrichtet worden sind. Wie wichtig dieser formale Nachweis für den Übergang in das Ausbildungswesen und später dann für den Eintritt in das Erwerbssystem ist, wird in den nachfolgenden sekundäranalytischen Betrachtungen ebenso deutlich werden, wie die Beschränkung von Teilhabeoptionen und Realisierungschancen, wenn diese formalen Nachweise fehlen (siehe hierzu Kap. 5.2.3).

Insgesamt ist an dieser Stelle die Schlussfolgerung zulässig, dass die Persistenz des Förderschulsystems zu empirisch sichtbaren Bruchstellen und Segmentierungen hinsichtlich der Bildungskarriere von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf führt. Die skizzierte Datenlage zeigt ferner, dass die im Bildungssystem erworbene Adressierung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ zur Zukunft gerichteten Voraussetzung kommunikativer Irrelevanz von Personen im Regelsystem avanciert und zeitgleich zur erhöhten Relevanz in Sondersystemen führt.

Obwohl also die Sustainable Development Goals der UN-Agenda 2030 eine „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle Menschen (...)“ fordern (United Nations Statistics Division 2020, 9 und 32), ist das Ergebnis im schulische Bildungssystem zusammengenommen viel eher mit den Begriffen *Differenzmarkierung*, *Absorption* und *Integration* zu überschreiben. Dadurch, dass das Förderschulsystem substanziell nicht an Bedeutung verliert, sind Differenzmarkierungen und infolgedessen Adressierungsaufrufe längs Behinderung durch das Fördersystem weiterhin eher Regel als die Ausnahme. Vor allem für Schüler\*innen, die dem Lernort Förderschule zugeordnet sind, erzeugt und zertifiziert das Bildungssystem Differenzmarkierungen, die als Synonym für „schlechter als“, „weiterhin förderbedürftig“, „unzureichend vermittelbar“ usw. stehen<sup>62</sup>. Richtet man den Blick nun auf die Übergänge vom Schulsystem zum beruflichen Ausbildungssystem, dann lässt sich eine Fortsetzung behinderungs- und rehabilitationsspezifischer Strukturen ausmachen, die an den Adresseintrag Behinderung nahtlos anknüpfen und Bruchstellen im Inklusionsprozess endgültig manifestieren. Das Steuerungsdefizit wird auch hier erkennbar: Absolvent\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Lernausgangsort Förderschule finden sich in der „widersprüchlichen Verknüpfung von sozialer Integration – als ständige Versuche, sie doch noch für die Normalbiographie fit zu machen, – und sozialem Ausschluss“ (SOLGA 2002, 1) wieder.

---

<sup>62</sup> Stigmatisierungseffekte von Förderschulen entfalten sich selbst dann, wenn Schüler\*innen einen berufsqualifizierenden Abschluss erwerben. Im Vergleich zu Schüler\*innen, die einen solchen Abschluss an einer Regelschule erwerben, sind die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen signifikant schlechter (vgl. PFAHL, POWELL 2016, 58 ff; BLANCK 2020).

### 5.2.3 Ist: Inklusion im beruflichen Ausbildungswesen

Der Übergang von der Schule in die Ausbildung stellt insbesondere in Deutschland eine der wichtigsten Schlüsselpassagen dar, die wesentlichen Einfluss auf die Chancen auf Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben nimmt (vgl. BTB 2016, 119; BiD 2020, 159, BTB 2021, 174, BiD 2022, 158). Die Bedeutsamkeit formaler Abschlüsse im Zugang zum beruflichen Ausbildungs- und Erwerbssystem ist ungebrochen. Im Zusammenspiel mit Strategien von Bund und Ländern zur Steuerung und Sicherung der Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet der Schulabschluss gleichsam Zugänge zum beruflichen Ausbildungssystem, wie sie diese auch verschließen. Hier stellt ein „nahtloser Wechsel in die betriebliche Ausbildung (...) für viele Jugendliche mit Behinderung eher die Ausnahme dar“ (NIEHAUS, KAUL 2012, 7). Insbesondere für Förderschulabsolvent\*innen und Abgänger\*innen ohne einen ersten Schulabschluss sind die Teilhabeoptionen im regulären Ausbildungssystem in quantitativer und qualitativer Hinsicht stark eingegrenzt (vgl. SOLGA 2017). Addiert man die Anzahl der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die Lernorte Regel- und Förderschule ohne einen ersten Abschluss verlassen, dann betrifft dies gegenwärtig über 70 Prozent aller Förderschüler\*innen (KMK 2020, XXIII).

Trotz der Bedeutsamkeit gelingender Übergänge von der Schule in die berufliche Ausbildung gibt es bundesweit jedoch kaum belastbare Daten zu Übergängen und Ausbildungsverläufen (Einmündungswege, Ausbildungsbereiche, Abschlüsse und Abbrüche) von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. NIEHAUS ET AL. 2016, JOCHMARING 2019). Sonderpädagogischer Förderung als ‚schulische Behinderung‘ wird innerhalb der Berufsausbildungsstatistik keine eigenständige Differenzkategorie zugewiesen, wodurch sonderpädagogische Förderung in Bezug auf Abgänger\*innen der Schule keine Relevanz mehr innerhalb dieser Statistik hat (vgl. WANSING ET AL. 2016, 77 f.). Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind nach Verlassen der Schule dementsprechend nur noch durch klassifikatorische Zuschreibungen und Förderwege zu identifizieren (vgl. BOJANOWSKI 2012, 3). Um deren Ausbildungsübergänge und -verläufe dennoch schemenhaft nachzuzeichnen, wird auf Übergangswegmarken zurückgegriffen, die der nachstehenden Abbildung 10 (siehe Seite 117) zuzuordnen sind:

- Verbleib Abgänger\*innen ohne Hauptschulabschluss / erstem Schulabschluss
- Verbleib Absolvent\*innen mit Hauptschulabschluss / erstem Schulabschluss
- Auszubildende mit anerkannter Schwerbehinderung
- Ausbildungsverträge (§ 66 Berufsbildungsgesetz [BBiG]/ § 42r Handwerksordnung [HwO])
- abgeschlossene Ausbildungsverträge in außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnissen (§§ 100 Nr. 3, 235 a und 236 SGB III)
- Gewährung ausbildungsbegleitender Hilfen (gem. § 73 Abs. 1 und 2 sowie § 75 SGB III)
- Gewährung Assistierter Ausbildung (§130 SGB III)

- Zugänge Berufsbildungswerke (§ 19 und 76 SGB III) und Berufsbildungsbereich der WfbMs (gem. § 57 SGB IX und § 219 Abs.1 Nr.1 SGB IX)
- Zugänge Berufsvorbereitende Maßnahmen (§ 68 BBiG), allgemeine Berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufseinstiegs-  
klassen (BEK) (§ 51 SGB III und rehabilitationsspezifisch § 177 SGB III)
- Arbeitsmarkt: beschäftigungsfördernde Maßnahmen (u. a. Budget für Arbeit, WfbM, Integra-  
tionsprojekte gem. § 132 SGB IX, Unterstützte Beschäftigung)

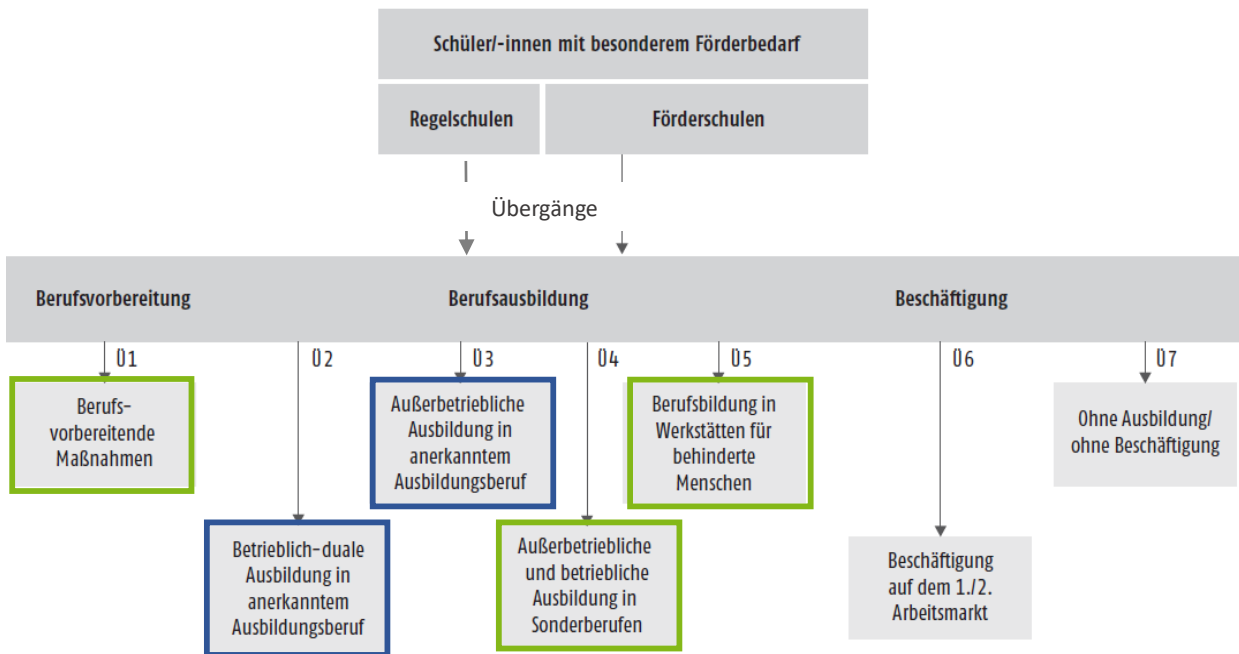


Abbildung 10: Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf.

Eigene Darstellung in enger Anlehnung an EULER, SEVERING 2014, 11. Blau umrandet: Regelsystematik; grün umrandet: Sondersystematik [Hervorhebungen, SF]

Im Nachfolgenden wird die Programmstruktur ‚behinderten-spezifischer‘ Segmente der beruflichen (Aus-)Bildung zunächst umrissen. Auffällig ist auch hier, dass das berufliche (Aus-)Bildungssystem auf Organisationsebene weit ausdifferenziert ist und damit die Arithmetik des Schulsystems weiter – und weitgehend störungsfrei – fortgesetzt werden kann. Im Anschluss an die Skizzierung der Programmstruktur wird der Ist-Stand einer chancengerechten Teilhabe an Ausbildung anhand von Sekundärstatistiken und unter Zuhilfenahme der angeführten Übergangswegmarken analysiert. Zur Einordnung der Frage, inwiefern das berufliche Ausbildungssystem das Inklusionsversprechen einer chancengerechten Teilhabe gemäß § 64 Berufsbildungsgesetz (BBiG) einlöst, werden allgemeine Eckpunkte und Trends des Ausbildungsmarktes der spezifischen Analyse an ausgewählten Stellen gegenübergestellt.

**Einmündungswege allgemein** | Das Ausbildungssystem gliedert sich in drei Sektoren: (1) das duale System, das i. d. R. Industrie, Handwerk, Landwirtschaft und unternehmensbezogene Berufe subsumiert, (2) das Schulberufssystem, das im Wesentlichen personenbezogene Dienstleistungsberufe vorhält und (3) das Übergangssystem, das im Gegensatz zu den zuvor benannten Ausbildungssektoren keine vollqualifizierende Ausbildung anbietet. Der Übergangssektor zielt darauf ab, die Chance auf die Aufnahme einer Ausbildung zu verbessern. Er setzt sich aus Maßnahmen und Bildungsgängen zusammen, die zum einem darauf ausgerichtet sind, einen allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe I nachzuholen oder einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Zum anderen bereitet das Übergangssystem in teilqualifizierende Bildungsgänge und verpflichtenden Praktika auf Berufsausbildung vor.

**Programmstruktur berufliche Ausbildung** | Absolvent\*innen und Abgänger\*innen mit und ohne Behinderung – auch denen aus Förderschulen, mit oder ohne qualifizierenden Abschluss – steht formal dasselbe berufsbezogene Bildungsangebot offen (gemäß § 64 Berufsbildungsgesetz (BBiG); § 42 Handwerksordnung [HwO]). Damit stehen die Gesetze stellvertretend für das Inklusionsversprechen, das durch eine Reihe von gesetzlichen Maßnahmen flankiert wird: Zur Förderung der vollqualifizierenden Ausbildung im dualen Berufsbildungssektor können Arbeitgeberzuschüsse und ausbildungsbegleitende Hilfen (§ 73 Abs. 1 und 2 sowie § 75 SGB III) gewährt werden. Die Assistierte Ausbildung (§ 130 SGB III) ist zu den flankierenden Maßnahmen ebenso zu zählen wie das Budget für Ausbildung (§ 61a SGB IX). Trotz der Maßnahmen ist der Anteil derer, die in ein ‚reguläres‘ Ausbildungsverhältnis einmünden, gering. Mehrheitlich, so werden es die nachfolgenden Ausführungen zeigen, werden Jugendliche mit Behinderung in Sonderformen ausgebildet und die Segregation des Schulsystems fortgesetzt (vgl. RAMM 2017, 1).

Zu diesen Sonderformen sind die theoriegeminderten Berufe (gemäß § 66 BBiG und § 42r HwO), sogenannte „Fachpraktikerberufe“ oder „Werkerberufe“, zu zählen. Sie orientieren sich an bestehenden Regelberufen und sind einem bundesweit gültigen Qualifikationsrahmen zugeordnet, um die Ausbildungsgänge trotz ihrer inhalts- und prüfungsmodalitätsbezogenen Flexibilität vergleichbar zu gestalten. Ist auch hier eine berufliche Bildung (noch) nicht möglich, können Absolvent\*innen im Berufsbildungsbereich der WfbM (§ 57 SGB IX) verortet werden. Gemäß § 219 Abs.1 Nr.1 SGB IX haben sie denjenigen eine angemessene berufliche Bildung anzubieten, die aufgrund ihrer Behinderung nicht in den allgemeinen beruflichen Bildungssektor oder in den allgemeinen Arbeitsmarkt einmünden. Zum Grenzbereich der Ausbildung für Jugendliche gehören die Berufsvorbereitenden Maßnahmen. Hierzu zählen die allgemeinen berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) inklusive der einjährigen Berufseinstiegsklassen (BEK), die Berufsschulen, denen kein Ausbildungsverhältnis hinterlegt ist, die Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln und einzelne Maßnahmen der Bundesländer. Keines der Angebote vermittelt einen qualifizierenden Ausbildungsabschluss.

**Angebots-Nachfrage-Relation (ANR)** | Im Jahr 2021 stehen rein rechnerisch 100 Ausbildungsplatznachfragen 107,7 Angebote gegenüber (vgl. BERUFSBILDUNGSBERICHT [BBiB] 2022, 11). 63.200 Ausbildungsstellen blieben unbesetzt. Seit 2009 ist die Chance, an Ausbildung teilzuhaben, ebenfalls rein rechnerisch betrachtet, kontinuierlich gestiegen. Dieser Trend wird durch die Einmündungsquote der ausbildungsinteressierten Jugendlichen bestätigt. Sie beträgt im Betrachtungsjahr 2021 66,9 Prozent (ebd., 46) und kann dennoch nicht, wie die nachfolgenden Ausführungen deutlich machen werden, mit einer Steigerung der Teilhabeoptionen von Menschen mit Behinderung gleichgesetzt werden.

**Qualifikationsanforderungserwartungen** | Die Angebots-Nachfrage-Relation steht im Zusammenhang mit der Entwicklung der qualifikatorischen Mindestvoraussetzungen, die den Ausbildungsangeboten hinterlegt sind (siehe Abb. 11). Dem BBiB (2022, 31) ist diesbezüglich zu entnehmen, dass in etwa der Hälfte der gemeldeten Stellen im Jahr 2021 ein Hauptschulabschluss vorausgesetzt worden ist (49,9 %). Einem Drittel der Ausbildungsplätze (33,9 %) wurde ein mittlerer Schulabschluss als Mindestqualifikationsniveau hinterlegt und nur bei 845 Stellen (entspricht 0,2 %) wurde der erste Schulabschluss (vorher Hauptschulabschluss) nicht als Mindestniveau erwartet. Wird dieses Ausbildungsplatzangebot mit den weiteren 44.772 (8,8 %) gemeldeten Stellen zusammengeführt, für die entweder keine Angaben gemacht worden sind, oder für die der Schulabschluss als nicht relevant eingestuft worden ist, so bemisst sich der Anteil der für das Gros ehemaliger Absolvent\*innen der Förderschule am wahrscheinlichsten zur Verfügung stehenden Ausbildungsplatzangebote auf ca. 9 Prozent. Es ist davon auszugehen, dass das Ausbildungsplatzangebot sich deutlich nach unten korrigieren dürfte, gelänge es, den Anteil, für den keinerlei Angaben gemacht worden sind, zu isolieren. Dem Ausbildungsplatzangebot stehen aktuell rund 10,3 Prozent der Schulabgänger\*innen und Absolvent\*innen des Abgangsjahrgangs 2021 gegenüber, die aufgrund ihrer schulischen Ausgangsqualifizierung als potenzielle Bewerber\*innen geltend gemacht werden können (eigene Berechnungen auf Grundlage der Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT 2021C, TAB. 2.3.14). Die Ausbildungsplatznachfrage seitens ehemaliger Schüler\*innen mit sonderpädagogischer Förderung dürfte das Angebot übersteigen.

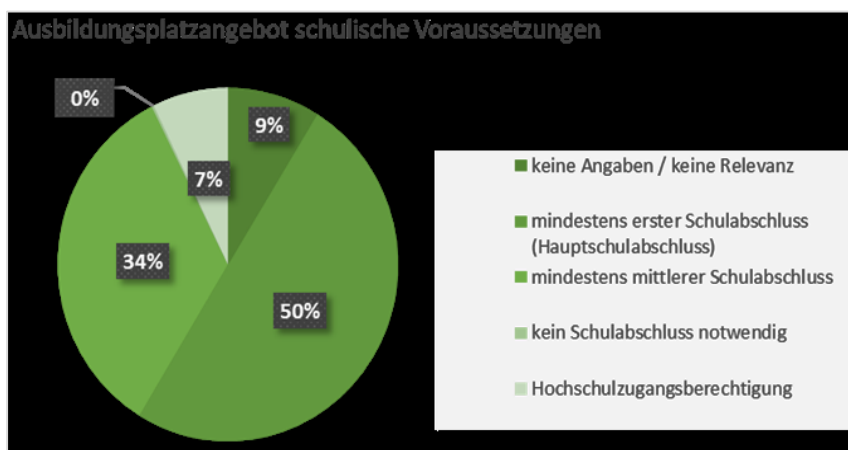


Abbildung 11: Einmündungsvoraussetzung allgemeine Berufsausbildung. Erwartete Schulabschlüsse der im Jahr 2021 angebotenen Ausbildungsplätze

Eigene Darstellung auf Grundlage der Quelle: BBiB 2022, 31.

**Einmündungschancen in die Ausbildungssektoren & Differenzmarkierung** | Eine chancengerechte Teilhabe an Ausbildung ist abhängig vom schulischen Vorbildungsniveau und den sich daran anschließenden präselektierten Eingliederungschancen in die drei Sektoren der beruflichen Bildung: Im Ausbildungsjahr 2021<sup>63</sup> mündeten 887.780 Personen in die drei Sektoren der beruflichen Ausbildungssystematik ein. Mit 437.761 (entspricht 49 %) sind knapp gut die Hälfte der Anfänger\*innen der dualen Berufsausbildung nach BBiG/HwO zugeordnet (vgl. BiD 2022, 167). Eine schulische Berufsausbildung begannen 221.879 Personen (entspricht 25 %, ebd.), wovon rd. 188.300 Auszubildende auf den Sektor schulische Berufsausbildung in Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen entfielen (vgl. BBiB 2022, 37). Im Übergangsbereich, und damit außerhalb der allgemeinen Berufsausbildung, starteten 228.100 Jugendliche in eine Maßnahme (entspricht 26 %), um in das Ausbildungsgeschehen zu einem späteren Zeitpunkt integriert werden zu können (vgl. BiD 2022, 167; siehe Abb. 12). Außerhalb des Bildungssystems, als Gruppe der sogenannten unbekannt verbliebenen Schulabgänger\*innen, befinden sich weitere 76.700 Personen, die keinen Zugang zum beruflichen Ausbildungssystem erlangten (vgl. BBiB 2022, 16).

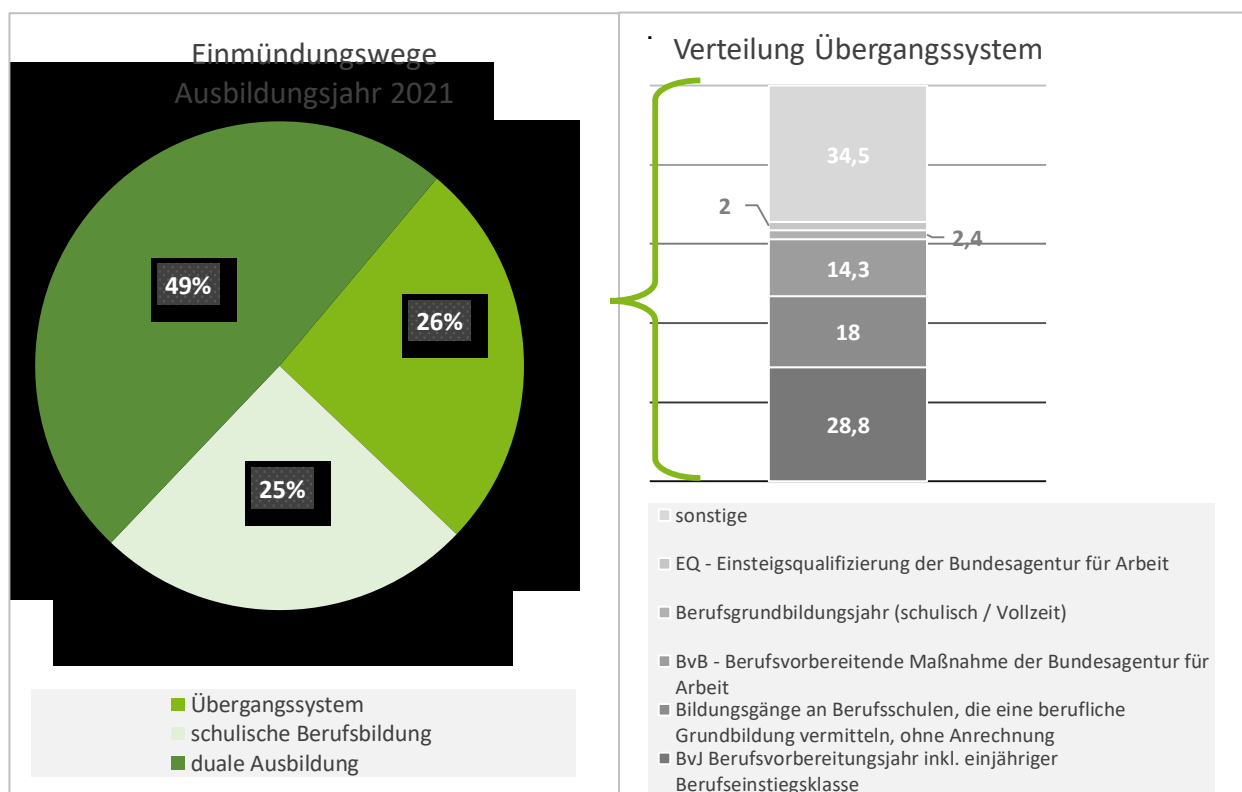


Abbildung 12: Einmündungswege in das berufliche Ausbildungssystem 2021

Eigene Darstellung und Berechnung auf Grundlage der Quelle: BBiB 2022, 29 u. 37.

Unter „Sonstige“ fallen Programme zur Erfüllung der Schulpflicht, dem Nachholen von Schulabschlüssen Sek. I, auf Ausbildung anrechenbare Bildungsgänge an Berufsfachschulen, Pflichtpraktika Erzieher\*innenausbildung.

<sup>63</sup> Die zwei wesentlichen Hauptquellen Bildung in Deutschland 2022 und Berufsbildungsbericht 2022 weisen bezüglich der Neuzugänge unterschiedliche Werte auf. Eine mögliche Erklärung sind unterschiedliche Stichtage der Erhebung, Rundungstendenzen, beispielsweise um die Anonymität zu gewährleisten und die Berücksichtigung von Beamten\*innen-ausbildungen im mittleren Dienst. Wegen ihrer vergleichbaren Tendenz wurde auf eine Durchschnittsberechnung verzichtet und bezgl. der Darstellung auf die Daten des Berufsbildungsberichtes 2022 zurückgegriffen.



Der Großteil der Neuzugänge im Übergangssystem (70 %) hat die Schule ohne einen ersten Schulabschluss verlassen (siehe Abb. 13). Da in diesem Sektor vor allem ehemalige Förderschüler\*innen enthalten sind (vgl. BLANCK 2020, BiD 2020, 160 ff.; siehe auch Ausführungen oben), bedeutet dies für sie einen zumindest formal nicht notwendigen Zwischenschritt im Übergang vom Schulsystem in die berufliche Ausbildung. Aktuell münden knapp 37 Prozent der Förderschüler\*innen in den Übergangsbereich ein (2020 BiD 2020 TAB. E4-6WEB, 167). Allgemein stagniert die Einmündungsquote in eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung seit 2005 bei rund 30 Prozent (aktuell ebenfalls 30 Prozent). Bei Neuzugängen mit erstem Schulabschluss ist eine ähnliche Tendenz zu beobachten. Auch hier liegt die Einmündungsquote in eine vollqualifizierende Ausbildung seit 2005 vergleichsweise stabil bei 56 Prozent, sodass weiterhin gut zwei Fünftel aller Absolvent\*innen mit erstem Schulabschluss ebenfalls zunächst ein Angebot des Übergangssektors in Anspruch nehmen müssen (vgl. BiD 2020, 160; BiD 2022, 168).

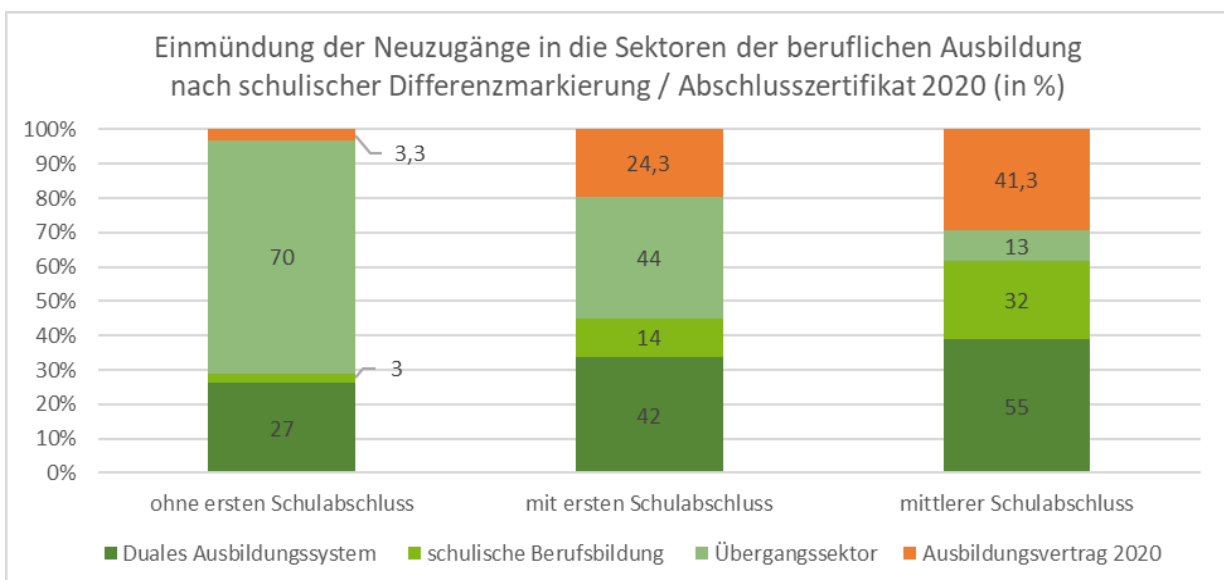


Abbildung 13: Neuzugänge in den Sektoren der beruflichen Ausbildung nach schulischer Vorbildung und tatsächlichem Vertragsabschluss 2020.

Eigene Darstellung auf Grundlage der Quelle: BiD, 2022, 168; BBiB DATENREPORT 2022, 125.

Werden den Einmündungsergebnissen der Neuzugänge in die drei Sektoren die tatsächlichen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge gegenübergestellt, zeichnet sich für das duale Ausbildungssystem ein deutlich schlechteres Ergebnis hinsichtlich der Teilhabe von Menschen ohne einen ersten Schulabschluss und mit einem ersten Schulabschluss ab. Zur Erinnerung: es kann statistisch davon ausgegangen werden, dass sich der Großteil an Absolvent\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf diesen beiden Kategorien zuordnen lässt. Zu berücksichtigen ist, dass das zuletzt verfügbare Betrachtungsjahr 2020 stark unter den Einflüssen der Corona-Pandemie stand. KROLL (2021) und OEYNHAUSEN (2021) weisen darauf hin, dass die starken Einbrüche bei den Neuabschlüssen (-14,4 % bei Neuabschlüssen mit Auszubildenden ohne ersten Schulabschluss; -9,2 % bei Neuabschlüssen mit Auszubildenden mit erstem Schulabschluss)

maßgeblich auf die mit der Pandemie bedingten Einschränkungen zurückzuführen sind. Und dennoch: werden längs der schulischen Vorbildung die Anteile der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge mit den Einmündungen seit 2010 verglichen, dann wird deutlich, dass es sowohl für Ausbildungssuchende ohne einen ersten Schulabschluss als auch für Ausbildungssuchende mit einem ersten Schulabschluss weiterhin schwierig ist, einen vollqualifizierenden Ausbildungsvertrag im dualen Ausbildungssystem zu schließen – trotz Inklusionsversprechen und zahlreicher Interventionsprogrammatiken zu deren Realisierung. Während im Jahr 2010 noch rund 32,7 Prozent der Ausbildungssuchenden mit erstem Schulabschluss einen Ausbildungsvertrag im dualen Bildungssystem erhielten, gelingt es 2020 nur noch knapp einem Viertel dieser Merkmalsgruppe, einen solchen Ausbildungsvertrag abzuschließen (24,3 %, vgl. BBIB DATENREPORT 2022, 125). Ist die Möglichkeit für Abgänger\*innen aus dem Schulsystem, ohne einen ersten Schulabschluss in ein Ausbildungsverhältnis überzugehen, ohnehin schon sehr gering, so verschlechtert sich das Einmündungsergebnis im Vergleich zum Vorjahr 2019 von 3,5 Prozent noch einmal auf 3,3 Prozent (BBIB 2022, 58). Seit 2010 stagniert das Einmündungsergebnis bei rund 3 Prozent.

**Qualifikationsniveau, Berufswahlspektrum und Substituierbarkeitspotenzial** | Die Begrenzung der Teilhabeoptionen für Menschen mit keinem oder niedrigen Schulabschluss zeigt sich auch in der Berufswahlfreiheit. Die besten Chancen auf eine anerkannte Ausbildung ergeben sich für diese Personengruppe im Bereich Hauswirtschaft. Im öffentlichen Dienst hingegen sind Ausbildungschancen für sie im Grunde genommen nicht gegeben. Ähnliches gilt auch für Auszubildende mit höchstens erstem Schulabschluss. Für sie zeichnen sich die besten Chancen auf eine Ausbildung ebenfalls in dem Zuständigkeitsbereich der Hauswirtschaft ab. Im Handwerk machen sie gut ein Drittel der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge aus. In der Landwirtschaft sowie in Industrie und Handel besteht zumindest noch für jede\*n Vierte\*n die Möglichkeit, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. In den Zuständigkeitsbereichen Landwirtschaft (-16,6 % gegenüber 2010) und Handwerk (-16,7 % gegenüber 2010) wird es für Ausbildungssuchende mit max. erstem Schulabschluss jedoch zunehmend schwieriger einzumünden (eigene Berechnungen auf Grundlage der Quelle BBIB DATENREPORT 2022, 123 ff.). Es ist zu vermuten, dass die voranschreitende Technologisierung in Landwirtschaft und Handwerk zu qualifikationsbezogenen Passungsproblemen aufseiten der Adressat\*innen führt. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass die Ausbildung in den Bereichen Erziehung, Soziales und Gesundheit zunehmend an den Berufsschulsektor rückgebunden wird. Sie setzt als Mindestqualifizierungsniveau den mittleren Schulabschluss, „Helferberufe“ ausgenommen, voraus (ebd.). Jugendliche ohne einen ersten Schulabschluss sind überdurchschnittlich in dem Berufssegment der Berufe für Menschen mit Behinderung (§ 66 BBiG § 42r HwO) vertreten (35,1 % siehe Tab. 7, Seite 123). Auch in der Gruppe der zweijährigen Berufe, die sich insbesondere an Jugendliche mit niedrigeren Schulabschlüssen richtet, sind Ab-

gänger\*innen ohne einen ersten Schulabschluss überproportional vertreten (vgl. BBIB DATENREPORT 2022, 127). Mit diesen und ähnlichen Strukturverschiebungen sind zum einen bestimmte Segmente des Ausbildungsangebots, trotz formaler Offenheit, unerreichbar für Absolvent\*innen mit max. erstem Schulabschluss, zum anderen schwinden für sie in der Summe nicht nur Ausbildungsalternativen (vgl. BiD 2018, 129 f.), sondern sie finden sich auch überwiegend in zweijährigen, häufig fachreduzierten Berufsausbildungen, Berufen für Menschen mit Behinderung und in Branchen mit hohem Substituierbarkeitspotenzial wieder (siehe hierzu ebenfalls Tab. 7).

Berufssegmente	Neuabschlüsse Ausbildung 2020 absolut	Ohne ersten Schulabschluss in %	Hauptschulabschluss in %	Mittlerer Schulabschluss in %	Substituierbarkeitspotenzial* in %
Produktionsberufe	180.093	3,7	30,2	45,9	83,8
Dienstleistungsberufe	285.582	3,0	20,7	38,3	k. A.
Landwirtschaft, Forst, Gartenbau	13.386	6,5	28,1	38,6	48,7
2-jährige Berufe**	39.864	6,7	50,9	32,7	k. A.
- u. a. Verkauf	19.377	7,1	9,5	3,9	60,2
<b>Berufe für Menschen mit Behinderung</b>	<b>7.743</b>	<b>35,1</b>	<b>58,4</b>	<b>4,6</b>	<b>58,9***</b>
überwiegend betrieblich finanziert	1.113				k. A.
überwiegend öffentlich finanziert	6.630	Förderung nach SGB III (außerbetrieblich Ausbildung für MmBeh. – Reha)**** = 5.271			k. A.
Ausbildungsberufe insgesamt	465.672	3,3	24,3	41,3	---

Tabelle 7: Neuabschlüsse Ausbildungsverträge nach Berufssegmenten und schulischer Vorbildung.

Eigene Darstellung auf Grundlage folgender Quellen: BBIB DATENREPORT 2022, 108 und 114

\*DENGLER, MATTHES 2021 (IAB Kurzbericht 13/2021, 5)

\*\*ohne Berufe für Menschen mit Behinderung

\*\*\* DENGLER, MATTHES 2021 (IAB Kurzbericht 13/2021, 5)

\*\*\*\* BBIB DATENREPORT 2022, 118

Bis hierher kann das zwischenzeitliche Resümee gezogen werden, dass der allgemein eher positive Trend der ANR nicht zu einer Verbesserung von Ausbildungschancen für Menschen mit niedrigen oder keinen Schulabschlüssen führt. Es ist davon auszugehen, dass sich ein Großteil der ehemaligen Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schüler\*innen mit Behinderung in dieser Gruppe wiederfindet. Die Stagnation der letzten 10 Jahre hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen und Einmündungschancen in die benannten Zuständigkeitsbereiche belegen außerdem, dass es nach wie vor eine enge Verknüpfung zwischen unterschiedlichen Schulabschlüssen und Bildungswegen zu geben scheint. Für Ausbildungssuchende ohne Schulabschluss, aber auch für solche mit max. erstem Schulabschluss bedeutet diese Verknüpfung eine Einschränkung der Berufswahl und zunehmend auch geringere Chancen auf eine Teilhabe

an der allgemeinen beruflichen Ausbildung. Hier setzt sich die starke Segmentierung und Selektionsfunktion des Schulsystems entlang der Codierung besser/schlechter vermittelbar weiter fort. Erste Analysen der Nationalen Bildungspanel-Befragungsdaten (NEPS 2014-2021) machen diesbezüglich deutlich, dass der direkte Zugang zur beruflichen Ausbildung für Abgänger\*innen der Förderschulen eher die Ausnahme ist und für die weit überwiegende Mehrheit stattdessen über den Umweg ‚Übergangsmaßnahmen‘ erfolgt (vgl. BLANCK 2020; HOLTSMANN, MENZE, SOLGA 2019).

Die Datenlage bzgl. der Übergänge von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das Ausbildungssystem ist lückenbehaftet. Mit den NEPS können erstmalig Aussagen zu Übergängen der ehemaligen Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in Differenzierung zum Lernort getätigt werden. Wenngleich auf den Förderschwerpunkt *Lernen* – dem quantitativ wichtigsten Schwerpunkt – begrenzt, können die Übergangsverläufe zwar weiterhin nicht als exemplarisch, aber als explorativ für wahrscheinliche Verläufe von Ausbildungssuchenden mit kognitiven Teilhabebeeinträchtigungen angeführt werden. Die NEPS weisen nach, dass der Lernort Förderschule bei vergleichbaren Abschlusszertifikaten mit erheblichen Benachteiligungen im Zugang zum Ausbildungssystem assoziiert ist: Während 89 Prozent der Förderschulabsolvent\*innen mindestens einmal in den Übergangsbereich einmünden, müssen ehemalige Förderschüler\*innen mit Lernort Regelschule (66 %) seltener einen Umweg über das Übergangssystem in Kauf nehmen, um in Ausbildungen einzumünden (vgl. MENZE ET AL. 2021, 7). Auch die Transition aus dem Übergangssystem heraus erweist sich für Förderschulabsolvent\*innen schwieriger im Vergleich zu Regelschulbesucher\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die max. über einen ersten Schulabschluss verfügen. Blieben in etwa 23 Prozent der Förderschulabsolvent\*innen auch 72 Monate nach Beendigung der Schulzeit ohne eine Ausbildung, sind es auf Seiten der Regelschulbesucher\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur rund 13 Prozent. Ferner bestätigt sich, dass Förderschulabsolvent\*innen häufiger in theorie-geminderte Ausbildungsverhältnisse einmünden (22 %) wie Regelschulabsolvent\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (13 %). Umgekehrt finden sie mehr als doppelt so häufig (30 %) einen regulären Ausbildungsplatz, wie dies Förderschulabsolvent\*innen gelingt (13 %) (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse der NEPS bestätigen Übergangsstudien älteren Datums: Obwohl die schulsystembezogene Differenzmarkierung im Übergang zum beruflichen Ausbildungssystem ‚verschwindet‘, knüpft das stark segmentierte Ausbildungssystem an die Differenzmarkierung Schulabschluss und Lernort an (screening devices) und setzt den allokativen Selektionsprozess weiter fort. Ausbildungspfade werden für Förderschulabsolvent\*innen, aber auch für Absolvent\*innen mit maximal erstem Schulabschluss weiter durch die (Zu-)Ordnungslogik des Bildungssystems vorgezeichnet. Sie verfestigen sich zu „Maßnahmenkarrieren“ (vgl. KLINKHAMMER, NIEHAUS 2015; GALILÄER 2015, 26) und führen dazu, dass Formen der Berufsvorbereitung zum festen Bestandteil von Förderschulabsolvent\*innen und Bruchstellen im Inklusionsprozess werden.

**Ausbildungssituation von Menschen mit Behinderung** | Nur 12 Prozent der ausbildungsaktiven Unternehmen schließen Ausbildungsverträge mit Menschen mit Behinderung (METZLER ET AL. 2015, 37). Darüber hinaus ist die Darstellung der tatsächlichen Ausbildungssituation von Menschen mit Behinderung im dualen Ausbildungssystem lediglich mittels der Ausbildungsplatzangebote und geschlossenen -verträge nach § 66 BBiG / § 42r HwO und ansatzweise über weitere Hilfskonstruktionen wie bspw. die Art der Förderung nach §§ 100 Nr. 3, 235a und 236 SGB III (außerbetriebliche Ausbildung für Menschen mit Behinderung / Rehabilitation) sowie §§ 74 und 75a (ehemals § 130 SGB III und § 75 SGB III) zu bewerkstelligen. Ihnen ist gemeinsam, dass sie gegenüber den regulären dualen Ausbildungen nachrangig sind. Trotzdem liegen Beschränkungen vor, die u. a. darin begründet sind, dass in etwa nur zwei Drittel aller Ausbildungsverhältnisse mit Auszubildenden mit Behinderung öffentlich gefördert werden. In etwa ein Drittel der Verträge ist damit überwiegend betrieblich finanziert und scheint statistisch hierüber nicht aufzutauchen.

Das Ausbildungsangebot für Menschen mit Behinderung gemäß § 66 BBiG und § 42r HwO hat sich seit 2015 weiter verringert (siehe Tab. 8). Waren es 2015 9.159 Ausbildungsverhältnisse gemäß § 66 BBiG und § 42r HwO, die einen Gesamtanteil an allen Ausbildungsverhältnissen von 1,8 Prozent ausmachten, so waren es im aktuell verfügbaren Betrachtungsjahr 2021 rund 1,5 % (vgl. BBiB DATENREPORT 2021, 41). Gegenüber dem Allzeithoch von 2,7 Prozent im Jahr 2005 und 2,4 Prozent im UN-BRK-Ratifikationsjahr 2009 (vgl. BiD 2014, 183) entwickelt sich die Zahl der neu geschlossenen Ausbildungsverträge in den spezifischen Berufen für Menschen mit Behinderung demzufolge rückläufig. Werden die absoluten Zahlen von 2015 zu 2021 verglichen, dann reduziert sich das Angebot um knapp ein Viertel (23,9 %). Der Rückgang verteilt sich auf alle Bereiche. In den Zuständigkeitsbereichen öffentlicher Dienst, freie Berufe und Seeschifffahrt werden weiterhin keine Ausbildungsverhältnisse nach § 66 BBiG bzw. § 42r BBiG abgeschlossen (vgl. BBiB DATENREPORT 2021, 39 f.). Die Entwicklung ist nicht zwangsläufig negativ zu bewerten. Inwiefern der Abbau spezifischer Ausbildungsangebote für Menschen mit Behinderung in Richtung regulärer Ausbildung erfolgt, ist nicht eindeutig zu klären.

Jahr	Anzahl absolut	Verringerung gegenüber dem Vorjahr absolut	Verringerung gegenüber dem Vorjahr in %
2015	9.159	---	---
2016	8.781	- 378	- 4,1
2017	7.914	- 867	- 9,9
2018	7.668	- 246	- 3,1
2019	7.668	+/- 0	+ /- 0
2020	7.234	- 434	- 5,7
2021	6.969	- 264	- 3,6

*Tabelle 8: Veränderung der abgeschlossenen Ausbildungsverträge gemäß § 66 BBiG und 42r HwO 2015-2021*

Eigenen Berechnung und Darstellung auf Grundlage der Quelle BBiB DATENREPORTE 2015-2022.

Im Rückgriff auf den bisherigen Ist-Stand lassen sich drei mögliche Gründe für den Rückgang der Ausbildungsvertragsabschlüsse in den Berufen gemäß § 66 BBiG und § 42 HwO heranziehen. Der erhöhte Anteil an inklusiver Beschulung ohne Label ‚Abgang aus einer Förderschule‘ erhöht ggf. die Chancen auf eine duale Ausbildung mit Assistenz (Assistierte Ausbildung § 74-75a ehemals ausbildungsbegleitende Hilfen § 130 und §75 alt)<sup>64</sup>. Für die assistierte Ausbildung liegen laut BT-BUNDESTAGDRUCKSACHE 19/30752 eine Gesamtanzahl von 47.800 Eintritten in den Jahren 2015 bis 2020 vor. Unter ihnen waren 1.575 Personen mit einem Rehabilitationsstatus gem. § 19 SGB III (Anteil 3,3 %). Für die ausbildungsbegleitenden Hilfen 2019-2020 wurden insgesamt 67.800 Eintritte vermeldet. Hier waren es 2.376 Personen, die einen Rehabilitationsstatus innehatten (ebd., 6 f.). Mit Blick auf die Effizienz der Maßnahmen lässt sich feststellen, dass in 2020 nur in etwa ein Siebtel der Personen (1.101 Personen) die Maßnahme zu einem ‚erfolgreichen Ende‘ geführt haben. Welche inhaltlichen Zielsetzungen erreicht werden konnten, lässt sich nicht ermitteln. In Richtung betriebliche Ausbildung verließen 86 Personen im Jahr 2020 die assistierten Ausbildungsmaßnahmen (ebd., 8). In der Gesamtschau ist daher nicht davon auszugehen, dass der Rückgang der Ausbildungsvertragsabschlüsse in den Berufen gemäß § 66 BBiG und § 42 HwO zugunsten assistierter und begleiteter Ausbildung erfolgt ist. Die Wahrscheinlichkeit, durch die Instrumente in eine reguläre Ausbildung einzumünden, scheint vielmehr begrenzt.

Als zweiten möglichen Grund für den Rückgang der Ausbildungsvertragsabschlüsse in den Berufen kann angeführt werden, dass die weitere Ausdifferenzierung und Segmentierung alternativer Ausbildungsformen den Stellenwert der behindertenspezifischen Berufsausbildung beeinflusst und dadurch die Anzahl der Vertragsabschlüsse reduziert wird. Die anhaltende Ausdifferenzierung, so wird es die Betrachtung des Übergangssektors zeigen, führt jedoch viel eher zu Maßnahmenkarrieren, die stark zeitverzögert in nicht vollqualifizierende Ausbildungsformen, marginalisierte Beschäftigungsverhältnisse, in den Bildungs- und Arbeitsbereich der Werkstätten für Menschen mit Behinderung oder in Arbeitslosigkeit münden. Auch hier ist der Reduktion der Ausbildungsvertragsabschlüsse per se keine positive Trendwende in Richtung mehr Teilhabeoptionen für Menschen mit Behinderung an regulären Ausbildungsformen hinterlegt.

Eine dritte Annahme, die u. a. BEER (2022, 11 ff.) für den Rückgang der Ausbildungsvertragsabschlüsse anführt, ist, dass sich die Übergangschance für geringqualifizierte Jugendliche durch die Ausbildungs-Nachfrage-Relation (ANR) Entwicklung verbessert habe. Dass sich diese Annahme nicht in ein Mehr an Teilhabeoptionen für Menschen mit Förderstatus und ‚Förderschullabel‘ wandelt, haben die Ausführungen dieses Kapitels bezüglich des Berufswahlspektrum und des Substituierbarkeitspotenzial bereits zeigen können. Die Widerlegung der Annahme wird ferner durch die Entwicklung der tatsächlich abgeschlossenen betrieblichen Ausbildungsverträge

---

<sup>64</sup> Die Förderung von Ausbildungen gem. § 66 BBiG / § 42r der HwO ist möglich, wenn Arbeitgeber über die in § 6 der Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen geforderte rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation verfügt.

mit Menschen mit Behinderung bestätigt: Im Jahr 2021 wurden 16.512 außerbetriebliche Ausbildungsverträge abgeschlossen. Das entspricht einem Zuwachs gegenüber den Vorjahren 2020 (+10,9 %) und 2019 (14,9 %) (vgl. BBiB 2022, 43). Der Anteil der außerbetrieblichen Ausbildung lag damit 2021 bei rund 3,5 Prozent. Dominierend sind die außerbetrieblichen Vertragsschließungen in den behindertenspezifischen Ausbildungsangeboten (siehe Abb. 14). In etwa 80 Prozent der nach § 66 BBiG bzw. § 42r HwO neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge wurden im ersten Ausbildungsjahr größtenteils öffentlich finanziert. Davon entfielen rund 84 Prozent auf die Förderung einer beruflichen Ausbildung von Menschen mit Behinderung (4.725 Ausbildungsverträgen). Den geringsten Anteil an außerbetrieblichen Ausbildungsformen machen mit 2,4 Prozent (144 Ausbildungsverträgen) die Sonderprogramme des Bundes und der Länder aus. Sie werden in der Regel von sogenannten marktbenachteiligten Jugendlichen belegt. Etwas mehr als 13 Prozent (731 Ausbildungsverträgen) entfielen 2021 auf eine Förderung der Berufsausbildung nach SGB III für sozial Benachteiligte bzw. Lernbeeinträchtigte sowie auf Auszubildende, deren Berufsausbildungsverhältnis im ersten Ausbildungsjahr gelöst und in einer außerbetrieblichen Einrichtung fortgesetzt worden ist (vgl. BBiB DATENREPORT 2022, 53). Der Anteil an überwiegend betrieblich finanzierten Ausbildungen gemäß § 66 BBiG bzw. § 42r HwO geht kontinuierlich zurück. Lag ihr Anteil 2008 noch bei ca. 40,5 Prozent, so reduziert sich der Anteil der in Betrieben stattfindenden behindertenspezifischen Ausbildung bis 2020 auf rund 14,4 Prozent (vgl. BBiB DAZUBi 2021, 1). Binnendifferenziert man die „überwiegend betrieblich finanzierten“ Ausbildungsverträge hinsichtlich der Kooperationsverhältnisse von Betrieben zu Bildungsträger\*innen, wie etwa dem Berufsbildungswerk (BBW), dann ist davon auszugehen, dass tatsächlich nur etwa 10 Prozent der Auszubildenden in diesen Vertragsverhältnissen tatsächlich rein betrieblich ausgebildet werden (vgl. BEER 2022, 9).

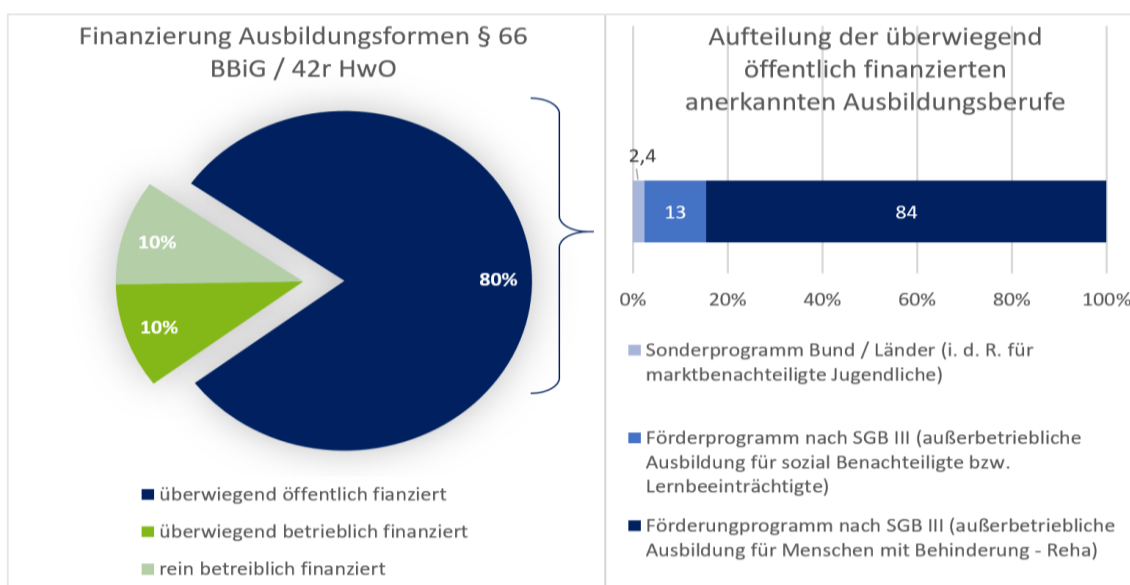


Abbildung 14: Ausbildungsformen nach Finanzierungswegen.

Eigene Darstellung auf Grundlage der Quellen BBiB DAZUBi 2021, 1; BEER 2022, 9

**Zwischenbilanzierung** | Werden die bisherigen, einzelnen Teilaspekte dieses Kapitel zusammengeführt, dann zeichnet sich als weiteres Zwischenfazit die Tendenz ab, dass es trotz aller Förderprogramme und (finanziellen) Aufwendungen – im Haushaltsjahr 2021 hat die BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT mit einem Ausgabevolumen von rund 2,7 Mrd. Euro (ebd. 2021, 11) erneut einen Schwerpunkt auf die Förderung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsleben gelegt – nicht gelingt, die Anzahl der Teilhabeoptionen für Menschen mit Behinderung respektive der Absolvent\*innen von Förderschulen in der dualen und schulischen Regelausbildung zu erhöhen. Der Lernort Betrieb ist für diesen Adressat\*innenkreis trotz des Vorrangsprinzips regulärer Ausbildungsverhältnisse eher Ausnahme denn Regel. Es verfestigt sich vielmehr die Annahme, dass die ‚Sondersystematik‘ des Schulwesens auch in der beruflichen Ausbildungssystematik weiter fortgesetzt wird und trotz des wohlfahrtsstaatlich formulierten Ziels einer ‚inklusionsorientierten Wende‘ nicht an Bedeutung einbüßt. Die Dynamiken der Ausdifferenzierung führen dazu, dass die Entscheidung von Adressierungsvorgängen – letztlich Selektions- und Allokationsprozesse – durch das Ausbildungssystem weiter fortgesetzt werden.

Diese Annahme lässt sich zudem sowohl mit Blick auf die Zugangszahlen in den Berufsbildungsbereich der WfbM, die keinen Berufsbildungsabschluss ermöglichen, als auch im Zuge der Zugangsentwicklung im Übergangssektor verifizieren. Beide Entwicklungen unterstreichen noch einmal, dass die geringfügige Reduktion in den Bereichen spezifischer Ausbildungsangebote nicht zugunsten einer regulären betrieblichen Ausbildung verläuft: Die Anzahl der Personen im Berufsbildungsbereich der Werkstätten für Menschen mit Behinderung stagniert seit 2016 bei rund 29.500 Personen (2021: 29.315). Zwei Drittel der dort erfassten und von Regelausbildung absorbierten Teilnehmenden weist formal eine kognitive Teilhabe einschränkung auf (vgl. BAG WFBM 2022). Die überwiegend an den Lernort Förderschule geknüpfte und weitgehend automatisierte Zuweisung in den Berufsbildungsbereich der WfbM erweist sich als hoch allozierende Einbahnstraße: Berufsbildungsteilnehmende verbleiben in der Regel im System und gehen nahezu ausschließlich nach Beendigung der 27-monatigen Maßnahme in den Arbeitsbereich der WfbM über. Die BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER INTEGRATIONSÄMTER UND HAUPTFÜRSORGESTELLEN (BIH), die maßgeblich am Übergangsprozess beteiligt ist, weist für das Berichtsjahr 2020/2021 260 Teilnehmer\*innen (BIH 2021, 26) aus, die einen Übergang in eine reguläre Ausbildungsform geschafft haben. Gemessen an der Gesamtzahl der 2020/2021 im Berufsbildungsbereich befindlichen Personen macht dies einen Gesamtanteil von 0,7 Prozent aus (eigene Berechnungen). Auch hier wird deutlich, dass, dem Ist-Stand nach, das Versprechen auf eine chancengerechte Teilhabe an einer Ausbildung für Menschen mit Behinderung nicht eingelöst wird. Mehr noch: das Risiko, keinen qualifizierenden beruflichen Ausbildungsabschluss zu erhalten, steigt für diese Adressat\*innengruppe und ist höher, je spezifischer die Verknüpfung mit Förderlabeln und -ausbildungsorten vorhanden ist.



**Menschen mit Behinderung im Übergangssektor** | Im Jahr 2021 gelingt 228.100 jungen Erwachsenen weder der Übergang in das Schulberufssystem noch in das duale Ausbildungssystem. Der Übergangssektor hat die Aufgabe, die entstehende Versorgungslücke zu kompensieren und individuelle Chancen von Ausbildungssuchenden auf ein Ausbildungsverhältnis zu verbessern. Dafür unterbreitet es ein Bildungsangebot, das erste berufliche Erfahrungen ermöglicht, zu einem Schulabschluss führt oder auf einen Ausbildungsbeginn vorbereitet. Eine dezidierte Betrachtung des Übergangssektors ist aufgrund der unzureichenden Datenlage nicht möglich. Dies gilt sowohl für die Beschreibung von Transitionsbewegungen und -wahrscheinlichkeiten, die Fragen nach der Wirksamkeit des Übergangssystems beantworten könnten, als auch für die Frage, welche Teilhabechancen oder -restriktionen für Menschen mit Behinderung mit der Teilnahme an selbiger einhergehen. Die nachfolgende fragmentierte Übersicht über vorhandene Daten lässt sich daher als kurze Exploration anführen.

Bezüglich der Frage, wer sich eigentlich im Übergangssystem befindet, konnte bereits darauf verwiesen werden, dass es sich bei dieser Personengruppe mehrheitlich um Anfänger\*innen handelt, die max. über einen ersten oder über keinen Schulabschluss verfügen. Ihr Gesamtanteil liegt bei über 70 Prozent (vgl. BID 2020, TAB. E 4-6 WEB, 167). Eine Zusammenschau der wenigen Studien zum Verbleib ehemaliger Förderschüler\*innen zeigt, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Lernort Förderschule überproportional in den Übergangssektor einmünden (80 - 90 %) und dort länger verweilen als Regelschüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (66 %) (vgl. JOCHMARING 2022, 30). Wenngleich exakte Übergangszahlen in Richtung Ausbildungsverhältnisse fehlen, so ist davon auszugehen, dass in etwa 30 - 50 Prozent der Jugendlichen mit (ehemaligen) Förderstatuts auch 5 Jahre nach Beendigung der Sekundarstufe I keine berufliche Qualifikation erreichen (ebd., 34), während in etwa 58 Prozent aller Teilnehmer\*innen nach 24 Monaten das Übergangssystem in Richtung Ausbildung verlassen (vgl. BID 2020, 165). An dieser Stelle als bemerkenswert vorwegzunehmen ist, dass dies unter den Vorzeichen vergleichbarer Kompetenzniveaus geschieht (siehe hierzu im Detail ab Seite 125 ff.).

Das am häufigsten in Anspruch genommene Bildungsangebot ist das Berufsvorbereitungsjahr (rund 29 %). Es folgen mit rund 21 Prozent Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die angerechnet werden können. Die berufliche Grundbildung an Berufsschulen ohne Anerkennung (18 %) sowie die Berufsvorbereitenden Bildungsgänge der Bundesagentur für Arbeit (rund 14 %) folgen auf Rang drei und vier. Die Einstiegsqualifizierungen werden nur von wenigen Teilnehmer\*innen in Anspruch genommen (2 %). Angebote, die eher betriebsnah vollzogen werden, werden seit 2005 kontinuierlich reduziert (vgl. BBiB 2022, 82). Analog dazu nimmt die Inanspruchnahme von Maßnahmen, die eher betriebsfern angeboten werden und in erster Linie der Erfüllung der Schulpflicht und der beruflichen Orientierung dienen, kontinuierlich zu (siehe Abb. 15, Seite 130). Derzeit können diesem Angebotszweig rund 68 Prozent der Teilnehmenden zugeordnet werden.

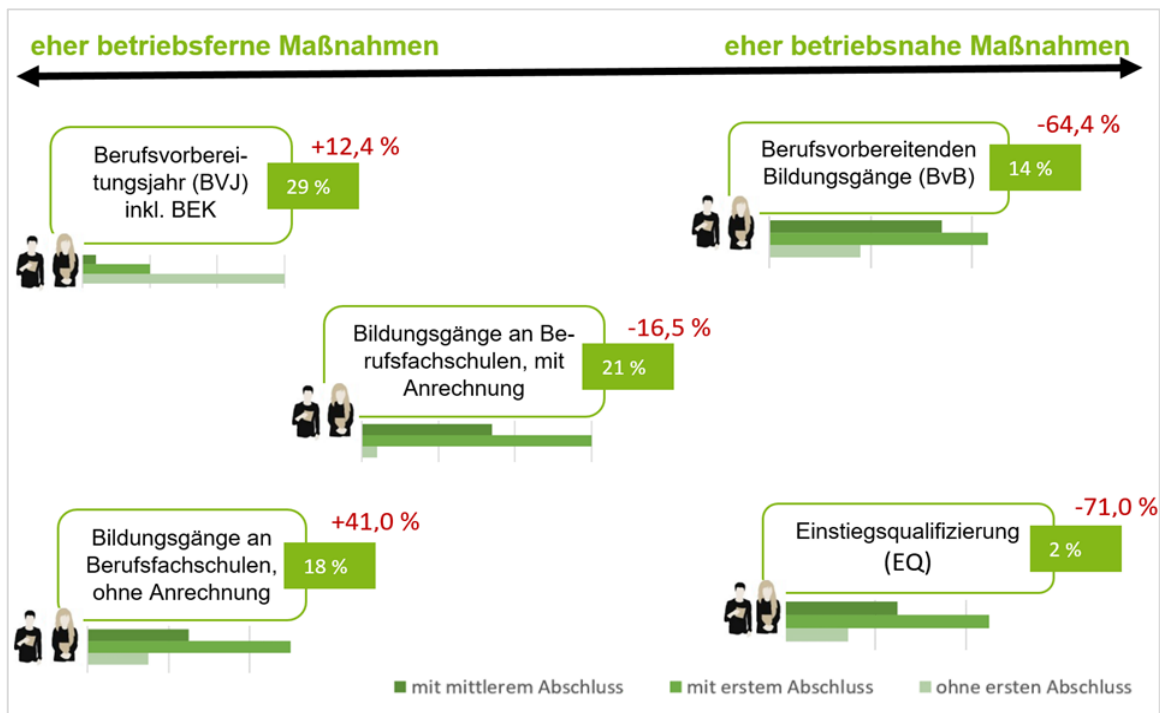


Abbildung 15: Veränderungen Einmündungsqualifizierung der Teilnehmenden im Übergangssektor

Eigene Berechnung und Darstellung auf Grundlage der Quellen: BBiB 2022, S. 29 f. 37 und 82.

Einordnung einzelner Maßnahmen des Übergangssektors & Veränderungen gegenüber 2005 in Prozent (rot markiert). Einmündungsqualifizierung der Teilnehmenden bei Maßnahmebeginn.

Dem eher betriebsnahen Angebotszweig des Übergangssystems sind die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) sowie die Einstiegsqualifizierungen (EQ) zugeordnet. In diesem Angebotszweig finden sich insbesondere Teilnehmende wieder, die nach Schulentlassung über mindestens einen ersten Schulabschluss verfügen (siehe Abb. 15). In Maßnahmen der BvB besitzen etwa 43 Prozent einen ersten Schulabschluss; in EQ-Maßnahmen macht dieser Schulabschluss einen Anteil von 45 Prozent aus (vgl. BBiB 2022, 30<sup>65</sup>). Konnten keine allgemeinen Schulabschlüsse erworben werden, so haben diese Teilnehmenden deutlich weniger häufig Zugang zum betriebsnahen Ausbildungszweig des Übergangssystems: In 2020 betrug der Anteil an Teilnehmenden ohne Schulabschluss in BvB-Maßnahmen 18 Prozent, in EQ-Maßnahmen 14 Prozent (ebd.). Im eher betriebsfernen Angebotszweig des Übergangssektors spiegelt sich die Verteilung: Maßnahmenteilnehmende verfügen im eher betriebsfernen Angebotszweig i. d. R. max. über einen ersten Schulabschluss. Im Berufsvorbereitungsjahr inklusive der Berufseinstiegsklassen können über 60 Prozent der Teilnehmer\*innen keinen ersten Schulabschluss nachweisen, ca. 20 Prozent verfügen hier über einen ersten Abschluss. Bei Bildungsgängen in Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, aber nicht anrechnungsfähig sind, können ca. 50 Prozent der Teilnehmer\*innen einen ersten Schulabschluss nachweisen, ca. 15 Prozent entfallen auf Teilnehmer\*innen ohne Abschluss (vgl. BBiB 2022, 30).

<sup>65</sup> Differenzierte Angaben für das Berichtsjahr lagen dem BBiB 2022 nicht vor (Annäherungswerte).

Zu Transitionswahrscheinlichkeiten liegen ebenfalls kaum aktuelle und nur fragmentierte Daten zu einzelnen Bereichen vor. So gibt bspw. das Nationale Bildungspanel Auskunft über den Verbleib einer Startkohorte im Übergangssektor: 43 Prozent der in den Übergangssektor eingemündeten Jugendlichen treten nach ihrer ersten Maßnahme in die duale Ausbildung ein. Weiteren 8 Prozent gelingt der Übergang nach einer zweiten oder nach mehreren Maßnahmen. 11 Prozent münden nach ein oder mehreren Maßnahmen in das Schulberufssystem ein. Demzufolge gelingt in etwa 60 Prozent der Fälle, die zunächst alternativ zur dualen Ausbildung im Übergangssektor verortet sind, der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung. Rund 40 Prozent nehmen jedoch auch nach dem Durchlaufen einer oder mehrerer Maßnahmen kein Ausbildungsverhältnis auf (ebd.). Über ihren Verbleib ist nichts weiter bekannt. Es ist zu vermuten, dass das Gros dieser Gruppe in die Erwerbslosigkeit oder in prekäre Beschäftigungsverhältnisse übergeht. Wie bereits eingangs des Abschnittes benannt, ist davon auszugehen, dass in etwa 30–50 Prozent der Jugendlichen mit (ehemaligem) Förderstatuts sich in dieser Gruppe wiederfindet.

Inwiefern sich die Ausbildungschancen für junge Erwachsene durch die Teilnahme an Maßnahmen im Übergangssektor verbessern, kann nur unvollständig skizziert werden. Je ferner das Angebot von Betrieben agiert, desto länger wird die Verweildauer, respektive je geringer fällt die Wahrscheinlichkeit aus, in reguläre Ausbildungsverhältnisse einzumünden: Setzen Teilnehmende ihre berufliche Bildung in EQ-Maßnahmen fort, verlassen mehr als 56 Prozent 6 Monate nach Maßnahmenbeginn das Übergangssystem in Richtung reguläre Ausbildung (vgl. BIBB DATENREPORT 2022, 235). Aufseiten der BvB-Maßnahmenteilnehmenden hingegen ist es nur gut ein Drittel (35 %), das 6 Monate nach Maßnahmenbeginn in ein reguläres Ausbildungsverhältnis einmündet. Weitere 38,5 Prozent verlassen die BvB-Maßnahme in Richtung Ausbildung gemäß § 66 BBiG/ 42r HwO. Ist die BvB-Maßnahme dem rehabilitationsspezifischen Bereich zugeordnet, sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Ausbildungsaufnahme im Regelbereich drastisch. Hier gelingt lediglich 8,6 Prozent der Teilnehmenden der Übergang in eine reguläre Ausbildung.

Für den eher betriebsfernen Angebotszweig des Übergangssektors können Aussagen zur Wirksamkeit einzelner Maßnahmen nur indirekt mit Hilfe von Statistiken zur vorausgegangen Teilnahme an berufsvorbereitender Qualifizierung getätigt werden. Im Jahr 2020 haben 2,3 Prozent vor Vertragsabschluss in einem regulären Ausbildungsverhältnis ein Berufsvorbereitungsjahr absolviert (vgl. BIBB DATENREPORT 2022, 133). Mit einer berufsschulischen Bildung mit Anrechnung schließen 3,4 Prozent der Neu-Auszubildenden einen Vertrag mit Ausbildungsbetrieben. Auch hier wird deutlich, dass die Transitionswahrscheinlichkeit deutlich geringer ist, je ferner das Angebot von einem real-betrieblichen Umfeld arrangiert wird.

Für Menschen mit Behinderung führt der Weg aus dem Übergangssystem überproportional in Ausbildungsverhältnisse gemäß § 66 BBiG bzw. 42r HwO (siehe Abb. 16, Seite 132). Insgesamt wurden hier im Jahr 2020 7.743 Neuabschlüsse verzeichnet. 45 Prozent von ihnen haben an

einer Maßnahme im Übergangssystem teilgenommen (vgl. BBiB DAZUBi 2021, 1f.). In der Binnendifferenzierung lässt sich ein ähnliches Bild bzgl. der Transitionswahrscheinlichkeiten nachzeichnen, wie bei den Übergängen in reguläre Ausbildungsverhältnisse. Auch hier zeigt sich, dass je näher die Bildungsmaßnahme an das Umfeld Betrieb geknüpft ist, desto größer die Chancen sind, ein behindertenspezifisches Ausbildungsverhältnis abzuschließen. Bei Vertragsschluss konnten 76 Prozent eine Maßnahme nachweisen, die den betriebsnahen Angeboten des Übergangssektors zuzuordnen ist. Hingegen mündete nur rund ein Viertel (24 %) in Ausbildungen gemäß §66 BBiG/ 42r HwO, die an einem eher betriebsfernen Angebot, wie beispielsweise das BVJ (21 %) oder das Berufsgrundbildungsjahr teilnahmen (eigene Berechnungen ebd.).

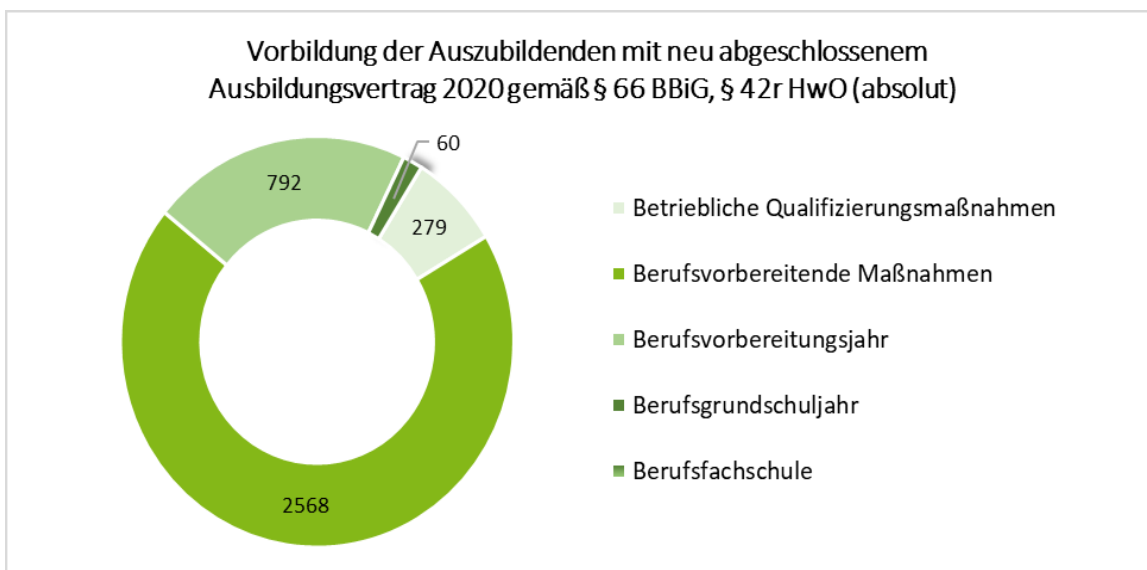


Abbildung 16: Vorbildung Auszubildende mit neu abgeschlossenen Ausbildungsvertrag gem. § 66 BBiG, § 42 HwO

Eigene Darstellung auf Basis der Quelle: BBiB DAZUBi (2021, 2) auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember 2020).

**Zwischenbilanzierung** | Die bisherigen Ergebnisse der Sekundäranalyse verdeutlichen den Widerspruch zwischen ‚Ist‘ und ‚Soll‘ bezüglich der Umsetzung eines rechtlichen Anspruchs auf eine chancengerechte Teilhabe aller Menschen am Bildungssystem. Schlussendlich ist ein sozialpolitisches Bekenntnis zur Inklusion noch lange kein Garant für gelingende Teilhabe (vgl. WANSING, 2012A, 393 f.). Entgegen der Forderungen der UN-BRK verzeichnen die ‚Sondersysteme‘ eine hohe Konstanz und bisweilen sogar einen moderaten Anstieg der Teilnehmer\*innenzahlen. Steuerungstheoretisch deutet daher vieles auf eine Regression, anstatt auf eine erfolgreiche Umsetzung des rechtlichen Anspruchs auf eine volle und wirksame Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Bildungssystem hin. Aus den Adressierungsaufufen im Übergangssystem resultiert vor allem für Menschen mit Behinderung und (ehemalige) Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die dem Entlassungsort Förderschule zugehörig waren, kein Chancenplus. Viel eher werden Unterschiede im Adressierungsvorgang und -aufruf deutlich, die sich gegenüber dem Versprechen eines chancengerechten Zugangs zum beruflichen Ausbildungsmarkt als

höchst diskriminierend erweisen. Studien von STANAT ET AL. (2016, 2017) sowie MÜLLER ET AL. (2017) zeigen, dass es kein homogenes niedriges Leistungsniveau in Förderschulen gibt. Vielmehr wird ein von PISA definiertes Mindestbildungsniveau von einem nicht zu vernachlässigen Anteil an Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erbracht. Werden die Kompetenzniveaus in den Schlüsselkompetenzen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik bei Einmündung der Teilnehmer\*innen verglichen, fällt auf, dass es keine wesentlichen Unterschiede bei Jugendlichen mit max. ersten und Jugendlichen mit max. mittleren Schulabschluss in den einzelnen Sektoren beruflicher Ausbildung gibt (Abb. 17).

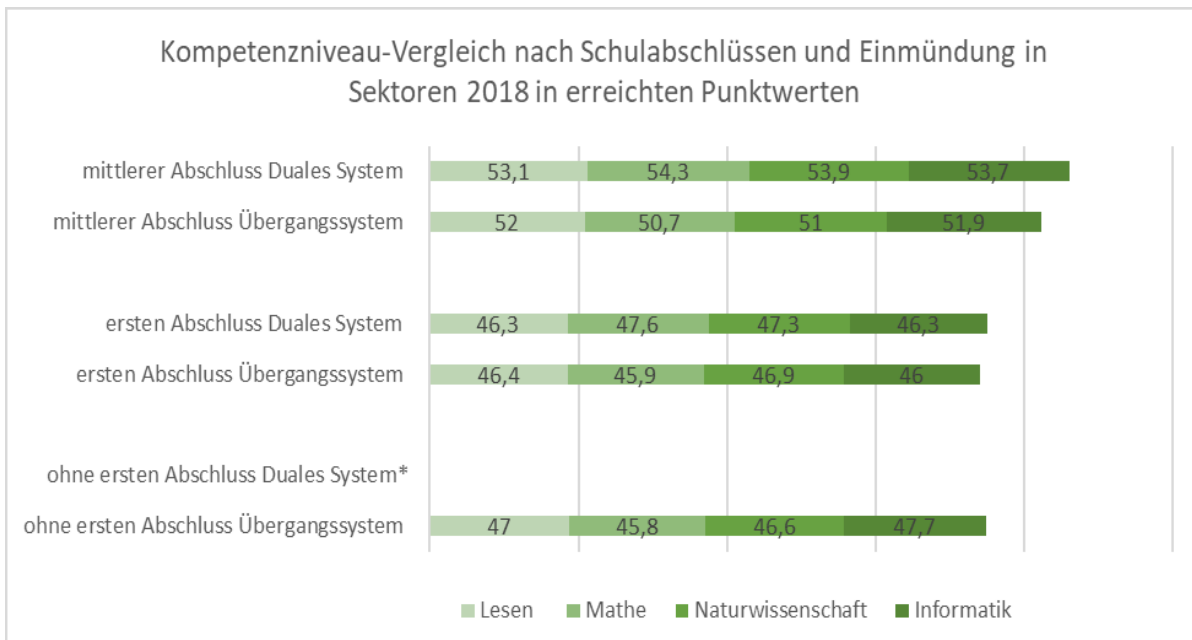


Abbildung 17: Vergleich des Kompetenzniveaus Schulentlassener bei Einmündung in die berufliche Ausbildung. Eigene Darstellung auf Grundlage der Quelle: BiD 2018 TAB. E 4-3web, 141. \*keine Angaben verfügbar.

Trotz der Überschneidungen in den Kompetenzniveaus zwischen Jugendlichen, deren Ausbildungsplatzsuche erfolgreich verlaufen ist, und Jugendlichen, die zunächst mit einer Alternative im Übergangssektor vorliebnehmen mussten (vgl. BiD 2018, 141), sind Teilhabeoptionen und Realisierungschancen ungleich verteilt. Das Versprechen auf einen chancengerechten Zugang zum beruflichen Ausbildungssystem wird aus systemtheoretischer Perspektive gerade deswegen nicht erfüllt, weil es weiterhin die zugeschriebenen Merkmale sind, die anstelle des tatsächlichen Kompetenzniveaus den Adressierungsaufwurf bestimmen. Der Adressierungsaufwurf erfolgt im beruflichen Ausbildungssystem nahezu ausschließlich über Schulabschlüsse und Lernortverortungen. Lernort und (fehlender) Schulabschluss entfalten die Signalwirkung für potenzielle Ausbildungsbetriebe, dass seitens der Absolvent\*innen nur geringe Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwarten sind. Unter anderen sind Effekte, wie bspw. die des Confirmation Bias (u.a. MERCIER, 2017) wesentlich für Adressierungsaufwürfe. Das antizipierte Leistungsvermögen selbst wird nicht mehr infrage gestellt. Teilhabe ist im beruflichen Bildungssystem demnach viel weniger von den

Kompetenzen der Absolvent\*innen abhängig, als von den Zuschreibungsprozessen des Bildungswesens. Hierdurch werden Übergangsautomatismen in Form von kompensatorischen Akten und sekundärer Normalisierung initiiert, die für junge Erwachsene mit spezifischen Bildungszertifikaten und Förderhinweisen Brüche zwischen den jeweiligen Systemen forcieren, Adressierungsmerkmale verstetigen und die Negativzuschreibung in Bezug auf die Teilhabefähigkeit von Menschen mit Behinderung weiter fortschreiben. Für junge Erwachsene mit Behinderung und (ehemalige) Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeichnet sich so nicht nur eine von Paradoxie geprägte Fortsetzung der schulischen Pfadabhängigkeiten und Allokationsmechanismen ab, sondern auch eine Vorverlegung der Entscheidung über Auswahloptionen und Erreichbarkeit von Ausbildungsbereichen in die Sekundarstufe I (vgl. HADJAR, BECKER 2017). Wesentlichen Anteil an den Diskriminierungsvorgängen haben die Pluralisierungstendenzen des beruflichen Ausbildungssystems. Ähnlich wie im hochsegmentierten Schulsystem machen sie ‚behinderten-‘ bzw. ‚förderspezifische‘ Aufrufe erst möglich. So wird zwar einerseits ein lückenloser Übergang nach der Schulzeit garantiert, andererseits aber zugleich auch Pfadabhängigkeiten produziert, die weitere Teilhabeoptionen selektieren und allokatieren. Die bedingungslose Teilhabe am Bildungssystem ist demzufolge, und wie mittels skizzierter Bildungsverläufe bestimmter Differenzmerkmalsträger\*innen aufgezeigt wurde, nur „zum Preis dauerhafter Ausgliederung (...) und Stigmatisierung als wesentlich behindert und eingeschränkt leistungsfähig“ (LINDMEIER, SCHRÖR 2015, 152) zu haben, die kaum revidierbar sind und letztlich in Maßnahmenkarrieren münden. Im Ergebnis wird der Teilhabeanspruch im Zuge der wohlfahrtsstaatlichen Interventionslogik zum Integrationsproblem für diejenigen, die als ‚förderbedürftig‘, oder ‚behindert‘ adressiert werden.

Mittels der Sekundäranalyse bestätigt sich, dass die Funktionsleistung des Bildungssystems nicht darin zu suchen ist, die sozialpolitische Vorgabe zu erfüllen, Teilhabe durch Bildungsvermittlung, Qualifizierung und (sonderpädagogische) Förderung zu verbessern. Viel eher wird deutlich, dass die Funktionsleistung darin liegt, Differenzmarkierung längs von Bildungszertifikaten und Förderzuschreibungen beobachtungsfähig zur Verfügung zu stellen – zur Entlastung, zur Absorption und zur Legitimation ungleich verteilter Teilhabe- und Realisierungschancen. Was sich aus wohlfahrtsstaatlicher Sicht als Strukturproblem des Ausbildungssystems erweist, als ineffiziente Warteschleife, die erfolgreiche Übergänge nicht nur verzögert, sondern das Risiko der Ausbildungslosigkeit, Arbeitslosigkeit und langfristig des sozialen Ausschlusses verschärft (vgl. JOCHMARING 2022, 23), erweist sich aus systemtheoretischer Sicht weiterhin als höchst funktional. Es sichert dem Bildungssystem Stabilität: Die Organisationen des Bildungssystems versorgen sich selbst autonom mit Mitgliedern, rechtfertigen und reproduzieren sich selbst unter Zuhilfenahme der Differenzmarkierung (Aus-)Bildungsabschluss und etablieren hierüber einen Diskurs, der zum beobachtbaren Gegenstand der Umwelt wird und an dem sich andere Funktionssysteme, hier v. a. das Erwerbssystem, anschließen können (siehe Kap. 5.2.4).

#### 5.2.4 Ist: Inklusion im Übergang zum Erwerbssystem

Die berufliche Ausbildung ist nach wie vor grundlegend für einen erfolgreichen Übergang und dauerhaften Verbleib auf dem Arbeitsmarkt. Hiervon „hängen Arbeitsmarktteilnahme und materielle Absicherung, mittelbar aber auch die Gestaltung anderer Lebensumstände ab“ (BMAS 2017, 289). Für Menschen mit Behinderung, so konnten es die bisherigen Ausführungen nachweisen, sind die Übergänge von unterschiedlichen Barrieren gekennzeichnet. Die Inklusionswahrscheinlichkeit nimmt mit jeder Stufe im Bildungssystem ab, eingeschlagene Sonderwege verfestigen sich und stellen für Teilnehmende eine Gefährdung im Zugang zum Erwerbssystem und zum Arbeitsmarkt dar. Das Risiko für Maßnahmenkarrieren, für Wiederholungsschleifen im Übergangssektor und für fragmentierte Lebensläufe, die zunächst in fehlenden berufsqualifizierenden Abschlüssen und später dann in Erwerbslosigkeit münden, ist für Menschen mit Behinderung höher als für Menschen ohne Behinderung. Besonders problematisch ist in dieser Hinsicht, dass, im Falle von ‚Behinderung‘ und ‚Förderung‘, die Vergabe von Zugangsberechtigungen und Statuszuschreibungen unabhängig von gleichwertigen Kompetenzen und Schulabschlüssen erfolgt. Menschen mit Behinderung sind durch die nachgewiesenen Pfadabhängigkeiten v. a. in ihrer Berufswahl eingeschränkt und finden sich in Ausbildungsberufen wieder, die zumeist schlechter vergütet sind (vgl. BTB 2021, 176 u. 200), ein höheres Substituierbarkeitspotenzial aufweisen und damit unsicherere Arbeitsverhältnisse, Arbeitslosigkeit oder besondere Arbeitsverhältnisse nach sich ziehen.

Um die Benachteiligung auch im Erwerbssystem skizzieren zu können, werden zunächst Ausbildungsabschlüsse skizziert. Sie stellen mittelbare Leistungsindikatoren dar, die Auskunft über die berufliche Verwertbarkeit der Ausbildung geben. Dazu zählen der berufliche Verbleib nach Ausbildungsabschluss sowie die Erwerbslosen- und Arbeitslosenquote<sup>66</sup>. Hier sind weiterhin auch all diejenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen eingeschlossen, die keine berufliche Ausbildung absolvieren. Im Anschluss daran werden die Erwerbsbeteiligung von Menschen mit Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sowie die Teilhabe am Arbeitsleben in Sonderformen betrachtet. Statistisch lassen sich hier lediglich Menschen mit amtlich anerkannter Schwerbehinderung und Gleichstellung (hier und im Folgenden subsumiert) erfassen sowie Merkmale der Förderfinanzierung zur Identifikation und Nachverfolgung der Personengruppe heranziehen. Da die Ist-Situation von Menschen mit Behinderung auf dem Arbeitsmarkt außerhalb des eigentlichen Betrachtungsausschnitts dieser Arbeit liegt, wird dieser nur rudimentär nachgezeichnet.

---

<sup>66</sup> Nach den Regelungen der BA gilt als arbeitslos, wer höchstens 14 Stunden arbeitet und eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung mit mindestens 15 Stunden/Woche sucht (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2019). Als erwerbslos gilt lt. International Labour Organisation (ILO), wer eine Tätigkeit von weniger als einer Stunde/Woche ausübt, eine selbstständige o. abhängige Beschäftigung gleich welchen Umfangs ausübt. Die BA betrachtet die Altersspanne der 15- bis 65-Jährigen; die ILO die 15- bis 74-Jährigen. Die Quote der Arbeitslosigkeit liegt regelmäßig oberhalb der Quote der Erwerbslosigkeit (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2017 ZIT. N. SEEBER ET AL. 2017, 390).

**(Fehlende) Ausbildungsabschlüsse - Bedeutung im Übergang zum Erwerbssystem |** Bundesweit wird der erfolgreiche Abschluss einer vollqualifizierenden Berufsausbildung für ein geringes Risiko für Arbeits- oder Erwerbslosigkeit gewertet. Im Jahr 2020 waren im Jahresdurchschnitt etwa 10 Prozent im Alter zwischen 25 und 35 Jahren erwerbslos oder nicht erwerbstätig, die über eine vollqualifizierende Ausbildung verfügen. Aufseiten der Personen, die über keine derartige berufliche Qualifizierung verfügen, waren es hingegen 40 Prozent (vgl. BID 2022, 189). Zieht man die Arbeitslosenquote für das Betrachtungsjahr hinzu, ist aufseiten derer ohne Berufsausbildung das Risiko, arbeitslos zu sein, mit 20,9 Prozent fast viermal so hoch, wie der bundesweite Durchschnitt (5,9 %) insgesamt (vgl. BIBB DATENREPORT 2022, 285).

Im Jahr 2020 beendeten 380.194 Menschen erfolgreich ihre Ausbildung. Die Erfolgsquote (EQ) lag bei 89,6 Prozent (ebd., 153). Wird die Erfolgsquote in Bezug zu den erworbenen allgemeinbildenden Schulabschlüssen gesetzt, zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen berufsqualifizierenden Abschlusses höher ist, je höher auch der Schulabschluss ist (Abb. 18). Die Ungelerntenquote bestätigt die starke Abhängigkeit von nachweisbaren Schulabschlüssen. Personen ohne einen ersten Abschluss sind besonders gefährdet, keinen beruflichen Qualifizierungsnachweis zu erreichen (64,4 %) gegenüber Personen mit erstem (35,8 %) und mittlerem Schulabschluss (13,3 %; ebd. 2022, 288). Bemerkenswert ist, dass die erworbenen Kompetenzen von Schulabgänger\*innen ohne Abschluss (EQ: 79,3) und Schulabsolvent\*innen mit erstem Schulabschluss (EQ: 78,9) ähnlich ausreichend sind, um eine Ausbildung erfolgreich abschließen zu können. Ihre Erfolgsquote liegt nur 2 Prozentpunkte hinter denen von Absolvent\*innen mit mittlerem Schulabschluss. Die Tatsache, dass in etwa nur 12.400 Personen ohne einen ersten Schulabschluss, aber rd. 88.500 Personen mit einem ersten Abschluss zur Abschlussprüfung zugelassen werden – bei ähnlichem Kompetenzniveau –, unterstreicht die selektive und allozierende Bedeutung schulischer Bildungszertifikate und Kopplung an soziale Ausgrenzungsrisiken.

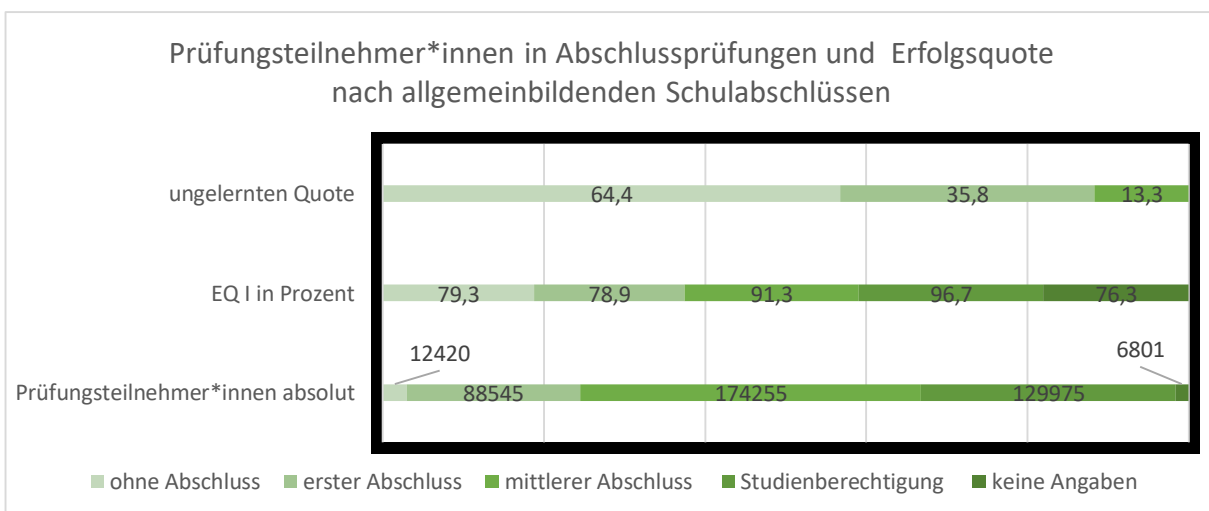


Abbildung 18: Prüfungsteilnehmer\*innen an Abschlussprüfungen der dualen Ausbildung und ihre Erfolgsquote (EQ I) im Vergleich zum vorherigen Schulabschluss

Eigene Darstellung auf Grundlage der Quelle: Datenreport BiBB 2020, 148 u. 152 f.



Es verwundert daher nicht, dass Menschen mit Behinderung und (ehemaligem) Lernort Förderschule deutlich häufiger in der Gruppe derer vertreten sind, die über keinen Berufsschulabschluss verfügen: Während im Jahr 2019 der Anteil derer, die über keinen Berufsabschluss verfügen, aufseiten der Altersgruppe zwischen 30-45 Jahren ohne Behinderung bei insgesamt bei rund 15 Prozent (14,6 %) lag, ist der Wert mehr als doppelt so hoch (29,6 %) aufseiten der Menschen mit Behinderung (vgl. BBIB DATENREPORT 2021, 11 f.). Der NEET-Status (Not in Employment, Education or Training) bestätigt für Abgänger\*innen von Förderschulen die Tendenz, seltener einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben. Im Alter von etwa 20 Jahren befand sich knapp ein Drittel der ehemaligen Förderschülerinnen und -schüler im NEET-Status, während es bei Jugendlichen aus Regelschulen nur halb so viele waren (29 % vs. 16 %). Dieser Unterschied ergab sich auch aus Differenzen in der Erwerbsbeteiligung (34 % Jugendlichen aus Förderschulen vs. 40 % aus Regelschulen) (vgl. MENZE ET AL 2021 [IAB Kurzbericht 22/2021], 7f.). Eine dezidiertere Verbleibsbetrachtung im Übergang zum Arbeitsmarkt gibt es indessen für die Personengruppe der Ausbildungsabsolvent\*innen mit Behinderung nicht. Als Hilfskonstrukt lässt sich nachfolgend lediglich die Einmündungsqualifikationsunterscheidung auf den Arbeitsmarkt heranziehen: Erwerbs- und Arbeitslose mit beruflichen und ohne beruflichen Bildungsabschluss.

**Erwerbstätigenquote und Erwerbslosenquote** | Im Jahr 2019 sind von den rund 4,9 Millionen Menschen mit Behinderung im erwerbsfähigen Alter (15- bis 64 Jahre) 57 Prozent berufstätig oder auf der Suche nach einer Erwerbstätigkeit. Im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung (82 %) ist der Anteil derer, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, deutlich geringer (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2021B). Die Erwerbslosenquote schwerbehinderter Menschen betrug im Jahr 2019 rund 3,6 Prozent (Bevölkerung insgesamt: 3,0 Prozent). Eine Fortsetzung schlechterer Teilhabechancen von Menschen ohne einen qualifizierenden Schulabschluss, zu denen das Gros der Menschen mit Behinderung zu zählen ist, findet sich auch mit Blick auf die Frage, wer die Erwerbslosen sind: In der Gruppe der Erwerbstätigen im Alter von 25 bis unter 35 Jahren ohne einen qualifizierenden Berufsabschluss sind 8,0 Prozent erwerbslos; bei Personen mit Abschluss im Dualen System sind es hingegen nur rund 2,7 Prozent und in der Gruppe der Personen mit schulischem Berufsabschluss nur 1,4 Prozent (vgl. BID 2022, TAB. E5-11 WEB, 189). Analog dazu sind 31,5 Prozent dieser Altersgruppe dann nicht-erwerbstätig, wenn sie über keinen beruflich qualifizierenden Abschluss verfügen; aufseiten der Absolvent\*innen einer dualen Ausbildung sind es hingegen rund 7,3 Prozent (schulische Berufsbildung: 7,7 %). Die Tendenzen bleiben auch in den nachfolgenden Altersgruppierungen (25 bis 30 Jahren und 30 bis 35 Jahren) stabil und können kaum verringert werden (ebd.). Der dritte BUNDESTEILHABEBERICHT, der Menschen mit Beeinträchtigung fokussiert (2021, 225–228), bestätigt die hier aufgezeigten Tendenzen für das Betrachtungsjahr 2017: Trotz einer insgesamt positiven Entwicklung konnte sich im Ergebnis die Erwerbstätigenquote von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen nicht annähern (ebd., 228).

**Arbeitslosigkeit und Arbeitslosenquote** | In der Gesamtschau hat sich die Arbeitslosigkeit von Menschen mit Schwerbehinderung (inkl. Gleichgestellter) im Vergleich zur Arbeitslosigkeit aller Erwerbspersonen negativ entwickelt, trotz konjunkturellen Aufschwungs und demographisch günstigerer Ausgangsposition. Dies gilt auch in Bezug auf pandemiebedingte Effekte. Anders als die Arbeitslosigkeit von nicht-schwerbehinderten Menschen ist die Arbeitslosigkeit bei Menschen mit Behinderung im Jahresdurchschnitt 2021 gestiegen (+3.000). Im Jahresdurchschnitt sind 172.484 schwerbehinderte Menschen arbeitslos (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2022, 11). Konnte die Arbeitslosenquote vor der Pandemie seit 2012 (14,1 %) sukzessive bis 2019 (10,9 %) gesenkt werden, steigt diese seit dem Corona Pandemie-Ausbruch auf zuletzt 11,5 Prozent (2021) wieder an und liegt damit um 4,5 Prozent höher als bei der personenübergreifenden Referenzgruppe (7,0 %). Das Bundesergebnis für 2021 von 11,5 Prozent setzt sich aus einer anteiligen SGB III-Quote von 5,1 Prozent und einer anteiligen SGB II-Quote von 6,3 Prozent zusammen. Die Abweichungen im Vergleich zur Arbeitslosenquote schwerbehinderter Menschen zur Referenzgruppe ist seit 2016 relativ stabil und beträgt zwischen +4,7 und +4,5 Prozent (vgl. BMAS 2021, 44 und 136). Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Arbeitslosigkeit von Menschen mit Schwerbehinderung im Durchschnitt höher liegt als bei Menschen ohne eine ausgewiesene Behinderung, obwohl diese Gruppe i. d. R. etwas höher qualifiziert ist als nicht-behinderte Arbeitslose (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2022, 13). Auch hier wird erkennbar, dass der Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt viel eher über den Adressierungsauftrag Behinderung gesteuert wird, anstelle der beruflichen oder schulischen Ausbildungsabschlüsse. Menschen mit Behinderung, die über eine abgeschlossene, anerkannte Berufsausbildung oder eine akademische Ausbildung verfügen, sind mit 55 Prozent häufiger arbeitslos gemeldet als Menschen ohne Schwerbehinderung (45 Prozent) (ebd., 14). Wird die Arbeitslosigkeit zwischen Menschen mit und ohne Schwerbehinderung nach Rechtskreisen unterschieden, ist die Differenz ausgeprägter, wenn es sich um die Grundsicherung für Arbeitssuchende handelt (SGB II). Hier sind 41 Prozent der schwerbehinderten Personen, die über eine betriebliche oder schulische Ausbildung verfügen, arbeitslos. Auf Seiten der nicht-behinderten Personen sind es hingegen lediglich 27 Prozent (ebd.). Auch die Dauer der Arbeitslosigkeit von Menschen mit Schwerbehinderung weicht erkennbar nach oben von der durchschnittlichen Dauer der Arbeitslosigkeit von Menschen ohne eine Behinderung ab: Im Jahresdurchschnitt 2021 waren gut 80.000 (entspricht 47 %) mindestens 12 Monate arbeitslos gemeldet und damit als langzeitarbeitslos erfasst. Der Anteil langzeitarbeitsloser Menschen bei nicht-schwerbehinderten Arbeitslosen lag 2021 mit 39 Prozent deutlich niedriger.

**Teilhabe am Arbeitsleben in Sonderformen** | Die Teilhabe am Arbeitsmarkt ist für viele Menschen mit Behinderung auf Maßnahmen und/oder auf Sondersysteme begrenzt. Dazu zählen Leistungen nach Kapitel 6 SGB IX, die in enger Zusammenarbeit von den Integrationsämtern und der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt werden (§ 101 Abs. 1 SGB IX). Integrationsprojekte gemäß § 133 SGB IX, die aus den Mitteln der Ausgleichsabgabe (§ 134 SGB IX) gefördert werden, ergänzen die eingangs genannten Leistungen ebenso wie das Budget für Arbeit (§ 61 SGB IX) oder die spezifischen Beschäftigungs- und Förderprogramme des NAPs 2.0. Jüngere Instrumente wie die Assistierte Ausbildung bedienen die Schnittmenge von Ausbildungs- und Arbeitsbereich (§ 112 ff. SGB III). Gleiches gilt für die Unterstützte Beschäftigung (§ 55 SGB IX). All diesen Maßnahmen ist gemeinsam, dass sie Personen mit Behinderung den Zugang zu einer angemessenen, geeigneten und sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung eröffnen sollen.

Die genannten Maßnahmen und Instrumente sind angesichts ihrer Inanspruchnahme jedoch nicht vorrangig von Bedeutung. So nehmen das Budget für Arbeit nur rund 1679 Personen zum Stichtag 31.12.2020 in Anspruch (vgl. BAGÜS 2022, 58). Selbst wenn die landesspezifischen Förderprogramme hinzugezählt werden, die die Förderbedingungen oder die förderfähigen Sachverhalte des Budgets für Arbeit ersetzen, kann die absolute Anzahl kaum als wesentlich erachtet werden (2020: +325 Personen). Ähnliches gilt für die „Anderen Leistungsanbieter“ (gem. § 60 SGB IX). 2020 erhielten 304 Personen Leistungen bei „Anderen Anbietern“ als alternative Leistung beruflicher Bildung und Beschäftigung in der WfbM (vgl. ebd., 59). Letztgenannte gehört zu den quantitativ bedeutsamsten Sondersystemen. Wer beispielsweise wegen Art und Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt eingegliedert werden kann, hat nach § 136 SGB IX einen Anspruch auf einen Platz in einer anerkannten WfbM, um am Arbeitsmarkt teilhaben zu können. Im Jahr 2020 sind 700 Hauptwerkstätten für Menschen mit Behinderung mit rund 320.000 Personen beschäftigt. In der Binnendifferenzierung sind drei Viertel der Teilnehmenden vornehmlich der Kategorie ‚geistig behindert‘ zugeordnet (75 %). Etwas mehr als 20 Prozent entfallen auf Menschen mit psychischer Behinderung. Der Anteil an Menschen mit einer Körperbehinderung ist mit 4 Prozent eher niedrig (BAG WfbM 2021B, 37). Knapp 30.000 Personen sind dem Bildungsbereich zugeordnet, 270.000 finden sich als Beschäftigte im Arbeitsbereich der WfbM wieder (BAG WfbM 2021B, 33). Dies entspricht einem Plus von 19 Hauptwerkstätten sowie einem Plus von 10.000 Beschäftigten gegenüber 2017 (vgl. ebd. und BAG WfbM 2017). Seit 2011 hat sich die Zahl der Menschen, die im Arbeitsbereich einer WfbM beschäftigt sind, damit im Durchschnitt jährlich um 1,0 Prozent erhöht (eigene Berechnungen) und damit seit den 2000er Jahren die Anzahl der in Werkstätten Beschäftigten verdoppelt (vgl. BAG WfbM, 2017). Trotz des rechtlichen Anspruchs auf einen inklusiven Arbeitsmarkt (Art. 27 UN-BRK) hat die WfbM damit keinesfalls an Bedeutung eingebüßt, sondern ist fest etabliert.

Als Einrichtung der Rehabilitation unterliegt die WfbM ferner der völkerrechtlichen Verpflichtung, Ausgrenzungen aus dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu verhindern (Artikel 27 Abs. 1 UN-BRK). Die WfbM hat gemäß § 41 SGB IX den Auftrag, den Übergang geeigneter Menschen mit Behinderung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern. Daher ist nicht nur die Vermittlung in Richtung allgemeiner Arbeitsmarkt obligatorisch, sondern es ist ständig zu prüfen, „ob Menschen mit Behinderungen, denen ein Werkstattplatz angeboten wird, nicht doch noch mit geeigneten Unterstützungen alternative Möglichkeiten eröffnet werden können“ (BTB 2016, 194). Dem ‚Soll‘ steht die Tatsache gegenüber, dass die Übergangsquote in den ersten Arbeitsmarkt seit 2002 nicht einmal annähernd die 1-Prozentmarke erreicht. Für das Berichtsjahr 2020/2021 werden 235 Teilnehmer\*innen ausgewiesen (BIH 2021, 26), die einen Übergang auf den ersten Arbeitsmarkt geschafft haben. Das macht einen Gesamtanteil der in Werkstätten Beschäftigten von 0,08 Prozent aus. Vermutlich ist die Anzahl der Übergänge gegenüber dem Jahr 2017 pandemiebedingt noch einmal beträchtlich gesunken (-665 Übergänge, vgl. BIH 2018, 9). Werden die Übergänge aus dem Berufsbildungsbereich hinzugezählt ‚verbessert‘ sich der ‚Ist-Stand‘ auf 0,15 Prozent (Übergangsquote des Berufsbildungsbereichs isoliert: 0,7 %). Einmal adressiert und in den Organisationsbereich der WfbM eingemündet, ist die Wahrscheinlichkeit eines Übergangs in reguläre Beschäftigungsverhältnisse marginal. Bemerkenswert ist, dass mehr als die Hälfte aller Neuzugänge, ohne je Vorerfahrungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gesammelt zu haben, direkt oder über Maßnahmen-Umwege in die WfbM einmünden. Lediglich in etwa ein Drittel der Neuzugänge in die WfbM war zuvor schon einmal auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt (Abb. 19). So ist in der Summe offensichtlich, dass sich die Praxis der Rehabilitation weniger über Teilhabe- und Partizipationsprozesse konstituiert als vielmehr über Ausschluss- und Isolationsverhältnisse. In der Summe ist der Rehabilitationssektor zur Teilhabe an Arbeit als eine Organisationsstruktur der Behindertenhilfe zu werten, die „weder funktional äquivalent [ist, SF] noch zum Ziel einer inklusiven Gesellschaft hinführt“ (WEBER 2010, 21).

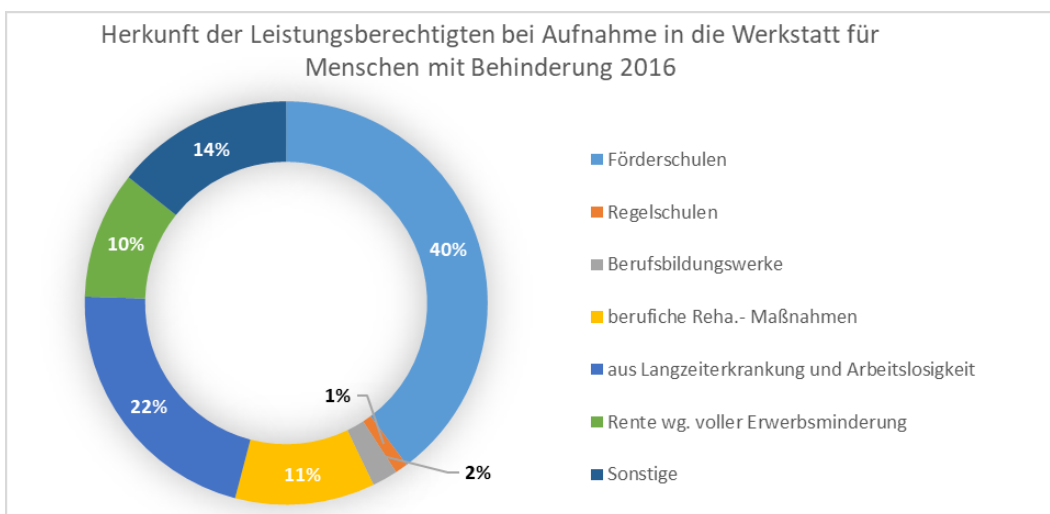


Abbildung 19: Herkunft Leistungsberechtigte bei Aufnahme in die WfbM 2016

Eigene Darstellung auf Grundlage der Quelle: Quelle: JAHRESBERICHT BAG WFBM 2018 (BERICHTSJAHR 2017), 37

### 5.3 Fazit - Behinderung als Folge eines Inklusionsversprechens

Als zentrales Ergebnis der Sekundäranalyse und unter Berücksichtigung der methodischen Grenzen lässt sich festhalten, dass die Interventionslogik und -programmatis des Bildungssystems in all seinen Teilbereichen seit Implementierung der UN-BRK zu keiner wesentlichen Verbesserung einer chancengerechten Teilhabe von Menschen mit Behinderung geführt hat. Die Vorgaben der UN-BRK, und damit der rechtliche Anspruch auf eine volle und wirksame Teilhabe aller am Bildungssystem (,Soll'), steht viel eher im klaren Widerspruch zum dargelegten ,Ist-Stand'. Empirisch konnte nachgewiesen werden, dass der Paradigmenwechsel innerhalb des letzten Jahrzehnts kaum quantitative Änderungen der Übergangsverläufe von Menschen mit Behinderung im Bildungssystem hervorrufen konnte. Es zeigt sich eine Persistenz der Sondersysteme und deren Adressierungsofferten. In der numerischen Bilanzierung ist zudem ein erneuter Bedeutungszuwachs von Förderschulen, Maßnahmen im Übergangssektor sowie von Verortungen in besonderen Arbeitsverhältnissen zu verzeichnen. Darüber hinaus konnte die Sekundäranalyse die Bindekraft der Sondersysteme an den Wegmarken Schule-Ausbildung-Beruf nachweisen. Diese ist umso höher und ein Adressierungsaufwurf umso wahrscheinlicher, je ausdifferenzierter und institutionalisierter das Bildungssystem ist. Das gilt sowohl für den schulischen Bildungsbereich, wie der Vergleich schulischer Inklusion auf Länderebene gezeigt hat, als auch für den Ausbildungsbereich, in dem die Wahrscheinlichkeit, nicht direkt in ein reguläres Ausbildungsverhältnis überzugehen, abnimmt, je größer das Angebot an alternativen Maßnahmen ist. Außerdem ist sichtbar geworden, dass die Zuweisungsmechanismen nicht, wie in § 2 SchulG Abs. 2 versichert, „nach Maßgabe der Fähigkeiten und Begabungen“ operieren. Ausschlaggebend für die Adressierungsaufrufe sind vielmehr die durch Schul- und Berufsabschlüsse signalisierten Erwartungserfüllungswahrscheinlichkeiten. Sie bieten dem Bildungssystem selbst sowie strukturell gekoppelten Funktionssystemen die Möglichkeit, durch Differenzmarkierung Irritationspotenziale auf ein für die Erhaltung der Emergenz notwendiges Mindestmaß zu reduzieren. Durch den hohen Ausdifferenzierungsgrad des Bildungssystems kann Behinderung als ursprünglich soziales Problem in Routinen überführt werden, die zum Systemerhalt beitragen, anstatt weiter zu irritieren. Die Signalwirkung und Regulationsfunktion von Schul- und Berufsabschlüssen ist daher ebenso ungebrochen wie die substanzielle Bedeutsamkeit der Sondersysteme – und dies mit weitreichenden Folgen für all jene, die diese Adressierung erfahren. So lässt sich mittels der Sekundäranalyse zeigen, dass Menschen, die als ,behindert' oder ,förderberechtigt' adressiert werden, in der Summe niedrigere Schulabschlüsse und infolgedessen deutlich seltener vollqualifizierende, zumeist statusniedrige Ausbildungsformen erreichen, wodurch ihre Berufswahl stark eingeschränkt wird. Die Selektionspraktiken an den Schwellen hin zur Ausbildung, später dann zum Arbeitsmarkt, lassen sich als Faktoren der Produktion ungleicher Lebenschancen und -risiken klassifizieren und sind in ihrer Tragweite kaum zu überschätzen. Für die Adressierten stehen am Ende ihrer Bildungslaufbahn Teilhabeoptionen zur Verfügung, die in prekäre Arbeitsverhältnisse mit häufig hohem

Substituierbarkeitspotenzial münden oder aber Arbeitsangebote, die dem gesonderten Arbeitsmarkt zugeordnet sind. Diesen Übergangs- und letztlich Lebensverläufen ist gemeinsam, dass sie nur selten zu Ressourcen führen, die für eine chancengerechte Teilhabe an der Gesellschaft insgesamt benötigt werden. Was aus systemtheoretischer Sicht nahezu bedeutungslos ist, erweist sich auf personenbezogener Ebene bereits innerhalb des Bildungssystems, spätestens aber mit Erwerb von Zugangsberechtigungen am Ende der Schulzeit, als Zuweisungsmechanismus, der erhebliche, negative Folgewirkungen für das weitere (Berufs-)Leben hinsichtlich einer chancengerechten Teilhabe entfaltet. Es mehren sich zugleich die Anzeichen dafür, dass die wohlfahrtsstaatliche Interventionslogik, eine chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderung durch Anspruchsberechtigungen, Um- und Rückbau des Förderschulwesens zu gewährleisten, keine Durchgriffskausalität im Bildungssystem erzeugen kann. Damit deutet nun auch empirisch vieles auf ein Steuerungsdefizit wohlfahrtsstaatlicher Interventionslogik und Interventionsprogrammatisierung hin.

Mit dem fünften Kapitel werden nicht zuletzt die bereits vorhandenen Hinweise (aus Kap. 4) hinsichtlich der Ausgangsfragen, warum Programme und Maßnahmen für eine inklusive Gesellschaft den Trend wachsender sozialer Ausgrenzung nicht aufhalten oder gar umkehren können, empirisch gestützt. Gleiches gilt für die Fragestellung, warum Ausgrenzungsrisiken vor allem an den Stellen kumulieren, an denen sozialpolitischer Wille und wohlfahrtsstaatliche Interventionsprogrammatisierung gezielt auf die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft gerichtet sind. Hierzu gehört nicht nur die Offenlegung der Funktionalität und Konstruktionsbedingungen des Adressaufbaus Behinderung, sondern auch die Feststellung, dass es die etablierten Sondersysteme selbst sind, die jene Exklusionsrisiken bedingen, auf die sie reagieren und wodurch jene Paradoxie der Gleichzeitigkeit des Drinnen und Draußen erzeugt wird, die für Menschen mit Behinderung charakteristisch ist: Weil das Bildungssystem in kompensatorischen Akten Assistenz, Unterstützung und Schutz vor Normalitätserwartungen bietet, schafft es zugleich durch den hohen Ausdifferenzierungsgrad überhaupt erst die Möglichkeit, Adressierungsaufrufe längs von Behinderung zu tätigen. Es bestätigt sich die Annahme, dass vor allem die Institutionalisierung von Assistenz- und Unterstützungssystemen (Förderschule, Übergangssektor und berufliches Rehabilitationssystem) zu Pfadabhängigkeiten führen, die sich im weiteren Lebensverlauf zu Maßnahmenkarrieren bündeln und soziale Ausgrenzungsrisiken forcieren. Dabei wird, wie gezeigt werden konnte, die Entscheidung über Teilhabeoptionen und Realisierungschancen in den schulischen Bereich vorverlegt, was zu Konsequenzen, weit über den Bildungsverlauf hinaus, führt, die kaum revidierbar sind. Das Bildungssystem nimmt demzufolge entscheidenden Einfluss auf die Verteilung von Lebensgestaltungschancen.

Während aus sozialpolitischer Perspektive die Diskrepanz zwischen ‚Ist‘ und ‚Soll‘ als Zielverfehlung gewertet und auf ein Steuerungsdefizit zurückgeführt wird, erweist sich derselbe Umstand aus systemtheoretischer Sicht als höchst funktional. Denn in systemtheoretischer Lesart bedingen zum einem die anhaltende Problematisierung von ‚Behinderung‘ und deren wohlfahrtsstaatliche Bearbeitung, zum anderen auch die Erweiterung der Rechtsansprüche einen Inklusions-Imperativ, durch den sich das Bildungssystem fortwährend reproduzieren und die eigene Anschlussfähigkeit sichern kann. Das vorliegende Kapitel hat diesbezüglich deutlich herausstellen können, dass die gegenwärtige wohlfahrtsstaatliche Interventionslogik weder eine Strukturveränderung provozieren, noch Unterbrechungen von Adressierungsroutinen im Umgang mit Behinderung initiieren kann. Die rigorose Forderung nach gesellschaftlicher Berücksichtigung (ergo die Inklusion) forciert den Prozess des unhintergehbaren Einbezogenwerdens als pure Faktizität Moderner Gesellschaft in die Logik der Funktionssysteme (vgl. NASSEHI 1997, 142). Inklusion ist dann nicht die Lösung, sondern der Generator von sozial ausgrenzenden Lebensverhältnissen und wird zum Segregationsinstrument, mit dem sich die Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderung permanent negieren lässt (vgl. UTLU 2012, 445). Trotz aller wohlfahrtsstaatlichen Interventionen und aufgelegten Programmen spricht daher nichts dafür, dass sich an der ‚Ungleichheitsreproduktion‘ durch Differenzmarkierung im Bildungssystem, an den Selektions- und an den Allokationsmechanismen etwas ändert. Das Bildungssystem ist und bleibt funktional. Es ist folglich das Inklusionsversprechen und die daraus resultierende, wohlfahrtsstaatliche Interventionslogik und Interventionsprogrammatisierung selbst, die auf den Teilhabemodus von Menschen mit Behinderung zurückwirken. Behinderung ist folglich als Inklusionsfolge zu werten, die (nicht intendiert) sozial ausgrenzt.

Hinsichtlich der Fragestellung, inwiefern eine Revision der Theoriearchitektur von Steuerung dazu beitragen kann ‚chancenungerechte‘ Adressierungen sowie selektive und allozierende Pfadabhängigkeiten zu unterbrechen, lenkt das Kapitel den Blick auf Institutionen und Organisationen, die Behinderung systematisch herstellen und ihrer funktionalen Eigenlogik nach entsprechend mit dem Ziel bearbeiten, Anschlussfähigkeit herzustellen und Selbsterhalt zu sichern. In der Zusammenführung der empirischen Analyseergebnisse und dem systemtheoretischen Theorieverständnis von Inklusion ist Behinderung im abschließenden sechsten Kapitel demnach als Systemfolge von Leitdifferenzen und funktionsspezifischen Programmen steuerungstheoretisch zu bearbeiten. Diese kann sich folglich nur auf die Umwelt beziehen – nicht auf System-System-Interaktionen. Zugleich werden dadurch Grenzen akteur\*innenzentrierter Handlungen aufgezeigt, die in wohlfahrtsstaatlicher Interventionslogik und Interventionsprogrammatisierungen zum Ausdruck kommen. Wurden die Prämissen einer auf Teilhabe und Inklusion gerichteten Sozial- und Rehabilitationspolitik bislang kaum infrage gestellt, so ist es nunmehr möglich, die „gnadenlose Utopie“

(JOCHMARING 2022, 51) eines chancengerechten Bildungssystems, das Zugang zu gesellschaftsrelevanten Ressourcen für alle im gleichen Maße schafft, neutral-faktisch zu beurteilen und steuerungstheoretisch neu auszurichten. Dafür werden im nachfolgenden Kapitel 6 zunächst unterschiedliche Vorstellungen von Steuerung im Spannungsfeld der system- und akteur\*innentheoretischen Perspektiven vor dem Hintergrund funktional differenzierter Gesellschaften vorgestellt und anschließend Möglichkeitsbedingungen und Grenzen einer Steuerung von ‚Teilhabe‘ aus systemtheoretischer Sicht erörtert.



### Teil III Teilhabe aus Sicht der Theoriearchitektur systemtheoretischer Steuerung

Die Ausführungen des ersten und zweiten Teils dieser Arbeit konnten die Wirkungszusammenhänge bisheriger wohlfahrtsstaatlicher Interventionslogik und deren Folgewirkungen für Menschen mit Behinderung herausstellen. Ebenfalls wurde deutlich, dass Absichtserklärungen ebenso wenig dazu beitragen, die Wirklichkeitsdichotomie zu überwinden, wie die Ausweitung rechtlicher Ansprüche. Im Gegenteil, es konnte hinreichend belegt werden, dass die Interventionslogik und -programmatisierung zu einer organisationsvermittelten Lebenslage führt, die im Falle von Behinderung Teilhabebeeinträchtigungen produziert, entgrenzt, verfestigt und verringerte Teilhabeoptionen bis in die Zukunft hinein vorzeichnet. Hinsichtlich der Fragestellung, was bislang unternommen worden ist, um die Anrechte in Realisierungschancen zu transferieren, wurde sichtbar, dass sich Problemanalysen auf eine archetypische Steuerungslogik und -form beschränken, wie sie etwa die Nationalen Aktionspläne 1.0 (2011) und 2.0 (2016) wiedergeben. Hier bleibt die Interventionslogik auf die Vermeidung von Behinderung durch strukturelle Inklusion gerichtet – auf die Einbeziehung von Personen in gesellschaftliche Organisationssysteme und Institutionen anhand von Passungsfähigkeit und Erwartungskomplementarität. Wie gezeigt, werden Lösungen in dem Erbringen von kompensierenden Integrationsleistungen gesucht, mit all den nicht-intendierten Nebenwirkungen. Funktionssystem-spezifische Regulationsprinzipien hingegen sowie system-umwelt-bezogene Konstitutions- und Konstruktionsprozesse von Behinderung und Inklusion, die aus systemtheoretischer Sicht alles andere als problematisch, sondern eben höchst funktional sind, werden bis hierher nahezu vollständig sowohl aus der Problemsuche, als auch aus der Lösungsmenge ausgeklammert. Besonders interessant ist an dieser Stelle die Nicht-Thematisierung der Funktionalität von Behinderung sowie die Nicht-Infragestellung von Inklusion als Steuerungsziel. Ihre Thematisierung ist, unter den Vorzeichen einer funktionaldifferenzierten Gegenwartsgesellschaft und systemtheoretischen Steuerungsvorstellung, zentraler Betrachtungsgegenstand des letzten Teils (III) der vorliegenden Arbeit. In dessen Mittelpunkt steht die Beantwortung der Frage, inwiefern eine Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtsstaatlicher Steuerungslogik dazu beitragen kann, Teilhabeansprüche in Verwirklichungschancen zu transferieren. Wie aus den vorangegangenen Kapitel bereits ersichtlich und mit ersten Indizien belegt, wird in ihrer Revision das Potenzial eines dritten Analysestrangs zur Veränderung von ausgrenzenden Gesellschaftsstrukturen gesehen. In Kapitel 6 werden daher zunächst die schemenhaft identifizierten Ansatzpunkte (Indizien) zu einem systemtheoretischen Steuerungsverständnis zusammengeführt und den Steuerungsarchetypen gegenübergestellt. Möglichkeitsbedingungen und Grenzen einer Teilhabe-Steuerung werden erörtert. Vor der Ergebniskulisse werden die Revisionspunkte konkretisiert und in Steuerungsimpulse für eine chancengerechtere Teilhabe von Menschen mit Behinderung transferiert. Die Arbeit abschließend wird ihr Mehrwert als querliegende Dimension des aktuellen Forschungsdiskurses diskutiert (Kapitel 7).

## 6 Steuerung aus Sicht der Systemtheorie

Im Verlauf der Arbeit konnte herausgestellt werden, dass die unzureichende Realisierung gleichberechtigter Teilhabe von Menschen mit Behinderung in gesellschaftstheoretischer Perspektive als ein soziales Problem und gesellschaftliche Fehlentwicklung geltend gemacht wird, der es entgegenzusteuern gilt. Der Wohlfahrtsstaat übernimmt die Funktion, die Folgen funktionaler Differenzierungen zu bearbeiten und zu kompensieren. Mit Blick auf Behinderung zielt dessen Interventionsprogrammatik darauf ab, Verwirklichungschancen für eine umfassende Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu steigern und ein Mehr an Teilhabeoptionen zu schaffen, um Risiken dauerhafter sozialer Exklusion zu verringern. Dass die Bearbeitung sozialer Probleme i. d. R. mit akteur\*innenzentrierten Handlungen und gesellschaftlicher Gesamtverantwortung zusammenfällt, weist die Mehrheit an Definitionen des Begriffs „soziales Problem“ spätestens seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts nach (u. a. CASE 1924, 268; HORTON, LESLIE 1965, 4; ALBRECHT et al. 1985, 316; SCHETSCHKE 2008, 48 f.)

„Soziale Probleme sind Phänomene, die größere Gruppen von Gesellschaftsangehörigen (...) in ihrer Lebenssituation beeinträchtigen, öffentlich als veränderungsbedürftig definiert und zum Gegenstand spezieller Programme und Maßnahmen gemacht werden (STALLBERG, SPRINGER 1983, 14).“

Die Idee einer „Gestaltbarkeit von Gesellschaft“ (EVERS, NOWOTNY 1987), durch die soziale Probleme adressiert, aber auch erst entstehen können, basiert dabei auf a priori gefassten Archetypen und Annahmen. Dazu gehört erstens, dass das, was den Begriff der Gesellschaft bezeichnet, ein geeignetes Objekt menschlichen Handelns ist. Zweitens geht diese Auffassung mit der Vorstellung einher, dass es für handelnde Akteur\*innen ein Instrumentarium kalkulier- und kontrollierbarer Einwirkungen auf Gesellschaft gibt, mittels derer die Gesellschaftsordnung umfassend gestaltet werden kann.

Wie jedoch ausführlich empirisch dargelegt werden konnte, führt die gegenwärtige wohlfahrtsstaatliche Interventionslogik aber auch zu jenen Inklusionsimperativen, die die soziale Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung forcieren anstatt zu kompensieren, d. h. neue soziale Probleme schaffen anstatt sie abzubauen. Auch in theoretischer Hinsicht lassen sich im Rückgriff auf die Kapitel 3 und 4 ausreichend Argumente gegen eine akteur\*innenzentrierte, kausal-lineare Steuerungsvorstellung identifizieren, deren historische Entwicklung zunächst in Kapitel 6.1 umrissen und kritisch beleuchtet wird. Ziel hierbei ist, ein dezidiertes Verständnis für handlungs- und akteur\*innenzentrierte Steuerung zu erlangen, das von Relevanz für das Steuerungsverständnis in Bezug auf das Thema dieser Arbeit ist (siehe Kapitel 6.3). Im Anschluss daran werden die bislang identifizierten Anhaltspunkte, die für eine Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtsstaatlicher Steuerungslogik sprechen, zu einer systemtheoretischen Steuerungsvorstellung zusammengeführt (Kap. 6.2). Kapitel 6.3 definiert, was unter den Vorzeichen einer funktional differenzierten Gegenwartsgesellschaft und in systemtheoretischer Lesart unter Steuerung dann überhaupt zu

fassen ist. Möglichkeitsbedingungen und Grenzen einer ‚Teilhabe-Steuerung‘ werden erörtert, um abschließend der Frage nachzugehen, inwiefern eine Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtsstaatlicher Steuerungslogik dazu beitragen kann, Teilhabeansprüche in Verwirklichungschancen zu transferieren.

### 6.1 Steuerung als handlungs- und akteur\*innenzentrierter Begriff

Die Vorstellungen von Steuerung haben sich mit Blick auf Gesellschaft immer wieder gewandelt. Eine erste Zäsur lässt sich innerhalb der Errungenschaften der europäischen Aufklärung ausmachen. Sie führen zu einer endgültigen Absage an eine naturwüchsige oder gottgegebene Gesellschaftsordnung. An ihre Stelle tritt die prinzipielle Annahme, dass Gesellschaftsordnungen durch den Menschen selbst gestaltbar sind. Wenngleich in durchaus wechselnden Ausprägungsmerkmalen, von sozialen (Arbeiter-)Bewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts über Demokratien bis hin zu totalitären Herrschaftssystemen des 20. und 21. Jahrhunderts, geht mit dieser Grundannahme das Verständnis einer direktiven und instruktiven Einflussnahme auf und die Gestaltbarkeit von Gesellschaft – und damit Steuerung – einher. Die Meilensteine steuerungstheoretischer Vorstellungen von Gesellschaft können an dieser Stelle lediglich in ihren Grundzügen skizziert werden.

Die **sozialistische Planungswirtschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts** | versteht Steuerung als hierarchisch-staatliches Anordnungsprinzip und stellt im Übergang zum neuen Jahrhundert den Idealtypus sozialpolitischer Gestaltung dar (vgl. BOTZEM 2002, 9). In dieser Blütezeit der Steuerungseuphorie wird davon ausgegangen, dass Steuerung i. S. v. Planung „die am weitesten fortgeschrittene Problemlösungsstrategie gegenüber den anstehenden Problemlagen“ (NASCHOLD 1973, 59) in einer sich ausdifferenzierenden Welt ist. Gedankliches Fundament der als klassisch zu bezeichnenden Planungskonzepte ist die ontologische Annahme, dass die Gesellschaft real existiert, erkennbar und kausal determiniert ist und somit in jeglicher Hinsicht durch Steuerung zielgerichtet verändert werden kann (vgl. SCHEEF 2014, 37).

Die **politisch-administrative Planung der 1920er und 1930er Jahre** | ersetzt, zum einem angetrieben durch die Folgen der Wirtschaftskrise, zum anderen als Folge allgemeiner Entwicklungen hin zu einer Industriegesellschaft, die rein sozialistische Planungswirtschaft als gesellschaftssteuerndes Primat. Im Zuge wachsender gesellschaftlicher Komplexität werden planungstechnische Fragestellungen mit Effizienzproblemen verknüpft und um eine normative Diskussion bezüglich inhaltlicher Zielsetzungen politischer Eingriffe sowie deren Legitimation erweitert (vgl. GÖRLITZ, BURTH 1998, 85). Zentrales Kennzeichen jener Dekaden ist die Wiederherstellung eines Primats der Politik, die anstelle konkreter Handlungen allgemein rechtsverbindlicher Regelungen zur Gestaltung des Gemeinwesens, i. S. einer politisch-administrativen Planung initiiert (BRAUN 2002, 920). Im Mittelpunkt stehen die Fragen, in welchem Maße gesellschaftliche Abläufe, wie

etwa die Integration von Menschen mit Behinderung (hier in erster Linie sogenannte Kriegsversehrte) durch politisch-administrative Entscheidungen beeinflusst werden können, welche Voraussetzungen dafür nötig sind und welche Rollen verschiedenen Akteur\*innen dabei zukommen. Erste Krisen führen dazu, dass die allgemeine Steuerungseuphorie abklingt. An ihre Stelle tritt ein Steuerungsoptimismus, der weiterhin uneingeschränkt die Möglichkeit sieht, Gesellschaft steuern zu können, sofern Informationsbeschaffung, (zunehmend technische) Informationsverarbeitung und Steuerungskapazitäten verbessert werden können.

Die **Entwicklung modernisierungsorientierter Gesellschaftsorganisation 1940er bis 1980er Jahre** | fällt mit der Etablierung moderner Wohlfahrtsstaaten ab den 1950er Jahren zusammen und führt zu einer ersten Abkehr von einer rein imperativen, staatsfixierten Steuerungslogik. In der Nachkriegszeit entwickeln sich vor allem zunächst in den USA erste Ansätze der sogenannten Policy-Forschung (Politikfeldanalyse). Angetrieben durch die Frage, wie der mangelhaften Integration von People of Colour begegnet werden kann, wird die Forschung eng an den Ausbau des Wohlfahrtsstaates geknüpft. Inhaltlich konzentriert sich die Policy-Forschung (u. a. LOWI 1964; EASTON 1965) auf die Analyse von Handlungsoperationen und Strategien, um bestimmte gesellschaftliche Ziele erreichen oder Probleme lösen zu können. Im Mittelpunkt der modelltheoretischen Vorstellungen steht die Erforschung des Input–Output-basierten Austauschprozesses von Politik als gestaltender Akteur und Systemumwelt. Ungeachtet erster forschungsbezogener Ausdifferenzierungen wird die Frage, wie Gesellschaft gesteuert werden kann, an Planungskonzepten ausgerichtet, die auf der Grundannahme fußen, Steuerung durch einen rationalisierten, analytisch präzisierten und umfassenden Regelungsdurchgriff seitens des Staates gewährleisten zu können. Der Staat wird als Steuermann absolut gesetzt, der Probleme, wie bspw. die soziale Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung identifiziert (Ist/Input-Output-Relation), wünschenswerte Zustände der Gesellschaft, wie etwa die voll umfängliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung formuliert (Soll/Output) und entsprechende Programme zur Zielerreichung (z. B. NAP/Input) entwickelt und budgetiert. Seine Hauptaufgabe liegt darin begründet die ‚Blackbox‘, die der Relation zwischengeschaltet ist, zu erhellen.

In Deutschland hingegen dominieren zunächst noch legalistisch-institutionalistische Fragestellungen, die in erster Linie an die Herstellung und Aufrechterhaltung einer inneren und äußeren Sicherheit rückgebunden sind und ab den 1960er Jahren verstärkt an die Sicherung des Wirtschaftswachstums geknüpft werden (Stichwort: Keynesianismus, BACKHOUSE, BATEMAN 2008, 731 ff.). Erst verspätet gewinnt die Policy-Forschung an Bedeutung. Die Anwendung der wissenschaftlichen Methode zielt darauf ab, das reaktive Krisenmanagement durch eine antizipative und aktive, auf Gesellschaft gerichtete Politik zu ersetzen. Hier überwiegen ab den 1970er Jahren, durch soziologische Perspektiven geprägt, systemtheoretische Steuerungsansätze, die auf der kybernetischen Regelungstheorie basieren (siehe ausführlicher MAYNTZ 2005). Im Kern wird aus

dieser Perspektive unter Steuerung „die Anweisung an ein Systemelement, Störungen unmittelbar bei ihrem Auftreten entgegenzuwirken (...) [, verstanden, SF]. Die Steuergröße x soll einen bestimmten Sollwert [durch einen anweisenden Stellwert, SF] erreichen bzw. beibehalten“ (BAETGE 1974, 24); es geht um die Bestimmung von Strukturen, Relationen und dem Verhalten dynamischer Systeme (vgl. FLECHTNER 1967,10).

**Gesellschaftsteuerung im Übergang zum 21. Jahrhundert** | In der transatlantischen Gesamtschau sind es die Nachwehen der makroökonomischen Krisen der 1960er und 1970er Jahre, die den Steuerungsoptimismus in einen -pessimismus überführen. Das ‚simple‘ Konzept erfolgreicher zentraler Gesellschaftsteuerung gerät in Widerspruch zu der tatsächlich erreichten Wirklichkeit politischer Zielformulierungen und Steuerung. In einer Nachbetrachtung werden als ursächlich für das Auseinanderklaffen von Steuerungsabsicht und erreichten Steuerungszielen inadäquate Implementationswege, Motivationshemmnisse, Informationsdefizite und auseinanderdriftende Akteur\*inneninteressen angeführt (vgl. MAYNTZ 1987, 194). ‚Klassischen‘ gesellschaftlichen Steuerungskonzepten wird infolge dessen eine endgültige Absage erteilt.

Die Steuerungskrisen leiten schließlich in eine wissenschaftliche Auseinandersetzung über, aus der im Ergebnis bis zum Ende des 20. Jahrhunderts eine Vielzahl von theoretischen Zugängen zur Gesellschaftsteuerung hervorgehen (vgl. MAYNTZ 1997, 263). Sie reichen von statistischen Erklärungsansätzen, die kausale Wirkungszusammenhänge aus Datenanalysen ableiten, über historische Erklärungen, in deren Mittelpunkt Narrationen stehen und mittels derer Ereignisketten zunächst rekonstruiert und dann auf die Zukunft übertragen werden, bis hin zu individualistischen Erklärungsansätzen, die Interessen von Akteur\*innen sowie deren Auswirkungen für gesamtgesellschaftliche Prozesse in den Blick nehmen. Nicht zuletzt führt der zunehmende Steuerungs-pessimismus zu einem Wiedererstarken struktur-funktionalistischer Steuerungsansätze in PARSONS'SCHER Tradition, in deren Mittelpunkt Korrespondenzbeziehungen zwischen Funktionen, Strukturen und akteur\*innenzentrierten Handlungen stehen. Dem Charakteristikum Moderner Gesellschaft folgend, richtet sich ihr analytischer Fokus auf Organisationen, ihre Verhältnisse zueinander und deren Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher Problem- und Aufgabenstellungen (u. a. SCHNEIDER 2004, JÄGER, SCHIMANK 2000, SCHIMANK 2005; KÜHL 2015; TOMASKOVIC-DEVEY, AVENT-HOLT 2019). Behinderung gewinnt durch die Statuszuweisung ‚soziales Problem‘ an öffentlich-politischer Relevanz. Die Statuszuweisung erfolgt mittels einer Abweichungsfeststellung des Ist- vom Soll-Zustand anhand des gesetzlichen Anspruchs, wie bspw. längs des Anspruchs auf eine volle und wirksame Inklusion und führt dann zu einer Agenda (z. B. NAP) aus der sich Verfahrensanweisungen zur Umsetzung (Interventionsprogrammatiken) ergeben. Wenngleich variierend, den Ansätzen ist in der Summe gemein, dass Problemwahrnehmung und

-lösung akteur\*innenzentriert bestimmt werden. Problematisierung, Agenda-Setting, Programmimplementierung und Verfahrensanweisung gelten als akteur\*innenbasiert – nicht als systemeigene Prozesse, wie es eine systemtheoretische Sichtweise einfordern würde.

In Deutschland wird der Steuerungsdiskurs insgesamt durch den Gegensatz von akteur\*innenzentrierten Institutionalismus (MAYNTZ/SCHARPF 1995; SCHARPF 2000; SCHIMANK 2000) und systemtheoretischer Provenienz geprägt. Während aus Perspektive des akteur\*innenzentrierten Institutionalismus Steuerung an die Frage geknüpft wird, wie gesteuert und „inwieweit Politik soziale Abläufe einleiten, umlenken oder abbrechen kann“ (GÖRLITZ 2002, 459), stellt sich systemtheoretisch die Frage, ob der Staat überhaupt eingreifen kann. Kommt HELMUT WILLKE (1987, 303) zu dem Schluss, dass aus systemtheoretischer Perspektive eine zentrale Steuerung funktional differenzierter Gesellschaften zwar ausgeschlossen werden müsse, Gesellschaftsteuerung über den Umweg ‚Kontext‘ dennoch möglich sei, erteilt LUHMANN hingegen einer Steuerung durch oder mittels Akteur\*innen gleich welcher Art eine klare Absage (vgl. LUHMANN 1989, 4; siehe hierzu ausführlich Kap. 6.2). Nicht zuletzt führt ein systemtheoretisches Steuerungsverständnis in LUHMAN’SCHER Prägung ein Schattendasein auch deswegen, weil die Zustimmung zu einer Steuerungsabstinz aus Sicht des Wohlfahrtsstaates inakzeptabel ist und allein deren Annahme Politik und Forschung in diesen Bereichen überflüssig werden lassen würde. So dominieren bis in die Gegenwart hinein, seien sie nun struktur-funktionalistischen, kybernetischen oder etatistischen Ursprungs, akteur\*innentheoretische und -intendierte Steuerungsvorstellungen, deren dialektische Entwicklung letztlich hierarchische Gesellschaftsteuerung durch kooperative Netzwerksteuerung ersetzt.<sup>67</sup> Unter dem Begriff „Governance“ zusammengeführt (vgl. MAYNTZ 2008, 43) beruhen sie, trotz ihrer verschiedenen Ausprägungsmerkmale (u. a. Corporate Governance, Educational Governance, Multi-Level-Governance), auf der Annahme, gesellschaftliche Sachverhalte prinzipiell durch absichtsvolle Handlungen regulieren zu können: Steuerung umfasst in der Summe „intentionale Handlungskoordination zur gemeinwohlorientierten Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (SCHARPF 1988, 64). Aus soziologischer Perspektive schafft der Begriff ‚Governance‘ zudem eine Verbindung der steuerungstheoretischen Pole, indem er verschiedene Modi sozialer Ordnung bzw. sozialer Handlungskoordination mit gesellschaftlicher Selbstregulierung zusammenführt (vgl. POWELL 1990, 295-336; BENZ 2004, 125-146). Dabei geht es zentral weiterhin um die Frage, „in welchem Umfang und in welcher Tiefe [Steuerung, SF] gesellschaft-

---

<sup>67</sup> Eher voluntaristische Ansätze betonen die Bedeutung individueller Handlungsentwürfe. Eher strukturdeterministische Ansätze betonen die Bedeutung von Regeln (Neo-) Institutionalistische Ansätze, verbinden beide Pole (vgl. Fischer 2009, 16): (...) Rules and understandings frame thought, constrain interpretation and shape action. As a result, a theory that treats intentional, calculative action as the basis for understanding human behaviour is incomplete if it does not attend to the ways in which identities and institutions are constituted, sustained, and interpreted” (MARCH, OLSEN 1994, 250).

liche Abläufe beeinflussen kann, welche (...) Voraussetzungen für erfolgreiche Steuerung gegeben sein müssen und welche Rolle den Steuerungssubjekten im Steuerungsprozeß zukommt“ (BRAUN 1995, 611). Dem Staat obliegt es, Orientierung zu schaffen, Informationen bereitzustellen, Interessen zu vermitteln und Letztentscheidungen zu treffen (vgl. LANGE, BRAUN 2000, 23).

Eine **akteur\*innenzentrierte Gesellschaftsteuerung als Chiffre des 21. Jahrhunderts** | ist angesichts der dialektischen Entwicklung wenig überraschend. Ob nun bei MAYNTZ (1996, 157 ff.), GOTSCH (1987, 35 f.) oder WIESENTHAL (2006, 15): Steuerungsobjekt (hier bspw. der Mensch mit Behinderung) und -subjekt (hier bspw. der Wohlfahrtsstaat) werden als verschiedene soziale Entitäten angenommen und zusammen mit Steuerung als eine absichtsvolle und gezielte Beeinflussung sozialer Prozesse bezeichnet (bspw. Inklusion von Menschen mit Behinderung). Ihnen geht eine Intention auf Seiten des Steuerungssubjektes, verstanden als handelnde Person und/oder soziales Kollektiv, voraus. Dem Akteur/Der Akteurin (Steuerungssubjekt) werden dabei besondere Wahrnehmungs- und Entscheidungskompetenzen (rational choice), die Fähigkeit zum zielgerichteten Handeln (Transitivität) und die Kenntnis von geeigneten Mitteln und Wegen (Instruktivität) unterstellt (vgl. WIESENTHAL 2006, 15), um möglichst ‚gut‘ zu steuern. Der Steuerungsdiskurs wird dadurch im Wesentlichen durch die Fragen geprägt, wer die Akteur\*innen sind, mit welchen Akteur\*innenkonstellationen, -netzwerken und -interessen staatliches Handeln zu tun hat, wie allgemeinverbindliche Regeln, konzipiert als Zusammenspiel von Steuerung und Selbstregulierung, zustande kommen und welche Handlungskapazitäten sich, wie hier bspw. in Bezug auf Teilhabe, eröffnen oder verschließen.

Trotz der Anerkennung, dass Steuerung und Selbstregulierung zusammenfallen, ist es angesichts der Wirklichkeitsdichotomie vergleichsweise überraschend, dass Selbstregulierung nicht ausschließlich als Selbststeuerung verstanden wird, sondern weiterhin als handlungsorientierte Interaktion in Akteur\*innenzusammenhängen konzipiert wird (vgl. MAYNTZ 1996, 143). Dabei wird im Zuge der Eigenanalyse akteur\*innenzentrierter Steuerungsforschung durchaus selbstkritisch festgestellt, dass ein Standardproblem der Steuerungslogik darin liegt, zuverlässige Informationen (rechtzeitig) zu erlangen und (ausreichend schnell) zu verarbeiten, um die Möglichkeitsräume zwischen Handlungskompetenz und Situationskomplexität möglichst treffend zu markieren; das Problem der Trefferquote von intendierter Steuerungshandlung und Zielerreichung, die desto geringer ausfällt, je größer die Lücke zwischen Handlungskompetenz des Akteurs/der Akteurin (i. S. der zur Verfügung stehenden Informationen) und Situationskomplexität ist. Unter anderem schlussfolgert SCHARPF (1988B, 76 ff.) für den Steuerungs begriff, dass Akteur\*innen sich ihrer eigenen Absicht des Handelns zwar sicher sein können – und es ist dieser Teil, den er als Steuerung bezeichnet – aber nicht ihres Resultates. Weitere Unzulänglichkeiten sieht SCHARPF ebenfalls in Bezug zu den Akteur\*innen selbst. Er bezeichnet Steuerung als eine mögliche Wirkung der Interaktionen mehrerer Akteur\*innen mit ungleichen Interessen und Situationsdeutungen

(SCHARPF 1989, 15). Hier verbindet er handlungstheoretische Steuerungsvorstellungen mit interaktionistischen Merkmalen. Seine Weiterentwicklung führt zu einer „Theorie interdependenter Entscheidungen“, die durch Analysen von Akteur\*innenkonstellationen Interaktionsresultate und damit Möglichkeitsräume und Entscheidungskorridore begrenzen. Situative, hoch komplexe Verhältnisse werden simplifiziert und „Vorhersehbarkeit bestimmter Entscheidungen“ (BAECKER 1988, 36) hergestellt.

Akteur\*innenzentrierte und handlungsintendierte Steuerungslogik lässt sich an dieser Stelle in graduellen Wahrscheinlichkeitsannahmen im Spektrum von ‚eher wahrscheinlich‘ bis ‚eher unwahrscheinlich‘ fassen. Das Spektrum eröffnet bzw. begrenzt Möglichkeitsräume und Entscheidungskorridore des Handelns von Akteur\*innen. Positiv formuliert bleibt für ‚klassische‘ Steuerungstheorien so hinreichend Grund gegeben, um die Effekte des Steuerungshandelns nicht notwendig für „ungesteuert und unsteuerbar“ (WIESENTHAL 2006, 15) zu halten. Es konzipiert sich hierüber eine instruktive Steuerungstheorie, die sich auf entscheidungsvorbereitende Aufgaben, d.h. auf die Beschaffung und Bewertung von Informationen durch Akteur\*innen konzentriert (vgl. KNIGHT 1921, 268). Ziel ist es hierbei, Möglichkeitsräume zu markieren, Unsicherheiten zu minimieren, Handlungen mit mehr oder weniger hohen Trefferquoten (Zielerreichung) zu initiieren und Interessen aufeinander abzustimmen – mit bekannt unzureichendem Ergebnis, wie Kapitel 5 im Hinblick auf die Umsetzung eines umfassenden Teilhabeanspruchs von Menschen mit Behinderung nachweisen konnte. Dabei sind es nicht allein die Ergebnisse des Ist-Soll-Vergleiches, die zeigen, warum ein systemtheoretisches Verständnis von Selbstregulierung durchaus mehr Aufmerksamkeit verdient, sondern auch die nachstehende Kritik an der gegenwärtigen Steuerungsvorstellung von Gesellschaft aus systemtheoretischer Perspektive.

Die **systemtheoretisch indizierte Kritik an einer akteur\*innenzentrierten Steuerungslogik** | knüpft einerseits an die grundlegende Annahme an, dass ausreichend umfassende Informationen auf Seiten handlungsfähiger Akteur\*innen ausreichend seien, um zu einem möglichst vollständigen Bild der Erfolgsbedingungen intendierter Handlungen zu kommen. Andererseits unterstellt die gegenwärtige Steuerungslogik Rationalität, sodass entsprechend professionalisierte Akteur\*innen in der Lage sind, sich nicht nur alle erforderlichen Informationen zu beschaffen, sondern intendierte und nicht-intendierte Nebenwirkungen der eigenen Handlung sowie potenziell folgenreiche Wirkungsketten vorherzusehen, um die zur Erreichung ihrer Ziele bestgeeigneten Handlungen und Handlungsalternativen zu identifizieren.

Was so für sehr einfache, wenig komplexe Handlungssituationen<sup>68</sup> mit wenigen Akteur\*innen, die über konvergente Steuerungsabsichten verfügen, noch als machbare Steuerungstheorie gelten

---

<sup>68</sup> Diese Art von Handlungssituationen werden als „game against nature“ bezeichnet (MILNOR 1954). Ein Beispiel: Der Tritt einer Person gegen einen Baum unterliegt der wenig komplexen Annahme, nicht mit einem „Gegenschlag“ rechnen zu müssen. Die zugrunde gelegte simple Kausaltheorie lautet: Das Objekt reagiert nicht.



kann, erweist sich zum einem mit Blick auf die Komplexität Moderner Gesellschaft, zum anderen auf die zeitliche Dimension als durchaus kritisch. Während Subjekt-Objekt-basierte Handlungskontexte (Stichwort: „game against nature“) einen weithin übersichtlichen Möglichkeitsraum an Reaktionen, Gegenreaktionen, Folgen und Nebenfolgen bieten, aus denen sich Erfolgsbedingungen für die eigene Handlungsabsicht identifizieren lassen, basiert die moderne – selbst die digitale – Gesellschaft auf sozialen Interaktionen, die zu Situationen der doppelten Kontingenz führen. Es konnte bereits gezeigt werden (siehe Kapitel 3), dass soziale Interaktionen nicht bloß aus Akteur\*innensubjekt und -objekt des Handelns bestehen, sondern aus Handlungs- und Akteur\*innensubjekt. Weil die Berücksichtigung der möglichen Reaktionen des Handlungssubjekts (i. S. subjektthafter Objekte) wechselseitige Beobachtung voraussetzt, die nicht nur unmittelbar ist, sondern auch Annahmen und Erwartungen im Sinne aller möglichen (Gegen-) Reaktionen sowie Aktionen und Absichten beinhalten, „wirken schon einfache dyadische Interaktionssituationen von Ego und Alter einigermaßen komplex“ (WIESENTHAL 2006, 16). Und weil mit doppelter Kontingenz ein Modus selbsterzeugter Unbestimmbarkeit gemeint ist, ist jede mögliche soziale Interaktion weder notwendig noch unmöglich. Somit ist das Defizit akteur\*innenzentrierter Steuerungstheorien in erster Linie als das Ergebnis einer begrenzten Kapazität des individuellen Aufmerksamkeits- und Informationsverarbeitungsvermögens zu werten, „denn das (...) Individuum ist außerstande, die Wahrscheinlichkeitsverteilung der (künftigen!) Nutzenwerte aller Alternativen zu kalkulieren und die Alternative mit dem höchsten Erwartungswert zu identifizieren“ (WIESENTHAL 2006, 146, H. i. O.). Ein unmittelbarer Zugriff auf die Sachverhalte und Kausalstruktur der realen Welt, bzw. deren Akteur\*innen ist folglich nicht möglich.

Das Komplexitätsgefälle zwischen Handlungswelt und Handeln (vgl. SIMON 1969B) ist aufgrund der eigendynamischen und emergenten Umwelt zudem uneinholbar und markiert das Defizit nicht nur in der inhaltsbezogenen, sondern auch in der zeitlichen Dimension. Alle Voraussagen sind für die Akteur\*innen mit dem Problem unzureichender Vorhersehbarkeit zukünftiger Ereignisse verknüpft. Das Steuerungsziel liegt zeitlich betrachtet in der Zukunft. Steuernde Akteur\*innen sind mit dem Problem konfrontiert, zukünftige Ereignisse – und das in Kettenwirkungen – vorhersagen zu müssen. D. h. alle zu betrachtenden künftigen Ereignisse kommen theoretisch auch als potenzielle Ursachen anderer künftiger Ereignisse infrage. Die Gleichzeitigkeit von Ereignissen macht es unmöglich über alle relevanten Informationen zu verfügen, um exakte Vorhersagen treffen zu können. Genuine Unsicherheit registriert einen qualitativen und quantitativen Informationsmangel, dem bislang kein\*e Akteur\*in – auch nicht im Zuge technischer Neuerungen – adäquat begegnen kann. Folglich ist der Versuch mehr und bessere Informationen zu sammeln, um zu einem vollständigen Wissen über Kausalzusammenhänge, absehbare Konsequenzen und intendierte Resultate zu kommen, „nicht minder unsicher wie der Gebrauch von Daumenregeln, auch wenn die Praxis mal eine höhere Erfolgsquote als die andere Praxis aufweist“ (WIESENTHAL

2006, 47). Stilisiert formuliert gelingt es den Akteur\*innen nicht, eine vollständige Liste der Bedingungen anzugeben, mittels derer das Ergebnis eines bestimmten Steuerungsaktes, wie hier bspw. der Transfer von Teilhabeansprüchen in Verwirklichungschancen, garantiert werden kann.

Die Tatsache, dass sich Steuerung somit auf Wahrscheinlichkeitsannahmen reduziert (vgl. TETLOCK, BELKIN 1996; FERGUSON 1999), die mit der Länge des Planungszeitraums an Adäquatheit exponentiell abnimmt, bestätigt nicht nur die (inner-) kritischen Perspektive, sondern führt zu nicht unerheblichen Konsequenzen in Bezug darauf, Lösungsalternativen bspw. für eine unzureichende Teilhabe von Menschen mit Behinderung auf den Weg zu bringen. Denn wie soeben deutlich gemacht werden konnte, sind akteur\*innenzentrierte Steuerungsvorgänge als ‚trial-and-error‘-Versuche sozialer Steuerung zu betrachten. „Es sind gewissermaßen Tests auf die Richtigkeit, der ihnen zugrundeliegenden Annahmen (...)“ (WIESENTHAL 2006, 16 f). Dabei erzeugt jeder Versuch mehr und bessere Informationen zu generieren, um Handlungsalternativen zu selektieren, neue Unsicherheit (vgl. SCOTT 1986, 403; WIESENTHAL 2006, 47). So führt letztlich jede Reaktion auf Unsicherheit zur Produktion neuer Unsicherheit. Weil die Planungsexaktheit im Zuge länger werdender Zeithorizonte exponentiell abnimmt und damit die Unsicherheit auf Seiten der Akteur\*innen steigt, wird nach strategischen Handlungsräumen und Entscheidungskorridoren gefahndet, die vergleichsweise vorhersehbar situativ bestimmte Entscheidungen hervorbringen (vgl. BAECKER 1988, 36). Je stärker also Unsicherheit auf Seiten der Akteur\*innen erlebt wird, desto eher findet ein Rekurs Bewährtes – nicht zwingend zielerreichendes Handeln – statt.

Bemühungen, innovative Handlungsalternativen auf den Weg zu bringen, um wie hier bspw. die Teilhabe von Menschen mit Behinderung chancengerechter zu gestalten, erweisen sich aus Sicht der gegenwärtigen Steuerungslogik und angesichts des Unsicherheitspotenzials ‚unbewährter‘ neuer Lösungen für die Problemstellung als höchst risikobehaftet. Zugleich werden Misserfolge instruktiver Steuerung der Verletzung von ‚bewährten‘ Handlungsregeln zugeschrieben. Infolge dessen werden Routinisierung, Ritualisierung, die Abwendung von Flexibilität und zeitgleiche Hinwendung zu (vermeintlich) bewährten Regelanwendungen – auch im Umgang mit Behinderung – als vorteilhaft gegenüber Innovationen bewertet, die ein hohes Maß an neuer, zu absorbierender Unsicherheit mit sich bringen würden. Der Rekurs auf ‚Bewährtes‘ erzeugt Stabilität und Vorhersehbarkeit. „Strategien der Bewältigung von Unsicherheit (...) sind nun nicht mehr nur Indikator für komplexe Verhältnisse, sondern gleichzeitig ein Mechanismus ihrer Reproduktion“ (WIESENTHAL 2006, 47) – und bietet ganz nebenbei einen Anknüpfungspunkt für ein systemtheoretisches Steuerungsverständnis: Im Zuge des Rekurses auf Normen und vermeintlich Bewährtes, um ein möglichst zutreffendes Bild des künftigen Ereignisraumes zu erstellen, fällt eine Richtungsentscheidung im Umgang mit dem ‚Standardproblem‘ zugunsten von Institutionalisierungsprozessen und dies ungeachtet der Tatsache, „dass es einer rationalen Institutionsplanung an

vollständigen Informationen [weiterhin, SF] mangelt“ (vgl. WIESENTHAL 2006, 53). Institutionalierungsprozesse gelten dabei theorieübergreifend<sup>69</sup> als Technik der Adaption an und Absorption von Unsicherheit. Als Manifeste der Selbstbindung von Akteur\*innen an einmal gefasste Beschlüsse einerseits und Interessenskonvergenz von Akteur\*innen andererseits, erzeugen Institutionen Verbindlichkeiten für Akteur\*innen in Bezug auf soziales Handeln. Unsicherheit wird durch Verlässlichkeit ersetzt (vgl. SCHELSKY 1970, 19 ff.). Entscheidungskorridore werden begrenzt; Ereignisräume und Handlungskorridore vormals komplexer undurchschaubarer Situationen werden vorhersehbar.

**Zur Bedeutung der systemtheoretisch induzierten Kritik für die Realisierung von Teilhabechancen von Menschen mit Behinderung** | Wie soeben gezeigt werden konnte, ist mit Steuerung viel eher ein Steuerungsversuch gemeint, der auf Wahrscheinlichkeitsannahmen beruht. Jeder Versuch, die Liste der Gelingensbedingungen für eine chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu vervollständigen, sei es durch zuverlässigere Informationen oder durch ein Mehr an Informationen, führt zu einer Erweiterung der Situationskomplexität. Jede Steigerung der Situationskomplexität birgt das Risiko, neue Unsicherheiten im Umgang mit Behinderung zu provozieren, wie es unter anderem das Anrecht auf eine inklusive Beschulung in jüngerer Vergangenheit gezeigt hat. Unsicherheit wird im Zuge der gegenwärtigen Steuerungslogik durch einen Rekurs auf Bewährtes kompensiert. Der Rekurs lässt sich hier beispielhaft längs der Fortsetzung und Wiedereinführung der Doppelstruktur von Regel- und Förderschule ablesen; im Ausbildungssystem an der weiteren Ausdifferenzierung eher betriebsferner Maßnahmen und im Beschäftigungssystem an der Aufrechterhaltung der WfbMs – und dies trotz nachgewiesener unzureichender Ergebnisse bzgl. des Anrechts auf eine volle und wirksame Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft.

Um also stabile, verlässliche Lösungen im Umgang mit Behinderung anbieten zu können, die Unsicherheit absorbieren, folgt die gegenwärtige Steuerung einer Logik der Verbindlichkeit. Der Umgang mit Behinderung wird dafür etabliert und als ‚Lösung‘ institutionalisiert. Hierüber lassen sich Wahrscheinlichkeitsannahmen in Erwartungen transferieren, Handlungen aufeinander abstimmen und in Handlungsroutinen überführen, die Unsicherheit durch Verlässlichkeit ersetzen. Problematisch ist aus Sicht der Menschen mit Behinderung daran, dass Handlungsroutinen an Differenzmarkierungen geknüpft werden. Nachgewiesen werden konnte diesbezüglich beispielsweise, dass Übergangswege und -möglichkeiten viel weniger nach tatsächlicher „Maßgabe der Fähigkeiten und Begabungen“ (§ 2 SchulG Abs. 2) eröffnet werden, als dass sie durch bestehende Erwartungshorizonte, die vornehmlich aus der Differenzmarkierung *sonderpädagogischer*

---

<sup>69</sup> In normsoziologischen Theorien u.a. durch BERGER, LUCKMANN 1974, in biopsychologischen Institutionstheorien u.a. durch SCHELSKY 1980; MALINOWSKI 1949, in anthropologischen Institutionslehren u.a. durch GEHLEN 1966.

*Förderbedarf* bzw. *Behinderung* resultieren, bereits entschieden sind. Zugleich forcieren Handlungsrountinen im Umgang mit Behinderung die Präferenz des Bildungssystems für „short-run-reactions“ (CYERT, MARCH 1963, 119), wie in dieser Arbeit insbesondere im Übergang von Schule zu beruflicher Bildung sichtbar gemacht werden konnte: Anstatt die Kompetenzniveaus von Menschen mit Behinderung am Ende der Schullaufbahn erneut zu überprüfen, werden weiterführende Bildungswege und Auswahloptionen an bewährte Erwartungshorizonte längs der Differenzmarkierung Behinderung bzw. Lernort geknüpft (Stichwort: Confirmation Bias). So erklärt sich im Rückgriff auf Kapitel 5 bspw. auch das Ergebnis, warum trotz nahezu vergleichbarer Kompetenzniveaus, Schüler\*innen mit Lernort Förderschule deutlich häufiger keinen regulären Ausbildungsplatz finden, als Schüler\*innen mit Lernort Regelschule.

Wenngleich Typisierung und Simplifizierung situativer hochkomplexer Verhältnisse durch Institutionalisierungsprozesse einen Entlastungseffekt schaffen (vgl. SCHIMANK 1988, 625), so ist es exakt dieser Entlastungseffekt, der Möglichkeitsräume gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Behinderung massiv präselektiert, Verwirklichungschancen begrenzt und letztlich eine chancengerechte(re) Teilhabe von Menschen mit Behinderung be- und verhindert.

Ferner setzt die gegenwärtige Steuerungslogik, die auf Verbindlichkeit, Institutionalisierung, Routinisierung und Typisierung von und im Umgang mit Behinderung fußt, eine Interessenskonvergenz<sup>70</sup> von Akteur\*innen voraus – ebenfalls mit weitreichenden Konsequenzen für eine chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft: Ist aus jeweils spezifischer Akteur\*innensicht ein zufriedenstellendes Maß an ‚Inklusion‘ und damit Interessenskonvergenz erreicht, werden Bemühungen und die Suche nach weiteren Handlungsalternativen für eine Ergebnisverbesserung oder -optimierung, die potenziell mit neuer Unsicherheit einhergehen, zugunsten der Vorhersehbarkeit, Entlastung und Verhaltenssicherheit eingestellt. Der gegenwärtige Umgang mit Behinderung im Bildungssystem ist daher – und dies gilt dann auch für die Ergebnisse des Ist-Soll-Vergleichs des fünften Kapitels – als eine ‚angemessene Lösung‘ aufseiten der Gesellschaft und als ein zufriedenstellendes Ergebnis handelnder Akteur\*innen zu interpretieren, deren koordinierte Handlungen gegenseitige Erwartungserfüllung entspricht und dadurch fortlaufend reproduziert wird. Aufseiten der Menschen mit Behinderung, denen kein Akteur\*innenstatus im Bildungssystem zugedacht wird, führt die Steuerungslogik zu einem dauerhaften und Lebensbereiche übergreifenden sekundären Integrationsmodus. Stilisiert formuliert: Die Steuerungslogik mündet in einer Art Daueradressierung abseits der ‚Regelsysteme‘, mit dem sie ‚leben müssen‘, weil alle anderen damit ‚leben können‘. Es gibt letztlich keinen ausreichenden Anlass, um den

---

<sup>70</sup> Mit Interessenskonvergenz ist keine Interessensgleichheit gemeint. Es geht um die wechselseitige Erwartungserfüllung zwischen Akteur\*innen und deren Handlungskoordination, die für die Akteur\*innen von höchst unterschiedlichem Interesse sein können.

Status Quo im Umgang mit Behinderung neu zu bewerten, ggf. zu revidieren oder durch innovative Handlungsalternativen zu ersetzen. Eine kritische Überprüfung der Steuerungslogik in Bezug auf ‚Behinderung‘ und ‚Teilhabe‘ bleibt weitgehend aus; bestehende Lösungen für eine chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Bildungssystem werden trotz unzureichender Ergebnisse weder hinterfragt noch durchbrochen.

**Zwischenbilanzierung** | Es konnte nun auch steuerungstheoretisch gezeigt werden, dass Analysen wohlfahrtstaatlicher Interventionslogik im Umgang mit Behinderung vornehmlich auf interaktionsgebundene Aspekte handelnder Akteur\*innen begrenzt bleiben. Die Analyse determinierender Gesellschaftsstrukturen auf Systemebene (ohne Akteur\*in) können daher auch weiterhin als Desiderat aktueller Teilhabeforschung benannt werden. Ähnliches gilt für eine Abkehr davon, Behinderung als rein akteur\*innengebundenen Interaktionsergebnis zu analysieren und als Ausgangswert für die Planung sozialpolitischer Reformen und Leistungen zur Teilhabe zu nutzen.

Da keine systemtheoretischen ‚Gegenentwürfe‘ zu einer akteur\*innenzentrierten Steuerungslogik in LUHMANN’SCHER Prägung vorliegen, zugleich aber die Dominanz akteur\*innenzentrierter Steuerungslogik angesichts der Diskrepanz zwischen der Gleichheit im Anspruch auf Teilhabe und tatsächlichen Verwirklichungschancen fragwürdig geworden ist, wird im Rückgriff auf Kapitel 3 eine eigene Definition dessen erarbeitet, was dann eigentlich unter einem Steuerungsverständnis aus systemtheoretischer Perspektive als ‚Gegenentwurf‘ gefasst werden kann (Kapitel 6.2), um im Anschluss Möglichkeitsbedingungen und Grenzen einer Gesellschaftsteuerung aus systemtheoretischer Perspektive heraus erörtern und zu Ansatzpunkten für eine Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtstaatlicher Steuerungslogik zusammenführen zu können (Kapitel 6.3).

## 6.2 Steuerung unter den Vorzeichen der Systemtheorie

„Es ist überhaupt wenig sinnvoll, im Hinblick auf soziale Systeme, die Frage der Steuerbarkeit zu stellen“ (vgl. LUHMANN 1989, 4). Und weil zum einem weder Steuerung noch Akteurskonzept selbstverständliche Begrifflichkeiten der Systemtheorie sind, zum anderen die Systemtheorie den Anspruch erhebt, Handlungstheorien vollständig ersetzen zu können, sucht man eine Definition dessen, was die Systemtheorie unter Steuerung versteht, vergebens. Das Teilkapitel wird daher ein systemtheoretisches Verständnis von Steuerung unter den Vorzeichen ihrer Prämissen sowie im Rückgriff auf das systemtheoretische Vokabular herleiten.

**Steuerung unter den Vorzeichen der Umweltoffenheit** | Die Ausführungen zur Umweltoffenheit von Funktionssystemen zeigte, dass Funktionssysteme nur durch die Interdependenz zur Umwelt existieren können. Sie sind auf jene wechselseitige (Umwelt-) Beobachtungen angewiesen, die durch das Operieren anderer Funktionssysteme generiert werden, um sich selbst zu erhalten. Umwelt ist damit sowohl Quelle der Anschlussfähigkeit als auch Quelle der Irritation, „die im System entweder kompensiert oder nichtkompensiert werden können“ (LUHMANN 1969,

255). Die Reaktion des Funktionssystems auf die Irritation erfolgt ausschließlich nach Maßgabe der eigenen Programmatik. Längs derer wird systemintern entschieden, welche Irritation als relevant markiert wird und welche Beobachtung zurückgewiesen wird. Jede Form der Beobachtung ist folglich zunächst immer nur eine unbestimmte Irritation. Erst die Sinnselektion löst jene selbstreferentielle Kommunikation aus, die als ‚Antwort‘ für weitere Funktionssysteme beobachtbar wird. Die Regulation ist damit nicht bloßer Reflex des Funktionssystems auf seine Umweltbedingungen, sondern die spezifische Abgrenzungsleistung des Funktionssystems von Umweltereignissen. Unter diesen Ausgangsbedingungen ist Steuerung als eine Reihe von selbstreferentiellen Interaktionen zu fassen, die auf rekursiven Umweltbeobachtungen basieren und die zu einer nicht näher bestimmbaren Abfolge von interdependenten Reaktionen führen. Obwohl also Funktionssysteme aufgrund ihrer Autopoiesis getrennt voneinander operieren, sind Funktionssysteme nicht als von ihrer Umwelt hermetisch abgeriegelt zu betrachten. Jede selbstreferentielle Kommunikation, jede ‚Antwort‘, die in handlungstheoretischer Lesart als ‚Impuls‘ und wie selbstverständlich als ‚Steuerung‘ bezeichnet wird, ist aus systemtheoretischer Sicht keine Steuerung, sondern maximal Umweltereignis, das beobachtet, entschieden und im Anschluss in systemeigene Informationen transferiert wird. Steuerung bleibt auch unter den Vorzeichen der Umweltoffenheit ein systeminterner Entscheidungsprozess, der auf Komplexitätsreduktion und damit auf die Verringerung einer Differenz abzielt. Steuerung lässt sich nicht als intendiertes Handeln verstehen, sondern nur als Prozessieren von Umweltbeobachtungen. Damit lässt sich keine in jedem Fall wirksame Regulationsanweisung verfassen, unter deren Beachtung ein bestimmter Steuerungsakt ausgelöst wird oder sogar gelingt. Wenn demnach Umweltereignisse in keiner Weise den Systemprozess definieren können, dann ist eine absichtsvolle Gestaltung – eine Steuerung – des Funktionssystems von ‚außen‘, i. S. „eines kontrollierten Erzeugens beabsichtigter Gesamtzustände“ (LUHMANN 1990, 652) auszuschließen. Steuerung ist nicht mehr als Selbststeuerung und Gesellschaftsteuerung nicht mehr als die Summe einer Vielzahl von Selbststeuerung.

**Im Transfer** | auf den Referenzrahmen dieser Arbeit ist daher anzuerkennen, dass das Anrecht auf Teilhabe nicht durch wohlfahrtstaatlich organisierte Eingriffe zu realisieren ist und Inklusion nicht von der Spitze her verordnet werden kann. Die Vorstellung, Gesellschaft inklusiv durch Interventionsprogrammatiken, gleich welcher Art, sozialpolitisch aktiv gestalten zu können, ist angesichts der Tatsachen, dass

- (1) auf der ‚Input-Seite‘ die Differenzmarkierung Behinderung als Selektionskriterium bereits entschieden ist,
- (2) die Entwicklung einer erfolgsversprechenden ‚Inklusionsstrategie‘ wegen der Wissensdefizite auf Zufälle begrenzt bleibt,
- (3) auf der Output-Seite die Ausformung erfolgsversprechender Interventionsstrategien, wie beispielsweise der NAP, an den Systembarrieren in der Regel scheitern und

(4) zugleich in Konkurrenz mit einer nicht zu beziffernden Anzahl an weiteren Perturbationen in Konkurrenz tritt,

eindeutig als libertäre Wunschvorstellung zu bewerten. Zusammengefasst: Teilhabe von Menschen mit Behinderung durch sozialpolitische Interventionsprogramme strukturell steuern zu wollen, ist nicht mehr als ein trial-and-error-Verfahren, das viel eher als ein erster Steuerungsversuch zu deklarieren ist. Ungeachtet dessen haben politische Interventionsprogrammewirtschaftliche Stimulationen (z. B. Ressourcenzuweisung im Falle inklusiver Beschulung) und rechtliche Entscheidungen (z. B. Anrecht auf Inklusion) ohne Zweifel Auswirkungen auf das Bildungssystem. Sie erzeugen jene Differenzen, an denen sich das Bildungssystem dann ‚abarbeiten‘ muss. „Aber dieser Effekt ist schon nicht mehr Steuerung und auch nicht steuerbar, weil er davon abhängt, was im Kontext anderer Systeme als Differenz konstruiert wird und unter die dort praktizierten Steuerungsprogramme fällt“ (LUHMANN 1988A, 337). Eingeschlossen werden kann also lediglich die Möglichkeit einer ‚Steuerung‘ in Form von Selbstregulation auf Basis der Differenzminimierung innerhalb von Unterscheidungen. Steuerung lässt sich sodann als Kontingenzreduktion – als Verringerung der Differenz zwischen Zielen (i. S. v. Fremdbeschreibung) und Realität (i. S. v. Selbstbeschreibung) fassen. Unter der Voraussetzung wechselseitiger Reflexion des Bildungssystems und weiteren Funktionssystemen beschränkt sich Steuerung auf eine externe Anleitung zur Selbststeuerung, um (sich selbst) ein störungsfreies Prozessieren zu ermöglichen.

So lässt sich an dieser Stelle insgesamt feststellen, dass Steuerungsakte als Selbststeuerung potenziell möglich sind. Unter der Prämisse der Umweltoffenheit ist in systemtheoretischer Lesart anzuerkennen, dass Funktionssysteme perturbierbar sind. Steuerung umfasst dann das bewusste oder unbewusste Setzen von auslösenden Impulsen für selbstreferentielle Entscheidungsprozesse abseits jedweder Akteur\*innen. Wenngleich LUHMANN (1987A, 90) selbst die Autopoiesis als „unbiegsame Härte“ benennt, so kennzeichnet die Umweltoffenheit einen ersten Ansatzpunkt für einen systemtheoretischen Steuerungs begriff:

*Steuerung meint das Setzen von Auslösungskausalitäten (i. S. v. Irritation), die Entscheidungsprozesse des beobachtenden Funktionssystems und somit Strukturbildung initiieren, deren Ergebnisse nicht eindeutig von ‚außen‘ vorherbestimmbar und kontrollierbar sind, aber durch selbstreferentielle Markierung anderer Differenzen beeinflusst werden können.*

**Steuerung unter den Vorzeichen der Selbstreferentialität** | Obwohl Funktionssysteme auf Umwelt angewiesen sind, beziehen sie sich weder auf etwas, das die Umwelt vorgibt, noch entnehmen sie etwas der Umwelt, um darauf aufzubauen. Umweltbeobachtungen eines jeweiligen Funktionssystems führen lediglich zur Initiierung selbstreferentieller Kommunikation, aus der nur ggf. systemeigene Veränderung resultiert. Ein Anstoßen selbstreferentieller Kommunikation von außen, etwa durch eine\*n Akteur\*in ist unter den Vorzeichen operationaler Geschlossenheit von

Funktionssystemen auszuschließen: Intentionalität und zielgerichtete Handlungen von Akteur\*innen lassen sich systemtheoretisch nicht zu einer Mitteilungsabsicht der\*des Mitteilenden zusammenführen, denn jede von außen angetragene Irritation (i. S. v. Umweltbeobachtung) wird erst längs systemeigener, strukturdeterminierter Erwartung zur selbsterzeugten Mitteilung, die Werte generalisiert, um Entscheidungen mit Sinn zu versehen und eine Begründung sowie Präferenz zu geben (vgl. LUHMANN 2000b, 134). Folglich ist nicht die Intentionalität der Akteur\*innen Voraussetzung für selbstreferentielle Kommunikation, sondern es ist die Erfahrung einer Differenz von Mitteilung und Information, die ein Funktionssystem zu semantischen Selektionsleistungen zwingt. Das handlungstheoretische Dogma, dass Steuerung ein Akt sei, der ein Steuerungssubjekt und -objekt<sup>71</sup> zwingend voraussetze, wird widerlegt. Akteur\*innen werden aus systemtheoretischer Perspektive folgerichtig durch Adressat\*innen ersetzt, denen zwar kollektives Handeln zugerechnet werden kann (vgl. LUHMANN 1988B, 166) und dennoch durch Kommunikation konstruierte Identifikationspunkte bleiben, die schon bei der Differenzbeobachtung entschieden sind. Hier wird erneut ersichtlich, dass Personen nur als soziales Konstrukt bedeutsam sind: Erst und nur in der Kommunikation werden sie als Steuerungssubjekte und -objekte markiert; erst in der Kommunikation werden ihnen Steuerungsaktionen und -reaktionen zugeschrieben. Die Zuschreibung von Steuerungsabsichten auf Personen sind nicht mehr als Bezugspunkte notwendiger Komplexitätsreduktion.

Angesichts der Selbstreferentialität und operativen Geschlossenheit von Funktionssystemen lässt sich erneut belegen, dass sich nie exakt von ‚außen‘ bestimmen lässt, unter welchen Bedingungen eine chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Bildungssystem erreicht werden kann. Die Antwort darauf ist ausschließlich intern bestimmt und dient nur als Bestimmung zur Selbstbestimmung. Sie ist selbstreferentiell, weil die Entscheidungen noch vor der Bildung der Präferenz getroffen werden: Was auch immer im Bildungssystem als vermeintlicher ‚Input‘ von Akteur\*innen wahrgenommen wird, um Menschen mit Behinderung eine chancengerechte Teilhabe zu ermöglichen, ist eine im Bildungssystem selbst konstruierte Information, die nach Maßgabe systeminterner Entscheidungsprogrammatik verarbeitet wird. Die Operation bleibt immer eine Operation *im* System. Unter der Bedingung der Selbstreferentialität werden somit Stimulus-Response- sowie Input-Output-basierte Steuerungsmodelle unbrauchbar, „scheiden sie doch Ausdruck des Gedankens zu sein, die Systemumwelt könne die interne Mechanik des Systems außer Kraft setzen und dann sein Verhalten festlegen, während es doch das System ist, das durch die Sequenz seiner Zustandsveränderungen festlegt, was zu einem Zeitpunkt als

---

<sup>71</sup> Anmerkung Verfasserin: LUHMANN verzichtet auf eine explizite Unterscheidung von Steuerungssubjekt und -objekt, kommt selbst jedoch nicht ohne Unterscheidung aus, denn trotz eines engen Selbststeuerungsverständnisses, sind in Kommunikation immer „Objekt“ und „Subjekt“ als systeminterne Konstruktion angelegt und im Falle von Steuerungskommunikation ein Steuerungsbemühen immer nur in Bezug auf ein anderes Kommunikationssystem zu entwickeln. Es werden also Steuerungssubjekte und -objekte auch systemtheoretisch erzeugt und unterschieden.



Input wie wirken kann“ (HEJL 1993, 229). Ein zweiter Ansatzpunkt für einen systemtheoretischen Steuerungsbegriff lautet daher:

*Mit Steuerung kann ‚nur‘ eine subjektlose Selbstregulation und -organisation eines Funktionssystems und damit eine strukturdeterminierte Selbststeuerung (≠ Fremdsteuerung) gemeint sein, die sich auf systeminterne Verhältnisse bezieht, also die Art und Weise, wie Systeme ihre Funktionszusammenhänge und ihr Verhältnis zur Umwelt regulieren.*

**Im Transfer** | hat die unzureichende Berücksichtigung der gegenwärtigen wohlfahrtstaatlichen Interventionslogik für systemtheoretisch-spezifische Steuerungsperspektiven fatale Auswirkungen auf die Verwirklichungschancen von Teilhabeansprüchen. Jeder sozialpolitische Eingriffsversuch in ein anderes Funktionssystem (wie hier in das Bildungssystem) hat zur Folge, dass die Selbstreferentialität des Funktionssystems zunimmt: Ist Behinderung für das Bildungssystem zunächst eine diffuse Umweltbeobachtung, über deren Relevanz immer wieder neu entschieden wird, führen die sich wiederholenden ‚externen Steuerungsversuche‘ dazu, dass das Bildungssystem seine Systemkomponenten selbstreferentiell beschreiben, konstituieren und schließlich organisational abbilden kann. Das Bildungssystem selbst steht hier als Abbild von Normen zur Regulierung von Prozessen im Umgang mit Behinderung, längs dessen Förderschulen und anderweitige ‚besondere Schulformen‘ errichtet wurden. Mit zunehmender Selbstreferentialität begrenzt demnach jeder neue Steuerungsversuch die Möglichkeit, Inklusion doch noch zu erreichen, zugleich werden die Strukturen des Bildungssystems verfestigt, wodurch die Verknüpfungskapazität von Behinderung als Differenzmarkierung eingeschränkt wird, so dass Behinderung nicht mehr zu jeder Zeit und mit allem Anderen verknüpft werden kann. Folglich ist es die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik selbst, die den einst ergebnisoffenen Umgang mit Behinderung im Bildungssystem durch andauernde Steuerungsimpulse auf ein für das Funktionssystem überschaubares Maß an Handlungsoptionen, i.S. der Komplexitätsreduktion, minimiert, aus denen jene selektiven und allokativen Adressierungsaufrufe aufseiten von Menschen mit Behinderung resultieren, die, wie in Kapitel 5 ausführlich belegt, zu ‚exklusiven‘ Inklusionsarrangements führen. Die vom Bildungssystem selbst vorgenommene Attribution von Intention führt dazu, dass Behinderung kein von außen attribuiertes Problem, sondern eine systemeigene Entscheidung ist.

**Steuerung unter den Vorzeichen struktureller Kopplung** | In der Zusammenführung von Umwelttoffenheit und Selbstreferentialität wird deutlich, dass Funktionssysteme auf wechselseitige Beobachtung angewiesen sind, die weiterhin ohne Kausalität zu denken ist. Dennoch sind Entscheidungen, i. S. von Relevanzbekundungen, nicht nur zufällig und nicht nur beliebig. Wie gezeigt wurde, werden sie unter den Bedingungen des Erhalts kommunikativer Anschlussfähigkeit getroffen. Entscheidungen sind dann eine präferenzorientierte Wahl zwischen Alternativen, die das System gemäß der Selbstreferentialität zwar selbst, zugleich jedoch mit Blick auf das mögli-

che Verstehen auswählt. Dadurch erhöhen sich Wiederholbarkeit und Vorhersehbarkeit von Entscheidungen, wodurch Programmstrukturen entstehen, die einschränken, welche zukünftigen Ereignisse Relevanz erzeugen oder auch nicht. Mit ihrer Herausbildung stellt sich das Funktionssystem selbst einen „Beobachtungsrahmen“ für Selektionsentscheidungen zur Verfügung, innerhalb dessen einzelne Entscheidungen weiterhin variieren, zugleich aber auch Störungen des Prozessierens vermieden werden können. In strukturellen Kopplungen eingefasst, geht es um einen kontinuierlichen Abgleich systemischer Differenzen (vgl. GÖRLITZ, ADAM 2003, 275), die jenen Erwartungshorizont, letztlich (Verhaltens-) Kontexte (WILLKE 1992, 185 ff. u. 314 ff.) erzeugen, mittels dessen sich die Funktionssysteme gegenseitig durchdringen und konditionieren (BENDEL 1993, 178), ohne dass damit Kongruenz erreicht ist oder das Funktionssystem den jeweiligen Erwartungen in jedem Fall und immer entsprechen muss. Auf Ebene struktureller Kopplung wird die Absolutheit der operativen Geschlossenheit aufgelöst, „indem unterschiedliche Operationsmodi durch ‚Zwischenstücke‘ (...) füreinander zugänglich werden (WILLKE 2014, 52 f.). Wenn gleich auf Ebene der Kontexte auch weiterhin nicht von einer intersystemischen Steuerungskommunikation zwischen zwei Funktionssystemen gesprochen werden kann, wird Steuerung jedoch damit über Umwege möglich: Funktionssysteme können ihre Absichten durch Perturbation bekunden und darauf hoffen, dass adressierte Systeme so reagieren, dass Steuerungsabsicht und -effekt kongruent sind. Ein dritter Ansatzpunkt für einen systemtheoretischen Steuerungs begriff lautet daher:

*Als Steuerung ist die wechselseitige Konditionalisierung der Kontextbedingungen strukturell gekoppelter Funktionssysteme zu fassen. Steuerung reduziert sich auf Steuerungsversuche durch Differenzminderung, die externe Selektion ins Spiel bringt. Steuerung ist und bleibt eine auf das eigene System bezogene selbstreferentielle Intervention, durch die in einem anderen Funktionssystem Verhaltensmodifikation ausgelöst werden soll; sie soll „Arenen für selbstorganisatorische Prozesse [schaffen, SF], die für das Auftreten gewünschter Ereignisse am Günstigsten“ sind (NAUJOKS 1994, 113).*

**Im Transfer** | muss die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik in Bezug auf die Umsetzung des rechtlichen Anspruchs auf eine volle und wirksame Teilhabe aller am Bildungssystem von ‚linearen‘ Steuerungseingaben und Direktintervention auf die Logik der Perturbation umgestellt werden. Die Steuerung des Bildungssystems ist also nur über strukturelle Kopplungen denkbar und kann sich dann nur auf die Beziehungen zwischen Bildungssystem und weiteren Funktionssystemen richten, wie etwa die Beziehungen zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem oder Bildungs- und Politiksystem. Steuerung im Bildungssystem hieße, selbiges so lange Perturbationen (z. B. des Wirtschafts- oder Politiksystems) auszusetzen, bis es schließlich seine interne Struktur aus ‚ex-

terner Sicht' adäquat ausrichtet – immer um den Preis, dass die Perturbation auf das pertubierende Funktionssystem zurückwirkt. Steuerung im Sinne von Perturbation erzeugt letztlich jene Interferenz<sup>72</sup> aus der Koevolution zwischen Bildungs-, Wirtschafts- und Politiksystem entsteht.

Ginge es hier im Nachfolgenden darum, Steuerung als das Einrichten von Diskursarenen auf das Bildungssystem zu übertragen, mittels derer Kontexte mit dem Ziel initiiert werden, Bedingungen für die Selbstreflexion des jeweils zu steuernden Systems versuchsweise zu setzen, um durch Ordnungsangebote Koevolution zwischen den benannten Funktionssystemen zu initiieren, so ergibt sich für weit ausdifferenzierte Funktionssysteme wie dem Bildungssystem eine Besonderheit. Denn der erreichte Ausdifferenzierungsgrad des Bildungssystems lässt darauf schließen, dass dessen Selbstreferentialität ebenfalls ein Höchstmaß erreicht hat. Dies hat zur Konsequenz, dass Perturbationen ‚Externer‘ nur (noch) hinsichtlich solcher Optionen ausgewählt werden, die dem Bildungssystem für ein Funktionieren des Gesamtsystems als geeignet erscheinen und für den Erhalt von Anschlussfähigkeit völlig ausreichend sind. Wie im Rückgriff auf das Theoriestück der Selbstreferentialität bereits erörtert, führt dann letztlich jeder Steuerungsversuch im Bildungssystem dazu, dass das Funktionssystem seine Strukturen im Umgang mit Behinderung weiter verfestigt. Die grundlegende Dynamik des Bildungssystems, seine ursprüngliche Vielfalt bzgl. der Informationsbeschaffungs- und seine Informationsverarbeitungskapazitäten, um alternative Lösungen für eine chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Bildungssystem aus sich selbst heraus initiieren zu können, werden dadurch massiv eingeschränkt.

Und dennoch bieten Kontexte einen steuerungstheoretischen Ansatzpunkt, von dem aus die ‚Kommunikationsfähigkeit‘ des Bildungssystems in ihrer Variationsbreite wiederbelebt werden kann, um Verknüpfungskapazitäten im Umgang mit Behinderung zu steigern, um so letztlich andersartige Lösungen zur Überwindung der Wirklichkeitsdichotomie auf den Weg zu bringen. Gelingen es beispielsweise, das *Anrecht auf Inklusion im Bildungssystem* – das nichts anderes ist, als die Perturbation durch die Funktionssysteme Politik und Recht – in eine systemeigene Modellvorstellung zu wandeln, dann würden sich im Zuge der Selbstbeobachtung sämtliche Folgeoperationen an diesem Modell ausrichten. Analoges wäre für die Operationen des Bildungssystems in Bezug auf das Wirtschaftssystem oder das Politiksystem zu denken: Im Bildungssystem würden Operationen vollzogen werden, die sich an einem eigenen Modell inklusiver Politik, inklusiver Wirtschaft usw. ausrichten. In der Folge, und im Zuge der Trias von Selbstbeobachtung, Beobachtung und Perturbation, würde eben dieses Modell beobachtungsfähig werden und zu neuartigen Differenzen in strukturell gekoppelten Funktionssystemen führen, die zunächst etablierte Strukturen durchbrechen und dazu führen würden, dass Beziehungen strukturell gekoppelter Funktionssysteme neu zueinander zu definieren und auszugestalten sind. Würde diese Art der

---

<sup>72</sup> Interferenz meint keinen „Transport von Information, sondern die Verkoppelung mehrerer Informationen über ein und dasselbe kommunikative Ereignis“ (TEUBNER 1989, 110).

Operation zeitgleich und in Form des primus-inter-pares-Prinzips in weiteren Funktionssystemen vollzogen werden, im Politik- und im Wirtschaftssystem also eigene Modelle von inklusiver (Aus-)Bildung entworfen werden, an denen sich sämtliche Folgeoperationen des jeweiligen Systems ausrichten, dann entstünden gänzlich neue Diskursarenen, die die Wiederholbarkeit und Vorhersehbarkeit der bislang präferenzorientierten Wahl im Umgang mit Behinderung unterbrechen würde. Strukturelle Kopplungen würden durchbrochen, Behinderung de-kontextualisiert, Adressierungsaufrufe längs von Behinderung würden im Bildungssystem vorerst keinerlei Relevanz mehr erzeugen, damit unwirksam werden und zunächst eines von vielen weiteren Diversitätsmerkmalen möglicher Umweltbeobachtungen sein. Die systemeigene Veränderung des Operationsmodus, der die unterhaltene Umweltbeziehung des Bildungssystems im Umgang mit Behinderung definiert, würde zu neuartigen Ordnungsentwürfe lenken und zugleich einen andersartigen selbstreferentiellen Beobachtungsrahmen für Selektionsentscheidungen bereitstellen – die Möglichkeit für einen Kontext wäre bereit, innerhalb dessen Behinderung ein Diversitätsmerkmal von vielen ist und neue Verknüpfungsmöglichkeiten und -kapazitäten längs von Behinderung entstehen, die nicht länger zwangsläufig in ‚exklusiven Inklusionsarrangements‘ münden müssen.

**Steuerung unter den Vorzeichen der Irritation** | Die Antwort auf die Fragen, unter welchen Bedingungen systemeigene selbstreferentielle Interventionen mit dem Ziel der Verhaltensmodifikation in einem anderen, adressierten System provoziert und ausgelöst werden können, und damit die skizzierte Möglichkeit zur veränderten Reaktion auf das Diversitätsmerkmal Behinderung, und wie Arenen für Koevolution<sup>73</sup> entstehen, lautet: durch *Irritation*.

Irritation, so hat es die vorliegende Arbeit dargelegt, bezieht sich nicht auf das allgemeine ‚Umweltrauschen‘, sondern auf das spezifische System-Umwelt-Verhältnis und damit auf System-zu-System-Beziehungen. Auf dieser Ebene ist Irritation zunächst eine vom Funktionssystem wahrgenommene, aber informationell noch nicht verarbeitete und undefinierte Umweltbeobachtung. Sie versetzt das wahrnehmende Funktionssystem in eine Situation, in der es über die Relevanz der Beobachtung entscheiden muss. Irritation beschreibt auf Seiten des Funktionssystems damit letztlich einen Zustand, der zur weiteren und überlebensnotwendigen Autopoiesis anregen kann. Ob Funktionssysteme, und wenn ja in welchem Maße, aus der Irritation systemeigene Verhaltensmodifikation ableiten, ist zunächst offen und setzt zwei Dinge voraus. Erstens, Irritation geschieht auf Basis strukturell gekoppelter Funktionssysteme. Zweitens, Irritationen basieren auf Bezugsproblemen, die aus Erwartungsenttäuschungen resultieren und die immer dann zustande kommen, wenn Relevanzbekundung und Sinnzuschreibung nicht in den Erwartungshorizont (Pro-

---

<sup>73</sup> Anmerkung der Verfasserin: Evolution meint hier die Systementwicklung von einem Zustand z1 zu einem Zustand z2, der dann wiederum als eine Veränderung der Systemumwelt von anderen Funktionssystemen beobachtet, als Irritation selektiert und verarbeitet werden kann. Es entwickelt sich eine fortlaufende wechselseitige „Kettenreaktion“ zwischen den Funktionssystemen, die als Ko-Evolution bezeichnet wird (vgl. LUHMANN 1983, 201).

grammatik) des jeweiligen Funktionssystems eingeordnet werden können. Erwartungsenttäuschung ist und bleibt dabei stets Selbstirritation der eigenen Programmstruktur (vgl. BRAUN 2000, 131). Die Differenzmarkierung bestimmt anschließend darüber, ob und wenn ja, in welchem Umfang das Funktionssystem Verhaltensmodifikationen durch systemeigene Strukturveränderung vornehmen muss. Systeminterne Selbstregulation ist dann mehr als ein bloßer Reflex auf Umweltbeobachtung. Sie ist das Ergebnis einer Differenzminderung von selbstreferentieller und fremdreferentieller Sinnzuweisung, die dazu auffordert, Systemmodifikation durch Strukturveränderungen vorzunehmen, um Anschlussfähigkeit und damit die eigene Existenz zu sichern.

Zwischen Steuerungsabstinenz, Evolution und hierarchischer Planung zeichnet sich hier insgesamt ein dritter Weg ab, was unter Steuerung aus systemtheoretischer Perspektive verstanden werden kann. Der Weg führt über die absichtsvolle, weiterhin allein auf sich selbst gerichtete Initiierung von Veränderungsanlässen, die für die eigene Reproduktion, aber eben auch für die Reproduktion weiterer Funktionssysteme andere Ausgangsbedingungen bereitstellt. Als vierter Ansatzpunkt für einen systemtheoretischen Steuerungsbegriff gilt daher:

*Steuerung ist unter den Vorzeichen der Irritation dann Perturbation, nicht Intervention – das abstrakte und iterative Ergebnis wechselseitiger Entscheidungen, die als Kontexte strukturell gekoppelter Funktionssysteme sichtbar werden. Steuerung ist die Reaktion auf die eigene Irritation, die selbstbezogene Steuerungsoperationen nach sich zieht und Strukturbildung provoziert. Externe Steuerung begrenzt sich damit auf das Setzen von Bedingungen für die Selbstselektion der zu steuernden Systeme und ist zugleich auf funktionssystem-spezifische Reflexion und Re-Kontextualisierung angewiesen.*

**Im Transfer** | ist mit Steuerung des Bildungssystems weiterhin keinesfalls ein kontrolliertes Erzeugen beabsichtigter Gesamtzustände von ‚außen‘ gemeint. Das Theoriestück der Irritation bietet jedoch hinreichend Grund zur Annahmen, dass Steuerung des Bildungssystems indirekt durch die Konditionalisierung von Kontextbedingungen für selbstreferentielle Operationen möglich ist. Angesichts des erreichten Ausdifferenzierungsgrads des Bildungssystems ist davon auszugehen, dass Erwartungsenttäuschungen im Bildungssystem nur noch in dem Maße vorhanden sind, als dass das Bildungssystem seine Umweltbeobachtungen nach dem Gesichtspunkt höchstmöglicher Kompatibilität und zugleich minimal notwendiger Umweltverträglichkeit auswählt. Veränderte Kontextbedingungen führen an den Außengrenzen des Bildungssystem demnach kaum noch zu Indifferenz. Infolgedessen lässt sich der Programmstruktur des Bildungssystems nahezu kein entscheidend veränderter Beobachtungsrahmen für selbstreferentielle Entscheidungen im Umgang mit Behinderung mehr hinterlegen. Es lässt sich auch sagen, dass das Bildungssystem nicht mehr im ausreichenden Maße irritiert wird und werden kann, um neue Operationsweisen im Umgang mit Behinderung herauszubilden. Angesichts der Ergebnisse des fünften Kapitels liegt

viel eher die Vermutung nahe, dass das gegenwärtige Irritationspotenzial nur noch solche Ereignisinterferenz erzeugen kann, die hinreichend dafür geeignet ist, Entscheidungen im Umgang mit Behinderung als Differenzmarkierung zu stabilisieren. Steuerung im Bildungssystem ist demzufolge nur durch Irritationen denkbar, die darauf abzielen, andere Ausgangsbedingungen – neue Diskursarenen – für weiterhin selbstreferentielle Selektionsentscheidungen im Umgang mit Behinderung zu schaffen und die es ihnen ermöglichen, Operationsweisen auf mögliche Alternativen im Umgang mit Behinderung zu überprüfen.

**Zwischenbilanzierung** | Für eine Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtstaatlicher Steuerungslogik, ergibt sich folgendes Profilbild. Steuerung ist durch Perturbation möglich. Dabei richtet sich Steuerung auf die Veränderung von Kontexten strukturell gekoppelter Funktionssysteme, die als Steuerungsebene identifiziert sind, um andersartige Ausgangsbedingungen für wechselseitige Beobachtungen und selbstreferentielle Selektionsentscheidungen zu initiieren. Durch die Veränderung von Kontexten lassen sich folglich andere Ausgangsbedingungen im Umgang mit Behinderung im Bildungssystem initiieren, die sich wiederum nicht ausschließlich an den eigenen Bedürfnissen ausrichten, sondern Teil der Umwelt sind und somit zu potenziellen Umweltbeobachtungen weiterer Funktionssysteme werden. Reflexions- und Verknüpfungskapazität sowie -varietät im Umgang mit Behinderung im Bildungssystem können auf diese Art und Weise wiederbelebt und Automatismen im Adressierungsauftrag Behinderung potenziell unterbrochen werden. Die Verwirklichung des rechtlichen Anspruchs auf eine volle und wirksame Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft insgesamt kann folglich nicht als ein originär zu erreichender Zielpunkt der Revision wohlfahrtstaatlicher Steuerungslogik definiert werden, sondern ist maximal ein „rechtlich gesicherter Erwartungshorizont“ (WACKER 2019,12) mittels dessen zunächst Veränderungsanlässe initiiert und gemeinsame Kontexte herausgebildet werden können. Um aber weit ausdifferenzierte Funktionssysteme, wie etwa das Bildungssystem, ausreichend pertubieren zu können, bedarf es eines Irritationspotenzials, das nicht nur über die erwartbare Erwartungsenttäuschung innerhalb eines Funktionssystems hinausgeht, sondern sich auch auf einem Niveau einzupendeln vermag, das zugleich ausreichend Anlass zur Differenzminderung bietet, um für Kontextsteuerung überhaupt empfänglich werden zu können. D. h., dass das Irritationspotenzial von Funktionssystemen noch als Bezugsproblem erkannt werden muss, um es als relevant markieren zu können. Gelingt dies nicht, bleibt letztlich eine Strukturveränderung im Bildungssystem ebenso aus, wie die Veränderung von Kontexten strukturell gekoppelter Funktionssysteme im Umgang mit Behinderung, denn erst die Infragestellung bestehender Entscheidungsprämissen markiert Steuerungsoperationen.

Werden die Anhaltspunkte für einen systemtheoretischen Steuerungs-begriff zusammengeführt, lassen sich längs der nachfolgenden Definition, und die vorliegende Arbeit abschließend, schemenhaft Impulse aufzeigen, um Teilhabeansprüche von Menschen mit Behinderung in chancen-gerechte(re) Verwirklichungschancen transferieren zu können:

*Steuerung meint den fremdreferentiellen Versuch, selbstreferentielle Strukturbildung in einem adressierten Funktionssystem durch Irritation zu veranlassen, um Ausgangsbedingungen für wechselseitige Beobachtungen und ebenfalls selbstreferentielle Selektionsentscheidungen zu verändern. Steuerung kann nur auf Ebene struktureller Kopplung erfolgen, auf der Funktionssysteme ihre Funktionszusammenhänge und ihr Verhältnis zur Umwelt regulieren. Nur hier entstehen Kontexte, die als Ergebnis wechselseitiger Konditionalisierung der Kontextbedingungen – ergo als Steuerungsergebnis – andersartige Diskursarenen bspw. im Umgang mit Behinderung eröffnen und die eigene Operationsweise infrage stellen.*

### 6.3 Steuerungsimpulse für eine chancengerechte(re) Teilhabe

Der systemtheoretische Steuerungs-begriff lässt die Grenzen, Teilhabeansprüche von Menschen mit Behinderung gezielt in Verwirklichungschancen transferieren zu können, deutlich sichtbar werden. Gleichzeitig zeigt das dargelegte Steuerungsverständnis jedoch auch Spielräume auf, um andersartige Diskursarenen im Umgang mit Behinderung zu initiieren. Diese Diskursarenen verändern, wenngleich weiterhin nur gegebenenfalls, Verknüpfungskapazitäten und -varianzen von Behinderung dergestalt, dass Automatismen längs des Adressierungsaufrufs Behinderung durchbrochen werden können. Die hieraus abgeleiteten Möglichkeitsräume sollen im Nachfolgenden in Form von Steuerungsimpulsen beleuchtet werden, um die Potenziale einer steuerungszentrierten Perspektive für eine chancengerechte(re) Teilhabe aufzuzeigen. Durch die hier aufgeführten Steuerungsimpulse werden veränderungswürdige Anlässe geschaffen, aus denen neue Diskursarenen hervorgehen, um den selbstreferentiellen Selektionsunterscheidungen im Umgang mit Behinderung einen andersartigen Beobachtungsrahmen zu hinterlegen. Eine Neu-programmierung der Funktionssysteme ist nur dann erfolgversprechend, wenn Wahrscheinlichkeiten und Erwartungen kommunikativer Anschlussfähigkeit von Behinderung unterbrochen werden können. Ein Rekurs auf Bewährtes darf nicht mehr als sinnvoll für das eigene Prozessieren erachtet werden. Behinderung selbst muss wieder irritatives Problem und Störung sein. Im Rückgriff auf die Ergebnisse dieser Arbeit ersetzen die Steuerungsimpulse den sonst üblichen Ausblick auf praxisbezogene Implikationen.

#### **Steuerungsimpuls I: De-Kontextualisierung durch De-Institutionalisierung**

Wie im Laufe der Arbeit gezeigt werden konnte, wird Behinderung innerhalb des Bildungssystems (und in weiteren Funktionssystemen) als eine angemessene, funktionale Lösung kommuniziert, deren Irritationspotenzial nicht (länger) ausreicht, um Erwartungsenttäuschungen zu provozieren.

Infolgedessen bleibt der Beobachtungsrahmen für Entscheidungsprämissen unberührt; Verhaltensmodifikationen im Umgang mit Behinderung bleiben aus. Und weil Behinderung eine vorhersehbare Erwartungsenttäuschung innerhalb des Bildungssystems ist, erzeugt Behinderung jene Ereignisinterferenz, mittels derer Behinderung als sachlich richtige Entscheidung fortlaufend rekontextualisiert wird und wodurch Anschlussfähigkeit der Funktionssysteme erst gesichert werden kann. Letztlich ist der Institutionalisierungsgrad des Bildungssystems dafür mitverantwortlich, dass im Umgang mit Behinderung ein Regelsystem entstanden ist – eine Form der regulierten Verfasstheit von Gesellschaft zur Durchsetzung von Routinen, das den Umgang mit der Differenzmarkierung Behinderung stabilisiert und auf spezifische Verknüpfungen begrenzt. Die u. a. von JOCHMARING (2022) benannten „Bordmittel“ (ebd., 78) politischer Steuerungsmöglichkeiten, um Teilhabe substantiell zu erhöhen (Ausbildungsplatzgarantien, konsequente Reduktion von Beschäftigungsplätzen in WfbMs, Ausweitung bestehender Beschäftigungspflicht), würden eben keine ausreichende Irritation hervorrufen, sondern soziale Exklusion nur weiter forcieren.

Exakt hierin ist das steuerungstheoretische Dilemma der gegenwärtigen wohlfahrtstaatlichen Interventionslogik begründet. Ein erster Steuerungsimpuls richtet sich daher auf das Erzeugen von Indifferenz und Enttäuschungen im Bildungssystem, um hierüber Veränderungen hinsichtlich der Entscheidungen und Operationsweisen im Umgang mit Behinderung zu provozieren. Wegen des erreichten Ausdifferenzierungsgrades ist dies (nur noch) durch De-Institutionalisierung zu erzwingen, indem bspw. auf Förderschulen als Alternative zu Regelschulen im Bildungssystem verzichtet wird, Werkstätten für Menschen mit Behinderung im Wirtschaftssystem abgeschafft werden oder außerbetriebliche Sonderprogramme zur Ausbildung von Menschen mit Behinderung nicht weiter fortgesetzt werden. Anders als sozialpolitisch bislang diskutiert, meint De-Institutionalisierung hier nicht Flexibilisierung oder Dezentralisierung (u. a. JANTZEN 2003), sondern die radikale Abschaffung von behinderungsspezifischen Fördersystematiken. De-Institutionalisierung wird hier verstanden als Erosion oder Diskontinuität institutionalisierter Praktiken und organisationaler Aktivitäten (vgl. OLIVER 1992, 564). Es gilt zu verhindern, dass „strukturell gekoppelte Funktionssysteme (...) ihre Erwartungshaltungen so aufeinander abstimmen, dass sie am Ende beide damit leben können“ (LUHMANN 1984, 298). Nur so ist es möglich, wechselseitige Beobachtungen zu durchbrechen und solche Indifferenz zu erzeugen, die Behinderung im Bildungssystem selbst und in strukturell gekoppelten Funktionssystemen als Adressierungsvorgang de-kontextualisieren. Erst dann können neue Verknüpfungen mit Blick auf die Differenzmarkierung Behinderung etabliert und ausgeweitet, andersartige Formen organisierter (Aus-)Bildung installiert und legitimiert und Teilhabeoptionen chancengerechter in Verwirklichungschancen transferiert werden.

Der erste Steuerungsimpuls sieht sich dabei dem Vorwurf ausgesetzt, potenziell risikoreiche Folgewirkungen in Form einer Verschlechterung der Lebensqualität und Lebenslage von Menschen



mit Behinderung durch ein abruptes Abschaffen behindertenspezifischer Versorgungs- und Unterstützungssysteme wesentlich in Kauf zu nehmen. Mit den sogenannten Living Labs<sup>74</sup>, einer Art experimenteller Reallabors, steht jedoch zugleich ein Instrument zur Verfügung, mittels dessen Irritationspotenziale und (Aus-)Wirkungen eines solchen Steuerungsimpulses vergleichsweise risikoarm ausgelotet werden können. Die Eigenschaften eines Living Labs erweisen sich dabei als kompatibel zu den Kernelementen einer Revision der Theoriearchitektur von Steuerung: Die Living Labs schaffen vor dem Hintergrund realer Kontexte einen steuerungstheoretischen Explorationsraum, in dem sich Diskursarenen in variantenreichen Funktionssystem-Konstellationen eröffnen lassen, die ansonsten mit dem bestehenden Rechts- und Regulierungsrahmen nur bedingt vorstellbar wären (vgl. BMWI 2020). Die Formulierung von Interessensgegensätzen wäre ebenso zulässig, wie die Formulierung bis dato vermeintlicher ‚Inklusionsutopien‘, Behinderung ließe sich als funktionales Diversitätsmerkmal offen diskutieren usw. In der Summe stellen Living Labs, jenseits von Standards und Erwartungshorizonten und ohne sich in den Fallstricken bewährter Problemlösungen zu verstricken, Möglichkeitsräume zur Verfügung, die dazu beitragen können, Verknüpfungsvarianzen und -kapazitäten von Behinderung wiederzubeleben und so womöglich zu einer chancengerechteren Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft beitragen können. Die hier entwickelten kontextspezifischen sozial-gesellschaftlichen System- und Zielvorstellungen sowie das generierte Transformationswissen, dienen als Anknüpfungspunkte für realweltliche Diskursarenen und ‚Interventionen‘ im systemtheoretischen Sinne.

### ***Steuerungsimpuls II: De-Kontextualisierung durch Teilhabe als Zielvorstellung***

Infolge der historisch gewachsenen Auseinandersetzungen mit Behinderung als sozialem Problem wird spätestens mit der Erklärung von Salamanca (1994) Inklusion als sozialpolitisches Ziel gesetzt. Als gesellschaftlicher Idealzustand propagiert, wird Inklusion grundständig in die wohlfahrtsstaatliche Interventionslogik als zu erreichende Zielmarke verankert und programmatisch ausgestaltet. Flankiert von eindeutigen Bekenntnissen der Forschung, u. a. denen der Disability und Diversity Studies sowie des Disability Mainstreamings (siehe Kapitel 2), werden v. a. auf sozialpolitischer Ebene Ziele formuliert und Aufgaben an den Wohlfahrtsstaat adressiert, die im Kern darauf gerichtet sind, Behinderung als lösungsbedürftiges Problem anzuerkennen, Bedingungen sowie Verhältnisse in Bezug auf Behinderung öffentlich zu machen und (rechtlich) verbindliche Problemlösungen zu entwickeln, die den Einbezug in verschiedene Teilsysteme der Gesellschaft garantieren. Darüber hinaus wird an den Wohlfahrtsstaat die Aufgabe delegiert, die Wirksamkeit der Interventionsprogrammatisierung zu monitorieren, um bei Abweichung von der Zielmarke Inklusion entsprechend Gegenmaßnahmen einzuleiten. Wie steuerungstheoretisch ausführlich

---

<sup>74</sup> Ein Reallabor bezeichnet einen gesellschaftlichen Kontext, in dem Interventionen im Sinne von Realexperimenten durchgeführt werden, um Erkenntnisse über soziale Dynamiken und Prozesse zu gewinnen. Die Idee des Reallabores überträgt den naturwissenschaftlichen Labor-Begriff in die Analyse gesellschaftlicher und politischer Prozesse (vgl. SCHNEIDEWIND 2018).

dargelegt werden konnte, ist es der zielsetzungsbedingte Zwang selbst, Exklusion in Inklusion transformieren zu *müssen*, der dazu führt, dass Behinderung als Adresszuweisung stabil gehalten, permanent re-kontextualisiert und dadurch als Problem verifiziert werden kann, wodurch der Kreislauf von Problemlösung und Problemerzeugung nicht nur initiiert, sondern in Bewegung gehalten wird. Behinderung ist nicht nur Gegenstand wohlfahrtstaatlicher Interventionslogik, sondern zugleich auch deren Erzeugnis. Das eigentliche Steuerungsdefizit Moderner Gesellschaft liegt dann darin, Inklusion als Ziel zu deklarieren und wohlfahrtstaatlich, vorwiegend institutionell, auszugestalten. Ein zweiter Steuerungsimpuls wird unter diesen Vorzeichen dahingehend identifiziert, nicht *Inklusion als sozialpolitisches Ziel* zu setzen, sondern *Teilhabe als gesamtgesellschaftliche Zielvorstellung* (Vision) in die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik einzubetten und als Ausgangspunkt für die Revision der Theoriearchitektur von Steuerung zu etablieren.

Eine Unterscheidung von ‚Ziel‘ und ‚Zielvorstellung‘ ist maßgeblich für die Be- und Entgrenzung von Verknüpfungskapazitäten und -varianzen in Bezug auf den Adressierungsauftrag Behinderung. Während mit ‚Ziel‘ im wortursprünglichen Sinne die Ausrichtung oder ein Endpunkt einer Bestrebung in einem bestimmten Betrachtungsausschnitt (bspw. dem Bildungssystem) markiert und operationalisiert wird und als Soll mit einem Ist-Zustand verglichen wird, an deren Verhältnis zueinander solange operativ gearbeitet wird, bis der Ist-Zustand das Soll erreicht hat, ist mit ‚Zielvorstellung‘ ein gesamtgesellschaftlicher (Transformations-)Prozess gemeint, der keinen Endpunkt hat. Der Vorteil, ‚Zielvorstellungen‘ anstelle von ‚Zielen‘ der wohlfahrtstaatlichen Interventionslogik zu hinterlegen, liegt darin, dass darauf verzichtet werden kann, Inklusion längs operationalisierbarer Zielmarken (i. S. von messbaren Endpunkten) zu erreichen. Blicke die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik darauf ausgerichtet Inklusion als ‚Ziel‘ zu benennen, dann würde hier zum einen Abweichungen von der Zielsetzung – hier die Verhinderung von Exklusion – im Vordergrund stehen und als Probleme deklariert werden. Der Kreislauf von Problemlösung und Problemerzeugung würde fortbestehen. Zum anderen würde ein Ziel unter den gegenwärtigen Vorzeichen auch dann als erreicht erachtet werden, wenn Inklusion über einen sekundären Integrationsmodus realisiert werden kann, wie bspw. Teilhabe an Arbeit in der WfbM. Das Erreichen der Zielmarke würde an dieser Stelle weder Indifferenz erzeugen noch Irritationen provozieren können. Die Selbstreferentialität der Funktionssysteme würde die Offenheit sowie die Varianz der Diskursarenen und damit auch die Verknüpfungskapazitäten von Behinderung begrenzen. Ähnliches gilt mit Blick auf die Verantwortungsbereiche, die den Zielen hinterlegt sind: Sie beziehen sich i. d. R. auf einen begrenzten Bereich. Zum Beispiel leitet sich aus der Forderung gesetzlicher Veränderungen für ein inklusives Bildungssystem eine Verantwortung der Politik ab. Diese bezieht sich auf die Gestaltung und Organisation rechtlicher Rahmenbedingungen, nicht aber auf die Organisation des Bildungssystems oder die Ausbildung von Lehrer\*innen. Behinde-

rung wäre weiterhin das jeweilige ‚Problem‘ eines jeweils spezifischen Funktionssystems. Maßnahmen, um Inklusion zu gewährleisten, wären weiterhin funktionssystemspezifische Einzellösungen, die sich auf das jeweilig ‚verantwortliche‘ Funktionssystem konzentrieren anstatt sich auf einen gesamtgesellschaftlichen Diskursbereich zu richten. Erneut bestünde das Risiko, dass Veränderungen in einem Maße routiniert würden, die die Problematik weit ausdifferenzierter Funktionssysteme nur wiederholte: Behinderung irritiert nicht mehr, sondern garantiert Anschlussfähigkeit. Gelänge es hingegen ‚Zielvorstellungen‘ als offenen und gesamtgesellschaftlichen Prozess in die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik zu integrieren, dann wäre Teilhabe ein sogenanntes ‚moving target‘, das Behinderung nicht nur fortlaufend im Diskurs von potenziell allen Funktionssystemen hält, sondern durch Reflexion (i. S. der Umweltbeobachtung) ausreichend irritieren kann, um Veränderungen und Strukturbildung zu provozieren. Behinderung würde dann mit mehr Verknüpfungskapazitäten und -varianz ausgestattet und andere Adressierungsverhältnisse würden geschaffen werden, um auf diese Weise womöglich zu einer chancengerechteren Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft zu führen.

Ein solcher Steuerungsimpuls kommt jedoch nicht ohne die Notwendigkeit aus, Inklusion durch Teilhabe zu ersetzen. Inklusion ist ein programmatisches Ziel, das noch immer überwiegend an quantitativen Kriterien und Indikatoren bemessen wird. Inklusion bezeichnet den Aspekt der strukturellen Einbeziehung von Adressat\*innen in gesellschaftliche Zusammenhänge, also die Gewährung „verlässliche[r] und reziproke[r] erwartbare[r] Vorkehrungen und Dispositionen“ gesellschaftlicher Berücksichtigung (KASTL 2017, 228; vgl. BARTHELHEIMER ET AL 2020, 52) ausführlich siehe Kapitel 2). Mit Blick auf eine menschenrechtliche Argumentation steht Inklusion als Leitziel, Gesellschaft derart zu gestalten, dass ein Ausschluss von Gesellschaftsmitgliedern erst gar nicht zulässig ist – mit all den ‚Nebenwirkungen‘, die diese Arbeit zum Vorschein gebracht hat. Teilhabe hingegen begrenzt sich nicht auf das Kriterium von gelingender oder behinderter Teilhabe im institutionalisierten Kontext, sondern erfasst stetig variierende Bedingungen und Barrieren von Möglichkeitsräumen für die Realisierung von Teilhabe, die sich erst in Bezug auf den jeweiligen Gegenstandsbereich bzw. in Kontexten akzentuieren und bestimmen lassen (siehe auch Teilhabe in der International Classification of Functioning, Disability and Health). Teilhabe an der Gesellschaft findet in funktionalen Bezügen auf verschiedenen Ebenen statt (Mikro-, Meso- und Makroebene). Teilhabe rekuriert damit auf offenen Diskursarenen (etabliert sie gleichermaßen) und erweist sich in Verbindung mit ‚Zielvorstellungen‘ deutlich kompatibler im Hinblick auf die Steuerung einer Modernen Gesellschaft: Es gibt weder ein zentrales System noch einen zentralen Ort oder eine zentrale Instanz, an dem bzw. über die Teilhabe allumfassend entschieden wird, und damit schlicht auch keine theoretisch eindeutige Bestimmung von unverzichtbaren Teilhabe-kriterien. Teilhabe zielt nicht darauf ab, eine Gleichheit der Lebensführung (Outcomes) oder eine Normalisierung der Lebensstile von Menschen mit Behinderung zu realisieren. Teilhabeoptionen und Verwirklichungschancen bleiben Gegenstand stetiger gesellschaftlicher Veränderung und

funktionaler Entscheidungen. Die Integration von ‚Teilhabe‘ als relationalem Begriff und von ‚Zielvorstellungen‘ als Möglichkeitsraum pointiert sodann den intersystemischen und damit gesellschaftlichen Aushandlungsprozess strukturell gekoppelter Funktionssysteme bezüglich einer chancengerechten Verwirklichung rechtlicher Ansprüche.

In der Zusammenführung der beiden Steuerungsimpulse, De-Institutionalisierung für die Initiierung von Veränderungsanlässen nutzbar zu machen und Teilhabe als Zielvorstellung in die wohlfahrtstaatliche Interventionslogik und -programmatisierung zu implementieren, liegt die Chance begründet, dass Adressierungsvorgänge in Bezug auf Behinderung de-kontextualisiert werden und ihren auf Funktionssysteme bezogenen reproduktiven Charakter verlieren. Im Hinblick auf das zuvor institutionalisierte entsteht ein Zustand „sozialer Entropie“ (JEPPERSON 1991, 152), der mit dem Verlust sozialer Ordnung einhergeht. Diese Leerstelle eröffnet erst jene Diskursarenen, die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene Aushandlungsprozesse darüber ermöglichen, welche alternativen Adressierungsaufrufe längs von Behinderung eingerichtet werden können. Sie bestimmen über die Kapazität und Variationsbandbreite der Differenzmarkierung Behinderung. Für die Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtstaatlicher Steuerung von Teilhabe bietet der zweite Impuls letztlich eine steuerungstheoretische Arithmetik, die mittels Visionen Routinen und Automatismen längs des Adressierungsaufrufs Behinderung durchbrechen kann, um den rechtlichen Anspruch auf Teilhabe in Verwirklichungschancen subjektbezogen und kontextflexibel transferieren zu können.

### ***Steuerungsimpuls III: Neuregulation durch Differenzzeugung und Partizipation***

Die Ausführungen des dritten Kapitels zeigen, dass Funktionssysteme auf wechselseitige (Umwelt-)Beobachtung in jedem Falle angewiesen sind, um die eigene Anschlussfähigkeit zu sichern. Fremdreferentialität ist dann sowohl Quelle der Anschlussfähigkeit als auch Quelle potenzieller Irritation, die das Funktionssystem zu einem kontinuierlichen Abgleich und zur Verringerung systemischer Differenzen (i. S. von Fremdbeschreibung und Selbstbeschreibung) zwingt. Funktionssysteme können demnach durch Differenzzeugung zur Neuregulation ihres Verhältnisses zur Umwelt provoziert werden. Dabei führt jede (selbstreferentielle) Neuregulation zu andersartigen Ausgangsbedingungen wechselseitiger Beobachtung und damit zu veränderten Kontexten, die grundsätzlich das Potenzial in sich tragen, neue Diskursarenen im Umgang mit Behinderung eröffnen und deren Verknüpfungskapazitäten und -varianzen neu initialisieren zu können. Vor allem für das Bildungssystem gilt jedoch, dass ein solches Erzeugen von Differenzen nicht ohne die Formulierung von Interessensgegensätzen und Erwartungsenttäuschungen auskommt. Wie bereits im Zuge des Steuerungsimpulses I dargelegt, gilt es zu verhindern, dass Erwartungshaltungen von Funktionssystemen in Bezug auf das Adressmerkmal Behinderung weiterhin so aufeinander abgestimmt werden können, dass die beteiligten Funktionssysteme am Ende damit leben

können (vgl. LUHMANN 1984, 298). Um im Bildungssystem letztlich Verhaltensmodifikation auslösen zu können, bedarf es Unerwartetes; „Es geht (...) um Innovationsimpulse auf der Basis einer externen Perspektive“ (PELKA 2020, 272), die dem Funktionssystem selbst nicht zur Verfügung steht.

Eine solche externe Perspektive bieten fremdreferentielle Zielvorstellungen. Erste Ansatzpunkte für einen derartigen dritten Steuerungsimpuls konnten bereits im Zuge einer Steuerung unter den Vorzeichen struktureller Kopplungen skizziert werden. Im Wesentlichen geht es hierbei um die Initiative eines jeweiligen *anderen* Funktionssystems, Funktionsleistungen eines *adressierten* Funktionssystems durch eine jeweils eigene Modellbeschreibung mittels Simulation infrage zu stellen. Wenn bspw. das Bildungssystem eigene Vorstellungen eines ‚inkluisiven Arbeitsmarktes‘ (oder umgekehrt das Wirtschaftssystem ein eigenes Modell ‚inkluisiver Bildung‘) entwickelt, an denen es im Anschluss sämtliche Folgeoperationen ausrichtet, ist das jeweils simulierte Funktionssystem in seiner Existenz bedroht.<sup>75</sup> Der ‚unerwartete‘ Verlust seiner Einzigartigkeit würde nicht nur Routinen und Entscheidungsflüsse bzgl. des Adressierungsaufrufs Behinderung unterbrechen, sondern jene Differenz erzeugen, die das Bildungssystem und (hier beispielhaft das Wirtschaftssystem) zur Neuregulation ihres Verhältnisses zwingt. Andersartige Diskursarenen im Umgang mit Behinderung würden eröffnet, die das Potenzial haben, eine chancengerechtere Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Bildungssystem zu ermöglichen und zu initiieren.

Ungeachtet des Plädoyers für Initiativen, um Verhaltensmodifikation im Bildungssystem und weiteren strukturell gekoppelten Funktionssystemen auszulösen, ist Initiative jedoch nicht mit Initiator gleichzusetzen. Unter den Vorzeichen eines systemtheoretischen Referenzrahmens ist ein\*e handelnde\*r Akteur\*in – ein\*e Initiator\*in – weiterhin auszuschließen. Wie bereits in Kapitel 3 dargelegt werden konnte, handelt es sich aus systemtheoretischer Perspektive bei dem Begriff des\*r Akteurs\*in um Personen als Schemata und damit um ein allgemeines Konzept, das als Instanz der Zurechnung von Handlungen dient (Stichwort: soziale Adresse, FUCHS 1997) und dessen „primäre Aufgabe darin besteht, Beziehungen struktureller Kopplung zwischen Kommunikation und Bewusstsein zu thematisieren“ (SCHNEIDER 2011, 114). Als Zurechnungspunkt systemischer Kommunikation sind Personen zugleich eine individualisierte Erwartungskonfiguration, d. h., dass Verhaltensspielräume von Personen erwartbar sind. Auch hier gilt: Um die Beziehung struktureller Kopplungen i. o. genanntem Sinne irritieren, andere Themen setzen und Verhaltensmodifikation auslösen zu können, bedarf es des Unerwarteten und der Erwartungsenttäuschung. Mit *Partizipation* steht vor allem in den Rehabilitationswissenschaften seit mehr als 20 Jahren ein Irritationspotenzial und Instrument zur Verfügung, das im steuerungstheoretischen Kontext bislang kaum genutzt wird, um bestehende Interessenskonvergenzen zwischen ‚nicht-behinderten

---

<sup>75</sup> Zur Erinnerung: Ein System ist erst dann ein Funktionssystem, wenn es eine für die Gesellschaft exklusive Leistung erbringt, die durch kein anderes Funktionssystem ersetzt werden kann.

Akteur\*innen' in Divergenzen zu transformieren. Durch die direkte Beteiligung von Menschen mit Behinderung an Entscheidungsprozessen, die über die eigene Lebenssituation hinausgehen, ließen sich Verhaltensspielräume erweitern und Erwartungsenttäuschungen aus ‚externer Perspektive‘ auf kommunikativer Ebene sichtbar machen. Es ließen sich Diskursarenen eröffnen, die insbesondere die Nicht-Thematisierung der Funktionalität des Differenzmerkmals Behinderung in den Blick nehmen und in der Inklusionsdebatte als Thema etablieren. „Gnadenlos [würde, SF] die Utopie einer inklusiven Arbeitswelt [und eines inklusiven Bildungssystems, SF] entzaubert“ (JOCHMARING 2022, 78) und die Funktionalität des Adressaufrufs Behinderung öffentlich zum Gegenstand wissenschaftlicher Diskurse gemacht werden können, um zu neuen Aushandlungsprozessen und Kontexten für eine chancengerechtere Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu kommen. Demnach kann Teilhabe nicht nur als Zielvorstellung herangezogen werden (siehe Steuerungsimpuls II), sondern auch als konkreter Maßstab, um Irritationen hervorzurufen.

In der Gesamtbetrachtung der Möglichkeiten andersartige Diskursarenen im Umgang mit Behinderung zu initiieren, wird erkennbar, dass sich auch die Steuerungsimpulse kaum losgelöst voneinander initialisieren lassen. Die sichtbarwerdende Verwobenheit der Steuerungsimpulse geben dabei nichts anderes als die Komplexität des Vorhabens wieder, Steuerung in Verbindung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung unter den Vorzeichen Moderner Gesellschaft zu setzen. Welchen Mehrwert diese Steuerungsperspektive und -impulse für die Neugestaltung wohlfahrtstaatlicher Interventionslogik und -programmatisik hinsichtlich einer chancengerechte(re)n Teilhabe für Menschen mit Behinderung haben, wird nun abschließend in Kapitel 7 skizziert.

## 7 Fazit und (Forschungs-) Ausblick

„Vom Ziel einer inklusiven Gesellschaft und Arbeitswelt sind wir leider noch weit entfernt“ (BTB 2021, 9). Nicht zuletzt sind es Ergebnisse wie diese gewesen, die den Ausgangspunkt der Arbeit markieren. Der Befund, dass trotz aller rechtlichen Ansprüche und politischer Absichtserklärungen, trotz massiver monetärer Aufwendungen und Ausweitung wohlfahrtstaatlicher Interventionsprogrammatisiken, das Versprechen einer vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft für Menschen mit Behinderung nicht eingelöst wird, führte in die Ausgangsfragestellung der Arbeit über: Welche Diffusionsbarrieren bleiben bislang zu wenig oder gänzlich unbeleuchtet, um Teilhabeansprüche chancengerecht in Verwirklichungschancen transferieren zu können?

Eine Antwort auf die Frage führte zunächst über die Feststellung, dass steuerungstheoretischen Aspekten in den verschiedenen Disziplinen der ‚Behindertenforschung‘ bislang kaum Bedeutung zugemessen wurde. Wenn überhaupt, dann begrenzt sich eine steuerungstheoretische Auseinandersetzung hinsichtlich der Frage, warum öffentliches Handeln und sozialrechtliche Sicherungsleistungen den Trend wachsender sozialer Ausgrenzung nicht aufhalten oder gar umkehren können, auf die Analyse substanzieller Gesellschaftsstrukturen und Diffusionshemmnisse. In den

Blick genommen werden überwiegend Analysen struktureller und einstellungsbedingter Barrieren sowie die Passungsfähigkeit eines scheinbar klar umrissenen Bündels an Mechanismen und Maßnahmen, mittels derer der rechtliche Anspruch auf eine volle und wirksame Teilhabe Aller erreicht werden soll. In Anerkennung, Behinderung als gesellschaftliches, kontextbasiertes Konstruktions- und Interaktionsergebnis zu werten, konzentrieren sich Lösungen zur Überwindung der Diskrepanz darauf, Umwelтанpassungen (mit Referenz Individuum) vorzunehmen. Das Analyseraster zur Bewertung der wachsenden sozialen Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung verengt sich dadurch auf organisationale Prozesse, Akteur\*innenkonstellationen, Ressourcenaufwendungen und Wirksamkeitsmessungen sozialpolitischer Leistungserbringung zur Teilhabe.

Im Anschluss an das Sichtbarwerden des Forschungsdesiderats erfolgte innerhalb des Referenzrahmens der Arbeit die Präzisierung eines systemtheoretischen Steuerungsverständnisses. Mittels dessen konnte aufgezeigt werden, dass die bisherigen Forschungsbeiträge von einer bestimmen, letztlich archetypischen Steuerungslogik zur Schaffung und Verwirklichung von Möglichkeitsräumen zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung ausgehen: Der wohlfahrtstaatlichen Interventionslogik und den Forschungsbeiträgen ist die a priori gefasste Annahme hinterlegt, Inklusion durch handlungsbasierte, akteur\*innenzentrierte Planung, instruktive Regulation, Überprüfung und Korrektur bei Abweichung gezielt erreichen zu können – mit weitreichenden steuerungsimpulsierten Folgen für das Einlösen des Versprechens auf eine volle und wirksame Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft, wie mittels der Sekundäranalyse des fünften Kapitels aufgezeigt werden konnte. Hier zeigte sich angesichts der anhaltenden Diskrepanz zwischen rechtlichen Ansprüchen einerseits und tatsächlichen Verwirklichungschancen andererseits, dass die Dominanz eines solchen Analysezuschnitts, dem zugleich ein Reformwert für die Planung sozialpolitischer Leistungen zur Teilhabe hinterlegt ist, nicht nur fragwürdig geworden ist, sondern auch als veränderungswürdig zu erachten ist. Und mehr noch: In der Bilanzierung von ‚Ist‘ und ‚Soll‘ bestätigte sich außerdem die Annahme, dass Behinderung als Systemfolge zu verstehen ist, die durch die Logik der Funktionalität autopoietischer Funktionssysteme geprägt wird. Es ließ sich nachweisen, dass Behinderung eine zielgerichtete, zweckbezogene und damit funktionale Differenzmarkierung ist, die zuallererst dem Selbsterhalt und der Anschlussfähigkeit von Funktionssystemen dient und eben nicht primär darauf ausgerichtet ist, Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu realisieren. Letztgenanntes ist maximal Zufallsergebnis.

Der Logik der Funktionalität von Behinderung folgend, konnte im Anschluss vor allem die exemplarisch angeführte Funktionsanalyse von Behinderung im Bildungssystem das sozialpolitische Problemverursachungspotenzial wohlfahrtstaatlicher Interventionslogik zum Vorschein bringen, das bislang aus den Analysebereichen von Diffusionsbarrieren von ‚Ist‘ und ‚Soll‘ ausgeklammert wurde. Hier ließ sich vor dem Hintergrund einer systemtheoretischen Steuerungsperspektive

nachweisen, dass Behinderung in erster Linie das Resultat einer unzureichenden Steuerungslogik Moderner Gesellschaft und Folge einer auf Inklusion gerichteten wohlfahrtstaatlichen Interventionslogik ist, die Behinderung als Adresseintrag manifestiert und dort soziale Ausgrenzung forciert, wo selbige gezielt auf die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft gerichtet ist und soziale Exklusion zu verhindern versucht.

Der Mehrwert der Arbeit ist darin zu bemessen, dass mit der Funktionslogik Behinderung und der steuerungstheoretischen Analyse der Funktionalität von Behinderung als Differenzmarkierung ein dritter substanzieller Analysestrang abseits jedweder Inklusionsrhetorik geformt und in den aktuellen Forschungsdiskurs eingefügt werden kann, mittels dessen ausgrenzende Gesellschaftsstrukturen verändert und bislang kaum beleuchtete oder gänzlich unbekannte Diffusionsbarrieren identifizieren zu können. Hier taugt der erarbeitete Steuerungsbegriff dazu, Prämissen einer auf Teilhabe und Inklusion gerichteten Sozial- und Rehabilitationspolitik sowie Routinen im Umgang mit Behinderung infrage zu stellen, um längs der Logik von Funktionalität andersartige Diskursarenen und Resonanzräume zu initiieren. Eine solche Thematisierung und Diskursfähigkeit gesellschaftlicher Funktionalität von Behinderung erweitert nicht nur den bisherigen Resonanzraum unzureichender Teilhabe von Menschen mit Behinderung, sondern rückt Steuerung als vernachlässigte Perspektive in den Vordergrund, von der neue Impulse für die Debatten der Diversitäts-, Teilhabe- und Ungleichheitsforschung ausgehen. Bleibt diese sich bietende Chance ungenutzt, droht in Zukunft das Risiko, dass das Versprechen und Anrecht auf eine volle und wirksame Teilhabe aller an der Gesellschaft auf dem Niveau rechtlicher Forderungen und soziapolitischer Absichtserklärungen stagniert.

Ein weiterer Mehrwert ist darin zu sehen, dass die Arbeit Veränderungsprozesse und Stellschrauben markiert, die sich nicht in den Fallstricken der bisherigen wohlfahrtstaatlichen Interventionslogik verfängt. Wie JOCHMARING (2022, 81) treffend formuliert, „werden durch Inklusionsansprüche keine Teilhabchancen generiert“ und „durch kommunizierte Bedürfnisse oder Absichtserklärungen [keine Veränderungen geschaffen, SF], sofern etablierte Strukturen nicht geändert [...]“. Wie ein solcher Veränderungsprozess trotz Steuerungspessimismus initiiert werden kann, konnte die vorliegende Arbeit sowohl theoretisch als auch mit Hilfe von Steuerungsimpulsen praxisbezogen aufzeigen. Im Kern dieses Initialisierungsprozesses geht es darum, Routinen im Adressierungsaufwurf Behinderung mittels Irritation zu unterbrechen. Nur auf diese Art und Weise kann es gelingen, dass die Funktionssysteme ihre Umwelt jenseits von Gewohnheiten beobachten, um dann mit sich selbst darüber ins Gespräch zu kommen, inwiefern Verknüpfungskapazitäten und -varianzen zu erweitern und Operationsweisen im Umgang mit Behinderung neu zu regulieren sind. Es ist diese ausgelöste selbstreferentielle Kommunikation, die im Anschluss jene Diskursa-



renen eröffnet und Resonanzräume erzeugt, die womöglich für das Einlösen des rechtlichen Anspruchs auf eine chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft günstigere Ausgangsbedingungen schaffen.

Das Ziel dieser Arbeit ist damit erreicht: Mit der systemtheoretisch indizierten Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtstaatlicher Steuerungslogik steht nunmehr ein dritter Analysestrang zur Verfügung, der die Funktionalität von Behinderung als Diffusionsbarriere einer chancengerechten Teilhabe von Menschen mit Behinderung in den aktuellen Wissenschaftsdiskurs einfügt und öffentlich thematisiert. Die steuerungstheoretische Perspektive beleuchtet in der Summe die Risiken und Chancen, die sich bei der Anpassung von Funktionssystemen an eine real existierende Außenwelt herausbilden. Längs dessen lassen sich Wirklichkeitsdichotomien, wie etwa die Gleichzeitigkeit von rechtlichen Ansprüchen, sozialpolitischen Forderungen und gesellschaftlichen Zielen einerseits und Funktionalität von Behinderung andererseits, nicht nur neu bewerten, sondern die prozessuale Einblickstiefe in die Entscheidungsroutrinen und Anwendungskommunikés von Funktionssystemen gewährleistet zudem eine Identifikation neuer Ansätze abseits von Pfadabhängigkeiten und Reproduktionszwängen, um rechtliche Teilhabeansprüche in tatsächliche Verwirklichungschancen transferieren zu können. Die Arbeit bietet als eine querliegende Dimension hinreichende (und hier auszugsweise angeführte) Anknüpfungspunkte, die als eine zusätzliche Analyseebene für Forschungsfragen rund um die Grenzbereiche von Steuerung, Teilhabe und Behinderung unter den Vorzeichen Moderner Gesellschaft genutzt werden kann: Für die Disability Studies etwa, um die Reproduktion von Binärismen zu unterbrechen und Behinderung dekonstruieren zu können; für die Diversity Studies eröffnet der dritte Analysestrang neue Forschungsperspektiven, um Antworten auf die Fragen zu geben, warum und in welcher Weise Behinderung als Kategorie zur Anwendung gebracht wird oder zu welchem Zweck Behinderung in bestimmten Kontexten (politisch, wirtschaftlich, usw.) reproduziert wird; für die Forschungsdisziplin des Disability Mainstreamings bietet sich an, die Logik der Funktionalität in ihren Transformationsprozessen stärker als bislang zu berücksichtigen, um Diffusionsbarrieren hinsichtlich einer Partizipation und Mitsprache von Menschen mit Behinderung auf ‚Augenhöhe‘ zu überwinden. Hierdurch lassen sich Ansatzpunkte zur Verknüpfung der steuerungstheoretischen Perspektive mit einer empirischen Perspektive herstellen, um die Realisierung von Teilhabechancen empirisch messbar zu machen.

Der größte Mehrwert dieser Arbeit ist jedoch darin zu bemessen, dass durch die Revision der Theoriearchitektur wohlfahrtstaatlicher Steuerungslogik im Umgang mit Behinderung Grenzbereiche markiert werden, in denen vielfältige und einander fremde Perspektiven zusammentreffen, wodurch neue Diskursarenen für eine chancengerechte(re) Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Bildungssystem und der Gesellschaft eröffnet werden. Ihnen obliegt ein Innovationspotenzial, das es für den zukünftigen Forschungsdiskurs zu bergen gilt. Was die Arbeit indessen

nicht zu leisten vermag, ist „eine normative Vorstellung davon, wohin es gehen soll, um dann zu sagen, ihr müsstet eigentlich dahin. (...) Ich fühle mich gar nicht als ein Schulmeister für die Gesellschaft, oder als einer, der es besser weiß, wohin es gehen soll, sondern höchstens als jemand, der beobachtet, wie Änderungen laufen und dann Defizienten sieht, zum Beispiel Theorie-Defizienten [bzgl. der Steuerung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung, SF] (LUHMANN zitiert nach TERFLOTH 2006, 184).

## 8 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit gebe ich die schriftliche eidesstattliche Versicherung, dass die vorliegende Dissertation von mir selbstständig verfasst wurde und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen in der Dissertation vermerkt wurden. Die von mir vorgelegte Dissertation ist weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt worden.

Moers, den 30.11.2022

## Literaturverzeichnis

- Alle in der vorliegenden Arbeit getätigten Verweise auf Gesetze sind nachstehender Quelle entnommen: Bundesministerium für Justiz. Online abrufbar unter der URL: <https://www.gesetze-im-internet.de> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Alle in der Arbeit getätigten Verweise auf Schulgesetze der einzelnen Länder sind der nachstehenden Quelle entnommen. Online abrufbar unter der URL: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Die fettgedruckten Abkürzungen für Quellenangaben entsprechen denen, die im Fließtext der Arbeit hinterlegt sind.

Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, handicap & society*, 2(1), 5-19. Online abrufbar unter URL: <https://doi.org/10.1080/02674648766780021> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].

Ackoff, R. & Emery, F. E. (1975). *Zielbewußte Systeme. Anwendung der Systemforschung auf gesellschaftliche Vorgänge*. Frankfurt a. Main: Campus.

Aglietta, M. (1982). *Régulation et crises du capitalisme: L'expérience des États-Unis*. Paris: Calmann-Lévy. Online abrufbar unter URL: <https://doi.org/10.3917/cale.aglie.1982.01> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].

Aichele, V. (2013). Inklusion als menschenrechtliches Prinzip: der internationale Diskurs um die UN-Behindertenrechtskonvention. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 3, 28-36.

Albrecht, G., Brusten, M., Lautmann, R., Reuband, K.-H. & Vascovics, L. A. (1985). Prognose sozialer Probleme: Chancen und Grenzen von quantitativen Prognosen sozialer Probleme. In H. W. Franz (Hrsg.). *Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung (22. Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge der Sektions- und Ad hoc-Gruppen)* (S. 315-320). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Alda, H., Hauss, F., Land, R. & Willisich, A. (2004). Erwerbsverläufe und sekundärer Integrationsmodus. *Berliner Debatte Initial*, 15(2), 70-85.

Arrow, K. J. (1973). "Higher education as a filter." *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216. Online abrufbar unter URL: [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(73\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0047-2727(73)90013-3)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (**BiD**) (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: wbv Publikation. Online abrufbar unter URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (**BiD**) (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation. Online abrufbar unter URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (**BiD**) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation. Online abrufbar unter URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (**BiD**) (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Publikation. Online abrufbar unter URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].

- Backhouse, R. E. & Bateman, B. W. (2008). Keynesianism. In S. N. Durlauf & L. E. Blume (Hrsg.). *The New Palgrave – Dictionary of Economics*. 2. Auflage. Vol. 4 (S. 731–734). New York: Palgrave Macmillan.
- Baecker, D. (1988). *Information und Risiko in der Marktwirtschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Baetge, J. (1974). Grundbegriffe der Kybernetik. In J. Baetge (Hrsg.). *Betriebswirtschaftliche Systemtheorie. Moderne Lehrtexte: Wirtschaftswissenschaften*, vol. 7 (S. 23-46). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- BAG WfBM (2017). *Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen. Zahlen, Daten, Fakten*. Online abrufbar unter URL: <https://www.bagwfbm.de/category/34> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BAG WfBM (2018). *Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. Werkstatt im Wandel. Jahresbericht 2017*. Online abrufbar unter URL: <https://www.bagwfbm.de/file/1221> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BAG WfBM (2021b). *Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. Jahresbericht 2020 - Neue Herausforderungen. Neue Perspektiven. Neue Wege*.
- BAG WfBM (2022). *Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V.* Online abrufbar unter URL: <https://www.bagwfbm.de/> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BAGüS / Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe und der Eingliederungshilfe. *BAGüS Kennzahlenvergleich Eingliederungshilfe (2022). Berichtsjahr 2020*. Münster. Online abrufbar unter URL: [https://www.lwl.org/spur-download/bag/Bericht\\_2022final.pdf](https://www.lwl.org/spur-download/bag/Bericht_2022final.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1998). *Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. 2. Auflage. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel*. Fachforum Analysen und Kommentare der Friedrich Ebert Stiftung. Arbeitspapier 1, 1-32. Online abrufbar unter URL: <https://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe - eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BBiB Datenreport zum Berufsbildungsbericht (2015). *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2015. Online abrufbar unter URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2015.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BBiB Datenreport zum Berufsbildungsbericht (2016). *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2016. Online abrufbar unter URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2016.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BBiB Datenreport zum Berufsbildungsbericht (2017). *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2017. Online abrufbar unter URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2017.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BBiB Datenreport zum Berufsbildungsbericht (2018). *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2018. Online abrufbar unter URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2018.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BBiB Datenreport zum Berufsbildungsbericht (2019). *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2019. Online abrufbar unter URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2019.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BBiB Datenreport zum Berufsbildungsbericht (2020). *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2020. Online abrufbar unter URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2020.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BBiB Datenreport zum Berufsbildungsbericht (2021). *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2021. Online abrufbar unter URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].

- BBiB Datenreport zum Berufsbildungsbericht (2022). Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). Online abrufbar unter URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport%202022\\_20102022\\_online.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport%202022_20102022_online.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BMBF (2017). Berufsbildungsbericht (**BBiB**) (2017). Bonn: BMBF. Online abrufbar unter URL: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31295\\_Berufsbildungsbericht\\_2017.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31295_Berufsbildungsbericht_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=3) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BMBF (2018). Berufsbildungsbericht (**BBiB**) (2017). Bonn: BMBF. Online abrufbar unter URL: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31401\\_Berufsbildungsbericht\\_2018.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31401_Berufsbildungsbericht_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=3) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BMBF (2022). Berufsbildungsbericht (**BBiB**) (2022). Bonn: BMBF. Online abrufbar unter URL: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Beck, U. (1988). Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.). Lehrbuch der Bildungssoziologie (S. 85-129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beer, M. (2022). Berufsausbildungen für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO – Status quo und Entwicklungen. In *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (42) 1-24. Online abrufbar unter URL: [https://www.bwpat.de/ausgabe42/beer\\_bwpat42.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe42/beer_bwpat42.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Behrendt, H. (2018). Teilhabegerechtigkeit und das Ideal einer inklusiven Gesellschaft. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 5(1), 43–72. Online abrufbar unter URL: <https://doi.org/10.22613/zfpp/5.1.2> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.) (2013). Bildungsübergänge gestalten: ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann Verlag.
- Bendel, K. (1993). Selbstreferenz, Koordination und gesellschaftliche Steuerung. Zur Theorie der Autopoiesis sozialer Systeme bei Niklas Luhmann. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Benz, A. (2004). Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1974). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 4. Auflage. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Beschel, E. (1997). Geschichte. In G. O. Kanter & O. Speck (Hrsg.). *Handbuch der Sonderpädagogik. Band 4, Pädagogik der Lernbehinderten* (S. 113-120). Berlin: Carl Marhold Verlag.
- BiBB (2021). DAZUBi / Datenbank Auszubildende des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum Stand 11.10.2021.). Online abrufbar unter URL: <https://www.bibb.de/dienst/dazubi/dazubi/data/Z/B/30/4800.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Bielefeldt, H. (2017): Inklusion als Menschenrechtsprinzip. Grundsätzliche Überlegungen aus gegebenem Anlass. *Zeitschrift für Menschenrechte*, 1/2017, 60-73.
- BIH (Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen) (2018). Jahresbericht 2017/2018. Die Arbeit der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen. Wiesbaden: Universum Verlag.
- BIH (Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen) (2021). Jahresbericht 2020/2021. Die Arbeit der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen. Hürth: CW Haarfeld.
- Biermann, J., Pfahl, L. & Powell, J. J. W. (2020). Mehrebenenanalyse schulischer Inklusion: Zwischen globaler Diffusion der Inklusionsrhetorik, behinderten Bildungskarrieren und institutionellen Pfadabhängigkeiten in Deutschland. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röback, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.). *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft? Tagungsband 33. Inklusionsforscher\*innentagung Berlin 2019* (S.195-201). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Blanck, J. M. (2020). Übergänge nach der Schule als "zweite Chance"? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen "Lernen" (Bildungssoziologische Beiträge). Weinheim: Beltz Juventa.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2011). Unser Weg in eine Inklusive Gesellschaft. Der nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention. NAP 1.0. Berlin: BMAS.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2013). Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn: BMAS.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales). (2016a). Unser Weg in eine Inklusive Gesellschaft. Der nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention. NAP 2.0 Berlin: BMAS.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2016b). Neuregelungen Eingliederungshilfe. Online abrufbar unter URL: <https://bildung-neu-denken.de/images/bnd/pdf/veranstaltungen/ausstellung/fakten/bthg-grafik-massnahmen-ziele.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2017). Lebenslagen in Deutschland. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin: BMAS
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2021). Sozialbericht 2021. Berlin: BMAS.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2013). Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (**BTB**). Berlin: BMAS.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2016). Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. TEILHABE – BEEINTRÄCHTIGUNG – BEHINDERUNG (**BTB**). Berlin: BMAS.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales). (2021). Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. TEILHABE – BEEINTRÄCHTIGUNG – BEHINDERUNG (**BTB**). Berlin: BMAS.
- BMWi (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie). (2020). Reallabore – Testräume für Innovation und Regulierung. Online abrufbar unter URL: <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/reallabore-testraeume-fuer-innovation-und-regulierung.html> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Online abrufbar unter URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Bojanowski, A. (2012). Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. Online abrufbar unter URL: [https://www.bildungsbericht.de/de/schwerpunktthemen/pdfs/expertenworkshop-2012-bojanowski1112.pdf/@@download/file/Expertenworkshop\\_2012\\_bojanowski1112.pdf](https://www.bildungsbericht.de/de/schwerpunktthemen/pdfs/expertenworkshop-2012-bojanowski1112.pdf/@@download/file/Expertenworkshop_2012_bojanowski1112.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Borggreve, C. & Cachay, K. (2010). Strukturelle Kopplung als Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Nachwuchsathleten? Theoretische Reflexionen zur sachlichen Funktionalisierung von Verbundsystemschulen/ Structural coupling as a solution to the inclusion problem facing school-aged athletes? Theoretical reflections on the "functionalization" of schools for gifted athletes. Sport und Gesellschaft, 7(1), 45-69.
- Bornschiefer, V. (2006). Institutionelle Ordnungen: Markt, Staat, Unternehmung, Schule und soziale Ungleichheit. Zürich: LVB.
- Bösl, E. (2009). Politiken der Normalisierung. Zur Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bösl, E. (2010). Die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik aus Sicht der Disability Studies. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 23(2010), 6-12.
- Bösl, E., Klein, A. & Waldschmidt, A. (Hrsg.) (2010). Disability history: Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Deutschland. Bielefeld: Transcript Verlag.

- Botzem, S. (2002). Governance-Ansätze in der Steuerungsdiskussion: Steuerung und Selbstregulierung unter den Bedingungen fortschreitender Internationalisierung. Discussion Papers/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Arbeitsmarkt und Beschäftigung, Abteilung Organisation und Beschäftigung (S. 2-106). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH.
- Boyer, R. & Saillard, Y. (1995). *Théorie de la régulation: l'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte.
- Braun, D. (1995) Steuerungstheorien. In D. Nohlen & R.-O. Schultze (Hrsg.). *Lexikon der Politik*, Band 1 (S. 611-618). München: C.H. Beck.
- Braun, D. (2000). Politische Gesellschaftsteuerung zwischen System und Akteur. In S. Lange & D. Braun (Hrsg.). *Politische Steuerung zwischen System und Akteur. Eine Einführung* (S. 99-176). Opladen: Leske + Budrich.
- Braun, D. (2002). Steuerungstheorien. In D. Nohlen & R.-O. Schultze (Hrsg.). *Lexikon der Politikwissenschaft* (S. 919-925). München: C.H. Beck.
- Braunert-Rümenapf (2016). Disability Mainstreaming – eine Strategie der Veränderung für zivilgesellschaftliche Organisationen. In Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) (Hrsg.). *Mittendrin oder nur dabei?! Auf dem Weg in eine inklusive Bürgergesellschaft*, (S. 144-156). Berlin. Online abrufbar unter URL: [https://bagfa.de/wp-content/uploads/2020/12/Mittendrin-oder-nur-dabei\\_-BBE.pdf](https://bagfa.de/wp-content/uploads/2020/12/Mittendrin-oder-nur-dabei_-BBE.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S. & Wesselmann, C. (2020). *Disability Studies im deutschsprachigen Raum*. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Buchholz S. & Blossfeld, H.-P. (2009). Beschäftigungsflexibilisierung in Deutschland – Wen betrifft sie und wie hat sie sich auf die Veränderung sozialer Inklusion/Exklusion in Deutschland ausgewirkt?. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.). *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 123-138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bude, H. (2004). Das Phänomen der Exklusion. *Mittelweg*, 36(4), 5-14. Online abrufbar unter URL: [https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/exclusion\\_phaenomen\\_bude.pdf](https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/exclusion_phaenomen_bude.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Bude, H. & Willisich, A. (Hrsg.) (2006). *Das Problem der Exklusion: Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bührmann, A. D. (2019a). Diversitätsmanagement als ‚traveling concept‘: Prinzipielle Überlegungen zur Erforschung der Translation des Diversitätsmanagements aus der Perspektive einer reflexiven Diversitätsforschung. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.) *Ethnographie und Diversität* (S. 55-91). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bührmann, A. D. (2019b). Diversitätsforschung. *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet. Online abrufbar unter URL: <https://www.socialnet.de/lexikon/Diversitaetsforschung> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022]
- Bundesagentur für Arbeit (2019). *Glossar der Arbeitsmarktstatistik*. Online abrufbar unter URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Grundlagen/Definitionen/Arbeitslosigkeit-Unterbeschaeftigung/Arbeitslosigkeit-Nav.html> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Bundesagentur für Arbeit (2021). *Haushaltsplan 2021*. Nürnberg (Zentrale). Online abrufbar unter URL: [https://www.arbeitsagentur.de/datei/nhp-2021\\_ba146853.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/nhp-2021_ba146853.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022]
- Bundesministerium des Inneren (1958). Referat V A 1 an Referat V A 2, BArch B 106/8414, zit. nach Rudloff, Rehabilitation. In *GSP Band 3*, 518.
- BT-Bundestagsdrucksache 7/3999 (1975). Deutscher Bundestag: Bericht 2005 der Bundesregierung zur Wirksamkeit moderner Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Online abrufbar unter URL: <https://dserver.bundestag.de/btd/07/039/0703999.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BT-Bundestagsdrucksache 18/13060 (2017). Unterrichtung durch die Antidiskriminierungsstelle des Bundes. *Dritter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Diskriminierung in Deutschland* (S. 120, 161 und 232). Online abrufbar unter URL: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/18/130/1813060.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].



- BT-Bundestagsdrucksache 19/30752 (2021). Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Jens Bееck, Michael Theurer, Carl-Julius Cronenberg, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP – Drucksache 19/30194 – Assistierte Ausbildung als Instrument der Arbeitsförderung für junge Menschen mit Behinderung. Online abrufbar unter URL: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/307/1930752.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BT-Bundestagsdrucksache 19/27890 (2021). Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen 2021. Zugeleitet mit Schreiben des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales vom 3. März 2021 gemäß Beschluss vom 25. Juni 1982 (Bundestagsdrucksache 9/1753) und Beschluss vom 30. November 2006 Online abrufbar unter URL: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/278/1927890.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- BTHG / Bundesteilhabegesetz (2016). Deutscher Bundestag. Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG). Gesetzentwurf der Bundesregierung. Bundestagsdrucksache 18/9522 vom 05.09.2016. Online abrufbar unter URL: <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/095/1809522.pdf>. [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (2010). Urteil des Ersten Senats vom 09. Februar 2010 - 1 BvL 1/09 -, Rn. 1-220.
- Burzan, N. (2007). Lebensstile und Milieus. In N. Burzan (Hrsg.). Soziale Ungleichheit: Eine Einführung in die zentralen Theorien (S. 89-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Case, C. M. (1924). What is a Social Problem? *Journal of Applied Sociology*, 8, 268-273.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Cyert, R. M. & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Czedik, S. (2020). Ökonomie von Behinderung. Paradoxe Leistungsansprüche in Werkstätten für behinderte Menschen, In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsel & C. Wesselmann (Hrsg.). *Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Disability Studies im deutschsprachigen Raum* (S. 210-217). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dahrendorf, R. (1965). *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München: Piper.
- De-academic (o. J.). *Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Online abrufbar unter URL: [https://de-academic.com/pictures/dewiki/53/550px-Deutsches\\_Bildungssystem-quer.svg.png](https://de-academic.com/pictures/dewiki/53/550px-Deutsches_Bildungssystem-quer.svg.png) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Dederich, M. (2001). Zur Rezeption des radikalen Konstruktivismus in der Behindertenpädagogik - Eine kritische Bestandsaufnahme. In M. Dederich (Hrsg.). *Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung* (S. 57-89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Dederich, M. (2013). *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Dederich, M. (2018). Vom Gegenstand zum Teilnehmer der Forschung. *Ethische Überlegungen zur partizipativen Forschung*. *Behindertenpädagogik*, 2/2018, 147-164.
- Degener, T. (2017). A new human rights model of disability. In V. D. Fina, R. Cera, & G. Palmisano (Hrsg.). *The United Nations convention on the rights of persons with disabilities. A commentary* (S. 41-59). O. O.: Springer.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2021). Folgen des technologischen Wandels für den Arbeitsmarkt: Auch komplexere Tätigkeiten könnten zunehmend automatisiert werden, IAB-Kurzbericht 2021/13, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Nürnberg: IAB. Online abrufbar unter URL: <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-13.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Der Paritätische Teilhabebericht (2021). Der Paritätische Gesamtverband, Paritätische Forschungsstelle. Online abrufbar unter URL: <https://www.der-paritaetische.de/alle-meldungen/paritaetischer-teilhabebericht-2021/> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- De Swaan, A. (1993). *Der Sorgende Staat. Wohlfahrt, Gesundheit und Bildung in Europa und den USA der Neuzeit*. Frankfurt a. Main, New York: Campus Verlag.

- Dettling, W. (2008). Politische Konsequenzen aus der Debatte um die Bürgergesellschaft. In D. Dettling (Hrsg.). Die Zukunft der Bürgergesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Destatis (2022). Schulstatistik - Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 2021/2022, Tab. 21111-01. Online abrufbar unter URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100227005.xlsx?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100227005.xlsx?__blob=publicationFile) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2017). Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Deutsches Jugendinstitut (2022). Bildung ist der Schlüssel zur Teilhabe. Online abrufbar unter URL: [https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/lebenslagen-in-deutschland/bildung-ist-der-schluessel-zur-teilhabe.html?no\\_cache=1&print=1&cHash=e4b5a909e1e2e55e87ac905d49042aef](https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/lebenslagen-in-deutschland/bildung-ist-der-schluessel-zur-teilhabe.html?no_cache=1&print=1&cHash=e4b5a909e1e2e55e87ac905d49042aef) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Deutsche UNESCO-Kommission (2017). Empfehlungen Inklusives Bildungssystem. Zusammenführung von Förderschulen und allgemeinen Schulen. Online abrufbar unter URL: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-10/18\\_10\\_24\\_ExIB\\_EmpfehlungenInklusivesSchulsystemFINALWeb.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-10/18_10_24_ExIB_EmpfehlungenInklusivesSchulsystemFINALWeb.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Disability Act (1993). Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für behinderte Menschen (Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities). (1993). Online abrufbar unter URL: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/rahmenbestimmungen-fuer-die-herstellung-der-chancengleichheit-fuer-behinderte-menschen-3127/> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- DiStA – Disability Studies Austria (2022). Themenbereich: Disability Studies. Diskussionspapier: Behinderngsforschung. Online abrufbar unter URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/dista-diskussionspapier.html> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- DIMDI-Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Berlin.
- Dobusch, L. (2017). Von der Diversitäts- zur Inklusionsforschung? Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management diversitatis, 2(1), 59–63.
- Dohmen, G. (1964). Bildung und Schule: die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. Der religiöse und der organologische Bildungsbegriff. Weinheim: Beltz.
- Dohmen, G. (2002). Lebenslang lernen–und wo bleibt die „Bildung“. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49(2), 8-14.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2010). Zur gesellschaftlichen Bestimmung und Fragen der Organisation ‚personenbezogener sozialer Dienstleistungen‘. Eine systemtheoretische Sicht. In T. Klatetzki (Hrsg.). Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven (S. 241–283). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2014). Strukturelle Kopplungen. Einführende Bemerkungen. In E. Drieschner & D. Gaus (Hrsg.). Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive (S. 9-13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dyckerhoff, V. (2013). Behinderung und Gerechtigkeit. Demokratische Gleichheit für die gerechtigkeits-theoretische Inklusion von Menschen mit Schädigungen auf der Basis eines interaktionistischen Modells von Behinderung. Working Paper Nummer 2. Freie Universität Berlin. Online abrufbar unter URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-379411> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Easton, D. (1965). A Framework for Political Analysis. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In: V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.). Schulische Inklusion (S. 42-57). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Engels, D. (2006). Lebenslage und soziale Exklusion. Thesen zur Reformulierung des Lebenslagekonzeptes für die Sozialberichterstattung. Sozialer Fortschritt, 5, 109–117.

- Eppenstein, T. & Kiesel, D. (2012). Intersektionalität, Inklusion und Soziale Arbeit – ein kongeniales Dreieck. In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.). Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit (S. 95-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esping-Andersen, G. (1985). Power and distributional regimes. *Politics & Society*, 14(2) (S. 223-256).
- Esser, H. (2000). Inklusion und Exklusion - oder: die unvermutete Entdeckung der leibhaften Menschen und der Not in der Welt durch die soziologische Systemtheorie. In M. Kaase, O. Niedermayer & B. Westle (Hrsg.). Demokratie und Partizipation (S. 407–416). Festschrift für Max Kaase. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- European Commission (Directorate General for Employment and Social Affairs) (2002). Definitions of disability in Europe. A comparative analysis. Brüssel: Brunel University.
- European Commission (2005). Disability mainstreaming in the European Employment Strategy. EMCO/11/290605 (European Commission, Hrsg.). Brüssel.
- European Social Charter (1996). Straßburg: Council of Europe.
- Evers, A. & Nowotny, H. (1987). Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Farzin, S. (2006). Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Fend, H. (1972). Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Ferguson, N. (1999). Virtuelle Geschichte - Historische Alternativen im 20. Jahrhundert. Darmstadt: Primus Verlag.
- Feuser, G. (1996). „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Projektionen und Artefakte der Geistigbehindertpädagogik. *Geistige Behinderung*, 35(1), 18-25.
- Flechtner, H. J. (1969). Grundbegriffe der Kybernetik. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Foucault, M. (2003). Die Ordnung des Diskurses. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Fraser, N. (2017). Vom Regen des progressiven Neoliberalismus in die Traufe des reaktionären Populismus. In H. Geiselberger (Hrsg.). Die große Regression (S. 77–91). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Fuchs, P. (1993). Moderne Kommunikation. Zur Theorie des operativen Displacement. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Fuchs, P. (1997). Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. *Soziale Systeme*, 3(1), 57-79.
- Fuchs, P. (2003). Der Eigen-Sinn des Bewusstseins. Die Person, die Psyche, die Signatur. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Fuchs, P. (2004). Der Sinn der Beobachtung. Begriffliche Untersuchungen. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Gabel, S. L. (2005). Disability studies in education: Readings in theory and method. New York: Peter Lang Publishing Inc..
- Galiläer, L. (2015). Berufseinstieg trotz Handicap. *DJI Impulse* 110(2), 25–28.

- Gaus, D., Drieschner, E. (2014). Grundlegung einer Theorie- und Forschungsperspektive auf strukturelle Kopplungen des Bildungssystems. In Drieschner, E., Gaus, D. (Hrsg.) Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen (S. 17-55). Springer VS, Wiesbaden.
- Gehlen, A. (1966). Der Mensch. Frankfurt und Bonn: Athenäum.
- Geißler, F. (2018). Bildung, Fähigkeiten und Arbeitsmarkerträge. Wiesbaden: Springer.
- Georgens, J. D. & Deinhardt, H. M. (1861). Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und Idiotenanstalten. Band 1. Leipzig: Fleischer Verlag
- Georgens, J. D. & Deinhardt, H. M. (1863). Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und Idiotenanstalten. Band 2. Leipzig: Fleischer Verlag.
- Gerhardt, U. (2002). Talcott Parsons. An Intellectual Biography. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1984). The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration. Cambridge: Polity Press.
- Girvetz, H. K. (1968). Welfare State. International Encyclopedia of the Social Sciences, 16, 512-521.
- Glatzer, W. & Hübinger, W. (1990). Lebenslagen und Armut. In D. Döring, W. Hanesch & E.-U. Huster (Hrsg.). Armut im Wohlstand (S. 31-55). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Gleeson, B. (1999). Geographies of Disability. New York: Routledge.
- Göbel, M. & Schmidt, J. F. (1998). Inklusion/Exklusion: Karriere, Probleme und Differenzierungen eines systemtheoretischen Begriffspaars. Soziale Systeme, 4(1), 87-117.
- Goffman, E. (1972). Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Goldan, J. & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24, 693-713.
- Goodley, D. (2014). Dis/Ability studies: Theorising disableism and ableism. New York: Routledge.
- Görlitz, A. (2002). Steuerung. In M. Greiffenhagen, S. Greiffenhagen & R. Prätorius (Hrsg.). Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 459-467). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag,
- Görlitz, A. & Burth, H. P. (1998). Politische Steuerung. Ein Studienbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Görlitz, A. & Adam, S. (2003). Strukturelle Kopplung als Steuerungstheorie: Rekonstruktion und Kritik. In K. Hellmann (Hrsg.). Das System der Politik: Niklas Luhmanns politische Theorie (S. 271-289). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gotsch, W. (1987). „Soziale Steuerung“ – Zum fehlenden Konzept einer Debatte. In M. Glagow & H. Willke (Hrsg.). Dezentrale Gesellschaftsteuerung: Probleme der Integration polyzentrischer Gesellschaften (S. 27-44). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Groenemeyer, A. (2012). Soziologie sozialer Probleme – Fragestellungen, Konzepte und theoretische Perspektiven. In G. Albrecht & A. Groenemeyer (Hrsg.). Handbuch soziale Probleme (S. 17-116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groenemeyer, A. (2014). Soziale Praxis – Institutionen – Diskurse – Erfahrung. Behinderung im Problematierungsprozess. Diversität & Inklusion. Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit bei Beeinträchtigung und Behinderung Soziale Probleme. Zeitschrift für Soziale Probleme und Soziale Kontrolle, (25), 150–172.
- Groenemeyer, A., Hohage, C. & Ratzka, M. (2012). Die Politik sozialer Probleme. In G. Albrecht & A. Groenemeyer (Hrsg.). Handbuch soziale Probleme (S. 117-191). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groß, D. & Söderfeldt, Y. (2017). »Disability Studies« meets »History of Science«. Körperliche Differenz und soziokulturelle Konstruktion von Behinderung aus der Perspektive der Medizin-, Technik- und Wissenschaftsgeschichte. Kassel: Kassel University Press.

- Grüber, K. (2007). Disability Mainstreaming als Gesellschaftskonzept. Annäherungen an einen viel versprechenden Begriff. *Sozialrecht + Praxis*, 7/2007, 437-444.
- Grüber, K. (2010). Zusammen leben ohne Barrieren: Die Umsetzung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kommunen (Handreichung zur Politischen Bildung, Bd. 2). Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz: Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2017). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In R. Becker (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3. Auflage (S. 195–213). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Handicap international (o. J.). *Entwicklung der Rechte für Menschen mit Behinderung*. Online abrufbar unter URL: [https://www.hi-deutschland-projekte.de/crossroads/wp-content/uploads/sites/3/2022/09/hi-toolbox\\_timeline.jpg](https://www.hi-deutschland-projekte.de/crossroads/wp-content/uploads/sites/3/2022/09/hi-toolbox_timeline.jpg) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Hänsel, D. (2005). Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 101-115.
- Harrison, M. & Davis, C. (2001). *Housing, social policy and difference: Disability, ethnicity, gender and housing*. Bristol: Policy Press.
- Hejl, P. M. (1993). Soziale Systeme: Körper ohne Gehirne oder Gehirne ohne Körper? Rezeptionsprobleme der Theorie autopoietischer Systeme in den Sozialwissenschaften. In V. Riegas & C. Vetter (Hrsg.). *Zur Biologie der Kognition* (S. 205-236). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Henkel, A. (2010). Systemtheoretische Methodologie: Beobachtung mit Systemreferenz Gesellschaft. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems* (S. 181-200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heyer, K. (2015). *Rights enabled: The disability revolution from the US to Germany and Japan to the United Nations*. The University of Michigan Press.
- Hillebrandt, F. (1999). *Exklusionsindividualität. Moderne Gesellschaftsstruktur und die soziale Konstruktion des Menschen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hillmert, S. (2009). Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung. In R. Stichweh, & P. Windolf (Hrsg.). *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 85-100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361. Online abrufbar unter URL: [http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/hinz\\_inklusion.pdf](http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/hinz_inklusion.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Hinz, A. (2004). Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen. In *Sonderpädagogik in Sachsen-Anhalt*, H. 2, 5-13.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten*. Hrsg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Holtmann, A. C., Menze, L. & Solga, H. (2019): "Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss". In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut* (S. 365-388). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horster, D. (2005). Niklas Luhmann. Zitiert nach 2. überarbeiteter Auflage. München.
- Horton, P. B. & Leslie, G. R. (1965). *The Sociology of Social Problems*. 3. Auflage. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hradil, S. (2012). *Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hradil, S. (2013). *Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde*, Frankfurt a. Main.

- Hradil, S. (2021). Soziale Gerechtigkeit durch eine Politik der Chancengleichheit? Soziale Ungleichheit und Chancengleichheit. In D&E 82-2021 Soziale Gerechtigkeit durch eine Politik der Chancengleichheit (82), 10-25.
- Husserl, E. (2006). *Ausgewählte Texte*. Stuttgart: Reclam.
- Jäger, W. & Schimank, U. (2000). *Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jantzen, W. (2003). Die da dürstet nach der Gerechtigkeit. Deinstitutionalisierung in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe. Berlin: Edition Marhold.
- Jepperson, R. L. (1991). Institutions, Institutional Effects and Institutionalism. In W. W. Powell & P. DiMaggio (Hrsg.). *The New institutionalism in organizational analysis* (S. 43–163). Chicago: University of Chicago Press.
- Jochmaring, J. (2019). Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung: eine Auswertung von Sekundarstatistiken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 335–354.
- Jochmaring, J. (2022). Transitionsprozesse von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Beruf – eine multiperspektivische Analyse. Online abrufbar unter URL: <https://katalog.ub.tu-dortmund.de/id/ir01388a:ubd.lobid:99371439941606441> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.). *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199-232). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Kastl, J. M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaufmann, F.-X. (2012). Konzept und Formen sozialer Intervention. In G. Albrecht & A. Groenemeyer (Hrsg.). *Handbuch soziale Probleme*. 2. Auflage, Band 2, (S. 1285–1305). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Kemper, T. & Goldan, J. (2018). Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(8), 361-372.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Kieserling, A. (2001). Das Ende der guten Gesellschaft. In *Soziale Systeme*, vol. 7, no. 1 (S. 177-191). Online abrufbar unter URL: <https://doi.org/10.1515/sosys-2001-0113> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Kissling, B. (2018). Demokratie und Bildung im globalisierten Europa – die Geschichte einer schleichenen Usurpation. Zum Hintergrund der Bildungssteuerung. In J. Krautz & M. Burchardt (Hrsg.). *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung* (S. 129–153). München: kopaed.
- Klemm, K. (2021). *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen. Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klinkhammer, D. & Niehaus, M. (2015). Betriebliche Inklusion auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In H. Biermann (Hrsg.). *Inklusion im Beruf* (S. 180-215). Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020*. In Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 231* (Januar 2022). Online abrufbar unter URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231\\_SoPae-Foe\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPae-Foe_2020.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- KMK (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. In Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 223* (Februar 2020). Online abrufbar unter URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223\\_SoPae\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].

- Kneer, G. & Nassehi, A. (1994). Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: Eine Einführung. München: W. Fink.
- Knight, F. H. (1921). Risk, Uncertainty and Profit. In C. Mark (Hrsg.). (1990). Entrepreneurship (S. 268-275). Aldershot: An Elgar Reference Collection.
- Koalitionsvertrag BE (2016). Berlin gemeinsam gestalten – Solidarisch, nachhaltig, weltoffen. Koalitionsvertrag zwischen SPD, B90/G und Die Linke 2016 – 2021.
- Koalitionsvertrag BB (2019). Ein neues Kapitel für Brandenburg – Zusammenhalt, Nachhaltigkeit, Sicherheit. Koalitionsvertrag zwischen SPD, CDU und B90/G 2019 – 2024.
- Koalitionsvertrag BW (2021). Jetzt für morgen – Der Erneuerungsvertrag für Baden-Württemberg. Koalitionsvertrag zwischen B90/G und CDU 2021 - 2026.
- Koalitionsvertrag BY (2018). Für ein bürgernahes Bayern – menschlich, nachhaltig, modern. Koalitionsvertrag zwischen CSU und Freie Wähler 2018 – 2023.
- Koalitionsvertrag HB (2019). Vereinbarung zur Zusammenarbeit in einer Regierungskoalition von SPD, B90/G und Die Linke 2019 – 2023.
- Koalitionsvertrag HH (2020). Zuversichtlich, solidarisch, nachhaltig – Hamburgs Zukunft kraftvoll gestalten. Koalitionsvertrag zwischen SPD und B90/G 2020 – 2024.
- Koalitionsvertrag HE (2019). Aufbruch im Wandel durch Haltung, Orientierung und Zusammenhalt. Koalitionsvertrag zwischen CDU und B90/G 2019 – 2024.
- Koalitionsvertrag MV (2016). Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und CDU 2016 – 2021.
- Koalitionsvertrag NI (2017). Gemeinsam für ein modernes Niedersachsen – Für Innovation, Sicherheit und Zusammenhalt. Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und CDU 2017 – 2022.
- Koalitionsvertrag NRW (2017). Koalitionsvertrag zwischen CDU und FDP 2017 – 2022.
- Koalitionsvertrag RP (2021). Zukunftsvertrag Rheinland-Pfalz. Koalitionsvereinbarung zwischen SPD, B90/G und FPD 2021- 2026.
- Koalitionsvertrag SL (2017). Für die Zukunft unseres Landes – Solide wirtschaften, mutig gestalten, mehr investieren. Koalitionsvertrag zwischen CDU und SPD 2017 – 2022.
- Koalitionsvertrag SN (2019). Erreichtes bewahren, Neues ermöglichen, Menschen verbinden. Koalitionsvertrag zwischen CDU, B90/G und SPD 2019 – 2024.
- Koalitionsvertrag ST (2016). Zukunftschancen für Sachsen-Anhalt – verlässlich, gerecht und nachhaltig. Koalitionsvertrag zwischen CDU, SPD und B90/G 2016 – 2021.
- Koalitionsvertrag SH (2017). Das Ziel verbindet – weltoffen, wirtschaftlich und ökologisch stark, menschlich. Koalitionsvereinbarung zwischen CDU, B90/G und FDP 2017 – 2022.
- Koalitionsvertrag TH (2020). Gemeinsam neue Wege gehen – Thüringen demokratisch, sozial und ökologisch gestalten. Koalitionsvereinbarung zwischen Die Linke, SPD und B90/G 2020 – 2024.
- Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und SPD, 18. Legislaturperiode Berlin, Dezember (2013). Online Abrufbar unter URL: <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165–191.
- Koch, S., Kupka, P. & Steinke, J. (2009). Aktivierung, Erwerbstätigkeit und Teilhabe: vier Jahre Grundsicherung für Arbeitsuchende. IAB-Bibliothek, 315. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online abrufbar unter URL: <https://doi.org/10.3278/300656w> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- König, T. (2012). In guter Gesellschaft? Einführung in die Politische Soziologie von Jürgen Habermas und Niklas Luhmann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, D. (2005). Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann mit 27 Abbildungen und über 500 Stichworten. 4. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Krautz, J. (2020). Ökonomisierung als Steuerung von Schule, Bildung und Demokratie. Phänomene, Systematik, Alternativen. In G. Scheidl & H. Schopf (Hrsg.). Ökonomisierung und Digitalisierung. „Sargnägeln“ der Bildungsreform?! (S. 9-42). Wien: Löcker.
- Kreckel, R. (1992). Politische Soziologie der sozialen Ungleichheiten. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Kreff, F., Knoll, E.-M. & Gingrich, A. (2011): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kroll, S. (2021). Einmündung in eine duale Berufsausbildung in Zeiten der Corona-Pandemie - deskriptive Analysen zu den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 2020 auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Version 1.0 Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kronauer, M. (2002a). Die neue soziale Frage: Armut und Ausgrenzung in der Großstadt heute. In U.-J. Walther (Hrsg.). Soziale Stadt - Zwischenbilanzen, (S. 45-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kronauer, M. (2002b). Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a. Main: Campus Verlag.
- Kühl, S. (2015). Gesellschaft der Organisationen, organisierte Gesellschaft, Organisationsgesellschaft. In M. Apelt & U. Wilkesmann (Hrsg.). Zur Zukunft der Organisationssoziologie (S. 73–91). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Land, L., & Willisch, A. (2004). Erwerbsverläufe und sekundärer Integrationsmodus. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Berliner Debatte Initial, 14(2), 70-85.
- Land, R., & Willisch, A. (2006). Die Probleme mit der Integration. Das Konzept des »sekundären Integrationsmodus«. In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.). Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrlische, Überflüssige, 70-97. Hamburg: Hamburger Edition.
- Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme (2019). Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Online abrufbar unter URL: <https://www.laendermonitor.de/> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Lanfranchi, A. (2007). Sonderklassenversetzung oder integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 128-141.
- Lange, S. & Braun, D. (2000). Politische Steuerung zwischen System und Akteur. Eine Einführung. Politische Vierteljahresschrift, 42, 721-723.
- Lange, V. (2017). Ländervergleich. Inklusive Bildung in Deutschland. Berlin: Friedrich- Ebert-Stiftung.
- Lasswell, H. D. (1951). The Policy Orientation. In D. Lerner & H. D. Lasswell (Hrsg.). The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method (S. 3-15). Palo Alto: Stanford University Press.
- Latour, B. (2005). Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford: Oxford University Press.
- Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor network theory: Ordering, strategy and heterogeneity. *Systems Practice*, 5, 379–393.
- Leßmann, O. (2007). Konzeption und Erfassung von Armut. Vergleich des Lebenslage-Ansatzes mit Sens ‚Capability‘-Ansatz. Berlin: Duncker & Humblot.
- Lindemann, H. & Vossler, N. (2000). Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. *Geistige Behinderung*, 39(2), 100-111.
- Lindmeier, B. & Schrör, N. (2015). Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung. *Teilhabe*, 54(4), 150-156.
- Longmore, P. K. & Umansky, L. (2001). The new disability history: American perspectives. New York University Press.
- Lowi, T. J. (1972). Four Systems of Policy, Politics and Choice. *Public Administration Review*, 32, 298-310.



- Luhmann, N. (1969). Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse. In T. W. Adorno (Hrsg.). Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1968 (S. 253-266). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Luhmann, N. (1970). Gesellschaft. In N. Luhmann (Hrsg.). Soziologische Aufklärung: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme (S. 137-153). 2. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1973). Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In H. U. Otto & S. Schneider (Hrsg.). Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit 1 (S. 21-43). Neuwied, Berlin.
- Luhmann, N. (1983). Evolution - kein Menschenbild. In R. J. Riedl & F. Kreuzer (Hrsg.). Evolution und Menschenbild (S. 193-205). Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987a). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987b). Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.). Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie (S. 57-75). Weinheim, Basel.
- Luhmann, N. (1988a). Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1988b). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 3. Auflage. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1988c). Organisation. In W. Küpper, & G. Ortmann (Hrsg.). Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen (S. 165 -185). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1989). Politische Steuerung: Ein Diskussionsbeitrag. Politische Vierteljahresschrift, 30, 1, 4-9.
- Luhmann, N. (1990). Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1991). Zweckbegriff und Systemrationalität: über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Band 12. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1994b). Inklusion und Exklusion. In H. Berding (Hrsg.). Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit (S. 15-45). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995a). Jenseits von Barbarei. In N. Luhmann (Hrsg.). Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft (S. 138-150). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995b). Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. 1. Auflage. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt: Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 43, 677-680.
- Luhmann, N. (1997). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1999). Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2. Auflage. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). Organisation und Entscheidung. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2002a). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002b). Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2009). Läßt unsere Gesellschaft Kommunikation mit Gott zu? Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, 4, 241-249.
- Lutz, P., Macho, T., Staupe, G. & Zirten, H. (2003). Der (im-)perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln, Weimar: Böhlau.
- Malinowski, B. (1949). Sitte und Verbrechen bei den Naturvölkern. Wien: Humboldt Verlag.
- Malthus, T. R. (1996). An essay on the principle of population. London: Routledge/Thoemmes Press.

- March, J. G. & Olsen, P. J. (1994). Institutional Perspectives on Governance. In H. U. Derlien, U. Gerhardt & F. W. Scharpf (Hrsg.). Systemrationalität und Partialinteresse. Festschrift für Renate Mayntz (S. 249-270). Baden-Baden: Nomos.
- Maschke, M. (2015). Behinderung als Ungleichheitsphänomen - Herausforderung an Forschung und politische Praxis. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.). Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung (S. 299-320). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Marshall, T. H. (1964). Class, Citizenship and Social Development. Essays. New York: Marx Ferre.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1973). The tree of knowledge: The biological roots of human understanding. Boston, London: New Science Library/Shambhala Publications.
- Mayntz, R. (1987). Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme. In R. Mayntz (Hrsg.). Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodologische Überlegungen (S.186-209). Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Mayntz, R. (1996). Politische Steuerung: Aufstieg, Niedergang und Transformation einer Theorie. In K. v. Beyme & C. Offe (Hrsg.). Politische Theorien in der Ära der Transformation (S. 148-168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayntz, R. (1997). Politische Steuerung: Aufstieg, Niedergang und Transformation einer Theorie. In R. Mayntz (Hrsg.). Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodologische Überlegungen (S. 263-292). Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Mayntz, R. (2005). Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In G. F. Schuppert (Hrsg.). Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Schriften zur Governance-Forschung (S. 11-20). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Mayntz, R. (2008). Von der Steuerungstheorie zu Global Governance. Politische Vierteljahresschrift Sonderheft, 41, 43-60.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In Dies. (Hrsg.). Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung (S. 39-72). Köln, Frankfurt a. Main, New York: Campus Verlag.
- Meekosha, H. & Shuttleworth, R. (2009). What's so ‚critical‘ about critical disability studies? Australian Journal of Human Rights, 15, 1, 47-75.
- Meier, F. & Schimank, U. (2010). Organisationsforschung. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.). Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meier, F. & Schimank, U. (2012). Organisation und Organisationsgesellschaft. Fernuniversität in Hagen.
- Menze, L., Sandner, M., Anger, S., Pollak, R. & Solga, H. (2021). Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen“. Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt. In Institut für *Arbeitsmarkt-* und Berufsforschung (IAB) (Hrsg.). IAB-Kurzbericht.
- Mercier, H. (2017). Confirmation bias – Myside bias. In R. F. Pohl (Hrsg.). Cognitive illusions: Intriguing phenomena in thinking, judgment and memory. 2. Auflage. London, New York: Routledge.
- Mecheril, P. & Plößler, M. (2018). Diversity und Soziale Arbeit. In H. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.). Handbuch Soziale Arbeit (S. 283-292). München: Reinhardt.
- Mergel, T. (2013). Gleichheit und Ungleichheit als zeithistorisches und soziologisches Problem. Zeithistorische Forschungen - Studies in Contemporary History, 10(2), 307-320.
- Metzler, H. & Wacker, E. (2001). Behinderung. In H. U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.). Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (S.118-139). Neuwied: Kriffel.
- Metzler, C., Pierenkemper, S. & Seyda, S. (2015). Menschen mit Behinderung in der dualen Ausbildung: Begünstigende und hemmende Faktoren. IW-Trends-Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, 42(4), 37-54.
- Meyer, J. W., Drori, G. S. & Hwang, H. (2006). World Society and the Proliferation of Formal Organization. In G. S. Drori, J. Meyer & H. Hwang (Hrsg.). Globalization and Organization. World Society and Organizational Change (S. 25-49). Oxford: Oxford University Press.

- Milnor, J. W. (1954). Games against nature. In R. M. Thrall, C. H. Coombs & R.L. Davis (Hrsg.). Decision Process. New York: Wiley.
- Moser, V. (2003). Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, K., Prenzel, M., Sälzer, C., Mang, J., Heine, J. H. & Gebhardt, M. (2017). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Sonder- und Förderschulen bei PISA ab? Analysen aus der PISA 2012-Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Unterrichtswissenschaft, 2, 194-211.
- Münch, R. (2018). Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat. Neue Politische Ökonomie der Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Naschold, F. (1973). Gesellschaftsreform und politische Planung. In F. Naschold & W. Vöth (Hrsg.). Politische Planungssysteme (S. 59-98). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nassehi, A. (1997). Inklusion, Exklusion, Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In W. Heitmeyer (Hrsg.). Was hält die Gesellschaft zusammen? 1. Auflage (S. 113–148). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (1999). Inklusion, Exklusion - Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In A. Nassehi (Hrsg.). Differenzierungsfolgen - Beiträge zur Soziologie der Moderne (S. 105-131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nassehi, A. (2000). Endlich die Menschen entdeckt? Über einige Unschärfen im Diskurs um "Inklusion und Exklusion". Manuskript.
- Nassehi, A. (2004). Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine kleine theoretische Skizze. In T. Schwinn (Hrsg.). Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung (S. 323-352). Frankfurt a. Main: Humanities Online.
- Nassehi, A. (2006). Die paradoxe Einheit von Inklusion und Exklusion. Ein systemtheoretischer Blick auf die »Phänomene«. In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.). Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige (S. 46-69). Hamburg: Hamburger Edition.
- NEPS-Netzwerk. (2014-2021). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Zusatzstudie Thüringen*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (IIfBi). Online abrufbar unter URL: <https://doi.org/10.5157/NEPS:TH:2.0.0> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- NEPS / Nationales Bildungspanel – National Educational Panel Study (NEPS) (2016/2017). Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung, Projekt „NEPS-BB“. Online abrufbar unter URL: <https://www.neps-studie.de/Admin/Schule-Ausbildung-und-Beruf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Naujoks, H. (1994). Konzernmanagement durch Kontextsteuerung – die Relevanz eines gesellschaftstheoretischen Steuerungskonzepts für betriebswirtschaftliche Anwendungen. In G. Schreyögg & P. Conrad (Hrsg.). Managementforschung 4. Dramaturgie des Managements. Laterale Steuerung (S. 105-142). Berlin und New York: de Gruyter.
- Niehaus, M. & Kaul, T. (2012). Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf: Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Niehaus, M., Stein, R., Kohl, S., Kranert, H. W. & Wagner, S. (2016). Veränderte Anforderungen in der Beruflichen Bildung: Chancen und Risiken der Teilhabe für Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen. In H. Hortsch & T. Geisler (Hrsg.). *Tagungsband der 18. Hochschultage Berufliche Bildung. Bedeutungswandel der Berufsbildung durch Akademisierung?* (S. 23–26). Dresden: Universitätsverlag & Buchhandel Eckhard Richter & Co. OHG.
- Nienke M. Ruijs, T. & Peetsma, T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs. Educational Research Review (Vol. 4), Issue 2.
- Nirje, B. (1974). Das Normalisierungsprinzip und seine Auswirkungen in der fürsorglichen Betreuung. In R. B. Kugel & W. Wolfensberger (Hrsg.). Geistig Behinderte – Eingliederung oder Bewahrung? (S. 33-46). Stuttgart: Thieme Gerg Verlag.
- Nirje, B. (1994). Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 63(1), 12-32.

- Nussbaum, M. (1999). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2015). *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*. Freiburg: Karl Alber.
- Oliver, M. (1996). *A sociology of disability or a disablist sociology?* *Disability and society* 18-42. Routledge: Red Globe Press London.
- Osbahn, S. (2000). *Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zur einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik*. Luzern: SZH/SPC.
- Otto, H. U. & Rauschenbach, T. (2008). *Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oeynhausens, S., Milde, B., Ulrich, J. G., Flemming, S. & Granath, R. O. (2021). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Palmowski, W. & Heuwinkel, M. (2000). *Normal bin ich nicht behindert. Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden. Unterschiede, die Welten machen*. Dortmund: Borgmann.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (1951). *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pfahl, L. & Powell, J. (2016). „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können“. *Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-) Positionierung von Schüler/innen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 58–74.
- Pelka, B. (2020). *Digitalisierung als soziale Innovation verstehen und umsetzen*. In Ückert, S., Sürgit, H., Diesel, G. (Hrsg.). *Digitalisierung als Erfolgsfaktor für das Sozial- und Wohlfahrtswesen*. Baden-Baden: Nomos: 263-278. Online abrufbar unter: doi.org/10.5771/9783748903604 [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Plangger, S. & Schönwiese V. (2013). *Bildungsgerechtigkeit zwischen Umverteilung, Anerkennung und Inklusion*. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.). *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik* (S. 55-76). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Poore, C. (2007). *Disability in twentieth-century German culture*. The University of Michigan Press.
- Pothier, D., & Devlin, R. (2006). *Critical disability theory*. Vancouver: UBC Press.
- Powell, W. (1990). *Neither Market nor Hierarchy: Network Forms of Organization*. *Research in Organizational Behavior*, 12, 295-336.
- Rackels, M. (2021). *Inklusive Bildung in Deutschland: Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse*. Berlin: Policy Papers. Online abrufbar unter URL: <https://rackles.com/wp-content/uploads/2022/05/Inklusionsstudie-Rackles-Consulting-2021.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Rambausek, T. (2017). *Behinderte Rechtsmobilisierung – Eine rechtssoziologische Untersuchung zur Umsetzung von Artikel 19 der UN-Behindertenrechtskonvention*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ramm, D. (2017). *Wege in die berufliche Bildung für Jugendliche mit Behinderung – Teil 3: Berufliche Bildung für Jugendliche mit Behinderung*. Online abrufbar unter URL: <https://www.reharecht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d24-2017> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Reese-Schäfer, W. (2001). *Niklas Luhmann zur Einführung* 4. Auflage. Hamburg: Junius Verlag.
- Reis, C. & Schulze-Böing, M. (1998). *Planung und Produktion sozialer Dienstleistungen. Die Herausforderung neuer Steuerungsmodelle*. Berlin: Ed Sigma.

- Reisenauer, C. & Gerhartz-Reiter, S. (2020). Disability Studies als kritische Instanz der Schulpädagogik – Überlegungen zu Chancen und Spannungsfeldern am Beispiel pädagogischer Diagnostik. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.). *Disability Studies. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rhodes, R. (1997). *Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Room, G. (1995). *Beyond the threshold: the measurement and analysis of social exclusion*. Bristol: Policy Press.
- Roth, S. (2014). *Die zehn Systeme. Ein Beitrag zur Kanonisierung der Funktionssysteme*. Kiel, Hamburg: ZBW - Deutsche Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften, Leibniz Informationszentrum Wirtschaft.
- Rudloff, W. (2003). Überlegungen zur Geschichte der bundesdeutschen Behindertenpolitik, *Zeitschrift für Sozialreform*, 49 (6), 863–886.
- Schädler, J. (2020). *Industrialisierung*. In S. Hartwig (Hrsg.). *Behinderung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Scharpf, F. W. (1973). *Planung als politischer Prozeß*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Scharpf, F. W. (1988). *Verhandlungssysteme, Verteilungskonflikte und Pathologien staatlicher Steuerung*. In M. G. Schmidt (Hrsg.). *Staatstätigkeit. International und historisch vergleichende Analysen* (S. 61-87). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scharpf, F. W. (1989). Politische Steuerung und Politische Institutionen. In *Politische Vierteljahresschrift* 30 (1), 10-21.
- Scharpf, F. W. (2000). *Interaktionsformen: Akteurszentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Scheef, T. (2014): *Politische Steuerung sozialer Prozesse - über Steuerungsprobleme in modernen Gesellschaften*. Stuttgart: Opus Online Publikationen der Universität Stuttgart
- Schelsky, H. (1970). Zur soziologischen Theorie der Institution. In H. Schelsky (Hrsg.). *Zur Theorie der Institution* (S. 10-26). Düsseldorf: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schelsky, H. (1980). *Die Soziologen und das Recht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schetsche, M. (2008). *Empirische Analyse sozialer Probleme. Das wissenssoziologische Programm*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (1988). Gesellschaftliche Teilsysteme als Akteurfiktionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40 (3), 619–639.
- Schimank, U. (1996). *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schimank, U. (2000). *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*. 2. Auflagen. Opladen: Leske + Budrich.
- Schimank, U. (2001). *Organisationsgesellschaft. Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie*, 278-307.
- Schimank, U. (2004). Der akteurszentrierte Institutionalismus. In M. Gabriel (Hrsg.). *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie* (S. 287–301). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2005). *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2007). Handeln in Konstellationen: Die reflexive Konstitution von handelndem Zusammenwirken und sozialen Strukturen. In K.-D. Altmeppen, T. Hanitzsch & C. Schlüter (Hrsg.). *Journalismustheorie: Next Generation* (S. 121-137). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, W. L. (2004). *Grundlagen der soziologischen Theorie, Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schmidt, A. & Quack, A. (2013). *Inklusion/Exklusion: Eine multidisziplinäre Einführung*. Hochschule Fulda: Open Olat.
- Schmuhl, H.-W. (2009). Menschen mit Behinderungen im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion. In J. Cantow & K. Grüber (Hrsg.). *Eine Welt ohne Behinderung – Vision oder Alptraum?* (S. 24-50). Berlin: Selbstverlag.
- Schneidewind, U., Augenstein, K., Stelzer, F. & Wanner, M. (2018). Structure matters: Real-world laboratories as a new type of large-scale research infrastructure. A framework inspired by Giddens' structuration theory. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 27 (S1), 12 -17.
- Schulstatistik BL (2020): Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik (2020): SCHULSTATISTIK BL,  
  - TAB. C5-7 WEB online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/excel-bildungsbericht-2020/c5-anhang.xlsx> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
  - TAB. C5-12 WEB online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/excel-bildungsbericht-2020/c5-anhang.xlsx> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Schumann, B. (2014). Wissenschaftliche Forschung widerlegt Geschichtskonstruktionen der Sonderpädagogik. *Bildungsklick*. Online abrufbar unter URL: <http://bildungsklick.de/a/92704/neubewertung-der-sonderpaedagogischen-geschichte/> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Schwinn, T. (2000). Inklusion und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und Ihre Verknüpfung. *Berliner Journal für Soziologie*, 10 (4), 471-483.
- Scott, W. R. (1986). *Grundlagen der Organisationstheorie: Aus dem Amerikanischen von Hanne Herkommer*. Frankfurt a. Main: Campus Verlag.
- Scott, J. (1998). Gender as a Useful Category of Historical Analysis. In Dies. (Hrsg.). *Gender and the Politics of History* (S. 28-50), New York: Columbia University Press.
- Sen, A. (2002). *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München: DTV.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: Beck.
- Simon, H. A. (1969a). *The sciences of the artificial*. Cambridge: MIT Press.
- Simon, H. A. (1969b). *The Architecture of Complexity. The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: MIT Press, 192-229.
- Singer, P. (1979). *Practical Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solga, H. (2017). Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In R. Becker (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3. Auflage (S. 443–485). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, H. (2002). *Ohne Schulabschluss – und was dann? Bildungs- und Berufseinstiegsbiografien westdeutscher Jugendlicher ohne Schulabschluss, geboren zwischen 1930 und 1971 (Working Paper, 2)*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Speck, O. (1996). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung*. 3. Auflage. München: Reinhardt.
- Speck, O. (1997). Ist der Behinderungsbegriff ein heilpädagogischer Leitbegriff oder ein Hindernis für eine integrative Heilpädagogik? *Die neue Sonderschule*, 42, 253–265.
- Spencer-Brown, G. (1979). *Laws of Form*. 2. Auflage. New York: Dutton.
- Spencer-Brown, G. (1994). *Laws of Form*. Portland: Cognizer.
- Stallberg, F. W. & Springer, W. (1983). *Soziale Probleme. Grundlegende Beiträge zu ihrer Theorie und Analyse*. Neuwied: Luchterhand.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (2016). *IQB Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (2017). IQB Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik (2017). Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter; Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Online abrufbar unter URL: [https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/datenblaetter/i4c4\\_tab84.xlsx](https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/datenblaetter/i4c4_tab84.xlsx) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik (2019). Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter; Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Online abrufbar unter URL: [https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/datenblaetter/i4c4\\_tab84.xlsx](https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/datenblaetter/i4c4_tab84.xlsx) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2022). Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Arbeitsmarktsituation schwerbehinderter Menschen 2021, Nürnberg. Online abrufbar unter URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Konjunkturindikatoren/Lange-Reihen/Arbeitsmarkt/lrab002ga.html> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017). Arbeitslosenquote. Arbeitslosenquote aller zivilen Erwerbspersonen. Online abrufbar unter URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbslosigkeit/Tabellen/lrab002.html#242356> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020). Private Schulen. Fachreihe 11 Fachserie 1.1 Bildung und Kultur. Wiesbaden. Online abrufbar unter URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200217005.xlsx?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200217005.xlsx?__blob=publicationFile) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021a). Bildungsfinanzbericht 2021 Wiesbaden. Online abrufbar unter URL: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/12/PD21\\_562\\_21711.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/12/PD21_562_21711.html) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021b): Zahl der Woche Nr. 20 vom 18. Mai 2021. Pressemitteilung. Online abrufbar unter URL: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2021/PD21\\_20\\_p002.html;jsessionid=09C72D13B8440151C75CAF96068C0C2A.live731](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2021/PD21_20_p002.html;jsessionid=09C72D13B8440151C75CAF96068C0C2A.live731) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021c). Statistischer Bericht, Fachserie 11 Reihen 1 und 2: Schulabsolventinnen/-absolventen und Schulabgänger/-innen nach Art des Abschlusses. Zeitreihe 1960-2021. Online abrufbar unter URL: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.3.14.pdf> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022). Pressemitteilung 259 (22. Juni 2022). Online abrufbar unter URL: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/06/PD22\\_259\\_227.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/06/PD22_259_227.html) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Statistisches Bundesamt (Statista) (2022). Schulstatistik - Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 2021/2022, Tab. 21111-03.
- Steckmann, U. (2010). Autonomie, Adaptivität und das Paternalismusproblem – Perspektiven des Capability Approach. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.). Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage (S. 91–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (1988). Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft. In R. Mayntz (Hrsg.). Differenzierung und Verselbständigung: Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme (S. 261-293). Frankfurt a. Main: Campus Verlag.
- Stichweh, R. (1998). Zur Theorie der politischen Inklusion. Berliner Journal für Soziologie, 8, 539–547.
- Stichweh, R. (2000). Semantik und Sozialstruktur. Zur Logik einer systemtheoretischen Unterscheidung. Soziale Systeme, 6, 237-250.

- Stichweh, R. (2004). Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. In A. Nassehi (Hrsg.). Symposium. Szenarien der Wissensgesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2005). Erzeugung und Neutralisierung von Ungleichheit durch Funktionssysteme. In R. Stichweh (Hrsg.). Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie (S. 163-177). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Stichweh, R. (2006). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems, Berlin: Ms.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.). Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit (S. 29-42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31 (2), 125–136.
- Sydow, J., & Windeler, A. (2000). Steuerung von und in Netzwerken – Perspektiven, Konzepte, vor allem aber offene Fragen. Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken, 1, 1-24.
- Tenorth, H.-E. (2008). Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 4. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Terfloth, K. (2006). Inklusion und Exklusion - Konstruktion sozialer Adressen im Kontext geistiger Behinderung. Deutschland: (n.p.).
- Tetlock, P. E., & Belkin, A. (1996). Counterfactual thought experiments in world politics: Logical, methodological, and psychological perspectives. Princeton University Press.
- Teubner, G. (1989). Recht als autopoietisches System. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Teubner, G., & Willke, H. (1984). Kontext und Autonomie: gesellschaftliche Selbststeuerung durch reflexives Recht. Zeitschrift für Rechtssoziologie, 5 (1), 4-35.
- Thomas, C. (1999). Female Forms: experiencing and understanding disability. Buckingham/ Philadelphia: Open Univ. Press.
- Tillmann, V. (2015). Teilhabe am Verkehrssystem. Einfluss selbstständiger Mobilität auf die Freizeitgestaltung junger Menschen mit geistiger Behinderung. Dortmund: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomaskovic-Devey, D., & Avent-Holt., D. (2019) Relational Inequalities. An Organizational Approach. Oxford: Oxford University Press.
- Tunsch, C. (2015). Raumkategorie als methodologischer Zugang in den Sozial-, Erziehungs- und Bildungswissenschaften. In C. Tunsch (Hrsg.). Bildungseffekte urbaner Räume: Raum als Differenzkategorie für Bildungserfolge (S. 75-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ullrich, C. G. (2005). Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- UN BRK (United Nations Behindertenrechtskonvention). (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities — CRPD). New York: United Nations.
- UN BRK (United Nations Behindertenrechtskonvention). (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities — CRPD). New York: United Nations.
- UN BRK (United Nations Behindertenrechtskonvention). (2009). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities — CRPD). New York: United Nations.
- UNESCO (2002). Declaration Universelle de l'Unesco sur la Diversité Culturelle. Adoptée par la 31e session de la Conference Générale de l'Unesco. Paris, 2. Novembre 2001. Online abrufbar unter URL: [www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/kkv/kkv6sprachen.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/kkv/kkv6sprachen.pdf) [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].



- United Nations Statistics Division (2020). The Sustainable Development Goals Report 2020. New York: Department of Economic and Social Affairs. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Sustainable Development Goals 2030. Online abrufbar unter URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>. Deutsche Kurzfassung. Online abrufbar unter URL: <http://unesco.de/bildung2030> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022].
- Utlu, D. (2012). Migrationshintergrund. In S. Arndt, & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *Wie Rassismus aus den Wörtern spricht. Kerben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache* (S. 445-448). Münster: Unrast.
- Vehervary, J. & Stangl, W. (2000). *Menschenrecht und Staatsgewalt*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Vertovec, S. (2015). *Routledge International Handbook of Diversity*. London/New York: Routledge.
- Villinger, W. (1952). Seelische Störungen im Kindesalter. In W. Weygandt & H. W. Gruhle (Hrsg.). *Lehrbuch der Nerven- und Geisteskrankheiten* (S. 489-554). Halle a. S.: Marhold.
- Wacker E. (2001). Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe? Persönliche Budgets, Kundenorientierung, Verbraucherschutz - Chancen zur Stärkung der Selbstbestimmung behinderter Menschen im Sozialleistungsrecht oder Signale zum Ausstieg des Staates aus seiner Verpflichtung zur öffentlichen Daseinsvorsorge? In Bundesverband evangelische Behindertenhilfe (Hrsg.). *Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe?* (S. 34-57). Freiburg im Breisgau.
- Wacker, E. (2011). Behindertenpolitik, Behindertenarbeit. In H.-U. Otto, & H. Thiersch (Hrsg.). *Handbuch Soziale Arbeit*. 4.Auflage (S. 87–108). München: Rheinhardt.
- Wacker, E. (2012). Geistige Behinderung und Teilhabe an der Gesellschaft. In G. Albrecht, & A. Groenemeyer (Hrsg.). *Handbuch soziale Probleme* (S. 601-623). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wacker, E. (2013). Überall und nirgendwo – „Disability Mainstreaming“ im kommunalen Lebensraum und Sozialraumorientierung als Transformationskonzept. In U. Becker, E. Wacker & M. Banafsche (Hrsg.). *Inklusion und Sozialraum. Behindertenrecht und Behindertenpolitik in der Kommune* (S. 25-45). Baden-Baden: Nomos.
- Wacker, E. (2019). Leben in Zusammenhängen. Behinderung erfassen und Teilhabe messen. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 69 (6-7), 12-18.
- Wacker, E. (2020). Teilhabefokus und Soziologie sozialer Probleme. Eine Erkundung zu Forschungspotenzialen am Beispiel der Behinderungsfrage. *Zeitschrift für Soziale Probleme und Soziale Kontrolle*, 31, 103–122.
- Wagner, M. (2003). "Nirgends wird Welt sein, als innen" (Rilke). Geistige Behinderung aus konstruktivistischer Sicht. In E. Fischer (Hrsg.). *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen - Theorien - aktuelle Herausforderungen* (S. 281-295). Oberhausen: Athena.
- Waldschmidt, A. (2003). *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies*. Tagungsdokumentation. Kassel: Bifos.
- Waldschmidt, A. (2006a). Soziales Problem oder kulturelle Differenz? Zur Geschichte von "Behinderung" aus der Sicht der "Disability Studies". In *Traverse*, 3, 31-46.
- Waldschmidt, A. (2006b). Brauchen die Disability Studies ein „kulturelles Modell“ von Behinderung? In G. Hermes & E. Rohrmann (Hrsg.). *Nichts über uns – ohne uns!* (S. 83-96). Neu-Ulm: AG SPAK.
- Waldschmidt, A. & Schneider W. (2007). *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9-31.
- Waldschmidt, A. (2014). Macht der Differenz: Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. In *Soziale Probleme*, 25(2), 173-193.
- Walgenbach, K. (2018). Intersektionalität und Diversity- zwei kompatible Paradigmen?. In *Zeitschrift für Diversitätsforschung- und management*. 1/2018, 34-48.

- Wansing, G. (2005). Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Unveränderter Nachdruck.
- Wansing, G. (2007). Behinderung. Inklusions- oder Exklusionsfolge?; zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In Waldschmidt, A., Werner, S. (Hrsg.), Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld (S. 275-297). Bielefeld: transcript.
- Wansing, G. (2012a). Inklusion in einer exklusiven Gesellschaft. Oder: Wie der Arbeitsmarkt Teilhabe behindert. Behindertenpädagogik, 4, 381-396.
- Wansing, G. (2012b). Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In Welke, A. (Hrsg.), UN Behindertenrechtskonvention. O.A.: Lambertusverlag.
- Wansing, G. (2013). Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 44(3), 16-27.
- Wansing, G. (2014). Konstruktion - Anerkennung - Problematisierung: Ambivalenzen der Kategorie Behinderung im Kontext von Inklusion und Diversität. In Soziale Probleme, 25(2), 209-230.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In Degner, T., Diehl, E. (Hrsg.). Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe (S. 43-54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Wansing, G., Westphal, M., Jochmaring, J., Schreiner, M. (2016). Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung. In Bylinski, U., Rützel, J. (Hrsg.). Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung (S. 71-85). Bielefeld.
- Weber, S. (2010). Was kostet uns die Inklusion? Nicht nur ökonomische Überlegungen zu einem gesellschaftlichen Projekt. Der Paritätische in Bayern, 3, 21.
- Wehler, H. U. (1987). Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1: 1700–1815, München 1987. In Wehler, H. U. (Hrsg.). Deutsche Gesellschaftsgeschichte (Vol. 5). CH Beck
- Weichert, U., Coffin, A., Dietrich, J.-F., & Frühwirt, S. (2010). Probleme mit Gott. Unmöglichkeiten immanent-transzendentaler Kommunikation und die Umkehrung der Präferenz im Religionssystem. Berlin. Online Abrufbar unter URL: <http://www.gesellschaftundkontingenz.de/2010/06/07/probleme-mit-gott/> [zuletzt abgerufen am 24.11.2022]
- Weishaupt, H. (2017). Die Förderschule als sonderpädagogischer Förderort. In Gercke, M., Opalinski, S., Thonagel, T. (Hrsg.). Inklusiv Bildung und gesellschaftliche Exklusion (S. 39-61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. (2019). Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17. In Fickermann, D., Weishaupt, H. (Hrsg.). Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik (S. 251-267). Münster, New York: Waxmann (Die Deutsche Schule. Beiheft).
- Weisser, G. (1978). Beiträge zur Gesellschaftspolitik. Katterle, S., Mudra, W., Neumann, L. F. (Hrsg.). Göttingen.
- Wiener, N. (1950/1954). The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society. Houghton Mifflin, 1950. (Second Edition Revised, Doubleday Anchor, 1954.).
- Wiesenthal, H. (2006). Gesellschaftssteuerung und gesellschaftliche Selbststeuerung: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willke, Helmut (1987): Entzauberung des Staates. Grundlinien einer systemtheoretischen Argumentation. In Ellwein, T., Hesse, J. J., Mayntz R., Scharpf, F. W. (Hrsg.). Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft. (S. 285-308). Baden-Baden: Nomos.
- Willke, H. (1992). Ironie des Staates: Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Willke, H. (1995). Systemtheorie III: Steuerungstheorie. 3. Auflage. Stuttgart: Fischer (UTB).
- Willke, H. (1996). Systemtheorie II: Interventionstheorie. 2. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB).
- Willke, H. (1997). Supervision des Staates. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

- Willke, H. (2014). Regieren. Politische Steuerung komplexer Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wocken, H. (2010). Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, 25-31.
- World Health Organization (WHO). (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Genf: WHO.