

Leibniz Universität Hannover / Prof. Dr. Birgit Herz

## **Inklusion und Exklusion: Über Rhetorik, Mentalität und Realität<sup>1</sup>**

*„Inklusionspädagogik wird wie alle ihre Vorgängerversionen pervertieren, wenn sie sich mit der Hoffnung verbindet, gesellschaftliche Widersprüche zu harmonisieren“ (Haeberlin 2008: 31)*

*„Die Bekämpfung von Ungleichheit und Exklusion muss ein Hauptanliegen der Bildungspolitik und Bildungspolitikern und nicht nur ein Feiertagsthema sein!“ (Werning, 2010:188).*

### **1. Einleitung**

Eine öffentliche Debatte über „Armut und Inklusion“ in schulischen und außerschulischen Institutionen von Bildung und Erziehung ist derzeit eher eine Leerstelle, obwohl sich hier das ganze Dilemma einer verfehlten Bildungs- und Sozialpolitik offenbart. Der Fachdiskurs über „Inclusive Education“ – ins Deutsche meist mit „Integration“ übersetzt – hat sich national und international derart rasch etablieren können, dass der Herausgeber des *International Journal of Inclusive Education*, Roger Slee meint, „the idea has travelled so much that in has become ‚jet lagged‘“ (Slee in: Ainscow 2007: 3).

---

<sup>1</sup> Erweiterte u. überarbeitete Fassung des Buchbeitrages „Inclusive Education“ –Desiderata in der deutschen Fachdiskussion“ 2010 (in: Sturm, Tanja/Schwohl, Joachim (Hg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung, Hamburg: Transkript, 29-45

In erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen und auch in der bildungspolitischen Realität Deutschlands dominiert derzeit eine Inklusions*mentalität*, die die Dialektik von Inklusion und Exklusion ignoriert. Dies erstaunt umso mehr, als die Anfänge der deutschen Integrationsbewegung vor knapp vier Jahrzehnten keineswegs bloß pädagogisch, sondern explizit gesellschaftskritisch und politisch motiviert waren (vgl. ex.: Feuser, 1982; Jantzen 1982). Im Bestreben, demokratische Grundrechte für alle Schülerinnen und Schüler zu verwirklichen und die Partizipation von Menschen mit Behinderung voranzutreiben, entstanden sowohl die ersten integrativen Schulversuche – nämlich Mitte der 70er Jahre in Frankfurt am Main unter der Leitung von Prof. Dr. Helmut Reiser – als auch Projekte zur Enthospitalisierung von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung.

Viele deutschsprachige Vertreterinnen und Vertreter der (schulischen) Inklusionspädagogik beziehen sich insbesondere auf den ‚Index of Inclusion‘ von Tony Booth u. a. (vgl. Boban/Hinz 2008); allerdings lösen sie diesen Ansatz in illegitimer Weise aus seinen explizit formulierten gesellschaftspolitischen Umfeldbezügen heraus (vgl. Hinz 2008, 2009), obwohl diese den englischen Kollegen durchaus im Blick sind. Ein solcher gesellschaftswissenschaftlich naiver inklusionspädagogischer Ansatz fällt deutlich hinter den derzeitigen Stand kritischer Bildungswissenschaften zurück (vgl. ex. Rilling/Lohmann 2002; Lohmann, 2010), indem er das Feld behindertenpädagogischer Professionskultur auf schulorganisatorische Arbeitsbereiche verengt.

Ich will hier vor allem die Konsequenzen einer schulbezogenen Inklusions*rhetorik* herausarbeiten: Diese Rhetorik zeitigt – über symbolische Effekte hinaus – durchaus reale Wirkungen, und zwar wesentlich dadurch, dass sie die derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungen ignoriert, und hier insbesondere die Infantilisierung von Armut. Sie ist in diesem Sinne „negativ“, d.h. sie wirkt durch Auslassen, Nicht-Beachten, Vergessen.

## 2. Bildung und soziale Polarisierung

Meine Position ist zunächst eine bildungssoziologische. *Teilhabe oder Ausschluss, Partizipation oder Segregation ist kein lösbares Kategoriensystem der Sonderpädagogik*; mit Teilhabe und Ausschluss sind wir derzeit manifest und konkret in allen Politikfeldern der Bundesrepublik Deutschland im globalen Spiel der Kapitalmärkte konfrontiert (vgl. Herz, 2010a; 2010b).

„Bildung vollzieht sich eben nicht in einem herrschafts- und interessenlosen Feld, sondern pädagogisches Handeln vollzieht sich unter sozioökonomischen Bedingungen, die den Hintergrund für Integrations- und Ausgrenzungsprozesse bilden und damit die Spielräume für die pädagogischen Handlungsfelder aufzeigen“ (Lanwer 2006: 384).

Diese Spielräume – richtiger: Ernst-Räume – erfahren ihre Horizonte und Begrenzungen durch die verschärften Wettbewerbsbedingungen der Globalisierung. Im Zuge der totalen Marktorientierung setzen sich betriebswirtschaftliche Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor durch, die Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen umgestalten, „so dass sie nach dem Vorbild kapitalistischer Wirtschaftsunternehmen agieren, d.h. zueinander in Konkurrenz treten, möglichst billig produzieren, letzten Endes Profit erwirtschaften und Monopolstellungen anstreben müssen“ (Lohmann 2006: 3). Ein weiterer wichtiger bildungsökonomischer Aspekt, der in der deutschen Inklusionsdebatte häufig ausgeklammert wird, betrifft die *betriebswirtschaftliche Durchstrukturierung und Neuorganisation staatlicher Bildungs- und Erziehungsinstitutionen*, wo Schulen auf Quasimärkten miteinander konkurrieren (vgl. Rouse/Florian 1997).

Die Bertelsmann Stiftung, die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft des Arbeitgeberverbandes Gesamtmetall sowie der im Auftrag der bayrischen Wirtschaft agierende Aktionsrat

Bildung sind, um nur einige zu nennen, die ideologischen Strategien des *New Public Managements*. Zur Propagierung der Ökonomisierung von Bildung und Erziehung dienen u.a. Euphemismen wie Autonomie, Eigenverantwortung, Wissensgesellschaft – und Umdefinitionen: von Bildung in Humankapital, von Kenntnissen und Fertigkeiten in Kompetenzen, von Bildung als Bereitschaft zur Investition in die eigene Zukunft (vgl. Lohmann, 2010, S. 235f).

„Begleitet von einer strategisch gewollten, planvollen Unterfinanzierung des öffentlichen Sektors insgesamt, wird auf diese Weise der *Privatisierung* und *Kommerzialisierung* auch der Schulen Vorschub geleistet“ (Lohmann 2010: 232). Von den politisch Verantwortlichen wird billigend in Kauf genommen, dass diese Ökonomisierung dazu führt,

- dass sich das Selektionsprinzip verschärft,
- Hierarchisierungen gestärkt werden,
- Arbeitsintensivierung den LehrerInnenberuf dominiert,
- sich Formalisierung und Bürokratie drastisch ausweiten,

bei gleichzeitiger Zunahme von Multiproblemmkonstellationen bei den SchülerInnen und Eltern infolge von Armutbelastungen, Fremdenfeindlichkeit und Deklassierungsängsten.

Bisherige Studien über Ökonomisierung und Privatisierung von Bildung unterstreichen drei Effekte:

1. die Staatsausgaben im Bildungssektor sinken,
2. die soziale Ungleichheit im Zugang zu Wissen steigt drastisch und
3. stellen Mittelschichtseltern fest, „dass es ihnen gefällt, wenn ihre Söhne und Töchter nicht mehr zusammen mit Krehti und Plethi die Schulbank drücken müssen“ (Lohmann, 2010, S. 242).

Letzteres hat das Ergebnis des Hamburger Volksentscheids vom 18. Juli 2010 in aller Deutlichkeit vor Augen geführt.

Dabei produziert das Bildungssystem sowohl die ‚Illusion der Chancengleichheit‘ (Bourdieu/Passeron) wie reale soziale Ungleichheit, und perpetuiert folglich wiederum die soziale Selektion der Schülerinnen und Schüler (vgl. Barton 1997). Nach langen, scheinbar unabhängigen Ketten von Einzelentscheidungen werden schließlich exakt und präzise stets diejenigen aussortiert, die von den Normalitätserwartungen abweichen (vgl. Radtke 2004: 157).

Mit dem Siegeszug des „new public management“ konkurrieren die Schulen „um ‚gute‘, d.h. wenig verhaltensauffällige und leistungsfähige Schüler, für die die Aufwendung von Zeit in der Schule und der Lernerfolg in einem günstigen Kosten-Nutzen-Verhältnis stehen und die aufgrund ihrer guten Werte bei allen relevanten Qualitätsindikatoren (akademische Leistung, Verhalten, Schwänz- und Abbruchraten) dazu beitragen, den Ranglistenplatz *league tables* ... und damit das Image und die ökonomische Potenz der Schule zu verbessern“ (Klausewitz 1999: 104). Vergleichbare Befunde legen auch Natascha Macnab, John Visser und Harry Daniels für Großbritannien vor; sie sprechen von „grauer Exkusion“ (grey exclusion): „these ‚inofficial‘ exclusions involve persuading parents to move their child to another educational institution in line of a threatened exclusion, thus safeguarding the school’s league table image“ (Macnab/Visser/Daniels 2008: 5). Rolf Werning spricht von „Out-come Steuerung und High-Stake Testing, die mit einer inklusiven Kultur konfliktieren (vgl. Werning 2010: 286).

Es sind insbesondere die Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen, oft in Verbindung mit Migrationshintergrund, die die Wettbewerbsfähigkeit der Schulen gefährden. Amtlich als defizitär attestiert, verfestigt sich in ihren Biographien die durch die Schule reproduzierte soziale Ungleichheit, die in der Bundesrepublik Deutschland nicht erst seit den OECD-Studien bekannt ist.

Kinder und Jugendliche aus sog. Bildungsfernen Milieus werden aufgrund herkunftsbedingter Homogenisierung in Haupt-, Erziehungshilfe und Förderschulen durch das selektive viergliedrige Schulsystem massiv benachteiligt (vgl. Benkmann, 2010: 451)

Aus der Stadt- und Bildungssoziologie ist hinreichend bekannt, welche Bedeutung der *sozialen Exklusion* bei schulischen Ausgrenzungsprozessen zukommt (vgl. Kronauer 2006). Es ist ebenso hinlänglich bekannt, dass Schulversagen oder Delinquenz sich viel weniger auf der ethnischen, und vielmehr auf der sozialen (Klassen-, Schicht-, Herkunfts-)Achse abbilden. Exklusion im kommunalen Raum zeigt sich in sozial degradierten und depravierten Quartieren, wo sich – nicht zuletzt durch einen missverstandenen Integrationsbegriff und der daraus folgenden, fehlgesteuerten Praxis – die sozialen, politischen, kulturellen Probleme konzentrieren (vgl. Herz 2010b).

Diese sozialräumliche Segregation in sog. „Hyperghettos“ (Wacquant 2006) schafft, Zygmunt Baumann zufolge, einen Abladeplatz für diejenigen Menschen, für die die Gesellschaft draußen keine wirtschaftliche oder politische Verwendung hat (vgl. Baumann 2005: 115). Die ökonomische Marginalisierung durch soziale Exklusion bedeutet *gezielte Ausgrenzung, funktionale Ausschließung, existentielle Überflüssigkeit, völlige Desillusionierung*. Damit einher gehen institutionelle Entsolidarisierungseffekte.

Diese Entwicklung hat empirisch nachweisbare Auswirkungen auf die Bildungseinrichtungen: „Ressource-rich schools and school districts score higher on the performance index, while ressource-poor school districts score lower on the performance index (Itkonen/Jahnukainen 2007: 7). Die soziale Exklusion wird durch schulische Exklusion festgeschrieben (vgl. Bude 2008), genauer: *zertifiziert*. In der Generationenfolge bildet sich oft eine gesellschaftliche Realität ab, die verantwortlich ist für die Bildungsghettos im unteren

Schulsegment, namentlich die viel zitierten „Restschulen“ (Hauptschulen, Förderschulen und Erziehungshilfeschulen, vgl. Solga 2006: 138).

Zu dieser sozioökonomisch (und kulturell) bedingten Bildungsbenachteiligung gesellt sich ein erhöhter Erziehungsbedarf in der Kinder- und Jugendhilfe. Das lässt sich auch daran ablesen, dass einerseits der Bedarf und die Inanspruchnahme der ambulanten Hilfen zur Erziehung kontinuierlich steigen, während gleichzeitig die stationären Erziehungshilfen auf hohem Niveau fortbestehen (vgl. Rauschenbach 2007: 31). Ebenso steigt die Nachfrage nach Plätzen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Des Weiteren expandieren auch die Schulen für Erziehungshilfe in den letzten Jahren mit enormen Zuwachsraten: „Während seit dem Jahr 1995 für alle neun sonderpädagogischen Förderschwerpunkte zusammen eine Zunahme um rund 26 % zu verzeichnen war, hat sich die Anzahl der Schüler mit sozial-emotionalem Förderbedarf nahezu verdoppelt (+96%)“ (Willmann 2007: 22) – genauer: um 295 Schulneugründungen zwischen 1995 und 2005.

Freilich genügt es nicht, diese extreme Expansion der Schulen für Erziehungshilfe trivial dahingehend zu interpretieren, dass die Segregation und Separation von Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen in Sonderschulen steigt. Vielmehr spielt sich diese Segregationstendenz vor dem Hintergrund des allgemein zunehmenden Trends zu sozialer Exklusion ab. Platzieren, segregieren und separieren sagt das empirische Datenmaterial.

Die Verstetigung dieser Entwicklung ist ein Alarmzeichen in vielerlei Hinsicht: Das Versagen der Institutionen sowie die allgemein festzustellende Entsolidarisierung sind undemokratisch, bildungspolitisch dumm, erschreckend kurzfristig gedacht und entsprechend teuer auf längere Sicht.

Zugleich existiert eine Gruppe von Heranwachsenden, die sich ihren desolaten Elternhäusern verweigert, deren seelische Verletzungen und deren Desillusionierung bezüglich anerkannter legaler Teilhabe über schulische Zertifikate derart massiv sind, dass wir auch in der Erziehungswissenschaft von *institutionellen und sozialen Desintegrationsprozessen bei schulpflichtigen Heranwachsenden* sprechen (vgl. Warzecha 2000; Herz 2010b). In englischen Studien werden sie als „NEETS“ bezeichnet, das sind junge Menschen: „Not in Education, Employment or Training“ (vgl. Rennison/Maguire/Middleton/Ashworth 2005). Die englischen Untersuchungen konnten zeigen, dass diese jungen Menschen (im Alter zwischen 16 und 18 Jahren) überproportional in depravierten Stadtteilen und in Familienkonstellationen aufwachsen, die durch Armut und/oder Arbeitslosigkeit gekennzeichnet sind.

Nationale und internationale Studien belegen den Zusammenhang zwischen *Armut und sonderpädagogischem Förderbedarf* (vgl. ex. Wocken 2002; Wilson/Ridell/Tisdall 2002; Ainscow u.a. 2008): „Alle empirischen Forschungen weisen darauf hin, dass diese Benachteiligung weiterhin besteht, sie darüber hinaus eine Zuspitzung im Hinblick auf eine ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen und deutschsprachigen Bildungssystem erfährt“ (Sauter 2008: 297).

Vergleichbares gilt auch für das Klientel der Kinder und Jugendhilfe. So stellt Christian von Wolffersdorf fest, dass der Kernbereich der Hilfen zur Erziehung in der überwiegenden Mehrheit der Fälle mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, die aus Armutsverhältnissen stammen (vgl. von Wolffersdorf 2010: 240).

Alle Befunde sprechen dafür, dass diese Klientel der Sonder- und Sozialpädagogik in extremis die Hauptverlierer des aggressiven Marktwettbewerbs sind. An dieser Feststellung

ist nur soviel neu, als sowohl die Zahl der Phänomene als auch die Qualität ihrer Ausprägung und die Formen, in denen sich „Ausschließung“ zeigt, dramatisch zunehmen.

### **3. Dekonstruktion der Inklusionsrhetorik**

Sehen wir uns deshalb neben dem faktisch-empirischen auch die symbolische Seite dieser Dialektik an. Im dialektischen Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion hat der Diskurs über „Inclusive Education“ stets auch eine systemstabilisierende Funktion für das viergliedrige Schulsystem. Es muss folglich deutlich unterschieden werden zwischen *Inklusions-Rhetorik*, *Inklusionsmentalität* und *konkreter Inklusions- und Exklusionspraxis* in den Schulen.

In der sozialen, bildungskulturellen und schulischen Hierarchie stehen Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigungen – oft mit sogenanntem Migrationshintergrund – auf der untersten Stufe; weder sie noch ihre Eltern verfügen über eine Lobby, eine Interessenvertretung. Die Bildungsrechte von Kindern und Jugendlichen mit massiven Verhaltensschwierigkeiten sind oftmals nur noch *normativ* einklagbar und werden angesichts von Ressourcenknappheit, schulischen Exzellenzneurosen und der Wettbewerbsverschärfung um Bildungstitel an den Rand gedrängt (vgl. Opp/Puhr/Sutherland 2006: 64). Aufgrund des ständigen Optimierungsdruckes und der allseitigen Ressourcenverknappung im Feld der Kinder- und Jugendhilfe und bei den Bildungsinstitutionen kommen den EntscheiderInnen einfache, komplexitätsreduzierende Erklärungsansätze und Interventionsstrategien zur Praxisgestaltung sehr entgegen. Sie bieten überschaubare, scheinbar effiziente und vermeintlich wissenschaftlich legitimiert Handlungsrezepturen an.

Ein Beispiel für eine solche reduktionistische Wissenschaftsposition ist das Plädoyer von Andreas Hinz, die schulische Erziehungshilfe abzuschaffen. Hinz fordert, dass ein zentrales Element der schulischen Erziehungshilfe, die Fallarbeit, inklusionsverträglich akzentuiert werden soll.

Er schreibt: „Ein nonkategoriales Verständnis von Fallarbeit ist dann möglich, wenn eine Situation den Fall bildet und dann mit Konzepten integrativer oder ambulanter Erziehungshilfe agiert wird (Hinz 2008b)“ (Hinz 2009: 175). Neben der Fallarbeit sollen ferner indirekte Unterstützung, Beratung und Kooperation mit der Allgemeinen Schule und anderen Umfeldsystemen für inklusive Bildung genutzt werden (vgl. Hinz 2009). Und Hinz hat auch gleich ein BWL-Konzept zur Optimierung parat: „Da es an jeder Allgemeinen Schule Herausforderungen wie Mobbing, Gewalt, andere Hintergründe für Diskriminierung und psychische Problemstellungen gibt, wäre es logisch, jeder allgemeinen Schule zu ermöglichen, mit pauschalisierten Finanzaufweisungen an diesen Aufgaben zu arbeiten“ (Hinz 2009: 177). Er fordert des Weiteren: „Inklusion braucht, wenn ihr Kernkonzept z.B. im schulischen Bereich der Abbau von Barrieren für das Lernen und die Teilhabe ist, für jede LehrerIn und für jede Klasse Unterstützungssysteme, die nonkategorial organisiert sind, entspezialisiert arbeiten und systemische Ansätze praktizieren. Hier ist auch die Erziehungshilfe gefragt, sich am Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe in einem erweiterten Rahmen bei erweitertem Fokus zu beteiligen“ (Hinz 2008: 102).

Schon an diesem kleinen Ausschnitt wird deutlich: wer so argumentiert und – gleichsam als Stütze – auf internationale Bündnispartner (hier: die European Agency 2003) verweist, leugnet *paradoxe Grundkonflikte* in Bildung und Erziehung, reduziert Inklusion auf Methodik, diese auf Verwaltungslogik und Budgetierungsfragen, und schließlich auf positivistischen Strategien der Suche nach Bündnispartnern oder den berühmt-berüchtigten „Schwarzen Peter“.

Solche inklusionspädagogische Positionen blenden zudem den internationalen Forschungsstand aus. Führende internationale Vertreter einer „Inclusive Education“ betonen immer wieder, dass eine inklusive Bildung und Erziehung auch den sozioökonomischen Lebenslagen gerecht werden muss. Wie sieht deren „Rhetorik“ aus? Dafür mögen drei kurze Beispiele genügen, die sich alle auf den internationalen Fachdiskurs beziehen:

- so kritisiert Bram Norwich, dass es nicht ausreicht, bspw. mit freiem Schulessen sozialer Deprivation zu begegnen, vielmehr fordert er a ‚radical re-think of how services are configured and delivered‘ (vgl. Norwich 2008),
- Roger Slee und Linda Graham geißeln den Missbrauch des Inklusionsbegriffes als „being used as a means for explaining and protecting the status quo ...“ und als “cosmetic adjustments to traditional schooling” (Graham/Slee 2006: 2f.),
- Roger Slee und Julie Allan wenden sich gegen die Depolitisierung von Schulversagen (vgl. Graham/Slee 2001: 175).

Nicht bloß bei Andreas Hinz, sondern auf ganzer Breite fehlen der deutschen Inklusions*rhetorik* die sozial- und bildungspolitisch kritischen Forschungsarbeiten, wie sie etwa das Centre for Equity in Education der Manchester School of Education leistet (vgl. Ainscow u.a. 2008).<sup>2</sup>

Schließlich verweist Hinz auf Finnland als eines vermeintlichen Beweises für die Eliminierung einer kategorialen Sonderpädagogik (vgl. Hinz 2009: 177). Das ist nicht nur schlecht recherchiert, sondern schlichtweg falsch: in der finnischen neunjährigen Gesamtschule erhalten etwa 22 % aller SchülerInnen eine „part time special education“ ohne und etwa 7 % *mit*

---

<sup>2</sup> Eine Ausnahme bilden die Forschungsarbeiten meines Kollegen Rolf Werning am Institut für Sonderpädagogik (vgl. ex. Werning 2010).

Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Eine ausschließlich generalisierte Pauschalzuweisung an Ressourcen kennt das finnische Schulsystem gar nicht.

In der Argumentation von Hinz verdampfen die biographischen Notlagen, Schwierigkeiten und Lebensbelastungen der Klientel schulischer (und außerschulischer, B. H.) Erziehungshilfe zu Fallarbeit, Gewalt, Mobbing, Diskriminierung und psychologischen Problemstellungen. Ein solches Inklusionsverständnis ist *affirmativ, gesellschaftskritisch, praxisfern* und bietet *keine* wirksame Unterstützung bei institutionellen und sozialen Desintegrationsprozessen.

*Schulen für Erziehungshilfe und Förderschulen sind Brennpunkte gesellschaftlicher Konfliktlagen; ihre schiere Existenz ist ein Skandal! Solche sonderschulischen Einrichtungen sind „schulkonforme Lösungen äußerer Differenzierung ... nach schulischen Kriterien zur verwaltungsmäßigen Neutralisierung pädagogisch zu bewältigender Problemlagen“ (Opp/Puhr/Sutherland 2007: 36). Die Notlagen der Schülerinnen und Schüler, mit denen die schulische Erziehungshilfe und die Förderschule konfrontiert sind, sind allerdings eben nicht (!) alleine in der Schule zu lösen; sie erfordern vielmehr Kooperationsnetzwerke und hochdifferenzierte Unterstützungssysteme. Den katastrophalen Auswirkungen emotionaler Verletzung und Verstörung durch physische, psychische und materielle Vernachlässigungen, Gewalterfahrungen und dysfunktionalen Familiensystemen wird ein „one size fits all“ sicher nicht gerecht.*

## **5. Zwischenfazit: Integrationspositionen gestern und heute**

Der Landesverband Bremen im Verband deutscher Sonderschulen e.V. formulierte 1981 eine Stellungnahme, die die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher forderte. Diese bil-

dungspolitischen Veränderungen sollten seinerzeit von einem Pädagogischen Zentrum auf den Weg gebracht werden:

„Aufgabe des Pädagogischen Zentrums ist es, alle Maßnahmen zur Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Schüler durchzuführen und zu koordinieren“ (LV-HB im VDS 1981: 181).

27 Jahre später legen Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz ihr „Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen“ vor (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2008). Ihnen zufolge soll die integrative Beschulung durch ein Unterstützungs-Centrum erfolgen. Bei Schülerinnen und Schülern mit sinnes-, körperlichen und geistigen Behinderungen soll die Feststellungsdiagnostik beibehalten werden; ihre bisherigen Förderzentren sollen zu Kompetenzzentren weiterentwickelt werden, die ihre Ressourcen der integrativen Unterrichtung ihrer Klientel an die allgemeine Schule weitergeben. Für die Förderbereiche Lernen, Verhalten und Sprache ist die Regelschule zuständig und erhält einen gewissen Förderdurchschnittsstundenanteil pro Kind; auf eine Feststellungsdiagnostik wird verzichtet.

Klemm und Preuss-Lausitz betonen, „dass das Konzept der vollen Integration der Förderung im Schwerpunkt ‚Emotionale und Soziale Entwicklung‘ zu keinen gegenüber der aktuellen Situation veränderten Ausgaben führen würden“ (ebd.: 78).

In der Stellungnahme von 1981 wird auch bereits an die ökonomische Situation der Integration gedacht: „Alle vorgeschlagenen Maßnahmen sind weitgehend kostenneutral“ (LV-HB im VDS 1981: 59) – allerdings im Verständnis einer Integration als Leitidee für *alle* Schülerinnen und Schüler.

27 Jahre später etabliert sich ein Mehrklassensystem innerhalb der behindertenpädagogischen Förderschwerpunkte - übrigens nicht nur in Bremen, sondern auch im internationalen Vergleich (vgl. Deluca/Stllings 2008); so wünschenswert der Verzicht auf Feststellungsdiagnostik auch ist, er bedeutet aber de jure, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen sowie Lern- und Sprachbeeinträchtigungen keinen Rechtsanspruch auf intensive pädagogische Förderung haben. Der Verdacht liegt nahe, dass hier „Inclusive Education“ zur „Low Cost Education“ (Biewer 2005: 105) pervertiert – es fällt gar nicht mehr auf, dass und wie an dieser Zielgruppe gespart wird!<sup>3</sup>

Gespart wird übrigens auch an der akademischen Qualifizierung des Personals für diese Zielgruppen: Professuren für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind die ersten, die hochschulpolitischen Sparmaßnahmen geopfert werden – in Potsdam und Bremen, und hier in Hamburg. Hier ist Otto Speck mit Nachdruck zuzustimmen, wenn er kritisiert, dass, was heute als soziale Inklusion angestrebt wird, sich bestenfalls auf diejenigen beschränkt, „die sich innerhalb ihrer begüterten Zirkel eine partielle Gemeinsamkeit Behinderter und Nichtbehinderter leisten können“ (Speck 2004: 399).

*Die Existenz der Schulen für Erziehungshilfe und der Förderschulen ist institutionalisierte und personalisierte Gesellschaftskritik* (vgl. Opp 2008: 83). Ihre Auflösung zu fordern, aber zugleich die schulische Integration auf Fallarbeit zu reduzieren (Hinz 2008, 2009) kann nur zynisch genannt werden. Zudem entpuppt sich die Argumentation als naive und ideologische – wenn auch derzeit politisch korrekte – Munition gegen die Rechte dieser Kinder und Jugendlichen (und die ihrer Eltern). Letztendlich geht es ihnen so, wie den marginalisierten Erwachsenen, die Heinz Bude als die Ausgeschlossenen bezeichnet: „Was sie können,

---

<sup>3</sup> Zur Diskussion über sonderpädagogischen Förderbedarf s. Reiser, 2007

braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner, und was sie fühlen, kümmert keinen“ (Bude 2008: 15).

Sie haben keine Lobby, keine Interessenvertretung, keine Verbände (wie etwa bei sinnes-, körperlicher und geistiger Behinderung), so dass die aktuelle Zunahme neuer Disziplinar- und Strafpraxen auch in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gerne geleugnet wird (vgl. Herz 2010a; Armstrong 2006; Jull 2008).

Aber die „finanziellen Einsparungen an individuellen Förderangeboten führen langfristig zu hohen Kosten der beruflichen und sozialen Integration von jungen Erwachsenen, die den Kompetenzerwartungen moderner demokratischer Gesellschaften und den Leistungsanforderungen des freien Arbeitsmarktes nicht gewachsen sind“ (Opp/Puhr/Sutherland 2006: 65).

## **6. Ausblick**

Im Diskussionspapier der KMK, Stand 29. 4. 2010, hieß es: „Zentrales Anliegen der Behindertenrechtskonvention in der Bildung ist die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem und damit auch das gemeinsame und zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen ... in der allgemeinen Schule“ (KMK Diskussionspapier, 2010, S. 3).

Will Inklusion in der Bundesrepublik Deutschland nicht nur folgenlose *Rhetorik* sein, mit ein paar systemimmanenten Korrekturen, die ausschließlich dem selektiven Schulsystem nutzen, brauchen wir nicht nur *ressortübergreifende Anstrengungen*, um Lösungen für Probleme und Aufgaben zu finden, die die Möglichkeiten und Zuständigkeiten einer Institution überschrei-

ten, sondern auch *politischen Mut und Kreativität*. Denn „Armut macht dumm und Angst aggressiv!“ (Reiser).

Ich schließe mit einem strategischen Verdacht:

Derzeit erleben – im gegenwärtigen Stadium der kapitalistischen Weltwirtschaft – staatlich-öffentliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen durch Marktinstitutionen, wie der Internationale Währungsfond, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) neben vielen weiteren Interessensverbänden eine zunehmende *Delegitimierung*, sie seien nicht leistungs- und konkurrenzfähig.

Ich befürchte, dass die aktuell durch die KMK propagierte Inklusionspolitik ein willkommenes *strategisches Manöver* ist, von den eigentlichen Problembereichen des deutschen Bildungssystems abzulenken. Pointierter formuliert: Inklusion kommt unter dem Druck der Senkung öffentlicher Bildungs- und Sozialausgaben gerade Recht!

Aber eine „Inclusive Education“ ist nur dann überzeugend und glaubhaft zu verwirklichen, wenn zugleich darum gekämpft wird, die *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einer förderlichen Sozialisation für alle Kinder und Jugendliche zu verändern*. Und hier hat die Bekämpfung von Kinderarmut oberste Priorität! Solange Kinder und Jugendliche über einfache lebensweltliche und komplexe institutionelle Ausgrenzungsprozesse die potenzierte Stigmatisierung ihrer deprivierten Lebenslagen erfahren, solange werden Institutionen des Ein- und Ausschließens fortbestehen.

Meinem Fach, der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, wird in diesen gesellschaftlichen Segregationsprozessen die Funktion zugewiesen, sich mit den sozial Unerwünschten und perso-

nal Ungewünschten zu befassen – gleichsam *Normalisierungsarbeit* zu leisten bei „unnormalen“ sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen.

Für diese Zielgruppe kann Inklusion niemals auf Methodik oder die Schule als alleiniger Lern- und Entwicklungsort reduziert werden. Das gemeinsame Ziel einer „Inclusive Education“ muss die Stärkung einer demokratischen, partizipativen und kooperativen Lernkultur für alle SchülerInnen sein – und zwar gemeinsam mit weiteren Akteuren im lokalen Sozialraum.

## Literaturangaben

**Ainscow, Mel (2007):** Taking an inclusive turn. In: Journal of Research in Special Educational Needs, Vol 7, number 1, 3-7

**Ainscow, Mel, et all (2008):** Equity in Education: Responding to context. Centre for Equity in Education: The University of Manchester

**Armstrong, Derrick (2006):** Becoming criminal: the cultural politics of risk. In: International Journal of Inclusive Education, Vol 10, number 2-3, 265-278

**Barton, Len (1997):** Inclusive education: romantic, subversive or realistic? In: International Journal of Inclusive Education, Vol 1, number 3, 231-242

**Baumann, Zygmund (2005):** Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition

**Benkmann, Rainer (2010):** Professionalisierung von Sonderschullehrkräften für den Gemeinsamen Unterricht. In Zeitschrift für Heilpädagogik, 61 (Jg.), H. 12, 444-454

**Biewer, Gottfried (2005):** „Inclusive Education“ – Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56 (Jg.), H. 3, 101-108

**Boban, Ines/Hinz, Andreas (2008):** Inclusive Education – Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In: Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 314-329

**Bude, Heinz (2008):** Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hauser

**Deluca, Marcella/Stillings, Cara (2008):** Targeting Resources to Students with Special Education Needs: national differences in policy and practice. In: European Educational Research Journal, Vol 7, number 3, 371-385

**Feuser, Georg (1982):** „Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik, 21 (Jg.), H. 2, 86-105

**Graham, Linda J./Slee, Roger (2006):** Inclusion? In: Proceedings Disability Studies in Educational Special Interest Group. American Educational Research Association, (AERA), Annual Conference, San Francisco

**Haerberlin, Urs (2008):** Zwischen Hoffnung auf Akzeptanz und europäischer Realgeschichte der Intoleranz gegenüber Verschiedenheit. In: Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hg.): Begegnungen und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-35

**Herz, Birgit u.a. (2008 Hg.):** Armut und Bildung in Hamburg. Wiesbaden: VS

**Herz, Birgit (2010a):** Neoliberaler Zeitgeist in der Pädagogik: Zur aktuellen Disziplinarkultur. In: Dörr, Margret/Herz, Birgit (Hg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung, Wiesbaden: VS, 171-190

**Herz, Birgit (2010b):** Soziale Benachteiligung und Desintegrationsprozesse. In: Ahrbeck, Bernd/Willmann, Marc (Hg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Stuttgart: Kohlhammer, 333-342

**Hinz, Andreas (2008):** Dekategorisierung in der Inklusion und Fallarbeit in der schulischen Erziehungshilfe – wie passt das zusammen? Überlegungen zu inklusiven Perspektiven der schulischen Erziehungshilfe. In: Behindertenpädagogik, 47 (Jg.), H. 5, 98-109

**Hinz, Andreas (2009):** Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60 (Jg.), H. 5, 171-179

**Itkonen, Tiina/Jahnukainen, Markku (2007):** An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. In: International Journal of Disability, Development and Education, Vol 54, number 1, 5-23

- Jantzen, Wolfgang (1982):** “Behindertenpädagogik, gestern, heute und morgen”. In: Behindertenpädagogik, 21 (Jg.), H. 4, 280-293
- Jull, Stephen K. (2008):** Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. In: Journal of Research in Special Education Needs, Vol 3, Issue 1, 13-18, published online 11 march
- Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2008):** Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen, Berlin
- Klausewitz, Jürgen (1999):** Für wen lohnt sich Bildung? Macht und Management als die neuen Paradigmen der Bildungspolitik. In: Widersprüche, 19 (Jg.), H. 71, 103-106
- Kronauer, Martin (2006):** Exklusion als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Bude, Heinz/Willich, Andreas (Hg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: Hamburger Edition, 27-45
- Lanwer, Willehad (2006):** Teilhabe und sozialer Ausschluss – Aspekte des inneren Zusammenhangs von Segregation und Inklusion. In: Behindertenpädagogik, 45 (Jg.), H. 4, 381-408
- LV-HB im VDS – Landesausschuß (1982):** Entwurf einer Stellungnahme des Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V. (Fachverband für Behindertenpädagogik) Landesverband Bremen zur Problematik der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Behindertenpädagogik, 21 (Jg.), H. 1, 46-50
- Lohmann, Ingrid (2006):** Marktorientierung versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung. In: Friedrich, Bodo/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hg.): Robert Alt (1905-1978), Frankfurt a. M., u.a.: Peter Lang , 69-89
- Lohmann, Ingrid (2010):** Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Kohlhammer: Stuttgart, 231-244

- Macnab, Natascha/Visser, John/Daniels, Harry (2008):** Provision in further education colleges for 14-to 16 - year olds with social, emotional and behavioural difficulties. In: British Journal of Special Education, Vol 35, Issue 4, 241-246, published online 18. November
- Norwich, Bram (2008):** What future for special schools and inclusion? In: British Journal of Special Education, Vol 35, number 3, 136-143, published online 20 September
- Opp, Günther/Puhr, Kirstin/Sutherland, Donald (2006):** Verweigert sich die Schule den Bildungsansprüchen verhaltensschwieriger Schülerinnen und Schüler? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 57 (Jg.), H. 2, 59-67
- Opp, Günther (2008):** Schulen zur Erziehungshilfe – Chancen und Grenzen. In: Reiser, Helmut/Dlugosch, Andrea/Willmann, Marc (Hg.): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltenstörungen, Hamburg: Dr. Kovac, 67-88
- Radtke, Frank-Olaf (2004):** Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Bade, Klaus Jürgen/Bommes, Michael (Hg.): Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge 23. Universität Osnabrück: Universitätsverlag, 143-178
- Rauschenbach, Thomas (2007):** Fremdunterbringung und gesellschaftlicher Wandel. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? München: Eigenverlag, 8-39
- Reiser, Helmut (2007):** Inklusion – Vision oder Illusion? In: Katzenbach, Dieter (Hg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe Universität, 99-105
- Reiser, Helmut/Willmann, Marc/Urban, Michael (2007 Hg.):** Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rennison, Joanne/Maguire, Sue/Middleton, Sue/Ashworth, Karl (2005 Eds.):** Young People not in Education. Employment or Training: Evidence from the Education Mainte-

nance Allowance Pilots Database. DfES Publications, Nottingham: Loughborough University, ([www.dfes.go.uk/research](http://www.dfes.go.uk/research)) Zugriff am 21. 3. 2008

**Rilling, Rainer/Lohmann, Ingrid (2002 Hg.):** Die verkaufte Bildung. Opladen: Leske & Buddrich

**Rouse, Martyn/Florian, Lani (1997):** Inclusive education in the market-place. In: International Journal of Inclusive Education, Vol 1, number 4, 323-336

**Sauter, Sven (2008):** Vielfalt, Heterogenität und Differenz – Das Bildungs- und Erziehungssystem als kultureller Raum. In: Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 296-313

**Slee, Roger/Allan, Julie (2001):** Excluding the Included: a reconsideration of inclusive education. In: International Studies in Sociology of Education, vol 11, number 2, 173-193

**Solga, Helga (2006):** Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Bude, Heinz/Willich, Andreas (Hg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: Hamburger Edition, 121-146

**Speck, Otto (2004):** Werden Biotechniken Heilpädagogik ersetzen? In Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 73 (Jg.), H. 4, 398-400

**Wacquant, Loic (2006):** Das Janusgesicht des Ghettos und andere Essays. Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser

**Warzecha, Birgit (2000 Hg.):** Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Münster: LIT

**Werning, Rolf (2010):** Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 61 (Jg.), H. 8, 184-291

**Willmann, Marc (2005):** Schulen für Erziehungshilfe-Survey 2004/2005. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56 (Jg.), H. 11, 442-455

**Willmann, Marc (2007):** Die Schule für Erziehungshilfe/Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen.

In: Reiser, Helmut/Willmann, Marc/Urban, Michael: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-70

**Wilson, Alastair/Riddell, Sheila/Tisdall, Kay (2000):** Provision, integration and inclusion for children with special educational needs. In: Nicaises, Ides (Ed.): The right to learn. Bristol: Policy Press, 221-245

**von Wolffersdorf, Christian (2010):** Soziale Arbeit und gesellschaftliche Polarisierung – eine sozialräumliche Betrachtung. In: Dörr, Margret/Herz, Birgit (Hg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung, Wiesbaden: VS, 230-259

**Wocken, Hans (2002):** Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen – Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg, in: Institut für Behindertenpädagogik (Hg.): Bewährtes sichern – Neue wagen – Zukunft gestalten. Beiträge des bildungspolitischen Symposiums des Instituts für Behindertenpädagogik 2000, Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 172-202

#### **Autorin:**

Birgit Herz, Prof. Dr., ist Professorin für Pädagogik bei Verhaltenstörungen am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind International vergleichende Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, schulische und außerschulische Kooperation sowie Geschlechterdifferenz in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe. Kontakt: Schloßwenderstr. 1, 30159 Hannover, Tel.: 0511 762 17323, [birgit.herz@ifs.phil.uni-hannover.de](mailto:birgit.herz@ifs.phil.uni-hannover.de)