

*In der öffentlichen und Fachdiskussion um eine bessere, inklusivere, leistungsfähigere und dem Prinzip der Gleichheit aller Kinder verpflichtete Schule schaut man in Deutschland gerne auf den Pisa-Sieger Finnland. Birgit Herz, Professorin für „Pädagogik bei Verhaltensstö-*

*rungen“ in Hannover, skizziert im folgenden Beitrag die unterschiedlichen gesellschaftlichen Voraussetzungen für eine inklusive Lernkultur und nimmt die aktuelle Debatte in Deutschland um ein Ende der segregierenden Sonderpädagogik in ihren kritischen Blick.*

# „Chancengleichheit“ ist heute purer Zynismus

## Inklusionsrhetorik und Inklusionsrealitäten im deutschen Schulsystem

von Birgit Herz

Beim Blick auf Finnlands Inklusionsleistungen und auf die strukturellen Verschiedenheiten im Bildungssystem sollte man nicht unterschlagen, dass Finnland für die Förderung der als verhaltensgestört etikettierten SchülerInnen neun Heime für etwa 30 Kinder und Jugendliche im Land unterhält, die in Organisation und Struktur den deutschen „geschlossenen Unterbringungen“ entsprechen. Darüber hinaus befindet sich ein großer Teil jener Kinder und Jugendlichen, die hier das Etikett „seelische Behinderung“ (KJHG, § 35a) erhalten, in Klinikschulen, die etwa 300 Plätze vorhalten. Sechs Sonderschulen verfügen über je 30 Schulplätze. Etwa 20.000 Kinder und Jugendliche werden in Pflegefamilien betreut.

Wenn man von rund 570.000 Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter ausgeht, so werden in Finnland also ca. 0,13% der als verhaltensgestört diagnostizierten SchülerInnen segregierend gefördert.

Ich will im Folgenden unsere Einblicke in das inklusive Schulsystem in Finnland für die Inklusionsdebatte hierzulande nutzen. Wer immer sich an dieser Diskussion beteiligt, betritt ideologisch vermintes Gelände, das die pädagogische Welt in InklusionsbefürworterInnen und -gegnerInnen zu trennen scheint.

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. (1)

- Das soziale und kulturelle Kapital der BundesbürgerInnen entscheidet über die Zugehörigkeit zur Dominanzkultur – oder zur „Kultur der Ausgeschlossenen“, wie sie der Kasseler Soziologe Heinz Bude nennt. (2)
- Das politische System dieser Gesellschaft begründet die strukturellen Rahmenbedingungen für das Bildungs- und Erziehungssystem. (3)



Foto: ASP Wegenkamp

Nur ein Illusionär kann dies leugnen; was seit den 1960er Jahren bis heute bildungspolitisch als Chancengleichheit propagiert wird, war vor Jahrzehnten eine schlechte Utopie und ist heute purer Zynismus.

Im deutschen Schulsystem dominieren homogene Leistungsgruppen, die sich an einem DIN-gemessenen Schulkind orientieren. Mein Hamburger Kollege Karl Dieter Schuck bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt: „Es wird selektiert und homogenisiert von Anfang an und mit desaströsem Ergebnis. (...) Wir haben zu viele, die hinsichtlich ihrer Bildungschancen an den Rand gedrängt und die im Prozess der Selektion gedemütigt werden“. (4)

In der wissenschaftlichen Diagnose des deutschen Bildungskandals besteht weitgehende Übereinstimmung: Soziale und kulturelle Heterogenität ist das zentrale Ausschlusskriterium. Die unsinnige Viergliedrigkeit des deutschen Schulsystems

Das gemeinsame Ziel einer inklusiven Bildung muss die Stärkung einer demokratischen, partizipativen und kooperativen Lernkultur für alle sein.

stimmt wenig optimistisch, dass man zukünftig auf die negative Auslese sozial oder ethnisch benachteiligter Kinder und Jugendlichen verzichten wird.

## Die ideologischen Strategien von Selektion und Hierarchisierung

Entscheidend für eine gelingende Integrationspraxis sind die Rahmenbedingungen, also die administrativen Vorgaben und die Verfügbarkeit personeller und sächlicher Ressourcen, sowie die beste Qualifizierung und Professionalisierung der LehrerInnen. 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. „Begleitet von einer strategisch gewollten, planvollen Unterfinanzierung des öffentlichen Sektors insgesamt, wird auf diese Weise der Privatisierung und Kommerzialisierung auch der Schulen Vorschub geleistet“. (5)

Von den politisch Verantwortlichen wird billigend in Kauf genommen, dass diese Ökonomisierung da zu führt, dass

- sich das Selektionsprinzip verschärft,
- Hierarchisierungen gestärkt werden,
- die Arbeitsintensivierung im LehrerInnenberuf ansteigt,
- Formalisierung und Bürokratie drastisch zunehmen, bei gleichzeitiger Ausweitung von Multiproblemkonstellationen bei den SchülerInnen.

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*. (6)

## Inklusionsrhetorik, -mentalität und -realität

Vor dem hier nur kurz skizzierten Szenario gilt es aus bildungssoziologischer Sicht zu unterscheiden zwischen Inklusionsrhetorik, Inklusionsmentalität und Inklusionsrealität. Und in der Inklusionsrealität gehören SchülerInnen mit Verhaltensstörungen zu der Personengruppe, deren schulische Integration die größten Probleme bereitet. (7) Den program-

Die unsinnige Viergliedrigkeit des Schulsystems stimmt wenig optimistisch, dass man zukünftig auf Auslese verzichten wird.

matischen Forderungen der InklusionsrhetorikerInnen gegenüber steht nämlich eine drastische Steigerung der Anzahl an *Schulen für Erziehungshilfe* (8) – also Segregation und Separation, eine explosionsartige Steigerung bei der Inanspruchnahme der *Hilfen zur Erziehung* (9) und eine extrem hohe Nachfrage nach Plätzen in der *Kinder- und Jugendpsychiatrie*. Platzieren, segregieren und separieren sagt also das empirische Datenmaterial.

Während die BRD knapp 4% in Bildung investiert, sind es in Finnland zwischen 6 bis 7% (EU-Durchschnitt: 5%). Gleichzeitig sollen deutsche LehrerInnen Spitzenleistungen erbringen ohne die vergleichbaren Rahmenbedingungen ihrer finnischen KollegInnen.

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. Mittelschichtseltern stellen fest, „dass es ihnen gefällt, wenn ihre Söhne und Töchter nicht mehr zusammen mit Krehti und Plethi die Schulbank drücken müssen“. (10)

Letzteres hat das Ergebnis des Hamburger Volksentscheids vom 18. Juli 2010 in aller Deutlichkeit vor Augen geführt. Anders als in Finnland hat in der Bundesrepublik Deutschland „equality“, also das Prinzip der Gleichheit eines jeden Bürgers im Staat, ebenso wenig kulturelle Verankerung wie die Bedeutung der Gemeinschaft (community) der BürgerInnen. (11) Vor diesem Hintergrund wird dann auch verständlich, warum die möglichst frühe Förderung von Kindern mit biographischen Belastungsfaktoren wie Vernachlässigung, Gewalt, Aufwachsen in Suchtfamilien u.v.m. einen so hohen Stellenwert hat. Finnlands minimaler Prozentrang bei den nicht inklusiv beschulten SchülerInnen mit Verhaltensstörungen ist auch vor allem dem Familien begleitenden System Nuevola (12) geschuldet. Dem Gleichheits- und Gemeinschaftsgrundsatz entsprechend muss sich dort auch kein Kind hungrig durch den Schultag quälen – denken Sie hier nur an die beschämende Debatte in Niedersachsen zur Finanzierung einer kostenfreien Äpfelabgabe in den Schulen!

Im Diskussionspapier der KMK, Stand 29.4.2010, heißt es: „Zentrales Anliegen der Behindertenrechtskonvention in der Bildung ist die Einbeziehung von



Foto: ASP Wegenkamp

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“. (13) 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 überschreiten, sondern auch politischen Mut und Kreativität.



ner Währungsfond 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: Die Inklusion aller SchülerInnen kommt unter dem Druck der Senkung öffentlicher Bildungsausgaben gerade Recht! Die Landesmittel, die derzeit für den „Betrieb“ aller Schulen für Erziehungshilfe eingesetzt werden, kosten weit mehr als bspw. die sonderpädagogische Grundversorgung in Bremen. Wenn man dann als Kultusminister auch gleich die Statusdiagnostik für Verhalten, Lernen und Sprache abschafft, hat diese SchülerInnengruppe noch nicht einmal mehr de jure einen Rechtsanspruch auf sonderpädagogische Förderung! Daher muss das gemeinsame Ziel in der Inklusionsdebatte die Vermeidung suboptimaler Rahmenbedingungen sein!

## Ich schließe mit einem strategischen Verdacht

Derzeit erleben staatlich-öffentliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen durch Marktinstitutionen wie Internatio-

### Anmerkungen:

- 1) vgl. Herz (2010): *Soziale Benachteiligung und Desintegrationsprozesse*, in: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch, Stuttgart: Kohlhammer, 2010a, S. 333-342 und Herz (2010): *Armut und Bildungsbenachteiligung*, in: Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer, 2010b, S. 75-85
- 2) vgl. Bude, Heinz (2008): *Die Ausgeschlossenen*, München: Hanser-Verlag
- 3) vgl. Willmann, Marc / Reiser, Helmut (2007): *Schule als vernetztes System – Eine systemtheoretische Betrachtung möglicher Schnittstellen der schulischen Erziehungshilfe mit ihren Unterstützungssystemen*, in: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.113-138
- 4) vgl. Schuck, Karl Dieter (2003): *Wertschätzung der Heterogenität oder Ende der Solidarität. Zur Funktion der pädagogischen Diagnostik im Schulwesen*, in: Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 41-60
- 5) vgl. Lohmann, Ingrid (2010): *Schule im Prozess der Ökonomisierung*, in: Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 232
- 6) vgl. Lohmann (2010), S. 235 f
- 7) vgl. Ahrbeck (2005), S. 8 und Goetze (2007), S. 13
- 8) vgl. Willmann, Marc (2007): *Die Schule für Erziehungshilfe / Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen*, in: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt

Emotionale und Soziale Entwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13 -70

- 9) vgl. Rauschenbach, Thomas: *Fremdunterbringung und gesellschaftlicher Wandel*. in: Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? München: SOS-Kinderdorf, 2007, 8-39
- 10) vgl. Lohmann (2010), S. 242
- 11) vgl. Herz, Birgit / Kuorelahti, Matti (2005): *Integrative Förderung in Finnland*, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 56, S. 9
- 12) Das finnische Neuvola-Begleitungs- und Beratungsangebot wird von 99% aller Finnischen Neu-Eltern von Geburt eines Kindes bis zu dessen Einschulung genutzt, die Inanspruchnahme ist mit einem „Muttergeld“ verbunden
- 13) KMK Diskussionspapier, 2010, S. 3

### Birgit Herz

promovierte 1990 (nach ihrem Studium des Lehramts an



Sonderschulen) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Von 1995 bis 2009 war sie Universitätsprofessorin an der Uni Hamburg, von 1997 bis 1999 Prodekanin des Fachbereichs Erziehungswissenschaft. Seit 2009 ist sie Professorin für Pädagogik bei Verhaltensstörungen am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Uni Hannover.