

## Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Kritische Einschätzung der zukünftigen Entwicklung

### 1. Die Inklusionsdebatte: Nationale und internationale Tendenzen

Inklusion ist ein globales Thema: allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen soll ein **barrierefreier Zugang** zum sozialen und kulturellen Leben in der Gesellschaft gesichert, **Partizipation** gewährleistet, sowie Benachteiligung und Diskriminierung, bspw. auf dem Arbeitsmarkt, beseitigt werden. In der Bundesrepublik Deutschland wird Inklusion überwiegend schulformbezogen diskutiert (vgl. Sauter, 2013), obwohl sie sich auf alle Lebensbereiche eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen bezieht, bspw. die soziale Infrastruktur, Teilhabe am öffentlichen Leben oder selbst bestimmte Wohnformen (vgl. Jacobs, 2011).

Zwar fordert die UNESCO die Inklusion aller SchülerInnen im allgemeinbildenden Schulwesen (vgl. UNESCO, 2009), doch diese Forderung wird – was noch zu zeigen ist – durch Widerstände und Hemmnisse unterschiedlichster Art und auf verschiedenen Ebenen in der konkreten Praxis behindert (vgl. Dean, Dyson, Gallannaugh, Howes & Raffo, 2007). So sind bspw. in mehreren internationalen Vergleichsstudien sind die exkludierenden Konsequenzen einer Verbetriebswissenschaftlichung von Bildungsinstitutionen vor allem für die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen in sozialen Risikolagen und aus sozialräumlichen „depressed areas“ belegt (vgl. Itkonen & Jahnukainen, 2007; Graham & Jahnukainen, 2011; Arnesen & Lundahl, 2006). Nach Martyn Rouse und Lani Florian (Rouse & Florian, 1997, S. 328) setzt sich tendenziell ein inklusionsfeindliches Klima durch: „A new climate had been created. There was a spirit of ‘educational Darwinism’ in the air in which it was expected that only the fittest schools, teachers and students would survive”.

In einer aktuellen Untersuchung entlarvt Alan Hodkinson die Bildungspolitik unter New Labour in Großbritannien vor allem hinsichtlich der Implementation einer ‚inclusive education‘ als Ideologie. Er schreibt: „Inclusion in this guise became to some just utopian rhetoric, a flag for inclusionary zealots and those who professed to be, to rally their cries of ‚all will be included‘, ‚we are a fully inclusive society‘ and that ‚we can fully participate‘ (Hodkinson, 2012, S. 6). Denn in Großbritannien wurden die Sonderschulen – trotz staatlicher Inklusionspropaganda – nicht geschlossen. Diese Praxis der ‚Inklusion‘ führte dazu, dass SchülerInnen zwar mainstream schools besuchen konnten, dort allerdings oft wiederum in Sonderklassen unterrichtet wurden, bzw. keine adäquate Förderung erhielten, vor allem auch deswegen, weil die **RegelschullehrerInnen** für diese neuen pädagogischen Aufgaben **nicht vorbereitet** oder **qualifiziert** waren. Die Umsetzung der Inklusion war überhaupt **nie** darauf ausgerichtet, das schulische Lernumfeld für eine inklusive Förderung zu modifizieren; vielmehr sollten sich die SchülerInnen mit einer Behinderung an die Lern- und Leistungserwartungen in den mainstream schools anpassen (vgl. ebd., S. 8). Hodkinson (ebd., S. 8) schreibt zusammenfassend, dass sich ‚inclusive education‘ im Rückblick als **Illusion** und **Ideologie** enttarnen lässt und dass „inclusion became a market product, a brand, a simple package commodity“.

Eine vergleichbare Kritik stammt von Lucy Ann Hattons Untersuchung über die Zunahme von Unterrichts- und Schulausschlüssen. Sie konnte nachweisen, dass vor allem **Ressourcenreduzierung, Veränderungen in Zuständigkeiten lokaler Unterstützungssysteme** und **drastische Arbeitsüberlastungen** der LehrerInnen verantwortlich für die Zunahme von Unterrichts- und Schulausschlüssen bspw. aus disziplinarischen Gründen sind (vgl. Hatton, 2013, S. 156). Anne-Liesen Arnesen und Lisbeth Lundahl (Arnesen & Lundahl, 2006, S. 293) stellen bspw. für die skandinavischen Länder fest: „Financial cuts and educational reforms, with new aims, for example increased freedom of choice, competitiveness, have counteract policies of inclusion“.

In der Bundesrepublik Deutschland ist mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen **Inklusion** zu einer zentralen **Leitkategorie** im bildungspolitischen, öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskurs avanciert. Jedoch werden die Erkenntnisse in europäischen Nachbarländern kaum einbezogen. Stattdessen dominiert im deutschen Fachdiskurs eine deutliche **Polarisierung**, die sich vor allem auf die Institution Förderschule bezieht. So vertritt eine Gruppe die radikale Absage an jegliche Form der kategorialen Sonderpädagogik, propagiert deren Auflösung und die Stärkung der allgemeinbildenden Regelschulen (vgl. Hinz, 2008; Hinz, 2009).

In dieser Argumentationslogik wird die kategoriale Sonderpädagogik automatisch, aber unberechtigterweise, als vermeintlicher Inklusionsgegner stigmatisiert. Allerdings führt der hierdurch gleichzeitig eingeforderte Verzicht auf eine fachwissenschaftliche Terminologie in letzter Konsequenz zur **Sprachlosigkeit** gegenüber der sozialen Realität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die unter den Bedingungen einer Behinderung leben – und zugleich zur Abgabe der Begrifflichkeit und des fachspezifischen Feldes an andere Fachdisziplinen. Ein Beispiel mag hier genügen: Selbst wenn der sonderpädagogische Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf den Begriff Verhaltensstörungen gänzlich verzichten würde, so käme über §35a des KJHG der Begriff „seelische Behinderung“ als psychiatrischer Fachbegriff ins Spiel. Da Sprache eine zentrale Symbolfunktion in Feldern der Macht hat, sind Sprachdiskurse auch zugleich **Distinktionsdiskurse**. Für Kinder und Jugendliche bspw. mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen hätte dies zur Konsequenz, dass ihre emotionalen Nöte und biographischen Verletzungen als solche schulpädagogisch nicht mehr benannt und nicht mehr spezifiziert werden, somit aber auch für das notwendige Leistungsspektrum an unterstützenden pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen gar nicht mehr vorkommen. Die real **notwendige Vielfalt gestufter und differenzierter Angebote in unterschiedlichen Settings und Systemen** (vgl. Herz, 2013) – die ja **nicht** ausschließlich auf eine Schulform fixiert sind, wird über eine derartige Sprachpolitik die Legitimität abgesprochen.

Aber ein viel bedeutsameres Phänomen muss als solches benannt werden. **Im deutschen Schulsystem herrscht keine Bildungsgerechtigkeit** (vgl. Lindmeier, 2011). Vielmehr bilden sich die sozialen Ungleichheitsstrukturen in seiner Viergliedrigkeit ab. Nichts deutet darauf hin, dass sich die Verfestigung dieser real existierenden sozialen Ungleichheitsstrukturen innerhalb des Systems auflösen lässt. Solche Überlegungen scheinen in deutschen ‚think tanks‘, wie bspw. der Bertelsmann-Stiftung, gar nicht problematisiert zu werden (vgl. Barth, 2006). Inklusion wird derzeit von Ministerien und Behörden bereitwillig genutzt, um einerseits von der **chronischen Unterfinanzierung des deutschen Bildungssystems** abzulenken und andererseits Nischen für weitere Sparmaßnahmen zu schaffen.

Inklusion ist allerdings kein pädagogischer, sondern ein gesellschaftspolitischer Begriff (vgl. Friedemann & Schroeder, 2010; Herz, 2012). Es ist bemerkenswert, dass in einer historischen Epoche, in der sich vor allem in der Soziologie ein breiter Diskurs über Exklusion etabliert hat (vgl. Baumann, 2005; Heitmeyer, 2007; Bude & Willich, 2006; Bude, 2008), in bestimmten Kreisen der Sonderpädagogik das Thema schulische Inklusion Hochkonjunktur hat. Die Verschärfung des Leistungsprinzips, die effiziente Erhöhung der Produktivität und Rentabilität sowie das Prinzip der Gewinnmaximierung stehen im Vordergrund der Interessen und dominieren zunehmend alle Politikfelder (vgl. Crouch, 2011).

Das Gesagte soll deutlich machen, wie groß das **Spannungsverhältnis** zwischen rhetorischer Inklusionsprogrammatik und der bildungsökonomisch buchstabierten sozialen Realität derzeit ist. Ein politisch affirmatives Inklusionsverständnis und -bekenntnis ignoriert, dass die Schule auslesen und nicht zusammenführen soll, „sie soll Rivalität und nicht Solidarität erzeugen, sie soll Standards einlösen und nicht Individualität entwickeln“ (ebd., S. 347) – und dies unter den verschärften Bedingungen einer markt- und wettbewerbsdominierten Leistungsideologie (vgl. Rilling & Lohmann, 2002). Dem entsprechen Exklusionsrisiken, wie bspw. Schulversagen oder faktischer Schulausschluss.

Die sich heraus ergebenden Konsequenzen fasst Cor J. W. Meijer (Meijer, 2010, S. 6) in seinem Überblick über „Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices“ in den Worten zusammen: „... schools are most likely to favour pupils who contribute to higher output. ... In this sense, the wish to achieve higher outputs and to include pupils with special needs can become antithetical“. In besonderem Maße hiervon betroffen sind Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen, mit schwierigen Migrationsbiographien und solche, die in Armutslagen leben.

## 2. Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt?

Ich will im Folgenden auf die Auswirkungen der derzeitigen Entwicklungen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen skizzieren. **Deren Förderbedarf wird aus Kostengründen geleugnet** (vgl. Opp, 2008; Opp, Puhr & Sutherland, 2006).

„Der qualitative Bedarf für den Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung wird von den Schulbehörden unterschätzt“, so lautet die Bilanz von Ulf Preuss-Lausitz und Annette Textor über ihre empirische Untersuchung zur Integration verhaltensauffälliger Kinder (vgl. Preuss-Lausitz & Textor, 2006, S. 7). Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt Marc Willmann im Hinblick auf die US-amerikanische Situation: Dort werden Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen erst zu spät oder gar nicht erkannt „und erhalten deshalb keine ausreichenden Unterstützungsmaßnahmen“ (Willmann, 2008, S. 171). Für Großbritannien fasst Joan Gaynor Mowat die derzeitige Lage mit den Worten zusammen: „too little – too late“, d.h. auch dort findet keine ausreichende Unterstützung und Förderung statt und sie wird – wenn überhaupt – zu spät implementiert (vgl. Mowat, 2010, S. 633).

Unabhängig von der in der Fachsprache verwendeten Terminologien – ob nun Verhaltensstörungen, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Erziehungshilfe, oder SEBD (Social, Emotional and Behavioural Difficulties) – zeigt sich bei der hiermit gemeinten Zielgruppe das Spannungsverhältnis zwischen Inklusionsmentalität und -realität überdeutlich. Fitzgerad Crain (Crain, 2013, S. 37) schreibt: „Für den Erfolg einer

integrativen Schule ist es von großer Bedeutung, wie sie mit den verhaltensauffälligen Schülern umgeht. ... Verhaltensauffällige Kinder bilden keine klar definierbare Kategorie, weshalb Fördergelder und Ressourcen in der Regel nicht einzelnen Kindern zugesprochen werden. Solche Kinder stellen eine große Belastung für die Lehrkräfte dar und sind bei Gleichaltrigen meist wenig beliebt und oft gefürchtet. Verhaltensauffälligkeiten bilden den wichtigsten Faktor bei frühzeitigen Schulabbrüchen. Es ist entscheidend, ob die Schule eine haltende und Grenzen setzende Umwelt verkörpert, wobei es den Lehrkräften gleichzeitig gelingt, die innere Welt dieser Kinder zu verstehen und sie in ihrer Autonomie zu fördern. Verhaltensprobleme sind nicht nur situativ zu verstehen, sie basieren in vielen Fällen auf einer Geschichte von Vernachlässigung, Ausgrenzung, sozialer Deklassierung und oft von Erfahrungen von Missachtung und Gewalt“.

Dieses Zitat charakterisiert nicht nur die Zielgruppe; es macht darüber hinaus auch deutlich, dass der schweizer Kollege ohne jegliche Sprachakrobatik auskommt, um diese Zielgruppe zu benennen. Hierzulande kann die Verwendung von Begriffen der kategorialen Sonderpädagogik bereits Rechtfertigungszwänge provozieren (vgl. Ahrbeck, 2011).

Gleichwohl ist national wie international belegt, dass die **Zuschreibung einer Verhaltensstörung** das **schulische Exklusionsrisiko** erhöht (vgl. Jull, 2008; Ellinger & Stein, 2012). Die Tragweite dieser Forschungsbefunde wird vor allem dann deutlich, wenn man bspw. die Daten der Braunschweiger Kindergartenstudie über die Prävalenzraten frühkindlicher Verhaltensauffälligkeiten heranzieht, wonach rund 20% der Kinder im Alter von 3-6 Jahren bereits eine behandlungsbedürftige Problematik im emotionalen und sozialen Verhalten aufweisen und weitere 15 % Verhaltensprobleme im Grenzbereich zeigen (vgl. Miller, 2001). Vergleichbare Prävalenzraten belegen die Ergebnisse einer Befragung an Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen von Isabell Agi, Thomas Hennemann und Clemens Hillenbrand. Dort wurden 21,4 % aller Kinder im emotionalen Verhalten als auffällig beschrieben und 19,7% zeigten keine altersangemessenen sozialen Kompetenzen (vgl. Agi, Hennemann & Hillenbrand, 2010). John W. Fantuzzo u.a. (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco & McWayne 2005, S. 260) kommen in ihrer internationalen Studie übrigens zu ähnlichen Daten: “ ... epidemiological studies indicate that as many as 10-15% of preschool children exhibit moderate to clinically significant emotional and behavioural difficulties ... At highest risk for these problems, are low-income children who are disproportionately exposed to risks to their health and well-being ... For these children, the prevalence of emotional and behavioural problems is even higher ...”.

Die geringfügigen Prozentrangunterschiede bei den empirischen Daten sind mit Oskar Jenni und Bea Latal (Jenni & Latal, 2009, S. 4) zufolge der Tatsache geschuldet, dass es bis heute kein geeignetes Klassifikationssystem für Verhaltensstörungen im Kindesalter gibt, „welches die Entwicklungs- und Kontextperspektive von kindlichen Verhaltensweisen genügend berücksichtigt“.

Die hier genannten Zahlen belegen die **hohe Vulnerabilität**, die unmissverständlich die Notwendigkeit geeigneter pädagogischer und therapeutischer Unterstützung und Entwicklungsförderung gerade für diese Altersgruppe aufzeigt. Bezieht man die enorme bundesweite Steigerungsrate allein bei der stationären Unterbringung bei den unter Sechsjährigen um 54% zwischen 2005 und 2009 ein (vgl. Fendrich & Wilk, 2011, S. 18ff), so wird die Größenordnung des professionellen Handlungsbedarfes für außer- und vorschulische

Prävention und Intervention deutlich; dieser wird – aller Inklusionsrhetorik zum Trotz – allerdings politisch ignoriert.

Ulf Preuss-Lausitz und Annette Textor (Preuss-Lausitz & Textor, 2006, S. 7) kommen jedenfalls in ihrer bereits erwähnten Untersuchung zu dem Schluss: „Die gesundheitlichen und sozioökonomischen Belastungen der Familien und ihrer verhaltensauffälliger Kinder werden im Vorschulalter zu wenig beachtet und durch Familienunterstützung und Frühförderung in zu geringem Maße zu kompensieren versucht“. Der **Mangel an ausreichenden Angeboten im vorschulischen Bereich** setzt sich bei der schulischen Förderung fort. Im Schulalter zeigen fast 20% der Kinder und Jugendlichen psychische Störungen (vgl. Ihle & Esser, 2002).

Für das heterogene Spektrum von emotionalen Anpassungsproblemen, psychosozialen Auffälligkeiten und seelischen Beeinträchtigungen (vgl. Ahrbeck, 2005, S. 4) stehen hier unterschiedliche institutionelle Förder- und Unterstützungssysteme im Kontext von Regel- und Förderschule, Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie mit ihren je spezifischen Professionen (vgl. Stein, 2011) zur Verfügung – auch diese sind nicht als bedarfsgerecht einzuschätzen (vgl. Willmann 2010, S. 72).

Aufgrund vielfältiger und unterschiedlicher Belastungen, bspw. in dysfunktionalen Familiensystemen oder durch schulische Konflikte entwickeln Kinder und Jugendliche „Signale“, Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben (vgl. Stein 2011, S. 325). Dabei sind **Verhaltensstörungen Ausdruck eines dramatischen Lösungsversuchs**, der in einer subjektiv als unerträglich erlebten Situation zur Verfügung steht (vgl. Ahrbeck & Fickler-Stang, 2012, S. 20). Die emotionalen Reaktionen und individuellen Verarbeitungsformen bei sozialer Benachteiligung, Gewalterfahrungen in der primären Sozialisation oder schulischen Anpassungsproblemen sind im Schulalter ausgesprochen heterogen. Sie betreffen nicht nur die bekannten Abweichungen von der Verhaltensnorm und von Verhaltensanforderungen auf emotionaler, kognitiver und sozialer Ebene im Unterricht, sondern sie können sich auch in spezifischen Formen delinquenten Verhaltens zeigen.

In Verbindung mit der ohnehin bereits bestehenden Unterversorgung an schulischen und außerschulischen Unterstützungsangeboten entwickeln sich einerseits **neue stigmatisierende Etikette** („Unerziehbarkeit“; „Austherapierte“); andererseits werden unter Kostendruck und Effizienzdenken sowohl Hilfeleistungen vorenthalten (vgl. von Wolffersforff, 2009; Dollinger & Schmid-Semisch, 2011a, S. 13) als auch Zeit beanspruchende Pädagogik durch vermeintlich schnelle und kostengünstige Trainingsprogramme ersetzt. Marc Willmann (Willmann, 2010, S. 73) beschreibt diesen Trend mit den Worten: „Der Markt wird dominiert von funktionalen Interventions- und Trainingsprogrammen, die – vorwiegend in lernpsychologischer Tradition – schnelle Hilfen zur Beseitigung definierter Störungsbilder bzw. dem Aufbau spezifischer Kompetenzen versprechen“.

Mit Bezug zur spezifischen Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen besteht eine gewisse Zuspitzung, wo einerseits der enorme Erziehungshilfebedarf aufgrund je unterschiedlicher Problemlagen nicht mehr wahrgenommen wird, bzw. an den Rand gedrängt zu werden scheint. Die einseitige **Verengung der Inklusionsdebatte auf schulstrukturelle Fragen vernachlässigt** die realen Effekte gesellschaftlicher Exklusionsprozesse auf Bildung und Erziehung, die für viele Schülerinnen und Schüler faktisch Segregation in Förderschulen und suboptimale Förderung in der inklusiven Regelschule bedeuten können.

Die Tendenz zur Dekategorisierung zeitigt nicht nur positive Effekte für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Denn mit dem Verzicht auf die kategorisierende Statusdiagnostik entfällt der Rechtsanspruch auf spezifische Unterstützungsleistungen für diesen Förderbedarf, da ihnen als „Inklusionstaugliche“ (vgl. Haas, 2013, S. 408) weniger professionelle Hilfe und damit spezifische Ressourcen zustehen. Das ist die reale und in jeder Hinsicht benachteiligende Konsequenz für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen, deren Existenz auch durch neue Wortschöpfungen - crosskategoriale Sonderpädagogik – zumindest sprachsymbolisch geleugnet wird. Diese „Inklusionstauglichkeit“ verwundert, zumal nach den Forschungsergebnissen von Stephan Ellinger und Roland Stein feststeht, dass die Diskussion um Integration bzw. Inklusion verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in der Regelschule derzeit auf der Basis einer ausgesprochen dünnen empirischen Befundlage stattfindet (vgl. Ellinger & Stein, 2012, S. 103).

### **3. Inklusionsrealität und Inklusionsrhetorik: Barrierefreiheit auch für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen?**

Vor allem der sonderpädagogische Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung weist seit Jahren eine **enorme Steigerungsrate der Beschulung an Förderschulen** auf (vgl. Ahrbeck & Fickler-Stang, 2012, S. 15).

Gleichwohl haben die Bundesländer Bremen, Hamburg, Berlin und Nordrhein-Westfalen die Schulen zur Erziehungshilfe abgeschafft – und damit die Statusdiagnostik, die bisher die Ressourcen für eine kategoriale sonderpädagogische Förderung legitimierte. Dies hat weitreichende Konsequenzen nicht nur für diese Zielgruppe, sondern auch für Lehrerinnen und Lehrer. Nach Christine Amrhein werden Lehrkräfte in ausweglose Schulentwicklungsprozesse geschickt, „die viel Kraft kosten, Ressourcen binden, aber für keinen tiefgreifenden Wandel und somit auch nicht zu einer Optimierung der Lernsituation aller Schüler sorgen können (vgl. Amrhein, 2011, S. 245).

Armin Bernhard (Bernhard, 2012, S. 348) beschreibt die derzeitige Situation an den Schulen folgendermaßen: „Es ist nämlich kaum zu erwarten, dass die kaputt gesparten öffentlichen Schulen das mit dem eigens für sie ausgebildeten Fachpersonal von heute auf morgen ersetzen könnten. Gewaltphänomene verschiedenster Art, Vandalismus, massive Disziplinprobleme im Unterricht, Burn-out Syndrome bei Lehrerinnen und Lehrer zeigen die von der politischen Klasse durch ihre Unterstützung neoliberaler Gesellschaftsstrategien mit verursachten strukturellen Überforderung der öffentlichen Schulen ebenso an wie die Expansion der Privatschulen, die dem katastrophalen Zustand des öffentlichen Bildungswesens geschuldet ist“.

Die bildungspolitische Inklusionsrhetorik (vgl. Herz, 2010b; Herz, 2012; Hodkinson, 2012) nimmt billigend die sich hieraus ergebenden Exklusionsrisiken in Kauf (vgl. Bittlingmayer, Hastaoglu, Osipov, Sahrai & Tuncer 2011). Denn was derzeit in der Bundesrepublik mit Parolen wie „Reform“ oder „Innovation“ von Bildungspolitikern auf den Weg gebracht wird, sind „**Als-ob-Handlungen**“, wo alte schulische Strukturen aufgelöst werden und neue „Inklusionsetikette“ vergeben werden. Die Aufgabe, eine inklusive Schulentwicklung voranzutreiben, steht nämlich unter erheblichem **fiskalischem Druck**; Deckelungen und Budgetierungen von Ressourcen werden als Kostenbremse genutzt (vgl. Mettlau, 2013, S.

118). Zur politischen Methode und Vermarktung der Wahl zählen hier vor allem auch **Umdefinitionen der Begriffsinhalte von Inklusion**. So werden Standartabsenkungen durchgesetzt, was zu einer strukturellen Überforderung des Personals und zu einer massiven Arbeitsverdichtung bei den LehrerInnen der Regelschule führt. Damit wird eine Abwärtsspirale in Gang gebracht, die zur Dekompensation von Bildungseinrichtungen beiträgt. Es zeichnet sich bereits jetzt ab, dass vor allem ökonomisch benachteiligte RisikoschülerInnen mit hohem Bedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung als „Schwierige“ an die stationären Angebote der Kinder- und Jugendhilfe oder an die Psychiatrie weitergereicht werden (vgl. ebd., S. 121). Statt mit einer angemessenen ausgestatteten Qualitätsoffensive für eine inklusive Schulentwicklung Sorge zu tragen, findet – ganz im Gegenteil – eine **Deprofessionalisierung des pädagogischen Fachpersonals** statt. Es werden nämlich keine weiteren Stellen für qualifizierte SonderschullehrerInnen für einen inklusiven Unterricht eingerichtet, sondern bspw. Honorarkräfte ohne feste Anstellung oder aber ErzieherInnen eingesetzt. Mit dieser Entwicklung hin zu einer inclusive education „light“ – vor allem in den Förderbedarfen Lernen, Sprache und Verhalten – breitet sich in den Schulkollegien Resignation und Frustration aus.

Es handelt sich hierbei nicht um einen deutschen Sonderweg: Auch in Großbritannien fehlt eine an den pädagogischen Erfordernissen angemessene Qualifizierung des Lehrpersonals für SchülerInnen mit Erziehungshilfebedarf; Rober L. Goodmann und Diana M. Burton (Goodmann & Burton, 2010, S. 224) schreiben: „yet, there is no mandatory specialist training component for working with students who have BESD“.

Die Reform der universitären LehrerInnenbildung in Berlin und Nordrhein-Westfalen führt vor allem in den Förderbereichen Lernen, Sprache und Verhalten zu einer **inklusionspädagogischen Qualifizierungsattrappe** und zu einer unzulässigen Komplexitätsreduktion pädagogischer Professionalität in diesen Förderschwerpunkten. Vor allem Christian Lindmeier (Lindmeier, 2013, S. 191) kritisiert eine derart inklusionsorientiert verkürzte LehrerInnenbildung. Diese Entwicklung in der LehrerInnenbildung in der Bundesrepublik Deutschland ignoriert den internationalen Fachdiskurs und Forschungsstand, wo in der LehrerInnenbildung ausdrücklich ein hohes Niveau vor allem bei der Qualifizierung für die pädagogische Praxis mit SchülerInnen mit Verhaltensstörungen gefordert wird, und zwar als „key component in their initial training“ (Cooper, 2011, S. 80). Im internationalen Fachdiskurs ist diese Qualifizierung allerdings **nicht** an eine spezifische Schulform gebunden, sondern bezieht sich auf die Anforderungen, die diese Zielgruppe an das pädagogische Personal stellt.

Hierzulande demotiviert der Trend zur Entprofessionalisierung, geht zu Lasten der Unterrichtsqualität und bewirkt das Gegenteil von Inklusion. Helmut Reiser (Reiser, 2013, S. 320) entwirft hier konsequenterweise ein Vierklassensystem des zukünftigen „inkluisiven“ Bildungssystems mit einer Aufsplitterung der SchülerInenschaft in:

- „- eine aus wohlhabenden Elternhäusern kommende Privatschülerschaft,
- eine Gruppe aus leistungswilligen und leistungsfähigen Beschleunigten, die um die 50% umfassen wird und von Kindern aus der Mittelschicht gestellt werden,
- eine Gruppe von relativ zur ersten Gruppe verlangsamten, die nicht mehr als 30% umfassen wird,
- und nach wie vor die Gruppe der Deklassierten, die auf bis zu 20% der Bevölkerung anzuschwellen droht“.

Hier werden die negativen Konsequenzen einer Fixierung der Inklusionsdebatte auf schulstrukturelle Fragen (vgl. Störmer, 2013) überdeutlich; in der Unterstützung von Kindern und Jugendliche sind nämlich **funktionierende kooperative und professionelle Netzwerkstrukturen** ebenso wichtig wie eine **familien- und kindgerechte Sozial- und Arbeitsmarktpolitik**. Nicht die „vertiefte Besonderung der Sonderpädagogik“ (Hänsel, 2013, S. 188) ist Voraussetzung für eine entwicklungsfördernde Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen in Schwierigkeiten, die zu „Schwierigen“ geworden sind, sondern **die allgemeinen Rahmenbedingungen – qualifiziertes Personal, pädagogische Konzepte, methodische Phantasie und didaktische Kompetenz** – sind grundlegende Gelingensbedingungen für die schulische und außerschulische Erziehungshilfe.

#### 4. Folgerungen und Forderungen

Mit Blick auf die internationale Entwicklung einer „inclusive education“ wird deutlich, dass die hiermit verbundenen Versprechen und Idealvorstellungen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen **nicht eingelöst** werden. Denn es kann ja im Kern nicht um die einseitige Favorisierung einer spezifischen Beschulungsform gehen – hier Förderschule (vgl. Müller, 2013) und dort inklusive Regelschule (vgl. Wocken, 2011) – vielmehr um die verbindliche Gewährleistung pädagogisch (und therapeutisch) angemessener Bildungs- und Entwicklungsförderung für diese Zielgruppe (vgl. Herz, 2013). International (vgl. Cooper, 2011) und national (vgl. Reiser, Willmann & Urban, 2007) liegen hierzu empirisch belastbare Modelle und Konzeptionen für inklusive (Regelschulen) ebenso wie für intensivpädagogische Settings (Förderschulen) vor.

**Diese differenzierten Organisations- und Praxismodelle in unterschiedlichen Settings beziehen sich auf die Heterogenität spezifischer Problemlagen in der emotionalen und sozialen Entwicklung und den damit verbundenen Anforderungen an unterschiedliche Berufe und Institutionen in den je erforderlichen Kooperationsnetzwerken.**

Diese Modelle werden in der derzeitigen – unter bildungsökonomischem Druck umgesetzten – Inklusionspropaganda aus Kostengründen modifiziert und dabei zumeist simplifiziert: So sind viele Schulen zur Erziehungshilfe suboptimal ausgestattet, bspw. wegen fehlender Nachmittagsbetreuung oder mangelnder interdisziplinärer Kooperation; die inklusionspädagogische Förderung in den Regelschulen wird zu einer Unterstützungsleistung im Konjunktiv. Verschärfend wirkt sich aus, dass auch die außerschulische Kinder- und Jugendhilfe – als zentraler außerschulischer Kooperationspartner – unter verstärkten Sparzwängen steht (vgl. Hussmann, 2012). In diesem Dilemma ist zu befürchten, dass durch diese unzureichende Versorgung die hierdurch entstandenen Leerstellen durch **außerpädagogische Akteure** ersetzt werden. Die Pharmaindustrie hat hier bereits erfolgreich an Terrain gewonnen. Serge Thomazet (Thomazet, 2009, S. 559) schreibt: „... it is no longer the education system which is ill, but the children“.

Im Kontext von Exklusionsprozessen von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen soll hier zuletzt noch kurz auf die Lebenslage **Armut** Bezug genommen werden (vgl. Herz, 2010c). Lucy Ann Hattow belegt in ihrer aktuellen Untersuchung über den disziplinarisch begründeten Unterrichts- und Schulausschluss in englischen Schulen, dass sozial benachteiligte SchülerInnen in Armutslagen viermal häufiger betroffen sind (vgl. Hattow, 2013). **So setzen sich gesellschaftliche Problemlagen als individuell zuschreibbare**

„**Verhaltensstörung**“ **durch** (vgl. Störmer, 2013, S. 64) – wie soll hier „Schulische Inklusion in einer desintegrierten Gesellschaft“ (Benkmann, 2012) realisiert werden, wenn nicht die politischen Rahmenbedingungen zu Gunsten von Kindern und Jugendlichen und deren Familien verändert werden?

Von der Lebenslage Armut ist mittlerweile in einigen deutschen Metropolen jedes vierte Kind betroffen (vgl. Herz, Becher, Kunz, Mettlau, Treeß & Werdermann, 2008) – und zwar unabhängig von seinem Besuchsort. Auch hier kann (Inklusions-)Pädagogik die systemimmanenten Widersprüche nicht auflösen. Die derzeitigen akademischen Diskurskartelle und Zitierbünde sowie die bildungspolitisch verordnete „**Inklusion light**“ mit der strukturellen Überforderung der Lehrkräfte bei gleichzeitiger Zunahme der psychischen Belastungen aller Schülerinnen und Schüler forcieren jene von Thomas von Freyberg und Angelika Wolff in ihren Bänden „Störer und Gestörte“ analysierte Kategorie der „strukturellen Verantwortungslosigkeit“ (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006). Gleiches gilt für das ebenfalls in „Störer und Gestörte“ diagnostizierte „institutionelle Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom“: Wer glaubt, „rein“ über Inklusion, und über diese „ausschließlich“ in Verbindung mit Schule sprechen zu können, hat nichts Wesentliches begriffen: Ein solcher Habitus blendet die reale gesellschaftliche Wirklichkeit des Aufwachsens einer großen Gruppe von Kindern und Jugendlichen heute – Stichwort Hartz IV - mit ihren je spezifischen emotionalen und sozialen Problemlagen (vgl. Richter-Kornweitz, 2012) aus und „übersieht geflissentlich die berufsrollenspezifischen Verunsicherungen, Überforderungen und Überlastungen der Lehrkräfte (vgl. Grubmüller, 2013).

Weder der Zielgruppe und ihren Eltern noch den schulischen und außerschulischen Fachkräften nutzt diese bildungspolitisch verkürzte und in akademischen Distinktionsritualen gepflegte normativ überhöhte „inklusion light“, weil sie zu **neuen Exklusionspiralen** führt, die dann allerdings an die Zuständigkeiten außerschulischer Systeme delegiert werden können.

### Literaturverzeichnis

Agi, I., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010): Kindliche Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht von Erzieherinnen: Ergebnisse einer Befragung an Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, 44-50.

Ahrbeck, B. (2005): Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven im Fach Verhaltensgestörtenpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 50, 4-12.

Ahrbeck, B. (2011): *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ahrbeck, B. & Fickler-Stang, U.: Verhaltensstörungen – ein zeitgemäßes Konstrukt? *Sonderpädagogik in Berlin*, 3, 15-22.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., Kerr, K. & Miles, S. (2008): *Equity in Education: Responding to context*. Centre for Equity in Education: The University of Manchester.

Arnesen, A. & Lundahl, L. (2006): Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 285-300.

Amrhein, B. (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe – eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Artiles, A. J., Kozleski, E. B. & Waitoller, F. R. (2011): *Inclusive Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Barth, T. (2006): *Bertelsmann: Ein globales Medienimperium macht Politik. Expansion als Bildungsdienstleister und politische Einflussnahme – internationale Perspektiven*. Hamburg: Anders.

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

Benkmann, R. (2012): Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft? In R. Benkmann, S. Chilla, & E. Stapf (Hrsg.): *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke* (S. 54-70). Immenhausen: Prolog.

Bernhard, A. (2012): Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücke. *Behindertenpädagogik*, 51, 342-351.

Bittlingmayer, U., Hastaoglu, T., Osipov, I., Sahrai, D. & Tuncer, H. (2011): Schülerinnen und Schüler am unteren Rand der Bildungshierarchie – Zur Dialektik von Integration und Ausgrenzung durch Bildung. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 337-370). Wiesbaden: VS.

Bojanowski, A. & Eckert, M. (2012) (Hrsg.): *Black Box Übergangssystem*. Münster u.a.: Waxmann.

Bröcher, J. (2010): Bildungsprozesse zwischen Zerstörung und Lebbarkeit des schulischen Humanraums. In M. Dörr & B. Herz (Hrsg.): *„Unkulturen“ in Bildung und Erziehung* (S. 119-134). Wiesbaden: VS.

Bude, H. & Willich, A. (2006) (Hrsg.): *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg: Hamburger Edition.

Bude, H. (2008): *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. München: Hanser.

Butterwegge, C., Lösch, B. & Ptak, R. (2007): *Kritik des Neoliberalismus*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Cooper, P. (2011): Teacher Strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioral difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 71-86.

Crain, F. (2013): Gelingt Integration? *Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19, 35-41.

Crouch, C. (2011): *Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus*. Berlin: Suhrkamp.

Dean, C., Dyson, A., Gallannaugh, F., Howes, A. & Raffo, C. (2007): *Schools, Govenors and Disadvantage*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Department of Education (2011) (Hrsg.): *What works re-engaging young people who are not in education, employment or training (NEET)? Summary of evidence from the activity agreement pilots and the entry to learning pilots. Research Report DFE-RR065*. University of Bath.

Dietze, T. (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. *Zeitschrift für Inklusion*, 2, 1-26. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/105/106> [04.07.2013]

Dollinger, B. & Schmidt-Semisch, H. (2011): Mit dem Hochdruckreiniger gegen soziales Elend? Zur Einleitung. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.): *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 11-24). Wiesbaden: VS.

Dörr, M. & Herz, B. (2010) (Hrsg.): *„Unkulturen“ in Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS.

Dyson, A., Jones, L. & Kerr, K. (2009): *Inclusion and Disadvantage in the English Education System: the role of area-based initiatives*. University of Manchester. Verfügbar unter: [http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.education.manchester.ac.uk%2Fresearch%2Fcentres%2Fcee%2Fpublications%2Ffileuploadmax10mb%2C150311%2Cen.doc&ei=zNXnUa3AK8POtQbc84CwCg&usq=AFQjCNFHa\\_2o1e3\\_5NIZCGP98bUZLue0PA&bvm=bv.49478099,d.Yms](http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.education.manchester.ac.uk%2Fresearch%2Fcentres%2Fcee%2Fpublications%2Ffileuploadmax10mb%2C150311%2Cen.doc&ei=zNXnUa3AK8POtQbc84CwCg&usq=AFQjCNFHa_2o1e3_5NIZCGP98bUZLue0PA&bvm=bv.49478099,d.Yms) [18.07.2013]

Ellinger, S. & Stein, R. (2012): Effekte inklusiver Beschulung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 85-109.

Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A. & McWayne, C. (2005): An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 259-275. Verfügbar unter: [http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c\\_c/rsrscs/rdgs/childcare/Fantuzzo.classroomTOhome.ecrq05.pdf](http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/childcare/Fantuzzo.classroomTOhome.ecrq05.pdf) [04.07.2013]

Fendrich, S. & Tabel, A. (2012): Deutlicher Personalanstieg in den Hilfen zur Erziehung. *KOM DAT*, 15, 8-11.

Friedemann, H. & Schroeder, J. (2010): Inklusive Bildungslandschaften – Pläne und Zweifel. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, 343-348.

Goodman, R. L. & Burton, D. M. (2010): The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15, 223-237.

Graham, L. & Jahnukainen, M. (2011): Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26, 263-288.

Grubmüller, J. (2013): Ein Vorschlag zum Umgang mit der zunehmenden Auftrags- und Rollenvielfalt in der Sonderpädagogik. *Behindertenpädagogik*, 52, 204-210.

Haas, B. (2012): Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 404-413.

Hänsel, D. (2003): Inklusive Sonderpädagogik: Verbindungen zur Hilfsschulpädagogik. *Behindertenpädagogik*, 52, 186-200.

Hattow, L. (2013): Disciplinary exclusion: the influence of school ethos. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 18, 155-178.

Hazibar, K. & Mercheril, P. (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/202/183> [04.07.2013]

Heitmeyer, W. (2007): *Deutsche Zustände. Folge 7*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Herz, B. (2005): Ist die „konfrontative Pädagogik“ der Rede wert? *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 16, 365-374.

Herz, B., Becher, U., Kunz, I., Mettlau, C., Treeß, H. & Werdermann, M. (2008) (Hrsg.): *Kinderarmut und Bildung in Hamburg*. Münster: VS Verlag.

Herz, B. (2010a): Neoliberaler Zeitgeist in der Pädagogik: Zur aktuellen Disziplinarkultur. In M. Dörr & B. Herz (Hrsg.): „*Unkulturen*“ in *Bildung und Erziehung*, (S. 171-190) Wiesbaden: VS.

Herz, B. (2010b): »Inclusive Education«. Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 36-53). Bielefeld: Transcript.

- Herz, B. (2010c): Soziale Benachteiligung und Desintegrationsprozesse. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 333-342). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2012): Inklusion: Realität und Rhetorik. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.): *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke* (S. 36-53). Immenhausen: prolog.
- Herz, B. (2013) (Hrsg.): *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hiller, G. (2010): Förder- und Sonderschulen in Deutschland – ein Überblick über Bedingungen und Herausforderungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 55, 398-417.
- Hinz, A. (2008): Dekategorisierung in der Inklusion und Fallarbeit in der schulischen Erziehungshilfe – wie passt das zusammen? Überlegungen zu inklusiven Perspektiven der schulischen Erziehungshilfe. *Behindertenpädagogik*, 47, 98-109.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 171-179.
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/201/182> [04.07.2013]
- Hodkinson, A. (2012): Illusionary inclusion – what went wrong with New Labour’s landmark educational policy? *British Journal of Special Education*, 39, 4-11.
- Hußmann, Marcus (2012): *Brennpunkte außerschulischer Erziehungshilfe*, unv. Vortrag am 23.11.2012 Leibniz Universität Hannover.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002): Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 52, 159-169.
- Inclusion Europe (2009): *Include. Inclusive Education Status Report for Europe*. Verfügbar unter: [http://inclusion-europe.org/images/stories/documents/Include/Inclusive\\_Education\\_Status\\_Report\\_coverinside\\_pages.pdf](http://inclusion-europe.org/images/stories/documents/Include/Inclusive_Education_Status_Report_coverinside_pages.pdf) [04.07.2013]
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. (2007): An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54, 5-23.
- Jacobs, K. (2011): Der steinige Weg zur inklusiven Schulbildung – Probleme, Hemmnisse, Chancen. *Behindertenpädagogik*, 50, 126-141.
- Jenni, O. & Latal, B. (2009): Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. *Kinderärztliche Praxis*, 80 (3), 3-7.
- Jull, S. K. (2008): Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 8, 13-18.
- Klausewitz, J. (1999): Für wen lohnt sich Bildung? Macht und Management als die neuen Paradigmen der Bildungspolitik. *Widersprüche*, 19, 103-106.
- Lindmeier, C. (2011): Bildungsgerechtigkeit und Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 124-135.
- Lindmeier, C. (2013): Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 180-193.
- Lohmann, I. (2006): Marktorientierung versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung. In B. Friedrich, D. Kirchhöfer & C. Uhlig (Hrsg.): *Robert Alt (1905-1978)* (S. 69-89). Frankfurt a. M., u.a.: Peter Lang.

Macnab, N., Visser, J. & Daniels, H. (2008): Provision in further education colleges for 14- to 16-year-olds with social, emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 35, 241-246.

Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (2003) (Hrsg.): *Special Needs Education in Europe*. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Meijer, C. (2010): Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/56/60> [14.07.2013]

Mettlau, C. (2013): Mittendrin und doch daneben. „Ausschluss inklusive“ für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen? In B. Herz (Hrsg.): *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe* (S. 116-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Miller, Y. (2001): *Erziehung von Kindern im Kindergartenalter: Erziehungsverhalten und Kompetenzüberzeugungen von Eltern und der Zusammenhang zu kindlichen Verhaltensstörungen*. Dissertation Universität Braunschweig. Verfügbar unter: [http://rzbl04.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal\\_derivate\\_00001236/Document.pdf](http://rzbl04.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00001236/Document.pdf) [04.07.2013]

Müller, T. (2013): Schulen zur Erziehungshilfe – inklusive Schulen? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. 82, 35-45.

Mowat, J. G. (2010): Inclusion of pupils perceived as experiencing social and emotional behavioural difficulties (SEBD): affordances and constraints. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 631-648.

Opp, G. (2008): Schulen zur Erziehungshilfe – Chancen und Grenzen. In H. Reiser, A. Dlugosch & M. Willmann (Hrsg.): *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen* (S. 67-88). Hamburg: Dr. Kovac.

Opp, G., Puhr, K. & Sutherland, K. (2006): Verweigert sich die Schule den Bildungsansprüchen verhaltensschwieriger Schülerinnen und Schüler? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, 59-67.

Overwien, B. & Prengel, A. (2007): *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen, Farmington Hills: Budrich.

Pijl, S. J., Meijer, C. W. & Hegarty, S. (1997): *Inclusive Education: A global Agenda*. London.

Preuss-Lausitz, U. & Textor, A. (2006): Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, 2-8.

Radtke, F. (2000): *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit*. Opladen: Leske & Budrich.

Radtke, F. (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In K. Bade & M. Bommers (Hrsg.): *Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS- Beiträge 23*. (S. 143-178). Universität Osnabrück: Universitätsverlag.

Radtke, F. (2006): Das Bildungssystem ist kein Dienstleistungsunternehmen. *Erziehung & Wissenschaft*, 58, 18-19.

Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L. & Kalambouka, A. (2009): Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 341-358.

Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007): *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reiser, H. (2013): Inklusion und Verhaltensstörungen – Ideologien, Visionen, Perspektiven. In B. Herz (Hrsg.): *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 319-330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rennison, J., Maguire, S., Middleton, S. & Ashworth, K. (2005) (Hrsg.): *Young People not in Education. Employment or Training: Evidence from the Education Maintenance Allowance Pilots Database*. DfES Publications, Nottingham: Loughborough University. Verfügbar unter: <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/2460/1/rr628.pdf> [04.07.2013]

Richter-Kornweitz, A. (2012): „... und raus bist Du?“ - Armut und inklusive Frühpädagogik in Kindertagesstätten. In Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): *Diversität und Kindheit - Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion*. (S. 118-152). Verfügbar unter: <http://www.boell.de/demokratie/demokratie-diversitaet-kindheit-fruehkindliche-bildung-vielfalt-inklusion-15448.html> [18.07.2013]

Rilling, R. & Lohmann, I. (2002) (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung*. Opladen: Leske & Budrich.

Rouse, M. & Florian, L. (1997): Inclusive education in the market-place. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 323-336.

Sauter, S. (2013): Bildung für alle – Schule für alle? Ausblick auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/205/186> [04.07.2013]

Slee, R. (1998): Social Justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 5, 167-177.

Slee, R. & Allan, J. (2001): Excluding the Included: a reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 173-193.

Solga, H. (2006): Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In H. Bude & A. Willich (Hrsg.): *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige* (S. 121-146). Hamburg: Hamburger Edition.

Speck, O. (2010): *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht, Rhetorik und Realität*. München: Rheinhardt.

Speck, O. (2011): Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 84-91.

Stein, R. (2011): Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 324-336.

Störmer, N. (2013): *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als "Verhaltensstörungen"*. Berlin: Frank & Timme.

Thomazet, S. (2009): From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13, 553-563.

Tillmann, F. & Gehne, C. (2012): *Situation ausgegrenzter Jugendlicher*. Ratingen: Schöttler Druck.

UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [03.07.2013]

UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca. Verfügbar unter: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) [03.07.2013]

United Nations (2006): *Convention on the rights of people with disabilities*. Verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [03.07.2013]

Vogel, B. (2006): Soziale Verwundbarkeit und prekärer Wohlstand. In H. Bude & A. Willich (Hrsg.): *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige* (S. 342-358). Hamburg: Hamburger Edition.

von Freyberg, T. & Wolff, A. (2006): Trauma, Angst und Destruktivität in Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlichen. In M. Leuzinger-Bohleber, R. Haubl & M. Brumlik (Hrsg.): *Bindung, Trauma und soziale Gewalt* (S. 164-185). Göttingen.

von Wolffersdorff, C. (2009): Wir werden euch helfen! Die vielen Gesichter des Erziehungsgedankens in Jugendfürsorge und Justiz. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 20, 96-105.

Werning, R. (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, 184-291.

Willmann, M. (2008): Grenzen der schulischen Integration von Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen in den USA. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 162-173.

Willmann, M. (2010): Schulische Erziehungshilfe. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 67-76). Stuttgart: Kohlhammer.

Wocken, H. (2011): Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/141/136> [04.07.2013]