

Inklusionsbrüche

Anmerkungen zur Ausgrenzungsdynamik gesellschaftlicher „Inklusionsräume“

Uwe Becker

Zusammenfassung

Die Diskussion über Inklusion wird häufig reduziert auf den Bereich der Bildung und des Arbeitsmarktes. Inklusion, so die schlichte Logik, ist dann gegeben, wenn Menschen mit Behinderungen die inklusive Regelbeschulung vollzogen haben, weil sie zugleich die Chance auf Integration in den Arbeitsmarkt erhöht. Die Ausgrenzungsdynamiken, die aber gerade von diesen Instanzen der Vergesellschaftung – Bildung und Arbeit – ausgehen, werden in diesem Kontext eigenartig tabuisiert. Der Beitrag analysiert diese Ausgrenzungsfaktoren und verbunden mit dem Nachweis des bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Reformbedarfes, dem zwingend zu begegnen ist, wenn das Projekt der Inklusion überhaupt eine Chance auf Realisierung haben soll.

Die aktuelle Debatte

Begriff und Sache der Inklusion sind keineswegs definitorisch fest umrissen. Infolgedessen sind die Kriterien für die Bewertung erfolgreicher Inklusionsprozesse ebenso uneinheitlich wie im Einzelfall auch heftig umstritten. In der Schulpolitik wird das Thema mit einer geradezu technisch anmutenden Kennziffermentalität inseriert. Man spricht hier gerne von Inklusionsquoten. Die Sonderpädagogik und Psychologie beschreiben hingegen wesentlich filigraner Inklusion als interaktiven, gruppendynamischen Prozess. Heribert Prantl geht eher demokratietheoretisch an die Sache heran und bezeichnet Inklusion als eine Realvision, von der, wie er meint, „wir noch weit entfernt sind“ (Prantl 2014, S. 73). Die Soziologen, namentlich sind hier Niklas Luhmann, Armin Nassehi, Martin Kronauer oder Rudolf Stichweh zu nennen, halten das Gegenüber von Inklusion und Exklusion für eine gesellschaftliche Konstruktion, die in ihrer populär gehandelten Schlichtheit kritisch zu befragen sei. Gelegentlich gewinnt man den Eindruck, dass die Debatte über Inklusion den Weg von der „Unkenntnis zur Unkenntlichkeit“ beschreitet, so der Rehabilitationspädagoge Andreas Hinz (Hinz 2014, S. 15). Inklusion ist eben eine noch nicht eingelöste Utopie, sie ist

immer noch ein „Nicht-Ort“, ein „U-Topos“. Sie hat noch keine eindeutig greifbare gesellschaftliche Realität, was auch finanzbasierte Ursachen hat. Viele utopisch genügsamere Zeitgenossen der Kostenträger sind schnell geneigt, frühzeitig den Utopiegehalt des Gegebenen für gesättigt zu erklären, mehr sei eben nicht „realistisch“. Die Forderungen vieler Sozialverbände und Behindertenrechtsorganisationen nach erheblichen öffentlichen Investitionen im Bildungssystem, im Sozialraum, bei öffentlich geförderter Arbeit, in Kultur und bei sozialen Dienstleistungen trifft auf eine reservierte Finanzierungs-Logik. In keinem der Aktionspläne der Bundesländer zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention fehlt der Hinweis auf den Finanzierungsvorbehalt des Haushaltsrechts. Mit Blick auf die öffentliche Verschuldung und die Schuldenbremse des Fiskalpaktes, so muss man kritisch folgern, ist schon jetzt klar, dass diese „Landesaktionspläne“ zur Inklusion einen reichlich eingeschränkten Aktionsradius haben.

1. Inklusion – Exklusion

Gleichzeitig wird die Inklusionsdebatte moralisch enorm strapaziert. Die geballte Moralität, mit der Inklusion eingefordert wird, tabuisiert Kritik im Grundsätzlichen, die aus den Reihen der Sozialwissenschaften insbesondere an dem theoretischen Konstrukt einer dichotomen Gegenüberstellung von Inklusion und Exklusion geübt wird (vgl. Becker 2015, S. 69 ff). Der in München lehrende Soziologe Armin Nassehi stellt die Tauglichkeit des Begriffs Exklusion grundsätzlich in Frage. Die Vorstellung der Totalexklusion aus der Gesellschaft ist einer „*Container*-Metapher“ geschuldet, die völlig widersprüchlich ist, zumal eine „Gesellschaft kein Behälter“ ist, „in dem man drin ist oder aus dem man herausfallen kann“ (Nassehi 2008, S. 127). Genau genommen dürften Exkludierte „gar nicht sichtbar sein. Wir dürften von ihnen nichts wissen, denn sie hielten sich in einem Raum auf, der für soziale Systeme letztlich uneinsehbar ist“ (Nassehi 2008, S. 123). Es sei denn, man benutzt einen Gesellschaftsbegriff, der nur die „gute Gesellschaft“, die „Mittelstandsgesellschaft“ meint, die dann mit sozialpolitischer Definitionsmacht die von „Armut, von unterprivilegierten Lebenslagen oder von begrenzten Partizipationschancen“ Ausgegrenzten derart etikettiert. Aber soziologisch betrachtet verhält sich die Sache eher paradox. „Aus soziologischer Perspektive“ sind „Phänomene der Armut, der Unterprivilegierung usw.“ nicht „als Exklusionsfolgen, sondern als Inklusionsfolgen zu diskutieren“. Was diese Menschen erfahren, ist „in hochgradigem Maße dies: Inklusion. Denn es handelt sich um Personengruppen, die die Widerständigkeit des Sozialen, seine Wirkmächtigkeit, seine spezifische Kraft und potentielle Gewaltsamkeit, nicht zuletzt seine Unentrinnbarkeit besonders deutlich zu spüren bekommen.“ (Nassehi 2008, S. 124) Ein von Armut betroffener Mensch „ist keineswegs weniger in das Wirtschaftssystem inkludiert als jemand mit hohem Geldvermögen. [...] Gerade die Inklusion ins Wirtschaftssystem zeigt, dass eine explizite Zahlungsunfähigkeit eine ganz und gar unhintergehbare Form der Inklusion in das Wirtschaftssystem ist.“ (Nassehi 2008, S. 125) Wenn man schon meint, eine solche Grenzziehung bestimmen zu können, dann ist auch die Frage zu beantworten, wo sie denn „verläuft“, diese Grenze zwischen

„drinnen“ und „draußen“. Weder ist dieses Konstrukt legitimiert, noch ist geklärt, wem diesbezüglich die Klärungskompetenz in Sachen Grenzziehung zusteht. Also, wer ist wann und aufgrund welcher Maßstäbe überhaupt legitimiert zu definieren, dass Menschen aus der Gesellschaft „exkludiert“ oder auch nicht mehr „exkludiert“ sind? Der Luzerner Soziologe Rudolf Stichweh hat zu Recht darauf hingewiesen, dass es bei der Konnotation von Inklusion und Exklusion ein hierarchisches Gefälle gibt. Exklusion hat den Charakter der Illegitimität, die sich besonders aus der Vorstellung speist, dass Menschen im Stadium der Exklusion sich außerhalb der Gesellschaft befinden (Stichweh 2009, S. 36 f.). Die meist kreisförmig visualisierte Vorstellung von Gesellschaft, in der die Punkte außerhalb des Kreises die Exkludierten darstellen, bewirkt, dass „Exklusionen“ – oder besser Ausgrenzungen – im „Innenkreis“ der Gesellschaft keiner Thematisierung mehr bedürfen. Die Gesellschaft schottet sich so auf elegante Weise von der kritischen Wahrnehmung der in ihr produzierten Prozesse der Ausgrenzung ab. Inklusion wird dann quasi zum sakralen Akt der Vergesellschaftung, und die „Zugehörigkeit“ zur „Gemeinde“ der Inkludierten verkommt zur inhaltsleeren Metapher für Teilhabe und Wohlfahrt. Im hierarchischen Gefälle von Exklusion und Inklusion wird somit der Raum der Inklusion gleichsam „heilig“ gesprochen. Die Unzulässigkeit dieser Identifikation ist vielfach belegt: So bedeutet Inklusion beispielsweise im Regelschulsystem noch längst nicht, eine schulische Schlüsselqualifikation zu erlangen, die aber für die gesellschaftliche Teilhabe immer wieder als das zwingend zu passierende Eintrittstor beschrieben wird. Und die Teilnahme am Arbeitsmarkt führt noch längst nicht zu einem Leben jenseits von Armut oder Angewiesenheit auf Sozialleistungen und ist auch nicht stetig garantiert. Letztlich kann der „Vollzug von Inklusion“ in Erfahrungen von Ausgrenzung umschlagen, wenn die Leistungsanforderungen im System den individuellen Fähigkeiten nicht entsprechen. Inklusion hebt eben nicht die gesellschaftlichen Selektions- und Sanktionsmechanismen auf (Wansing 2012, S. 393). Anders gesagt: Das hier transportierte Gesellschaftsbild lässt völlig außer Acht, welche Brüche, Ungleichheiten und sozialen Verwerfungen schon jetzt „innerhalb“ dieser Gesellschaft produziert werden. Sie tritt in diesem Bild als „unproblematische Einheit“ auf, was nichts anderes produziert als ihre eigene Mystifizierung (Kronauer 2010, S. 20). Die Debatte über Inklusion bleibt damit im Mainstream eigenartig unberührt von den kritischen Überlegungen zu gesellschaftlichen Mechanismen der Ausgrenzung. Wenn man schon im dichotomen Bild von „drinnen“ und „draußen“ verbleiben will, dann wäre jene Gesellschaft derer, die „drinnen“ sind und zur Teilhabe einladen, kritisch danach zu befragen, ob ihr Innenleben so gastfreundlich und attraktiv ist, dass man dieser Einladung gerne folgt.

2. Ausgrenzung

Nun wäre die Dramaturgie dieses Inklusionsgeschehens und der inszenierten Semantik von Inklusion und Exklusion wesentlich unspektakulärer, wenn man redlich reflektieren würde, dass auch die sogenannte „Exklusion“ Phänomene des gesellschaftlichen Innenlebens bezeichnet. Es geht hier keineswegs um alles oder gar nichts. Räume, die sich als nischenhafte Exklusionssphären jenseits der breiten Korridore

der Inklusionspaläste platzieren, könnte man auch als innergesellschaftliche „Schonräume“ verstehen, die sich der zentralen Funktionslogik einer auf Leistung und Konkurrenz gegründeten Gesellschaft entziehen. Ihre Illegitimität wäre durchaus zu bestreiten, zumal dann, wenn sie als selbstbestimmte Räume derer eingefordert würden, die sich einem gewissen Lebensstilmainstream verweigern. Die Rede von Inklusion und Exklusion birgt zudem stigmatisierendes Potenzial. Wenn jemand unter die Maßgabe politischer Inklusionsbestrebungen fällt, dann ist er mindestens latent mit der stigmatisierenden Vorstellung konfrontiert, er sei aus der Gesellschaft „exkludiert“, selbst wenn dies nicht mit seiner Selbstwahrnehmung übereinstimmt. Folglich müsste er sich stillschweigend zufrieden geben, wenn er endlich in den Innenkreis der Gesellschaft aufgenommen, seine „Inklusion“ vollzogen ist, was immer das auch für negative Auswirkungen auf seine Lebensqualität hat. Zum Realitätstest des inklusiven Denkens gehört also seine theoretische Bestandskraft. Ohne eine kritische Analyse der gesellschaftlichen Mechanismen der Ausgrenzung arbeitet die Inklusionsdebatte den bestehenden ordnungspolitischen Kräften unkritisch und legitimatorisch zu. Denn die Inklusionslyrik des politischen Mainstream meistert die Paradoxie, gesellschaftliche „Räume“ zum Aufenthalt anzupreisen, für die gleichzeitig reihenweise Menschen die Aufenthaltslizenz entzogen wird. Ein Blick in die Strukturdaten des Arbeitsmarktes wie auch in die Misere der Bildungspolitik veranschaulicht das Gemeinte.

3. Der „Inklusionsraum“ Erwerbsarbeit

Wo hinein, in welche maßgeblichen sozialen und gesellschaftlichen Prozesslogiken soll inkludiert werden? Es wirkt doch etwas schlicht, wenn die damalige Bundesarbeitsministerin, Ursula von der Leyen, im Vorwort zum Nationalen Aktionsplan formuliert: „Wir wollen in einer Gesellschaft leben, in der alle Menschen mitmachen können.“ Liest man dann weiter, so erfährt man auch, was primär gemeint ist: „‘Dabei sein und mitmachen’ bezieht sich auf alle Lebenslagen und gesellschaftliche Bereiche. Ein zentraler Punkt ist die Teilhabe am Arbeitsleben. Arbeit stärkt das Selbstvertrauen, ist sinnstiftend, schafft Kontakte und Freundschaften.“ (Unser Weg 2011, S. 11) Das alte, offenbar überwundene Paradigma der gesellschaftlichen Integration meinte Integration durch Arbeit, ohne noch eine Diskussion über die Qualität, die Bezahlung oder die Würde der Arbeit zu führen. Das neue Paradigma heißt Inklusion, aber der Inhalt des alten Paradigmas wird übertragen: „Hauptsache Arbeit“! Dieser „Inklusionsraum“ Erwerbsarbeit ist aber nicht nur marode und baufällig, sondern für ihn haben bereits reihenweise Menschen die Aufenthaltslizenz verloren. Dazu einige Fakten:

- Die Zahl der Niedriglohnbeschäftigten, also derer, die einen Stundenlohn unter 9,30 Euro beziehen, ist im Zeitraum von 1995 bis 2012 auf 8,4 Millionen gestiegen, was einer Steigerung um 42 Prozent entspricht. Fast unvermindert konstant liegt seit Jahren ihr Anteil an allen Beschäftigten bei fast 25 Prozent (vgl. Kalina/Weinkopf 2014; Brenke/Grabka 2011).

- Über 2,6 Millionen Beschäftigte ergänzen ihren Verdienst durch einen Zweitjob, weil ein Job alleine finanziell nicht auskömmlich ist (vgl. Wenn der Job nicht reicht 2013).
- Zu ergänzen ist der Hinweis auf die Zahl der so genannten „Aufstocker“, also derer, die zusätzlich zu ihrem Job auf ergänzende Leistungen nach dem Hartz-IV-Regelsatz angewiesen sind. Ihre Zahl lag Ende 2012 bei 1,33 Millionen und macht inzwischen gut 30 Prozent aller Leistungsbezieher aus. 44 Prozent von ihnen gehen einer regulären sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach, fast die Hälfte von diesen mit einer Vollzeitstelle (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 2012, S. 2).
- Und das sind nur die offiziellen Zahlen der effektiven Beanspruchung von Transferleistungen. Eine Simulationsstudie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) hat ergeben, dass etwa vier Millionen Menschen Anspruch auf Hartz-IV-Leistungen hätten, diese aber aus Unwissenheit oder Scham nicht beantragen (vgl. Bruckmeier/Pausser/Walwei/Wiemers 2013).
- Der gesetzliche Mindestlohn von 8,50 Euro wird vermutlich die Zahl dieser „Aufstocker“ weiter reduzieren. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass die Niedriglohnschwelle gegenwärtig bei 9,30 Euro liegt und der Nettoverdienst bei diesem Stundenlohn von 8,50 Euro, nach Abzug von Steuern und Sozialversicherung, nicht gerade als armutsfestes Einkommen betrachtet werden kann. Das heißt, dass dieser „Mindestlohn“ vermutlich kaum etwas an der Armutsrisikoquote ändern wird, denn „der größte Teil der durch die Einführung eines Mindestlohns ausgelösten Lohnerhöhung wird auf die Leistungen angerechnet“ (Rudolph 2014, S. 217). Er entlastet vor allen Dingen die öffentlichen Haushalte.
- Während der bundesdeutsche Arbeitsmarkt seine vermeintlichen Erfolge feiert, bleibt die Quote der langzeitarbeitslosen Menschen, bezogen auf den Anteil an der Arbeitslosenzahl, insgesamt nahezu unverändert. Für gut eine Million erwerbsfähige Personen findet sich seit Jahren kein Zugang zum Arbeitsmarkt, und die Kürzung der Eingliederungstitel im SGB II zeigt an, dass dieser Sachverhalt politisch inzwischen auch stillschweigend „akzeptiert“ wird.
- Zur Legitimation der Ausweitung von geringfügiger Beschäftigung, von Leiharbeit und einer Niedriglohnkultur von erheblichem Ausmaß wird immer wieder angeführt, dies würde die Brücke in den regulären Arbeitsmarkt für Menschen in Arbeitslosigkeit bauen. Die Behauptung ist widerlegbar, denn diese Beschäftigungsformen „bahnen nur selten den Weg in eine ungeforderte Beschäftigung“ und sie sind auch nicht stabil (Bruckmeier/Eggs/Himself/Trappmann/Walwei 2013, S. 1). Der „Drehtüreffekt“ zwischen Arbeitslosigkeit und kurzfristigen, prekären Arbeitsverhältnissen ist der Regelfall, eine Aufwärtsmobilität ist kaum gegeben (Jaenichen/Rothe 2014, S. 229). Stattdessen ist eher von einer „Verstetigung von Lebenslagen“ zu reden, „in denen sich soziale Mobilität auf eine Bewegung zwischen prekären Jobs, sozial geförderter Tätigkeit und Erwerbslosigkeit beschränkt“ (Lutz 2014, S. 3).
- Insgesamt resultiert aus der Situation am bundesdeutschen Arbeitsmarkt, dass trotz des Anstiegs des Wirtschaftswachstums und der Beschäftigtenzahlen der

Bevölkerungsanteil der Menschen, die armutsgefährdet sind, weiterhin wächst und 2012 mit 16,1 Prozent eine Höchstmarke erreicht hat (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 643).

- Die soziale Ungleichheit nimmt weiter zu, sowohl innerhalb der Erwerbstätigen als auch gesamtgesellschaftlich. Hierbei ist besonders die Dynamik brisant, dass sich bei Neuzugängen auf dem Arbeitsmarkt der Trend zu schlechterer Entlohnung, zu Befristung, zu Zeit- und Leiharbeit und zu tarifrechtlich nicht verankerten Arbeitsverhältnissen verschärft (vgl. Dallinger/Fückel 2014).

In der Summe heißt das: Die „lohnarbeitszentrierte Gesellschaft“ schafft schon jetzt reihenweise Phänomene gravierender Ausgrenzung, sei es, dass der Lohn zur gesellschaftlichen Teilhabe nicht reicht, sei es, dass gar kein Zugang zu diesem Faktor Erwerbsarbeit gefunden wird, sei es, dass trotz jahrelanger Arbeit eine gesellschaftliche Teilhabe im Alter für viele finanziell kaum möglich ist. Diese wesentlichen Eckwerte des Systems der Erwerbsarbeit sind schonungslos darzustellen, wenn leichtfertig davon die Rede ist, es sei in jedem Falle sinnvoll und hilfreich oder gar unverzichtbar geboten, so viele Menschen mit Behinderung wie möglich in Erwerbsarbeit zu „inkludieren“. Diese Forderung richtet sich als Anforderung an die Gestaltung des Arbeitsmarktes, der ordnungspolitisch wesentlich stärker gefördert, gesteuert und sozialpolitisch flankiert werden muss. Das gilt schon längst ohne jene spezifisch inklusiven Ansprüche, unter dem Signum der Inklusion aber ist diese Forderung unverzichtbar und gehört zur Bilanz der inklusionspolitischen Wahrheit.

4. Der „Inklusionsraum“ Bildung

Die Problematik der Bildungssituation in Deutschland betrifft nicht nur die Kohorte der Schülerinnen und Schüler ohne Bildungsabschluss, die als absolut bildungsarm kategorisiert werden, sondern selbst die Hauptschulabsolventen gelten mittlerweile als Problemgruppe in der Zone der relativen Bildungsarmut (vgl. Berger/Keim/Klämer 2010, S. 40). Den Hintergrund dieses bildungspolitischen Alarms bildet der Strukturwandel des Arbeitsmarktes, der bei Neuzugängen das Anforderungsprofil höherer Bildungsabschlüsse voraussetzt, zumal im gering qualifizierten Segment in den letzten Dekaden sukzessive ein Arbeitsplatzabbau von sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung vollzogen wurde. „Der kontinuierliche Anstieg wissensbasierter Dienstleistungen und die technische Entwicklung lassen immer weniger einfache manuelle Tätigkeiten übrig, die obendrein angesichts geringer Transportkosten zunehmend in Billiglohnländer verlagert werden.“ (Ludwig-Mayerhofer/Kühn 2010, S. 143) Arbeitgeberverbände, Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern klagen über die Kompetenzschwäche und mangelnde Ausbildungseignung der Hauptschulabsolventen. Zusätzlich wird der Diskurs über den Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft angeheizt, ein Modernisierungsprozess, dem nur noch diejenigen standhalten, die ein Leben lang lernen, ihre „Employability“ permanent renovieren und sich durch stetige Fortbildung anforderungsgerecht à jour halten. Zudem beinhaltet dieser „wissensgesellschaftliche Diskurs im-

plizite normative Verweise“, die teilweise mit dem Tenor „blaming the victim“ auf den volkswirtschaftlichen Schaden hinweisen, den jene bildungsresistenten Jugendlichen anrichten. Die Anklage richtet sich an die Jugendlichen selber, die vermeintlich ihre „von der Gesellschaft zur Verfügung gestellten Bildungschancen einfach noch nicht konsequent genug genutzt“ haben (Bittlingmayer/Drucks/Gerdes/Bauer 2010, S. 347).

Wen wundert es, dass angesichts dieses Klimas der Besuch der Hauptschule zur stigmatisierenden Fremd- und Selbstwahrnehmung als „Schulversager“ führt und ihre Zuweisung von vielen Eltern gefürchtet und folglich ihre Vermeidung betrieben wird (Ludwig-Mayerhofer/Kühn 2010, S. 148). Diese Stigmatisierung hat der in Halle lehrende Psychologe Michael Knigge ausdifferenziert analysiert und resümiert dazu: „Ich nehme an, dass Hauptschüler bereits nach kurzer Zeit auf der Hauptschule wissen, dass der Weg in höhere Schulen nahezu versperrt ist. Gleichzeitig haben selbst die eigenen Lehrer deutlich Vorurteile gegenüber ihrer eigenen Schülerschaft, die auch diejenigen realisieren und erleben müssen, auf die diese Stereotype gar nicht zutreffend sind. Da es Hauptschülern schwer gemacht wird, sich mit einer positiven Perspektive in der Schule zu engagieren, ist es wahrscheinlich, dass sie andere Kontingenzen des Selbstwertes für sich konstruieren [...]. Dies können dann – stereotypenkongruent – z. B. Drogenmissbrauch und/oder Kriminalität sein. Es ist, wenn man diese Perspektive einnimmt, gut denkbar, dass deviantes Verhalten oft die Folge von und nicht nur die Begründung für Stigmatisierung von Hauptschülern ist.“ (Knigge 2009, S. 215) Diese Gesamtentwicklung der Hauptschule ist bildungspolitisch deshalb besonders bedenklich, weil sie sich parallel vollzogen hat zur Entwicklung eines in vielen Bundesländern ausdifferenzierten Förderschulsystems. Denn die Förderschulen sollen nicht nur dem individuell angemessenen pädagogischen Bedarf von Kindern mit Behinderung dienen, sondern sie haben auch die Funktion, die Regelschulen zu entlasten und die Heterogenität der „problematischen“ Schülerschaft zu reduzieren.

Für das Verhältnis der Förderschulen zu den Hauptschulen resultiert daraus eine paradoxe Situation des Zielwiderspruchs. Von den curricularen Leistungsanforderungen her gedacht wäre die Haupt- oder auch die Gesamtschule für viele Kinder mit einer gewissen Lernproblematik der angemessene Ort, zumindest spricht ihre Lernfähigkeit oftmals nicht zwingend dagegen. Tatsächlich klaffen auch die „Inklusionsquoten“ je nach Schultyp weit auseinander. „Inklusiver Unterricht findet hierzulande nach der Grundschule in einer auf Separation angelegten Schulstruktur statt (...) Von den Schülerinnen und Schülern, die bundesweit derzeit inklusiven Unterricht in den Schulen der Sekundarstufe erhalten, lernen lediglich 4,9 Prozent in Realschulen und nur 5,6 Prozent in Gymnasien. Die anderen 89,5 Prozent besuchen die übrigen Bildungsgänge der Schulen der Sekundarstufe I.“ (Bertelsmann Stiftung 2015, S. 34) Die Bertelsmann Stiftung resümiert daher in ihrer jüngsten Studie zur bildungsbezogenen Inklusion in Deutschland: „Inklusion findet also deutschlandweit gewissermaßen in der Exklusion statt.“ (Bertelsmann Stiftung 2015, S. 11) Insbesondere die Hauptschule, aber auch nicht wenige Gesamtschulen dürften kaum in der Lage sein, angesichts der eh schon bestehenden disziplinarischen Probleme und der Rekrutierung der

Schülerschaft aus sozial schwächerem Milieu eine deutlich größere Inklusionsquote zu praktizieren, ohne dass das ohnehin schon geringe Leistungsniveau einbricht (Bos/Müller/Stubbe 2010, S. 393). Da die Leistungsanforderungen an Realschulen und besonders an Gymnasien noch höher sind, verwundert es gar nicht, dass hier die „Inklusionsquote“ angesichts der starken Kohorte der Kinder mit Lernproblemen wesentlich geringer ausfällt. Dass Kinder mit Hör- oder Sehschwäche, mit körperlich-motorischen Problemen oder etwa mit bestimmten Formen von Autismus sich auch an Realschulen und Gymnasien finden, setzt in den überwiegenden Fällen voraus, dass ihre Leistungsprognose bei entsprechender Infrastruktur der Förderung vergleichbar ist mit der der übrigen Schülerschaft. Das gilt aber überwiegend nicht für die meisten der Förderschulkinder, die den Förderschwerpunkten „Lernen“ (ca. 40 Prozent), „geistige Entwicklung“ (gut 16 Prozent), „emotionale und soziale Entwicklung“ (13,4 Prozent) oder „Sprache“ (11,1 Prozent) zugeordnet sind. Diese bildungspolitische Wahrheit hat die saarländische Ministerpräsidentin, Annegret Kramp-Karenbauer, in einem Artikel der ZEIT offen benannt: „Das Gymnasium etwa soll als Schulform zum Abitur führen. Daran bemisst sich die Frage des Zugangs. Und zwar für alle Kinder – egal, ob behindert oder nicht behindert“ (Nicht mit der Brechstange 2014, S. 7). Die Hauptschule ist somit in der Falle eines bildungspolitischen Zielkonflikts. Einerseits wird ihr attestiert, an Bildungsabschlüssen zu arbeiten, die in einer Wissensgesellschaft von nur mäßiger Bestandskraft sind. Andererseits ist sie „moralisch“ gefordert, ihre „Inklusionsquote“ selbst unter der Gefahr, dass der Unterricht zur pädagogischen Überforderung führt, zu erhöhen.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, welchen Aporien die inklusionspolitischen Ambitionen ausgesetzt sind. Entweder das dreigliedrige Schulsystem mit seinen Selektionsmechanismen wird grundlegend reformiert, oder aber „Inklusion“ meint nichts Anderes als die „Einpassung“ in das bestehende System bis an die Grenze des Zumutbaren für alle Beteiligten. Entweder werden Schulklassen deutlich verkleinert und das pädagogische Personal um sonderpädagogisches, pflegerisches und psychologisches ergänzt, oder aber die Überforderung der Lehrerschaft ist vollends programmiert. Entweder wird die Infrastruktur der Schulen deutlich renoviert und optimiert, wird durch barrierefreie Zugänge, Aufzüge, Therapie- und Rückzugsräume, sanitäre Anlagen, akustische Raumgestaltung usw. ein völlig überarbeitetes Gebäudekonzept von Schulen installiert, oder aber Inklusion scheitert schon bei manchen am Treppenaufgang. Entweder werden die Curricula, die Lehr- und Ausbildungspläne grundsätzlich überarbeitet, Fort- und Weiterbildung der Lehrerschaft intensiv betrieben, ergänzend zur Leistungszentrierung des Bildungssystems eine empathische, personen- und entwicklungsbezogene Pädagogik etabliert, oder die hochselektiven Mechanismen des bestehenden Schulsystems werden schlichtweg im „Inklusionssystem“ weitergeführt.

Besonderheit und Vielfältigkeit braucht auch besondere und vielfältige pädagogische Zugänge, variable Lernsituationen, einladende und didaktisch funktionsorientierte Räume und vor allen Dingen ein offenes, dialogisches, einfühlsames und vor Überforderung geschütztes Lehrpersonal. Die zahlreichen pädagogischen Stimmen aus Wissenschaft und Praxis, die das Dilemma dieses bildungspolitischen Eieranzes

beklagen, verhalten meist ungehört, insbesondere gegenüber den für die Finanzierungsquellen zuständigen Finanzministerien. Denn dass eine ernsthaft verfolgte inklusionsorientierte Bildungspolitik kein Sparpaket ist, sondern erhebliche Mehraufwendungen erforderlich macht, ist evident. Die Utopie der Inklusion, wenn sie denn je als solche verstanden wurde, scheitert dann schon an den ersten Schritten zur „Re-alisation“, sie droht zur „leere(n) Präsentation“ des Politischen zu verkommen, die letztlich nur „Demotivation und Resignation mit sich bringt“ (Prantl 2014, S. 73 f.).

5. Inklusionspolitische Bilanz

Inklusionspolitische Intentionen bleiben bemerkenswert häufig im Stadium der Ankündigung und ihre Umsetzung leidet an einer völlig insuffizienten Ressourcenkapazität. Politische Maßnahmen sind daher stark geleitet von weichen Indikatoren, von Aspekten der Netzwerkkultur, des angestrebten Mentalitätswandels und der veränderten Perspektivität anstatt von wirkmächtiger und natürlich auch finanzbasierter Politik. Die Politik wird zum Initiator von Kommunikationszirkeln und zum Wettbewerbsverwalter mit Preisträgerkultur, und dabei ergeht der Appell zur Umsetzung der Aktionspläne diffus an „die Gesellschaft“. Inklusion ist aber kein Prozess, bei dem Menschen mit Behinderung in unverändert ausgrenzende Systeme eingebunden werden, sondern Inklusion birgt kritische Maßstäbe, die die bestehenden Systeme darauf hin befragen, wie sie sich ändern müssen, damit Inklusion überhaupt gelingen kann. Insofern stellt Inklusion, im herkömmlichen, wenn auch theoretisch fragwürdigen Sinne verstanden, die Qualität und Selektivität der primären Faktoren der Vergesellschaftung, nämlich Arbeit und Bildung, anspruchsvoll in Frage. Wenn also hier eine kritische Auseinandersetzung mit der gängigen Vorstellung dessen erfolgt, was Inklusion ist und wie sie umgesetzt werden kann, dann geschieht dies aus der Einschätzung heraus, welche visionäre Sprengkraft das Thema Inklusion – recht verstanden – birgt, eine Sprengkraft, die die sozialen Verhältnisse insgesamt im Kern betrifft. Die maßgeblichen leistungs- und konkurrenzbasierten Logiken und Dynamiken unseres politischen und gesellschaftlichen Zusammenlebens müssen sich als ausgesprochen korrekturfähig erweisen, wenn Inklusionsprozesse gestaltet werden sollen. „Verständnis und Interesse“ für Menschen mit Behinderung sind sicher Basisfaktoren dieses Projekts. Politisch umgesetzt muss Anerkennung aber auch die von Rechtsansprüchen zum Beispiel auf Geld- und Sachleistungen meinen. Das entscheidet maßgeblich über die Potenziale der Lebensgestaltung und über die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung.

Literatur

- Becker, Uwe (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld
 Berger, Peter A./Keim, Sylvia/Klämer, Andreas (2010): Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe?, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 37-51

- Bertelsmann Stiftung (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Prof. Dr. phil. Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung
- Bittlingmayer, Uwe H./Drucks, Stephan/Gerdes, Jürgen/Bauer, Ulrich (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 341-374.
- Bos, Wilfried/Müller, Sabrina/Stubbe, Tobias C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 375-397
- Brenke, Karl/Grabka, Markus M. (2011): Schwache Lohnentwicklung im letzten Jahrzehnt, in: DIW Wochenbericht Nr. 45, S. 3-15
- Bruckmeier, Kerstin/Pauser, Johannes/Walwei, Ulrich/Wiemers, Jürgen (2013): Simulationsrechnung zum Ausmaß der Nicht-Beanspruchung von Leistungen der Grundsicherung, IAB-Forschungsbericht 5/2013
- Bruckmeier, Kerstin/Eggs, Johannes/Himsel, Carina/Trappmann, Mark/Walwei Ulrich (2013): Aufstocker im SGB II. Steinig und lang – der Weg aus dem Leistungsbezug, in: IAB-Kurzbericht 14/2013, S. 1-8
- Dallinger, Ursula/Fückel, Sebastian (2014): Politische Grundlagen und Folgen von Dualisierungsprozessen: Eine politische Ökonomie der Hartz-Reform, in: WSI Mitteilungen 3/2014. Arbeitsmarkt und soziale Sicherung: Zeit für eine neue Agenda, S. 182-191
- Deutscher Gewerkschaftsbund (2012): Arm trotz Arbeit: Aufstocker sind wesentlicher Teil des Hartz IV-Systems. Arbeitsmarkt auf den Punkt gebracht 03/2012
- Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2011). Berlin
- Hinz, Andreas (2014): Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele, in: Kroworsch, Susann (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege. Berlin, S. 15-25
- Jaenichen, Ursula/Rothe, Thomas (2014): Hartz sei Dank? Stabilität und Entlohnung neuer Jobs nach Arbeitslosigkeit, in: WSI Mitteilungen 3/2014. Arbeitsmarkt und soziale Sicherung: Zeit für eine neue Agenda, S. 227-235
- Kalina, Thorsten/Weinkopf, Claudia (2014): Niedriglohnbeschäftigung 2012 und was ein gesetzlicher Mindestlohn von 8,50 € verändern könnte. IAQ-Report 02/2014, S. 1-15
- Knigge, Michael (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer. Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Band 70. Münster
- Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main/New York
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang/Kühn, Susanne (2010): Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und *Social Illiteracy*, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 137-155
- Lutz, Ronald (2014): Ökonomische Landnahme und Verwundbarkeit – Thesen zur Produktion sozialer Ungleichheit, in: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 1/2014, S. 3-22
- Nassehi, Armin (2008): Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main, S. 121-130
- Nicht mit der Brechstange. Ja, Menschen mit Behinderungen lassen sich noch stärker integrieren, vor allem an Schulen. Aber es gibt Grenzen. Von Annegret Kramp-Karenbauer, Die ZEIT Nr. 31, 4. Juli 2014, S. 7
- Prantl, Heribert (2014): Für eine Demokratie ohne Barrieren. Inklusion – die neue deutsche Freiheit, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 8/2014, S. 73-82

- Rudolph, Helmut (2014): „Aufstocker“: Folge der Arbeitsmarktreformen?, in: WSI Mitteilungen 3/2014. Arbeitsmarkt und soziale Sicherung: Zeit für eine neue Agenda, S. 207-217
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2014): Statistisches Jahrbuch Deutschland und Internationales 2014. Wiesbaden
- Stichweh, Rudolf (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion, in: Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul: Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden, S. 29-41
- Wansing, Gudrun (2012): Inklusion in einer exklusiven Gesellschaft. Oder: Wie der Arbeitsmarkt Teilhabe behindert, in: Behindertenpädagogik 51, S. 381-396
- Wenn der Job nicht reicht, Süddeutsche Zeitung, 13.08.2013, S. 17