

Inklusion in widersprüchlichen Verhältnissen

Herausforderungen für und zwischen Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik

Im Kontext der Debatte um Inklusion im engeren (bezogen v. a. auf Menschen mit Behinderungen) wie im weiteren Sinn (bezogen auf alle Menschen, die in irgendeiner Weise verschieden sind und darunter insbesondere diejenigen, die in der Gefahr sind, benachteiligt zu werden) geht es um Fragen der Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe und Autonomie. Sowohl die Soziale Arbeit, vor allem im Kontext nonformaler, als auch die Sonderpädagogik, im Kontext schulischer wie außerschulischer Bildungs- und Unterstützungsangebote sind dabei mit den damit verbundenen Widersprüchen und Antinomien konfrontiert.

Kinder- und Jugendhilfe und schulische Sonderpädagogik haben teils große Schnittmengen in Bezug auf ihre Adressat_innen, beispielsweise in den erzieherischen Hilfen (vgl. Loeken 2012, S. 363 f.). Dabei geht es unter anderem auch um Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien (vgl. Werning et al. 2008), die beispielsweise die Diagnose „Verhaltensstörungen“ und damit einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung“ zugeschrieben bekommen. Viele dieser Kinder und Jugendlichen sind gleichzeitig Adressat_innen der Kinder- und Jugendhilfe, beispielsweise in stationären Hilfen zur Erziehung, in der Sozialpädagogischen Familienhilfe oder auch in Tagesgruppen.

Die Frage ist, wie in diesen Feldern besonderer Förderungs- oder Unterstützungsbedarf derjenigen, die spezielle Hilfe benötigen, sichtbar gemacht (und auch legitimiert) wird und wie die daraus folgende Intervention aussieht. Im Inklusionsdiskurs gilt als Paradigma, die Verschiedenheiten nicht als Selektionskriterium – und damit als Anlass zu besondern und auszugrenzen oder zu stigmatisieren – zu betrachten, sondern die Verschiedenheit aller als Grundtatsache zu berücksichtigen und entsprechend zwar kompensatorische Rahmenbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten zu schaffen, diese aber nicht als Spezifizierungsangebote anzulegen, die wiederum Stigmatisierungs- und Ausgrenzungspotenzial haben (vgl. Dederich 2020, S. 529 f.). Sofern es

also um soziale Ungleichheit oder Beeinträchtigungen geht, haben Soziale Arbeit wie Sonderpädagogik es mit der Frage zu tun, wie besondere Benachteiligungs-/Beeinträchtigungsformen kompensatorisch, anerkennend, nichtstigmatisierend und trotzdem besondere Bedarfe berücksichtigend, aber nicht ausgrenzend wahrgenommen, reflektiert und bearbeitet werden können.

Im Kontext eines mehrgliedrigen meritokratischen Schulsystems, das sich auf die „Leistungsfähigkeit“ von Schüler_innen als Maßstab für Differenzierung innerhalb oder zwischen Schulformen bezieht, zeigen sich besondere Widersprüche hinsichtlich der Frage von Teilhabeförderung. Kritisiert wird, dass der schulische Universalitätsanspruch, Bildungszugänge zu ermöglichen, konterkariert wird, indem durch „schulische Bewertungs- und damit Anerkennungspraxen [...] nicht nur die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Milieus [...], deren lebensweltliche Bildung den schulischen Erwartungen nicht ohne weiteres entspricht“ befördert wird, „sondern diesen Heranwachsenden wird in der Schule systematisch die Erfahrung vorenthalten, leistungsbereit und leistungsfähig zu sein“ (Wiezorek 2014, S. 13). Übertragen auf das Feld der Sonderpädagogik heißt das, die schulische Besonderung, die behauptet, spezifische Förderung zu ermöglichen, desintegriert gleichzeitig und führt darüber hinaus zu einer zusätzlichen Begrenzung der Teilhabemöglichkeiten.



Nadia Kutscher

Universität zu Köln, Köln, Deutschland

*1972, Dr. phil., Sozialpädagogin (FH), Dipl.-Päd., Professorin für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit an der Universität zu Köln.

nadia.kutscher@uni-koeln.de

Evidenzbasierte Diagnostik im Widerspruch zu Inklusion

Die Attraktivität der Evidenzbasierung ist eng an den Präventionsdiskurs geknüpft, der sich sowohl in der Sozialen Arbeit als auch in der Sonderpädagogik etabliert hat. Prävention im Sinne frühzeitiger Interventionen vor

Eintreten problematischer Verläufe gilt als Königsweg der Ermöglichung gelingender Lebensbewältigung. Die Debatte um Prävention geht mit einer immensen Zunahme an evidenzbasierten Ansätzen, die anhand spezifischer Kriterien und auf Basis statistischer Wahrscheinlichkeiten die Einschätzung von Förderbedarf (Sonderpädagogik) oder riskanter Entwicklungsverläufe (Soziale Arbeit) diagnostisch prüfen, einher. Diese bewegen sich in einem Spannungsfeld der möglichst gezielten Identifikation von Unterstützungsbedarfen und des damit verbundenen generalisierenden Stigmatisierungspotenzials, das den Einzelfall aufgrund bestimmter Kategorisierungen unter einen Generalverdacht der Problementwicklung stellt.

Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass die Falldiagnostik zwar auf der Grundlage empirisch valider statistischer Größen vorgenommen wird, jedoch nicht sicher ist, ob die Wahrscheinlichkeitsvorhersage genau den je konkreten Fall tatsächlich betrifft. Wenn also ein Diagnostikkriterium wie beispielsweise ein staatlicher Transferleistungsbezug der Eltern als Prädiktor für problematische Bildungs- oder Entwicklungsverläufe verwendet wird, kann selbst bei einer Wahrscheinlichkeit von 86 % nicht mit Sicherheit bestimmt werden, ob der konkrete Jugendliche, um den es geht, tatsächlich gefährdet ist. Die Orientierung an Evidenzbasierung ist damit mit Kausalannahmen verbunden, die die Komplexität einer Praxis auf etwas Steuerbares reduzieren (vgl. Ziegler 2010). Das Versprechen der Kontrollierbarkeit und der gezielten Überwindung von Problemen negiert dabei bei einer direkten Übertragung auf Einzelfälle die Komplexität von Menschen und die Kontingenz von Lebensverläufen. Implizite Normativitäten und Normalitätsvorstellungen (vgl. Ziegler 2001) als Grundlage von Risiko-Kategorisierungen, Kausalitätsannahmen, die mit Risikokriterien verknüpft werden, die Definitionsmacht derjenigen, die normativ erwünschte Präventionsziele oder Verhaltensänderungen (durch)setzen – d. h. Lehrkräfte oder sozialpädagogische Fachkräfte – und die Exklusionsfolgen für Adressat_innen werden darüber hinaus ausgeblendet (vgl. Wohlgemuth 2009).

In der Sozialen Arbeit findet eine kritische Debatte um die Potenziale und Grenzen von Evidenzbasierung statt, in deren Zusammenhang u. a. thematisiert wird, dass wissenschaftliche Evidenz im Sinne von Erkenntnis über Wirkungen neben dem Versprechen einer höheren Zurechenbarkeit teilweise mit dem Zweck der Effizienzsteigerung und der Steuerung bestimmter Settings verwechselt wird (vgl. Albus et al. 2018, S. 20). Mit Blick auf das Feld der Hilfen zur Erziehung haben verschiedene Studien die Wirksamkeit bestimmter Faktoren für den Erfolg der Leistungserbringung untersucht (vgl. Albus

et al. 2010; Macsenaere 2017). Sie verweisen darauf, dass Faktoren wie eine hohe Beteiligung der Adressat_innen, ein Vertrauensverhältnis sowie eine gute Beziehung zwischen Fachkräften und Adressat_innen relevant sind für den Erfolg einer Hilfeleistung. Damit rücken im Zusammenhang komplexer Pfadabhängigkeiten vor allem Kontextfaktoren und weniger subjektbezogene Kriterien als Wirkfaktoren in den Blick.

Im sonderpädagogischen Kontext wird beispielsweise der Response-to-Intervention-Ansatz (RTI) als nicht-diskriminierendes und evidenzbasiertes Konzept der inklusiven Förderung von Kindern im schulischen Setting thematisiert (vgl. Huber et al. 2013). Dabei werden zunächst alle Kinder einer Klasse im Unterricht mit einer „präventiven Grundausrüstung“ instruiert, Schulleistungs- und Verhaltensscreenings dreimal jährlich sowie eine Lernverlaufsdagnostik bei „Risikoschülern“ durchgeführt. Auf der Basis der Diagnostik werden dann ca. 20 % der Schüler_innen für eine „intensive Förderung“ ausgewählt, die aus evidenzbasierter Kleingruppenförderung, der Vermittlung standardisierter Problemlöse-Konzepte und engmaschiger Lernverlaufsdagnostik (ein- bis zweimal wöchentlich) besteht. In dieser Gruppe werden dann die fünf Prozent der Kinder identifiziert, die einer intensiven Einzelfallhilfe zugeführt werden, die aus einer „umfassenden Diagnostik“, „häufiger, intensiver und individualisierter Intervention“ und einer „häufigen Lernverlaufsdagnostik“ besteht (Huber und Grosche 2012, S. 314).

Als Argument für die Einordnung des Konzepts als inklusiv dient dabei, dass zunächst alle Kinder von Anfang an im Fokus der Screenings stehen und nicht nur bestimmte Kinder, auf die sich das Modell dann zunehmend konzentriert. Dieser Zugang wird allerdings kritisch diskutiert insofern, dass im Zusammenhang von RTI Verhalten normativ als abweichend bewertet und daraus Förderbedarf abgeleitet wird. Die Normierung des Lern- und Sozialverhaltens widerspricht dabei dem inklusiven Gedanken der Heterogenität von Ausdrucksformen und Zugängen zu Unterricht „diametral“ (Willmann 2018, S. 109) und blendet Beeinträchtigungen des Lernverhaltens, die nicht am Schüler_innensubjekt selbst festgemacht werden können, aus. Das Problem der Fokussierung auf eine standardisierte Messung von Verhalten als unangemessen/angemessen oder normal/abweichend, ohne die Bedingungen des Zustandekommens dieses Verhaltens in die Diagnostik einzubeziehen (so dass damit auch eine mögliche „Sinnhaftigkeit“ des Verhaltens nicht in den Blick kommt und die Diagnose damit zur „Sanktionierung falschen Verhaltens“ verkommt) und damit der Fokussierung auf die Subjekte ohne hinreichende Einbeziehung der Kontexte weder als

Ursachen noch als Gegenstand der Intervention macht damit eine individualisierende Diagnostik und Förderung zu einem Instrument des Regierens von Subjekten im Foucaultschen Sinn.

Teilhabeförderung und Stigmatisierung

Diagnosen stellen – sowohl in der Kinder- und Jugendhilfe als auch im sonderpädagogischen Feld – als Soziale Diagnostik für die Erstellung von Hilfeplänen oder AO-SF-Diagnostik eine Grundlage für die Generierung von Zeit-, Personal- oder finanziellen Ressourcen dar. Die dabei alte und immer wieder neu zu stellende Frage ist, wer bzw. was diagnostiziert wird: Behandeln wir Situationen oder Personen (Meinhold 1982)?

Im Praxisalltag werden Kinder, denen besonderer Unterstützungsbedarf zugeschrieben wird, oft als „Inklusionskinder“ (Grosche 2015, S. 28), „Grenzgänger“ (Hiller 1994), „U-Boot-Kinder“ (Kißgen et al. 2019, S. 71), „Risikokinder“ (Kottmann & Miller 2014, S. 219) oder als „Beistellkinder“ (Klauß 2010, S. 286) bezeichnet.

Diese Titulierungen drücken die Besonderung mit Blick auf die Einzelnen und eine damit verbundene Stigmatisierung im eklatanten Widerspruch zur Inklusionsidee aus. In diesen fragwürdigen Benennungen von Kindern drückt sich aber ebenfalls eine weitgehende Ignoranz gegenüber den Kontextbedingungen aus. Wie Benedikt Hopmann in seinem Beitrag zu diesem Schwerpunkt beschreibt, steht in der Sonderpädagogik vor allem der Fokus auf das Subjekt und seine Behinderung und sich daraus ergebende Beeinträchtigungen und weniger die strukturellen bzw. gesellschaftlichen Bedingungen im Fokus. Dies erscheint insofern konsequent, als pädagogisches Handeln im engeren Sinn sich nicht auf die Gesellschaft, sondern vielmehr Subjekte als Adressat_innen der Intervention richtet. Auch die Soziale Arbeit schlägt sich immer wieder mit dem Problem herum, dass sie zwar mit den Subjekten arbeitet, aber viele Problemlagen ihre Ursache in gesellschaftlichen oder strukturellen Bedingungen haben. Dennoch steht hier ausdrücklich das Subjekt in seinem gesellschaftlichen Zusammenhang im Fokus (Röh 2013, S. 15).

Das Spannungsfeld der Autonomieermöglichung für das Subjekt und der Teilhabeermöglichung innerhalb einer Gesellschaft stellt Sonder- wie Sozialpädagogik angesichts der Inklusionsfrage vor die Herausforderung, mit diesem Spannungsfeld zwischen Subjekt und Gesellschaft umzugehen ohne sie in Richtung einer Regierung der Subjekte aufzulösen. Soziale Kompetenztrainings, die Vermittlung von Selbstregulationstechniken, Tokensysteme und andere verhaltensorientierte Interventionen sind dann zwar die logische Folge kontextnegierender Pädagogik. Sie werden aber zu zynischen

Formen der Zurichtung von Kindern und Jugendlichen, wenn die Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund ein spezifisches Verhalten „sinnvoll“ ist, nicht in den Blick genommen und verändert werden.

In diesem Zusammenhang wird das sogenannte „Eti-kettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Wocken 1996) thematisiert, d. h. Problemlagen oder Beeinträchtigungen werden in der Diagnose dramatisiert, um mehr Unterstützungsressourcen zu generieren, gleichzeitig verschärft dies die Stigmatisierung der Adressat_innen (vgl. Neumann und Lütje-Klose 2020; Bundesjugendkuratorium 2012, S. 14). Das „Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma“ bezeichnet in diesem Zusammenhang das Problem, „dass wir diagnostische Kategorien brauchen, um Verhalten zu verstehen und Kinder adäquat fördern zu können. Gleichzeitig aber tragen diese diagnostischen Kategorien das Risiko der Stigmatisierung in sich“ (Boger und Textor 2016, S. 96).

Die Zuschreibung spezifischen Förderbedarfs verknüpft mit Diagnosen unzureichenden Verhaltens bedeutet allerdings die „fortlaufende Erfahrung scheiternder Anerkennung auf der Grundlage individualisierter zugeschriebener Leistung [...] sodass für diese Kinder und Jugendlichen die Schule tendenziell zu einem Ort der Behinderung von Bildungsprozessen und zu einem Ort des Ausschlusses aus gleicher Bildung für alle wird“ (Helsper et al. 2005, S. 201, zit. nach Wiezorek 2014, S. 15).

Die derzeit diskutierte Idee einer „bedingungslosen Kinder- und Jugendhilfe“ (Schrödter 2020) thematisiert das Stigmatisierungspotenzial – ob sie allerdings eine Lösung darstellt, bleibt noch offen. Eine Alternative könnte in einem care-ethischen Zugang liegen, der im Fall einer Problemlage analog zu den Phasen von Joan Tronto in einer fragenden Haltung ein paternalistisches Überstülpen von Zielen und Bedarfen und eine damit verbundene standardisierte Diagnostik begrenzt (Tronto 1993, S. 106 ff.). Im „caring about, taking care of, care-giving und care-receiving“ wird deutlich, welchen Perspektivwechsel es bedeutet, jeweils im Einzelfall mit den Adressat_innen in dialogischen Verfahren zu überprüfen, welche Unterstützung es braucht, wo und wie kompensatorisch zu handeln ist und wo vielleicht auch die Grenzen der Intervention liegen, um die Autonomie der/des Adressat_in nicht zu verletzen. Auf diese Weise können dann auch Kontextbedingungen und mögliche Grenzen der Subjekt fokussierung sicht- und thematisierbar werden. 

Funding. Open Access funding provided by Projekt DEAL.

Open Access. Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Albus, S., et al. (2010). *Wirkungsorientierte Jugendhilfe: Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“*. Münster: Waxmann.
- Albus, S., Micheel, H.-G., & Polutta, A. (2018). Evaluation und Wirkungsorientierung. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder und Jugendhilfe* (S. 1563–1579). Wiesbaden: Springer VS.
- Boger, M., & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesjugendkuratorium (2012). Inklusion. Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe. <https://www.bundesjugendkuratorium.de/stellungnahmen>. Zugegriffen: 7. Juni 2020.
- Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 527–536). Wiesbaden: Springer VS.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionenartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, et al. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Hiller, G. G. (1994). *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen* (3. Aufl.). Langenau-Ulm: Vaas.
- Huber, C., & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 08, 312–322.
- Huber, C., Grosche, M., & Schütterle, P. (2013). Inklusiver Schulentwicklung durch response-to-intervention (RTI) – Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzepts im Förderbereich Lesen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2, 79–90.
- Kißgen, R., et al. (2019). Rheinland-Kita-Studie: Inklusion von Kindern mit Behinderung. https://www.bildung.uni-siegen.de/rheinlandkitastudie/abschlussbericht_rheinlandkitastudie_final_190518.pdf. Zugegriffen: 7. Juni 2020.
- Klauß, T. (2010). Herausforderungen. Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für eine Schule für Alle. In A. Hinz, et al. (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 281–296). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Kottmann, B., & Miller, S. (2014). Grundschullehrkräfte im Entscheidungsdilemma zwischen Fördern und Selektieren. In B. Kopp, et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Jahrbuch Grundschulforschung, (Bd. 17, S. 218–221). Wiesbaden: Springer VS.
- Loeken, H. (2012). Sonder- und Sozialpädagogik – Abgrenzung und Annäherung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 361–365). Wiesbaden: Springer VS.
- Macsenaere, M. (2017). Was wirkt in den Hilfen zur Erziehung? *Forensische Psychiatrie Psychologie Kriminologie*, 11, 155–162.
- Meinhold, M. (1982) Wir behandeln Situationen – nicht Personen. Über Möglichkeiten, situationsgebundene Verfahren anzuwenden am Beispiel des Familienzentrums Melbourne. In S. Müller, H.-U. Otto, H. Peter und H. Sünker (Hrsg.) *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Bd. I: Interventionsmuster und Praxisanalysen* (S. 165–183). Bielefeld: AJZ Verlag.
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, et al. (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Röh, D. (2013). *Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schrödter, M. (2020) *Bedingungslose Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tronto, J. (1993). *Moral boundaries—a political argument for an ethic of care*. New York, London: Routledge.
- Werning, R., Urban, J., & Urban, M. (2008). Cultural and social diversity. An analysis of minority groups in German schools. *The Journal of Special Education*, 42(1), 47–54.
- Wiezorek, C. (2014). Bildung, Anerkennung und gesellschaftliche Integration. In: Ethik und Gesellschaft 1/2014: Politik der Anerkennung. <http://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/view/1-2014-art-6>. Zugegriffen: 7. Juni 2020.
- Willmann, M. (2018). Vermessung des Verhaltens, Normierung zur Inklusion? RTI als evidenzbasierte Pädagogik – eine Kritik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 101–114.
- Wocken, H. (1996) Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, 26 (1), 34–38
- Wohlgemuth, K. (2009). *Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe, Annäherung an eine Zauberformel*. Wiesbaden: VS.
- Ziegler, H. (2001). Prävention – Vom Formen der Guten zum Lenken der Freien. Widersprüche. *Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 79, 7–24.
- Ziegler, H. (2010). Ist der experimentelle Goldstandard wirklich Gold wert für eine Evidenzbasierung der Praxis Früher Hilfen? *Bundesgesundheitsblatt*, 53, 1061–1066.