

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Im Zuge der Debatte um Inklusion, die im deutschsprachigen Raum spätestens mit der Ratifizierung der „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (United Nations, 2006) im Jahr 2009 in der Bundesrepublik Deutschland an Brisanz gewonnen hat, steht die Frage nach dem Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen respektive mit Adressatinnen und Adressaten der Erziehungshilfe erneut im Fokus – insbesondere sie sind gefährdet diszipliniert und ausgegrenzt zu werden (vgl. ex. Herz, 2010a; 2013; 2014b). Gerade diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen stellt „eine der größten Herausforderungen im Hinblick auf die Schulentwicklung der kommenden Jahre dar. Dies gilt umso mehr angesichts der Zielsetzung, die Entwicklung hin zu einem stärker inklusiven Erziehungs- und Bildungssystem voranzutreiben [...]“ (Stein & Müller, 2015a, 11). Vor allem bezogen auf die aktuell zunehmende Biologisierung beziehungsweise Individualisierung im Bereich Verhaltensstörungen (vgl. ex. Allan & Harwood, 2014; Herz, 2015a; Slee, 2015) stellt sich zudem die Frage nach dem gesellschaftlichen Umgang mit Verhaltensstörungen. Denn in Bezug auf die Betrachtung von Verhaltensstörungen ist die Berücksichtigung gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen ein wichtiger Aspekt (vgl. Herz, 2014a), schließlich sind Gründe für Verhaltensstörungen „nicht notwendig und ausschließlich in der Person der Kinder und Jugendlichen verankert“ (Stein, 2011, 325). In historischer Perspektive hat Stechow (2004) diesbezüglich ein grundlegendes Werk vorgelegt, in dem sie die Normalisierungspflichten in der Kindheit analysiert. So kommt auch Warzecha (1997, 486) zu der Aussage: „Gleichwohl sind Verhaltensstörungen als relationaler Begriff immer abhängig von dem Kontext und der Definitionsmacht, der diese Etikettierung zuzuschreiben erlaubt.“ Schließlich gibt es – nach Liesner & Lohmann (2010, 9) – „keine auf Erziehung und Bildung gerichteten Handlungen und Prozesse, die nicht von gesellschaftlichen Bedingungen [...] beeinflusst wären“. Eine „sich als neutral verstehende pädagogische Praxis ignoriert den an sie vermittelten gesellschaftlich-politischen Auftrag von Erziehung und Bildung“ so Lanwer (2012, 340). In Bezug auf die Inklusionspädagogik schreibt Bernhard, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen zwingend in pädagogischen Kontexten mit betrachtet werden müssen, sofern Pädagogik nicht rein affirmativ sein will:

„Inklusionspädagogik bleibt affirmative Pädagogik, die die Rechte aller Kinder auf eine gemeinsame Bildung und Schule nicht nachdrücklich umsetzen kann, soweit sie auf die Analyse einer nach neoliberalen Leitprinzipien organisierten, zentrifugal wirkenden Gesellschaft verzichtet“ (Bernhard, 2012, 349).

Zur Vergewisserung aktueller gesellschaftlicher Rahmenbedingungen lohnt der Blick auf soziologische Gesellschaftsanalysen.¹ Ein wesentlicher Aspekt aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen lässt sich nach Bauman (2008, 8) mit dem „Abbau staatlicher Sicherungssysteme gegen Schicksalsschläge und individuelles Scheitern“ umschreiben. Mit diesem Abbau sozialstaatlicher Sicherung geht auch die zunehmende individuelle Verant-

¹ Im Folgenden wird auf Aspekte zu einer gesellschaftsanalytischen Perspektive auf Meyer (2013a; 2013b; 2015) zurückgegriffen.

wortungszuschreibung für Scheiternsprozesse einher. Kessler bringt es folgendermaßen auf den Punkt:

„Neo-soziale Strategien geben Freiheitsversprechungen an die Bürgerinnen in bisher ungekannter Weise, wenn auch mit sehr spezifischen Konnotationen: das einzelne (individuelle wie kollektive) Subjekt wird für Voraussetzungen wie Folgen des eigenen Handelns allein verantwortlich erklärt“ (Kessler, 2005, 11).

Diese Eigenverantwortungszuschreibung wird nicht nur in Form eines Regulativs einer sich verändernden Gesellschaft sichtbar, sie zeigt sich auch in Form individueller Übernahme oder Annahme dieses Regulativs, was noch – in Rekurs auf Sennett (2000) – aufzuzeigen ist. Begründete sich der ehemalige Sozialstaat über „das Versprechen, sie [die Bürgerinnen und Bürger, Anm. d. Verf.] gegen Arbeitslosigkeit, Ausschluß und Zurückweisung wie auch gegen unvorhersehbare Schicksalsschläge zu beschützen und abzusichern“ (Bauman, 2005, 127), löst der Staat dieses Versprechen nicht mehr ein. Weiter heißt es bei Bauman (2008):

„Die Risiken, die jede Entscheidung mit sich bringt, mögen von Kräften verursacht werden, die jenseits des Begreifens und der Handlungsfähigkeit des Einzelnen liegen, und doch ist es das Schicksal und die Pflicht des Einzelnen, den Preis der Risiken zu zahlen“ (Bauman, 2008, 10).

Eine solch abverlangte Eigenverantwortung zeigt sich aber nicht nur in Forderungen an das Individuum, sie werden auch als bereits internalisierte Zuschreibungen deutlich, was Sennett (2000) mit seinen biographischen Analysen nachgewiesen hat. Sennett untersucht hierbei insbesondere die von der Arbeitswelt geforderte Flexibilität, die auch in Baumann's Ausführungen zur Episodenhaftigkeit des Lebens deutlich wird. Sennett stellt mittels der biographischen Analyse das Leben eines Einwanderers aus den 1970er Jahren dem Leben eines ein Viertel Jahrhundert später lebenden Menschen, dem Sohn des Einwanderers, gegenüber. War das Leben des Vaters noch durch Linearität seines Lebensverlaufes geprägt, ist das zentrale Moment des Sohnes die Flexibilität, die in seinem Berufsleben deutlich wird, die aber auch Auswirkungen auf sein familiäres und soziales Leben hat (vgl. Sennett, 2000, 15–38). In der Biographie des Sohnes lässt sich die Verinnerlichung der oben benannten zugeschriebenen Eigenverantwortung erkennen. Deutlich wird dies insbesondere an einem Beispiel, in dem der Sohn von der Beendigung eines Arbeitsverhältnisses berichtet. Er formulierte nicht: „Ich wurde entlassen“ (Sennett, 2000, 34), stattdessen lautet seine Formulierung hinsichtlich des von ihm nur marginal zu beeinflussende Ereignis: „Ich stand einer Krise gegenüber und mußte eine Entscheidung treffen“ (Sennett, 2000, 34). Obwohl der Mann keinen Handlungs- und Entscheidungsspielraum hatte – so resümiert Sennett – „fühlt er sich für dieses nicht von ihm zu beeinflussende Ereignis verantwortlich; er nimmt es buchstäblich in sich hinein, als seine eigene Last“ (Sennett, 2000, 35).

Das Phänomen der individuellen Schuldzuschreibung zeigt sich zunehmend auch im pädagogischen Kontext. Mitunter haben Kinder aus sozial benachteiligten Familien schlechtere Startbedingungen und dies bereits ab der Einschulung: Scheitern sie, wird ihnen häufig selbst die Schuld hierfür zugeschrieben, die äußeren Rahmenbedingungen werden zunehmend außer Acht gelassen (vgl. Herz, 2010b, 75–77). Böhnisch et al. (2005, 141) spitzen diese Schuldzuschreibung in der Differenzierung zwischen Kindes- und Jugendalter zu: Das Kind, welches eine Chance auf Bildung bekommt und der Jugendliche, „der sich eine zweite Chance erst wieder verdienen soll, da er die erste Chance bereits vertan hat“.

Weitere Effekte betreffen eine zunehmende Disziplinierung. Der Rückbau des Sozialstaates ist keinesfalls so zu verstehen, dass der Staat sich komplett zurückzieht. Aufgaben werden vielmehr umgedeutet, so beispielsweise das Versprechen des Sozialstaates, Zukunftsunsicherheiten zu minimieren. Dieses Versprechen wird nicht mehr eingelöst; und stattdessen strategisch umgedeutet:

„Die dringendste Anforderung, der sich jede Regierung zu stellen hat, die den Abbau und das Hinscheiden des Sozialstaates verwaltet, besteht [...] im Finden oder Erfinden einer neuen ‚Legitimationsformel‘, mit der sich die Durchsetzung staatlicher Autorität und die Forderung nach Disziplin begründen lassen“ (Bauman, 2005, 128).

An Stelle der Zukunftsunsicherheit tritt die Angst „um die persönliche Sicherheit“ (Bauman, 2005, 128), die der Staat forciert. Ein Beispiel hierfür ist die „Null-Toleranz-Politik“ gegenüber vermeintlichen ‚Kriminellen in der Entwicklungsphase“ (Bauman, 2005, 130). Auch in den soziologischen Analysen Wacquants wird deutlich, dass der Rückbau des Sozialstaates einhergeht mit einem neu auflebenden strafenden Staat, der sich zunehmend mehr als Rechts- und Ordnungshüter versteht. „Soziale Deregulierung, die Zunahme sozial unabgesicherter Arbeitsverhältnisse [...] und die Wiederkehr eines strafenden Staates alter Prägung gehen Hand in Hand“ (Wacquant, 2006, 144). Der Staat übernimmt weniger die Aufgabe der sozialen Absicherung als vielmehr die Aufgabe der Disziplinierung:

„Der keynesianische Staat als historisches Medium der Solidarität, dessen Aufgabe es war, den negativen Folgen und Konjunkturschwankungen des Marktes entgegenzuwirken, die kollektive Wohlfahrt zu sichern und Ungleichheiten zu verringern, wird von einem darwinistischen Staat abgelöst, der Konkurrenz vergötzt, individuelle Verantwortung feiert (deren Pendant kollektive Verantwortungslosigkeit ist) und sich auf seine königliche Aufgaben von ‚Recht und Ordnung‘ beschränkt, die er ihrerseits übermäßig aufbläht“ (Wacquant, 2006, 149).

Diese neue strafende Ausrichtung des Staates betrifft allerdings laut Wacquant nicht alle Gesellschaftsmitglieder: Liberal ist der Staat gegenüber der oberen Hälfte der Gesellschaft, paternalistisch-strafend gegenüber der unteren Hälfte (vgl. Wacquant, 2006, 146). Er schreibt:

„Die Bevölkerungsgruppen, die vom Umbau des Arbeitsmarktes [sic!] und der Reform staatlicher Unterstützung am stärksten betroffen sind, erweisen sich auch als diejenigen, die am häufigsten der Strafverfolgung ausgesetzt sind“ (Wacquant, 2011, 97–98).

Sozioökonomisch benachteiligte Menschen sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt, verdächtigt und angeklagt zu werden. Ihnen wird aufgrund ihrer sozialen Lage, wie beispielsweise Armut, eher ein Motiv für kriminelles Verhalten zugeschrieben, sie werden schneller unter Verdacht gestellt (vgl. Stehr, 2008, 321).

Eine bestimmte Gruppe von Menschen nimmt nicht mehr gleichberechtigt an der Gesellschaft teil. Als „Ausgeschlossene“ (Bude, 2008) oder „Überflüssige“ (Bude & Willisch, 2008), als „menschlicher Abfall“ – das heißt als „nutzlose Menschen“ (Bauman, 2005, 12) gilt für sie „[...] der meritokratische Grundsatz ‚Leistung gegen Teilhabe‘ nicht mehr. Was sie können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner, und was sie fühlen, kümmert keinen“ (Bude, 2008, 14–15). Und weiter: Sie sind selbst „zu der Überzeugung gelangt [...], daß es auf sie nicht mehr ankommt“, sie sehen „keine Perspektive mehr“ und haben

„den Mut verloren“ – so Bude (2008, 20). Auch hier wird der Einfluss struktureller Bedingungen auf die individuelle Wahrnehmung deutlich.

Resümierend lassen sich in Bezug auf aktuelle Gesellschaftsanalysen folgende gesellschaftliche Entwicklungsprozesse benennen:

- Sozialstaatliche Sicherungen werden zurückgefahren unter dem Einfluss neoliberaler Entwicklungen.
- Das Individuum wird vermehrt zur Eigenverantwortung verpflichtet, die Schuld für Gelingens- und insbesondere für Scheiternsprozesse wird dem Individuum selbst zugeschrieben.
- Diese Strategie führt zur Internalisierung einer zunehmenden Verantwortungsübernahme des Individuums.
- Die Neubestimmung des Staates zeigt sich im Abbau sozialer Absicherungen auf der einen Seite, während sich auf der anderen Seite der neue Staat im Bereich der sozialen Sicherheit durchaus als starker Staat erweist, der seine Aufgabe zunehmend in der Disziplinierung wahrnimmt.
- Eine Gruppe von Menschen gehört nicht mehr zum gesellschaftlichen Leben dazu, sie wird ausgeschlossen; ihnen wird die Grundlage für eine wirkliche Teilhabe entzogen.

Die oben dargestellten gesellschaftlichen Prozesse haben einen enormen Einfluss auf Erziehung und Bildung und sind daher innerhalb des pädagogischen Diskurses kritisch zu reflektieren. Allerdings weisen Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung einer gesellschaftskritischen Perspektive im pädagogischen Fachdiskurs gerade auf einen zu geringen Stellenwert einer solch kritischen Positionierung innerhalb des Fachdiskurses hin (vgl. ex. Slee, 2001; Herz, 2010a; 2012a; Slee, 2015). In Fachpublikationen werden zwar durchaus neoliberale Zusammenhänge zwischen Politik und Gesellschaft im Bildungsbereich kritisch analysiert (vgl. Herz, 2010c; Werning, 2010; Benkmann, 2014), eine Dialektik von Inklusionsrealität und Inklusionsrhetorik wird problematisiert (vgl. Herz, 2012a; 2015b) und Widersprüche politischer Bekenntnisse zu Inklusionsforderungen und einer eher neoliberal agierenden Politik werden aufgezeigt (vgl. Becker, 2015; Dammer, 2015; Kluge et al., 2015). Die Frage nach einer erforderlichen gesellschaftskritischen Positionierung innerhalb des Fachdiskurses zu Verhaltensstörungen respektive zur schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe und einer damit einhergehenden Frage nach einer unzureichenden Berücksichtigung einer solchen bleibt aber brisant. So wurde eingangs darauf verwiesen, dass gerade diese Personengruppe, Adressatinnen und Adressaten der Erziehungshilfe, ein erhöhtes Risiko aufweist, ausgegrenzt und diszipliniert zu werden. Eine geringe Berücksichtigung gesellschaftskritischer Aspekte innerhalb des Fachdiskurses würde eine entsprechende Ausgrenzung und Disziplinierung durch den Diskurs selbst noch verstärken.

Nun ist der Einfluss neoliberaler und marktökonomischer Aspekte auf das Erziehungs- und Bildungssystem aber keinesfalls nur ein nationales Phänomen. Bereits zum Jahrtausendwechsel diskutieren unter anderem Barton (1997) und Apple (2001) das Problem marktökonomischer Tendenzen im Bildungsbereich. Bis zum aktuellen Stand gab es eine Reihe kritischer Diskussionen zu einer neoliberalen und marktökonomischen Beeinflussung von Bildungsreformen und Inklusion auf europäischer sowie internationaler Ebene (vgl. ex. Hardy & Woodcock, 2015; Lundahl, 2016).

Da neoliberale Umbauprozesse ein globales Phänomen darstellen, werfen die insgesamt kritischen Positionierungen gegenüber der Einflussnahme einer neoliberalen Politik auf

das Erziehungs- und Bildungssystem – einhergehend mit Äußerungen, die eine unzureichende Berücksichtigung einer solchen Entwicklung bemängeln – die Frage nach einer gesellschaftskritischen Positionierung im internationalen Fachdiskurs zu Social, Emotional, and Behavioural Difficulties (SEBD)² auf. Die gesellschaftliche Relevanz zunehmender Inklusionsforderungen (vgl. ex. United Nations, 2006) in Verbindung mit der fachwissenschaftlichen Brisanz dieser Thematik in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen (vgl. ex. Herz, 2014b; 2015b; Stein & Ellinger, 2015; Stein & Müller, 2015a) begründen eine Untersuchung des Fachdiskurses zur Thematisierung Inclusion im Feld SEBD. Zudem gibt die These, dass insbesondere bei einer Thematisierung von Inclusion aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutung dieses Phänomens eine gesellschaftskritische Positionierung vorgenommen wird, einen weiteren Anlass, einen entsprechenden thematischen Fokus in der vorliegenden Untersuchung zu wählen.

1.2 Zur vorliegenden Untersuchung

Ausgehend von dem Erkenntnisinteresse, einen spezifischen Ausschnitt aus dem internationalen Fachdiskurs zu SEBD mit der thematischen Fokussierung auf Inklusion und einer gesellschaftskritischen Perspektive zu analysieren, wird eingangs eine Begriffsdefinition zu Verhaltensstörungen für den deutschsprachigen Bereich kurz umrissen (Abschnitt 2.1), folgend von einer Auseinandersetzung mit der internationalen, englischsprachigen Terminologie um Social, Emotional, and Behavioural Difficulties (SEBD) und möglichen Perspektiven darauf (Abschnitt 2.2). Zum Untersuchungsgegenstand (Kapitel 2) gehört auch eine kurze Diskussion zum Begriff Inclusion beziehungsweise Inklusion (Abschnitt 2.3). Auch hier werden gesellschaftskritische Perspektiven herausgestellt. Überleitend zum folgenden Kapitel wird das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung resümiert (Abschnitt 2.4).

Basierend darauf wird der Forschungsstand eruiert (Abschnitt 3.1). Neben einer systematischen Literaturrecherche in einschlägigen internationalen Suchdatenbanken (ERIC, PsycINFO, Medline sowie SocINDEX) stehen hier drei zentrale Studien in Form von Zeitschriftenanalysen im Fokus. Für die Analyse von aktuell vorherrschenden Themen in einem Fachdiskurs sind insbesondere die jeweils führenden Fachzeitschriften von besonderer Bedeutung, zeigt sich dort der jeweils vorherrschende State of the Art des jeweiligen Feldes. Fachzeitschriften stellen ein wesentliches Mittel dar, sowohl bezüglich des Einflusses auf das fachwissenschaftliche Feld als auch hinsichtlich der Wirkung auf die Politik sowie die Praxis (vgl. ex. Mastropieri et al., 2009). Mittels der theoretischen Vorarbeit (Kapitel 2) und der Analyse des Forschungsstandes wird der Untersuchungsgegenstand anhand entwickelter wissenschaftlicher Kriterien eingegrenzt und mündet in einer erkenntnisleitenden Forschungsfrage sowie vier konkreten Fragestellungen (Abschnitt 3.2). Im Kapitel zum Forschungsvorhaben (Kapitel 3) wird abschließend eine für die vorliegende Untersuchung sinnvolle forschungsmethodische Ausrichtung mittels eines systematischen Auswahlverfahrens hergeleitet (Abschnitt 3.3).

Die sich daraus ergebende Forschungsmethode wird in dem darauffolgenden Kapitel anhand ihrer prägnanten Begriffe dargestellt (Abschnitt 4.1). Des Weiteren erfolgt ein kurzer

² Eine Darlegung der in dieser Untersuchung vorgenommenen Festlegung auf den Begriff Social, Emotional, and Behavioural Difficulties (SEBD) erfolgt mit einer ausführlichen Darstellung der Begriffsvielfalt sowohl für den deutschsprachigen als auch für den englischsprachigen Kontext in Kapitel 2.

Überblick der Analyseschritte (Abschnitt 4.2), die im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 5) sowie in der Ergebnisdarstellung (Kapitel 6) und der kritischen Reflexion (Kapitel 7) vorgenommen werden.

Nachdem die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung, eine theoretische Grundlage und eine forschungsmethodische Vorgehensweise expliziert sowie der Untersuchungsgegenstand konkretisiert wurden, beginnt der empirische Teil mit einer Zusammenstellung des Datenmaterials (Abschnitt 5.1). Es erfolgt eine nach wissenschaftlichen Kriterien systematisierte Zusammenstellung eines Datenkorpus, der alle Artikel einer entsprechenden Auswahl an für den internationalen, englischsprachigen Diskurs maßgeblichen Fachzeitschriften eines 20 Jahrgänge umfassenden Zeitraumes beinhaltet. Aus dieser Datengrundlage wird ein Dossier mit einem spezifischen Fokus auf den konkretisierten Untersuchungsgegenstand erstellt. Im Rahmen der Auswertung von Korpus und Kontext (Abschnitt 5.2) wird der gesamte Datenkorpus mit insgesamt N=3.016 Artikel analysiert. Der Fokus liegt hierbei darauf, den Kontext, in dem der Diskurs stattfindet, zu eruieren. Die Korpusanalyse erfolgt zunächst für jede Zeitschrift einzeln und mündet in einem Zwischenfazit mit einer ersten Einschätzung des diskursiven Kontextes. Die anschließende Strukturanalyse (Abschnitt 5.3) stellt den Kern der Kritischen Diskursanalyse dar, werden hier die unterschiedlichen Diskursstränge zu SEBD und Inclusion der einzelnen Zeitschriften analysiert. Grundlage der Analyse ist hierbei das zuvor zusammengestellte Dossier von insgesamt N=47 Artikeln. Auch dieser Abschnitt endet mit einem Zwischenfazit. Hier erfolgt die Auswahl eines exemplarischen Diskursfragmentes für die anschließende Feinanalyse. Die Feinanalyse (Abschnitt 5.4) ist nach der Strukturanalyse ein weiterer zentraler Bestandteil der Kritischen Diskursanalyse, bei der eine detaillierte Analyse eines für den Diskurs typischen Fragmentes untersucht wird.

Erst in gemeinsamer Betrachtung des diskursiven Kontextes zusammen mit der Struktur- und Feinanalyse kann eine abschließende Darstellung des untersuchten Diskurses beziehungsweise der untersuchten Diskursstränge erfolgen. Bei der abschließenden Darstellung der empirischen Ergebnisse (Kapitel 6) werden die formalen und inhaltlichen Aspekte der Analyse zunächst für jeden Diskursstrang einzeln gewürdigt (Abschnitt 6.1), anschließend im Hinblick auf sich im Diskurs zeigenden Wahrheiten entsprechend der Diskursräume (Abschnitt 6.2).

Eine kritische Reflexion der vorliegenden Untersuchung wird in Kapitel 7 vorgenommen. Diese beinhaltet eine differenzierte Betrachtung des für die vorliegende Untersuchung durchgeführten empirischen Vorgehens (Abschnitt 7.1). Neben einer Diskussion grundlegender methodischer Begrenzungen der Untersuchung werden die zentralen Ergebnisse in Form einer kritischen Positionierung theoretisch eingeordnet (Abschnitt 7.2).

In Kapitel 8 wird die vorliegende Untersuchung resümiert und es wird die Bedeutsamkeit der gesellschaftsanalytischen Perspektive herausgestellt.

2 Zum Untersuchungsgegenstand: SEBD und Inclusion

In Bezug auf die schulische und außerschulische Erziehungshilfe herrscht „national wie international [...] eine ausgesprochen heterogene Terminologie sowie ein hohes Maß an interdisziplinären Bezügen zu anderen Wissenschaftsdisziplinen“ (Herz, 2013, 10). Nachfolgend wird daher zunächst für den deutschsprachigen Raum (Abschnitt 2.1) eine kurze Begriffsdefinition zu Verhaltensstörungen dargelegt. Anschließend erfolgt eine Klärung der Begriffsverwendung in dieser Untersuchung; es wird in erster Linie auf den englischsprachigen Forschungsdiskurs zu Social, Emotional, and Behavioural Difficulties (SEBD) Bezug genommen (Abschnitt 2.2). In diesem Abschnitt werden unterschiedliche Perspektiven auf SEBD mit dem speziellen Fokus auf eine diesbezüglich kritische Forschung thematisiert. Darüber hinaus wird auf international führende Länder im Feld SEBD eingegangen. In Bezug auf die Erziehungshilfe wird Inklusion in der Fachliteratur häufig als „eine der größten Herausforderungen im Hinblick auf die Schulentwicklung“ (Stein & Müller, 2015a, 11) benannt. Auch Ellinger & Stein (2012, 86) verweisen auf Schwierigkeiten der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und beziehen sich dabei unter anderem auf Goetze (1990; 2008), sie sprechen bei den verstärkten Inklusionsbestrebungen von „einer Art ‚Nagelprobe‘“ (Stein & Ellinger, 2015, 77–78). Insgesamt bemängeln die Autoren die empirische Befundlage beim Vergleich einer inklusiven und einer exklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und stellen fest: „Die hoch polarisierte Diskussion ist stärker von ideologischen Standpunkten denn von sachlicher Betrachtung empirischer Befunde geprägt“ (Ellinger & Stein, 2012, 86). Inklusion ist ein fachwissenschaftlich brisantes Thema und wird mit Blick auf die vorliegende Untersuchung bezüglich des Entstehungszeitraumes sowie hinsichtlich einer gesellschaftskritischen Perspektive kurz dargestellt (Abschnitt 2.3). Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der theoretischen Annäherung an den Gegenstand dieser Untersuchung mit dem Fokus auf eine Darlegung des Erkenntnisinteresses dieser Untersuchung (Abschnitt 2.4).

2.1 Zur deutschsprachigen Auseinandersetzung mit Verhaltensstörungen

Mit Verweis auf das Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (Ravens-Sieberer et al., 2007) benennt Herz (2013, 18) je nach Altersstufe Prävalenzraten zwischen 20,00% und 25,00% „kinder- und jugendpsychiatrisch relevante[r] Symptome“. Insgesamt ergibt sich im Survey eine Prävalenz von 21,90% hinsichtlich psychischer Auffälligkeiten bei den an der Studie beteiligten Kindern und Jugendlichen (vgl. Ravens-Sieberer et al., 2007, 874). Stein & Müller (2015b) führen mit unterschiedlichen Quellenverweisen Raten zwischen 12,00% und 18,00% an, die „in einem recht eng umschriebenen Zeitintervall ausgeprägte psychische Problematiken aufweisen“ (Stein & Müller, 2015b, 31). Mit Bezugnahme auf eine ältere Übersichtsstudie aus den 1990er Jahren verweisen Myschker & Stein (2014, 80) auf einen durchschnittlichen Wert von 20,15%, während die dort berücksichtigten Einzelstudien Werte zwischen 13,00% und 31,00% hervorbrachten. Stein & Müller (2014) fassen die Auseinandersetzung mit Prävalenzraten folgendermaßen zusammen:

„Es wurde deutlich, dass die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit psychischen Störungen beträchtlich ist und ernst genommen werden muss, auch wenn aktuellere Studien zur Epidemiologie und Prävalenz dringend notwendig wären und die vorliegenden kritisch zu betrachten sind“ (Stein & Müller, 2014, 242).

Diese – trotz einiger Differenzen – hohen Werte stehen einer Förderquote für emotionale und soziale Entwicklung (EuSE) mit unter 1,00% gegenüber (vgl. Stein & Müller, 2015b, 31). Stein & Müller (2015b) beziehen sich hier auf die KMK-Statistik von 2012, die die Jahre 2001 bis 2010 berücksichtigt. In der aktuelleren Statistik für die Jahre 2005 bis 2014 wird die 1,00% Marke in 2013 (1,035%) und in 2014 (1,118%) zwar überschritten (vgl. KMK, 2016, 3), bleibt aber dennoch weit hinter den Werten zu den oben benannten Prävalenzraten bei psychischer Störung zurück.

Für eine allgemeine Bestimmung der Begrifflichkeit zum Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (EuSE) weisen Ellinger & Stein (2012, 86) auf die KMK-Empfehlungen von 1994 und 2000 hin. Mit den Empfehlungen der KMK wird der Begriff des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung eingeführt (vgl. Herz, 2013, 12; Stein & Müller, 2015b, 26). Während in den Empfehlungen von 1994 noch von einer „Schule für Verhaltensgestörte“ (KMK, 1994, 36) gesprochen wird, werden im Jahr 2000 die „Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Verhaltensgestörte“ (KMK, 2000, 31) aufgehoben und durch die „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (KMK, 2000, 1) ersetzt. Doch auch nach 2000 gibt es weitere Begriffsänderungen. Heißt es in den Empfehlungen von 2000 noch „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (KMK, 2000, 11), so wird in dem Beschluss der KMK von 2011 vermehrt der Begriff von einem „sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf“ aufgegriffen. Aufgrund von Problematiken zu den Begrifflichkeiten der KMK sprechen sich Stein & Müller (2015b, 25–27) für die Verwendung des Begriffs Verhaltensstörungen aus: Unter anderem kritisieren sie, dass der Förderbedarf durch die verwendeten Begriffe ausschließlich in der Person des Kindes fokussiert ist. Nach Myschker & Stein (2014, 47) sind es die Begriffe Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung, die sich in der heutigen Zeit durchgesetzt haben. Allerdings weist der Begriff Verhaltensauffälligkeit Unschärfen auf, da er vordergründig mit aktiven Verhaltensweisen verbunden wird. Aber nicht alle Kinder und Jugendlichen, die durch Schwierigkeiten beeinträchtigt sind, fallen durch expressives Verhalten auf – dies betrifft insbesondere internalisierende Störungen. Andererseits zeigen Kinder und Jugendliche mit beispielsweise Hochbegabungen keine fortbestehenden Schwierigkeiten mit ihrer Umwelt. So konstatieren Myschker & Stein bezüglich der Begrifflichkeit von Verhaltensauffälligkeiten:

„Der Begriff Verhaltensauffälligkeit ist also zu allgemein, mehrdeutig, wenig prägnant und unscharf und ist deshalb als Oberbegriff für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch nicht gut geeignet“ (Myschker & Stein, 2014, 47).

In der deutschsprachigen Fachdebatte fehlt „eine operationalisierbare begriffliche Beschreibung von Verhaltensstörungen“ (Herz, 2013, 11), dennoch hat sich der Begriff „Verhaltensstörungen“ in der Fachdiskussion durchgesetzt (vgl. Stein, 2010, 77). Der Begriff Verhaltensstörungen etablierte sich bereits in den 1960er Jahren, was unter anderem mit der Bedeutsamkeit des Begriffs für den englischsprachigen Bereich und einer möglichst adäquaten Übersetzung (beispielsweise behavior disorders, USA) begründet wird. Aber auch im Hinblick auf eine interdisziplinäre Verständlichkeit ist der Begriff sinnvoll (vgl. Myschker & Stein, 2014, 48).

Der Begriff Störung geht mit der Längerfristigkeit einer Beeinträchtigung einher, damit ist nicht ausgeschlossen, „dass Störfaktoren zu eliminieren sind“ (Myschker & Stein, 2014, 48), dennoch gilt: „Vorübergehender Ungehorsam, nichtüberdauernde Störungen

des Unterrichts oder passagere Ungezogenheiten sind nach diesem Verständnis keine Verhaltensstörungen“ (Myschker & Stein, 2014, 48). Bezüglich der Singular- oder Pluralverwendung des Begriffs Verhaltensstörung sind nach Myschker & Stein (2014, 48–49) beide Formen möglich. Was die Autoren ablehnen ist die „pauschalisierende [...] Kurzformel ‚Verhaltensgestörte‘ bzw. ‚verhaltensgestörte Schüler‘“ (Myschker & Stein, 2014, 49). Gleiches gilt für den Begriff „Verhaltensgestörtenpädagogik“, stattdessen schlagen sie die Bezeichnung „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ vor. Präzisierend gehen sie darüber hinaus auf eine Spezifikation der Störungen innerhalb eines psychophysischen sowie eines psychosozialen Spektrums ein:

„Solange der Mensch lebt, verhält er sich. So kann Verhalten nicht eigentlich gestört, sondern nur qualitativ oder quantitativ in Relation zu einer Norm anders oder verändert sein. Störungen liegen in den Bereichen, die Verhalten konstituieren. Insofern ist es richtiger, statt von Verhaltensstörungen von psychophysischen oder auch psychosozialen Störungen zu sprechen“ (Myschker & Stein, 2014, 49).

Bei der Verwendung des Begriffs Verhaltensstörung sollte nach Myschker & Stein (2014, 50) nicht die Stabilisierung „zeit- und kulturbedingte[r] Normen“ oder die Pathologisierung „banale[r] Ordnungswidrigkeiten“ im Vordergrund stehen, sondern es gehe insbesondere darum „im Interesse des Betroffenen und in mitmenschlicher Verantwortlichkeit helfende Maßnahmen einzuleiten“. Als eine Definition von Verhaltensstörung gilt für Myschker & Stein:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Myschker & Stein, 2014, 51).

Als erläuternden Hinweis beschreiben sie maladaptives Verhalten in Abgrenzung zum adaptiven Verhalten; letztgenanntes basiert auf „adäquater Wahrnehmung, Verarbeitung, Einschätzung und Aktivierung“ und ermöglicht eine bestmögliche Bewältigung von Umwelt, während „maladaptives Verhalten dagegen [...] auf dysfunktionalen Rezeptionen, Emotionen und Kognitionen“ (Myschker & Stein, 2014, 50) beruht.

Stein & Müller (2015a) verstehen das Phänomen Verhaltensstörungen als ein interaktionistisches Phänomen: „Erst aus den Interaktionen von Menschen mit ihren Lebensbedingungen innerhalb verschiedener Situationen und Systeme entwickeln sich Problematiken, die als störend empfunden und erfahren werden“ (Stein & Müller, 2015a, 13). Denn:

„Irgendetwas in der Interaktion zwischen einem Kind oder Jugendlichen und den situativen Bedingungen, in denen sich diese Person befindet, läuft nicht regelgerecht. Dabei können Beiträge der Person (im Sinne einer ‚schwierigen‘ Persönlichkeit) sowie der Situation (im Sinne von Belastungen oder auch Provokationen) eine Rolle spielen, oft wiederum in einem komplexen, wechselseitigen Verhältnis“ (Stein & Müller, 2015b, 28).

Herz (2013, 12–13) sieht den Begriff Verhaltensstörung als „eine provisorische Annäherung an Multiproblemmustereinstellungen in der psychischen, physischen und kognitiven Entwicklung von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit von ihren sozioökonomischen und kulturellen Sozialisationsbedingungen“ (Herz, 2013, 12–13) und

bevorzugt „statt von Verhaltensstörungen von institutionellen und sozialen Desintegrationsprozessen bei schulpflichtigen Heranwachsenden zu sprechen“ (Herz, 2013, 13). Sie benennt damit insbesondere den gesellschaftlichen Zusammenhang zwischen einer Verhaltensstörung und ihren Zuschreibungsprozessen und verweist auf die hohe Bedeutung von Normalität und Normativität (vgl. Herz, 2013, 13–14; 2014a). Stein & Müller (2015b, 29–30) unterscheiden ein „hartes‘ Problemfeld“ – dabei liegen ernst zu nehmende Schwierigkeiten wie beispielsweise Depressivität oder Aggressivität vor, die die Person selbst beziehungsweise ihr Umfeld beeinträchtigen – und ein „weiches‘ Problemfeld“ – wobei die Festlegung hinsichtlich einer Störung an vorhandenen Kriterien beziehungsweise Normen orientiert ist. Diesbezüglich werden sowohl von Stein & Müller (2015b, 30) als auch von Herz (2013, 13–14) die ICD-10 sowie das DSM-IV beziehungsweise DSM-5 kritisch gewürdigt; es werde hierbei eine Systematisierung vorgenommen, die in Bezug auf die Unterscheidung zwischen gesund und krank an der Realität vorbeigehe. In historischer Perspektive gibt es nach Myschker & Stein (2014, 16–34) „fünf histiografische Linien“, wobei insbesondere Zusammenhänge zwischen der „sozialpädagogischen“, der „kriminalpädagogischen“ und in der ersten Phase auch der „berufspädagogischen Linie“ benannt werden. Für die „schulpädagogische Linie“ sind insbesondere die Gründung der Erziehungs-Klassen bereits in den 1920er Jahren sowie die Sonderschule für Verhaltensgestörte beziehungsweise die Schulen für Erziehungshilfe nach dem Zweiten Weltkrieg zu nennen. Für die „pädagogisch-psychiatrische Linie“ ist auffällig, dass die „Kinder- und jugendpsychiatrische Versorgung [...] bis in die 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein vorwiegend durch Pädagogen und pädagogische Einrichtungen geleistet“ (Myschker & Stein, 2014, 29) wurde, sowie dass „Ärzte und Pädagogen [...] gleichberechtigt oder unter pädagogischer Leitung zusammen“ (Myschker & Stein, 2014, 29) arbeiteten. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg nahm die Medizin gegenüber der Pädagogik eine übergeordnete Rolle ein.

Zusammenfassend kann für den deutschsprachigen Raum festgehalten werden, dass eine einheitliche Begrifflichkeit im Bereich Verhaltensstörungen nicht vorhanden ist. Stattdessen existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe, insbesondere auf den schulischen Kontext bezogen – von Beeinträchtigungen in der Emotionalen und Sozialen Entwicklung (EuSE) hin zu Verhaltensstörungen beziehungsweise Störungen in der Interaktion (Stein & Müller, 2015b) oder institutionellen und sozialen Desintegrationsprozessen (Herz, 2013). Vor allem die Ausführungen von Stein & Müller (2015b) und Herz (2013) weisen explizit darauf hin, dass die Störung gerade nicht ausschließlich beim Kind beziehungsweise Jugendlichen angesiedelt ist, sondern Beeinträchtigungen oftmals in der Interaktion mit anderen Personen entstehen beziehungsweise ein Zusammenhang zu institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen besteht. Trotz der Begriffsvielfalt wird in dieser Arbeit – bei ausdrücklicher Beachtung der beiden zuletzt benannten Positionen – für den deutschsprachigen Kontext der Begriff „Verhaltensstörungen“ aufgrund seiner allgemeinen Akzeptanz verwendet. In internationaler Perspektive verweisen Myschker & Stein (2014, 52) in ihrer Begriffsdefinition zu Verhaltensstörungen vornehmlich auf den amerikanischen Kontext mit Verweis auf Kauffman (2005) sowie mit Heranziehung des Begriffs „behavior disorder“ sowie „emotional and behavioral disorders“ in Anlehnung an Rutherford et al. (2004), Yell et al. (2008) sowie Kauffman & Landrum (2012). Dabei zeigt sich im internationalen Kontext durchaus ein Unterschied in der Begriffsverwendung

zwischen beispielsweise den USA und dem europäisch-britischen Kontext. Dies gilt es im nachfolgenden Abschnitt detaillierter zu betrachten.

2.2 Zur englischsprachigen Auseinandersetzung mit SEBD

Ähnlich wie im deutschsprachigen Bereich besteht auch im internationalen, englischsprachigen Kontext eine Unklarheit bezüglich der Begrifflichkeit Verhaltensstörungen. Es wird sowohl von „social, emotional and behavioural difficulties (SEBD)“ (Macnab et al., 2008, 241) sowie „emotional and behavioural difficulties (EBD)“ (Cole, 2005, 31) als auch von „emotional and behavioral disorders (EBD)“ (Cullinan, 2004, 32) gesprochen. Aufgrund der Vielfältigkeit, wie Verhaltensstörungen international wahrgenommen werden, soll zunächst ein Überblick über die globale Unterschiedlichkeit hinsichtlich des Umgangs mit und der Definition von Verhaltensstörungen gegeben werden.

Im internationalen Vergleich sind sowohl die Prävalenzraten als auch die Konzeptualisierungen und der entsprechende Umgang mit Verhaltensstörungen sehr unterschiedlich; in einigen Kulturen, so stellt Winzer fest, „EBD [...] may not have any meaning at all“ (Winzer, 2005, 22). Wie bei Winzer weiter zu lesen ist, hängt der Umgang mit Verhaltensstörungen sehr stark von kulturellen und ideologischen Umständen ab, so kann in der einen Kultur eine Verhaltensweise akzeptabel sein, in einer anderen wird sie hingegen als abweichend deklariert:

“As the constraints of an observer’s culture and ideological perspective define views and beliefs on causation, on disability and on its impact on an individual and society, the level at which deviancy is recognized varies; what is deviant and maladaptive and what constitutes infractions of the rules are recognized differently. And as there are varying reactions to certain behaviours, behaviour that may be acceptable in one culture is not necessarily so in another” (Winzer, 2005, 23).

Es zeigt sich, dass eine Klassifizierung von Verhaltensstörungen und eine entsprechend gesonderte Beschulung auch stark von der ethnischen Zugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen abhängig ist (vgl. Chakraborti-Ghosh et al., 2010, 165–167). Des Weiteren ist die Feststellung eines besonderen Unterstützungsbedarfs abhängig von dem jeweiligen Entwicklungsstand des Landes und der jeweiligen Lebenswelt, ob der Wohnort eher regional oder urban ist, spielt zum Beispiel eine Rolle (vgl. Winzer, 2005, 25; Lopes, 2014, 10). Das Phänomen Verhaltensstörungen wird eher in westlichen Ländern als in Entwicklungsländern wahrgenommen (vgl. Chakraborti-Ghosh et al., 2010). Dies gilt für alle in den einzelnen Ländern verschiedenen verwendeten Begriffe, die entsprechend unterschiedlicher kultureller Kontexte und unterschiedlicher historischer Entwicklungen variieren. „It is important to acknowledge that implicit to the notion of emotional or behavioural disturbance/disorder/difficulty is the idea of a deviance against a norm or social pattern [...]“ (Lopes, 2014, 13). Zusammenfassend hält Winzer (2005) fest:

“Confusion abounds in definitions of EBD, in classification systems, in intervention and the science of teaching students with EBD is unrefined. As the constructs have questionable validity, even in their original Western contexts, translation to other cultural contexts is treacherous. Behaviour must be understood within indigenous belief systems. As cultural expectations and concepts of deviance differ, reducing the fissionable nature of EBD is not possible. Many of the underlying assumptions about EBD formulated by Western researchers are not applicable in a global dimension” (Winzer, 2005, 28).

Demnach gestaltet sich eine Anwendung westlich geprägter Annahmen auf globaler Ebene als schwierig. Nach Lopes (2014, 11) hat lediglich eine kleine Anzahl an Ländern ein Klassifizierungssystem zur Identifizierung von Verhaltensstörungen entwickelt. Lopes spricht von einer „small, but rather influential, number of countries“, weiter heißt es: „As leaders of published research and organizational developments, their models of EBD and special education seem to be inspiring other countries’ developments in the field“ (Lopes, 2014, 11). Von einigen Ländern geht ein gewisser Einfluss aus, womit allerdings noch nicht gesagt ist, dass andere Länder diesen *einflussreichen* Ländern unreflektiert folgen; möglicherweise werden aber verschiedene Grundlagen und Konzepte übernommen. Hierbei ist anzumerken, dass Kategorisierungssysteme in erster Linie in westlichen Ländern entwickelt und dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus anderen Kulturen eher in westlichen Ländern qualifiziert werden als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus westlichen Ländern in anderen kulturellen Umfeldern. Einer Verallgemeinerung der westlichen Perspektive auf eine internationale Perspektive wird dadurch Vorschub geleistet, dies birgt jedoch Gefahren in der Entwicklung einer zu einseitigen Perspektive (vgl. Lopes, 2014, 11–14). Die führenden beziehungsweise einflussreichen Länder in der Entwicklung der Disziplin Verhaltensstörungen sind nach Lopes (2014, 17) Großbritannien und die USA sowie Australien, Neuseeland und die Niederlande.

Mit den oben bereits von Lopes benannten Begriffen „disorder“ beziehungsweise „difficulty“ zeigen sich zwei zentrale Unterschiede in der terminologischen Verwendung. Die amerikanische Fachwissenschaft im Bereich Verhaltensstörungen verwendet häufig den Begriff „disorders“, der einen medizinischen Hintergrund nahelegt, während in Großbritannien und Europa eher von „difficulties“ gesprochen wird. Im Folgenden wird kurz auf die unterschiedlichen Begrifflichkeiten sowohl in den USA als auch in Großbritannien eingegangen. Für die USA beschreiben Kauffman et al. (2004, 17), dass etwa 10–20% aller Kinder „serious mental health problems“ haben, von denen ca. 1% eine „emotional disturbance“ aufweisen. Ähnliche Werte nennt auch Cooper (2006, 1) sowohl für die USA als auch für Großbritannien.

In den USA gab es in der Geschichte unterschiedliche Termini, so war vor dem ersten Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) im Jahr 1978 der Begriff „severe emotional disturbance“ der Standardbegriff zur Umschreibung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. Dieser Begriff wurde auch nach 1978 weiterhin genutzt (vgl. Cole, 2005, 39). Von staatlicher Seite wird der Begriff „serious emotional disturbance“ verwendet, wobei in dem Individuals with Disabilities Education Act von 1997 der Zusatz „serious“ gestrichen wurde (vgl. Forness & Kavale, 2000, 264). So ist bei Cullinan (2004, 41) zu lesen: „The category for which students with EBD are most likely to qualify is ‚emotional disturbance‘ (ED)“. Die Verwendung des Begriffs „emotional disturbance“ hat sich innerhalb der letzten Jahrzehnte nicht verändert (vgl. Forness & Kavale, 2000, 264; Chakraborti-Ghosh et al., 2010, 162). Forness & Kavale (2000) berichten von der Entwicklung des Begriffs in zwei Richtungen, zum einen gibt es die offizielle staatliche Terminologie „emotional disturbance“ (ED), zum anderen ist seit den 1980er Jahren die Entwicklung der Terminologie „emotional or behavioral disorder“ (E/BD) durch das Council for Children with Behavioral Disorders forciert worden. Die empirischen Grundlagen für den Begriff „emotional disturbance“ seien wesentlich geringer als beim Begriff „emotional or behavioral disorder“, darüber hinaus umfasst „emotional or behavioral disorder“

eine wesentlich breitere und anerkanntere Definition (vgl. Forness & Kavale, 2000, 264–267).

Auch Cullinan (2004, 41–50) stellt die administrative Definition zum Terminus „emotional disturbance“ aus dem Individuals with Disabilities Education Act der Definition des Terminus „emotional and behavioral disorders“ gegenüber, welche vom Council for Children with Behavioral Disorders sowie weiteren Fachkräften und Befürworterinnen und Befürwortern entwickelt wurde. Diese Koalition, „along with more than 30 professional and advocacy groups“, die diese neue Begriffsdefinition entwickelt hat, setzt sich für eine Veränderung der staatlichen Definition ein, allerdings „as yet there has been no indication that change in federal rules and regulations is imminent“ (Landrum, 2011, 210).

Bezüglich der Definition von „emotional disturbance“ bezieht sich Cullinan auf die Formulierung vom U.S. Department of Education aus dem Jahr 1998, die sich von der aus 2004 nicht unterscheidet:

“(i) Emotional disturbance means a condition exhibiting one or more of the following characteristics over a long period of time and to a marked degree that adversely affects a child’s educational performance: (A) An inability to learn that cannot be explained by intellectual, sensory, or health factors. (B) An inability to build or maintain satisfactory interpersonal relationships with peers and teachers. (C) Inappropriate types of behavior or feelings under normal circumstances. (D) A general pervasive mood of unhappiness or depression. (E) A tendency to develop physical symptoms or fears associated with personal or school problems.

(ii) Emotional disturbance includes schizophrenia. The term does not apply to children who are socially maladjusted, unless it is determined that they have an emotional disturbance under paragraph (c)(4)(i) of this section” (U.S. Department of Education, 2004).

Diese staatliche Definition von emotional disturbance ist bereits mehrfach kritisiert worden (vgl. Forness & Kavale, 2000; Cullinan, 2004). Die Definition sei zu vage sowie an einigen Stellen unlogisch und widersprüchlich. Des Weiteren seien die fünf Unterpunkte willkürlich ausgewählt (vgl. Cullinan, 2004, 42–44). Forness & Kavale kritisieren insbesondere die Entstehung der fünf Unterpunkte der Definition zu „emotional disturbance“ des U.S. Department of Education (2004), die sich auf eine bereits 40 Jahre alte Studie stützen (vgl. Forness & Kavale, 2000, 264–265).

Die zweite von Cullinan angesprochene Definition, die unter anderem vom Council for Children with Behavioral Disorders entwickelt wurde, wurde 1993 im Federal Register abgedruckt (vgl. Council for Children with Behavioral Disorders, 2000)³. Mit leichten Unterschieden im Wortlaut, allerdings inhaltlich gleicher Aussage wurde dieser Definitionsvorschlag bereits im Jahr 1989 in Forness & Knitzer (1992, 13) mit dem Hinweis auf einen ersten Entwurf des Council for Children with Behavioral Disorders veröffentlicht:

“(i) The term emotional or behavioral disorder means a disability characterized by behavioral or emotional responses in school so different from appropriate age, cultural, or ethnic norms that they adversely affect educational performance. Educational performance includes academic, social, vocational, and personal skills. Such a disability (A) is more than a temporary, expected response to stressful events in the environment. (B) is consistently exhibited in two different settings, at least one of which is school-related; and (C) is unresponsive to direct intervention in

³ Die Online-Verfügbarkeit von Dokumenten im Federal Register, dem „Daily Journal of the United States Government“ beginnt erst im Jahr 1994 (vgl. The Office of the Federal Register, 2016), sodass hier auf eine Sekundärquelle zurückgegriffen wurde (vgl. Council for Children with Behavioral Disorders, 2000).

general education or the child's condition is such that general education interventions would be insufficient.

(ii) Emotional and behavioral disorders can co-exist with other disabilities. (iii) This category may include children or youth with schizophrenic disorders, affective disorders, anxiety disorders, or other sustained disorders of conduct or adjustment when they adversely affect educational performance in accordance with section (i)" (Forness & Knitzer, 1992, 13).

Diese Definition von einer Koalition verschiedener Interessenvertreterinnen und Interessenvertretern sei eine gute Weiterentwicklung, auch wenn durchaus weiterhin einige Schwierigkeiten diesbezüglich bestehen (vgl. Cullinan, 2004, 45–47). Kavale et al. (2005, 46) bringen die Problematik der unterschiedlichen Definitionen folgendermaßen auf den Punkt: „Many definitions of ED have been offered, but none has successfully resolved perceived problems and achieved consensus“ (Kavale et al., 2005, 46). Ein zentrales Problem, welches benannt wird, liegt in der definitorischen Nähe beziehungsweise in den Überschneidungen der Definitionen von ED und „learning disability“ (Kavale et al., 2005, 49).

Unabhängig von einer Festlegung auf eine bestimmte Definition lassen sich hinsichtlich aktueller Trends sowie aktueller und zukünftiger Forschung im Bereich „behavior disorders“ beziehungsweise „emotional disturbance“ empirisch basierte proaktive Präventions- und Interventionsansätze benennen, die bereits aufgegriffen werden und nach Meinung einiger Autorinnen und Autoren auch weiterhin berücksichtigt werden sollten:

“Over the past decade, school-wide behavior supports, proactive positive models of prevention and intervention, and empirically based approaches such as functional assessment based interventions have been embraced. Thus, it is important to continue to embrace scientific investigations to determine appropriate interventions for students with EBD” (Chakraborti-Ghosh et al., 2010, 168).

Auch Landrum (2011, 216–218) benennt als ein Trend im Bereich Emotional and Behavioral Disorders „Early Identification and Prevention“. Entgegen bisheriger Maßnahmen, die erst ansetzen, wenn die Schwierigkeiten massiv sind, lege „evidence [nahe, Anm. d. Verf.] that early identification and prevention efforts can work“ (Landrum, 2011, 217). Bereits 2004 thematisieren Kauffman et al. forschungsbasierte Verfahren in Bezug auf „the future of research in behavior disorders“ (Kauffman et al., 2004, 26). Sie sehen in postmodernistischen Ansätzen und deren Skepsis gegenüber forschungsbasierten objektiven Aussagen eine Gefahr für den Bereich behavior disorders: „We hope that the future of research in emotional and behavioral disorders will be marked by a renewal of interest in and commitment to scientific investigation“ (Kauffman et al., 2004, 26). Ähnlich argumentieren auch Nelson & Kauffman (2009) für eine evidenzbasierte Intervention. Die Autoren sprechen sich hier insbesondere für einen „positive behavior support“ sowie für „response to intervention“ Ansätze aus, nachdem sie sich theoretisch bei einem „behavioral approach“ verorten. Dies ist ein Ansatz, der bereits in den 1960er Jahren im Bereich behavior disorders relevant war, den die beiden Autoren aber auch heute noch als grundlegend ansehen:

“The behavioral approach to teaching was relatively new in 1967 and considerably more helpful to teachers than the psychodynamic ideas of just accepting behavior and trying to understand unconscious motivations [...] We still believe that the behavioral or cognitive-behavioral way of thinking about things has the most to offer us as educators” (Nelson & Kauffman, 2009, 36–37).

In der Argumentation für ein evidenzbasiertes Vorgehen, dass zunächst Fragen zu Interventionsansätzen stellt und diese vor allem forschungsbasiert beantwortet, stellen Nelson & Kauffman (2009) folgende Frage, mit der sie auf den medizinischen Kontext verweisen: „What would you like your physician to use as a basis for making decisions regarding treatment of an ailment?“ (Nelson & Kauffman, 2009, 39). Für den US-amerikanischen Kontext zeigt sich anhand der Literaturlage eine starke Argumentation für evidenzbasierte Präventionsansätze sowie eine starke Affinität zu empirischer Forschung hinsichtlich Interventionsansätzen im Bereich „behavior disorders“.

Thomas stellt 2005 für den britischen Kontext fest:

„A search through the last 10 years' issues of five leading national and international journals finds not a single paper which discusses in any detail the provenance, status, robustness, legitimacy or meaning of the term ‚emotional and behavioural difficulties‘ (EBD)“ (Thomas, 2005, 60).

In historischer Perspektive wurden in Großbritannien Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen lange Zeit mit dem Terminus „maladjustment“ betitelt. Dieser Begriff wurde 1981 mit dem Education Act abgeschafft (vgl. Cole, 2005, 39), während bereits mit dem Warnock Report von 1978 der Terminus „emotional or behavioural disorders“ eingeführt wurde (vgl. Frederickson & Cline, 2010, 408):

“Although EBD is not an official category in England, it exists as one in everything but name. Categories officially ceased to exist following the report of the Warnock Committee (DES, 1978) and the 1981 Education Act” (Thomas, 2005, 60).

Des Weiteren erhält der sogenannte „whole-school approach“ (Thomas, 2005, 61) mit dem Elton Committee von 1989 immer mehr Zuspruch, auch wenn weiterhin die Fachmeinung vorherrscht, dass die wirkliche Ursache von Verhaltensstörungen im individuellen Defizit des Kindes liege. Somit gilt: „The term ‚EBD‘ induces a clinical mindset from which it is difficult to escape“ (Thomas, 2005, 61). Mit dem Elton Committee geht in Großbritannien aber auch eine Distanzierung von dem Begriff „emotional or behavioural disorders“ einher. Allmählich wird dieser von der Terminologie „emotional and behavioural difficulties“ abgelöst (vgl. Frederickson & Cline, 2010, 408). Macnab et al. (2008) argumentieren, dass die Definition des Department for Education aus dem Jahr 1994 die ergiebigste Begriffsbestimmung sei:

“Emotional and Behavioural Difficulties range from social maladaptation to abnormal emotional stresses. They are persistent (if not necessarily permanent) and constitute learning difficulties” (Department for Education, 1994, 7, zit. nach Macnab et al., 2008, 241).

Lopes (2014, 16) hebt die Bedeutung der OECD für die Informationslage über Verhaltensstörungen im internationalen Kontext hervor. Die OECD arbeitet an einer einheitlichen länderübergreifenden Kategorisierung. Lopes gibt zu bedenken, dass dies eine Einheitlichkeit suggerieren kann, die derzeit so nicht existent ist. Von der OECD werden drei Kategorien benannt: A) Disabilities, B) Difficulties und C) Disadvantages. Eine Beschreibung der drei Kategorien sowie der Hinweis, dass in den meisten Ländern Kinder und Jugendliche mit EBD in die Kategorie B eingeordnet werden, findet sich bei Chakraborti-Ghosh et al. (2010):

“[...] category A includes students with clear organic impairments, category B includes students with learning and behavior difficulties without clear organic origins, and category C which in-

cludes disadvantaged students who receive additional educational resources due to their social and/or language background” (Chakraborti-Ghosh et al., 2010, 163).

Darüber hinaus entwickelt die Social, Emotional, and Behavioural Difficulties Association (SEBDA) eine weitere Begriffsdefinition. SEBDA ist ein britischer Fachverband für „professionals who work with, or for, children and young people experiencing social, emotional and mental health difficulties“ (SEBDA, 2016b). Der Verband ist 1981 aus dem Zusammenschluss zweier Organisationen, Association of Workers for Maladjusted Children (AWMC) und Association for Therapeutic Education (ATE), entstanden (vgl. Ben-nathan et al., 2004). Er setzt sich für „excellence in services for children and young people who have social, emotional and behavioural difficulties“ (SEBDA, 2016a) ein. Die Begriffsverwendung von SEBDA umfasst nicht nur die Nennung und Berücksichtigung von „emotional“ und „behavioural“ difficulties, sondern auch „social“ difficulties. Aufgrund der Einbeziehung dieser drei Bereiche kann sie als derzeit umfassendste Definition gelten:

“‘SEBD’ is an imprecise umbrella term, always difficult to define, although it is quite clear that many children and young people to whom the term is applied have complex and chronic difficulties, which place them at risk of school and wider social exclusion. The English government now acknowledges the importance of the social element and uses various arrangements of the letters ‘E’, ‘B’, ‘S’ and ‘D’ [...]” (SEBDA, 2006).

Des Weiteren wird der Terminus Social, Emotional, and Behavioural Difficulties (SEBD) in mehreren aktuellen Fachpublikationen verwendet, wie beispielsweise im „Handbook of Social, Emotional and Behavioural Difficulties“ (Hunter-Carsch et al., 2006, ix) oder in Veröffentlichungen von Macnab et al. (2008, 241) oder Visser et al. (2012, xi). Visser problematisiert eine Begriffsdefinition von SEBD folgendermaßen:

“This is not the place to debate in detail the issues behind the relatively imprecise nature of what constitutes SEBD. Rather the point is that despite all the debates over the decades, professionals and others working with children and young people can agree that unfortunately there remain too many whose lives have been blighted. They are, as described by Wills (1968), the ‘frightened, wounded, damaged and inadequate’” (Visser, 2012).

Mit den unterschiedlichen Begriffsverwendungen gehen meist auch ein differenziertes inhaltliches Begriffsverständnis und eine entsprechende Definition einher. Es gibt keine eindeutige Ausrichtung, mit Hilfe derer der Begriff SEBD definiert werden könnte. So hinterlassen die stetig wechselnden psychologischen, pädagogischen, gesellschaftlichen oder rechtlichen Richtungen ein großes Puzzle (vgl. Winzer, 2005).

“Confusion exists within definitions of SEBD [...]. It is a broad term, open to many interpretations, and is used mainly in the education service to refer to pupils’ difficulties in behaviour, emotions and relationships that are of such severity and persistence that they interfere with individuals’ learning and development. SEBD is a generic term encompassing many other descriptors such as ‘delinquent’, ‘disaffected’, ‘disturbed’, ‘troublesome’ and ‘challenging’, each of which has come to the fore as different aspects of SEBD have been focused upon (Visser, 2002)” (Macnab et al., 2008, 241).

Es zeigt sich, dass eine klinische oder auch therapeutische und psychologische Denkart in das alltägliche Verständnis von Verhaltensstörungen übergegangen ist. Hierzu schreibt Thomas (2005, 65) mit Bezugnahme auf Foucault:

“In other words, the knowledge of psychology and psychiatry have infiltrated our everyday understanding of disorder and deviance so that they are now almost as one: disorder has somehow become melded with disturbance in such a way that thought about behaviour which is out-of-order at school can hardly be entertained without the collateral assumption of emotional disturbance and special need. This symbiosis of order and understanding is nowhere clearer than in the contemporary term ‘EBD’” (Thomas, 2005, 65).

Diese Schwerpunktsetzung auf eine klinische Perspektive bezüglich des Phänomens SEBD verhindert die Umsetzung eines forcierten „whole-school approaches“ und gleichzeitig auch, dass Schulen „can be made more humane, more inclusive places“ (Thomas, 2005, 78). Cooper (2006) benennt die Problematik der aktuell dominierenden Perspektive: „Furthermore, in a society that overstates the importance of personal over social responsibility, they are more likely to be blamed for their failures than supported“ (Cooper, 2006, 10). Cooper (2006) stellt insgesamt vier verschiedene Ansätze heraus, die die Entstehung von SEBD beschreiben: „These are the social, the psychological and the biopsychosocial approach. A fourth approach considers the influence of culture and society in defining and constructing SEBD“ (Cooper, 2006, 3). Der erste – der social approach – umfasst Aspekte der Umwelt. Neben weiteren werden hier als Faktoren für die Entstehung von SEBD die Familie sowie die Schule benannt. Beim psychological approach spricht Cooper unter anderem die Bindungstheorie von John Bowlby an, die hierbei eine wichtige Rolle spielt. Beim biopsychosocial approach wird deutlich, welche Aspekte bei diesem Ansatz eine maßgebliche Rolle spielen: biologische Aspekte, die zwar erst in Verbindung mit der Umwelt wirksam werden, die aber deutlich in den Vordergrund gestellt werden. Weiter heißt es in Verbindung mit dem biopsychosocial approach, dass folgende Faktoren ebenfalls maßgeblich bei der Entstehung von SEBD sind:

“The quality of the social environment, interpersonal relationships, educational interventions and individuals’ attitudes, beliefs and attributions will all play a significant role in determining whether ‘difference’ equates with ‘disorder’” (Cooper, 2006, 6).

In der von Cooper als vierten Ansatz benannten Richtung werden kulturelle und gesellschaftliche Aspekte thematisiert. In diesem Zusammenhang verweist Cooper auf die Zunahme marktorientierter Ideologien, die die soziale Entwicklung sowie die vorherrschende darwinistische Denklogik beeinflussen (vgl. Cooper, 2006, 3–10). 2008 spricht sich Cooper (2008, 461) am Beispiel von Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) für eine biopsychosoziale Positionierung aus. Wonach der Fokus auf einer biologischen Prädisposition liege, die durch soziale und umweltbezogene Faktoren beeinflusst wird. Dabei sind – unter anderem nach Slee (2013) – rein individuelle Erklärungsmodelle durch gesellschaftsanalytische Ansätze zu ergänzen. Slee (2013) nimmt diesbezüglich in seiner Argumentation Bezug auf Norwich (2008). Norwichs kritische Reflexion von Klassifizierungssystemen für den pädagogischen Kontext „helps us widen our gaze from the bright streetlamp of individual pathology to build the social analysis into lopsided extant biopsychosocial offerings“ (Slee, 2013, 24). Nach Slee (2013, 23) sind es – ähnlich wie dies bereits Thomas (2005) feststellt – insbesondere physiologische Erklärungsmodelle, die die gesellschaftspolitische Analyse ignorieren. Er fordert:

“At the heart of any analysis of the deployment and impact of systems for classifying children and calculating educational entitlements there must be a strong political and economic analysis. The absence of this analysis and the reliance on special educators and psychologists to design

and administer models of student classification and resource allocation will have perverse effects” (Slee, 2013, 24).

Die Untersuchung von Rose (2007) stützt die Argumentation von Slee, um die sozialen und gesellschaftlichen Erklärungsansätze in Bezug auf SEBD zu stärken: Vor allem Rose’s Ausführungen zu „molecularisation“, „technologies of optimisation“, „subjectification“, „experts of life itself“ und „bioeconomics“ untermauern diese Argumentation (Slee, 2013, 25–26). In einem neueren Beitrag unterscheidet Slee (2015, 4) grundsätzlich zwei Standpunkte: den „behaviourist and cognitive positivism“ und die „critical tradition“. Der erste Standpunkt wird beispielsweise in der Argumentation von Kauffman et al. (2004) sowie Nelson & Kauffman (2009) deutlich, wie sie oben beschrieben wurde. Eine eher kritische Position beziehen diesbezüglich unter anderem Slee (2013; 2015) oder auch Allan & Harwood (2014), die sich in ihrer Studie kritisch mit der Medikalisierung im Bereich Verhaltensstörungen auseinandersetzen. Allerdings, so schreibt Slee weiter, „the task here is to divest the debate of partisan acrimony to remind us all of the utility of throwing our assumptions and research predispositions into doubt as a means for encouraging deeper analysis“ (Slee, 2015, 4). Slee stellt mit Bezug auf Rose, aber auch am Beispiel von classroom management, dar, dass „individualised psychological views of student disruption“ (Slee, 2015, 5) im Bildungsbereich dominieren. Es geht nicht darum, so Slee (2015, 8), medizinisches Wissen zu negieren, aber dessen Grenzen zu berücksichtigen, sodass einer Glorifizierung und einem Missbrauch dieses Wissens vorgebeugt werden kann.

“Although the biomedical literature is abundant, the social analysis is slight. The reliance on recent biological postulations about behaviour and inattention set the analytic framework without allowing the relationship between the construction of knowledge domains and the context of inquiry and knowledge production to be examined. This can be examined through contrast with the work of Nikolas Rose (2007) and the identification of omissions of key aspects of the critique of the ADHD concerning disproportional diagnosis and the politics of the DSM (Kutchins and Kirk 1997). Advancing critique is not to deny the existence of the condition. The point is to build better understandings of human behaviour and the conditions of its conception and operation” (Slee, 2015, 10).

Insgesamt lässt sich eine eher individuelle von einer eher gesellschaftlichen Sichtweise auf das Phänomen SEBD differenzieren. Ein Beispiel für eine Berücksichtigung sowohl der individuellen als auch der soziokulturellen Perspektive zeigt sich unter anderem in der Studie von Learoyd-Smith & Daniels (2014). Sie fokussieren speziell den sozialen Kontext und stellen dabei fest: „This is not to argue that intervention at the level of the individual is unnecessary, but rather that the focus of intervention remains overly individualistic or on teacher-child interaction [...]“ (Learoyd-Smith & Daniels, 2014, 146). Travell (1999) nimmt eine dezidiert kritische Position zur alleinigen individualistischen Sichtweise ein:

“Those who stress the contribution of heredity, present an essentially fatalistic view of EBD, locating problems as internal to the child. Personal responsibility is stressed and the role of society is to categorise and control those who are born with defective genes. Society, primarily influenced by those with medical qualifications, dictates what is ‘normal’, and individuals must conform to this norm. Those considered abnormal must receive suitable treatment. In its extreme form such thinking leads to eugenics, aimed at eliminating problem individuals and ‘perfecting’ the human race. Minority groups are particularly at risk from this approach” (Travell, 1999, 9).

Eine fundamentale Kritik des individuellen Ansatzes leistet auch Vassallo (2015) am Beispiel selbstreguliertes Lernen (self-regulated learning (SRL)); er belegt dessen neoliberale Ideologie folgendermaßen:

“Critical engagement with SRL is both necessary and timely because research continues to expand and contemporary reform conversations in the United States signal a push towards SRL, as evidenced by the presence of concepts such as accountability, individual responsibility and twenty-first century competencies. An emphasis on SRL without a critical interrogation can normalise behaviours, dispositions and skills that are associated with an ideology that marginalises students, creates unfair advantages and reproduces the status quo” (Vassallo, 2015, 83).

Vassallo arbeitet die hohe Bedeutung von Effizienz und Produktivität heraus, die zentrale Merkmale des Neoliberalismus darstellen, gleichzeitig aber auch vermehrt in der Literatur zu SRL zu finden sind (vgl. Vassallo, 2015, 86). Zudem suggeriert „self-regulation“, dass Individuen die gleichen Voraussetzungen beziehungsweise eine Kontrolle über externe Einflüsse haben, und negiert die unterschiedlichen ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Machtvoraussetzungen (vgl. Vassallo, 2015, 90).

“It is possible to see that SRL and neoliberalism invite a narrow form of selfhood, one that aligns with middle-class norms. If institutions are increasingly shaped according to a neoliberal logic, then those who embody SRL and neoliberal subjectivity can take advantage of such environments, illuminating another way that schools can produce and protect differential advantages” (Vassallo, 2015, 93).

Minderheiten sind hier – ähnlich wie das Travell (1999) für eine rein individuell ausgerichtete Perspektive auf SEBD herausgearbeitet hat – in der Gefahr nicht entsprechend ihrer Bedarfe berücksichtigt zu werden. Sowohl Reindal (2009) als auch Norwich (2014) argumentieren für einen Ansatz, der den individuellen beziehungsweise medizinischen Ansatz und den gesellschaftlichen respektive soziologischen Ansatz gleichermaßen berücksichtigt. Beide sprechen sich für eine gerechtigkeits-theoretische Auseinandersetzung mit dem Capabilities Approach (CA) aus. Allerdings sehen beide Autoren auch eine Verbindung zwischen dem CA und einem biopsychosozialen Modell, wie es in der International Classification of Functioning (ICF) aufgegriffen wird, und sprechen sich diesbezüglich für eine weiterführende Erforschung aus.

Zusammenfassend kann für die englischsprachige Auseinandersetzung mit „emotional and behavioural difficulties“ oder „emotional and behavioral disorders“ – ähnlich wie in den entsprechenden Ausführungen zur deutschsprachigen Auseinandersetzung mit Verhaltensstörungen – festgehalten werden, dass im internationalen Kontext keine einheitliche Definition zum Phänomen von Verhaltensstörungen vorhanden ist. Darüber hinaus zeigt die theoretische Annäherung eine stark individuell-medizinisch geprägte Perspektive auf das Phänomen Verhaltensstörungen. Um einer solch starken Fokussierung auf eine entsprechend individuelle Perspektive nicht Vorschub zu leisten, wird sich in der vorliegenden Untersuchung explizit für die Verwendung der Terminologie SEBD (Social, Emotional, and Behavioural Difficulties) ausgesprochen, da diese in der Definition auch die „social“ Schwierigkeiten mit benennt. Eine gesellschaftskritische Perspektive, die sowohl eine individuelle Sichtweise als auch gesellschaftliche und sozialstrukturelle Aspekte berücksichtigt, erscheint für das Feld SEBD in Bezug auf die oben benannte Kritik an einer zu einseitigen individuell-klinischen Perspektive angebracht. Eine theoretisch fundierte

Auseinandersetzung auf Grundlage des oben angesprochenen Capabilities Approach wird hierfür als weiterführend angesehen.

2.3 Zur Terminologie Inclusion (Inklusion)

Eine Klärung des Begriffs Inclusion beziehungsweise Inklusion erweist sich als schwierig, denn: „Bis heute ist es nicht gelungen, eine klare Inklusionsdefinition zu entwickeln“ (Werning, 2016, 2). Eine Annäherung an den Begriff erfolgt zunächst über die allgemeine Wortbedeutung. Inklusion meint nach dem Wörterbuch der deutschen Sprache „Einschließung, Einschluss; das Enthaltensein in etwas“ (Dudenredaktion, 2012). Zum Begriff „inkludieren“ werden im großen Fremdwörterbuch die „Inklusen“ benannt: „Männer und Frauen, die sich zur Askese einmauern ließen (bis zum 15. Jh.)“ (Dudenredaktion, 2003). Zum Begriff Inklusion heißt es im Fremdwörterbuch: „a) (Mathematik: besonders in der Mengenlehre) die Beziehung des Enthaltenseins; b) (Mineralogie) Einschluss von Fremdstoffen in Kristallen; c) das Miteinbezogenensein; gleichberechtigte Teilhabe an etwas [...]“ (Dudenredaktion, 2015). Die letztgenannte Bedeutung zum Begriff Inklusion findet auch in der Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006) Verwendung, hier unter anderem in Artikel 3 zu den allgemeinen Grundsätzen: „[...] full and effective participation and inclusion in society [...]“, aber auch im für den Bildungsbereich relevanten Artikel 24: „[...] enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society [...]“. In der englischsprachigen Variante „inclusion“ findet sich im „Oxford English Dictionary“ eine Worterklärung entsprechend der deutschen Schreibweise im Fremdwörterbuch. Auch hier wird auf die mathematische und mineralogische Wortbedeutung verwiesen sowie auf das Miteinbezogenensein (vgl. Simpson & Weiner, 1989, 801–802).

Die Policy Guidelines on Inclusion in Education (UNESCO, 2009) stellen als rechtliche Grundlage neben einer Auflistung wichtiger rechtlicher Dokumente ab 1948 insbesondere die Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006) heraus und zählen im Bereich der Entwicklung von Inclusion insbesondere drei Konferenzen auf. In Jomtien (Thailand) fand 1990 die World Conference on Education for All statt (UNESCO, 1990). Vier Jahre später wurde die World Conference on Special Needs Education: Access and Quality in Salamanca (Spanien) durchgeführt (UNESCO, 1994). Zehn Jahre nach der Konferenz in Jomtien wurden in Dakar (Senegal), auf dem World Education Forum, die vereinbarten Ziele von Jomtien nochmals von den beteiligten Ländern bestätigt (UNESCO, 2000).

Die folgende Wiedergabe⁴ deutsch- und englischsprachiger Autorinnen und Autoren ist als Darlegung einer Relevanz des Begriffs Inclusion (Inklusion) für die vorliegende Untersuchung anzusehen und beinhaltet explizit keine Darstellung der umfangreichen Integrations- beziehungsweise Inklusionsdebatte, wie sie beispielsweise im deutschsprachigen Bereich schon in den 1980er Jahren geführt wird (vgl. ex. Feuser, 1982).

Im deutschsprachigen Raum findet beispielsweise für Biewer (2008b) ein Wechsel der Begriffe Integration zu Inklusion nach der Jahrtausendwende statt (vgl. auch Biewer, 2016, 124):

⁴ Im Folgenden wird bezüglich der Begriffe Inclusion beziehungsweise Inklusion auf Meyer (2013a; 2015) zurückgegriffen.

„Seit wenigen Jahren ist für den deutschen Sprachraum eine ähnlich rasche Substitution des Begriffs ‚Integration‘ durch ‚Inklusion‘ zu beobachten, wie in den 1990er Jahre [sic!] im angloamerikanischen Raum von ‚mainstreaming/integration‘ zu ‚inclusion‘“ (Biewer, 2008b, 102).

Während Benkmann anführt, dass die schulische Integrationsdebatte im deutschsprachigen Raum schon „seit Mitte der 1990er Jahre immer stärker durch die Diskussion um Inklusion“ (Benkmann, 2012, 54) verdrängt wird, benennt Bürli (2009) hingegen das Jahr 2000 als den ungefähren Startpunkt der Begriffsverwendung von Inklusion im deutschsprachigen Raum. Auch Werning & Avci-Werning (2015, 15) verorten eine stärkere Thematisierung von Inklusion im deutschen Kontext im ersten Jahrzehnt nach der Jahrtausendwende.

Auf globaler Ebene wird vielfach die Salamanca Konferenz von 1994 als „the major impetus for inclusive education“ (UNESCO, 2009, 8) benannt. Auch Heimlich (2011) verweist hinsichtlich der Einführung der Begriffe Inclusion und Inclusive Education im internationalen Kontext auf das Jahr 1994. Biewer (2008b) datiert in historischer Perspektive den Wechsel von „mainstreaming“ in den USA und von „integration“ in Großbritannien und Australien hin zum Begriff „inclusion“ auf den Beginn der 1990er Jahre (vgl. auch Biewer, 2016, 123). Auch Barow et al. (2016, 189) datieren für Großbritannien den Wechsel der Begriffe „integration“ zu „inclusion“ auf Anfang der 1990er Jahre. Für den nordamerikanischen Kontext wird von Johnson (2016, 185) angeführt, dass sich bereits Ende der 1980er Jahre die Forderung entfaltet, den Begriff „inclusion“ zu verwenden im Gegensatz zu „integration“ beziehungsweise „mainstreaming“.

Bei der Herausbildung eines Konzepts von Inclusion sieht Biewer die USA und Großbritannien als federführend an, wobei hier „Fragen der Steigerung der Leistungsfähigkeit der Schule im Vordergrund standen“ (Biewer, 2008b, 101). 2000 stellt er den Ursprung von Inklusionskonzepten als reflexionswürdig und -bedürftig dar. Seine Kritik zielt auf die Tatsache, dass entsprechende Konzepte meist „von wenigen Leuten geschrieben worden“ (Biewer, 2000, 155) sind und demnach „spezifische Positionen zum Ausdruck“ (Biewer, 2000, 155) bringen. Im Speziellen zur Salamanca-Erklärung resümiert Biewer (2000): „Ein Dokument mit globalem Anspruch transferiert eine sehr spezifische erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Position“ (Biewer, 2000, 155). Eine brisante Äußerung, wenn davon ausgegangen wird, dass sich die Begriffe Inclusion und Inclusive Education mit der Salamanca Erklärung im Bereich Special Educational Needs schnell verbreiteten (Biewer, 2000; 2008a; 2008b). Bei Winzer heißt es: „The [...] Salamanca Statement [...] stressed the value of education in the general school system and prompted the abandonment of special schools and special classes in favour of more inclusive practices [...]“ (Winzer, 2005, 26). Hodkinson (2012) formuliert hierzu: „From the Salamanca Statement onwards, the terms inclusion and inclusive education became part of governmental rhetoric, gaining status in schools and the mass media“ (Hodkinson, 2012, 5).

Auf Schwächen des Begriffs Inclusion weisen unter anderem Armstrong et al. (2011, 37) hin:

“The weaknesses of the ‘inclusive perspective’ are characterised by the theoretical vacuum in which inclusive education sits and by the lack of critical engagement with the realities of education and schools that the early movement for inclusive education had promised.”

An dieser Stelle wird eindeutig eine fehlende theoretische Fundierung benannt. Die Autoren verweisen auf verschiedene Definitionsmöglichkeiten des Begriffs Inclusion, die zum

einen deskriptiv, zum anderen normativ vorgenommen werden kann. Armstrong et al. (2011, 31) beziehen sich hier auf Ainscow et al. (2006, 14):

“Definitions can be descriptive or prescriptive. A descriptive definition of inclusion reports on the variety of ways ‘inclusion’ is used in practice, whereas a prescriptive definition indicates the way we intend to use the concept and would like it to be used by others.”

Armstrong et al. (2011) sehen eine solche Unterscheidung bei der Begriffsdefinition nicht als sinnvoll an. Sie favorisieren eher eine Unterscheidung zwischen einer engen Definition, also einer Definition, die Inclusion für eine spezielle Gruppe befördern will und einer weiten Definition, die alle Menschen im Sinne von „diversity“ in den Blick nimmt. In den Ausführungen von Norwich (2014) zur Begriffsentwicklung beziehungsweise Begriffsveränderung von Inclusion wird deutlich, dass stets Änderungen der Begrifflichkeiten und Erklärungsansätze vorgenommen und zunächst mit positiven Konsequenzen untermauert wurden. Entsprechend gibt es einen Bedarf an neuen Erklärungsmodellen beziehungsweise neuen Begriffen (vgl. Norwich, 2014, 16). Zum Begriff Inclusion hält Norwich fest:

“The new terms inclusion and inclusive promised a positive focus through the social model, going beyond disability to cover other forms of ‘diversity’ with the implication that regular schools will accommodate and restructure for this diversity“ (Norwich, 2014, 16).

Mit dem Begriff Inclusion gingen vor allem Hoffnungen einher, dass es zu Umstrukturierungen im Regelschulbereich kommen würde.

“Inclusive schooling is concerned with the educational experiences and outcomes for all children. Since present forms of schooling routinely deny human rights and exclude students on the basis of race, ethnicity, gender, disability, sexuality and class, inclusive education is a project of educational reconceptualization and radical reconstruction” (Slee, 2001, 174).

Es kann resümierend festgehalten werden, dass die Verwendung der Begriffe Inclusion sowie Inklusion insbesondere auf die Salamanca Erklärung zurückzuführen ist und sich die Forcierung des Begriffs als national unterschiedlich erweist. Darüber hinaus lässt sich eine eher weite Definition im Sinne von Diversity von einer engeren Definition im Sinne von inklusiven Maßnahmen für eine bestimmte Gruppe von Menschen unterscheiden wie auch eine eher beschreibende von einer normativen Definition. In Artikel 3 der Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006), der die Grundsätze der Konvention beschreibt, wird deutlich, dass ein wichtiger Grundsatz der Konvention die volle und wirksame Teilhabe in der Gesellschaft ist.

Für den deutschsprachigen Raum kann festgehalten werden, dass die integrationspädagogische Auseinandersetzung ursprünglich „explizit gesellschaftskritisch und politisch motiviert“ (Herz, 2010a, 29) war. Bereits in den 1970er und 1980er Jahren wurde eine gesellschaftskritische Sicht mitgedacht (vgl. ex. Jantzen, 1973; Feuser, 1982; Jantzen, 1982). So ist bei Feuser (1982, 100) zu lesen: „Integration ist nicht ein einmal erreichbarer Zustand, sondern ein gesellschaftlich-sozialer Prozeß.“ In diesem Beitrag wird auf den ein Jahrzehnt zuvor erschienenen Text von Jantzen (1973) verwiesen, der dort schreibt: „Verhaltensstörung und Lernbehinderung sind gesellschaftliche Kategorien“ (Jantzen, 1973, 4). So galt in der damaligen Diskussion:

„Sie [die Integration, Anm. d. Verf.] hat die Realisierung von gesellschaftlichen Verhältnissen zum Ziel, die dies ermöglichen, und tritt gleichzeitig als Methode in Erscheinung, dieses Ziel zu erreichen“ (Feuser, 1982, 86).

Aktuell betont beispielsweise Lanwer:

„Es gibt keine Pädagogik außerhalb gesellschaftlicher Wirklichkeiten und jede sich als neutral verstehende pädagogische Praxis ignoriert den an sie vermittelten gesellschaftlich-politischen Auftrag von Erziehung und Bildung“ (Lanwer, 2012, 340).

Schließlich gibt es – nach Liesner & Lohmann (2010, 9) – „keine auf Erziehung und Bildung gerichteten Handlungen und Prozesse, die nicht von gesellschaftlichen Bedingungen [...] beeinflusst wären“. Dammer (2012) geht der Frage nach, inwiefern dem Begriff Inklusion das gleiche Schicksal droht wie dem vorherigen Begriff der Integration, „nämlich relativ ohnmächtig gegenüber der normierenden Kraft der Gesellschaft und ihrer Schule zu sein und ihr sogar, entgegen dem eigenen Selbstverständnis, in die Hände zu arbeiten“ (Dammer, 2012, 354). Dammer kommt bei seinen Ausführungen zu dem Schluss, „dass die Inklusionspädagogik die theoretischen Probleme der Integrationspädagogik erbt, ohne sie lösen zu können, weil die argumentativen Grundmuster dieselben bleiben und sie den historischen Irrtum der Pädagogik wiederholt“ (Dammer, 2012, 375). Mit dem hier angesprochenen „historischen Irrtum der Pädagogik“ meint der Autor, dass sozialstrukturelle Bedingungen im Rahmen von pädagogischen Reformen unberücksichtigt bleiben, die Reformen dann aber als gesellschaftliche Reformen ausgegeben werden. Das wiederum ist vergleichbar mit dem „Ablasshandel“ (Dammer, 2012, 374), über den sich sowohl Schule als auch Gesellschaft legitimieren. Der „Ablasshandel“ besteht laut Dammer darin, dass gesellschaftlich ungelöste Widersprüche auf die Schule übertragen werden; die Schule behauptet, diese ungelösten Widersprüche beheben zu können, was wiederum zur Folge hat, dass bei Sichtbarwerden von negativen Auswirkungen der übertragenen gesellschaftlichen Widersprüche die Schule als allein verantwortlich angesehen wird (vgl. Dammer, 2012, 374–376).

Die Problematik der Inklusionsdebatte liegt in der fehlenden Berücksichtigung sozialstruktureller Bedingungen. Diese Tatsache und das Verklären von pädagogischen Reformen als gesellschaftliche Reformen haben zur Folge, dass die Verantwortung für Inklusion und Teilhabe ausschließlich bei der Pädagogik gesucht wird. Schule und Pädagogik sind aber nicht verantwortlich zu machen für bestehende gesellschaftliche Widersprüche. So weist Bernhard (2012) auf die Problematik hin, dass in der Inklusionsdebatte nicht auf die gesellschaftlichen Grundlagen pädagogischer Kontexte aufmerksam gemacht wird. Es wird suggeriert, dass gesellschaftliche Probleme ausnahmslos pädagogisch lösbar seien (vgl. Bernhard, 2012, 345). Er kritisiert die fehlende Einbeziehung des gesellschaftlichen Kontextes, insbesondere der neoliberalen Ausrichtung der Gesellschaftspolitik in der Pädagogik und stellt bezüglich der Inklusionsdebatte fest:

„Der Verzicht auf die Einbindung der Diskussion um Inklusion in ein gesellschaftstheoretisches Instrumentarium, das auf gesellschaftsanalytischen Begriffen von Gesellschaft, Sozialstruktur, Herrschaft und Hegemonie aufruht, signalisiert den fehlenden Willen der Disziplin Erziehungswissenschaft, pädagogische und bildungspolitische Probleme von einer grundsätzlichen, an ihre Wurzeln gehenden Argumentationsweise her zu erschließen“ (Bernhard, 2012, 349).

Insbesondere soziale Ungleichheiten, die auf die Sozialstruktur zurückzuführen sind, nehmen in der Inklusionsdebatte nur eine marginale Position ein, obwohl sie maßgeblichen Einfluss auf die bildungsbezogene Entwicklung des Individuums haben (vgl. Bernhard, 2012).

Bernhard bleibt aber nicht auf der gesellschaftsanalytischen Ebene, er thematisiert außerdem den Bedarf einer „ethisch-pädagogischen Begründung“ von Inklusion. Das Fehlen einer solch ethischen Begründung birgt die Gefahr, dass Inklusion von Akteuren definiert und vereinnahmt wird, die ihre Einflussnahme beispielsweise im Sinne einer neoliberalen Umstrukturierung geltend machen. Als Beispiel nennt er hier die Bertelsmann-Stiftung – eine der Stiftungen, die einer neoliberalen Denkweise zuzuordnen ist (vgl. auch Herz, 2012b, 393) –, die sich den Begriff Inklusion zu Eigen gemacht hat und energisch vertritt. Dass im Fall einer solchen Einflussnahme ein gesellschaftskritischer Blick – im Sinne einer kritischen Distanzierung zu neoliberalen Tendenzen – auf Inklusion forciert wird, ist eher zu bezweifeln. Bernhard merkt an dieser Stelle an, dass eine solch neoliberale Einflussnahme die Erziehungswissenschaft zum Nachdenken veranlassen sollte (vgl. Bernhard, 2012, 346–350). Auch Werning (2010, 287) gibt kritisch zu bedenken, dass sich eine Überforderung einstellt, sofern „sich gesellschaftlich ein eher liberales Konzept von Schule durchsetzt“ und die Fachkräfte sowie die Institutionen allein in die Verantwortung genommen werden.

Inklusion findet nicht nur in der Schule statt und liegt gerade nicht allein in der Verantwortung des Individuums und der Pädagogik. Es handelt sich hierbei um eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und damit um einen Verantwortungsbereich der Politik (vgl. Winkler, 2014, 32). Darüber hinaus beeinflussen insbesondere strukturelle Bedingungen den In- und Exklusionsprozess. Pädagogik muss auf dieses Dilemma hinweisen, darf aber nicht für diese gesellschaftlichen Widersprüche verantwortlich gemacht werden (vgl. hierzu Meyer, 2015, 203–205). Becker (2015) bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „Inklusion bietet der Politik die vorzügliche Möglichkeit, utopische Aufgeschlossenheit zu signalisieren bei ansonsten ordnungspolitischer Verhaltensstarre“ (Becker, 2015, 15). Das wiederum heißt, dass es einen Unterschied gibt zwischen einer „aktiven Mitwirkung am Inklusionsdiskurs“ einerseits und der „Bereitschaft, auch nur einen Cent vom Kurs der Einsparungspolitik und einer insgesamt neoliberal ausgerichteten Ökonomie abzurücken“ (Becker, 2015, 15) andererseits. Herz (2012a) spricht hierzu von einer „Realität und Rhetorik“ hinsichtlich Inklusion oder auch von einem „Spannungsfeld zwischen einer auf schulstrukturelle Fragen verkürzten Inklusionspropaganda und der Inklusionsrealität in der pädagogischen Praxis“ (Herz, 2015b, 59). Weiter heißt es dort, dass dieses Spannungsfeld „Exklusionsrisiken vor allem bei Schülerinnen und Schülern in schwierigen Lebenslagen, mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung [...]“ (Herz, 2015b, 59) verstärkt.

Ähnlich kritische Positionen werden auch im internationalen Kontext vertreten (vgl. ex. Slee, 2001). Slee (2006) spricht sich explizit für eine normative Definition von Inclusion aus. Er sieht eine ethische Fundierung von Inclusion als einen ersten wichtigen Schritt für die Etablierung von „inclusive education“. In Rückgriff auf Allan (2005) schreibt Slee (2006, 118): Eine ethische Fundierung „[...] helps to place the technical questions of placement, resources and the deployment of expertise into their second, nevertheless important, order place“ (Slee, 2006, 118). Insgesamt fehlen im Diskurs Aussagen darüber, was als gute Inklusion gelten kann. Allan (2008) grenzt den Begriff einer guten Inklusion explizit von einer effektiven Inklusion ab:

“There is little evidence, however, to suggest that inclusion has made much of an impact on the lives of young people and their families, and there is little idea about what *good* (as opposed to effective) inclusion might look like” (Allan, 2008, 27).