



INKLUSION: ACHT

Reformunfähig?

Kann die Behörde es nicht – oder warum scheitern seit 10 Jahren sämtliche Reformvorhaben?



Gestresster Schulleiter

Eine provokante Frage – sieht man sich aber Ergebnisse, Verlauf und Durchführung der letzten drei großen Schulreformen in Hamburg an, könnte man zu genau diesem Schluss kommen. Es bilden sich Elterninitiativen gegen das achtjährige Gymnasium sowie gegen Ausstattung und Durchführung der Ganztagschulreform. Bzgl. der Inklusion mehren sich Klagen aus den Stadtteilschulen und von besorgten Eltern. Sehen wir uns das ganze Desaster doch einmal an:

Da ist das Abitur nach 12 Jahren Schulzeit. Vor der Einführung wurde kaum nach deren Sinnhaftigkeit gefragt, die Reform passte in eine allgemeine neoliberale Stimmung, nach der alles dem Produktionsprozess unterzuordnen wäre. Nach Rahmenbedingungen der Schulen oder der Lehrpläne und Richtlinien wurde zunächst nicht geguckt, die sollten später, nach der Reform, angepasst werden. Muss man darauf hinweisen, dass es diese Anpassung bis heute nicht gegeben hat? Auch bei den Schüler_innen wurde

nicht zunächst untersucht, ob es Gruppen gibt, für die eine kürzere Schulzeit kaum zu bewältigen oder nachteilig wäre. Es wurde von einer vollkommen homogenen Schülerschaft ausgegangen, die das problemlos schafft. Ergebnis der Reform: Maßlos gestresste Schüler_innen und eine Förderung der Wirtschaft in Australien, da Hamburgs Abiturient_innen, kaum der Mühe entronnen, sich erst mal für ein Jahr zu work & travel aufmachen – es sei ihnen gegönnt!

Aber eine gravierende Folge dieser Reform ist auch, dass sich der Druck auf die Grundschulen, die starken Schüler_innen so zu fördern, dass sie den Sprung auf das Gymnasium schaffen, exorbitant verstärkt hat. Gleichzeitig mit diesem zunehmenden Leistungsdruck, der häufig von besorgten Eltern ausging, gerieten die Schwächeren aus dem Fokus und unter Druck. Tatsächlich tauchten kurze Zeit später an den Förderschulen Kinder mit psychosomatischen Beschwerden auf, die diesem Druck einfach nicht mehr gewachsen waren.

Fazit: Das Abitur nach 12 Jahren ist eine gesellschaftlich vollkommen sinnlose Reform, die von einem ideologisch neoliberal gefärbten Bildungssenator, der um die zeitliche Begrenztheit seiner Amtszeit weiß, übereilt und ohne jede inhaltliche Vorbereitung durch die Bildungsbehörde organisatorisch umgesetzt wurde.

Folge: Gestresste Schüler- und Lehrer_innen, besorgte Eltern.

Da ist als nächstes die Einführung der Ganztagschule. Eine Reform, deren Sinn und Notwendigkeit wohl von Niemandem bestritten wird. Beste Voraussetzungen also, sie geräuschlos und von Applaus begleitet umzusetzen. Stattdessen bildet sich, noch bevor sie vollständig eingeführt worden ist, eine Elterninitiative, die – übrigens vollkommen zu Recht – für ihre Kinder eine Verschlechterung des pädagogischen Standards der Ganztagsbetreuung fürchtet. Wie das? Die Ganztagschule soll eine Verschlechterung der Ganztagsbetreuung nach sich ziehen?!

Als Begründung für die Einführung der Ganztagschule wurde in erster Linie der internationale Standard, und zwar insbesondere in skandinavischen und angelsächsischen Ländern, bemüht. Allerdings vergaß man dabei, dass Schule nicht ein gesellschaftlich autarker Mikrokosmos ist, sondern dass die Organisation von Schule starke und direkte Auswirkungen auf den Alltag und die Organisation der gesamten Gesellschaft hat. Im Gegensatz zu den o.a. Ländern aber war/ist Deutschland



ein Land, dass seine Gesellschaft um eine Halbtagsschule organisiert hat. D.h., bevor man eine Ganztagschule plant, sollte man

Brauchen alle Schüler_innen die selben Rahmenbedingungen?

sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ansehen und hier ggf. umsteuern. Als Beispiel sei hier auf Sportvereine, Musikunterricht oder andere spezielle Hobbies, aber auch auf betriebliche Organisation oder schon bestehende Betreuungsmodelle wie z.B. Kitas oder Tagesmütter verwiesen. Ein über die Schule hinausgehendes Konzept wurde jedoch nie erstellt, allerhöchstens wurde der Hoffnung Ausdruck gegeben, dass sich das alles schon irgendwie ergeben werde.

Genau wie die gesellschaftlichen wurden die schulischen Rahmenbedingungen ignoriert. Am augenfälligsten ist das bei der räumlichen Ausstattung. So fiel es erst nach der Einführung der ersten Ganztageschulen auf, dass man den Schüler_innen irgendwie und auch irgendwo ein Mittagessen anbieten müsse und man für Zubereitung und Einnahme Räumlichkeiten brauche. Verschärfend kommt hinzu, dass dies auch noch Investitionen erfordert, das Geld dafür jedoch gar nicht vorgesehen ist.

Aber auch für ein Angebot, dass den Schüler_innen eine vielfältige kulturelle und/oder sportliche Praxis anbietet, sind weder Räume noch ausreichend qualifiziertes Personal vorhanden.

Hinzu kommt, dass die meisten Schüler_innen einen so voll gestopften Stundenplan haben, dass allein die Einführung eines Mittagessens ausreicht, den nor-

malen Schultag zum Ganztagschultag auszudehnen, ohne dass auch nur ein Freizeit-,Hobby- oder Selbstverwirklichungskurs hinzukommt. Genau das sollte aber eine Ganztagschule bieten. Wenn jetzt noch der durch das 12jährige Abitur verursachte Leistungsdruck hinzukommt, der selbstverständlich nicht ohne Hausaufgaben auskommt, ergibt das eine unheilvolle Mischung, die schwächere Schüler_innen buchstäblich strangulieren kann. Dabei sei noch einmal darauf verwiesen, dass das Weglassen von Hausaufgaben eigentlich ein Essential von Ganztagschule ist.

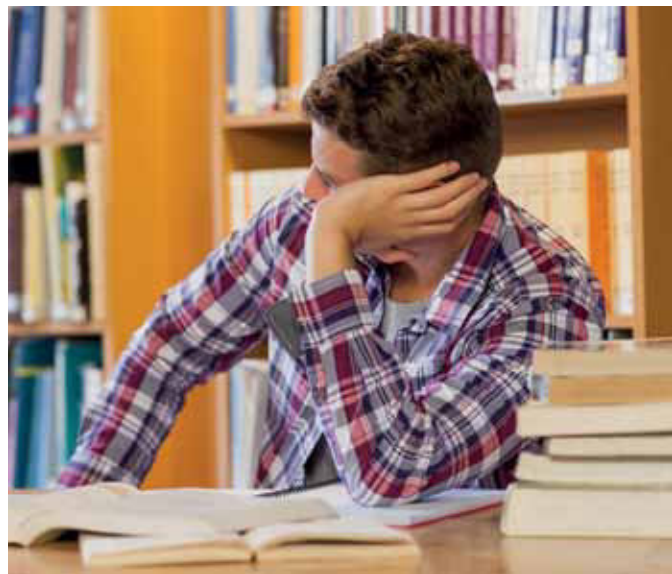
Auch wurde die Schülerschaft als homogene Masse gesehen, die in jedem Fall von einer Ganztagschule profitiert. Auch hier

Unheilvolle Mischung

wurde nicht geguckt, ob es Kinder gibt, die gar nicht über den ganzen Tag einen Spannungsbogen halten können, die eine große-

re Gruppe von anderen Kindern nur begrenzt ertragen können, die zeitweise 1:1 Situationen benötigen etc.

Und letztendlich wurde diese, wie auch jede andere Reform der letzten Jahre, unter dem Kostendiktat durchgeführt. Es wurde nicht etwa ein Investitionsbedarf errechnet und verabschiedet, der anschließend mehr oder weniger eingehalten wird (vgl. Elbphilharmonie, BER, Stuttgart 21, S4 und ähnliche Großprojekte). In der Pädagogik wird ein Kostenrahmen abgesteckt, der den vorherigen kaum übersteigt, den es unbedingt einzuhalten gilt und der keine Mehrinvestitionen zulässt. Und diese miserable finanzielle Ausstattung führt dann zu solchen Absurditäten: Der Probenweg, eine der ersten Ganztagschulen Hamburgs, begeistert, funktionierend und von diesem Konzept überzeugt, verliert dadurch, dass er den neuen Hamburger Ganztagschulen angeglichen wird, 80%!!! (nein, das ist kein Druckfehler) seiner Ganztagsmittel, so dass das vor-



Gestresster Lehrer



INKLUSION: ACHT



Gestresste Schüler

herige sinnvolle und angemessene Modell – für Schüler_innen mit Bindungsproblematiken und geringem Selbstbewusstsein besonders wichtig – nur noch rudimentär durchgeführt werden kann. Das allerdings ist die Normausstattung aller Ganztagschulen – die ist meilenweit davon entfernt, eine sinnvolle Arbeit zu ermöglichen.

Folge: Gestresste Schüler_innen, frustrierte Lehrer_innen, besorgte Eltern.

Und da ist die Inklusion. Ursprünglich sollte sie eingeführt werden als Nebenprojekt der Primarschulreform unter Schulsenatorin Goetsch, was vor allem deutlich macht, dass die damaligen Planer ihre Bedeutung und die Folgen für Schule und Unterricht nicht ermaßen haben. Zu der Zeit stand im Fokus der Planungen die Zusammenlegung von Gymnasium und Haupt-/Realschule. Die Auflösung der Sonderschulen wurde als vergleichsweise unbedeutende Begleiterscheinung angesehen, die man aber unbedingt durchführen musste, um der UN-Behindertenrechtskonvention gerecht zu

werden.

Nun scheiterte die 6-jährige Primarschule am Volksbegehren (sie wäre die vierte Reform in 10 Jahren gewesen) – und die Inklusion blieb übrig, da die UN-Behindertenrechtskonvention als bindend angesehen wurde. Immerhin hatte der neue Schulsenator Rabe erkannt, wie die vielen konfuse Reformen Hamburgs Schulen überfordert hatten. Er versprach, sich auf die Umsetzung der Inklusion zu beschränken. Nur stellte sich heraus, kaum dass die Umsetzung begonnen hatte, was für eine Mammutaufgabe er da vor sich hatte. Auch sollte die Durchführung wieder einmal kostenneutral geschehen, d.h. der Gesamtetat für Bildung wurde zwar nicht gekürzt, aber eben auch nicht erhöht. Es gab also entscheidende und gravierende betriebliche Veränderungen, aber keinerlei Investitionen (um das Ganze betriebswirtschaftlich auf den Punkt zu bringen). Hier sind klare Parallelen zur Ganztagschulreform und zum 8jährigen Gymnasium erkennbar.

Fast unnötig zu sagen, dass es auch wieder versäumt wurde, eine Bestandsaufnahme zu machen. Weder wurde gefragt: Was für Schüler_innen haben wir mit welchen Bedürfnissen? Brauchen alle die selben Rahmenbedingungen? Was für Lehrer_innen mit welchen Vorerfahrungen haben wir? Wie ist ihre Motivation und wie belastet sind sie? Wie sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen? All dies wurde (selbstverständlich) nicht untersucht. Vielmehr wurde geplant und gehandelt, als handle es sich bei Hamburgs Schüler_innen um eine heterogene Mas-

se mit homogenen Bedürfnissen und Bedarfen. Schlimmer noch: es wurde die Zuschreibung von Behinderung als diskriminierend bezeichnet, als ob eine Behinderung etwas Peinliches sei, über das man nicht reden darf. Diese verquaste Ideologie dient dann auch als Rechtfertigung für eine systemische Mittelzuweisung, da einzelne Bedarfe gar nicht mehr erfasst werden.

Zudem wird so getan, als ob die Inklusion in Deutschland völlig unvorbereitet auf eine Schule gestoßen wäre, die in keinster Weise darauf eingestellt gewesen wäre. (Vgl. Prof. Andreas Schleicher in der Sendung „Beckmann: Lehrer am Limit – überforderte Pädagogen und verlorene Bildungschancen?“) Dabei wird verschwiegen, dass Hamburg mit den gut funktionierenden Konzepten „Integrationsklasse“ sowie „Integrative Regelklasse“ schon jahrelange Erfahrungen und eine solide und funktionierende Grundlage für einen weiteren Ausbau im inklusiven Lernen hatte. Auch wurde so getan, als ob die Förder- und Sprachheilschulen ein trauriger Ort der Abgeschobenen mit komplettem pädagogischem Stillstand wären. Niemand machte sich die Mühe zu untersuchen, wie diese „Horte der Verzweigung“ eigentlich mit ihrer 30jährigen Agonie umgegangen sind und ob da inklusive Ansätze von der anderen Seite entstanden sind.

All diese Ansätze wurden schlichtweg ignoriert, da ihre Fortführung und Übertragung auf alle Schulen nicht kostenneutral möglich gewesen wäre und eben doch Investitionen erfordert hätte. Interessanter Nebeneffekt: So bringt man auch alle Praktiker_innen, die anfangs über die 100%ige Umsetzung der Inklusion gebubelt hatten,



völlig frustriert und demotiviert gegen eben diese auf.

Auch bei der Inklusion wurden natürlich nicht zunächst räumliche Bedarfe ermittelt oder Rahmenrichtlinien und Lehrpläne verändert und angepasst. Nein, auch hier wurde darauf vertraut, dass sich das alles schon im Laufe der Zeit zurechtruckelt. Nun ja, ruckeln tut es, aber zurecht...?

Als verheerend bei der Umsetzung der Inklusion stellte sich aber auch ein Versäumnis in der Behörde heraus: So gab es, um das gesamte Schulsystem sonderpädagogisch umzuorganisieren, nur eine einzige Sonderpädagogin in der Bildungsbehörde, die zudem vorher in einem anderen Bundesland tätig gewesen war. D.h., es hatte einen Umbau weg von pädagogischer Kompetenz hin zu fachfremden Verwaltungsjuristen aus anderen Bundesländern gegeben, die weder die Folgen ihres Tuns außerhalb von Verwaltungshandeln ermes- sen konnten noch die Hamburger Schullandschaft aus eigener Anschauung kennen.

Um die Ausgangsfrage zu beantworten, lohnt sich auch ein Blick auf die letzten erfolgreich umgesetzten Reformen in der Hansestadt: die Integrationsklassen und die Integrativen Regelklassen. Warum funktionierte damals, was heute scheitert?

Nun, in der Umsetzung und schon in der Konzeption unterscheiden sie sich grundlegend. Der Gedanke der schulischen Integration behinderter Kinder entstand in einer engagierten Elternschaft und wurde an Hochschulen aufgegriffen und in Konzepte verwandelt. Diese Konzepte wurden zunächst von engagierten Lehrern_innen in pädagogische Modellversuche umgesetzt – und von einer pädagogisch engagierten Behörde

genehmigt, begleitet und ausgestattet. Einzuschätzen wie die notwendige Ausstattung aus- zusehen hat, gelang der zustän- digen Schulaufsicht deshalb, weil die Schulaufsichtsbeamten in der Regel vor ihrer Behör-

Die Motivation der Beteiligten tendiert gegen Null

denkarriere als Lehrer- und/oder Schulleiter_in innerhalb Ham- burgs eingesetzt waren.

Mit anderen Worten: hier wurden jeweils aus der Praxis entstandene Konzepte von Prak- tikern aufgegriffen, weiterentw- ckelt, umgesetzt und begleitet. Das hat auch dazu geführt, dass die daran Beteiligten mit hoher Motivation und solider Frustra- tionstoleranz gearbeitet ha- ben, da sie sich eingebun- den und ernstgenommen gefühlt haben.

Bei allen vier o.a. Re- formversuchen dagegen wurden akademische Ge- dankengänge (Konzepte konnte ich leider in kei- nem Fall erkennen) von einer Behörde ohne päda- gogische Fachkompetenz und ohne Kenntnis der Hamburger Besonderheiten den Schulen direktiv übergestülpt, jeweils ohne zusätzliche Ausstattung und mit der Aufgabe, die benötigten Konzepte ne- ben der Arbeit selber zu entwickeln. Ist es da er- staunlich, dass die Moti- vation der Beteiligten je- weils gen Null tendiert, da alle frustriert sind und sich ausgenutzt fühlen?!

Dürfte ich mir eine Ver- waltung für meine Arbeit – und genau das ist eine Bil-

dungsbehörde – wünschen, dann würde ich mir eine Mittlerin zwischen der praktischen Arbeit und den politischen und über- geordneten Gremien wünschen, eine Instanz, in der Fachlichkeit und Offenheit als Leitprinzipien gelten, die ein waches Auge auf die Schullandschaft hat, pädago- gische Modelle wahrnimmt und ggf. aufgreift und weiterentw- ckelt.

Keinesfalls aber würde ich mir eine von Technokraten geprägte anonyme Instanz wünschen, deren oberstes Prinzip es ist, die beliebigen politischen Vorgaben der jeweils nur vier Jahre oder weniger im Amt verweilenden Senatoren 1:1 und möglichst reibungslos umzusetzen. Ich über- treibe?...

P.S. Erwähnte ich eigentlich das Arbeitszeitmodell? Nein?...-

PETER TRÄNKLE
ReBBZ-Mitte, Probenweg



Gestresster Hausmeister



INKLUSION: ACHT

exklusiv... inklusiv... destruktiv...

Anmerkungen zu sozialdemokratischen integrationspädagogischen Grundsätzen

Als Sonderpädagogen im Hamburger Schuldienst, die seit Anfang der 90iger Jahre in integrativen Zusammenhängen arbeiten (in Integrativen Regelklassen bzw. Integrationsklassen der Grundschule bzw. Stadtteilschule haben wir nach Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) die Hoffnung verspürt, dass mit der Ratifizierung im Jahre 2009 endlich der leidige Abwehrkampf unter dem Damoklesschwert der Streichung integrativer Ressourcen unter der CDU- aber auch GAL-Regentschaft ersetzt werden kann durch eine nach vorn gerichtete Diskussion und (Bildungs)Politik mit dem Ziel, die Teilhabe der als behindert definierten Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen umzusetzen und dass damit endlich auch ein Rechtsanspruch verwirklicht wird, der – bezogen auf den Lebens- und Lernort Schule – Sicherheit verspricht.

Dass wir damit einer Illusion aufgefressen sind, beweist die Entwicklung der letzten drei Jahre in Hamburg und anderswo.

Angeschoben noch unter dem schwarz-grünen Senat begann der Umbau des Schulwesens außer im Berufsschulbereich und durch die Einführung der Stadtteilschulen auch durch erste Maßnahmen der Inklusion nach der Änderung des Hamburger Schulgesetzes (§12). Darum geht es.

Im Anschluss an die Anfang 2012 veröffentlichten „Eckpunkte...“ des Senators entwickelte sich eine kritische Debatte, an der sich viele Instanzen, Lehrer_innen, Eltern, Verbandsver-

treter_innen und Gewerkschafter_innen intensiv beteiligt haben. In erster Linie rankte sich die Debatte um gebrochene Wahlversprechen der Sozialdemokraten, um die vorgesehene inklusionsbezogene Lehrerstundenzuweisung und darum, Sonderpädagog_innen gleichzeitig durch deutlich schlechter bezahlte Erzieher_innen/Sozialpädagog_innen ersetzen zu wollen.

Wie war es möglich, eine über 30 Jahre in Hamburg gewachsene Struktur der Integrationsklassen und IR-Klassen mit einem Federstrich zu beseitigen?

„Es entsteht der Eindruck, dass die Behörde das Kernstück integrativen Arbeitens – gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht anhand gemeinsamer Themen – aus dem Auge verliert. Hinter diesen integrationspädagogischen Grundsatz darf aber nicht zurückgegangen werden, indem man die integrationspädagogische Arbeit beliebig ‚zerfleddert‘ und aufteilt und den Allgemeinpädagog_innen dann zwangsläufig alleine lässt.“ (hlz 5-6/2012, S. 33)

Der Inklusionsbegriff selbst erscheint dabei wie der neue Farbanstrich auf der alten Fassade der Regelschule und inzwischen auch als Legitimation, gewachsene schulpolitische Strukturen – Integrationsklassen und integrierte Regelklassen – zu zerschlagen, d.h. den Altbau hinter der neu angestrichenen Fassade zu entkernen. Nun wer-

den im dritten Jahr sozial-demokratisch verantworteter Baustelle die Räume provisorisch bezogen, teils mit alten CDU-Konzepten wie dem Zwei-Säulen-Modell, der Schulinspektion, standardisierten Messverfahren, Intelligenztestdiagnostik, d.h. mit altem Mobiliar, aber auch mit der unzureichenden systemischen Ressource nach KESS-Faktor und der schülerbezogenen Ressource auf Grundlage der Statusdiagnostik.

Als Bezugspunkt des Inklusionsbegriffes kann neben der UN-BRK der von A. Hinz u.a. in die bundesrepublikanische Diskussion eingeführte „Index für Inklusion“ gelten (Zeitschrift für Heilpädagogik, 2002), der dem Charakter nach eher eine Checkliste für inklusiven Unterricht ist als ein konzeptioneller Beitrag für eine inklusive Didaktik bzw. Integrationspädagogik. Genau daran mangelt es.

Was verstehen wir unter inklusiver Didaktik oder allgemeiner Integrationspädagogik?

In welchem Verhältnis stehen hierzu pädagogisch-psychologische Diagnostik und Therapie?

Allein schon auf die erste Frage sind wir in Hamburg trotz langjähriger Arbeit in IR-Klassen bzw. Integrationsklassen eine Antwort oder konzeptionelle Überlegungen weitgehend schuldig geblieben.

Über schulinterne, bestenfalls mehrere Schulen in der Nachbarschaft oder im Bezirk einschließende Konzepte und in diesem Rahmen erprobte integrative didaktische und methodische Un-



terrichtsentwürfe sind wir nicht hinausgekommen, somit fehlen auch nach außen darstellbare Konzepte, die als Qualitätsstandards für Integration/Inklusion herangezogen werden könnten, um zu überprüfen, ob die eingeschlagenen Wege zum Ziel zu führen vermögen oder diese Ziele gar erreicht sein könn(t)en. Hier müssen wir uns und unsere Arbeit selbstkritisch hinterfragen. Insbesondere, warum es so einfach war, eine über 30 Jahre in Hamburg gewachsene Struktur der Integrationsklassen und IR-Klassen quasi mit einem Federstrich zu beseitigen und unter dem Deckmantel der „Inklusion“ ein Umverteilungsprojekt zu initiieren, mit dem am Ende außer den Vertretern neoliberaler Wirtschaft- und Finanzpolitik niemand zufrieden sein kann.

Solche Qualitätsstandards, die in der Praxis entwickelt worden sind und sich dort bewähren könnten, wären eventuell Felsen in der Brandung gegen weiterhin übergreifende Sparmaßnahmen auskömmlicher Schul- und Bildungspolitik. An ihnen kämen streichwütige Sozialtechnologien nicht einfach vorbei.

Inhaltlich-qualitative Konzepte wären nicht so austauschbar, wie einfach einen Begriff durch einen andern zu ersetzen. Sie wären originär und nicht beliebig.

Eine integrative Pädagogik, als deren Folge sich im Rahmen lokaler Prozesse eine Inklusion, d.h. ein nicht-hierarchisiertes, nicht-etikettierendes Miteinander der Kinder, entwickelt, ist ein Qualitätsstandard, hinter den man nicht zurückfallen darf.

Integrative Pädagogik versteht sich aus unserer Sicht als Konzeption einer Allgemeinen Pädagogik, realisiert durch eine entwicklungslogische Didaktik, die zwei Komponenten hat, „näm-

lich das Lernen in und durch Kooperation am gemeinsamen

Temporäre Lerngruppe

Gegenstand und eine innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung allen Lern- und Unterrichtsgeschehens“ (vgl. Feuser, Behindertenpädagogik 1/2012)

Unsere Auffassung beinhaltet mindestens zwei Ebenen eines emanzipatorischen Grundgedankens, der eigentlich dem Inklusionsbegriff inhärent ist: Unterricht darf nicht ausschließen, ausgrenzen („exkludieren“), sondern Unterricht muss jedem/r Lernenden die Möglichkeit der Entfaltung ihrer/seiner individuellen Potentiale ermöglichen. Dies geschieht in Kooperation und wird lern- und entwicklungstheoretisch reflektiert.

Eine solche Auffassung wie unsere widerspricht Tendenzen, die im Schatten der Inklusionsumsetzung in Hamburg und anderswo sichtbar werden.

„Es muss gefragt werden: Orientiert sich das Konzept der BSB wirklich – wie behauptet – am Bedarf des einzelnen Kindes oder einzig und allein am Prinzip der Ressourcendeckelung um jeden Preis.“ (Lehrer_innenkammer 23.2.12, 10)

Auch die Einrichtung „temporärer Klassen“ in Hamburg ist nicht nur ein Rückfall in Vor-Integrationszeiten, sondern auch ein Akt der Exklusion, der einen Teil der Schülerschaft,

wenn auch „nur“ temporär, ausschließt.

Wir sollten beginnen, unsere inhaltliche Arbeit ausführlich zu dokumentieren und gleichzeitig uns politisch reanimieren. Noch ist es nicht zu spät! – Hoffentlich!

U. MEISTER: Grundschule Bramfeld
S. STÖCKER: Goethe Schule Harburg (STS)

Anmerkung: Hier fügt sich sozialdemokratisch zu verantwortende schulische Exklusion in die mit der Agenda 2010 eingeleitete gesellschaftliche Exklusion arbeitsloser, armer und von Armut bedrohter Menschen.

