



Leseprobe aus: Hensen/Beck, Inclusive Education ISBN 978-3-7799-4158-3

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4158-3>

Inklusion in Deutschland zwischen fachlichen und politischen Anforderungen – Was kann ein internationaler Blick leisten?

Anneka Beck & Gregor Hensen

Zusammenfassung: Einleitend in den vorliegenden Band beschreibt der Beitrag die Abhängigkeit der Implementierungsprozesse der verschiedenen Länder von der dort jeweils vorherrschenden Kultur, bevor ein Überblick über den aktuellen Stand der Umsetzung in Deutschland gegeben wird. Diskutiert wird außerdem, wie die in Deutschland stark ausgeprägte Fokussierung auf die Heterogenitätsdimension „Behinderung“ mit einem weiten Inklusionsverständnis vereint werden kann. Schließlich werden die Beiträge in diesem Buch vorgestellt und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in den einzelnen Ländern hervorgehoben.

Abstract: The introductory article describes the dependency of the implementation of inclusion in the different countries on the dominant social and historical culture and presents an overview of the state of inclusive education in Germany. Moreover, it discusses the relation of disability as a dimension of heterogeneity, which is oftentimes the predominant focus of implementation strategies in Germany, and a broader definition of inclusion. Finally, the article introduces the remaining articles and highlights some of their commonalities and differences emerging in the individual countries.

Einleitung

Inklusion beginnt im Kopf! So oder ähnlich enden die meisten wissenschaftlichen und journalistischen Beiträge, die sich mit der Frage der Umsetzung von Inklusion in Deutschland beschäftigen. Diese Aussage ist sicherlich nicht falsch, denn sie weist darauf hin, dass für Politik, Wissen-

schaft und Praxis mit Blick auf die vielfältigen Umsetzungsschwierigkeiten auf den verschiedenen Ebenen zunächst ein grundlegender Bewusstwerdungsprozess erforderlich ist, der als erster Schritt für die Auseinandersetzung mit der Vorstellung einer inklusiven Gesellschaft bezeichnet werden kann. Inklusion beginnt tatsächlich zunächst erst im „Kopf“, nämlich dort, wo politische und fachliche Willensbildungsprozesse beginnen und angestoßen werden: Ohne politische Willensbildung keine politische Entscheidung und ohne politische Entscheidung keine fachliche Weiterentwicklung, und – so bleibt hinzuzufügen – letztlich keine Inklusion.

Die Vielzahl an wissenschaftlichen Veröffentlichungen in den letzten Jahren, die sich mit den Möglichkeiten, aber auch den vielen Umsetzungsschwierigkeiten beschäftigten, weisen darauf hin, dass es nicht ausreicht, Inklusion nur zu wollen: Es sind stets die unterschiedlichen länderspezifischen, bildungspolitischen sowie disziplin- und professionsbezogenen Rahmenbedingungen, die letztlich den Ausschlag dafür geben, wie Inklusion als eine realistische Option und Alternative für formale und informale Bildungssettings oder Berufsfelder umgesetzt werden kann. Die Ratifizierung und die Anerkennung der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) durch Deutschland liegt nunmehr schon über fünf Jahre zurück; auch andere Staaten haben sich – teilweise auch schon viel früher – dem Ziel verschrieben, gleiche Teilhabechancen und Bildungsmöglichkeiten unabhängig von körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen als ein Menschenrecht in ihre Verfassung zu integrieren und die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Inklusionsidee zu schaffen. Dabei sind einige Staaten – und mittlerweile auch Deutschland – schon seit vielen Jahren damit beschäftigt, diese Idee von Inklusiver Bildung in die Praxis umzusetzen. Einige dieser Länder haben die Phase der Willensbildung bereits hinter sich gelassen und können auf Erfolge verweisen (so z.B. Italien oder einige skandinavischen Länder); bei einigen anderen internationalen Beispielen zeigt sich, dass die Umsetzung an vielen Stellen einer grundlegenden Neujustierung bedarf. Deutschland ist dabei mit seinen Umsetzungsschwierigkeiten und Hindernissen (sei es aufgrund gesetzlicher, politischer oder auch praktischer Schwierigkeiten) nicht allein – zumindest dies kann vorweg festgestellt werden.

Ein Ziel dieses Bandes ist es, erste Einblicke in die internationalen Umsetzungsbemühungen der Inklusionsidee zu geben. Dabei soll deutlich werden, dass die Unterschiede nicht nur „im Kopf“ – also als Ergebnis eines reinen Willensbildungsprozesses – auszumachen sind, sondern sich auf der politischen (Makroebene), der organisationalen (Mesoebene) und der individuellen Ebene (Mikroebene) widerspiegeln. Dazu gehört die Analyse un-

terschiedlicher sozialpolitischer Traditionen, organisationspezifischer Widrigkeiten, die in der Regel bei organisationalen Veränderungsprozessen zu erwarten sind, sowie die Frage nach Handlungsspielräumen, Erwartungen und Einstellungen von Akteuren, die an diesen Veränderungsprozessen beteiligt sind. Ein exakter transnationaler Vergleich dieser drei Ebenen kann in dem vorliegenden Band nicht erfolgen; dafür unterscheiden sich die hier vorgestellten internationalen Beispiele bezüglich der Rechtssysteme und des jeweiligen Staatsaufbaus zu stark. Die Beiträge zeigen aber dennoch vielfältige Strategien der Implementation von Inklusion in die jeweiligen Bildungssysteme und Arbeitsmärkte. Dabei wird sichtbar, dass der Inklusionsbegriff als fachliche Anforderung und politisches Programm im internationalen Kontext durchaus unterschiedliche Interpretationsspielräume aufweist, was einen *exakten* Vergleich von Implementierungsstrategien zusätzlich erschwert.

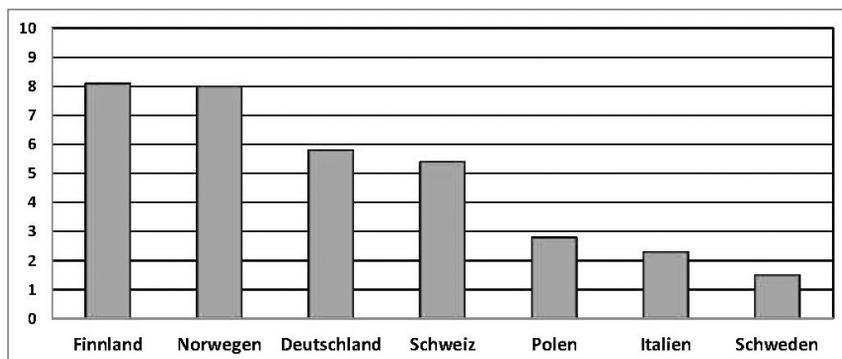
Wo steht Deutschland?

Wird trotzdem der Versuch unternommen, die Inklusionsbemühungen von Deutschland mit anderen Staaten zu vergleichen, schneidet Deutschland in der Regel schlecht ab. Dies bezieht sich meist auf Fragen nach Inklusionsbemühungen im System Schule sowie im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. So konstatieren Mißling und Ückert (2014: 65), dass bisher kein Bundesland „alle im Recht auf inklusive Bildung angelegten verbindlichen Kriterien“ erfüllt und „der Umsetzungsstand hinter den Erwartungen, die man an die Implementierung dieses Menschenrechts fünf Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK für die Bundesrepublik Deutschland stellen darf“ deutlich zurück bleibt (ebd.). Deutschland kann dementsprechend aktuell nicht zu den Ländern gezählt werden, die das Recht auf inklusive Bildung maßgeblich und vorbildhaft im internationalen Vergleich vorantreiben. Dies gilt sowohl für den Bereich der Schule als auch für den Bereich der frühkindlichen Erziehung, Betreuung und Bildung, der in Deutschland traditionell vom formalen Bildungssystem abgekoppelt ist und zum Leistungsangebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes gehört (vgl. auch Lohmann, Hensen & Wiedebusch 2014). So ist z. B. der Anteil von Kindern, die mit einer Beeinträchtigung aufwachsen und eine Kindertageseinrichtung mit anderen gleichaltrigen Kindern ohne Beeinträchtigungen besuchen, im internationalen Vergleich noch relativ gering (BMFSFJ 2009: 174). Zugleich zeigen sich auch innerhalb Deutschlands deutliche regionale Unterschiede.

Ein spezifischer Blick auf die Bundesländer wird gerade bei der Betrachtung des Schulsystems in Deutschland wichtig, weil diese für die Umsetzung der Vorgaben des Art. 24 der UN-BRK in die Gesetzgebung zuständig sind und durch ihre Zustimmung zur Ratifizierung auch dazu verpflichtet wurden, notwendige rechtliche Rahmenbedingungen im Sinne der UN-BRK zu schaffen. Die „Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention“ (BRK-Allianz) kommt dabei zu dem ernüchternden Schluss, dass „das deutsche Bildungssystem weit entfernt“ davon sei, die Vorgaben der UN-BRK hinsichtlich des Schulsystems zu erfüllen (BRK-Allianz 2013: 42). Im Jahr 2013 legte die Bertelsmann-Stiftung eine von Klaus Klemm erarbeitete Studie vor, welche die Selektivität des Schulsystems für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen, aber auch die Unterschiedlichkeit der Systeme in den Bundesländern verdeutlicht (vgl. Klemm 2013). Für die Grundschule konstatiert Klemm einen Inklusionsanteil von bundesweit 39,2%. Sein Fazit: „Ein Teil der Kinder, die im Elementarbereich gemeinsam mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf betreut werden, erfährt beim Eintritt in die Schule, nicht zur großen Mehrheit aller Kinder zu gehören“ (ebd.: 6).

Auch wenn es schwer ist, methodisch korrekt sog. „Inklusionsquoten“ zu vergleichen, fällt doch auf, dass es z.B. Italien seit Jahrzehnten gelingt, Kinder, die als „behindert“ eingestuft werden, in einer Regelschule zu unterrichten (siehe Allemann-Ghionda in diesem Band). Gerne wird für das europäische Land eine Inklusionsquote von nahezu 100% angegeben, auch die USA können eine Quote von über 90% vorweisen (siehe Walk & Schinnenburg in diesem Band). In den USA werden die Ideale der Bildungspolitik seit vielen Jahren über das sog. „mainstreaming“, also über die flächendeckende Verbreitung von Gesamtschulen erreicht, die möglichst allen Kindern den Zugang zu Bildung ermöglichen soll. Aber auch dort findet der Unterricht teilweise noch in separaten Klassen statt; eine vollständige schulische Inklusion ist – trotz aller Bestrebungen und Modellversuche – nicht erkennbar (vgl. Powell 2009). Insgesamt variiert die diagnostizierte Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit speziellen Bedürfnissen (students with special needs) im internationalen Vergleich erheblich (vgl. Riddell 2012). Während in Island 24% der Schülerinnen und Schüler einen gesonderten Bedarf diagnostiziert bekommen haben, sind es in Schweden lediglich 1,5%. Für Deutschland wird ein Prozentsatz von 5,8% angegeben. Abbildung 1 vergleicht die europäischen Länder, die mit einem Beitrag in diesem Band vertreten sind, und auch hier wird deutlich, dass die Spannweite mit 1,5% in Schweden und 8,1% in Finnland relativ groß ist.

Abbildung 1: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, für die ein spezieller Förderbedarf angegeben wird, in Prozent (Riddell 2012: 15, eigene Darstellung)



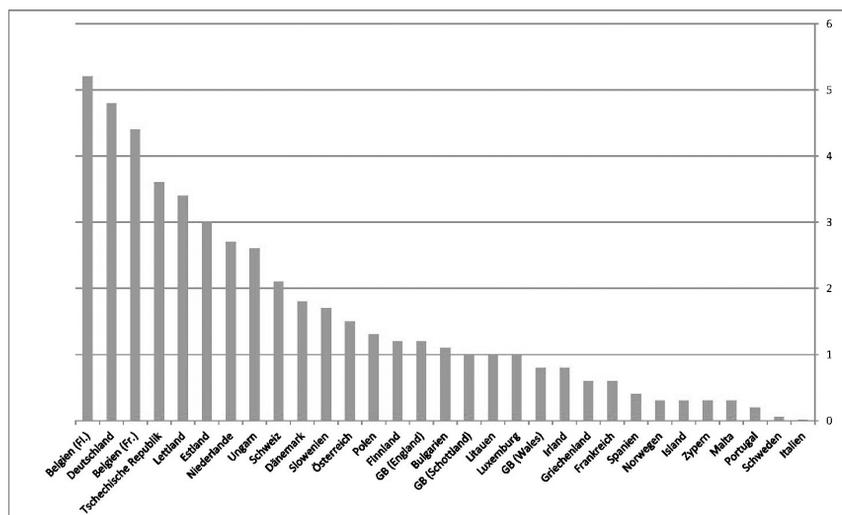
Allerdings beruhen diese Zahlen auf unterschiedlichen Verständnissen davon, was die speziellen Bedürfnisse, die ihnen zugrunde liegen sollen, sind und welche Angaben in die offiziellen Statistiken einfließen. Da es international keine einheitlichen Definitionen für die sogenannten „students with special needs“ gibt, können Vergleichsstudien bislang nur mit den von den einzelnen Ländern erhobenen Daten arbeiten. Diese können jedoch nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch innerhalb der Länder zu unterschiedlichen Zeitpunkten variieren¹. Für einen Vergleich der Länder hinsichtlich Inklusiver Bildung ist es deswegen sinnvoll, das jeweilige Schulsystem als Analyseebene zu nutzen. Dieses variiert ebenfalls hinsichtlich der Schulformen, Übergänge und Abschlüsse, allerdings lässt sich abbilden, ob und wie viele Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen statt im Regelsystem in extra für sie eingerichteten Schulen unterrichtet werden. Auffallend ist dabei, dass Deutschland hinsichtlich der Daten zur Unterbringung dieser Kinder und Jugendlichen sehr schlecht abschneidet. Wie die Abbildung 2 zeigt, hat Deutschland im internationalen Vergleich eine sehr hohe Prozentzahl an Schülerinnen und Schülern, die in gesonderten Schulen unterrichtet werden. Höhere Prozentzahlen haben nur der flämische Teil Belgiens sowie die Schweiz. Diese hohe Quote verdeutlicht, dass in Deutschland im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen

1 Deutlich wird das am Beispiel von Estland: Dort wurden 2008 noch 19% für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen angegeben, 2010 aber nur noch 9,2%. Grund dafür waren nicht insgesamt weniger Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen, sondern die Tatsache, dass nur noch eine bestimmte Gruppe von ihnen in die Statistik eingeflossen ist (Riddell 2012: 14).

nicht am Regelschulleben teilhaben. Zurückzuführen ist das vor allem auf die lange Tradition der Separierung nach (vermeintlich) kognitiver Leistungsfähigkeit. So stellt Riddell (2012: 18) hinsichtlich der europäischen Schulsysteme fest, dass in Ländern, deren Schulsystem vor allem aus Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen (comprehensive school) besteht (z.B. Spanien, Frankreich), weniger spezielle Förderschulen vorhanden sind als in Ländern mit einem gegliederten Schulsystem (z.B. Belgien, Deutschland). Der von Riddell aufgestellte Forderungskatalog sieht dementsprechend unter anderem vor, dass Länder, die bisher vor allem Sondereinrichtungen vorhalten, mehr inklusive Settings im Schulsystem ermöglichen sollten („Countries with high use of special placements should develop more inclusive systems, with progress reviewed against targets“) (ebd.: 1).

Auch wenn die Daten, die für internationale Vergleiche verwendet werden, aufgrund der oben genannten uneinheitlichen Definitionen methodisch vorsichtig zu bewerten sind, zeigen sie doch, dass die kolportierten und institutionellen Schranken keine unveränderbaren Sachzwänge darstellen müssen und inklusivere Strukturen im Bildungssystem trotz hoher Förderquoten möglich sind.

Abbildung 2: Schülerinnen und Schüler in gesonderten Schulen gemessen an der Gesamtschülerschaft der jeweiligen Staaten in Prozent (Quelle: Riddell 2012: 15, 16, eigene Darstellung)



In Bezug auf die berufliche Bildung und die Inklusion am Arbeitsmarkt lassen sich für Deutschland im internationalen Vergleich folgende Punkte

kurz zusammenfassen: Für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von (physischen, sozio-ökonomischen oder sozialen) Beeinträchtigungen gefährdet sind, die Schule vorzeitig und ohne Abschluss zu verlassen, stellt das separierende Schulsystem tendenziell ein Risiko dar (UNESCO 2012: 237). Allerdings ermöglicht Deutschland aufgrund des dualen Systems und dem vorgeschalteten Übergangssystem einen relativ sicheren und unproblematischen Einstieg ins Arbeitsleben, was im internationalen Vergleich häufig als Begründung für die vergleichsweise niedrigen Jugendarbeitslosigkeitsquoten genannt wird (ebd.: 245). Für (junge) Menschen mit Behinderung gibt es in Deutschland die Möglichkeit, im Anschluss an die Schule entweder auf dem sogenannten ersten Arbeitsmarkt oder in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen eine Anstellung zu finden. Letztere Option wird im Rahmen der Implementation von Inklusion durchaus kritisch diskutiert. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, ab wann Teilhabe am Arbeitsprozess verwirklicht ist (vgl. Riecken & Jöns-Schnieder 2014). Eine jüngst veröffentlichte ver.di-Studie zeigt, dass vor allem die Arbeitsbedingungen von Menschen mit Behinderungen in Deutschland noch weit von einer inklusiven Arbeitswelt entfernt sind. Menschen mit Behinderungen sind auch weiterhin stärker von Arbeitslosigkeit bedroht als Menschen ohne Behinderung. Darüber hinaus sind die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten laut der genannten Repräsentativumfrage in weiten Teilen verbesserungswürdig: So arbeiten nur knapp die Hälfte der Beschäftigten (53%) mit einer Behinderung an einem Arbeitsplatz, der behindertengerecht ausgestattet ist, obwohl laut SGBIX darauf ein Rechtsanspruch besteht (vgl. ver.di 2014). Die Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt ist für Menschen mit Behinderung immer noch und nicht nur in Deutschland – trotz einiger ermutigender Beispiele – mit Hürden versehen (vgl. Schwalb & Theunissen 2012; auch Böhm, Baumgärtner & Reinert sowie Nota et al. in diesem Band).

Inklusion ohne Behinderung?!

In Deutschland wird der Prozess der Inklusion weitgehend mit dem Begriff der Behinderung in Verbindung gebracht und in der medialen Berichterstattung als ein Prozess verstanden, der allein die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen betrifft. In der internationalen – und zumeist angelsächsischen – Rezeption wird Inklusion resp. Exklusion dagegen ebenso hinsichtlich sozialer Ungleichheitsaspekte betrachtet (vgl. Beck & Degenhardt 2011) und beinhaltet auch gesellschaftlich beeinflusste Formen struktureller Ungleichheit. Inklusion wird in vielen anderen Staaten meist weiter gefasst und ist auf alle Formen von Diversität bezogen (vgl. Alle-

mann-Ghionda 2013: 128). Beispielhaft verweist Allemann-Ghionda (2013: 129) auf eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2010 für das allgemeine Bildungssystem, sich auf die Ausweitung der Aufgabenstellung im Sinne einer Inklusiven Bildung vorzubereiten (siehe KMK 2010). Auch hier ist ausschließlich vom Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung die Rede; andere Formen der Beeinträchtigung oder Benachteiligung werden in diesem Kontext ausgespart. Dies verwundert, denn bereits die Salamanca-Erklärung aus dem Jahre 1994 (UNESCO 1994) beinhaltet das Recht *aller* Kinder auf einen Zugang zu einer gemeinsam nutzbaren Schule. Auch die gesetzgebenden Instanzen schließen sich der Dichotomisierung behindert/nicht behindert noch immer an, stellt doch der Behinderungsbegriff eine Schwelle in den Sozialgesetzen dar, die über den Zugang und die Verweigerung von sozialstaatlichen Leistungen bestimmt.

Wie *Eikötter* in diesem Band zeigt, findet sich der Begriff der Behinderung nicht nur in der deutschen Gesetzgebung, sondern auch in vielen nord- und südeuropäischen Staaten. Der Begriff oszilliert dabei zwischen den Polen eines defizitorientierten („defektorientierten“) Verständnisses von Behinderung in Form einer physikalischen, medizinischen bzw. individuellen Funktionseinschränkung und einem sozialen Modell, in dem Behinderung als ein strukturell verankertes Problem mit gesellschaftlichem Aufforderungscharakter – und nicht als individuelles Problem – gesehen wird². Deutschland zeigt hier in den Sozialgesetzen, wenngleich der Teilhabebegriff zwar betont wird, eher einen Ausschlag hin zu einem defektorientierten Verständnis von Behinderung; Behinderung wird in diesem Kontext, so Loeken & Windisch (2013: 17), zu einer Ressourcenkategorie: Ohne Behinderung keine Leistung. Somit erhält der Begriff der Behinderung sowohl einen steuernden Charakter, da er eben maßgeblich Mittelzuweisungen beeinflusst, als auch einen etikettierenden und kategorisierenden Charakter, der Menschen mit Behinderungen von denen ohne Behinderungen trennt. Tendenzen hinsichtlich eines solchen „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ (Füssel & Kretschmann 1993) lassen sich auch im Schulsystem beobachten. Aus der Perspektive der Sozialverwaltungen und öffentlichen Träger, die letztlich Sozialleistungen gewähren, erhält der Begriff Behinderung eine rein funktionale Legitimation, die weitgehend blind ist für gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse und ihre Folgen. Der Behinde-

2 Siehe die Einordnung von Waldschmidt (2005: 26), die das individuelle (medizinische) und soziale Modell der Behinderung um ein kulturwissenschaftliches Modell erweitert und zur Diskussion stellt.

rungsbegriff hat eine lange Vorgeschichte; durchgesetzt hat er sich aber erst gegen Ende der 1960er Jahre in der Gesetzes-, Amts- und Fachsprache (vgl. Mürner & Sierck 2012). Wenngleich seine Bedeutung für die sozialstaatliche Mittelallokation unstrittig ist und dort noch immer einen funktionalen Nutzwert besitzt, zeigt sich in der wissenschaftlichen Diskussion um Inklusion eine deutliche Abkehr von diesem Begriff. Denn der Bezug auf den Behinderungsbegriff bei der Umsetzung des UN-BRK ist eine unzulässige Engführung auf eine bestimmte Zielgruppe und führt, so Wansing (2013: 18), „zu einer (unbeabsichtigten) Aufmerksamkeitsverstärkung auf „Behinderung“ als Abweichung (von Normalitätserwartungen der Regelschule) und stabilisiert die Differenzkategorie behindert/nicht behindert (Kinder, mit und ohne Behinderung sollen gemeinsam lernen)“. Im internationalen Diskurs wird deutlich, dass das Recht auf Bildung alle Formen möglicher Ausgrenzung einschließt, so z.B. chronische Erkrankungen, psychische Störungen und Auffälligkeiten, strukturelle Benachteiligungen oder Migrationserfahrungen, aber auch gesellschaftlich positiv konnotierte „Abweichungen“ wie bspw. Hochbegabung. In vielen wissenschaftlichen Kontexten wird heute von Menschen mit Beeinträchtigungen gesprochen, um einerseits dem etikettierenden und kategorialen Charakter des Behinderungsbegriffs aus dem Weg zu gehen, andererseits aber auch, um eine große Heterogenität von möglichen Teilhabe Einschränkungen widerzuspiegeln³. Dennoch droht auch hier ein neuer Etikettierungsprozess, denn, sollen die semantischen Spielarten und die inhaltlichen Erweiterungen (1. von der Behinderung zur Beeinträchtigung; 2. Behinderung ist ein Teil von Beeinträchtigung; 3. Beeinträchtigung als körperliche und Behinderung als gesellschaftliche Dimension; 4. Behinderung als Teilhabe Einschränkung/Benachteiligung und als Folge einer Beeinträchtigung) in Wissenschaft und Praxis operationalisiert werden, kann auch hier offenbar nicht auf Kategorien (Krankheit, Verhalten, Fähigkeiten etc.) verzichtet werden – zu unscharf stellt sich der Beeinträchtigungsbegriff bisher dar, und er lässt sich vor allem in Forschungszusammenhängen nur schwer fassen. Dennoch plädiert

3 Wansing (2013: 17) unterscheidet die beiden Begriffe Behinderung und Beeinträchtigung. Sie verknüpft den Begriff der Beeinträchtigung mit funktionalen Einschränkungen und Behinderung als Prozess, Resultat und Kategorie einer negativen Wechselwirkung von Beeinträchtigungen und soziokulturellen Kontextfaktoren. „In diesem Sinne sind beeinträchtigte Menschen gegenwärtig häufig auch behinderte Menschen.“ (ebd.) Diese Unterscheidung wurde bereits in den 1970er Jahren von der „Britischen Union der Körperbehinderten gegen Segregation“ (UPIAS) in ähnlicher Weise beschrieben (vgl. Waldschmidt 2005: 18) und bildete den Ausgangspunkt des sozialen Modells: „Behinderung ist kein Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern das Produkt sozialer Organisation.“ (ebd.)

Waldschmidt: „Für den deutschsprachigen Diskurs wäre es sicherlich ein Fortschritt, wenn auch hierzulande so systematisch, wie dies im Englischen möglich ist, zwischen ‚impairment‘/Beeinträchtigung und ‚disability‘/Behinderung unterschieden würde, schließlich krankt das deutsche Sprechen über Behinderung sowohl in alltagsweltlichen als auch in wissenschaftlichen Kontexten an der ständigen Vermischung der unterschiedlichen Ebenen und der impliziten Gleichsetzung der sozialen Benachteiligung mit der verkörperten Differenz.“ (ebd.: 21) Um der häufig vernachlässigten Dimension sozialer (strukturell bedingter) Exklusionsprozesse gerecht zu werden, könnte der Begriff der Benachteiligung stärker in der Inklusionsdebatte betont werden. Unter Benachteiligung kann, so Rauschenbach und Züchner (2001: 70), die soziale Position eines Menschen verstanden werden, der im Vergleich zu anderen signifikant schlechtere Chancen in Bezug auf verschiedene Ziele und Möglichkeiten im Leben hat. „Benachteiligung lässt sich als situativ nicht behebbare, schlechtere Ausgangslage im Wettbewerb um z.B. schulischen Erfolg, um eine Ausbildungsstelle, um einen Arbeitsplatz oder eine berufliche Karriere oder allgemeiner: um eine soziale Positionierung innerhalb der Gesellschaft verstehen“ (ebd.: 70). In dieser Form als Strukturkategorie verstanden, die Integrationsprozesse und lebenslagenbezogene Kontextbedingungen betont, vermeidet der Begriff, so Maykus (2011: 84) eine problem- oder symptomorientierte Sortierung von Gruppen junger Menschen, wie z.B. verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche oder solche mit Migrationshintergrund. Er vernachlässigt auf der anderen Seite jedoch auch die individuelle Perspektive, also diejenige, die Kinder und Jugendliche aufgrund körperlicher und geistiger Beeinträchtigungen, Teilleistungsstörungen oder auch angeborener Krankheiten Ausgrenzung erfahren lässt.

Verbunden mit den Anstrengungen, neue Begrifflichkeiten zu suchen, ist vielfach der Wunsch, eine Sprache zu entwickeln, die gänzlich auf Zuschreibung und Diskriminierung verzichten kann, ohne die Präzision in der Beschreibung von Differenz zu verlieren. Boban et al. (2014) stellen sich aktuell dieser Herausforderung und verweisen auf die grundlegende Vorstellung von Inklusion, die von sich aus schon eine Kritik an Kategorisierung darstellt: „Im inklusiven Diskurs wird die Kategorisierung von Menschen grundsätzlich infrage gestellt, da durch gruppenbezogene Zuschreibungen zum einen immer künstlich homogene Gruppen geschaffen werden und die Individualität einer Person ignoriert wird, und zum anderen oft mit dieser Konstruktion von Homogenität in dem Sinne Diskriminierung verbunden ist, dass eine von zwei Gruppen als ‚normal‘ hervorgehoben und die andere als abweichend abgewertet wird.“ (ebd.: 20) Hier werden die Spannungen des gesamten Inklusionsdiskurses deutlich: Inklusion als sozialer

Gesellschaftsentwurf sieht genau diese Form der von Boban et al. geforder-ten De-Kategorisierung vor, also die Anerkennung von Diversität, bei gleicher Teilhabe und gleicher Gruppenzugehörigkeit. Soll ein gesellschaftlicher Idealzustand erreicht werden, der gemeinhin mit dem Begriff der Inklusion gekennzeichnet ist, bedarf es eines vorangestellten, langwierigen Prozesses, in dem Gesetze und Rahmenbedingungen zunächst verändert werden müssen. Dieser Vorgang ist aber eben auch „Inklusion“, nur eben nicht als Zielzustand formuliert, sondern als Prozess, als Vorgang, der sich zudem in Deutschland noch in den Anfängen befindet. Behinderung scheint im Zusammenhang mit der Inklusionsidee auch eine solche Kategorie zu sein, der so der Vorstellung einer inklusiven Gesellschaft im Wege stehen könnte. „Durch die Isolierung des Themas ‚Behinderung/Nicht-Behinderung‘ wird die Tatsache ausgeblendet, dass die Behandlung dieser Art von Differenz eine grundsätzlich separierende und exkludierende Strategie der Behandlung jeglicher Form von Differenz signalisiert“ (Allemann-Ghionda 2013: 129). Dieser Aussage ist hinsichtlich der Realisierung der Inklusionsidee nicht zu widersprechen; daran anschließend sollte auch gewürdigt werden, dass die Kategorie oder der Begriff „Behinderung“ eine lange Geschichte der Durchsetzung, der Akzeptanz und Nicht-Akzeptanz aufweist und fest in der deutschen Sozialgesetzgebung verankert ist. Die Metamorphose des Begriffs „Behinderung“ ist, so Schmuhl (2010: 90), „ein Prozess, der im Laufe der Zeit nicht etwa verebbt, sondern – gerade umgekehrt – in den letzten beiden Jahrzehnten auf immer breiterer Front immer schneller an Fahrt gewinnt.“ Der Behinderungsbegriff hat sich weiterentwickelt und ist längst nicht mehr nur eine medizinisch-therapeutische Kategorie: „Das kulturelle Modell von Behinderung begreift Menschen mit Behinderung als selbstverständlichen Teil der Gesellschaft. Damit lässt sich begründen, dass Behinderung als allgemeingültiger Begriff in einem Atemzug wie andere enzyklopädische Begriffe wie Freiheit, Schönheit, Wahrheit, Macht und Gerechtigkeit genannt werden kann“ (Mürner & Sierck 2012: 142). So hat sich der Behinderungsbegriff – und mit ihm alle verbundenen Akteure – in den Jahren immer mehr emanzipiert und den „Opferstatus“ weit hinter sich gelassen. Ob mit oder ohne Kategorienbildung: Innerhalb der aktuell weitgreifenden Inklusionsbemühungen bedarf es – und hier ist Boban et al. (a.a.O.) ebenfalls zu folgen – eines reflexiven und sensiblen Umgangs mit den verwendeten Begriffen und den damit verbundenen Konnotationen. Stein (2013: 14) zeigt mit ihrem Blick auf die Geschichte der Inklusionsidee, „dass Inklusion niemals ohne die sie begründenden gesellschaftlichen Ausgrenzungsprozesse zu denken ist“. Inklusion letztlich als Idealzustand, als gesellschaftliches Ziel, als real gewordene Utopie benötigt aus ihrem Selbstverständnis keine Kategorisierung von Menschen oder Bevölkerungsgrup-

pen – weder aus der systemtheoretischen Perspektive noch in der pädagogischen Praxis; Inklusion als Wandlungsprozess verstanden befindet sich aktuell erst in der Phase der Entwicklung, in der das Handlungsfeld zunehmend unübersichtlicher wird. Innerhalb dieser „inklusiven Suchbewegungen“ von Politik, Wissenschaft und Praxis ist es daher zunächst nachzuvollziehen, dass sich wissenschaftliche und statistische Fragestellungen an vorhandenen Kategorien – so auch an der Begrifflichkeit ‚Behinderung/Nicht-Behinderung‘ – aus Mangel an operationalisierbaren Alternativen orientieren – dieses muss aber nicht zwangsläufig unkritisch erfolgen. Aber auch: ohne eine sorgsame Sprache wird Inklusion letztlich nicht gelingen, meint Schmuhl (2010: 93) und warnt vor einer oberflächlichen und kurzfristigen *political correctness* auf sprachlicher Ebene. Werden Sprachregelungen und augenscheinlich „wertneutrale“ Begrifflichkeiten politisch opportun aufgezungen und „alte“ Begriffe nur ausgetauscht, um real existierende Separation und Segregation zu verschleiern, kann die vermeintliche gute Absicht auch dazu führen, dass die ausgetauschten Begriffe eine negative Konnotation erfahren (ebd.). „Neudefinitionen alter Worthülsen im akademischen Diskurs sind unbrauchbar, wenn individuelle und soziale Wandlungen nicht gleichziehen (Mürner & Sierck 2012: 142). Die zukünftige Realisierung Inklusiver Bildung, die den Status eines Sozialentwurfes hinter sich gelassen hat und gesellschaftliche Wirklichkeit – nicht nur im Bildungssystem – geworden ist, lässt dann schließlich auch den Behinderungsbegriff und seine akademischen Surrogate überflüssig erscheinen.

Der internationale Blick

Die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes zeigen anhand ihrer Berichte und Beispiele, dass die UN-BRK und mit ihr die Inklusionsidee auf den ersten Blick eine international rezipierte Chiffre darstellt, die nicht nur durch offizielle Staatsvertreterinnen und -vertreter unterzeichnet wurde, sondern dabei ist, gesellschaftlich Gestalt anzunehmen, sei es in Form gesetzlicher Veränderungen, wissenschaftlicher Aktivitäten oder Versuche in der Praxis, die in weiten Teilen experimentellen Charakter haben. Für viele Detailfragen der (Um-)Gestaltung von Bildungssettings und Arbeitswelt fehlen noch belastbare empirische Befunde; die Grundthese Inklusiver Bildung aber, die mit der einfachen Formel *Bildung für alle* zusammengefasst werden kann, wird mehr und mehr auch empirisch gestützt. So zeigt eine aktuelle Studie, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) an Regelschulen höhere Kompetenzwerte beim Lesen, Zuhören und der Mathematik vorweisen können als andere Kinder mit

SPF, die an Förderschulen lernen (Kocaj et al. 2014). Auch wenn die Kontextbedingungen einer solchen Studie eine große Rolle spielen und diese nicht immer zu kontrollieren sind, so zeigen die Ergebnisse aber doch eindrucksvoll, dass einerseits Inklusive Bildung in der Praxis keine Schimäre darstellt und praktische Realität geworden ist; andererseits machen diese Erfolgsergebnisse Mut, Inklusion als eine gesellschaftsverändernde Herausforderung zu sehen, die nicht nur sozialetisch (Inklusion als Menschenrecht) begründbar ist, sondern zusätzlich die individuelle Situation und Teilhabe von jungen Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Ausgrenzungserfahrungen praxisrelevant und nachhaltig verbessern kann.

Dieses Anliegen wird mit der Zusammenstellung der folgenden Beiträge in diesem Band verfolgt. Vergleicht man die Beiträge der internationalen Autorinnen und Autoren miteinander, ist festzustellen, dass sich übergreifende inhaltliche Linien herauskristallisieren:

Deutlich wird zum einen, dass länderspezifische Bildungssysteme, mit jeweils eigenen historisch und politisch bedingten Kulturen, eine unterschiedliche Auslegung der Inklusionsidee im jeweiligen Kontext bedingen (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2012: 14). Daraus erfolgen je eigene Implementierungsprozesse und Vorgaben hinsichtlich inklusiver Bildung in den verschiedenen beispielhaft vorgestellten Ländern. Wiederum eng verknüpft damit ist auch eine differenzierte Handhabung der Vorgaben der UN-BRK, die, je nachdem, wie stark in der Vergangenheit bereits bestehende separierende Strukturen inklusiver gestaltet wurden, in den einzelnen Ländern zeitlich, organisatorisch und inhaltlich unterschiedlich umgesetzt werden. Auch die zum Teil stark divergierenden Definitionen des Begriffs „Behinderung“ tragen dazu bei, dass die Frage, wer eigentlich inkludiert werden soll und welches die geeignetsten Maßnahmen dafür sind, nicht überall gleich beantwortet wird. Diese Frage umschließt auch Überlegungen hinsichtlich des Zusammenspiels von Inklusion und Exklusion als zwei untrennbare Elemente gesellschaftlichen Zusammenlebens. Exklusive Momente entstehen vor allem in Bildungsinstitutionen in denen Menschen ihren Fähigkeiten entsprechend gesondert gefördert werden, um bestimmte, möglicherweise mit Qualifizierung und Allokation verbundene, Ziele zu erreichen. Beispielhaft können hier Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf genannt werden, die zur individuellen Förderung mit einer Förderlehrkraft ihren eigentlichen Klassenverband verlassen. Kurzfristige exkludierende Settings könnten somit eine langfristige Teilhabe gewährleisten, wenn das Regelsystem (noch) nicht ausreichend in der Lage ist, allen individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Bei aller Verschiedenheit in der Umsetzung lassen sich zum anderen jedoch auch Gemeinsamkeiten feststellen. Wie in den einzelnen Beiträgen deutlich wird, ist Partizipation ein wesentliches Element sowohl von Inklusion selbst als auch ihrer Implementation. Partizipation erweitert die Inklusionssidee insofern, als dass nicht nur die spezifischen Belange aller Menschen in allen sie betreffenden Bereichen Beachtung finden sollen, sondern dass sie selbst gleichwertig und aktiv Teilhabe- und Mitbestimmungschancen erhalten. Das Deutsche Institut für Menschenrechte weist dementsprechend in Bezug auf Menschen mit Behinderung darauf hin, dass sowohl Politik als auch Zivilgesellschaft dafür sorgen müssen, „dass Menschen mit Behinderungen voll, wirksam und gleichberechtigt in der Gesellschaft partizipieren können“ (Hirschberg 2010: 4). Dabei geht es sowohl um die Frage, wie Bildungsinstitutionen Partizipation aller gewährleisten können als auch darum, die Expertise der Akteurinnen und Akteure, die in Bildungsinstitutionen für die Umsetzung inklusiver Bildung verantwortlich sind, bei der Entwicklung von Vorgaben mit einzubeziehen und nicht über die Köpfe der Beteiligten hinweg Entscheidungen zu treffen.

Des Weiteren stehen in der Implementierung inklusiver Bildung im internationalen Kontext vor allem diejenigen im Fokus, die Veränderungen innerhalb ihres jeweiligen Systems mittragen und umsetzen müssen. Zum einen geht es dabei um die Frage, wie die zum Teil beträchtliche Diskrepanz zwischen Auftrag, Zielen und Wünschen und den konkreten Vorgaben, Handlungsanweisungen sowie dem Selbstverständnis der Beteiligten (vgl. Wohlfahrt in diesem Band) verringert werden kann. Zum anderen stellen sich vermehrt Fragen nach Professionalisierung hinsichtlich inklusiver Bildung sowie nach dem Erhalt von bereits bestehenden professionsspezifischen Ansätzen, einhergehend mit Abgrenzungs- und Kooperationsproblematiken.

Vor diesem Hintergrund legt dieser Band den Fokus auf die verschiedenen politischen, rechtlichen und praktischen Strategien und Entwicklungen in ausgewählten Ländern. Er soll somit einen ermutigenden Beitrag für die in Deutschland kontrovers geführten Diskurse darstellen und für eine international differenzierte Betrachtung des Inklusionsbegriffs sensibilisieren.

Teil I umfasst unter dem Titel „Inklusion im internationalen Kontext“ zwei weitere Beiträge, die sich mit Ausprägungen dieses Diskurses auf internationaler Ebene befassen. In ihrem Beitrag „Inklusive Politik und Praxis im internationalen Vergleich“ diskutiert Cristina Allemann-Ghionda die These, dass Inklusion nur dann gelingen kann, wenn alle Aspekte von Differenz und Diversität in Theorie und Praxis einbezogen werden. Ausgehend von der Entstehung des Inklusionsbegriffs und der Verbreitung im inter-

nationalen Kontext werden zunächst anhand von fünf Skizzen die programmatischen Grundlagen und bildungspolitischen Wege der Umsetzung zu inklusiven Schulsystemen in Italien, Frankreich, Schweden, England und Kanada vorgestellt, bevor die unterschiedlichen Inklusionsverständnisse gegenüber gestellt werden. Abschließend werden Voraussetzungen in der Praxis aufgezeigt, die eine alle Ausprägungen von Diversität einbindende Inklusion ermöglichen. Das Diversitätskonzept stützt sich hierbei nicht auf die bekannten Dichotomisierungen der Integrationsdebatte, bspw. von behindert/nicht behindert, sondern bietet die Grundlage für ein umfassenderes – und in diesem Sinne auch international anschlussfähiges – Verständnis von Inklusion.

Inwiefern der Behinderungsbegriff auf europäischer Ebene anschlussfähig ist an eine gemeinsame Idee von Inklusion, diskutiert Mirko Eikötter in seinem Beitrag. Er unterzieht den Behinderungsbegriff einem internationalen Rechtsvergleich und verweist auf den noch immer hochgradig funktionalen Charakter des Begriffes „Behinderung“ im Bereich der gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie hinsichtlich des individuellen Leistungsbezuges. Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs bilden hier Ausgangspunkte, um die unterschiedlichen Rechtsprechungen aus einzelnen europäischen Ländern in den Inklusionsdiskurs einzuordnen und der Frage nach einer möglichen Angleichung der Rechtssysteme an das Begriffsverständnis der UN-BRK nachzugehen.

Teil II des Bandes sammelt Beiträge, die sich mit den jeweiligen Strategien und Entwicklungen in ausgewählten Ländern beschäftigen. Im Fokus stehen die aktuellen Implementationsprozesse hinsichtlich politischer und rechtlicher Vorgaben sowie Berichte aus der Praxis. Die folgenden Beiträge orientieren sich im Gliederungsverlauf an den institutionalisierten biographischen Phasen von Menschen, auf die Inklusionsbemühungen treffen; beginnend mit der Frühförderung, über Grundschule und Schule hin zu Teilhabeförderung und Inklusionsprozesse, die auf den Arbeitsmarkt zielen. *Anja Wohlfart* greift im ersten Beitrag „Ein Vergleich der Frühförderung in Schweden und Deutschland: Die Bedeutung der Partizipation in der Frühförderung – das Kind als Auftraggeber seiner eigenen Förderung?!“ den bereits angesprochenen Aspekt der Partizipation auf und diskutiert diesen im Rahmen einer ländervergleichenden Studie zu den Institutionen der Frühförderung für Kinder mit Beeinträchtigungen in der Provinz Skåne (Schweden) und dem deutschen Bundesland Mecklenburg-Vorpommern (Deutschland). Die schwedische Perspektive auf die Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern bildet hier den Ausgangspunkt für die Formulie-

rung notwendiger Änderungen innerhalb des deutschen Frühfördersystems.

Olli-Pekka Malinen, Anna Rytivaara & Juha Kontinen stellen in ihrem Beitrag „Co-teaching in inclusive primary school education in Finland“ zunächst die Entwicklungen in Bezug auf Inklusion in Finnland dar. Im Fokus steht dabei ein dreistufiges Unterstützungssystem, welches sich auf das amerikanische Konzept „Response to intervention (RTI)“ stützt. Dieses Konzept, welches auch in Deutschland bereits zur Anwendung kommt (z. B. Rügener Inklusionsmodell) und nicht nur unkritisch rezipiert wird (vgl. Hinz, Geiling & Simon 2013), zielt darauf ab, frühzeitig und präventiv Lern- und Entwicklungsrückstände aufzudecken und diesen entgegenzusteuern (vgl. Fuchs et al. 2003; Bradley et al. 2007). Anhand eines ausgewählten Praxisbeispiels wird anschließend anschaulich dargelegt, wie Schulen mit Hilfe von Co-Teaching inklusivere Settings mit bereits vorhandenen Ressourcen entwickeln können. In seinem Beitrag „Inclusive education in Sweden and social representations“ diskutiert Per Germundsson den Begriff Inklusion in Bezug auf Personen mit Beeinträchtigungen/Behinderungen im Kontext von Bildung und Erziehung in schwedischen Schulen. Nachdem politische Vorgaben und Rechtsgrundlagen in Schweden vorgestellt werden, wird in die „theory of social representations“ eingeführt. Dieser sozialpsychologischen Theorie liegt der Gedanke zugrunde, dass eine Gesellschaft über ein „soziales Wissen“ aus gemeinsamen Annahmen, Werten und Handlungsmaximen verfügt, durch welches ein Bewusstsein über sich selbst und das Verhältnis zu anderen entsteht (vgl. auch Kreuz 2002: 93). Es gibt in diesem Sinne eine Art gemeinsames Alltagswissen, welches auch soziale Zugehörigkeit einschließt (ebd.). Germundsson schlägt in seinem Beitrag vor, die auf Arbeiten von Serge Moscovici beruhende Theorie als Grundlage für die Forschung hinsichtlich Inklusiver Bildung zu nutzen.

Die Entwicklung von „Inklusion als Recht“ hin zu „Inklusion als Praxis“ diskutiert Berit Helene Johnsen in ihrem Beitrag „Policy and Practice towards Inclusion – From Historical Roots to Future Perspectives towards Inclusive Education“. Sie erläutert zunächst die politischen und rechtlichen Entwicklungen sowie praktische Umsetzungsprozesse in Bezug auf Inklusion in Norwegen. Die Implementation der „unified school“ (Einheitschule) wird auf diese Weise in den Kontext gesamtgesellschaftlicher Prozesse in Norwegen eingeordnet, ohne den Zusammenhang mit den internationalen Prozessen aus den Augen zu verlieren.

Auch Jolanta Raszewska zeigt in ihrem Beitrag „Institutional structures of inclusive Child Care and school in Poland“ zunächst die aktuellen Entwicklungen hinsichtlich politischer und rechtlicher Vorgaben in Polen auf,

bevor sie anhand eines Forschungsprojekts und ausgewählter Reformprozesse den Umsetzungsstand von Inklusion in Polen kritisch diskutiert.

Ausgehend von der These, dass in Amerika bereits viel stärker inklusive Settings umgesetzt werden als in Deutschland, wenden sich Marlene Walk und Heike Schinnenburg in ihrem Beitrag „Success Factors and (unintended) Consequences of Inclusive Education in the United States – Implications for the German Context“ dem US-amerikanischen Schulsystem zu. Auf Grundlage der amerikanischen Strategien und Praxisprozesse hinsichtlich Inklusiver Bildung werden die Konsequenzen aus deren Implementation aufgezeigt und als Ausgangspunkte für mögliche Herausforderungen bei der Umsetzung in Deutschland diskutiert.

Laura Nota, Teresa Maria Sgaramella, Lea Ferrari, Sara Santilli, Maria Cristina Ginevra und Salvatore Soresi stellen den Verlauf der Inklusionsbemühungen in Italien dar und berichten – vor allem im Kontext der aktuellen Wirtschaftskrise – von Rückschlägen und „Stolpersteinen“ hinsichtlich der beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen und/oder Beeinträchtigungen. In einer weitergehenden Diskussion geht es schließlich um die Frage, inwiefern Dimensionen des „Life Design theoretical approach“, wie Hoffnung, Optimismus und Resilienz, auch für Menschen mit Beeinträchtigungen eine Rolle spielen. Abschließend verweisen sie auf neue Technologien und angemessene Beratungsangebote für die Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen auf dem Arbeitsmarkt in Italien.

Inklusion in der Arbeitswelt steht auch im Beitrag „Internationale Modelle beruflicher Inklusion von Menschen mit Behinderung“ von Stephan A. Böhm, Miriam K. Baumgärtner und Regina M. Reinert im Fokus. Der Beitrag diskutiert die These, dass heterogene Arbeitsgruppen sowohl aus individueller als auch aus unternehmerischer Perspektive von Vorteil sind. Gleichberechtigte berufliche Teilhabe verbunden mit Anerkennung und Selbstverwirklichung lässt sich auf diese Weise mit Wettbewerbsvorteilen und der Nutzung bisher unentdeckter Arbeitspotentiale verbinden. Anhand von drei Handlungsfeldern aus dem Personalmanagement, die mit Best-Practice-Beispielen verdeutlicht werden, diskutiert der Beitrag Maßnahmen zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Berufsleben.

Ausblick

Auch die bisherige internationale Perspektive zeigt, dass Inklusion in nahezu allen Beispielen als ein gesellschaftliches Ziel formuliert wird, das noch nicht erreicht ist – Inklusion aktuell also als ein Prozess der Veränderung zu verstehen ist, der in Deutschland und in vielen anderen Ländern sehr unter-

schiedlich angegangen wird. Ein Blick auf den Stand und die Inklusionshistorie einiger internationaler Beispiele kann die deutsche Diskussion, bei der aktuell vor allem die Schwierigkeiten und Hindernisse von Inklusion im Vordergrund zu stehen scheinen, dennoch bereichern. Dabei ist nicht nur die Betrachtung gelungener internationaler Implementierungsbemühungen gemeint, die ggf. als Best-Practice-Beispiele dienen können; ein Blick hinter die deutschen Landesgrenzen zeigt auch, dass die vielen kolportierten „Stolpersteine“, vermeintlichen Hindernisse und einschränkenden Rahmenbedingungen, die der Durchsetzung der Inklusionsidee (noch) im Wege stehen – zu nennen wäre beispielhaft das Rechtssystem – andere Staaten und Länder in ähnlicher Weise zu bewältigen haben.

Der in diesem Band auf die politische und fachliche Entwicklung von „inkluisiven Bildungswelten“ gerichtete Blick folgt einer institutionalisierten Funktionslogik, die letztlich nur auf die Rahmenbedingungen institutionalisierter (und in diesem Sinne auch standardisierter) Lebensverläufe (Inklusion „von der Wiege bis zur Bahre“) abzielt. Die Idee von Inklusion ist theoretisch bislang kaum begründet, wie Winkler (2014) jüngst ausführt, und kann auch nur im beschränkten Maße als praktizierte Leitidee des gesellschaftlichen Zusammenlebens fungieren. Bei aller berechtigten Kritik an der Überhöhung und Theorielosigkeit des Inklusionsgedankens wird mit ihm vielfach dennoch die Hoffnung verbunden, dass eben gerade die Institutionen, die unser Aufwachsen begleiten, Sozialisationsprozesse prägen und Teilhabe am Berufsleben ermöglichen, Ausgangspunkte für die erhofften gesellschaftlichen Veränderungsimpulse sein können. Das Konzept Inklusive Bildung verfolgt somit eine doppelte Zukunftsperspektive, nämlich erstens, durch die gegenwärtige Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung, Bildungszugänge und Teilhabe für *alle* Menschen zu ermöglichen. Und zweitens können für alle Beteiligten durch Inklusionserfahrungen Bildungsprozesse erzeugt und gebahnt werden, die zukünftig Vorstellungen des Zusammenlebens und schließlich das Gemeinwesen verändern und prägen können. Inklusion wird somit zu einer Gesellschafts- und Generationenaufgabe – länderübergreifend.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Beck, I. & Degenhardt, S. (2010): Inklusion – Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Schwohl, J. & Sturm, T. (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript, S.55–82.
- Bertelsmann Stiftung (2013): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. URL: www.laendermonitor.de (31. 07. 2013).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen – Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.
- Boban, I., Hinz, A., Plate, E. & Tiedeken, P. (2014): Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierung. In: Schuppener, S., Bernhardt, N., Hauser, M. & Poppe, F. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.19–24.
- Bradley, R., Danielson, L. & Doolittle, J. (2007): Responsiveness to Intervention 1997–2007. *TEACHING Exceptional Children*, 39, S.8–12.
- BRK-Allianz – Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention (2013): Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgen, P.-L. & Young, C.-L. (2003): Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and implications for the Learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (3), S.157–171.
- Füssel, H.P. & Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Witterschlick; Bonn: Wehle.
- Hinz, A., Geiling, U. & Simon, T. (2013): Response-To-Intervention – (k)ein inklusiver Ansatz? In: Schuppener, S., Bernhardt, N., Hauser, M. & Poppe, F. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.135–140.
- Hirschberg, M. (2010): Positionen Nr.3 „Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention“. Deutsches Institut für Menschenrechte: Berlin.
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh: Bertelsmann. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9FE1D608-39300339/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf (01. 08. 2013).
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth A.J., Pant H.A. & Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, S.165–191.
- Kreuz, A. (2002): Einstellungen gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung. Analyse und Weiterentwicklung von Einstellungsinstrumenten. Wien: Universitätsverlag.

- KMK – Kultusministerkonferenz (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010 (www.kmk.org).
- Loeken, H. & Windisch, M. (2013): Behinderung und Soziale Arbeit. Beruflicher Wandel – Arbeitsfelder – Kompetenzen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohmann, A., Hensen, G. & Wiedebusch, S. (2014): Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Hensen, G., Küstermann, B., Maykus, S., Riecken, A., Schinnenburg, H., Wiedebusch, S. (Hrsg.): *Inklusive Bildung – Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms*. Weinheim: Beltz Juventa, S.46–100.
- Maykus, S. (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014): *Inklusive Bildung – Schulgesetze auf dem Prüfstand (Vorabfassung der Studie)*. Deutsches Institut für Menschenrechte: Berlin.
- Mürner, C. & Sierck, U. (2012): *Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Powell, J.J.W. (2009): Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neo-institutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In: Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag, S.213–232.
- Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2001): Lebenschancen benachteiligter junger Menschen – Risiken heutiger Sozialisation. In: Birtsch, V., Münstermann, K. & Trede, W. (Hrsg.): *Handbuch Erziehungshilfen*. Münster: Votum, S.69–102.
- Riecken, A. & Joens-Schnieder, K. (2014): Berufliche Inklusion und Teilhabe am Arbeitsleben. In: Hensen, G., Küstermann, B., Maykus, S., Riecken, A., Schinnenburg, H. & Wiedebusch, S. (Hrsg.): *Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip. Eine Matrix zur Analyse von Implementierungsprozessen inklusiver Praxis*. Juventa: Weinheim, S.149–205.
- Ridell, S. (2012): *Education and disability/special needs – policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Brüssel: Europäische Union.
- Schmuhl, H.-W. (2010): *Exklusion und Inklusion durch Sprache – Zur Geschichte des Begriffs Behinderung*. IMEW Expertise 11: Berlin.
- Stein, A.-D. (2013): Inklusion ist nicht voraussetzungslos: historische und aktuelle Implikationen. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 44 (3), S.4–15.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994.
- UNESCO (2012): *Youth and skills: Putting education to work*. Paris.
- Ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2014): *Arbeitsbedingungen von Menschen mit Behinderung. So beurteilen sie selbst die Lage. Ergebnisse einer Sonderauswertung der Repräsentativumfrage zum DGB-Index Gute Arbeit. ver.di-Reihe Arbeitsberichterstattung aus der Sicht der Beschäftigten – 9*. Berlin.

- Schwalb, H. & Theunissen, G. (Hrsg.) (2012): Unbehindert arbeiten, unbehindert leben. Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Arbeitsleben. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, M. (2014): Inklusion – Nachdenkliches zum Verhältnis pädagogischer Professionalität und politischer Utopie. *neue praxis* (2), S. 108–123.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), S. 9–31.
- Wansing, G. (2013): Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 44 (3), S. 16–27.