

BEITRÄGE ZUM THEMA „INKLUSION – PERSPEKTIVE, HERAUSFORDERUNG UND PROBLEMATISIERUNG AUS SICHT DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft

Christian Lindmeier & Birgit Lütje-Klose

Der Frage, ob und inwiefern Inklusion als Querschnittsthema in der Erziehungswissenschaft aufgefasst werden kann, nähern wir uns zunächst über die Bestimmung des Adressatenkreises der „globalen Agenda“ der inklusiven Erziehung und Bildung („inclusive education“). Anschließend kommen vier Schlüsselemente der Konzeptualisierung inklusiver Erziehung und Bildung zur Darstellung, die eine Quintessenz der internationalen schulbezogenen Inklusionsforschung repräsentieren. Abschließend gehen wir exemplarisch auf den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ein, um zu zeigen, welche Inklusionsadressierungen sich u.E. ergeben.

Der Adressatenkreis des internationalen Konzepts „inclusive education“

Aus der Perspektive der vergleichend-historischen Bildungsforschung (Kiuppis 2014) lässt sich die Literatur zum Adressatenkreis des internationalen Konzepts der „inclusive education“ überblicksartig in drei Teile untergliedern und grob zusammenfassen:

- *Enges, behinderungsbezogenes Adressatenverständnis:* Die meisten Fachpublikationen fokussieren Behinderung(en) – und zwar nicht erst seit der Verabschiedung der BRK im Jahr 2006 (z.B. Mittler 2005; UNESCO 2005). Sie schließen damit unmittelbar an die Forschungstradition und die klassische Ausrichtung der Sonder- und Integrationspädagogik an. Insbesondere viele US-amerikanische Beiträge folgen – ebenso wie die aktuell in diesem Bereich führenden internationalen Organisationen WHO, Weltbank und UNICEF (WHO/Weltbank 2011; UNICEF 2013) – einem Verständnis von inklusiver Bildung und Erziehung, das sich in erster Linie auf „people with disabilities“ bezieht. In Abgrenzung zu den vorgängig verwendeten Begriffen „mainstreaming“ und „integra-

tion“ wird mit dem Terminus „inclusion“ auf eine bürgerrechtliche Perspektive Bezug genommen, die die Ansprüche von Menschen mit Behinderungen auf gesellschaftliche Teilhabe stark macht. Auch die „Disability Studies in Education“ sind in diesem Segment stark vertreten (z.B. Baglieri et al. 2011). Vertreterinnen und Vertreter dieser Position verstehen Inklusion als „verbesserte, weiterentwickelte, von Fehlformen bereinigte Integration“ (Sander 2002, S. 61), deren vorrangiges Interesse nicht mehr darin besteht, Menschen mit Behinderungen an die vorhandenen Bildungsinstitutionen anzupassen, sondern diese umgekehrt so zu verändern, dass sie an die Lernbedürfnisse behinderter Menschen nach Bedarf angepasst werden können (Porter 1997/2013).

- *Weites, auf „alle“ Diversitätsmerkmale bezogenes Adressatenverständnis:* Namhafte britische Pädagoginnen, Pädagogen, Inklusionsforscherinnen und Inklusionsforscher wenden sich seit Mitte der 1990er Jahre gegen eine assoziative Verknüpfung von „inclusive education“ und Behinderung (z.B. Slee 2001). Inklusive Erziehung und Bildung soll ihrer Auffassung nach in ihrer praktischen Umsetzung möglichst darauf verzichten, Lerngruppen klassifikatorisch in Menschen mit und ohne Behinderungen zu unterteilen. Sie stehen damit in der Tradition des britischen Warnock-Reports (1978), der in England den Verzicht auf Behindernungskategorien und die Einführung der unscharfen „Mega-Kategorie“ der „special educational needs“ bildungs- und schulpolitisch durchgesetzt hat (Dyson 2007). In Deutschland wurde eine ähnliche Positionierung ebenfalls bereits in den 1990er Jahren im Rahmen der anerkennungstheoretisch fundierten „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993, 2006; Reiser et al. 1990) vorgenommen. Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK 1994) führte zwar den an den Warnock-Report angelehnten Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein, blieb mit dem Konzept der Förderschwerpunkte aber letztlich einem klassifikatorischen System verhaftet (Lindmeier/Lindmeier 2012). In den Publikationen dieser „child centred pedagogy“ (Dyson 2007) wird argumentiert, dass (inklusive) Erziehung und Bildung nicht auf vorab festgestellten Unterschieden zwischen Individuen bzw. Gruppen basiert, sondern in einem „non-kategorialen“ Sinne als Herausforderung für Diversität bzw. Heterogenität und als „Miteinander der Verschiedenen“ verstanden werden muss. Insbesondere im Rahmen der Kritik an der sog. „Zwei-Gruppen-Theorie“, die die Unterscheidung der Gruppen der Menschen mit und ohne Behinderung anprangert, wurde sehr früh auf das Konzept der „inclusive education“ rekurriert und aufgrund dessen ein Paradigmenwechsel in der Sonder- und Integrationspädagogik gefordert (z.B. Hinz 2002).
- *Auf alle Lernenden, besonders aber auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis:* Ein dritter Teil der internationalen Publikationen

zu „inclusive education“ bezieht dieses Konzept auf verschiedene Gruppen von Menschen. Dieses Verständnis von inklusiver Erziehung und Bildung entspricht der von der Sonderpädagogik ebenso wie von der Integrationspädagogik übermittelten Tradition, „Situationen bestimmter marginalisierter Minderheiten als *besondere* hervorzuheben – also auch jene von Menschen mit Behinderungen, aber eben nicht nur diese“ (Kiuppis 2014, S. 33, Hervorhebung im Original). Eine solche Position, die sich unter dem Slogan „Education for all, and especially for some“ zusammenfassen lässt, vertritt seit der Jahrtausendwende auch die UNESCO (2005). Dieses Verständnis von „inclusive education“ bedeutet, „sich nicht mehr *ausschließlich* oder *exklusiv* (wie im Fall der Sonderpädagogik) bzw. in erster Linie (wie im Fall der Integrationspädagogik) mit Menschen mit Behinderungen zu befassen, sondern das Blickfeld hinsichtlich anderer Gruppen zu weiten, die als marginalisiert beziehungsweise vulnerabel gelten“ (Kiuppis 2014, S. 33, Hervorhebung im Original). Ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem wird in diesem Verständnis mit den Grundwerten einer Maximierung der Partizipationschancen und einer Minimierung sozialer Ausgrenzungsrisiken insbesondere für marginalisierte Gruppen verbunden (z.B. Werning/Lütje-Klose 2012), wie sie sich in den „core values“ der Dakar Declaration der UNESCO (2005) finden. Veröffentlichungen dieses Segment überschneiden sich mitunter mit jenen, die im ersten und zweiten Teil vorgestellt wurden, und schließen auch Publikationen ein, die im Rahmen von Theoriedebatten über Intersektionalität entstanden sind (zuerst Minow 1990). Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung an den Begriff der Vulnerabilität (zum englischsprachigen Begriffsverständnis z.B. Luther 2003) wurde in Deutschland erst vor kurzem durch Andresen, Koch und König (2015) vorgenommen, die das Thema Verletzlichkeit von Kindern aus unterschiedlichen interdisziplinären Perspektiven in die erziehungswissenschaftliche Diskussion einbringen.

Vier Schlüsselemente der Konzeptualisierung einer inklusiven Pädagogik

Ainscow und Miles (2009) benennen vor dem Hintergrund ihrer international-vergleichenden Inklusionsforschungen vier Schlüsselemente inklusiver Pädagogik, die sich in vielen Ländern bei der Entwicklung einer Arbeitsdefinition von „pädagogischer Inklusion“ bewährt haben. Sie loten das Spannungsverhältnis zwischen einer sozial gerechten, d.h. Diskriminierung und Barrieren vermindernenden Pädagogik und einer qualitativ hochwertigen und effektiven Bildung für alle als grundlegendes Spannungsverhältnis von Bildungsgerechtigkeit („equity“) aus (s. auch Laubenstein et al 2015):

- *Inklusion ist ein Prozess:* Die Zielsetzung der Inklusion bedarf dauerhafter Anstrengungen und ist als nicht endende Suche aufzufassen, bessere Wege im Umgang mit Diversität („diversity“) zu finden.
- *Inklusion bedarf der Identifikation und Beseitigung von Barrieren,* um Verbesserungen konzeptioneller Ansätze und Erziehungspraktiken zu planen und um die Kreativität und Problembewältigung der professionell in Bildungsinstitutionen Handelnden anzuregen.
- *Inklusion erfordert die Präsenz, die Partizipation und den Erfolg aller Adressatinnen und Adressaten:* „Präsenz“ bezieht sich auf die gemeinsame Erziehung und Bildung an ein und demselben, gemeinsamen Bildungsort, was auch den kritischen Umgang mit „äußerer Differenzierung“ unter Leitung einer sonderpädagogischen Fachkraft betrifft. „Partizipation“ bezieht sich auf die Qualität der jeweiligen (Lern-)Erfahrungen, auch aus Sicht der Lernenden selbst. „Erfolg“ bezieht sich auf die Lernergebnisse sowie auf das Lernen über den gesamten Lernprozess bzw. das gesamte Curriculum bzw. Lernprogramm hinweg und ist im Rahmen empirischer Studien zu evaluieren.
- *Inklusion beinhaltet eine partikuläre Hervorhebung derjenigen Gruppen von Lernenden, für die Exklusion, Marginalisierung und Underachievement ein besonderes Risiko darstellen,* die statistisch gesehen am stärksten gefährdet sind. Es geht darum, Verantwortung und Aufmerksamkeit für diese Lernenden sicherzustellen, um ihre Präsenz, ihre Partizipation und ihren Erfolg im allgemeinen Erziehungssystem zu gewährleisten. Dieser letzte Punkt reagiert auf Tendenzen zur Dekategorisierung, die eine Benennung besonderer Bedürfnisse zugunsten der deklarativen Verkündung der „Verschiedenheit aller“ als nicht korrekt einschätzen (Plate 2008; Wrase 2015). Ein Spannungsfeld entsteht dabei zwischen der Notwendigkeit, bestimmte Gruppen von Lernenden in der Analyse der Lehr- und Lernsituation besonders zu berücksichtigen, und dem Risiko sie dadurch zugleich als grundsätzlich anders zu etikettieren oder räumlich auszusondern (vgl. Norwich 2013).

Aus dem Auftrag der BRK (vgl. UN 2006, Art. 24 (1)), ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen („at all levels“) und im Sinne des lebenslangen Lernens („lifelong learning“) umzusetzen, ergibt sich, dass Inklusion als Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft und -praxis aufzufassen ist, bei der Professionalisierung für Inklusion eine Schlüsselfunktion zukommt (z.B. Burtscher et al. 2013; Döbert/Weishaupt 2013). Dabei müssen alle Bildungsinstitutionen entlang eines Lebenslaufes (z.B. Kindertageseinrichtungen, Schulen einschließlich der Übergänge zwischen den Institutionen) sowie die unterstützenden Systeme (z.B. Kinder- und Jugendhilfe) in den Blick genommen werden.

Die damit verbundenen Herausforderungen zeigen sich nicht nur in den derzeit schwerpunktmäßig berücksichtigten Feldern der Schule (z.B. Moser

2012; Huf/Schnell 2015) und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Amrhein/Lütje-Klose/Miller 2015, Lindmeier 2015), sondern besonders deutlich auch im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Deshalb wollen wir abschließend aufzeigen, dass die Querschnittsaufgabe Inklusion sowohl in der Einbeziehung von Behinderung in reguläre Bildungsangebote und Dienste als auch in der multiprofessionellen Zusammenarbeit verschiedener inklusiver Bildungsinstitutionen (Kindertagesstätten, Erziehungsberatung, Schulen usw.; Lütje-Klose/Urban 2014) bestehen kann.

Inklusion als Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe

Für die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland sind Inklusion und Exklusion vertraute Begriffe (z.B. Merten/Scherr 2004). Mit der 2009 ratifizierten BRK kam eine neue Bedeutung hinzu, durch die der Inklusionsbegriff der Kinder- und Jugendhilfe vieldeutiger wurde (Lüders 2014). Demnach geht es unter der Zielperspektive der Inklusion vor allem darum, alle regulären Dienste und Angebote für behinderte Kinder und Jugendliche zu öffnen, denn die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland stand lange Zeit in dem Ruf, „sich als behindertengerechte Zone entwickelt zu haben“ (Loeken 2013, S. 453), weil die Jugendhilfe nach SGB VIII für allgemeine Angebote und erzieherische Hilfen sowie Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche zuständig ist und die Behindertenhilfe über das SGB XII für junge Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen.

Angeregt durch die BRK bemühte sich zunächst der 13. Kinder- und Jugendbericht (KJB) „um eine dezidiert inklusive Perspektive, indem die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen als Querschnittsthema behandelt wird“ (Loeken 2013, S. 454; vgl. auch Lütje-Klose 2013). Dabei kamen auch Abgrenzungs- und Zuständigkeitsprobleme zwischen Jugendhilfe und Behindertenhilfe zur Sprache, die „schwarze Löcher“ und „Verschiebebahnhöfe“ in der Hilfeplanung und -gewährung anprangerten (vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 13). Das Bundesjugendkuratorium (BJK) hat daraufhin 2012 in seiner Stellungnahme „Inklusion: Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe“ die Anforderungen konkretisiert, die sich für die Weiterentwicklung verschiedener Arbeitsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe aus inklusiver Perspektive ergeben. Außerdem griff der 14. KJB die Thematik explizit auf (Deutscher Bundestag 2013).

Laut Loeken (2013) und Lüders (2014) sind – mit Ausnahme der Kindertagesbetreuung (z.B. Kreuzer/Ytterhus 2008) – die Erfahrungen mit inklusiven Angeboten und Konzepten in der Kinder- und Jugendhilfe immer noch ausbaufähig.

„So hat Schulsozialarbeit in den letzten Jahren zwar deutlich an Bedeutung gewonnen und sich stärker konturiert; Konzepte für Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen, die die Ko-

operation zwischen verschiedenen pädagogischen Fachkräften einbeziehen, fehlen aber noch weitgehend.“ (Loeken 2013, S. 455)

Für eine schulische Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, wie sie die KMK seit 2011 für die inklusive Bildung fordert, ist die Kinder- und Jugendhilfe demnach noch nicht gut genug gerüstet.

Als Antwort auf die Forderung nach Inklusion und zur Überwindung der „Schnittstellenprobleme“ zwischen Jugendhilfe und Behindertenhilfe wird derzeit die Realisierbarkeit der sog. „Großen Lösung“ geprüft, die eine Zusammenführung der Rechtsbereiche der Hilfen für alle behinderten Kinder und Jugendlichen unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe intendiert. Mit ihr ist u.a. die Hoffnung verbunden, die Hilfen stärker am individuellen Bedarf auszurichten und nicht mehr strikt zwischen erzieherischem und behinderungsbedingtem Bedarf trennen zu müssen. Im 14. KJB wird unter der Überschrift „Inklusion“ festgehalten, dass sich aus der BRK in zweifacher Hinsicht praktische Konsequenzen ergeben:

„Erstens in der grundsätzlichen Öffnung der Regelschulen für Schüler und Schülerinnen mit körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen sowie in der perspektivischen Abschaffung der Sonderschulen dort, wo solche noch existieren; zweitens in der neuerlichen Auseinandersetzung um die sogenannte ‚Große Lösung‘, d.h. die Zusammenführung der bislang nach Behinderungsarten getrennten Leistungen der Eingliederungshilfe für junge Menschen in einem Leistungssystem und unter einem Sozialgesetzbuch als Grundvoraussetzung zu einem inklusiveren Leistungssystem.“ (Deutscher Bundestag 2013, S. 370)

Insgesamt werden die Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe, die sich aus der Zielperspektive Inklusion ergeben, ebenso wie für die Schule als komplex eingeschätzt, da die Angebote und Dienste unterschiedlich breit aufgestellt und strukturiert sind. Das Zusammenführen der Expertise und der professionellen Kompetenzen aus (zuvor) getrennten Systemen gilt daher als eine zentrale Voraussetzung für Veränderungen (z.B. Loeken 2013).

Fazit

Im schulischen wie im außerschulischen Bereich geht es also unter der Zielsetzung der Inklusion gegenwärtig darum, Behinderung stärker als Querschnittsthema in allen pädagogischen Institutionen und Diensten zu verankern. Dabei wird der Diskurs in der Kinder- und Jugendhilfe so geführt, dass das Inklusionsprinzip alle gesellschaftlichen Gruppen einbezieht und besonders vulnerable Gruppen identifiziert (z.B. Wansing 2013). Die Kinder- und Jugendhilfe kann durch diese Verschränkung unterschiedlicher Inklusionsadressierungen für andere Arbeitsfelder zum Vorbild werden. Lüders formuliert als Zwischenfazit des aktuellen fachlichen Diskurses, dass die Inklusi-

onsidee dazu zwingt, „bislang fein säuberlich getrennt gehaltene Diskurse, Praxen und Zuständigkeiten, z.B. zwischen Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendhilfe einerseits und den Rehabilitationswissenschaften und den Heil- und Sonderpädagogiken andererseits, vorsichtig formuliert, in ein neues Verhältnis zu setzen“ (Lüders 2014, S. 46). Dabei seien disziplinäre, professionelle und institutionelle Spezialisierungs-, also gesellschaftliche Differenzierungsprozesse in Frage zu stellen (ebd.).

Die Herausforderung einer als Querschnittsaufgabe verstandenen inklusiven Erziehung und Bildung, die analog dazu auch den allgemein schulpädagogischen, fachdidaktischen und sonderpädagogischen Diskurs betrifft, stellt eine Entwicklungsaufgabe für die erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen und Professionen dar. Ihre Bewältigung kann durch den Bezug auf internationale Erfahrungen angereichert und unterstützt werden.

Christian Lindmeier, Prof. Dr. ist Hochschullehrer am Institut für Sonderpädagogik an der Universität Koblenz Landau.

Birgit Lütje-Klose, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld.

Literatur

- Ainscow, Mel/Miles, Susie (2009): Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf [Zugriff: 13. April 2014].
- Amrhein, Bettina/Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne (2015): Das Bielefelder Modell der integrierten Sonderpädagogik – Wege aus dem Dilemma des Aufbaus einer inklusionssensiblen Lehrerbildung. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2015. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Carl Link, S. 224-240.
- Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Baglieri, Susan/Bejoian, Lynne M./Broderick, Alicia A./Connor, David J./Valle, Jan (2011): (Re)claiming „inclusive“ education toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child. In: Teachers College Record 113, 10, S. 2122-2154.
- Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Deutscher Bundestag (2009): Teil E: Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. Empfehlungen für den Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zu gesundheitsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung. In: Deutscher Bundestag: Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 16/12860. 30. April 2009. Berlin. dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/128/1612860.pdf [Zugriff: 05. September 2015], S. 247-298.
- Deutscher Bundestag (2013): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 14. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 17/2200. 30. Januar 2013. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=128950.html> [Zugriff: 05. September 2015].
- Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): *Inklusive Bildung gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Dyson, Alan (2007): *Sonderpädagogische Theoriebildung im Wandel – ein Beitrag aus englischer Sicht*. In: Liesen, C./Hoyningen-Suess, U./Bernath, K. (Hrsg.): *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven*. Bern u.a.: Haupt, S. 93-121.
- Hinz, Andreas (2002): *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 9, S. 354-362.
- Huf, Christina/Schnell, Irmtraud (Hrsg.) (2015): *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiuppis, Florian (2014): *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Münster: Waxmann.
- KMK (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischer Förderung in Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn. <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7524> [Zugriff: 05. September 2015].
- KMK/HRK (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. März 2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18. März 2015*. Berlin, Bonn. <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7549> [Zugriff: 05. September 2015].
- Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): *„Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München: Reinhardt.

- Laubenstein, Désirée/Lindmeier, Christian/Guthöhrlein, Kirsten/Scheer, David (2015): Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, Christian (2015): Herausforderungen einer inklusionsorientierten Erneuerung der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Mahnke, U./Redlich, H./Schäfer, L./Wachtel, G./Moser, V./Zehbe, K. (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Im Erscheinen.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Loeken, Hiltrud (2013): Inklusion als Aufgabe und Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Unsere Jugend 65, 11/12, S. 450-459.
- Lüders, Christian (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja...“ Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen 6, 1, S. 21-53.
- Lütje-Klose, Birgit (2013): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung. München: Deutsches Jugendinstitut. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Luetje-14-05.pdf [Zugriff 12. August 2015].
- Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83, 2, S. 111-123.
- Luthar, Suniya S. (2003): Resilience and Vulnerability. Adaption in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: University Press.
- Merten, Roland/Scherr, Albert (2004): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Minow, Martha (1990): Making All the Difference. Inclusion, Exclusion and American Law. Ithaka, New York: Cornell University Press.
- Mittler, Peter (2005): The global context of inclusive education – the role of the United Nations. In: Mitchell, D. (Hrsg.): Contextualizing Inclusive Education. Evaluation Old and New International Perspectives. London: Routledge, S. 22-36.
- Moser, Vera (Hrsg.) (2012): Die Inklusive Schule. Standards für ihre Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Norwich, Brahm (2013): Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. A Global Agenda. London: Routledge.
- Plate, Elisabeth (2008): Betrachtungen „inklusive“ Schulentwicklungen in England aus einer internationalen Perspektive. In: Sonderpädagogische Förderung heute 53, 4, S. 399-426.

- Porter, Gordon L. (1997/2013): Critical elements for inclusive schools. In: Pijl, S. J./Meijer, C. J. W./Hegarty, S. (Hrsg.): *Inclusive Education. A Global Agenda*. London: Routledge, S. 68-81.
- Prengel, Annedore (1993/2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reiser, Helmut/Deppe-Wolfinger, Helga/Prengel, Annedore (1990): *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik 1976-1988*. München: DJI.
- Sander, Alfred (2002): Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In: Warzecha, B. (Hrsg.): *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie*. Münster: LIT, S. 59-68.
- Slee, Roger (2001): Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. In: *International Journal of Inclusive Education* 5, 2/3, S. 167-177.
- UNESCO (1994): *Final Report: World Conference on Special Needs Education – Access and Quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2013): *The State of the World's Children (Report on Children with Disabilities)*. New York: UNICEF.
- United Nations (UN) (2006): *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> [Zugriff: 14. Juni 2014].
- Wansing, Gudrun (2013): Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit* 44, 3, S. 16-27.
- Warnock, Mary (Hrsg.) (1978): *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (=Warnock-Report)*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2012): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt.
- World Health Organization (WHO/Weltbank) (2011): *World Report on Disability*. http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1 [Zugriff: 14. Juli 2015].
- Wrase, Michael (2015): Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In: Kuhl, P. et al. (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-74.