

Lindmeier, Christian; Lindmeier, Bettina
**Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen
Begründungsdiskurses**

Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51, S. 43-51



Quellenangabe/ Reference:

Lindmeier, Christian; Lindmeier, Bettina: Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses - In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51, S. 43-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115705 - DOI: 10.25656/01:11570

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115705>

<https://doi.org/10.25656/01:11570>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL	5
BEITRÄGE ZUM THEMA „INKLUSION – PERSPEKTIVE, HERAUSFORDERUNG UND PROBLEMATISIERUNG AUS SICHT DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“	
<i>Christian Lindmeier & Birgit Lütje-Klose</i> Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft.....	7
<i>Jessica M. Löser & Rolf Werning</i> Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?	17
<i>Tanja Sturm</i> Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips.....	25
<i>Jürgen Budde & Merle Hummrich</i> Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive	33
<i>Christian Lindmeier & Bettina Lindmeier</i> Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses	43
<i>Safiye Yıldız</i> Inklusion!? Was ist daran wahr?	53
<i>Conny Melzer, Clemens Hillenbrand, David Sprenger & Thomas Hennemann</i> Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien	61
<i>Thomas Häcker & Maik Walm</i> Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft	81
<i>Irene Moser & Robert Schneider</i> Diskussionsbeitrag zur Debatte der DGfE „Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“	91

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

<i>Die Neuwahl des Fachkollegiums 109 „Erziehungswissenschaft“ bei der DFG – Zeit für eine Bilanz</i>	93
<i>European Educational Research Association (EERA)</i>	103
<i>Weltbildungssemantik in the making? Die World Education Research Association (WERA)</i>	107

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	115
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	122
<i>Sektion 5 – Schulpädagogik</i>	123
<i>Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i>	127
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	133
<i>Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft</i>	138
<i>Sektion 12 – Medienpädagogik</i>	140

NOTIZEN

<i>Aus der Forschung</i>	143
--------------------------------	-----

TAGUNGSKALENDER	155
-----------------------	-----

PERSONALIA

<i>Nachruf auf Prof. em. Dr. Karlheinz Ingenkamp</i>	157
--	-----

Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses

Christian Lindmeier & Bettina Lindmeier

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft besteht inzwischen weitgehend Konsens darüber, dass Inklusion nicht nur zu den „wirklich zentrale[n]“, sondern auch zu den schwierigen Fragen unsers Bildungssystems“ (Tenorth 2013, S. 7) gehört. Unstrittig ist auch, dass der pädagogische Inklusionsdiskurs nicht nur von der Sonderpädagogik und bezogen auf behinderte Menschen zu führen ist. Die fachliche Auseinandersetzung mit Inklusion, die in fast allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen eingesetzt hat, ist allerdings vielfach – nicht zuletzt in der Sonderpädagogik – von erheblicher Skepsis geprägt.

In Übereinstimmung mit internationalen, auch auf empirischer Forschung beruhenden Erkenntnissen unterscheiden wir zwischen *Begründungsdiskursen* und *Realisierungs- bzw. Implementierungsdiskursen* über Inklusion bzw. inklusive Bildung. Innerhalb beider identifiziert Dyson (1999) je zwei Diskursstränge: Die Begründungsdiskurse beschäftigen sich zum einen mit der rechtlichen und ethischen Legitimation von Inklusion, zum anderen mit der Effektivität inklusiver Erziehung und Bildung („inclusive education“). Im Rahmen der Realisierungsdiskurse werden Fragen der politischen Implementierung und der praktischen Umsetzung von Inklusion in den Bildungsinstitutionen bearbeitet. Dieser Beitrag konzentriert sich aus Platzgründen auf den rechtlichen und den ethischen Begründungsdiskurs.

1 Entwicklung des internationalen Diskurses zu inklusiver Bildung

Die Forderung nach Inklusion im Bildungsbereich wurde seit Anfang der 1990er Jahre – ausgelöst durch die Kritik an der US-amerikanischen Integrationspolitik des „mainstreaming“ (Johnson 2013) – maßgeblich durch die UNESCO (z.B. UNESCO 2005) als „globale Agenda“ vorangetrieben (Kiuppis 2014). Das integrationspädagogische „Mainstreaming“ hatte dazu geführt, dass leichter beeinträchtigte Kinder in Regelschulen platziert wurden, leichter Schulabschlüsse erlangten und damit insgesamt bessere Lebensbedingungen erreichten (Skrtic 1995). Dadurch wurden aber die Differenzlinien, an denen entlang Ausgrenzung erfolgte, nicht aufgehoben, sondern lediglich neu gezogen: Wer sich nicht leicht genug „passend machen“ ließ, blieb weiterhin in besonderen Institutionen, die sich allmählich in „Resteinrichtungen“ verwan-

delten. Das dahinter stehende Modell von Behinderung blieb personenbezogen und vernachlässigte das „Behindertwerden“ in sozialen Situationen. Je mehr dieses Modell ausdifferenziert wurde, desto häufiger wurden Kinder durch verschiedene, das „mainstreaming“ vorbereitende Institutionen wie Sonderschulen, Vorbereitungsklassen etc. „geschleust“, was zum Begriff des „Kaskadenmodells“¹ führte (Hinz 2008). Ähnliche Entwicklungen wurden im Rahmen der „deinstitutionalization“ (Mansell/Ericsson 1996), der Schließung von Großeinrichtungen und dem Aufbau gemeindenaher Möglichkeiten des Wohnens und Lebens behinderter Menschen festgestellt und scharf kritisiert (Lindmeier 2008).

Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse der UNESCO von 1994 reagierten erstmals auf internationaler Ebene auf diese Entwicklung. Sie gilt daher als Meilenstein auf dem Weg zur Verankerung des Rechts auf inklusive Erziehung und Bildung, denn sie forderte zum ersten Mal, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten, um sie in die Lage zu versetzen, allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit ihren individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden („child-centred-pedagogy“). Die Forderung nach einer „Schule für alle“ blieb in der Bundesrepublik Deutschland allerdings politisch noch weitgehend folgenlos, während der Inklusionsbegriff im wissenschaftlichen Kontext rasch aufgegriffen wurde, da er anschlussfähig war an den im deutschsprachigen Raum entwickelten Integrationsbegriff. Aus diesem Grund wurde allerdings kontrovers diskutiert, ob dieser neue Begriff nötig und weiterführend sei (Hinz 2004).

Mit der Ratifizierung der 2006 von der UN-Vollversammlung beschlossenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) im März 2009 erhielten die Vorschriften dieses Übereinkommens „in Deutschland den Rang eines Bundesgesetzes – unbeschadet der Tatsache, dass in Folge der ‚Kulturhoheit der Länder‘ die das Schulwesen betreffenden Bestimmungen der Konvention erst noch durch eine Anpassung der Schulgesetze der Länder in innerstaatliches Recht transformiert werden müssen [...]“ (Klemm 2014, S. 626). Die Bundesrepublik Deutschland verpflichtete sich damit nicht nur dazu, das Recht von Menschen mit Behinderungen auf (schulische) Bildung anzuerkennen, was sie seit Ende der 1970er Jahre ohnehin tut. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage des Chancengleichheit zu verwirklichen, muss sie auch gemäß Art. 24 1 BRK ein *inklusives Bildungssystem* gewährleisten (z.B. Wrase 2015).

1 Der Begriff wurde im angelsächsischen Kontext eingeführt, um die Vielzahl gestaffelter Platzierungsmöglichkeiten zu bezeichnen, die von separaten Einrichtungen über Sonderklassen und Kooperationsklassen zur Platzierung im „Mainstreaming“ führten. Damit verbunden war ein fortdauernder Bewährungs- bzw. Verbesserungsanspruch der an das beeinträchtigte Kind gerichtet wurde, während behindernde Umgebungsfaktoren ausgeblendet wurden.

2 Inklusion als Menschenrechtsprinzip

Wesentliches Innovationspotenzial der UN-BRK liegt in der Verknüpfung von Inklusion mit einem (menschen-)rechtlichen Anspruch auf ihre Einlösung:

„Inklusion ist eines der allgemeinen Prinzipien der Konvention (Art. 3 UN-BRK) und steht in direktem Zusammenhang mit der Achtung der Menschenwürde und den Prinzipien von Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit.“ (Degener/Mogge-Grotjahn 2012, S. 65)

Allerdings werden mit der UN-BRK keine neuen, besonderen Menschenrechte für behinderte Menschen geschaffen, sondern lediglich auf den Kontext von Behinderung zugeschnitten. Damit reagierten die Vereinten Nationen auf den Umstand, dass behinderte Menschen trotz Gültigkeit allgemeiner Menschenrechte unter massiver und vielfältiger Diskriminierung in nahezu allen Lebensbereichen leiden. Aktuell dokumentieren dies für Deutschland die „abschließende[n] Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands“ (Committee 2015, S. 9).

Die UN-BRK ist daher zwar eine Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen; sie beinhaltet aber auch ein *Innovationspotenzial für die Weiterentwicklung der Menschenrechtsdiskussion im Ganzen* (Bielefeldt 2009).

In der UN-BRK wurden die Menschenrechte vor dem Hintergrund der Erfahrungen von mangelnder Freiheit und von Fremdbestimmung, von mangelnder Gleichheit und von Diskriminierung, von mangelnder Solidarität und von sozialem Ausschluss neu interpretiert. Die Kernbegriffe und -werte der Französischen Revolution – Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – erfahren nach Bielefeldt (2012) dadurch eine Neuinterpretation, die die Theorie und Praxis der Menschenrechte ihrerseits befruchtet:

1. *Assistierte Freiheit*: Freiheit wird häufig als Freiheit bzw. Autonomie des Einzelnen verstanden, wobei ausgeblendet wird, dass jeder Mensch auf gesellschaftliche Unterstützungsleistungen und Rahmenbedingungen angewiesen ist, um Autonomie realisieren zu können. Die Auseinandersetzung mit der ungerechtfertigten, aber lange unhinterfragten Fremdbestimmung im Kontext von Behinderung führte zu einer grundsätzlichen Infragestellung dieser unreflektierten Auffassung von Autonomie. Das Strukturprinzip der Freiheit erfährt somit eine Neuinterpretation als „assistierte Freiheit“ (Graumann 2011; zum internationalen Diskurs über die moralphilosophischen Implikationen: Feder Kittay/Carlson 2010), wobei die Assistenz nicht das Recht bedeutet, Autonomie einzuschränken. Dies gilt auch, wenn Menschen in der Umgebung der Auffassung sind, dass ein Mensch sich durch seine autonomen Handlungen Schaden zufügen könnte.

2. *Diskriminierungsverbot und Barrierefreiheit*: Das Gleichheitsgebot drückt sich im Diskriminierungsverbot aus, denn unter Diskriminierungen „sind nicht nur intentionale Akte bewusster oder gar böswilliger Ungleichheitsbehandlungen zu verstehen, sondern auch mentale und strukturelle Manifestationen der Gleichheitsverweigerung“ (Bielefeldt 2012, S. 157). Strukturelle Diskriminierung zeigt sich beispielsweise in etablierten Strukturen im Bildungssystem oder in der architektonischen Gestaltung von Gebäuden. Es gibt ein zunehmendes Bewusstsein dafür, dass das Zusammenwirken dieser Strukturen mit tief verwurzelten Gewohnheiten und Einstellungen als Barriere wirkt und diskriminierende Wirkung hat. Eng verbunden mit dem Diskriminierungsverbot ist daher das Konzept der *angemessenen Vorkehrungen*, worunter „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können“ (UN-BRK, Art. 2, Unterabsatz 4), zu verstehen sind. Das Vortreten angemessener Vorkehrungen als Diskriminierung zu werten (Aichele 2012).²
3. *Gesellschaftliche Inklusion*: Der Leitbegriff der Inklusion ist Bielefeldt zufolge als eine zeitgenössische Fassung des Begriffs der Brüderlichkeit bzw. Solidarität zu sehen und weist über die derzeitige Integrationspolitik in den verschiedenen gesellschaftlichen Feldern hinaus:

„Bildhaft gesprochen geht es nicht mehr lediglich darum, innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen – zum Beispiel innerhalb des bestehenden Bildungssystems – die Türen zu öffnen, um nach Maßgabe des Möglichen auch für Behinderte etwas Platz zu schaffen. Vielmehr soll die Architektur der Gesellschaft im Ganzen auf den Prüfstand gestellt werden. Alle gesellschaftlichen Subsysteme sollen so verstanden und gestaltet werden, dass Behinderte *selbstverständlich dabei* sind. Es geht darum, dass die Betroffenen dauerhaft ein verstärktes Zugehörigkeitsgefühl („enhanced sense of belonging“) ausbilden können (UN-BRK, Präambel Lit. m.) [...]“ (Bielefeldt 2012, S. 158, Hervorhebung im Original)

Dies stellt ein Novum dar, denn der Begriff des Zugehörigkeitsgefühls kommt „sonst in keiner internationalen Menschenrechtskonvention vor und gehört bislang nicht zum etablierten Vokabular des Menschenrechts-

2 Indem die UN-BRK in Art. 6 das Problem der mehrfachen Diskriminierung anspricht, von der insbesondere Frauen und Mädchen mit Behinderungen betroffen sind, erweist sie sich zudem anschlussfähig an die rechtswissenschaftliche Ungleichheitsforschung und die sozialwissenschaftliche Intersektionalitätsforschung (Zinsmister 2007; Degener/Mooge-Grotjahn 2012; Walgenbach 2015.)

diskurses. Er steht symbolisch für eine spezifische Stoßrichtung der Behindertenrechtskonvention, die gegen die Unrechtserfahrung gesellschaftlicher Ausgrenzung eine *freiheitliche und gleichberechtigte soziale Inklusion einfordert*“ (Bielefeldt 2009, S. 10, Hervorhebung im Original). Während die „institutionell-systemische Logik“ (ebd.) des „mainstreaming“ danach fragt, welche behinderten Menschen ohne strukturelle Veränderungen integrierbar sind, muss ein Denken, das die Würde der betroffenen Menschen zum Ausgangspunkt nimmt, alle Formen menschlichen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens als ungenügend ansehen, in denen Menschen sich ausgegrenzt sehen. Die UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen weist folgerichtig immer darauf hin, „dass Inklusion keinesfalls ein bloßes Dabeisein bedeutet und als ein Verzicht auf qualifizierte und bedarfsgerechte Unterstützung missverstanden werden darf“ (Wocken 2011, S. 57).

Diese Auslegung von Brüderlichkeit als Inklusion („*inclusiveness*“) hat nicht nur für behinderte Menschen, sondern für alle von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffenen bzw. vulnerablen Gruppen Gültigkeit. Assistierte Freiheit und Gleichstellung durch Abbau von Barrieren sind als universell gültige Weiterentwicklung der herkömmlichen Strukturprinzipien der Freiheit bzw. Autonomie und der Gleichheit bzw. Partizipation nur denkbar, indem sie um die *kommunitäre* Dimension der freien und gleichberechtigten Gemeinschaftsbildung in einer werteluralen Gesellschaft erweitert werden.

3 Implikationen für eine Bildungstheorie, die inklusive Fragen aufnimmt

Die beschriebene Ergänzung des klassisch-liberalen Verständnisses von Menschenwürde und Menschenrechten als Rechte freier Selbstbestimmung, in denen die Würde des Menschen als eines Verantwortungssubjektes durch die Zielsetzung eines verstärkten Zugehörigkeitsgefühls Anerkennung findet, hat Implikationen für die Bildungstheorie.

Die universalistisch-egalitäre Idee der Bildung eines autonomen („mündigen“) Subjektes stellt die Ziele der Universalisierung (Gleichheit) und Individualisierung (Freiheit) besonders heraus (Tenorth 2012, 2013). Nicht nur im Inklusionsdiskurs wird allerdings darauf verwiesen, dass dieses Bildungsverständnis um eine sozialtheoretische Perspektive von Bildsamkeit erweitert werden muss. Weiterführend sind hier Rickens Überlegungen zu „Bildsamkeit und Sozialität“ (2013) unter Bezug auf die „relationale Anthropologie“ Tomasellos (2009), der in verschiedenen Arbeiten immer wieder die besondere soziale Verfasstheit des Menschen herausgestellt hat.

Balzer und Ricken (2010) weisen zurecht darauf hin, dass der zentrale Gedanke der konstitutiven Bedeutung anderer für die Genese des eigenen

Selbst in kaum einem anderen Diskurs so sehr ausgearbeitet und diskutiert wurde wie im Diskurs der Anerkennungstheorie (Lindmeier/Lindmeier 2012). Ihr Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Subjektivität unbegriffen bleibt, solange sie lediglich im Rahmen subjekttheoretischer Prämissen (von denen aus dann Intersubjektivität, Sozialität und Gesellschaft „abgeleitet“ werden) und nicht als *soziale Genese* begriffen wird.

Ähnlich wie die UN-BRK keine „neuen Menschenrechte für behinderte Menschen“ konstituieren will, intendiert der Inklusionsdiskurs keine neue, vom bildungstheoretischen Diskurs abgekoppelte Theoriebildung. An den spezifischen Erfahrungen und Bedarfen behinderter Kinder lässt sich allerdings eine bislang zu wenig berücksichtigte Dimension von Bildung klarer bestimmen. Indem Bildsamkeit über das klassisch-subjektbezogene Verständnis hinaus mit Blick auf die *soziale Inklusion als intersubjektives (Entwicklungs-)Geschehen der Respektierung bzw. Anerkennung und Wertschätzung von Diversität (Vielfalt, Verschiedenheit)* erweitert wird, leistet der Inklusionsdiskurs einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung.

Auch diesbezüglich wird durch inklusionsbezogene Fragestellungen kein völlig neuer Diskurs etabliert, sondern es werden parallele und ergänzende Diskurslinien hinzugefügt. Während Diversität in Form von Wertschätzung von Vielfalt im inklusionspädagogischen Diskurs mitunter ausschließlich positiv konnotiert wird, verweist die UN-BRK auch auf die sozialen Problemlagen und Ausgrenzung im Kontext von Behinderung und stellt damit auch Anschlussfähigkeit an sozialpädagogische Traditionslinien her. Dabei wird Behinderung nicht personenbezogen *in* den Menschen mit Beeinträchtigungen verortet, sondern im *ausgrenzenden* und *diskriminierenden gesellschaftlichen Umgang* mit ihnen. Die entscheidende Formulierung in der Präambel der UN-BRK lautet:

„Behinderung entsteht aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern.“ (Präambel, e, Schattenübersetzung)

Behinderung in diesem Sinne als *gesellschaftlich konstruiert* zu begreifen, bildet die Voraussetzung dafür, dass sie als *strukturelles Unrecht* adressiert werden kann.³

3 Indem die UN-BRK das Leben mit Behinderung als Ausdruck gesellschaftlicher Vielfalt positiv würdigt und sich mit dem Problem des „Normalismus“ (Link 1997) auseinandersetzt, stärkt sie das durch die „liberale Eugenik“ (Habermas 2001) bedrohte Lebensrecht behinderter Menschen. Zu den in Art. 3 UN-BRK aufgelisteten Prinzipien zählen: „respect for difference and acceptance of disability as part of human diversity and humanity“.

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

Bettina Lindmeier, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover.

Literatur

- Aichele, Valentin (2010): Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 23, S. 13-18.
- Aichele, Valentin (2012): Barrieren im Einzelfall überwinden: Angemessene Vorkehrungen gesetzlich verankern. In: *Gemeinsam leben* 20, 2, S. 68-71.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35-87.
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. Essay Nr. 5. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Bielefeldt, Heiner (2010): Trend: Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 79, 1, S. 66-69.
- Bielefeldt, Heiner (2012): Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Moser, V./Horster, D. (Hrsg.): *Ethik der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 149-166.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (Committee) (2015): *Concluding Observations on the Initial Report of Germany*. Genf: United Nations.
- Degener, Theresia/Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): „All inclusive“? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In: Balz, H.-J., Benz, B./Kuhlmann, C. (Hrsg.) (2012): *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-77.
- Dyson, Alan (1999): Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In: Daniels, E./Gardner, P. (Hrsg.): *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Routledge, S. 36-53.
- Feder Kittay, Eva/Carlson, Licia (Hrsg.) (2010): *Cognitive Disability and its Challenge to Moral Philosophy*. Cichester: Wiley-Blackwell.
- Graumann, Sigrid (2011): *Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte*. Frankfurt am Main, New York: Campus.

- Habermas, Jürgen (2001): Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-74.
- Hinz, Andreas (2008): Inklusion – Historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe Verlag, S. 33-52.
- Johnson, Magdalena (2013): Schulische Inklusion in den USA – ein Lehrbeispiel für Deutschland? Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Kiuppis, Florian (2014): Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen. Münster, New York: Waxmann.
- Klemm, Klaus (2014): Auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, S. 625-637.
- Lindmeier, Bettina (2008): Entwicklungen der Community Care in internationaler Perspektive. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe Verlag, S. 91-103.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band. 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Mansell, Jim/Ericsson, Kent (1996) (Hrsg.): Deinstitutionalization and Community Living. Intellectual Disability Services in Britain, Scandinavia and the USA. London u.a.: Chapman & Hall.
- Ricken, Norbert (2013): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 329-352.
- Skrtic, Thomas M. (1995): The special education knowledge tradition: crisis and opportunity. In: Meyen, E./Skrtic, T. M. (Hrsg.): Special Education and Student Disability. An Introduction. Traditional, Emerging and New Perspectives. Denver: Love, S. 609-672.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, K.-E./Musenberg, O./Riegert, J. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena Verlag, S. 17-41.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: Baumert, J./Masuhr, V./Möller, J./Riecke-

- Baulecke, T./Tenorth, H.-E./Werning, R. (Hrsg.): Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven (= Schulmanagement-Handbuch 146). München: Oldenbourg, S. 6-14.
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: OECD.
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge menschlicher Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walgenbach, Katharina (2015): Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Bildung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 60, 2, S. 121-136.
- Wocken, Hans (2011): Zur Philosophie der Inklusion. Spuren, Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe 50, 2, S. 52-59.
- 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.
- Zinsmeister, Julia (2007): Mehrdimensionale Diskriminierung. Baden-Baden: Nomos Verlag.