

Studienmodule Kindheitspädagogik

Herausgegeben von

Michael Brodowski | Sylvia Kägi | Raingard Knauer |

Ronald Lutz | Heike Schulze

Raingard Knauer |
Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.)

Demokratische Partizipation von Kindern

L 69/10052

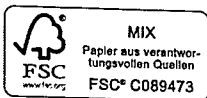
BELTZ JUVENTA

Universität Hamburg
Martha-Muchow-Bibliothek

2016/1289

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.



© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-3362-5

4 Partizipation und Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe

Iris Beck

1 Inklusion: Thema von Behinderung?

Inklusion wird in den fachlichen Auseinandersetzungen in Deutschland sehr stark mit dem Thema Behinderung und hier in einem engen Sinne oft mit der Frage des Beschulungsortes verbunden. Damit scheint der Begriff zunächst quer zu Begriffen wie Vielfalt, Heterogenität oder Differenz zu stehen, die sich mit Blick auf Kategorien wie Geschlecht, ethnische Herkunft oder Kultur in der Kinder- und Jugendhilfe etabliert haben. Behinderung kann jedoch, durch den mit Inklusion verbundenen Anspruch der Anerkennung von ‚Vielfalt‘, auch als eine weitere Form von Ungleichheit oder Verschiedenheit unter diesen Kategorien subsumiert werden; so, wie im Rahmen der Zielgruppenebatte in der Kinder- und Jugendarbeit „[a]usgehend von der Grunddifferenz ‚Alter‘ [...] bald auch weitere Unterschiede innerhalb der Adressat_innengruppe eine Berücksichtigung“ fanden, ein Prozess, in dem „je unterschiedliche Differenzen eine Thematisierung erfahren oder aber auch wieder dethematisiert zu werden drohen“ (Plößer 2013, S. 259). Dann aber ist zu fragen, welche Kategorie von Ungleichheit Behinderung ist bzw. welche Form sie annimmt. Eine individualisierende Betrachtung von Ungleichheit siedelt die ‚Normalität der Verschiedenheit‘ von Menschen vorrangig auf der Ebene individueller Bedürfnisse oder Lebensbedingungen an. Die Frage gleicher Rechte oder gruppenbezogener sozialer Ungleichheit wird dabei nicht immer mitthematisiert oder die Kategorien stehen unterschiedslos nebeneinander – z.B. „[v]erschiedene Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche, kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen“ bei Hinz (2002, S. 257). Plößer (2013, S. 259) thematisiert in kritischer Absicht und unter Bezug auf ‚Diversity Management‘ diese Gefahr der Vernachlässigung von „Macht- und Ungleichheitsverhältnisse[n]“, die sie dann gegeben sieht, wenn „Unterschiede vor allem aufgrund der mit ihnen einhergehenden spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen berücksichtigt werden, weil diese für den Erfolg der jeweiligen Organisation oder Einrichtung als bedeutsam erkannt werden“. Diese Problematik kann analog

für das sich in Unternehmen etablierende Disability Management konstatiert werden, wenn Merkmale wie ein sozialer Status, der zu Abwertung und Diskriminierung führt, aus dem Blick geraten. Die Forderung nach Anerkennung von Vielfalt beruhe weiter, wenn sie einzig auf die Wertschätzung gegebener Identitäten setze, die Gefahr, so Balzer (2007, S. 58), dass übersehen würde, dass sich Gruppen auch von (zugeschriebenen) Identitäten gerade lösen wollen – ein Kampf also gerade um Aberkennung –, dass Identitäten nicht zur freien Wahl stünden und sie sich gerade nicht unabhängig von Machtverhältnissen konstituieren. Inklusion lässt sich somit zwar einerseits in das kontroverse Diskursfeld um die Bestimmung von Heterogenität, Vielfalt, Differenz und zwar hinsichtlich der Kategorie Behinderung einordnen. Auf der anderen Seite fungiert Inklusion aber als eine übergreifende Zielvorstellung für alle Gruppen und für alle Felder pädagogischer und sozialer Arbeit – reicht also weit über Behinderung oder das Feld der Schule hinaus – und findet als solche zunehmende Verbreitung. Dann aber ist zu fragen, wie sich Inklusion zu dem seit 1990 als eine Struktur- und Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendhilfe im Kinder- und Jugendbericht aufgenommenen Leitziel der Partizipation verhält und welche weitergehenden Implikationen damit verbunden sind.

2 Stränge der Inklusionsdebatte

Der Blick auf die internationalen Wurzeln und Stränge der Debatten um Inklusion verdeutlicht, dass die Koppelung von Inklusion mit Behinderung vorrangig in deutschsprachigen Ländern besteht, Inklusion aber von Beginn an, auch im soziologischen Verständnis, mit ‚Ungleichheit‘ in einem umfassenden Sinn im Zusammenhang steht. Zum andern lassen sich zwischen Inklusion und Partizipation sehr enge Verbindungen ausmachen, die sich aus theoretischen Begründungszusammenhängen ebenso herleiten wie aus den in Politik und Praxis mit Inklusion und Partizipation jeweils gemeinten Problemstellungen der Umsetzung von Chancengerechtigkeit beim Zugang zu gesellschaftlichen Gütern und Handlungsfeldern. Diese Problemstellungen gründen im Kern auf der ‚sozialen Frage‘, auf sozialen Konflikten und ihrem Anwachsen sowie auf der politischen Frage der Durchsetzung und Sicherung demokratischen Handelns. In diesem Zusammenhang bilden Diskriminierung, Marginalisierung und Konflikte beim Zugang zu und der Umsetzung von Bildungsprozessen als zentraler Bedingung von Lebenschancen den Anlass für die Debatten um Inklusion (bezogen auf Behinderung, aber auch und vor allem übergreifend gedacht) als auch um Partizipation in pädagogischen und sozialen Handlungsfeldern, weil Partizipation als Voraussetzung und Instrument demokratischen, also Freiheit und Gleichberechtigt-

ung sichernden Handelns auf die Art und Weise der Beteiligung, aber auch der Konfliktbewältigung abhebt und gleichzeitig auch als „Modus der politischen und sozialen Integration“ (Schnurr 2005, S. 1331) begriffen werden kann.

Grundsätzlich lassen sich, in verdichteter und idealtypischer Weise, drei Stränge der Entstehung und Verwendung des Inklusionsbegriffes unterscheiden:

1. Der gesellschaftlich wichtigste Strang ist die politisch-normative Frage der Herstellung von Frieden, Grundfreiheiten und Demokratie, auch unabhängig von der einzelstaatlichen Verfassung, und der Verwirklichung von menschenwürdiger Lebensführung. Bedeutendstes politisches Dokument dafür ist die Menschenrechtskonvention der UN. Bildung ist der Schlüssel zu Lebenschancen und wird durch eine chancengerechte und gegen Diskriminierung gerichtete Bildungspolitik ermöglicht, die wiederum durch sozialpolitische Leistungen flankiert werden muss. Das Dokument, das hier den Beginn der internationalen Inklusionsdebatte markiert, ist das Salamanca-Statement der UNESCO von 1994, das mit der „World Declaration on Education For All“ der UNESCO von 1990 in Zusammenhang steht. Inklusion war und ist hier als übergreifendes Leitkonzept für alle Gruppen, die von Marginalisierung und Einschränkung ihrer Bildungschancen betroffen sein können, gedacht.
2. Eng mit der Umsetzung von Menschenrechten verbunden ist die Frage, wie es eine gerechte Verteilung von Zugangschancen geben kann, was überhaupt Gerechtigkeit ist, wie sie sich zum Wert der Gleichheit verhält, wie gerechte Lebenschancen verwirklicht werden können, woran sie auf der individuellen und auf der gruppenbezogenen Ebene zu bewerten sind und wie Zugehörigkeit in Gemeinschaften und der Gesellschaft verwirklicht werden. Diese Fragen werden als ethisch zu begründende vorrangig in der Philosophie, als praktische und politische Probleme auch in der Sozial- und Politikwissenschaft untersucht. International bekannt geworden sind hier u. a. die Veröffentlichungen von Martha Nussbaum (1995, 2010) und Amartya Sen (2010); in Deutschland kann mit Blick auf die „Herstellung“ von Zugehörigkeit exemplarisch die Theorie der Anerkennung von Honneth (1992) genannt werden. Sowohl der politische als auch der philosophische Diskurs betreffen das praktische pädagogische Handeln unmittelbar, denn Bildung und Erziehung sind Voraussetzung, Bedingung und Teil von Lebenschancen; die Frage der Anerkennung im Spannungsfeld von Gleichheit und Verschiedenheit, gleichen Rechten und Gerechtigkeit bildet einen Brennpunkt in den Diskursen um Vielfalt und Differenz.

3. Aus der Soziologie schließlich – und hier aus den USA – stammt die älteste Verwendung des Inklusionsbegriffs, und zwar von Talcott Parsons (1969), der neben dem in der Soziologie angestammten Begriff der Integration einen neuen Begriff brauchte. Für ihn beschreibt Integration auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene nur die lose Kopplung der einzelnen Funktionssysteme. In komplexen modernen Gesellschaften ist für die Mitglieder der Zugang prinzipiell zu vielen dieser Teilsystemen möglich, aber er realisiert sich über die Organisationen als ihr konkreter Niederschlag (z.B. Unternehmen als Teil des Wirtschafts-, Schulen als Teil des Bildungssystems) und auf dieser Ebene hängt er jeweils von unterschiedlichen Bedingungen ab (Bsp.: Schule: Schulrecht; Intimbeziehungen: Zuneigung). Dieser Zugang geschieht nach anderen Regeln als die gesamtgesellschaftliche Integration; gleichzeitig hängen aber die Lebenschancen am Zugang zu Organisationen, die individuelle Lebensführung ist also gleichsam daran gebunden. Eine formale Zugehörigkeit durch Rechte (Schulpflicht) muss also vom tatsächlichen Einbezogensein und dessen Art und Weise unterschieden werden. Diesen Vorgang nannte Parsons Inklusion. In Deutschland vollzog Niklas Luhmann (1995) diese Begründung nach. Die Semantik von Inklusion und Exklusion ist in der Soziologie also durch die Tradition der Theorie sozialer Systeme geprägt und hier liefert sie eine sehr nüchterne, ganz und gar nicht romantisch oder normativ aufgeladene Beschreibung, wie in komplexen modernen Gesellschaften Mitgliedschaften für die Individuen hergestellt werden. Die Frage, ob Inklusionen oder Exklusionen mit Risiken einhergehen und welche Folgen dies für den Einzelnen, für Gruppen oder die Gesamtgesellschaft hat, wird im Rahmen der Lebenslagen- und sozialen Ungleichheitsforschung gestellt, die teilweise Anschluss an den Inklusions-Exklusionsgedanken bei Luhmann nimmt. Partiiell richtet sich der Fokus aber explizit auf soziale Ungleichheit und sozialen Ausschluss, ihre Ursachen und ihre Folgen, z.B. im Anschluss an Bourdieu (1983) oder Castel (2000) (vgl. zu deren Ansätzen Dederich 2006). Diesen Begriffen unterliegt ein Reformwert, der auf die Änderung von Praxen (Verbesserung von Lebenslagen) zielt und hat hierin Anschluss an den politischen Strang. Deutlich wird diese Verbindung an der Tatsache, dass die Sozialberichterstattung der Bundesregierung über die Lebenslagen in Deutschland (Armuts-, Kinder- und Jugend-, Familien- Teilhabebericht usw.) auf der Lebenslagen- und Ungleichheitsforschung beruht und hier insbesondere Exklusionsrisiken und -folgen untersucht werden.

Alle drei Stränge eint der Fokus auf (ungleiche) Lebenslagen und deren Hervorbringung, sei es durch Diskriminierung, durch wirtschaftliche Not oder politische Unfreiheit. In allen Strängen bindet sich die Verwirklichung von Lebenschancen an demokratisches Handeln; Partizipation und Inklusion stellen so betrachtet in allen Strängen Bedingungen der Lebenschancen dar und sind damit wichtige Ziele, aber keine Zwecke an sich. Diese Verbindungslinien zeichnen sich auch jenseits der unterschiedlichen Theorie-, Politik- und Praxistraditionen und -stränge ab, die hinsichtlich ihres internationalen Entstehungskontextes und Verwendungszusammenhanges noch differenziert werden müssen. Man muss sich aber über die unterschiedlichen Traditionen und Entstehungszusammenhänge der Begriffsverwendung sowohl in der Sozial- bzw. Bildungspolitik als auch in der Sozial- und Bildungstheorie und -praxis klar sein, um die tatsächliche Bedeutung und Zielrichtung sowie den Kontext des je gemeinten zu erschließen. Dies gilt insbesondere, wenn internationale Konzepte oder Dokumente in den deutschen Zusammenhang transformiert werden. So hat in den englischsprachigen Ländern der Integrationsbegriff nie eine große Rolle gespielt, während Inklusion schon lange verbreitet ist. Die Beobachtung von Talcott Parsons, dass sich an der Lage der schwarzen Amerikaner in den USA zeigt (Full Citizenship for the Negro American?, 1969), dass das Recht allein nicht gewährleistet, dass Personen in die Leistungen und Prozesse der Funktionssysteme auf der Basis der Funktionsrolle einbezogen und nicht wegen anderer Merkmale exkludiert werden, hat auch wegen der damaligen Konflikte um die Umsetzung der Bürgerrechte zur Durchsetzung des Begriffes in der Politik beigetragen. Auch in Frankreich ist Inklusion ein angestammter Begriff in der Sozialtheorie und in der Sozialpolitik, aus einer auf die Frage von Machtverhältnissen und sozialer Ungleichheit hinauslaufenden Theorietradition heraus. In der deutschen Sozialpolitik stellt der Begriff der Teilhabe den Leitbegriff für die sozialstaatliche Verteilung von Lebenschancen dar, auch rechtlich ist er in den Sozialgesetzbüchern, insbesondere mit Blick auf „besondere Lebenslagen“ im Sozialgesetzbuch (SGB) XII, verankert. Soziale Rechte und soziale Leistungen sollen die Ansprüche der Sozialgesetzgebung, wie sie im Sozialgesetzbuch I formuliert sind, sichern. In der Anerkennung sozialer Problemlagen realisiert sich zugleich der Sozialstaat. Eine aktive, dynamische Sozialpolitik als Gesellschaftspolitik (von Ferber 2012) versucht, soziale Ungleichheit zu bekämpfen, die sich insbesondere an prekären Lebenslagen wie Armut zeigt. Die „besonderen Lebenslagen“ im SGB XII stellen „entsprechend Risikolagen für Ausgrenzung dar. Teilhabe ist der Bedeutung nach nicht deckungsgleich mit dem Begriff der Partizipation, umfasst aber Teile davon. Integration hingegen fand einerseits bis vor einigen Jahren Verwendung im Kontext der gemeinsamen Beschulung behinderter und nicht behinderter Kinder und ist andererseits in der Migrationspolitik bis heute relevant (spür-

bar z.B. an der parallelen Existenz von Behinderten- oder neuerdings Teilhabe- oder Inklusionsbeauftragten auf der einen und Integrationsbeauftragten in Bundesländern und Kommunen auf der anderen Seite). Die Wende vom Integrations- hin zum Inklusionsbegriff in der Soziologie ist in Deutschland in Teilen in der Sozialtheorie erfolgt, eine Reihe von Sozialtheoretikern präferiert allerdings weiterhin die Rede von der Integration; einige sprechen auch von Teilhabe (z.B. Barthelheimer, der sich damit von Luhmann explizit abgrenzen und an die sozialpolitische Tradition der Verteilung von Lebenschancen anschließen will). In die Pädagogik in Deutschland gelangte Inklusion hingegen tatsächlich über die Sonderpädagogik durch die Rezeption des Salamanca-Statements der UNESCO von 1994, während im außer- und nachschulischen Feld von Behinderung der Teilhabebegriff (neben Inklusion) große Bedeutung hat. So wird auch verständlich, warum nun der Inklusionsbegriff einerseits auch von anderen Feldern (z.B. in der interkulturellen Pädagogik oder eben der Kinder- und Jugendhilfe) im Anschluss an die sonderpädagogische Debatte ‚entdeckt‘ und ausgehend von der Frage der Behinderung quasi wieder auf eigene angestammte Konzepte (wie Heterogenität oder Diversität) rückbezogen wird und andererseits Diskurse um das ‚ideale Einbezogensein‘ aller Kinder relativ getrennt von denen um Menschenrechte oder um Exklusion und Ungleichheit in der Sozialforschung geführt werden.

3 Inklusion und Menschenrechte¹

International wird Inklusion im politischen Zusammenhang mit der Durchsetzung von gerechten Zugangschancen zu Lebensbereichen, von Gleichheit und Gerechtigkeit, Menschenwürde, und damit von Menschenrechten verbunden. Dabei geht es einmal um Bildungs- als Menschenrecht und zum andern um Anti-Diskriminierung und Gleichstellung. Talcott Parsons Aufsatztitel steht dabei exemplarisch für die Anfänge einer normativen und wissenschaftlichen Debatte um soziale Ungleichheit und Bürgerrechte, die in Deutschland nur sehr unzureichend mit dem Bezug auf ein selektives Schulsystem abgebildet wird. Bei der Rezeption des Salamanca Statement (UNESCO 1994) sollte dieser Hintergrund beachtet werden, denn eine der Wurzeln der Inclusive Education ist die amerikanische Bürgerrechtsbewegung. Hier ist die Frage der politischen Partizipation bzw. die Frage von Partizipation als Kernelement der Demokratie zwangsläufig und notwendigerweise mit Inklusion verbunden, ebenso, wie der Betrachtungsrahmen

1 Ein Teil der hier vorgebrachten Argumente und Passagen stammt aus Beck/Degenhardt 2010.

grundsätzlich alle Lebensphasen und -bereiche umfasst. Dass das Thema Behinderung nun im Vordergrund steht, erklärt sich mit den gegenüber anderen marginalisierten Gruppen zeitlich erheblich verzögerten Emanzipationsprozessen und der damit einhergehenden schleppenden gesellschaftlichen und rechtlichen Anerkennung der Gleichstellung, sowohl was Bildung als auch was den Diskriminierungsschutz betrifft. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 wurde in zwei großen Vereinbarungen, dem UN-Zivilpakt (bürgerliche und politische Rechte) und dem UN-Sozialpakt (wirtschaftliche, kulturelle und soziale Rechte) ausformuliert. Ausgehend von Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte „Jeder hat das Recht auf Bildung“ (UN 1948) wird im UN-Sozialpakt Artikel 13 dieses grundlegende Menschenrecht gestärkt: „(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss“ (UN 1966a, o. S.). Ein zweiter Strang knüpft an Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (UN 1948) an und benennt im UN-Zivilpakt Artikel 26 ausdrücklich den Begriff der Diskriminierung: „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und haben ohne Diskriminierung Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz. In dieser Hinsicht hat das Gesetz jede Diskriminierung zu verbieten und allen Menschen gegen jede Diskriminierung, wie insbesondere wegen der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status, gleichen und wirksamen Schutz zu gewährleisten“ (UN 1966b, o. S.). Eine wesentliche Zusammenführung dieser beiden Stränge leistete die UN-Kinderrechtskonvention (1989), indem sie in Artikel 2 das Diskriminierungsverbot und in Artikel 28 das Recht auf Bildung formulierte. Dabei wurde zwar explizit die Kategorie Behinderung genannt (die bisher lediglich unter „sonstiger Status“ geführt wurde) und das Recht eines behinderten Kindes auf Bildung wird auch in Artikel 23 thematisiert. Allerdings wird hier noch sehr zurückhaltend vom „Recht des behinderten Kindes auf besondere Betreuung“ (Abschnitt 2) und von der sicherzustellenden Unterstützung gesprochen (UN 1989, S. 19). Dennoch ermöglichten es diese Entwicklungslinien aber dann der UNESCO 1990 auf der Konferenz in Jomtien, die „World Declaration on Education For All“ mit dem grundlegenden Men-

schenrechtsbezug auf das Recht auf Bildung einzuleiten². Im "Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education" der UNESCO von 1994 wurden dann zum ersten Mal Anforderungen an hier explizit so bezeichnete inklusive Bildungssysteme aufgestellt³. Inklusive Angebote der Bildung und Erziehung im Sinn des Salamanca Statements sollen alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen einbeziehen, ob männlich oder weiblich, gleich welcher Religion oder Weltanschauung, unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Minorität oder dem verfügbaren Einkommen oder – und das war neu: unabhängig von einer Behinderung. Behinderung wird jetzt explizit genannt, in einer Reihe mit anderen Kategorien, die den Zugang zu Bildung erschweren oder verunmöglichen können und es wird explizit von der Zuständigkeit der Regelsysteme und ihrer Veränderung gesprochen. In der deutschen Debatte wird der alle Merkmale von Diskriminierung umfassende Ansatz auffällig stark vernachlässigt, ebenso die institutions- und lebensphasenübergreifende Sicht auf Bildung und Erziehung. Dabei nimmt im Salamanca Statement die Rolle des Gemeinwesens einen prominenten Stellenwert ein.

Hier werden sehr deutliche Aussagen zur Notwendigkeit einer nie isoliert nur auf eine Institution gerichteten Inklusionsstrategie und Hinweise zur Etablierung unterstützender Strukturen weiterer, für ein Leben in der Familie und einen Schulbesuch notwendiger Hilfen getroffen. Folgt man dem Salamanca Statement in Gänze, kann es keine schulische Inklusion ohne ein inklusives Gemeinwesen und inklusive Angebote für Kinder, Jugendliche und ihre Familien im Allgemeinen geben. In Deutschland wurde das Salamanca Statement von der Sonderpädagogik in seiner Bedeutung für die Durchsetzung umfassender Reformen erkannt. Denn bis dahin erfolgten die schulischen Integrationsbemühungen im Rahmen eines sich nicht verändernden Regelsystems und bewegten sich bis vor wenigen Jahren konstant im Bereich von 10-14% aller als sonderpädagogisch förderbedürftig geltenden Schülerinnen und Schülern. Im außerschulischen Bereich stießen und stoßen Ansätze zur Umsetzung gemeinwesenorientierter Unterstützungssysteme auf die Grenzen fehlender rechtlicher und finanzieller Zuständigkeiten der Kommunen und auf ein nach Zielgruppen versäultes und getrenntes System fachlicher Trägerschaften, was sich gerade im Bereich der Kinder und

-
- 2 "More than 40 years ago, the nations of the world, speaking through the Universal Declaration of Human Rights, asserted that, everyone has a right to education" (UNESCO 1990, S. 5).
 - 3 "More than 300 participants representing 92 governments and 25 international organizations met in Salamanca, Spain [...], to further the objective of Education for All by considering the fundamental policy shifts required to promote the approach of inclusive education, namely enabling schools to serve all children, particularly those with special educational needs" (Präambel).

Jugendlichen nicht nur, aber auch mit Blick auf die Inklusion in Angebote der Offenen Kinder- und Jugendhilfe, aber auch der frühen Erziehung und der Hilfen für Familien sehr negativ bemerkbar macht. Daran änderte auch die Ergänzung des Grundgesetzartikels 3 (Anti-Diskriminierung) 1992 um den Zusatz des Benachteiligungsverbots wegen einer Behinderung nichts. Im Gegenteil war gerichtlich festgestellt worden, dass Sondereinrichtungen nicht per se als diskriminierend angesehen werden können. Das Salamanca Statement aber verlagerte den Ansatzpunkt der Reform aus den besonderen Einrichtungen heraus und mitten in die Regelsysteme hinein. Dennoch entfaltete es keine Wirkung über die Sonderpädagogik hinaus. Der Besuch des Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz, im Jahr 2006, der Ausgrenzungs- und Selektionsmechanismen im deutschen Schulsystem monierte (UN 2007), führte zwar zur verstärkten Wahrnehmung der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund; die Frage von Behinderung konnte dagegen weiter abgewehrt werden und tauchte auch nicht in den von der Schul-, Sozial- und Interkulturellen Pädagogik geführten Heterogenitäts- und Differenzdiskursen auf.

Erst die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen (UN-BRK; UN 2006/2008; Beauftragte 2014) lässt nun die Gräben zwischen den Systemen aufbrechen, da sie aufzeigt, dass es sich bei derartigen Marginalisierungs- und Diskriminierungsprozessen zentral um Menschenrechte handelt, und damit Konsequenzen erzwingt. Die UN-BRK will den „vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen“ und „die Achtung der ihnen innewohnenden Würde“ fördern (Artikel 1). Der Artikel 3 legt dafür die Grundsätze fest: Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit; Nichtdiskriminierung; volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft; Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit; die Chancengleichheit; die Zugänglichkeit; die Gleichberechtigung von Mann und Frau; die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität (vgl. Beauftragte 2014, S. 15 f.).

Das Institut Mensch Ethik Wissenschaft (IMEW) in Berlin fungiert im Auftrag der Bundesregierung als Monitoring-Stelle für den Prozess der Umsetzung und berichtet regelmäßig über den Stand in Bund und Ländern. Die Gesetzgebung wird auf Konformität mit der UN-BRK geprüft, grundsätzlich gilt – verstärkt für die Zivilrechte – die Maßgabe der Auslegung im Sinn der Konvention. Die Bundesregierung muss der UN gegenüber regelmäßig über die Umsetzung im sogenannten Staatenbericht Rechenschaft ablegen. Dabei

ergab die Prüfung des ersten Staatenberichts Deutschlands am 26./27. März 2015 durch den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen eine Reihe von erheblichen Kritikpunkten; insbesondere im Bereich der politischen Partizipation und der Arbeitsmarkt- und der Bildungssituation wurden erhebliche Mängel konstatiert. Die UN-BRK hat das Ausweichen vor einer Änderung der Regelsysteme deutlich erschwert. Dass die im Salamanca Statement und der UN-BRK aufgeworfenen Probleme doch vorrangig Entwicklungsländer betreffen, hat die UNESCO deutlich zurückgewiesen: „Trotz der unterschiedlichen Ausprägung von Marginalisierung in Industrie- und Entwicklungsländern gibt es zwei wichtige Gemeinsamkeiten. Erstens sind dies sehr unterschiedliche Voraussetzungen der einzuschulenden Kinder. Sie führen dazu, dass bestimmte Gruppen von Anfang an stärker Gefahr laufen, in der Schule zu scheitern. Zweitens perpetuieren und verstärken die Bildungssysteme häufig soziale Benachteiligung“ (DUK 2010, S. 12). Wenn in der Auseinandersetzung um Inklusion dieser menschenrechtliche Hintergrund, insbesondere mit Blick auf die soziale Verursachung von erschwerten Bildungsprozessen, ebenso wenig wahrgenommen wird wie die Verpflichtung zur Ergreifung von wirksamen (!) Maßnahmen und der zielgruppenübergreifende Anspruch an alle Systeme, gerät Inklusion zu einer Postulierung von Normalität der Verschiedenheit, die blind macht für real zu Benachteiligungen führende Gleichbehandlung und für Machtverhältnisse. Eine Beschränkung einzig auf ‚Behinderung‘ wiederum kann blind machen für die Frage der Umsetzung von Partizipation für alle, auch anderweitig benachteiligte Gruppen und damit für mögliche Konflikte und ihre Bewältigung als auch für die Tatsache, dass die Behinderung eines Kindes eben auch nur ein Merkmal neben anderen ist und sich Bedarfslagen und Lebensbedingungen immer erst im Konkreten zeigen und höchst unterschiedlich sind. Auch deshalb sind abstrakte Verweise auf Barrierefreiheit oder benötigte Ressourcen nicht hilfreich dafür, wirksame und angemessene Beteiligung zu ermöglichen.

4 Partizipation als Voraussetzung und Bedingung von Inklusion

Inklusion ist ein hoher normativer Anspruch; mit dem Anspruch an sich ist aber noch nichts darüber gesagt, wie er sich gestaltet. Zudem liegt der Schwerpunkt in den theoretischen Begründungen ebenso wie in den internationalen politischen Dokumenten auf der Seite der gesellschaftlichen Funktionssysteme und hier insbesondere der Organisationen. Jede Inklusion beschreibt zugleich eine Exklusion, die aber nicht per se negativ sein muss. Denn niemand nimmt ständig überall teil und auch innerhalb eines Funkti-

onssystemen kann es zu vielfältigen Exklusionen oder Gefährdungen der Inklusion kommen bzw. müssen Formen und Stufen differenziert werden. Insofern gibt es keine ‚vollständige‘ Inklusion. Für Organisationen ist ohnehin per se erst einmal Exklusion kennzeichnend, denn man muss ja explizit von einer Organisation als Mitglied, Kunde, Kundin, Schüler, Schülerin usw. aufgenommen werden (Nassehi 2002, S. 468). Im Brennpunkt stehen also prekäre Inklusionen oder Exklusionsverkettungen, wenn z.B. der Behinderungsstatus zur Exklusion von Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, von Ausbildungsplätzen, dann vom Arbeitsmarkt, in der Folge vom eigenständigen Wohnen und von sozialen Beziehungen führt. All dies hat Folgen für die Sozialisationschancen, die Identität, die eigenständige Lebensführung. Politisch geht es also um die Verbesserung der Möglichkeiten, die je gegebene Lebensbedingungen für den Einzelnen zur Verfolgung wichtiger Anliegen bieten. Dafür sind Bedingungen und Ressourcen auf Seiten der Organisation erforderlich, aber auch auf Seiten des Individuums. Der Einzelne muss sich Ressourcen über Austauschprozesse mit der sozialen und ökologischen Umwelt verfügbar machen; zugleich müssen sie dafür im Umfeld aber auch vorhanden und zugänglich sein. Die Lebenslage stellt somit den von außen beeinflussten Handlungsspielraum dar, den der Einzelne zur Entfaltung und Verfolgung seiner Interessen hat. Sie ist die strukturelle Entsprechung der Umweltpartizipation, und genau deshalb sind Partizipation sowie die Einschluss- und Ausschlusskriterien, die diese eröffnen oder begrenzen, zentrale Bedingung des Handlungsspielraums. Partizipation stellt, in der sozialen und politischen Bedeutungsdimension, ein Struktur-, aber gleichzeitig auch ein Handlungsprinzip dar, das die Art und den Modus der Inklusion im Sinn einer aktiven und demokratischen Prinzipien entsprechenden Beteiligung konkretisiert, und zwar auf der Ebene der Feinstruktur der sozialräumlichen Beziehungen und Gegebenheiten zwischen Menschen und ihrem sozialen und materiellen Umfeld. Partizipation umfasst verschiedene Arten und Formen der Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung, Einbeziehung, und dies sowohl in Bezug auf die Politik als auch in Bezug auf Lebensbereiche (Schnurr 2005). Damit verbinden sich in diesem Begriff die menschenrechtsbezogenen Anliegen politischer Freiheit und von Bürgerrechten mit denen einer menschenwürdigen Lebensführung und nach wirtschaftlicher, sozialer, kultureller Beteiligung. Genau deshalb wird Partizipation sowohl in den Dokumenten der UN und UNESCO als auch in der Lebenslagenforschung immer als Bedingung und Voraussetzung von Inklusion betrachtet. Die internationale Klassifikation von Behinderung der Weltgesundheitsorganisation (ICF; DIMDI 2005) bestimmt Behinderung als Situation der Beeinträchtigungen von Aktivitäten und der Partizipation mit Blick auf eine selbstbestimmte Lebensführung aufgrund negativer Wechselwirkungen zwischen Menschen und ihrer sozialen und physikalischen Um-

welt (Kontextfaktoren). Entscheidend ist somit die Dimension der Folgen und nicht die Tatsache einer, wie immer auch gearteten, Störung oder Schädigung körperlicher, psychischer oder kognitiver Funktionen oder Strukturen.

5 Inklusion und Partizipation für Kinder und Jugendliche im Sinne der UN-BRK

Das Partizipationsverständnis der UN-BRK schließt an die Ungleichheitsdebatte an, wesentlich aber an die Bedeutung des Partizipationsbegriffs als Kernbegriff der Demokratietheorie und Bedingung demokratischer Praxis. Die deutsche Übersetzung spricht nur von Teilhabe, womit aber zentrale Aspekte wie der der Mitbestimmung verloren gehen. Hirschberg (2010, S. 2) macht hierauf aufmerksam und weist darauf hin, dass Partizipation in der vollen Bedeutung Grundsatz und Strukturmaxime, also „leitend für die Umsetzung der Konvention und das Verständnis der darin enthaltenen Rechte“ ist. Dies bedeutet u. a., dass behinderte Menschen und ihre Organisationen bei der Gestaltung oder Umgestaltung gesellschaftlicher Bereiche wie der Kinder- und Jugendhilfe, des Bildungs- oder des Wohnungswesens einbezogen werden müssen. Die UN-Konvention verlangt darüber hinaus, „Partizipation im Sinne der Ausübung spezifischer individueller Rechte zu gewährleisten, beispielsweise das Recht auf Zugang zur Justiz [...], die Ausübung des aktiven und passiven Wahlrechts [...] oder das Recht auf Teilhabe an kulturellen Leistungen und Diensten“ (ebd., S. 2 f.). Der Artikel 19 legt das Recht auf ein Leben in der Gemeinschaft fest; es bezieht sich auf (a) Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten wo und mit wem behinderte Menschen wohnen, einschließlich des Rechts, nicht in Sondereinrichtungen leben zu müssen. Sondereinrichtungen müssen dem Willen des Betroffenen auf freie Wahl seines Aufenthaltsortes entsprechen; (b) auf den Zugang zu gemeindenahen Unterstützungsdiensten zuhause und in Einrichtungen sowie die Vermeidung von Isolation durch (spezielle) Dienste und (c) auf die Zugangsmöglichkeiten zu allgemeinen Dienstleistungen. Damit ist die Veränderung der Sonder- und der allgemeinen Angebote rechtlich fixiert. Dies muss ihnen „voll und gleichberechtigt“ möglich sein, es müssen also angemessene und wirksame Maßnahmen unter ihrer Beteiligung ergriffen werden (ebd.). Hierin, so die Überzeugung der UN-Konvention, kommt die Anerkennung als „Rechtssubjekte und Träger der menschlichen Würde“ zum Ausdruck (ebd., 3). Damit trägt ihre Partizipation wiederum zur Humanisierung der Gesellschaft bei.

Schreiben das Recht auf Bildung (Artikel 24) und das Recht auf Zugang zu allgemeinen kulturellen Leistungen und Diensten schon den Verände-

rungsbedarf für die Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen fest, leiten sich aus den speziell auf Kinder bezogenen Ausführungen die konkreten Anforderungen an die Partizipation behinderter Kinder und Jugendlicher an Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe ab. So können Kinder mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten beanspruchen. Artikel 3 fordert die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität (Netzwerk Menschenrechtskonvention o. J., o. S.). In Artikel 30 Absatz 5 wird sichergestellt, dass „Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen können“ (Beauftragte 2014, S. 47). Der Absatz 2 des Artikel 7 „bestimmt das Kindeswohl zum vorrangigen Kriterium für alle Maßnahmen, die Kinder betreffen. Die Regelung wiederholt und bekräftigt die Regelung des Artikels 3 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention“ (Netzwerk Menschenrechtskonvention o. J., o. S.). Dabei müssen, hinsichtlich spezieller Hilfen oder des Diskriminierungsschutzes, auch die besonderen Bedürfnisse behinderter Kinder berücksichtigt werden. Das Recht auf besondere Hilfen (!) ist im Artikel 23 festgeschrieben, der im Prinzip den „besonderen Schutz“ von Kindern der UN-Kinderrechtskonvention noch einmal stärkt und spezifiziert (Netzwerk Menschenrechtskonvention o. J., o. S.). Besondere Hilfen und Angebote der Habilitation und Rehabilitation müssen „die Einbeziehung in die Gemeinschaft und die Gesellschaft in allen ihren Aspekten sowie die Teilhabe daran unterstützen“; sie müssen freiwillig sein „und Menschen mit Behinderungen so gemeindenah wie möglich zur Verfügung stehen“ (Beauftragte 2014, S. 41). Die Vertragsstaaten gewährleisten zudem im Artikel 7, dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, „ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe zu erhalten, damit sie dieses Recht verwirklichen können“ (Beauftragte 2014, S. 20). Artikel 3 (h) stärkt dann noch einmal die politische Partizipation von behinderten Kindern: „Bei der Ausarbeitung und Umsetzung von Rechtsvorschriften und politischen Konzepten zur Durchführung dieses Übereinkommens und bei anderen Entscheidungsprozessen in Fragen, die Menschen mit Behinderungen betreffen, führen die Vertragsstaaten mit den Menschen mit Behinderungen, einschließlich Kindern mit Behinderungen, über die sie vertretenden Organisationen enge Konsultationen und beziehen sie aktiv ein“ (Beauftragte 2014, S. 15).

Eine Behinderung kann also für sich kein Ausschlusskriterium sein und gleichzeitig sichert die Maßgabe der Beachtung des Kindeswohls und besonderer Bedürfnisse sowohl Schutz vor Gewalt und Vernachlässigung als auch

die genaue Prüfung, ob und inwieweit Leistungen und Angebote tatsächlich dem Kindeswohl entsprechen. Die Gleichberechtigung des Einbezugs und die Angemessenheit und Wirksamkeit der Leistungen werden also, zusammen mit den Grundsätzen nach Artikel 3, inhaltlich sehr deutlich bestimmt, so dass, zusammen mit den Partizipations- und Wahlrechten (!) Inklusion prinzipiell nicht nur als reine Form und gegen die Zustimmung oder das Wohl der Betroffenen umgesetzt werden kann. Dies bedeutet auch, dass die Inanspruchnahme im Sinne einer aktiven Beteiligung (!) ermöglicht werden muss. All jenes gilt natürlich auch für besondere Angebote. Die dafür zu treffenden Maßnahmen richten sich insgesamt nicht nur auf Gesetze, sondern auch auf Praktiken. Der Bezug auf Partizipation darf dabei aber real bestehende Abhängigkeiten der Adressat_innen von den Trägern der Leistungen nicht unterschlagen. Auch in dieser Hinsicht sollten Partizipation oder Inklusion nicht als Selbstzweck betrachtet werden; sie müssen auf die Spannungsfelder bezogen werden, die sich in sozialen Diensten stellen; wie dem zwischen Hilfe und Kontrolle, zwischen der Orientierung am Einzelfall und an allgemeinen Normen oder organisatorischen Zwängen (Schnurr 2005, S. 1333). Andererseits bilden sie letztlich Mittel für die Verwirklichung von Lebenschancen.

Literatur

- Balzer, N. (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, M./Reichenbach, R./Pongratz, L. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 49–76.
- Barthelheimer, P. (2007): „Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Projekt Gesellschaftliche Integration. Fachforum Analysen und Kommentare, Arbeitspapier No. 1“. Berlin. library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf (Abruf 14.7.2015).
- Beck, I. (2013): Kinder und Jugendliche mit Handicap. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135–141.
- Beck, I. (2014): Partizipation/Teilhabe. In: Heimlich, U./Stein, R./Wember, Franz B. (Hrsg.): Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 267–271.
- 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. Hamburg: transcript, S. 55–82.
- Beck, I./Greving, H. (Hrsg.) (2011): Gemeindeorientierte pädagogische Dienstleistungen. Band 6 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beck, I./Greving, H. (Hrsg.) (2012): Lebenslage, Lebensbewältigung. Band 5 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2014): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte behinderter Menschen. Amtliche Fassung in

- Deutsch, mit Schattenübersetzung und englischer Originalversion. www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 14.7.2015).
- Bielefeldt, H. (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention (Essay No. 5). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf (Abruf 14.7.2015).
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Castel, R. (2000): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: *Mittelweg* 36 9, H. 3, S. 11–25.
- Dederich, M. (2006): Exklusion. In: Dederich, M./Greving, H./Mürner, C./Rödler, P. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11–27.
- DIMDI (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information) (2005): „ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“. Köln. www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf (Abruf 14.7.2015).
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission e.V.) (2010): „Weltbericht Bildung für alle: Ausgeschlossene einbinden: Deutsche Kurzfassung des EFA Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized“. (Manuskriptdruck). Bonn. www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/efareport2010dt.pdf (Abruf 14.7.2015).
- Ferber, C. von (2012): Gesellschaftspolitik. In: Beck, I./Greving, H. (Hrsg.): *Lebenslage, Lebensbewältigung*. Band 5 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 158–169.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion- terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, H. 9, S. 354–361.
- Hirschberg, M. (2010): Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): *Positionen Heft 3*. Berlin: DIMR, S. 1–4.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995): *Inklusion und Exklusion*. In: Luhmann, N.: *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 237–264.
- Nassehi, A. (2002): Die Organisationen der Gesellschaft. Skizze einer Organisationssoziologie in gesellschaftstheoretischer Absicht. In: Allmendinger, J./Hinz, T. (Hrsg.): *Organisationssoziologie*. Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 443–478.
- Netzwerk Menschenrechtskonvention (o. J.): „Kinder mit Behinderung“. www.behindertenrechtskonvention.info/kinder-mit-behinderung-3781 (Abruf 14.7.2015).
- Nussbaum, M. C. (2010): *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C./Sen, A. (Hrsg.) (1995): *The quality of life. A study for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University*. Oxford: Clarendon Press.
- Parsons, T. (1969): Full Citizenship for the Negro American?. In: Parsons, T. (Hrsg.): *Politics and Social Structure*. New York: The Free Press, S. 252–291.

- Plößer, M. (2013): Umgang mit Diversity in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. – In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257–269.
- Schnurr, S. (2005): Partizipation. In: Thiersch, H./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. Auflage. Berlin: Reinhardt, S. 1330–1345.
- Sen, A. (2010): Die Idee der Gerechtigkeit. München: C. H. Beck Verlag.
- UN (United Nations) (1948): „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (deutsche Übersetzung der Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948“. (Manuskriptdruck). www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf (Abruf 14.7.2015).
- UN (United Nations) (1966a): „Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt; deutsche Fassung der International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)“. (Manuskriptdruck). www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/sozialpakt-icescr/ (Abruf 14.7.2015).
- UN (United Nations) (1966b): „Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte (UN-Zivilpakt; deutsche Fassung des International Covenant on Civil and Political Rights)“. (Manuskriptdruck). www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/zivilpakt-iccpr/ (Abruf 14.7.2015).
- UN (United Nations) (1989): „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“. (Manuskriptdruck). www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (Abruf 14.7.2015).
- UN (United Nations) (2007): „Umsetzung der UN-Resolution 60/251. Rat für Menschenrechte vom 15. März 2006 – Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz. Addendum. Deutschlandbesuch 2 (13. – 21. Februar 2006) (deutsche Arbeitsübersetzung im Auftrag der GEW)“. (Manuskriptdruck). New York. http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Mission_on_Germany_DE.pdf (Abruf 14.7.2015).
- UN (United Nations) (2006/2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008).
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (1990): „World Declaration On Education For All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs“. New York, Paris: UNESCO. unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf (Abruf 14.7.2015).
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (1994): „The Salamanca Statement and framework for action on special needs education“. www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Abruf 14.7.2015).