

Inklusion – eine *neue* Aufgabe in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit?!!

Bettina Bretländer

Während die Debatte um Inklusion (bzw. Integration) im schulischen Kontext bereits eine langjährige Tradition aufweist, steht der Inklusionsdiskurs in der Kinder- und Jugendhilfe eher noch am Anfang. Oder verfolgt beispielsweise die Offene Kinder- und Jugendarbeit mit ihren originären Strukturen nicht schon immer einen inklusiven Ansatz? Auf der Basis aktueller politischer Grundlagen und Erkenntnisse, die sowohl den schulischen als auch den außerschulischen Bildungsbereich berücksichtigen, werden exemplarisch für die Offene Kinder- und Jugendarbeit konzeptionelle Überlegungen im Hinblick auf Inklusion skizziert.

Inklusion in Schulen

Der Gemeinsame Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern, der im weiteren Sinne als Vorläufer heutiger schulischer Inklusionsvorstellungen gesehen werden kann, blickt auf einen Erfahrungshintergrund von etwa 35 Jahren zurück: Die Fläming-Grundschule in Berlin hat sich 1975 als erste Schule für die Integration behinderter Kinder mit Erfolg eingesetzt; weitere Grundschulen in anderen Bundesländern folgten. Wissenschaftliche Begleitforschungen (in den 1980/90er Jahren) untersuchten Rahmenbedingungen für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts (GU) und kamen einhellig zu dem Ergebnis, dass integrative Beschulung für alle beteiligten Kinder (unter den Bedingungen der jeweiligen Modellversuche) eine Bereicherung darstellte (vgl. Preuss-Lausitz 2011). In diesem Zusammenhang wurden die Begriffe „Gemeinsamer Unterricht“ und „Integration/integrativer Unterricht“ synonym verwendet; den theoretischen Bezugsrahmen

bildete die sogenannte „Integrationspädagogik“ (vgl. z. B. Prengel 1993).

Bereits in den 1980/90er Jahren gab es integrationspädagogische Positionen, die dem heutigen inklusiven Grundgedanken sehr nahe kommen:

„Integration‘ bedeutet pädagogisch (...), dass alle Kinder und Schüler (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung) in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema) spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 1986, 2001).

Seit ca. Anfang der 2000er Jahre wurde der Inklusionsbegriff – mit Rekurs auf Fachdiskurse und erfolgreiche Konzepte in angelsächsischen Ländern – auch im deutschsprachigen Raum vermehrt aufgegriffen (vgl. Biewer 2005, Hinz 2008). Das Konzept der Inklusion kam gerade recht, wie auch das Inkrafttreten der UN Behindertenrechtskonvention (2006, 2009): Beides leistete der zunehmenden Unzufriedenheit und Kritik an selektionsfördernden Praktiken in integrativen Schulen fachlichen und politischen Beistand: Diskussionen über die Integrationstauglichkeit ausgewählter behinderter Kinder, separate Unterrichtung von Kindern mit Förderbedarf sowie eine Ressourcensicherung, die ausschließlich über die Etikettierung von Kindern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ erfolgte, konterkarierten den Grundgedanken des Gemeinsamen Unterrichts



wie er von Feuser (s.o.) definiert wurde. Grundsätzlich in der Kritik stand auch die Differenzlinie behindert – nicht behindert bzw. der Fokus auf die Kategorie Behinderung (vgl. Hinz 2002). Unter Inklusionsgesichtspunkten sollte gerade diese Engführung und die dabei zugrundeliegende Polarisierung überwunden und stattdessen dafür gesorgt werden, dass „alle“ teilhaben können, „niemand“ ausgeschlossen und eine „Schule für Alle“ eingerichtet wird.

Im Zuge der Integrations-/Inklusionsdebatten im schulischen Kontext kam es zu diversen Begriffsdefinitionen, wobei die Folgende die wesentlichen Kernaussagen auf den Punkt bringt:

„Inclusion‘ will die Veränderung bestehender gesellschaftlicher Strukturen, um der Verschiedenheit der Menschen gerecht zu werden.“ Daraus folgt, dass sich „die regulären Institutionen so umgestalten (sollen), dass sie der Verschiedenheit ihrer Nutzer gerecht werden. (...) Entwicklungsstörungen und Behinderungen werden als Aspekte von Verschiedenheit angesehen, neben kultureller, ethnischer oder sozialer Verschiedenheit“ (Biewer 2005, S. 12).

Dieses Inklusionsverständnis nimmt die Vielfalt und „Verschiedenheit der Menschen“ zum Ausgangspunkt. Verschiedenheit ist hierbei gekennzeichnet durch unterschiedliche Vielfalts- bzw.

Differenzdimensionen, die vollkommen gleichwertig nebeneinander stehen. Hier zeigt sich eine Analogie zur „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993), der ebenfalls ein egalitäres Differenzverständnis zugrunde liegt. Mit diesem Inklusionsverständnis geht nicht nur ein Diversitätsbewusstsein einher, sondern es fordert auch eine diversitätssensible Änderung

von Strukturen. Dies wiederum ist notwendig, da die bisherigen gesellschaftlichen Strukturen Vielfaltsaspekte i.d.R. nicht nur nicht genügend wertschätzen, sondern darüber hinaus auch behindertenfeindliche, rassistische, sexistische u. a. diskriminierende Haltungen und Zuschreibungen zu sozialen Benachteiligungen und gesellschaftlichen Marginalisierungen ausgewählter sozialer Gruppen beitragen (vgl. z. B. Czollek/Weinbach 2008). Mit anderen Worten: Um eben jene Gruppen zu erreichen, die unter den gegebenen Bedingungen von gesellschaftlichem Ausschluss bedroht oder betroffen sind, braucht es ein diversitätssensibles und Diversitäten wertschätzendes Gegensteuern auf struktureller, institutioneller und konzeptioneller Ebene.

Wie nun Inklusion konkret im schulischen Kontext umgesetzt wird, gestaltet sich sehr unterschiedlich und hängt von vielfältigen Faktoren ab: Von den jeweiligen Rahmenbedingungen in Schulgesetzen (in jedem einzelnen Bundesland separat festgeschrieben); von der Auslegung des Inklusionsbegriffs (nach wie vor stehen vorrangig Kinder mit Behinderung im Zentrum schulischer Inklusions- bzw. Integrationsaktivitäten); von den Qualifikationen der Lehrkräfte (LehrerInnenausbildung, Fortbildungsmöglichkeiten) und ihren bisherigen Erfahrungshintergründen mit Gemeinsa-

mem Unterricht sowie nicht zuletzt von ausreichenden – oder eben auch nicht ausreichenden – Ressourcen für die personelle (insbesondere multiprofessionelle!) und sachliche Ausstattung von Schulen.

Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe

In der Kinder- und Jugendhilfe ist Inklusion – politisch betrachtet – erst seit jüngster Zeit ein herausragendes Thema und wird als zentrale Aufgabe (an)erkannt. Um das Inklusionsverständnis der Kinder- und Jugendhilfe nachzuvollziehen, lege ich die inklusionsbezogenen Ausführungen der beiden zuletzt veröffentlichten Kinder- und Jugendberichte (BMFSFJ 2009, 2013) zugrunde.

Im 13. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2009) wird „Inklusion“ als *siebte Leitlinie* konstatiert:

„(...) Inklusionsnotwendigkeiten bestehen vor allem für Kinder, die in Armut aufwachsen, für Heranwachsende mit Migrationshintergrund und für Mädchen und Jungen mit behinderungsbedingten Handlungseinschränkungen. Sprach-, Status- und Segregationsbarrieren sind abzubauen und die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sind in allen Planungs- und Entscheidungsprozessen zu berücksichtigen (disability mainstreaming)“ (BMFSFJ 2009, S. 250).

Auch wenn Kinder und Jugendliche mit Behinderung als eine neben anderen marginalisierte und von sozialem Ausschluss bedrohte Gruppe herausgestellt werden, so lässt die politische Forderung nach „disability mainstreaming“ auf einen besonderen Aufmerksamkeitsfokus schließen.

Als *zehnte Leitlinie* wird die Relevanz „Interprofessioneller Vernetzung“ (BMFSFJ



© Oberück, BellZett

2009, S. 251) herausgestellt, womit v.a. das verbesserte Zusammenspiel von Jugend- und Behindertenhilfe gemeint ist und damit die sogenannte „Große Lösung“ indirekt (wieder) ins Spiel gebracht wird.

Unter „Großer Lösung“ wird verstanden, dass im Kinder- und Jugendhilfegesetz *alle Kinder mit Behinderung* explizit Berücksichtigung finden, was bislang nur für Kinder/Jugendliche mit seelischer Behinderung gilt (§ 35a SGB VIII). Die Entscheidung für die sogenannte „Kleine Lösung“ Anfang der 1990er Jahre hatte dazu geführt, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger oder körperlicher Behinderung dem Eingliederungssystem der Sozialhilfe (SGB XII) und nicht dem Leistungssystem der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) zugeordnet wurden (vgl. Struck u. a. 2010, S. 196).

Im 14. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2013) wird das Thema „Große Lösung“ explizit aufgegriffen und konkretisiert: Die „neuerliche Auseinandersetzung um die sogenannte ‚große Lösung‘ (...)“ (S. 531) wird als logische Konsequenz der UN-Behindertenrechtskonvention herausgestellt. Dabei soll es nicht nur um „eine Verlagerung des Leistungsbereichs der Eingliederungshilfe für junge Menschen mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung aus dem SGB XII in das SGB VIII (ge-

hen), sondern um eine neue Architektur der Kinder- und Jugendhilfe, nämlich um eine *inklusive Ausgestaltung des Leistungssystems*“ (ebd.).

Zugleich wird davor gewarnt, dass ein „inkluseres“ System darauf zu achten habe, „jedem jungen Menschen mit seinen je individuellen Bildungs-, Betreuungs- und Förderbedarfen gerecht zu werden“ (ebd.). Wenn dies nicht gewährleistet wird, dann besteht die Gefahr, dass „sich das ambitionierte Konzept der Inklusion in sein Gegenteil verwandeln und zur puren Ideologie (wird). Kinder mit speziellen Förderbedarfen würden gewissermaßen in die Rolle von inkludierten Außenseitern gedrängt“ (ebd.).

Während also im 13. Kinder- und Jugendbericht das Inklusionsverständnis insgesamt breiter angelegt war, so wird im 14. Kinder- und Jugendbericht der Inklusionsbegriff politisch eng an die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention gebunden und auf die Gruppe behinderter Kinder und Jugendlicher und ihre uneingeschränkte Berücksichtigung im Kinder- und Jugendhilfegesetz bezogen. Wann die „Große Lösung“ unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe tatsächlich umgesetzt wird, steht zurzeit noch nicht fest, wobei die politischen Zeichen eindeutig in diese Richtung weisen¹.

Aber ganz unabhängig von Fragen der Leistungsträgerschaft kann und sollte

der Inklusionsgedanke in der Kinder- und Jugendhilfe auch bereits jetzt schon Gestalt annehmen.

Inklusion umsetzen: Konzeptionelle Überlegungen am Beispiel der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Ob und in welcher Weise Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit umgesetzt wird, hängt nicht zuletzt davon ab, welches Inklusionsverständnis dem professionellen Handeln zugrunde liegt.

Fokus: Kinder und Jugendliche mit Behinderung

Eine Perspektive, die insbesondere das Bundesjugendkuratorium (2012) vertritt, ist die uneingeschränkte und selbstverständliche Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderung unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe (Stichwort „Große Lösung“). Für Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gingen damit konzeptionelle Auseinandersetzungen einher, wie sie Zugangsbarrieren für Kinder- und Jugendliche mit Behinderungen gezielt abbauen und Teilhabemöglichkeiten nachhaltig sicherstellen. Denn nur, wenn tatsächlich *strukturelle Bedingungen den Zugang grundsätzlich und die Teilhabe nachhaltig ermöglichen*, kann im engeren Sinne von einem inklusiven Konzept – im Unterschied zu integrativen Angeboten – gesprochen werden (vgl. Bretländer 2012). Im Rahmen einer aktuellen Studie des

Tabelle 9: Anteil der Jugendzentren mit BesucherInnen, die mit der jeweiligen Behinderung leben - getrennt für Einrichtungen mit und ohne Personal

	kein Personal	Min. eine Personalstelle	Insgesamt
Lernbehinderung	10,1 %	51,0 %	47,0 %
Geistige Behinderungen	5,5 %	26,7 %	24,7 %
Körperbehinderungen	11,9 %	26,0 %	24,7 %
Sinnesbehinderungen	1,8 %	21,5 %	19,6 %
Seelische Behinderungen	3,7 %	20,8 %	19,1 %
Mehrfachbehinderungen	0,9 %	11,3 %	10,3 %
Sonstige Behinderungen	0,9 %	2,2 %	2,1 %

Quelle: DJI-Jugendzentrumsbefragung 2011, n=1.115

Deutschen Jugendinstitutes wurden Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – auch unter Inklusionsgesichtspunkten – untersucht. U. a. wurde nach der Teilnahme von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Jugendzentren gefragt. Die dabei gewonnenen Ergebnisse haben insofern eine herausragende Aussagekraft, als dass bislang „keine systematischen Daten darüber vor(lagen), ob und inwieweit Jugendzentren tatsächlich von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung besucht werden“ (DJI 2012).

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendzentren *auch* von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung besucht werden, jedoch dann vorrangig Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderung den Zugang finden. Des Weiteren ist festzustellen, dass fehlende Personalausstattung eine wesentliche Zugangsbarriere darstellt. Offen bleibt die Frage, welche weiteren Gründe den Zugang für Kinder und Jugendliche mit Behinderung ins Jugendzentrum erschweren. Diesbezüglich sowie zum Thema Inklusion in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit insgesamt bestehen gravierende Forschungslücken.

Beispielsweise stellt die in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vorherrschende „Komm-Struktur“ für Kinder und Jugendliche mit Mobilitätseinschränkungen eine strukturelle Zugangshürde dar, insbesondere dann, wenn nicht barrierefreie Verkehrsmöglichkeiten eine selbständige Anreise erschweren. Des Weiteren besteht ein Informationsbedarf (nicht zuletzt bei Eltern von Kindern/Jugendlichen mit Behinderung), ob und welche baulichen und räumlichen Barrieren bzw. welche Unterstützungsmöglichkeiten bestehen. Zudem stellt sich die Frage, woher Kinder und Jugendliche mit Behinderung die Sicherheit und Eindeutigkeit nehmen, dass sie in der jeweiligen Einrichtung wirklich willkommen sind? So bezweifle ich zum

Beispiel, dass sich ein Jugendlicher mit Behinderung von Formulierungen, wie „alle sind willkommen“ hinreichend genug angesprochen fühlt. Die konzeptionelle Herausforderung besteht vielmehr darin, Wege der Ansprache zu finden, die eine (Selbst-) Identifikation ermöglichen, ohne die Adressaten zu diskriminieren oder zu beschämen.

Grundsätzlich erfordert die Umsetzung von Inklusion (hier mit Fokus auf die Teilhabe behinderter Kinder/Jugendlicher) Veränderungen von Bewusstsein und Strukturen auf unterschiedlichen Ebenen:

- a. Institutionelle Rahmenbedingungen, z. B. Qualifikation von Personal bezogen auf Behinderung; Barrierefreiheit von Räumen/Zugängen;
- b. Methodisch-konzeptionelle Angebotsgestaltung: Wie werden Kinder/Jugendliche mit Behinderung und ihre möglicherweise gegebenen Unterstützungsbedarfe – ohne paternalistische Dramatisierung von Behinderung – berücksichtigt;
- c. Konkrete Interaktionen/Begegnungen: Mit welchen Vorurteilen, Ängsten, Unsicherheiten ist zu rechnen und wie wird damit pädagogisch umgegangen? (vgl. ausführlicher Bretländer 2013).

Fokus: Alle Kinder und Jugendlichen

Wird mit Inklusion in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit das Ziel verfolgt, *alle* Kinder/Jugendlichen zu erreichen, dann müssten im Prinzip die Zugangs- und Teilhabebarrieren für *alle* abgebaut werden. Aber was heißt denn eigentlich *alle*? Wer ist damit gemeint und woran mache ich fest, dass ich *alle* erreicht habe?

Im Rahmen der bereits erwähnten DJI Studie wurden Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gefragt, ob und wie sie darauf Einfluss nehmen, wer zu ihnen ins Haus kommt (vgl. DJI 2012).

Tabelle 6: Aussagen zur Gestaltung des Zugangs zu Einrichtungen der offenen Jugendarbeit

	Ja	Nein	n
Wir arbeiten mit allen Jugendlichen, die zu uns kommen, d.h. kein/e Jugendliche/r wird von vornherein ausgeschlossen.	96,2%	3,8%	1093
Wir haben konzeptionelle Vorstellungen darüber, welche Jugendlichen wir erreichen wollen.	62,4%	37,6%	986
Unsere Angebote richten sich überwiegend an bestimmte Besuchergruppen.	28,7%	71,3%	985
Wir sind konzeptionell bestrebt, bestimmte Jugendliche auszuschließen.	7,4%	92,6%	978

Quelle: DJI-Jugendzentrumsbefragung 2011

Deutlich zu erkennen ist, dass beinahe alle befragten Einrichtungen angeben, mit „allen Jugendlichen“ zu arbeiten, die kommen bzw. niemanden von vornherein auszuschließen. Heißt das nun, dass diese Einrichtungen schon *inklusiv* sind bzw. arbeiten? Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass der Begriff „alle“ ohne eine weitere Ausdifferenzierung oder Konkretisierung in Bezug auf Inklusion wenig Aussagekraft besitzt.

Auch wenn die Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Tendenz bereits eine inklusionsorientierte Grundhaltung vertritt, *sofern wirklich alle* Kinder/Jugendlichen des Sozialraums gemeint sind, so genügt dieses Kriterium dem o.g. Inklusionsverständnis (Biewer 2005) jedoch noch nicht. Vielmehr wäre es demnach Aufgabe von Jugendzentren – auf Basis eines egalitären Diversitätsbewusstseins – konkrete inklusionsförderliche Angebotskonzepte und -strukturen zu entwickeln. Dabei nähme die Auseinandersetzung über den AdressatInnenkreis nur eine mögliche relevante Fragestellung ein: Wen erreichen wir bereits, welche Diversitätsgruppen werden (noch) nicht erreicht und warum? Ebenfalls Sinn kann in diesem Zusammenhang eine intersektionale Perspektive machen: Warum erreichen wir z.B. Jungen mit Migrationshintergrund, aber keine Mäd-

chen, was sind ihre spezifischen Zugangs-/Teilhabebarrrieren und wie können diese verringert werden? Solche und ähnliche Fragen lassen sich auf alle Diversitätsdimensionen übertragen, entscheidend ist jedoch das Inklusionsverständnis, das in jeder Einrichtung in einem eigenen Auseinandersetzungsprozess entwickelt werden muss.

Ein einschlägiges Instrument, das institutionelle Inklusionsprozesse initiieren und begleiten kann, ist der „Index für Inklusion“ (GEW 2006). Ebenfalls kann die Arbeit mit dem „Anti-Bias-Ansatz“ inklusionsförderliche Reflexionsprozesse in Gang setzen, vor allem wenn es darum gehen soll, die eigenen mehr oder weniger bewussten Normalitätsvorstellungen und Vorurteile kritisch zu hinterfragen (www.anti-bias-werkstatt.de). Des Weiteren können auch Inklusionskonzepte aus dem schulischen Kontext herangezogen und den Bedingungen der Kinder- und Jugendarbeit angepasst werden (vgl. Reich 2012).

Ausblick: Qualifizierungsbedarfe

Grundsätzlich stellt sich unter Qualifikations- und Professionalisierungsgesichtspunkten die Frage, welche Kompetenzen ein inklusives Arbeiten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erfordert? Gemäß o.g. Inklusionsverständnis stünde der Umgang mit Differenz/Viel-

falt im Mittelpunkt pädagogischen Handelns. Dies wiederum erforderte Diversitätsbewusstsein sowie Diversity-Kompetenz, womit auch das Wissen über Lebenslagen (v.a. soziostrukturelle Lebensbedingungen, Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen) marginalisierter Gruppen einherginge. Des Weiteren wäre die Fähigkeit des Konfliktmanagements sowie vorurteilsbewusstes Arbeiten von Bedeutung: Der Kontakt zwischen sozialen Gruppen, die bislang wenig Begegnungserfahrungen haben, ist nicht selten durch Ängste, Unsicherheiten, Fremdheitsgefühle etc. geprägt, die zu Rückzug/Distanz oder auch zu Abwehr/Abwertung führen können. Dies gilt es pädagogisch zu antizipieren und entsprechend fachlich fundiert und empathisch zu begleiten.

Anmerkung

1 Siehe den Abschlussbericht „Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung“ der von der ASMK und JFMK eingesetzten Arbeitsgruppe. Als PDF abrufbar unter: http://www.bag-if.de/wp-content/uploads/2013/04/Abschlussbericht_Endfassung.pdf

Literatur

- Biewer, Gottfried 2005: „Inclusive Education“ – Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: Zeitschrift für Heilpädagogik Heft 3/2005, 101-108
- Bretländer, Bettina 2012: Integration oder Inklusion? Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. In: jugendhilfe, Heft 5/2012, 274-280
- Bretländer, Bettina 2013: Dabeisein ist alles? (Soziale) Inklusion als Anspruch in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Gemeinsam leben Heft 3/2013, 152-159
- Bundesjugendkuratorium 2012: Inklusion: Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe. Als PDF abrufbar: <http://www.bundesjugendkuratorium.de/positionen.html>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) 2009: 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) 2013: 14. Kinder- und Jugendbericht. Berlin

- Czollek, Leah Carola/Weinbach, Heike 2008: Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social-Justice-Trainings. Düsseldorf
- Deutsches Jugendinstitut 2012: Jugendzentren – ein Angebot mit Zukunft? Thema 2012/10: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1156>
- Feuser, Georg 1986: Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In: Behindertenpädagogik Heft2/1986, 122-139
- Feuser, Georg 2001: Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: Behinderte Heft 2/2001, 25-29
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) 2006: Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Frankfurt am Main
- Hinz, Andreas 2002: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Als PDF abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html>
- Hinz, Andreas 2008: Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion – Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, 33-52
- Prenzel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt. Opladen
- Preuss-Lausitz, Ulf 2011: Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen – ein Weg zur produktiven Vielfalt in einer gerechten Schule. In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler, 161-180
- Reich, Kersten (Hrsg.) 2012: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel
- Struck, Norbert/Porr, Claudia/Koch, Josef 2010: Zeit lassen ... aber ganz schnell anfangen! Zur aktuellen Debatte um die „Große Lösung“. In: Forum Erziehungshilfe, Heft 4/2010, 196-201



Dr. Bettina Bretländer, Professorin für Integrationspädagogik an der FH Frankfurt am Main, FB 4 Soziale Arbeit und Gesundheit, bretlaen@fb4.fh-frankfurt.de