

»Brauchen wir stationäre Einrichtungen?«

Vom Inklusionsappell zu sozialräumlichen Öffnungen

Stationäre Einrichtungen sind als Orte der Herstellung oder Verweh- rung von Inklusion bisher wenig im Blick sozialpädagogischer Auseinandersetzungen. Der Beitrag konfrontiert stationäre Ein- richtungen und Inklusionsanforderung miteinander und zeigt Span- nungsfelder sowie sozialräumliche Potenziale auf.

Von Benedikt Hopmann und Caroline Schmitt

Einleitung

Die Debatte um Inklusion hat seit Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) einen enormen Aufschwung erhalten. Es ist vor allem das Bildungswesen, welches sich aus einer inklusiven Perspektive heraus einer Neuvermessung stellen muss. Stationäre Einrichtungen wie Wohnheime für Kinder und Jugendliche, psychiatrische Einrichtungen, Clearingeinrichtungen für junge Geflüchtete oder Altenpflegeresidenzen – um nur einige Beispiele zu nennen – werden bisher allenfalls am Rande in gesamtgesellschaftlichen wie pädagogischen Überlegungen zur Umsetzung des Inklusionsanspruchs diskutiert.

Der Beitrag argumentiert für eine Ausdehnung der Inklusionsdebatte hin zu allen gesellschaftlichen Bereichen und für ein ernstgenommenes Verständnis von Inklusion als Querschnittsperspektive der Sozial-, Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Mit dieser Sichtweise wird es möglich, stationäre Einrichtungen reflektiert in den Blick zu nehmen und sie hinsichtlich ihrer Möglichkeiten sowie Verwehrungen von Inklusion zu befragen. Der Beitrag widmet sich zunächst ausgewählten stationären Einrichtungssettings und untermauert sodann eine sozialräumliche Sichtweise auf Inklusion, welche stationäre Einrichtungen nicht als separierende Versorgungsinseln, sondern in ihrer räumlichen und infrastrukturellen Einbettung denkt, bestärkt und dabei stets alternative Formen von Unterstützung mit reflektiert.

Inklusion. Blicke zurück und nach vorn

In der Bildungsdebatte taucht der Begriff der Inklusion Ende der 1980er-Jahre in Nordamerika auf. Zu dieser Zeit forderten Menschen mit Behinderungserfahrung sowie ihre Angehörigen und Unterstützer_innen die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung und eine Veränderung schulischer Strukturen. Gleichsam war der Inklusionsgedanke dieser Zeit nicht gänzlich neu; er schien in der pädagogischen Theoriegeschichte immer wieder auf, ohne als solcher bezeichnet zu werden. Zu denken ist an vereinzelte Konzepte vor dem 20. Jahrhundert, die von der Idee einer allgemeinen statt separierenden Pädagogik getragen waren (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 18 f.). Auch Integrationspädagog_innen heben immer wieder hervor, Inklusion als Vision in ihren Konzipierungen von Integration seit den 1970er Jahren bereits mitgedacht und Bestrebungen unternommen

zu haben, welche die Inklusionsdebatte bis heute prägen (Rohrman 2017).

Es dauerte jedoch bis in die zweite Hälfte der 1990er Jahre, bis sich in vielen Ländern der Welt Inklusionsverständnisse etablierten, die ein Gruppendenken (behindert/nicht behindert; zugehörig/nicht zugehörig) explizit hinter sich lassen wollen und stattdessen Partizipationsmöglichkeiten für alle Menschen an Gesellschaft und einen Abbau von Barrieren der Partizipation anstreben. Ein prominentes Dokument, das vor allem den Grundsatz inklusiver Bildung hervorhebt, ist die im Jahr 1994 veröffentlichte Salamanca-Erklärung der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Die Salamanca-Erklärung bedenkt neben Kindern mit Behinderungserfahrung auch Kinder in weiteren benachteiligenden Lebensverhältnissen und fordert ein Bildungswesen frei von Barrieren. Mit Verabschiedung der UN-BRK heben die Vereinten Nationen Inklusion schließlich als Menschenrecht hervor und gehen über das Bildungssystem als Zielrichtung von Inklusion hinaus.

Verengte Inklusionsverständnisse

Seit Ratifizierung der UN-BRK durch Österreich (2008), Deutschland (2009) und die Schweiz (2014) lässt sich auch in der D-A-CH Region eine Expansion von Inklusionsforschung beobachten (Dederich 2020). Jedoch wird Inklusion unterschiedlich eng oder weit definiert, wodurch der Begriff nicht nur konzeptionell, sondern auch theoretisch

.....
Inklusionsforschung wird schwerpunktmäßig mit Forschung zu Inklusion in der Schule verbunden.
.....

verwässert (Dederich/Felder 2019). Die unscharfe Theoretisierung bringt es mit sich, dass auch die Gegenstandsfelder von Inklusionsforschung weitestgehend unklar bleiben. Denn obwohl »die inklusive Vision weit über den Rahmen von Schule hinausgeht« (Boban/Hinz 2009, S. 33) und alle gesellschaftlichen Felder miteinschließt, sind Anspruch und Wirklichkeit nicht kongruent: Zum einen wird Inklusionsforschung schwerpunktmäßig mit Forschung zu Inklusion in der Schule verbunden (Textor 2018, S. 17 ff.); zum anderen stehen immer noch maßgeblich die Kategorie »Behinderung« und die dichotome Unterscheidung »Behinderung/Nicht-Behinderung« im Zentrum (Exner 2018).

Heterogenitätsorientierte Öffnung

Demgegenüber steht der Anspruch, zentrale Heterogenitätsdimensionen wie Fähigkeiten, Geschlecht, Herkunft, Sprache, Nationalität, Körperlichkeiten, soziale Milieus, Religion oder sexuelle Identität zu berücksichtigen (Hinz 2014, S. 19). Hinter diese konzeptionellen Überlegungen fällt eine (inter-)disziplinäre theoretische (Weiter-)Entwicklung eines umfassenden Inklusionsbegriffs als Querschnittsperspektive und einer systematischen Inklusionsforschung jedoch zurück. Trotz der integrations- und inklusionsbezogenen Theoriegeschichte und der breiten emanzipatorischen Bemühungen der Disability Studies (Waldschmidt 2020; Jantzen 2017; Pfahl/Powell 2014) haben sich sozial- und gesellschaftstheoretische Sichtweisen noch nicht in allen sozialwissenschaftlichen Perspektiven durchgesetzt und verbleiben mitunter in einer marginalen Position, wie Pfahl und Powell (2014) festhalten. Es besteht eine hohe Notwendigkeit, den Inklusionsbegriff zu systematisieren und dabei vor simplifizierenden Heterogenitätssemantiken – im Sinne einer Wertschätzung von Vielfalt bei gleichzeitigem Ausblenden von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen – auf der Hut zu sein (z.B. Katzenbach 2015; Dederich 2020; Thieme 2020). Ansatzpunkte von hoher Relevanz sind hierbei international vergleichende und Disziplinen übergreifende Arbeiten, wie sie jüngst mit dem »Handbuch Inklusion international« (Köpfer/Powell/Zahnd 2021) und der Anthologie »Inklusion, Diversität und Heterogenität. Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive« (Hericks 2021) vorgelegt wurden. Diese Disziplinen und Länder übergreifenden Dialoge tragen dazu bei, bestehendes Wissen systematisch zu verbinden.

Stationäre Einrichtungen Sozialer Arbeit

Wir wollen mit diesem Beitrag an diese Bestrebungen anknüpfen und eine Bezugnahme der Inklusionsdebatte auf ein in diesem Zusammenhang bisher nur wenig debattiertes Feld herstellen: Stationäre Einrichtungen So-



Stationäre Einrichtungen sind durch ihre institutionelle Logik per se separierend angelegt.



zialer Arbeit. Die konsequente Konfrontation der Inklusionsdebatte mit Strukturen und Lebenswirklichkeiten in stationären Einrichtungen ist herausfordernd, denn

die stationären Einrichtungen Sozialer Arbeit sind durch ihre institutionelle Logik per se separierend angelegt. Sie bieten ein spezifisches, auf eine bestimmte Zielgruppe hin orientiertes Angebot an, welches i.d.R. mit einem Schutz- oder Unterstützungsgedanken für jene versehen ist, die das Angebot in Anspruch nehmen (müssen). Stationäre Einrichtungen fordern die Inklusionsdebatte, die nach einer Überwindung von Sondereinrichtungen strebt, in besonderer Weise heraus.

Brauchen wir stationäre Sonderwelten?

Die Logiken stationärer Einrichtungen werfen mit Blick auf Inklusionsansprüche die Frage auf, ob ein Abbau, wie er im Zuge der Auflösung von Förderschulen zugunsten Allgemeiner Schulen zu beobachten ist, grundsätzlich auch für stationäre Einrichtungen Sozialer Arbeit anzustreben ist oder aber, ob stationäre Einrichtungen – trotz ihres separierenden Charakters – aufgrund der ihnen attestierten oder von ihnen beanspruchten besonderen Qualitäten auch im Zuge der Inklusionsdebatte erhalten bleiben sollten. Hierauf lässt sich möglicherweise keine pauschale Antwort finden und es gebührt eines fallbezogenen Blicks auf die jeweiligen Settings. Gleichwohl bedarf es einer Reflexion zu dieser Problematik auf einer Metaebene.

Stationäre Einrichtungen als aus- gegliederte Settings

Mit Blick auf stationäre Einrichtungen stellt sich aus Perspektive des Abbaus separierender Einrichtungen in besonderer Weise die Frage des ›Wohin‹-Abbaus: in welches ›Allgemeine‹ könnte das ›Besondere‹ überführt werden? Hierbei ist es als herausfordernd zu betrachten, dass das ›allgemeine Pendant‹ zu stationären Einrichtungen nicht immer auf den ersten Blick ersichtlich ist oder überhaupt nicht existiert. Denn im Gegensatz zu Anliegen und Praxis, Förderschulen abzuschaffen und allgemeine Schulen für alle Schüler_innen zu gestalten, werden stationäre Einrichtungen gerade dann in Anschlag gebracht, wenn allgemeine Unterstützungseinrichtungen nicht (mehr) zuständig sind oder sich für nicht zuständig erklären. So erläutert etwa Hamburger (2012, S. 159), dass soziale Dienste entlang der Idee sozialpädagogischer Normaleinrichtungen wie der Tagesbetreuung und sozialpädagogischer Normalisierungsangebote wie der Schulsozialarbeit gegliedert sind. Für Personen, die mit diesen Angeboten nicht (mehr) erreicht werden oder welche – so das häufig eingebrachte Argument – einer weiterführenden

Stationäre Einrichtungen

den Unterstützung bedürfen, wurden im Laufe der Geschichte eigene, Krisen bearbeitende und ausgegliederte Settings geschaffen – etwa die Heimerziehung, stationäre Altenhilfe, die Psychiatrie oder gar, im Fall des Straffällig-Werdens, der Jugendstrafvollzug. Diese Angebote greifen dann, wenn die Belange spezifischer Personen(gruppen) in den Augen von Professionellen nicht (mehr) in den Basisinstitutionen bearbeitet werden können.

Separierung – ohne inklusive Alternative?

Für den Strafvollzug oder Heimunterkünfte der Kinder- und Jugendhilfe – zwei Kontexte, welche hier exemplarisch aufgegriffen werden – gibt es keine Referenz, keinen alternativen, inklusiv angelegten Ort, wie es die inklusive Schule für die Förderschule ist. Diese Einrichtungen sind aus ihrer Strukturlogik heraus als separierend und spezifisch konzipiert. Statt einer alternativen, inklusiven Referenz, ist ihre Spezifität vielmehr aus einer zeitlichen Perspektive zu charakterisieren: Heimunterbringung und Jugendstrafvollzug sollen – zumindest dem Anspruch nach¹ – nur vorläufig sein. Fachkräfte sollen mit den Ad-

.....

Fachkräfte sollen mit den Adressat_innen darauf hinwirken, dass die Unterbringung überflüssig wird.

.....

ressat_innen darauf hinwirken, dass die Unterbringung überflüssig wird. Im Fall erzieherischer Hilfen im Heim kann es etwa darum gehen, die Erziehungsfähigkeit und ein anerkennendes Miteinander in einer Familie zu unterstützen, so dass professionelle Unterstützung nicht mehr gebraucht wird. Im Strafvollzug ist das Ziel, gemeinsam mit einem jungen Menschen an seinem biografischen Weg und seinem gesellschaftskonformen Verhalten zu arbeiten und ihn nach der Haft wieder in das Leben jenseits des Strafvollzugs einzugliedern.

Öffnungstendenzen hin zu einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe

Die intendierten Separierungen und die an Fahrt gewinnende Inklusionsdebatte lassen sich derweil nicht ohne Weiteres zusammendenken – sie stehen vielmehr im Widerspruch zueinander. Die These unseres Beitrags ist, dass die Debatte um Inklusion ihren Blick aufgrund dieses komplexen, mitunter widersprüchlichen Verhältnisses auf Öffnungspotenziale stationärer Einrichtungen

lenken muss. Ein Bereich, in dem Öffnungen intendiert und zumindest angestoßen werden, ist die Kinder- und Jugendhilfe. Im Zuge der SGB-VIII-Reformbemühungen um die sogenannte ›Inklusive Lösung‹ wird angestrebt, sämtliche Unterstützungsleistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung unter dem gemeinsamen Dach des SGB VIII zusammenzufügen. Gründe für die Zusammenführung sind die bislang getrennten Zuständigkeiten von Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) einerseits und Behindertenhilfe (SGB IX) andererseits bei der Gewährung von Hilfe- und Unterstützungsleistungen. Eine solche Auftrennung zu überwinden wurde nicht zuletzt durch die UN-BRK nachhaltig befeuert. Vor diesem Hintergrund ist im Jahr 2021 mit dem Kinder-

.....

Welche inklusive Zukunft stationären Einrichtungen zukommt, bleibt im KJSG bislang noch offen.

.....

und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) ein neues SGB VIII verabschiedet worden, welches eine Zusammenführung sämtlicher Unterstützungsleistungen bis zum Jahr 2028 vorsieht (§ 107 SGB VIII). Welche inklusive Zukunft stationären Einrichtungen zukommt, bleibt im KJSG bislang noch offen. Wegweisend wäre in unseren Augen, gemeinsame und bedürfnisgerechte Orte der Begegnung, Unterstützung, Bildung und des Austauschs für alle Kinder und Jugendliche – über die Dichotomie Behinderung/Nicht-Behinderung hinausgehend – zu schaffen und dieses Anliegen maßgeblich in das Zentrum zu stellen.

Heimerziehung inklusiv

Ein solcher Gedanke lässt sich in einem jüngsten Versuch erkennen, Inklusion für die stationären Erziehungshilfen und außerfamiliäre Wohnformen auszubuchstabieren und voranzutreiben (Schönecker et al. 2021, S. 34). Zum einen geht es dabei um die Öffnung wohlfahrtsstaatlicher Angebote, d.h. sie für *alle* im Bedarfsfall nutzbar zu machen und somit die Beschaffenheit von Angeboten der Heimerziehung mit Blick auf finanzielle, organisationale und personelle Voraussetzungen zu hinterfragen. Zum anderen geht es um die Frage, welchen Beitrag Heimerziehung zur sozialen Teilhabe junger Menschen im sozialen Gefüge des Aufwachsens leisten kann (Zukunftsforschung Heimerziehung 2019). Trotz dieser wichtigen Überlegungen zur Wandelbarkeit, Entspezialisierung und Weiterentwicklung bleiben Angebote außerfamiliä-



rer Wohnformen auch in ihrem Versuch, sich inklusiv zu öffnen, in einer separierenden Logik verhaftet. Eine Auflösung scheint auf den ersten Blick nicht ohne weiteres denkbar, solange Kinder und Jugendliche aus vielfältigen Gründen nicht in ihren Herkunftsfamilien aufwachsen können (Winkler 1999, S. 312).

Sozialräumliche und infrastrukturelle Neujustierungen

Separierende, außerfamiliäre Wohnformen bedürfen demnach einer Klärung hinsichtlich ihres Referenzpunktes von Inklusion. Hierbei gilt es insbesondere, über alternative Konzepte neu inspiriert und jenseits der gängigen Strukturen nachzudenken. Die These dieses Beitrags ist, dass hierfür sozialräumliche und infrastrukturelle Überlegungen besonders fruchtbar sein können. Sozialraumorientierung ist als »Neujustierung sozialpädagogischer Handlungsvollzüge [zu verstehen], mit der bisherige institutionelle Differenzierungen überwunden, Angebote Sozialer Arbeit passgenauer und bürgernäher gestaltet, die Betroffenen und ihre nahräumliche Umgebung stärker beteiligt (...) werden sollen« (Kessl/Reutlinger 2010, S. 44). Sozialräumliche Ansätze richten ihren Blick auf die Herstellung befähigender und bedürfnisgerechter sozialer Infrastrukturen. Hiermit stehen sie einem Inklusionsverständnis besonders nah, welches partizipations-

orientierte Verhältnisse schafft und die Bedürfnisse aller Menschen und deren Befähigung zu berücksichtigen sucht. In der Kinder- und Jugendhilfe und Behindertenhilfe werden sozialräumliche Ansätze durchaus seit mehreren Jahrzehnten diskutiert. Hierbei rückt die Frage ins Zentrum, wie inklusive Communities geschaffen und Verbindungen zwischen Menschen unterstützt werden können, statt sie voneinander abzugrenzen.

Jenseits institutionalisierter Versorgungsinseln

Becker (2012) hält ausgehend vom Fall sogenannter Tagesförderstätten für Menschen mit Behinderungserfahrung fest, dass die Adressat_innen der Einrichtungen in ihren Wünschen und sozialräumlichen Bewegungen gestärkt werden sollten. Exemplarisch führt er das Beispiel einer Frau* an, die gerne in einem Restaurant arbeiten würde, und nun über die Tagesförderstätte hinaus die Möglichkeit erhält, regelmäßig im benachbarten Pflegeheim Tische einzudecken. Vernetzungen wie diese brechen stationäre Settings auf und können durch Runde Tische und überregionalen Austausch – etwa von Sozialarbeiter_innen – nach den Wünschen der Adressat_innen gezielt unterstützt und initiiert werden. Auch Theunissen (2011) sieht in der Verzahnung von Inklusion und Raumfragen Potenzial für eine Deinstitutionalisierung sepa-

Stationäre Einrichtungen

rierter Lebenswelten, wie sie etwa in Wohnheimen für Menschen mit Behinderungserfahrung oder psychiatrischen Einrichtungen zu finden ist. Zugespitzt stellt Theunissen zur Debatte, ob wir überhaupt »stationäre Sonderwelten« brauchen. Diese Frage ist keineswegs neu und erinnert an jahrzehntealte Konzepte – wie jenes des Supported Livings –, das in den 1990er Jahren etwa in den USA umgesetzt wurde. Diesen Ansätzen ist eine Abkehr von der Idee institutionalisierter Versorgungsin-seln



Diesen neuen Ansätzen ist eine Abkehr von der Idee institutionalisierter Versorgungsin-seln inhärent.



inhärent. Menschen mit Behinderung leben in einer eigenen Wohnung in selbst gewählten und mit gestalteten Sozialräumen und sind mit mobilen Hilfestrukturen wie Beratungsstellen und Tageskliniken verzahnt. Beispiele wie diese verweisen auf das Potenzial, stationäre Einrichtungen sozialräumlich aufzubrechen und hierbei die Selbstbestimmung und das Autonomiebestreben der Akteur_innen in den Mittelpunkt zu stellen (Becker 2012), ohne dabei real vorhandene Unterstützungsbedarfe der Betroffenen zu ignorieren.

Soziale Infrastrukturen in der Kinder- und Jugendhilfe

Auch innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe sind sozialräumliche Perspektiven nicht unbekannt und auch Debatten um die »soziale Infrastruktur des Aufwachsens« (Böllert 2018, S. 4) sind keineswegs neu; dennoch könnten diese mit Blick auf den Inklusionsdiskurs noch weiter gestärkt und prominent aufgewertet werden. Denn mit Blick auf das KJSG ist offen, ob die Forderung nach und Schaffung von inklusiven sozialen Infrastrukturen tatsächlich ernstgenommen wird, denn eine (naheliegende) Aufwertung einer inklusiv ausgerichteten (Jugend-)Hilfepanung wird hierbei bisher kaum ersichtlich. Derartige Aufwertungen gilt es zugleich sensibel zu durchdenken, denn sozialraumorientierte Konzepte führen nicht automatisch zu einem Mehr an Partizipation. Nicht selten sind sie allein territorial bestimmt oder begrenzt (etwa auf als marginalisiert geltende Stadtteile und führen gar zu einem Mehr an Separation), werden zur Chiffre von »kommunal-administrativen Strategien der neuen Steuerung« (Kessl/Reutlinger 2018, S. 1596) und mit managerialen Effizienzkriterien versehen oder in ihrer sozialen

Dimension gänzlich verkannt. In Abgrenzung hierzu knüpft der Beitrag an Autonomie fördernde Konzipierungen von Sozialraumorientierung an, die konsequent die Bedürfnisse Einzelner und von Communities aus einer partizipativ-emanzipatorischen Perspektive in ihr Zentrum stellen, ohne Inklusion zu einer Sparpolitik zu verkürzen. Sozialräumliche Inklusion bedeutet dann, Teilhabebarrrieren abzubauen, »sodass Personen Zugang zu Orten haben, an denen sie Raum hervorbringen« (Trescher/Hauck 2020, S. 299) und sich Räume selbstbestimmt aneignen können.

Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat die Debatten um stationäre Einrichtungen und Inklusion zusammengeführt und aufgezeigt, dass gewachsene und fast unabänderlich scheinende Strukturgebilde sozialer Hilfen vor dem Hintergrund inklusiver Appelle Dilemmata sichtbar machen, auf die es keine einfachen Rezeptantworten gibt. Stationäre Einrichtungen gilt es jedoch konsequent hinsichtlich ihrer Öffnungspotenziale zu befragen. Auch eine grundlegende Debatte zu möglichen Alternativen zu stationären Einrichtungsformaten ist im Zuge des Inklusionsdiskurses notwendig – eine solche Debatte kann u. a. historische Modellversuche aufarbeiten und auf dieser Basis zukunftsfähige, inklusive Landschaften entwickeln.

Einen methodologischen und praxismethodischen Ansatzpunkt zur Bereicherung dieser Auseinandersetzung stellen – so unsere These – sozialräumliche Sichtweisen dar. Der Beitrag will dazu einladen, Potenziale sozialräumlicher Ansätze auf dem Weg zu inklusiven sozialen Infrastrukturen weiter zu erkunden, welche von jenen, die konventionell als Adressat_innen der Kinder- und Jugendhilfe oder Behindertenhilfe verstanden werden, selbstbestimmt genutzt werden können. Hiermit verbunden sind zwei Perspektiven: *erstens* mit einer raumbezogenen Erweiterung der Inklusionsdebatte dem Anspruch von Inklusion als Querschnittsthema tatsächlich gerecht zu werden; *zweitens* diese Erweiterungen für eine theoretisch-konzeptionelle Elaborierung sowie Ausweitung des Inklusionsverständnisses und die damit einhergehende professionelle Umsetzung von Inklusion produktiv zu nutzen.

Literatur

- Becker, H. (2012): Arbeit, Inklusion und der Sozialraum von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf. In: *Teilhabe* 51(3), S. 127–133.
- Bleidick, U. (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart, Berlin und Köln: Kohlhammer.
- Boban, I./Hinz, A. (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hrsg.): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 29–36.
- Böllert, K. (2018): Einleitung: Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In: Böllert, K. (Hrsg.): *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–62.
- Dederich, M. (2020): Inklusion. In: Weiß, G./Zirfas, J. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 527–536.
- Dederich, M./Felder, F. (2019): Funktionen von Theorie in der Heil- und Sonderpädagogik. In: Dederich, M./Ellinger, S./Laubenstein, D. (Hrsg.): *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich, S. 77–95.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016): Historischer Überblick. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J. et al. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–27.
- Exner, K. (2018): Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffes kontraproduktiv ist – zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im Behindertenbereich. In: Walm, M./Häcker, T./Radisch, F. et al. (Hrsg.): *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 76–87.
- Hamburger, F. (2012): *Einführung in die Sozialpädagogik*. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hericks, N. (Hrsg.) (2021): *Inklusion, Diversität und Heterogenität. Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive*. Bielefeld: Springer VS.
- Hinz, A. (2014): Inklusion als »Nordstern« und Perspektiven für den Alltag. Überlegungen zu Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In: Peters, S./Widmer-Rockstroh, U. (Hrsg.): *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., S. 18–29.
- Jantzen, W. (2017): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: Feuser, G. (Hrsg.): *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 51–76.
- Katzenbach, D. (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, I. (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19–32.
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2018): Sozialraum. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 1596–1604.
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2010): Die (sozialpädagogische) Rede von der Sozialraumorientierung. In: Kessl, F./Reutlinger, C. (Hrsg.): *Sozialraum. Eine Einführung*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39–58.
- Köpfer, A./Powell, J. W./Zahnd, R. (Hrsg.) (2021): *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusiv Bildung*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Lindmeier, B./Lindmeier, C. (2019): Historische Linien der schulischen Geistigbehindertenpädagogik. In: Schäfer, H. (Hrsg.): *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 25–34.

Zur Person

Benedikt Hopmann, Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt auf Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an der Fakultät II der Universität Siegen. E-Mail: benedikt.hopmann@uni-siegen.de

Caroline Schmitt, Dr. in phil., ist Professorin für Migrations- und Inklusionsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: caroline.schmitt@aau.at

- Pfahl, L./Powell, J. W. (2014): Subversive Status: Disability Studies in Germany, Austria and Switzerland. In: *Disability Studies Quarterly* 34/2. <https://dsq-sds.org/article/view/4256/3596> (Abruf 01.12.2021).
- Rohrmann, E. (2017): Integration. In: Ziemen, K. (Hrsg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 142–143.
- Schönecker, L./Seckinger, M./Eisenhardt, B. et al. (2021): Inklusive Weiterentwicklung außerfamiliärer Wohnformen für junge Menschen mit Behinderungen im Rahmen der Initiative »Zukunftsforum Heimerziehung«. Diskussionspapier. https://igfh.de/sites/default/files/2021-02/UAG_Inklusion_Heimerziehung_Web.pdf (Abruf 01.12.2021).
- Textor, A. (2018): *Einführung in die Inklusionspädagogik*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2011): Brauchen wir stationäre Sonderwelten? In: Fink, F./Hinz, T. (Hrsg.): *Inklusion in Behindertenhilfe und Psychiatrie*. Lambertus: Freiburg im Breisgau, S. 29–45.
- Thieme, N. (2020): Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. In: Ackeren, I. v./Bremer, H./Kessl, F. et al. (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 529–540.
- Trescher, H./Hauck, T. (2020): *Inklusion im kommunalen Raum – Sozialraumentwicklung im Kontext von Behinderung, Flucht und Demenz*. Bielefeld: transcript.
- Waldschmidt, A. (2020): *Disability Studies zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Winkler, M. (1999): »Ortshandeln« – die Pädagogik der Heimerziehung. In: H. E. Colla, T./Gabriel, S./Millham, S. et al. (Hrsg.): *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa/Handbook Residential and Foster Care in Europe* (S. 307–323). Neuwied: Luchterhand.
- Zukunftsforum Heimerziehung (2019): Impulspapier »Inklusive Heimerziehung«. https://igfh.de/sites/default/files/2021-03/Zukunftsimpulse-Heimerziehung_Zukunftsforum-Heimerziehung_WEB.pdf (Abruf 01.12.2021).

- 1 Ob die beiden hier exemplarisch genannten Handlungsfelder diesem Anspruch auch tatsächlich nachkommen oder sogar zu einer Verfestigung von Separation beitragen, ist dabei eine zu reflektierende und erforschende Frage.