



Thomas Grosse | Lisa Niederreiter |
Helene Skladny (Hrsg.)

Inklusion und Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit

BELTZ JUVENTA

Thomas Grosse | Lisa Niederreiter | Helene Skladny (Hrsg.)
Inklusion und Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit

Thomas Grosse | Lisa Niederreiter |
Helene Skladny (Hrsg.)

Inklusion und Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit

BELTZ JUVENTA

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.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

ISBN 978-3-7799-~~858~~75

Inhalt

Einleitung	7
Inklusion und ästhetische Praxis Herausforderung für die professionelle Haltung <i>Clemens Dannenbeck</i>	15
Inklusion im Schulsystem Versuch einer Klärung und Bestandsaufnahme <i>Ina Döttinger und Nicole Hollenbach</i>	26
Inklusive (Trans-)Kulturalität entwickeln Kulturkommunikative Musikpädagogik mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund <i>Wolfgang Krieger</i>	38
Inklusion demenziell veränderter Menschen – aufgezeigt am Beispiel kultureller Teilhabe <i>Theo Hartogh</i>	61
Inklusion und Kulturelle Bildung Außerunterrichtliche Sprachförderung mit ästhetischen Medien – ein sozialpädagogisches Projekt zwischen Inklusion, Integration und Assimilation <i>Kulkānti Barboza</i>	84
Inklusive Theaterpädagogik Systemische Reflexionen für Theorie und Praxis der Theaterpädagogik <i>Tilly Miller</i>	105
Eine Kultur der Vielfalt Reziprozität und Wechselseitigkeit in der Theaterarbeit der Theaterwerkstatt Bethel <i>Ingrid Hentschel</i>	129

Künstlerisches Forschen und künstlerische Resonanz im Outsider Kontext (ein Künstler-Residenzmodell für Outsider) Potenziale für Bildung, Professionalisierung und Inklusion <i>Lisa Niederreiter</i>	150
„Immer der erste Moment“ – eine Projektbeschreibung Was ästhetische Bildung innerhalb der Sozialen Arbeit zur Inklusion von Menschen mit Demenz beitragen kann <i>Helene Skladny</i>	173
Inklusion spielerisch auf den Punkt gebracht: Txalaparta – ein Rhythmusinstrument aus dem Baskenland <i>Carmen Dorrance und Wolfgang Meyberg</i>	191
Kritische Reflexion „inklusive“ außerschulischer musikalischer Bildungspraxis Ein Plädoyer für Spiel- und Experimentierräume für Musik von und mit Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen mit einem Exkurs von Anna-Rebecca Thomas und Lynn Klinger <i>Elke Josties</i>	205
Neue Medien und Inklusion <i>Franz Josef Röhl</i>	233
Die Autorinnen und Autoren	249

Einleitung

In dieser Veröffentlichung soll die Inklusionsdebatte aus Sicht der Hochschullehre mit dem Schwerpunkt der Sozialen Arbeit beleuchtet werden. Die öffentliche Debatte um Inklusion wird – vor allem wenn es um pädagogische Belange geht – stark von der Diskussion innerhalb der Schule dominiert. Und tatsächlich sind die Herausforderungen im Bereich der Schule, insbesondere seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention, groß: Geht es doch darum, Regelschulen dazu zu befähigen, heterogene Lerngruppen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lern-, Entwicklungs- und Förderbedarfen gemeinsam zu unterrichten und das in einem bisher auf weitgehend homogene Lerngruppen ausgerichteten Schulsystem.

Die Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit ist dagegen überwiegend von Gruppen geprägt, die sich durch Heterogenität auszeichnen. Die Menschen, an denen sich die vielfältigen Angebote der Sozialen Arbeit richten, sollen möglichst lebensweltorientiert angesprochen, beraten und begleitet werden. Persönliche Eigenschaften sollen demnach als Ressource begriffen werden und der Leitgedanke, die individuellen Stärken zu stärken und Schwächen zu schwächen, begleitet die Grundhaltung der Professionellen in diesem Feld seit langer Zeit. Folglich stehen Selektionssysteme, die auf Homogenität einer Gruppe zielen, im Widerspruch zu vielen Prozessen der Sozialen Arbeit und die Verschiedenheit der Klientinnen und Klienten ist eine aus dem Alltag sich ergebende Selbstverständlichkeit.

Seit sich mit Gründung der Fachhochschulen in Deutschland Soziale Arbeit als eigenständige Disziplin und Profession im Sinne einer Sozialarbeitswissenschaft herausgebildet hat, stellt der Themenbereich Kultur – Ästhetik – Medien eine wichtige Säule in Ausbildung und Alltagspraxis dar. Das Ästhetische als prä/nonverbale, leiborientierte, die Sinne integrierende und symbolische Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Handlungsform spielt eine große Rolle im Interventionskanon. Besonders in den letzten Jahren haben diese Arbeitsfelder innerhalb der Theoriebildung, Methodenentwicklung und systematisch empirischen Untersuchung an Bedeutung gewonnen. Sie haben – um im Bild zu sprechen – schon lange den Nimbus des in der Freizeit Bastelns, Musizierens oder Spielens etc. abgelegt. Der Stellenwert der Ästhetischen Bildung ist mittlerweile hinreichend herausgearbeitet, reflektiert und nachgewiesen. So reiht sich das vorliegende Buch in den Kontext von Veröffentlichungen der vergangenen Jahre, vor allem folgender Publikationen ein:

Jutta Jäger, Ralf Kuckherrmann (Hrsg.) (2004): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation; Petra Marquardt, Wolfgang Krieger (2007): Potentiale Ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit. Eine Untersuchung zum Bereich Kultur-Ästhetik-Medien in Lehre und Praxis; Anne Bamford (2010): Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung und Mona-Sabine Meis, Georg-Achim Mies (Hrsg.) (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien. Anknüpfend an diese einschlägigen Fachbücher wird der Diskurs nun hier auf das Thema „Inklusion“ bezogen.

Folgende Leitmotive sind dabei von Bedeutung:

- Die „künstlerischen Fächer“ ermöglichen Menschen mit unterschiedlichen Gaben und Fähigkeiten Räume für Begegnung und Kommunikation. Kulturelle, psychosoziale, körperliche und intellektuelle Andersartigkeiten und/oder Einschränkungen der verschiedenen Klientelgruppen erfordern erweiterte Handlungsräume. Dieser Freiraum kann durch die „Nichtzweckgebundenheit“ der Künste zur Verfügung gestellt werden. Somit können künstlerische Formate, wie beispielsweise offene Ateliers, Theaterwerkstätten, Medienlabore, sozialraumorientierte Film-/Fotoprojekte oder die Arbeit mit interkulturellen Hiphop-Gruppen, um nur einige zu nennen, integrative Ermöglichungsräume eröffnen. Mit den aktuellen gesellschaftlichen Entgrenzungsdynamiken der Nachmoderne rückt die Fähigkeit zur Gestaltung und Deutung der eigenen Identität, Biografie und Lebenswelt für die Subjekte mehr und mehr in den Vordergrund. Dies ist umso bedeutsamer für von Deprivation und Exklusion bedrohte Individuen. Ästhetische Handlungsfelder können dazu beitragen, sich in hybriden Kulturen zu orientieren. Hier kann eine Verbindung zur Verortung ästhetischer Erfahrung als Ausdrucks-, Kommunikations- und Erkenntnisform hergestellt werden.
- Die Verbindung von Kunst und Sozialer Arbeit gewinnt auch deshalb immer mehr an Bedeutung, da die Künste selber soziales Handeln thematisieren, bzw. in einer Bandbreite verschiedenster künstlerischer Interventionen und Strategien innerhalb des Sozialen agieren. So nimmt sich beispielsweise Jochen Gerz mit seinem 2-3 Straßen-Projekt partizipativer Stadtteilarbeit im Ruhrgebiet an oder die Künstlergruppe „Wochenklausur“ führt seit 1993 erfolgreich „soziale Interventionen“ mit potenziellen Klientelgruppen durch, um nur einige zu nennen. Joseph Beuys Vision der „Sozialen Plastik“ hat demnach in vielfacher Hinsicht konkrete Gestalt angenommen. Diese Entwicklung birgt vielfältige Chancen und

Handlungsmöglichkeiten Ästhetischer Bildung innerhalb der Sozialen Arbeit auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft.

- Ästhetische Bildung ermöglicht kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe. Wenn Mona-Sabine Meis und Georg-Achim Mies in o. g. Publikation auf die scheinbare Paradoxie hinweisen, dass die sogenannte Hochkultur einerseits die Klientel Sozialer Arbeit ausschließt, sich andererseits aber durch Kunst und Kultur auch Brücken bauen ließen (2012, S. 33), wird die Bedeutung Ästhetischer Praxis für inklusive Angebote unmittelbar verständlich. Pierre Bourdieus Überlegungen zum kulturellen Kapital sind auch in der Inklusionsdebatte tragfähig und bieten einen guten Erklärungsansatz für die Bedeutung Ästhetischer Bildung.
- Und nicht zuletzt geht es um die Steigerung von Lebensqualität, die durch die Freude am Gestalten, an Musik, Bildern, Schauspiel, an gelungenen ästhetischen Räumen und Atmosphären im Zentrum stehen soll. Das ist ein Aspekt, der in der momentan weitgehend angestregten Debatte über Inklusion Perspektiven eröffnen soll: Es erscheint immer wieder angebracht, darauf hinzuweisen, dass hierin der Wert Ästhetischer Praxis besteht und sich Menschen überhaupt aus diesem Grund damit beschäftigen – und nicht, um Kunst und Kultur primär für Zwecke der Persönlichkeitsbildung zu instrumentalisieren.

Inklusion ist spätestens seit dem Beitritt Deutschlands zur UN-Behindertenrechtskonvention in aller Munde und steht als Leitbegriff in den meisten Konzeptionen der Einrichtungen Sozialer Arbeit. Sie ist jedoch inhaltlich nicht eindeutig definiert und wird mitunter inflationär aus einem gewissen Alltagsverständnis heraus nach dem Motto gebraucht, dass „wir ja alle unsere eigenen Stärken und Schwächen hätten“. Im Zuge der Inklusionsdebatte bemühte Diskurse wie jener der „diversity“ oder der „Stärkenperspektiven“ in Verbindung mit einer zunehmenden Umbenennung von Eigenschaften und Problemlagen Einzelner oder sozialer Gruppen im Sinne der „political correctness“ bergen nicht selten die Gefahr, reale Beeinträchtigungen und damit Hilfebedarfe zu verschleiern oder gar zu leugnen.

In diesem Buch sollen Beispiele aus den verschiedenen Handlungsfeldern der Ästhetischen Bildung innerhalb der Sozialen Arbeit unter dem Leitbegriff der Inklusion vorgestellt werden. Die Auswahl der Beiträge aus den Bereichen: Bildende Kunst, Theater, Musik, Neue Medien und Sprache erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern haben exemplarischen Charakter. Der Aufbau des Buches folgt einer inhaltlichen Grundlinie, allerdings können alle Beiträge auch einzeln gelesen werden. Kennzeichnend

für den Umgang mit der Thematik ist, dass in den jeweiligen Feldern verschiedene Herangehensweisen, Perspektiven und Definitionen von „Inklusion“ erkennbar sind. Diese werden in manchen Beiträgen nochmals beschrieben. Dies ist mitnichten als Redundanz zu verstehen, sondern zeigt im Gegenteil auf, wie vielschichtig die Debatte geführt wird – auch im Bundesarbeitskreis Kultur-Ästhetik-Medien (BAKÄM), in dessen Umfeld die Idee zu dem vorliegenden Buch entstand und aus dessen Reihen die im BAKÄM vertretenen Lehrenden aus dem Bereich Soziale Arbeit einen Beitrag zu der Inklusionsdebatte leisten können. Entsprechend der an Fachhochschulen im Mittelpunkt stehenden praxisorientierten Lehre spielt der Theorie-Praxis-Transfer in den meisten Beiträgen eine gewichtige Rolle.

Die Zielgruppe des vorliegenden Bandes bilden alle in sozialen Arbeitsbereichen Tätigen, insbesondere Lehrende und Studierende der Sozialarbeit und Sozialpädagogik und verwandter Berufsgruppen. Ebenso können aber gerade die praxisorientierten Anteile der Beiträge auch für von Exklusion betroffene Personen, deren Angehörige oder Freundinnen und Freunde Anregungen und Argumentationshilfen bieten. Die Herausgebenden hoffen sehr, dass sich aus den Beiträgen ein entsprechend vielfältiges und inspirierendes Bild der Inklusionschancen in Deutschland herauslesen lässt. Die Autorinnen und Autoren haben zu einer weit gefächerten Ausrichtung beigetragen:

In seinem eröffnenden Beitrag „Inklusion und ästhetische Praxis“ befasst sich **Clemens Dannenbeck** mit der Herausforderung für die professionelle Haltung, dass die Inklusionsorientierung aufgrund der prinzipiellen Unteilbarkeit des Menschenrechts auf uneingeschränkte und selbstbestimmte Teilhabe als Grundlage zu betrachten sei. Doch stellt er dabei dar, Inklusion nicht den handelnden Personen allein zu überlassen. Vielmehr erfordert das Thema Inklusion eine anhaltende theoretisch fundierte Reflexionsbereitschaft, die Fähigkeit zum analytischen Erkennen, den Willen zur Gestaltung strukturellen Wandels und zur praktischen Beseitigung von Teilhabebarrieren und Einschränkungen der Selbstbestimmung.

Wenn die Inklusionsdebatte wie eingangs erwähnt, in erster Linie auf die Schuldebatte reduziert wird, erscheint es sinnvoll, diese Diskussionsverläufe einzubeziehen. Aus diesem Grund haben **Ina Döttinger** und **Nicole Hollenbach** einen Beitrag verfasst, der einen Brückenschlag ermöglichen soll. Neben einem detaillierten Überblick der Fakten, Zahlen und Tendenzen im Vergleich der deutschen Bundesländer untereinander, befassen sich die Autorinnen mit der Frage der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem. Dabei geht es sowohl um die – im internationalen Vergleich – geringe Inklusionsrate deutscher Regelschulen als auch um uneinheitliche und weit voneinander divergierende Diagnoseverfahren,

da Förderbedarfe und Zuweisungen an Förderschulen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt werden. Der Beitrag zeigt somit grundsätzliche Problemfelder der Inklusionsdebatte auf, deren Ursache in gesamtgesellschaftlichen Prozessen zu suchen und für den Diskurs innerhalb der Sozialen Arbeit relevant ist.

Auf der Grundlage von kenntnis- und quellenreichen Überlegungen zum Integrations- und Inklusionsbegriff in seiner Entwicklung und vergleichenden Bedeutung für Menschen mit Beeinträchtigungen und Migrationshintergründen stellt **Wolfgang Krieger** sein Modell der Kulturkommunikativen Musikpädagogik in seinen Grundkoordinaten vor. Er versteht sie als einen sozialintegrativen und bildungsstützenden Ansatz und umreißt ihn anschaulich in seinen handlungsleitenden Ideen und methodischen Implikationen auf der Basis einer hohen Sensibilisierung für wechselseitige kulturalisierende, ethnisierende, ja autoethnisierende Attributionen der jugendlichen Akteure. Darin – anschaulich gemacht an beeindruckenden Praxisbeispielen transkultureller musikpädagogischer Arbeit – löst er den Anspruch des kulturellen Mandats der Sozialen Arbeit in der Eröffnung eines dritten Raums über die und in der musikalischen Begegnung ein.

Theo Hartogh bezieht in seinem Beitrag: „Inklusion demenziell veränderter Menschen – aufgezeigt am Beispiel kultureller Teilhabe“ den Inklusionsbegriff als grundlegendes humanorientierendes Prinzip auf den Themenbereich Demenz. Nach einer detaillierten Einführung geht es ihm um die Frage der Rahmenbedingungen, bezogen auf gelingende Zugänge sowie Haltungen und Kompetenzen der zuständigen Institutionen und Akteure der Sozialen Arbeit. Darüber hinaus eröffnet der Beitrag Perspektiven, inwieweit kulturelle Inklusion zur Überwindung der im gesellschaftlichen und politischen Diskurs dominierenden medizinischen Sichtweise auf Demenz beitragen kann.

Anhand eines Theorie- und Praxisprojekts mit Studierenden zeigt **Kulkānti Barboza** Chancen und Möglichkeiten von Inklusion und Kultureller Bildung am Beispiel außerunterrichtlicher Sprachförderung mit ästhetischen Medien auf. Anschließend werden die dem Beitrag zugrundeliegenden Kernbegriffe der „Integration“, der „Inklusion“, der „Assimilation“ sowie der „Exklusion/Separation“ erörtert und einer kritischen Reflexion unterzogen.

Tilly Miller stellt ihren Ausführungen zunächst systemtheoretische Überlegungen voran, die Inklusion hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit an rationale Systemlogiken in den Blick nehmen. Vor diesem Hintergrund formuliert sie für die theaterpädagogische Praxis die Dimension der Inklusion sowie handlungsleitende Überlegungen für Professionelle.

Mit dem Theater der Vielfalt beschreibt **Ingrid Hentschel** die langjährige, auf Diversität, Freiheit und Heterogenität der Akteure fußende performativ-künstlerische Praxis der Theaterwerkstatt Bethel. Im Gegensatz zur

häufig kompetenzorientierten Begründung inklusiver pädagogischer Angebote zieht sie das sozialphilosophische Konzept der „Gabe“ als Nukleus der dem Theaterspiel eigenen wechselseitigen Austauschprozesse heran, die trotz Freiwilligkeit per se von sozialer Verpflichtung und Partizipation jenseits von Beeinträchtigungen gekennzeichnet sind. Eine Reihe von theaterpädagogischen Interventionsbeispielen und Formaten lassen das Potenzial einer so verstandenen und verkörperten Theaterarbeit für ein oder als inklusives Prozessgeschehen aufscheinen.

Lisa Niederreiter thematisiert Methoden künstlerischen Forschens am Beispiel sogenannter „Outsiderart“. Es geht ihr darum, Wirksamkeiten ästhetischer Rezeption und künstlerischen Ausdruckshandelns bezogen auf Bildungs- und Auseinandersetzungsprozesse für beeinträchtigte wie nicht beeinträchtigte Menschen gleichermaßen aufzuzeigen. Im Zentrum des Beitrags steht die Vorstellung und Auswertung eines Modellprojekts, das im Museum Kunsthaus Kannen gemeinsam mit Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen durchgeführt wurde. An umfangreichem Bildmaterial werden einzelne Fallverläufe illustriert und Perspektiven inklusiver Kooperationsprojekte im Kontext von Sozialer Arbeit und Kunstmuseen aufgezeigt.

Inhaltlich an den Beitrag von Theo Hartogh anschließend, thematisiert **Helene Skladny** Chancen und Möglichkeiten ästhetischer Bildung innerhalb der Sozialen Arbeit im Umgang mit Menschen mit Demenz. Dabei problematisiert sie insbesondere das Phänomen der „ästhetischen Infantilisierung“ und zeigt anhand eines Modellprojektes mit Studierenden im Bochumer Kunstmuseum Perspektiven kultureller Teilhabe auf.

Wolfgang Meyberg und **Carmen Dorrance** erläutern anhand der spezifischen Musizierpraxis des baskischen Instruments „Txalaparta“, wie sich Inklusion praktisch umsetzen lässt und verbinden ihre Ausführungen mit direkten Hinweisen auf die entsprechenden politischen Vorgaben und Forderungen.

Elke Josties schildert in ihrem Beitrag ausgehend von einem Fallbeispiel sehr plastisch, welche Schwierigkeiten im Alltag bestehen, im Bereich der Ästhetischen Praxis Inklusion in Anspruch zu nehmen. Ergänzt durch einen kritischen Exkurs werden diese Überlegungen anhand des beruflichen Selbstverständnisses von Menschen mit „Behinderung“ weiter auf Lebenswelten bezogen und dadurch verdeutlicht, welche Ansprüche an eine gelingende Inklusion an die Gesellschaft gestellt werden müssen.

Franz Josef Röhl umreißt in seinen Ausführungen zum Beitrag der Neuen Medien in der Inklusionsdebatte zunächst die Problematik der Teilhabeungerechtigkeit, die bei eingeschränktem Zugang zu neuen Medien besteht. Anhand der in den letzten Jahren vorgenommenen Änderungen wird deutlich, welche Barrieren abgebaut werden können, gleichzeitig aber lässt sich erkennen, dass damit allein eine Inklusion noch nicht erreicht wird.

Zwei Praxisbeispiele verdeutlichen, in welcher Form hier ein Beitrag in der Praxis Sozialer Arbeit geleistet werden kann.

In dieser Veröffentlichung ist den Autorinnen und Autoren überlassen worden, welche Darstellungsform – gerade in Bezug auf geschlechtergerechte Sprache – sie wählen wollen. Das Gleiche gilt auch die Frage nach der Verwendung von Begrifflichkeiten wie „Beeinträchtigung“ oder „Behinderung“ etc. Die zunehmende Sensibilität für sprachliche Exklusionsprozesse sehen wir als einen ersten Schritt auf dem Weg zu einer nicht nur in Sprache, sondern auch im Alltag zunehmenden Inklusion. Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern in diesem Sinne eine anregende Lektüre.

Detmold – Darmstadt – Bochum im Dezember 2014
Thomas Grosse, Lisa Niederreiter und Helene Skladny

Inklusion und ästhetische Praxis

Herausforderung für die professionelle Haltung

Clemens Dannenbeck

Vom Irritationspotenzial einer Notwendigkeit

Die gegenwärtig zu beobachtende theoretisch weitgehend uninformierte Diffusion des Inklusionsbegriffs in unseren alltäglichen Sprachgebrauch¹ wirft Fragen auf, die Politik, Leitmedien und leider auch manch fachwissenschaftliche Akteursebene öffentlichkeitswirksam längst beantwortet zu haben behaupten: Was kann denn unter einer „inkluisiven“ Gesellschaft verstanden werden? Und wie „inkluisiv“ ist es um unsere Gesellschaft denn bestellt? Nicht anders ist es zu erklären, dass sich zunehmend ein Verständnis von Inklusion durchsetzt, welches sich in einer maßvoll verbesserten Integration von Menschen mit (allerdings nur ganz *bestimmten*²) Behinderungen (vornehmlich ins (Schul-)Bildungssystem) erschöpft und dessen Grenzen im jeweils (partei-)politisch Gewollten, finanziell Machbaren und (sonder-)pädagogisch Vertretbaren ausgemacht werden. Die Diskussion gerät immer mehr in Widerspruch zur Tatsache, dass die *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK)* (seit immerhin 2009 hierzulande ratifiziertes Recht³) eine geradezu diametral entgegengesetzte Perspektive ein-

-
- 1 In diesem Zusammenhang überfällig wäre eine diskursanalytisch inspirierte Betrachtung dieses Prozesses, die aufzeigen könnte, wie sich Bedeutungsfelder von Inklusion durch die inflationäre Verwendung des Begriffs seitens der unterschiedlichen politischen, professionsspezifischen und medialen Akteure interessengeleitet entwickeln und verändern.
 - 2 So weist etwa Ahrbeck (2014) in einem SPIEGEL-Gespräch öffentlichkeitswirksam auf die angeblich durch die Art der zugrundeliegenden Behinderung pädagogisch gebotenen Grenzen von Inklusion hin – eine seit langem vertretene Position, die sich offensichtlich durch die Verabschiedung der UN-BRK kaum irritieren ließ. Im selben Sinne äußert sich Josef Kraus, seit 1987 Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, in der Talkrunde bei Günther Jauch am 18.5.2014 – und bekräftigt seine Position am Folgetag in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung (SZ), in dem er eine Inklusion aller Schüler mit Behinderung als illusorisch bezeichnet.
 - 3 Zu den einschlägigen Originaltexten der UN-BRK und die Genese ihrer Verabschiedung, Ratifizierung sowie zum aktuellen Stand der Umsetzung vgl. die Homepage des Berliner

nimmt: Die Inklusionsforderung, in der UN-BRK menschenrechtlich konnotiert und begründet, stellt das jeweils politisch Gewollte, als finanziell machbar Angesehene und als pädagogisch vertretbar Behauptete *grundsätzlich* und *permanent* infrage.

Die gesellschaftspolitisch wie fachwissenschaftlich stets aufs Neue irritierende und provozierende Frage ist die nach den unmittelbaren und potenziellen Folgen sozialer Strukturen und Prozesse in Bezug auf Teilhabechancen und Ausschlussrisiken für kontextabhängig als *anders* markierte und marginalisierte Gruppen und Individuen – also keineswegs nur in Bezug auf Menschen mit Behinderungen. Es sind die herrschenden Strukturbedingungen, kollektiv wie individuell vollzogene Handlungsmuster und kulturell verfestigten Haltungen, die die Verhältnisse konstituieren und die sich erst dann zur Debatte gestellt sehen, wenn die Ratifizierung der UN-BRK in ihrer ganzen gesellschaftspolitischen Tragweite erkannt wird. In welchem Maß die gebotene Berücksichtigung der dort erfolgenden menschenrechtlichen Fundierung selbstbestimmter Teilhabe gegenwärtig gegeben ist, wird sich unter anderem in der Reaktion auf den *Ersten Staatenbericht der Bundesregierung*⁴ sowie den im Jahre 2013 eingereichten *Parallelbericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-BRK*⁵ erweisen⁶. Nicht weniger gilt diese Frage für die Disziplin und Profession Sozialer Arbeit in all ihren Handlungsfeldern.

Im Folgenden soll von Sozialer Arbeit die Rede sein, insofern sie als Akteurin kultureller und/oder ästhetischer Bildung agiert (Hill 2012). Die Disziplin und die in ihrem Rahmen professionell Handelnden bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen sozialen Problemstellungen und ästhetisch-kulturellen Gestaltungsansprüchen. Dieses Spannungsfeld ist markiert durch interventionistisches Agieren in künstlerisch interpretierten und interpretierbaren Handlungsfeldern ebenso wie durch die Wahrnehmung von Bildungs- und Erziehungsaufgaben zum Zwecke der Ermöglichung ästhetischer Weltaneignung und Problembewältigung auf der Basis von Empowerment. Dabei fühlt sich Soziale Arbeit dem Prinzip sozialer Gerechtigkeit und der Erklärung der Menschenrechte verpflichtet.

Instituts für Menschenrechte (Sitz der Monitoringstelle für Deutschland): www.institut-fuer-menschenrechte.de.

4 BMAS (2011).

5 BRK-Allianz (2013). Die BRK-Allianz ist ein Zusammenschluss von 78 Organisationen der Zivilgesellschaft (Stand 2014).

6 Der UN-Fachausschuss hat den Termin für die Berichtsprüfung auf den April 2015 in Aussicht gestellt. Hierzu vgl.: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle/staatenberichtspruefung.html>

„Die Kulturelle Bildung ist im Kontext der Sozialen Arbeit als gezielter aktiver Umgang mit künstlerischen Ausdrucksformen, kreativen Entwicklungsprozessen, kommunikativen Praktiken, sinnlichen Erfahrungen und kulturellen Konventionen zu verstehen. Sie ist als ressourcenorientierter Ansatz integriert, der am Alltag und an den Bedürfnissen der Individuen bzw. Zielgruppen ansetzt. Einerseits geht es um die Entwicklung individueller Potentiale von Kreativität und Sinnlichkeit zur Förderung des Selbstbewusstseins und der Persönlichkeitsentwicklung. Andererseits stehen die Aktivitäten immer in einem sozialen und kommunikativen Kontext“ (Hill 2012, S. 739).

Soziale Arbeit in diesem Zusammenhang ist also zugleich professionelles – das heißt fachlich und wissenschaftlich begründetes – Agieren in kulturellen Handlungsfeldern wie auch Agieren mit kulturell-ästhetischem methodischem Instrumentarium. Beide Aspekte ließen sich in ihrer Genese kritisch-historisch analysieren und zu einer fachspezifischen Geschichte der Kulturellen Bildung in der Sozialen Arbeit unter Einschluss einschlägiger Methodenentwicklung ausarbeiten⁷. Dies soll jedoch an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Denn im Zusammenhang mit Inklusion stellt sich nicht so sehr die Frage nach den jeweiligen theoretischen oder methodischen Ausformungen Kultureller Bildung in der Sozialen Arbeit oder nach deren besonderer Geeignetheit (Effektivität und Effizienz) für spezifisch benachteiligte und Exklusionsrisiken ausgesetzte gesellschaftliche Teilgruppen. Auch das Bemühen um beispielsweise ein Stück mehr Barrierefreiheit in sozialen Einrichtungen oder die (nicht selten lediglich punktuelle, selektive und projektgebundene) Öffnung von Angeboten zum Zweck der Begegnung etwa zwischen Menschen mit und ohne Behinderung entspricht dabei nicht schon einer Einlösung der Inklusionsforderung im Sinne der UN-BRK. Vielmehr geht es in *diesem* Zusammenhang um eine *grundsätzliche* Bereitschaft zur *Reflexion* des fachlichen Selbstverständnisses wie der Praxen in Bezug auf das jeweilige Verhältnis von Inklusion und Exklusion. Oder plakativer ausgedrückt: Der fehlende Aufzug selbst wäre zunächst gewissermaßen als bloßes *Integrationsproblem* zu betrachten – wenn es hingegen um das Thema *Inklusion* geht, wäre der diskursive und praktische *Umgang* mit dieser Tatsache, also die Einordnung des analysierten Problems (hier: barrierebehafteter Zugang, eingeschränkte Nutzungsmöglichkeit mit der Folge gruppenspezifischer Exklusion) in eine Gesamtstrategie der Einrichtung⁸ in das Zentrum der Bemühungen zu stellen.

7 Vgl. hierzu etwa Treptow (2012). Zur Methodenvielfalt vgl. Meis/Mies (2012).

8 Zur praktischen Umsetzung einer inklusionsorientierten Organisationsentwicklung unter Einbezug von Fragen nach Haltung, Praxis und Struktur in Einrichtungen des Bildungsbereichs vgl. insbesondere die neu übersetzte, erweiterte und auf den deutschsprachigen

Am Anfang der Überlegungen Inklusion in diesem Sinne zu diskutieren, steht damit nicht eine punktuelle Verbesserung der Integration behinderter Menschen (was nicht heißt, dass dieser Bereich öffentlicher Verantwortung nicht noch ein weites Feld darstellt, dessen Bearbeitung nach wie vor immenser Anstrengungen bedarf ...), sondern die Analyse der Mechanismen, die sogenannte Behinderungen (und andere gesellschaftlich wirksame Differenzkategorien, nach denen sich Teilhabechancen und -barrieren sozial ungleich verteilen) hervorbringen und reproduzieren. Dass das Etikett *Behinderung* dabei nicht isoliert auftritt, sondern stets zu analysierende Verbindungen mit anderen bedeutsam gemachten Differenzkategorien (wie etwa Genderzuordnungen, kulturelle Selbst- und Fremdzuschreibungen, soziale Zugehörigkeiten etc.) aufweist und eingeht, versteht sich von selbst. Der Blick der analytischen und praktisch-handlungsbezogenen Aufmerksamkeit verschiebt sich so gesehen auf die soziale und kulturelle Konstruktion von Andersheit an sich, auf Nichtzugehörigkeit und Fremdheit im und durch professionelles Agieren in Handlungsfeldern kultureller Bildung.

Eine solche Blickverschiebung hat allerdings ihren Preis, und das ist keineswegs nur im wörtlichen Sinne zu verstehen. Neben finanziellen Anstrengungen sind es vor allem die Anstrengungen der permanenten (Selbst-) Reflexion professionellen und individuellen Handelns, die mit bisweilen unvorhersehbaren Kosten verbunden sind. Mit dem Abbau von (materiellen und mentalen) Barrieren und der Ermöglichung von Teilhabe ist stets eine Verschiebung der Grenzziehung zwischen *uns* und den *Anderen* verbunden. Wie anstrengend und oft genug schmerzvoll Grenzverschiebungen der Wahrnehmung und Bewertung im Sinne einer inklusiven Orientierung bisweilen empfunden werden, zeigen beispielsweise die politischen und öffentlichen Auseinandersetzungen über den wünschenswerten und erforderlichen Umfang der Aufnahmebereitschaft, die praktische Behandlung und die Grenzen der Akzeptanz von Flüchtlingen, Asylbewerber*innen oder Non-Citizens.

Raum angewandte Fassung des Index für Inklusion in der Bildung (herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz auf der Basis der englischen Ausgabe von Tony Booth und Mel Ainscow, erscheint voraussichtlich 2015). Nähere Informationen online unter: www.inklusionspaedagogik.de.

Vorsicht vor der Optimierungsfalle – mehr Integration ist nicht gleich Inklusion

Was aber tragen ästhetisch konnotierte Bildungsprogramme und Methoden im Rahmen Sozialer Arbeit zu diesen Anstrengungen bei? Zu fragen wäre, ob einem dauerhaften Antrommeln gegen aufrechterhaltene Teilhabebarrieren (oder deren gewollte wie unbeabsichtigte Verfestigungen) nicht der Vorzug zu geben wäre gegenüber einem demonstrativen Gemeinschaftstrommeln mit jeweils als anders und fremd Adressierten. Mal mit dem Anspruch empathischer Solidarität verbunden, mal aus mehr oder weniger unreflektierten Motiven belagernder Fürsorglichkeit heraus inszeniert, sind Strategien solcher Art allemal ungeeignet *Inklusion* zu befördern, da sie bestenfalls auf *punktuelle Integration* – oder deren Schein – abzielen und das strukturelle Inklusions-Exklusionsverhältnis in aller Regel weder thematisieren noch gar grundsätzlich zu verändern in der Lage sind.

Methodisch optimierte Partizipationsstrategien, so interessant, vielversprechend und damit sinnvoll sie auch sein mögen, verfehlen als Behauptung einer die fortdauernden Widersprüche unter sich begrabenden Gemeinschaftsbildung die Zielrichtung, worum es bei der Aufgabe, inklusiven Ansprüchen und Forderungen zu entsprechen, im Grunde geht. So droht Inklusion zum bloßen Fitnessprogramm für sozial Bewegte zu degenerieren, die in der demonstrativen (oft genug auch nur symbolischen) Zuwendung zum Anderen, für sich den Kitzel einer subjektiv bereichernden Exotik entdecken, der ihnen zudem ein wohlthuendes Maß an professioneller Selbstzufriedenheit zu vermitteln vermag.

In seinen *Thesen gegen die musikpädagogische Musik* warnte seinerzeit Adorno vor der Illusion einer inklusiven Gemeinschaft, deren Existenz positiv zu behaupten, ihrerseits allemal der beste Beleg für die Fortdauer des universellen Verblendungszusammenhangs wäre:

„Die Entfremdung der Menschen voneinander, die Verdinglichung ihrer Beziehungen ist gesellschaftlich gesetzt. Unmöglich, einen Zustand, der in den realen ökonomischen Bedingungen gründet, durch ästhetischen Gemeinschaftswillen zu beseitigen [...]. Nur wer in einem Sonderbereich befangen ist, ohne dessen Beziehung auf das Ganze des gesellschaftlichen Lebensprozesses zu erkennen, kann wähnen, dass [sic!] durch isolierte Praktiken die Isolierung gelöst, etwas wie richtige Beziehungen zwischen Menschen wiederhergestellt werden können“ (Adorno 2003, S. 437).

Integrative Angebote für Menschen mit Behinderungen durch spezifische Maßnahmen Sozialer Arbeit unter den Vorzeichen kultureller und/oder äs-

thetischer Bildung verharren auch als Ausdruck ästhetischen Gemeinschaftswillens allemal im Modus einer isolierten Praktik und sind als solche nicht geeignet, für ein Stück Richtiges im Falschen (Adorno)⁹ zu sorgen. Das mag auf den ersten Blick bedauerlich erscheinen – und doch scheint mir Skepsis und Misstrauen gegenüber dem Furor einer positiv ausbuchstabilten inklusiven Gesellschaft geradezu eine notwendige Voraussetzung, um das kritische Potenzial eben dieses Maßstabs gesellschaftlicher Entwicklung unter Berücksichtigung der UN-BRK sich zu erhalten.

Eine theoriegeleitete Kritik an der Proklamation von Inklusion als visionäres (und zugleich utopisches) gesellschaftliches Zukunftsprojekt zielt nicht auf die (oft genug unterstellten) Grenzen und Risiken der Integrationsbereitschaft oder -fähigkeit bestimmter sozialer Gruppen, sondern auf ein essentialistisches Missverständnis. Geht es doch um die Einsicht, dass die inklusive Qualität eines Gemeinwesens sich eben nicht an der Zahl finanzierter oder als finanzierbar erachteter Projekte „gemeinsamen“ Handelns ablesen lässt.

„Gemeinschaft um der Gemeinschaft willen ist kein Ideal. Das Miteinander als solches zum Ziel zu erklären, zeigt an, dass [sic!] man an den Inhalt der Gemeinschaft, eine menschenwürdige Einrichtung der Welt, vergessen hat. [...] Eine wirkliche Gemeinschaft aber wäre eine von freien Menschen“ (Adorno 2003, S. 438).

Das sich ausbreitende Wohlgefühl im integrierten Sitzkreis am Lagerfeuer, die inszenierte Begegnung zwischen einander bekannt gemachter Fremder zwecks Austauschs weitgehend unreflektierter Kulturklischees, die spontane Entdeckung bewunderter Ressourcen im Anderen bei Musik, Tanz und Spiel – all das hat seinen unzweifelhaften Sinn und Wert, aber es führt keineswegs (und schon gar nicht umstandslos) in ein inklusives Paradies (vielmehr, so steht zu befürchten, in eine Sackgasse).

Bleiben doch dabei all die *Bedingungen* des Zustandekommens von Begegnung, Austausch und wechselseitiger Anerkennung un bearbeitet, die den Kontext bilden für die demonstrative Wertschätzung des stets unaufgehoben bleibenden Anderen und – was noch schwerer wiegt: Jedes als *gelingen* erscheinende Integrationsereignis ist als *isolierte* Praxis nicht weniger Bestätigung der vorgeblichen Grenzen des Integrierbaren, wie es das nicht selten von Häme begleitete offensichtlich erscheinende Scheitern des guten Willens an den herrschenden Rahmenbedingungen ist.

9 Vgl. Adorno (2001, zuerst 1951). Zur erhellenden Recherche der berühmten Adorno-Sentenz vgl. Mittelmeier (2010).

Um noch einmal mit Adorno zu sprechen:

„Die erste Voraussetzung zum Besseren wäre, dass [sic!] sie die falsche Sicherheit verließen und die Kraft des kritischen Gedankens sich zueigneten, anstatt vorweg von der Schar der Gleichgesinnten sich bestätigen zu lassen, und das unbequeme Argument als längst bekannt und erledigt einzuordnen“ (Adorno 2003, S. 440).

Demnach würde sich die Kunst der Inklusion an der *Aufrechterhaltung* eines kritischen Gedankens erweisen, der die eigene isolierte Praxis nicht bereits im Sinne einer unterstellten Verwirklichung des ästhetischen Gemeinschaftswillens mit der wirklichen Gemeinschaft freier Menschen (Adorno) verwechselt.

Das klingt nun etwas miesepetrig, möglicherweise auch leicht defätistisch. Einem eventuellen Vorwurf der Nestbeschmutzung wäre jedoch entgegenzuhalten, dass die Rettung und Aufrechterhaltung des kritischen Gedankens *im* inklusionsorientierten Projekt gleichbedeutend mit der reflexiven Arbeit an den gesellschaftlichen Verhältnissen wäre, die zu durchbrechen ästhetische Bildung für sich genommen überfordern mag, die sich aber doch programmatisch als hierfür in bevorzugter Weise beauftragt fühlen dürfte. Immerhin könnte ästhetischer Genuss, der vom Tauschwert sich emanzipiert, subversive Züge anzunehmen (vgl. Adorno 2003, S. 25) und sich um diese Subversivität zu bemühen, könnte die positive Botschaft der Kritik an der real existierenden Umsetzung der UN-BRK durch Politik und Fachpraxis sein.

Anstöße für kulturell-ästhetische Bildungsanstrengungen

Auf Basis dieser Überlegungen soll nun die Formulierung von Thesen folgen, die als Anstöße im doppelten Sinne des Wortes dienen können: Es handelt sich um provozierende Offerten für eine fachliche Diskussion in Handlungskontexten kulturell-ästhetischer Bildungsanstrengungen, sofern es um das Ringen eines Selbstverständnisses geht, das Inklusion als Orientierungsmaßstab für theoriegeleitetes Denken und praktisches Handeln begreift. Mit einer sich auf die Rechtsgültigkeit der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK)* berufenden Inklusionsorientierung ist dabei eine wertgebundene Entscheidung¹⁰ gemeint, die Struktur und Praxis

¹⁰ Zum Thema wertgebundene Praxis im Sinne inklusionsorientierten Handelns vgl. insbesondere Booth (2011). Er geht in diesem Zusammenhang auf folgende Aspekte ein: Gleich-

Sozialer Arbeit fortgesetzt auf den Prüfstand zu stellen bereit ist. Zu fragen ist, wie sich Teilhabeoptionen, aber auch -barrieren *durch* Soziale Arbeit entwickeln, verändern und verschieben. Inklusionsorientierung in diesem Sinne akzentuiert die kritische Analyse der Reproduktionsbedingungen von Ausgrenzung und (negativer wie positiver) Diskriminierung als fortdauernde Herausforderung für die Profession und die in ihrem Namen Agierenden. Inklusion ist dann nicht als utopische Wunschvorstellung oder vage Zukunftsvision zu beschreiben, sondern als ein Hier und Heute an die eigene Arbeit anzulegender Maßstab der Qualitätsentwicklung und -sicherung.

- Inklusionsorientierung unterscheidet sich vom mehr oder weniger gut gemeinten Willen zu mehr Integration als benachteiligt erkannter Zielgruppen darin, dass sie sich nicht in innovativen Projekten, Best- oder Good-Practice-Modellen oder in auf spezifische (unterstellte) Defizite hin konzipierte und in als besonders geeignet erscheinenden kreativen Methoden erschöpft. Inklusionsorientierung wäre vielmehr aufgrund der prinzipiellen Unteilbarkeit des Menschenrechts auf uneingeschränkte und selbstbestimmte Teilhabe als Grundlage allen professionellen Handelns zu betrachten.
- Inklusionsorientierung erfordert wertgebundenes Handeln in Verbindung mit der Bereitschaft, die existierenden strukturellen Bedingungen und praktischen Folgen des eigenen fachlichen Handelns zu reflektieren. Solchermaßen informierte Reflexionskompetenzen sind im Zuge der fachlichen Aus-, Fort- und Weiterbildung zu entwickeln. Inklusionsorientierte Haltungen begreifen Methoden kultureller Bildung in der Sozialen Arbeit nicht primär als Mittel und Medium zur (Re-)Integration Benachteiligter oder als ressourcenorientierte Strategie zur Stärkung individueller Potenziale, sondern analysieren deren potenziellen Beitrag zur Reproduktion von Benachteiligung im Bewusstsein der eigenen Verantwortlichkeit für die dynamischen Auswirkungen von Teilhabebarrieren.
- Inklusionsorientierung entfaltet ihr Potenzial erst in der fortgesetzten Bereitschaft zur Kritik an den durch politisches Handeln veränderten Bedingungen, auch dann, wenn in diesen partielle und selektive Integrationsfortschritte zu erkennen sind. Ein besonderes

heit, Rechte, Partizipation, Respekt für Vielfalt, Gemeinschaft, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Vertrauen, Ehrlichkeit, Mut, Freude, Mitgefühl, Liebe/Fürsorge, Optimismus/Hoffnung und Schönheit.

Risiko besteht darin, dass rhetorisch beteuerte Inklusionsmotivation auf politischer wie professioneller Seite zu (selbstverständlich begrüßenswerten) Integrationsmaßnahmen führen mag, die im Moment ihrer Realisierung jedoch zugleich den Blick für die gesamtgesellschaftliche Dimension der Aufgabe zu verstellen drohen und so Integrationsgewinner von Integrationsverlierern auf neue Weise unterscheidbar werden lassen. Inklusion als menschenrechtlich begründeter Handlungsmaßstab aber ist unteilbar.

- Inklusionsorientierung erschöpft sich nicht in der wertschätzenden Anerkennung des als anders und fremd Identifizierten und Markierten. Gerade in Handlungskontexten Sozialer Arbeit ist die Gefahr nicht zu unterschätzen, dass einer nicht immer von sozialromantischen Tendenzen freien Wertschätzung von Vielfalt nicht eine gleichermaßen als bedeutungsvoll erkannte Aufmerksamkeit gegenüber den Reproduktionsmechanismen sozialer Differenzsetzung entspricht. Auch wenn die Einsicht in den sozialen Konstruktionscharakter von Differenz(en) mittlerweile zum Allgemeingut professionellen Selbstverständnisses zu gehören scheint und etwa die Kenntnis des sozialen Modells von Behinderung in professionellen Kontexten¹¹ heute unterstellt werden darf, scheint die reflexive Anwendung dieser (Er-)Kenntnisse keineswegs durchgesetztes Merkmal jeder Praxis zu sein.

Um es noch einmal zusammenfassend deutlich zu machen: Inklusion im Sinne der unhintergebar notwendigen Berücksichtigung der UN-BRK stellt die Organisation, methodische Ausrichtung und professionelle Haltung Sozialer Arbeit im Bereich Kultureller und Ästhetischer Bildung vor *spezifische* Herausforderungen, die sich nicht auf das Erfordernis verbesserter Integrationsbedingungen für Menschen mit Behinderung beschränken lassen. Andernfalls würde man sich eine doppelte Verkürzung der Thematik einhandeln: Zum einen zielt Inklusionsorientierung nicht auf punktuelle oder modellhafte Integrationserfolge und zum anderen nicht ausschließlich auf die Zielgruppe von Menschen mit diagnostizierten Behinderungen oder chronischen Erkrankungen. Der erforderliche Paradigmenwechsel ist gleichbedeutend mit der Fokussierung von Exklusionserfahrungen, wo immer sie auftreten und auf welche gesellschaftlich bedeutsam gemachten Differenzsetzungen sie auch immer zurückzuführen sein mögen.

11 Zur Unterscheidung von individuell-medizinischen und sozialen Modellvorstellungen von Behinderung und ihre kulturwissenschaftliche Kritik im Rahmen der Disability Studies vgl. zum Beispiel Waldschmidt (2003) und Weisser/Renggli (2004).

Selbstverständlich sind verbesserte Integrationsbedingungen in jedem konkreten Einzelfall wünschenswert, immer notwendig und sinnvoll – bzw. unerlässliche Voraussetzung für inklusive Entwicklungen. Im Kontext von *Inklusion* geht es jedoch um eine anhaltende theoretisch fundierte Reflexionsbereitschaft, die Fähigkeit zum analytischen Erkennen und den Willen zur Gestaltung strukturellen Wandels und praktischer Beseitigung von Teilhabebarrrieren und Einschränkungen der Selbstbestimmung. Dabei reicht es nicht aus, diese Aufgabe dem handelnden Individuum als Aspekt professioneller Kompetenz allein zu überlassen – auch die einzelne soziale Einrichtung oder das Modellprojekt mit Vorbildcharakter kann nicht ausschließlicher Verantwortungsträger inklusiver Entwicklungen in diesem Sinne sein. Inklusion ist so gesehen eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die politisch eingefordert und durch Vernetzungsstrategien aller beteiligten Akteure voranzutreiben ist.

Literatur

- Adorno, Th. W. (2001, zuerst 1951): *Asyl für Obdachlose*. Aus: *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 55–59.
- Adorno, Th. W. (2003): *Thesen gegen die musikpädagogische Musik*. In: Adorno, Th. W.: *Dissonanzen*. Einleitung in die Musiksoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 437–440.
- Ahrbeck, B. (2014): *Spiegel-Gespräch über die bestmögliche Förderung behinderter Kinder*. In: *Der Spiegel*, Nr. 34 vom 18.8.2014, S. 38–30.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2011): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 29.4.2015).
- Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.) (voraus. 2015): *Index für Inklusion in der Bildung*. Lernen und Partizipation in der Bildung. Lernen und Partizipation im Bildungsbereich entwickeln. Auf der Basis der englischen (dritten) Ausgabe von Tony Booth und Mel Ainscow. Weinheim/Basel: Beltz.
- Booth, T. (2011): *Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertbezogener Rahmen für die pädagogische Praxis*. Hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), 2. Aufl. Frankfurt a. M. www.gew.de/Binaries/Binary74925/Inklusion_Werte-End.pdf (Abruf 29.4.2015).
- BRK-Allianz (2013): *Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin. www.brk-allianz.de/index.php/parallel-bericht.html (Abruf 29.4.2015).
- Hill, B. (2012): *Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit*. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 738–742. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-sozialen-arbeit (Abruf 29.4.2015).
- Kraus, J. (2014): *Das hilft dem Kind nicht*. Josef Kraus im SZ-Interview. In: *Süddeutsche Zeitung (SZ)* vom 19.5.2014. www.sueddeutsche.de/bildung/lehrer-vertreter-kraus-zum-fall-henri-das-hilft-dem-kind-nicht-1.1969043 (Abruf 29.4.2015).

- Meis, M.-S./Mies, G.-A. (Hrsg.) (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien. Grundwissen Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mittelmeier, M. (2010): Es gibt kein richtiges Sich-Ausstrecken in der falschen Badewanne. Wie Adornos berühmtester Satz wirklich lautet – ein Gang ins Archiv. In: Recherche. Zeitung für Wissenschaft. www.recherche-online.net/theodor-adorno.html (Abruf 29.4.2015).
- Treptow, R. (2012): Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung. Edition Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Waldschmidt, A. (Hrsg.) (2003): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Schriftenreihe bifos. Kassel.
- Weisser, J./Renggli, C. (Hrsg.) (2004): Disability Studies. Ein Lesebuch. Reihe ISP-Universität Zürich des Instituts für Sonderpädagogik der Universität Zürich.