GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

DIVERSITY im Spiegel von Bildungsberichterstattung, -begutachtung und -statistik

Schildmann, Ulrike

2014

https://doi.org/10.25595/2122

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schildmann, Ulrike: *DIVERSITY im Spiegel von Bildungsberichterstattung, -begutachtung und -statistik*, in: Schuppener, Saskia; Hauser, Mandy; Poppe, Frederik (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. : Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014), 33-38. DOI: https://doi.org/10.25595/2122.

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Saskia Schuppener
Nora Bernhardt
Mandy Hauser
Frederik Poppe
(Hrsg.)

Inklusion und Chancengleichheit

Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

DT 1420 S393



DU 6000

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2014.k. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Cover: © Mathias Pürzl, Leipzig.
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.
Printed in Germany 2014.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1962-6

HU/iv/2014-14428

Inhaltsverzeichnis

Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe
Einführung 11

1 Diversity

Ines Boban, Andreas Hinz, Elisabeth Plate und Peter Tiedeken
Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? 19

Kirsten Puhr
Diversität und Behinderungen 25

Ulrike Schildmann
DIVERSITY im Spiegel von Bildungsberichterstattung,
-begutachtung und -statistik 33

Vera Heyl, Silke Trumpa, Frauke Janz und Stefanie Seifried
Inklusion beginnt im Kopf!? Einstellungsforschung zur Inklusion (EFI) 39

Wilhelm de Terra
Torwächter_innen in Diversity relevanten Entscheidungsprozessen –
ihre Funktion und praktizierte Kontingenzbewältigung 48

Mai-Anh Boger
Abwesen und Tee trinken: Skizze einer chinesischen Philosophie
der Inklusion 55

Gertraud Kremsner
Macht und Gewalt in den Biographien von Menschen mit
Lernschwierigkeiten – eine (forschungsethische) Herausforderung? 61

2 Frühe Bildung

Josefin Lotte
Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik als Instrument für
die Inklusionsforschung über die frühkindliche Bildung 69

Timm Albers
Integration in Elterninitiativen 75

Anne Lohmann, Gregor Hensen und Silvia Wiedebusch
Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen 81

Ute Geiling und Katrin Liebers
Anforderungen an einen inklusionsorientierten Übergang von der Kita zur Grundschule – Chancen und Grenzen individueller Lernentwicklungsanalysen im Kontext von ILEA T 89

3 Schulentwicklung

Jonna M. Blanck, Benjamin Edelstein und Justin J.W. Powell
Auf dem Pfad zur inklusiven Bildung? Schulreformen in Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention 97

Ulrich Nicklaus
Beteiligung und Verbundenheit – ein nährender Boden für das Wachsen von Inklusion in der Schule. Oder was kann Schulentwicklung aus der Organisationsentwicklung in der Sozialwirtschaft lernen? 105

Franziska Heinold
Inklusion beginnt im Kopf – Als gute gesunde Schule eine Schule für ALLE schaffen? 117

Rainer Grubich, Regina Grubich-Müller und Susanna Patschka
Der QIK-Check – eine Arbeitshilfe zur Evaluation inklusiver Qualität in Klassen 124

Andreas Hinz, Ute Geiling und Toni Simon
Response-To-Intervention – (k)ein inklusiver Ansatz? 135

Helga Schlichting
Eine Schule für die meisten oder eine Schule für ALLE – Inklusive Schule im Kontext Komplexer Behinderung 141

Andreas Hinz und Robert Kruschel
Inklusive Schulentwicklung in Schleswig-Holstein – Zwischenergebnisse des landesweiten Unterstützungsprojektes 149

Stefanie Bosse und Nadine Spörer
Die „Inklusive Grundschule" im Land Brandenburg: Schulleistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im inklusiven Unterricht. Zur Anlage und Begleitung des Pilotprojektes 155

Lea Schäfer
Die Umsetzung von Chancengleichheit und Diversität im spanischen Schulsystem – Diskussion eines Forschungsdesigns 162

Anne Sliwka
Von „Heterogenität als Problem" zu „Diversität als Gewinn": Alberta/Kanada als Vorbild für den Weg zu inklusiver Bildung und Didaktik 168

4 Didaktik und Gemeinsamer Unterricht

Ines Boban, Robert Kruschel und Peter Tiedecken
Mathetik – die für Inklusion bedeutsame Schwester der Didaktik 187

Frank J. Müller
Umgang mit Vielfalt – Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern 193

Thorben Lahtz
Classroom Management und Co-Teaching an Integrierten Gesamtschulen – Konzeption einer empirischen Untersuchung 202

Monika Wagner-Willi
Erfahrungen von Schüler_innen integrativer Primarschulen im Mathematikunterricht. Rekonstruktionen zu Gruppendiskussionen im Kanton Zürich 209

Oliver Musenberg und Judith Riegert
Inklusiver Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe – Skizze einer explorativen Studie 216

Johannes Hennies und Michael Ritter
Schreibanregungen im inklusiven Deutschunterricht 224

Hannah Linke und Christian Bühler
Bieten technische Hilfsmittel Potentiale für das Gelingen inklusiven Unterrichts? 231

Toni Simon
Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik 238

Michelle Brendel und Melanie Noesen
Portfolioarbeit und Entwicklung inklusiven Unterrichts 244

5 Hochschulentwicklung und -didaktik

Clemens Dannenbeck und Carmen Dorrance
Hochschule für Alle – Anforderungen an eine inklusionsorientierte Hochschulentwicklung und -didaktik 255

Helen Knauf und Jacqueline Erk
Inklusion in der Hochschule – Leistungsorientierung, Teilhabe, Vielfalt und Gemeinschaft in Lehre und Studium 259

Kerstin Merz-Atalik
Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag!" 266

Ursula Böing und Andreas Köpfer
Inklusive Schulbegleitforschung in der Lehrer_innenbildung – erste Erkenntnisse aus einer Evaluation 278

Bettina Lindmeier, Dorothee Meyer und Simone Kielhorn
Inklusive Hochschulbildung durch gemeinsame Universitätsseminare für behinderte Menschen und Studierende 286

6 Bildung in außerschulischen Kontexten

Sabine Stahl
Und nach der Schule? Inklusive Sozialraumorientierung als Aufgabe der Sozialen Arbeit 297

Bettina Bretländer
Soziale Arbeit: ein bislang noch zu wenig beachteter Kooperationspartner und Motor für schulische Inklusionsprozesse 305

Anneka Beck
Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip in Schule und schulbezogener Kinder- und Jugendhilfe 312

Ingo Bosse
Inklusive Schulkinowochen NRW 320

Wiebke Curdt
Inklusive Pädagogik – ein Thema für sportorientierte Projekte? 326

Leo Orsolits
Integrative Berufsbildung 333

Sven Bärmig
Rahmenbedingungen für eine Kultur der Inklusion in der Behindertenhilfe – oder Ende der Veranstaltung 340

Liste der Autorinnen und Autoren 349

Ulrike Schildmann

DIVERSITY im Spiegel von Bildungsberichterstattung, -begutachtung und -statistik

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Berichterstattung zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen (UN-BRK; New York 2006), die von Deutschland im März 2009 ratifiziert wurde. Diese Konvention enthält – unter insgesamt 50 Artikeln – nur einen speziellen Artikel zum Thema „Bildung" (Art. 24) resp. zum Recht behinderter Kinder auf *inklusive Bildung,* auf dessen politische Umsetzung im Folgenden näher eingegangen werden soll. Die zentrale Aufgabe dieser Berichterstattung hat – für Deutschland – das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIM) übernommen und 2011 eine erste Stellungnahme vorgelegt; weitere Berichte sind im Abstand von jeweils vier Jahren zu erwarten. Das DIM bezieht sich in seiner Analyse vor allem auf einzelne Positionspapiere der Kultusministerkonferenz (KMK; vgl. Punkt 1). Weitere politische Positionen und Maßnahmen sind dem Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2011) zu entnehmen (vgl. Punkt 2). Eine kritische Analyse enthält darüber hinaus auch der Bericht „Bildung in Deutschland 2012" der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (vgl. Punkt 3). Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt der Untersuchung:

- Wie werden die mit UN-BRK und Inklusiver Pädagogik verbundenen bildungspolitischen Planungen und Verpflichtungen in der Bildungsberichterstattung, -begutachtung und -statistik sichtbar?
- Wie wird – im Sinne der Inklusiven Pädagogik und eines positiven Umgangs mit Heterogenität – die Kategorie Behinderung erfasst, und zu welchen anderen sozialen Strukturkategorien (Indikatoren für soziale Ungleichheitslagen) wird Behinderung in Beziehung gesetzt?

1 Die Stellungnahme der Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte, vor allem zur Position der Kultusministerkonferenz

Im März 2011 gab die Monitoring-Stelle des DIM ihre erste Stellungnahme zur Umsetzung der UN-BRK, Artikel 24 „Bildung", ab. Diese Stellungnahme bezieht sich im Wesentlichen auf die KMK und deren Positionspapiere, die als gemeinsame Empfehlungen – und damit als Minimalkonsens – aller 16 deutschen Bundesländer anzusehen sind. Zur Einführung einer Inklusiven Pädagogik, die in den einzelnen Bundesländern bisher auf unterschiedliche Resonanz stößt, konstatiert die Monitoring-Stelle, dass in den einzelnen Bundesländern keine einheitliche Konzeption zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und dem Vorliegen von Behinderung im Sinne der UN-BRK bestehe und dass die Exklusionsquote in den Bundesländern zwischen 58 % und 93 % variiere (vgl. DIM 2011, 3), wobei die Bundesländer, die bereits Erfahrungen mit der Integrationspädagogik hatten, nun strukturell im Vorteil seien. Jedoch seien für alle Bundesländer „enorme strukturelle Anstrengungen auf allen Handlungsebenen erforderlich, um die UN-Behindertenrechtskonvention mittel- und langfristig erfolgreich umzusetzen und überdies kurzfristig das individuelle Recht ... einzulösen" (DIM 2011, S. 6).

Zu den beiden 2010 und 2011 herausgegebenen KMK-Empfehlungen zur Inklusiven Bildung stellt sie kritisch fest, dass diese das Strukturmerkmal des Rechts auf inklusive Bildung nicht hinreichend berücksichtigten und der Aufbau eines inklusiven Bildungswesens eines rechtlichen Rahmens bedürfe, „der heute in den wenigsten Ländern existiert" (DIM 2011, 8). Dem Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu einer wohnortnahen Regelschule werde „nicht hinreichend Nachdruck" (DIM 2011, 8) verliehen.

Der Menschenrechtsansatz der UN-BRK mit seiner *Pflichtentrias: Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflichten* für die staatlichen Organe mit deren vier Strukturelementen des Rechts auf Inklusive Bildung: *Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Akzeptierbarkeit und Adaptierbarkeit* (DIM 2011, 11) wird nach Auffassung des DIM noch nicht umgesetzt. Das schlägt sich auch in den KMK-Bildungsstatistiken nieder:

Zwar betont die KMK, dass seit 1999 integrativ geförderte Schülerinnen und Schüler auch überregional statistisch nachgewiesen würden (vgl. KMK 2012); aber sie vermeidet eine direkte Gegenüberstellung der sonderpädagogischen Förderung in allgemeinen Schulen (vgl. KMK 2012) mit der sonderpädagogischen Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) (vgl. KMK 2012a). Besondere Beachtung findet in beiden Statistiken die Verteilung nach Förderschwerpunkten (als oberste Legitimationsdimension), wobei deutlich wird, dass Kinder mit dem

Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* unterdurchschnittlich häufig integriert werden, während Kinder mit den Förderschwerpunkten *Sprache sowie Verhalten* überdurchschnittlich häufig integriert werden bzw. in den allgemeinen Schulen verbleiben. Auch herausgehoben und damit genau beobachtet wird – in beiden Statistiken – die Kategorie *Ausländische Schüler*; Ihre Stellung im deutschen Schulwesen erhält gewissermaßen politische Relevanz in Verbindung mit den Strukturkategorien *Soziale Lage (Klasse/Schicht)* und *kulturelle Herkunft/Einbindung.*
Absolut keine Beachtung geschenkt wird dagegen – sowohl in der einen als auch in der anderen Statistik – der Strukturkategorie *Geschlecht,* und das, obwohl diese Kategorie besonders schwerwiegende Ungleichheitslagen ausweist; denn im statistischen Durchschnitt gesehen wird knapp doppelt so vielen Jungen wie Mädchen im Schulalter ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert. Obwohl sich auch die KMK, wie alle anderen staatlichen Institutionen, im Zuge des Amsterdamer Vertrages von 1999 zum *Gender Mainstreaming* verpflichtet haben müsste, verweigert sie gerade zu der *sozialen Superstruktur Geschlecht* eine differenzierte statistische Auskunft. Welche Logik dahinter steckt, bleibt offen. Für die Umsetzung der UN-BRK und die Etablierung einer inklusiven Pädagogik in Deutschland ist die Ausblendung der Kategorie Geschlecht aus den drei bis vier zentralen Diversitätsindikatoren nicht nachvollziehbar.
Vor dem genannten Hintergrund bleiben die KMK-Positionen zur Umsetzung der UN-BRK und zur Einführung einer Inklusiven Pädagogik in Deutschland mehr als unbefriedigend. Deshalb muss an dieser Stelle der Blick auf den Bund und die Bundesregierung gelenkt werden; denn grundlegende Bildungsreformen, wie die Einführung eines inklusiven Bildungswesens, erfordern einheitliche Linien und eine länderübergreifende Strukturierung.

2 Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention

Im August 2011 verabschiedete die Bundesregierung einen nationalen Aktionsplan, mit dem sie die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention „in den nächsten zehn Jahren systematisch vorantreiben will" (BMAS 2011, 9). Der Bereich Bildung wird als eines von 12 Handlungsfeldern betrachtet und auf nur fünf Seiten abgehandelt. Auch wenn zu Beginn festgestellt wird, Inklusion heiße „gemeinsames Lernen – von Anfang an" (BMAS 2011, 45) und in der vorangestellten Einleitung zu lesen ist: „Bereits heute ist Inklusion nahezu vollständig in Kindergärten und Kinderbetreuungseinrichtungen realisiert" (BMAS 2011, 12), was nachweislich falsch bzw. sehr undifferenziert ist, s. Punkt 3 dieses Beitrags), spielen im Kapitel „Bildung" selbst – neben der Bildungsforschung (vgl. BMAS 2011, 48 f.) – nur Schule und Hochschule eine Rolle. Zur schulischen Inklusion

behinderter Kinder und Jugendlicher, auf die sich der vorliegende Beitrag konzentriert, werden folgende Informationen gegeben:
Zwischen 1998 und 2009/10 sei der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 4,4 % auf 6,2 % (absolut: 485.418) an der Gesamtschülerschaft im Vollzeitschulpflichtalter gestiegen (vgl. BMAS, 45). Da diese Entwicklung in keiner Weise erläutert wird, könnte der Eindruck entstehen, dies sei eine gewünschte Entwicklung.
Für das Schuljahr 2009/10 wird angegeben, knapp 80 % dieser Gruppe würden in Deutschland in Förderschulen unterrichtet. Die Kultusministerkonferenz (KMK-Amtschefkonferenz) habe sich „2010 darauf geeinigt, die Quote der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler zu erhöhen" (BMAS, 46) und wolle nach einer Bestandaufnahme entsprechende Maßnahmen entwickeln.
Die Bundesregierung selbst werde Länder und Schulträger zum Ausbau entsprechender Angebote auffordern, sie werde die „Teilnahme aller an Bildung und lebenslangem Lernen" (BMAS, 46) unterstützen und sich in den Expertenkreis „Inklusive Bildung" der Deutschen UNESCO-Kommission (mit Hinweis auf eine Nationale Konferenz zur Inklusiven Bildung 2013) einbringen.
Wenngleich de Bundesregierung ihre strukturellen Aufgaben also sieht, bleibt sie doch in ihrer Haltung zögerlich und undifferenziert. Aus Sicht der Erziehungs- und Bildungswissenschaften wäre an dieser Stelle dagegen eine klare Positionierung sinnvoll, wie sie etwa in folgendem Zitat zum Ausdruck kommt:
„Bildung ist eine der entscheidenden sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts. Es kommt daher im Interesse einer demokratischen Gesellschaftsentwicklung wesentlich darauf an, allen Menschen unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht, Ethnizität, Religion, Behinderung, Alter oder sexueller Orientierung den Zugang zu allen Bildungsinstitutionen zu ermöglichen" (Kuhnhenne, Miethe, Sünker & Venzke 2012, 7).
Von einer solchen Inklusionsorientierung scheint Deutschland weit entfernt zu sein. Von einem positiven Umgang mit Diversität/Heterogenität/Verschiedenheit der zu erziehenden Kinder und Jugendlichen ist – trotz gewisser Hinweise auf Gender Mainstreaming, Migration, Vielfalt von Behinderung im allgemeinen Teil des Nationalen Aktionsplanes (vgl. BMAS 2011, 11) – im Kapitel „Bildung" selbst keine Rede.

3 Bericht „Bildung in Deutschland 2012" der Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Schließlich geht es im vorliegenden Beitrag um die kritische Durchsicht des Berichtes „Bildung in Deutschland" der Autorengruppe Bildungsberichterstattung, der seit 2006 alle zwei Jahre erscheinen soll. Der vierte Bericht dieser Reihe, auf

den im Folgenden näher einzugehen ist, untersucht die Komplexe „sonderpädagogischer Förderbedarf", Umsetzung der UN-BRK und Entwicklung einer Inklusiven Bildung in Deutschland wissenschaftlich fundiert und differenziert. *Soziale Herkunft, Geschlecht, nationale und ethnische Zugehörigkeit* (Autorengruppe 2012, 2) werden als Indikatoren sozialer Ungleichheitslagen an alle erhobenen Daten angelegt und überprüft. Besonders die folgenden Konstellationen sollen hier zur Diskussion gestellt werden:

Kritisch angemerkt wird vor allem, dass sich zwar in den Jahren 2000 bis 2010 die *Integrationsquote* von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 14 auf 29 % erhöht habe (vgl. Autorengruppe 2012, 3), die Quote derjenigen, die Förderschulen besuchten, jedoch außer in Schleswig-Holstein und Thüringen (vgl. Autorengruppe 2012, 70 f.), nicht gleichzeitig gesenkt wurde.

Betont wird vor allem, Bildungsbenachteiligung beginne nicht erst in der Schule, sondern bereits beim Zugang zu vorschulischer Bildung. Die „Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderungen" lag 2011 bei den unter 3-jährigen bei 0,2%, bei den 3-jährigen bei 1,3%, bei den 4-jährigen bei 2,6% und bei den 5-jährigen Kindergartenkinder bei 3,3% (Autorengruppe 2012, 244). Sie erhalten „aufgrund einer *Behinderung* eine *Eingliederungshilfe* für die Kindertagesbetreuung" (Autorengruppe 2012, 57). 28% dieser Kinder werden nachweislich – anders also als der Aktionsplan der Bundesregierung andeutet (s.o.) – separiert, d.h. nicht gemeinsam mit ihren Altersgenossen, betreut (vgl. Autorengruppe 2012, 58). Kinder mit *Migrationshintergrund* nehmen seltener an der frühkindlichen Bildung teil als ihre Vergleichsgruppe der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Verknüpfungen zwischen diesen beiden Indikatoren für soziale Ungleichheitslagen werden nicht hergestellt.

Schließlich wird kritisch darauf hingewiesen, dass im Jahr 2010 mehr als 3% aller Kinder direkt in eine *Förderschule* eingeschult wurden, also ohne jeden schulischen Integrationsversuch, und zwar *4,5% aller Jungen und 2,3% aller Mädchen* (vgl. Autorengruppe 2012, 63). Diese Schieflage, die sich schon unter den Empfängern von Eingliederungshilfe im vorschulischen Alter andeutet (vgl. auch Marks 2011, Schildmann 2013), muss laut Autorengruppe aus zwei Gründen kritisch beobachtet werden: Seit 2003 habe der Anteil der Einschulungen in Förderschulen zugenommen; ein hoher Anteil von 75 % von Förderschülern verlasse jedoch diese Schulen ohne einen Hauptschulabschluss (vgl. Autorengruppe 2012, 64, 97). Jugendliche ohne Hauptschulabschluss haben das „höchste Eintrittsalter bei Ausbildungsbeginn" (Autorengruppe 2012, 105), aber die „Annahme, dass junge Männer bei Ausbildungsbeginn älter als junge Frauen seien, ...bestätigt sich nicht" (Autorengruppe 2012, 105). Hier deuten sich die Probleme der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung an, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann (vgl. exemplarisch Schildmann 2013).

An diesem letztgenannten Bericht konnte demonstriert werden, welcher wissenschaftliche und bildungspolitische Umgang mit der Frage der *Diversität* im Sinne der Umsetzung der UN-BRK und der Einführung einer flächendeckenden inklusiven Bildung in Deutschland angemessen und zielführend sein kann.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: BMAS.

Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): Stellungnahme der Monitorin-Stelle (31. März 2011). Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund. Berlin: DIM.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Berlin.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 196 – Febr. 2012. Online unter: http://www.kmk.org (2.2.2013).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012a): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011/12. Berlin 15.10.2012. Online unter: http://www.kmk.org (2.2.2013).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012b): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011/12. Berlin 15.10.2012 Online unter: http://www.kmk.org (2.2.2013).

Kuhnhenne, M.; Miethe, I.; Sünker, H. & Venzke, O. (Hrsg.) (2012): (K)eine Bildung für Alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen: Barbara Budrich.

Marks, D.-K. (2011): Konstruktionen von Behinderung in den ersten Lebensjahren. Unter besonderer Berücksichtigung der Strukturkategorie Geschlecht. Bochum und Freiburg: Projekt Verlag.

Schildmann, U.(2013): Wechselwirkungen zwischen Geschlecht und Behinderung von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter. In: Behindertenpädagogik, 52 (1), 68-81.