

---

## 25. Jahrgang 2014, Heft 2

**Elisabeth Wacker – Axel Groenemeyer (Hrsg.)**

### **Diversität und Inklusion**

#### **Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit bei Beeinträchtigung und Behinderung**

##### **Einleitung**

##### **Diversität und Inklusion bei Beeinträchtigung und Behinderung**

*Axel Groenemeyer – Elisabeth Wacker*

147

##### **Soziale Praxis – Institutionen – Diskurse – Erfahrung**

Behinderung im Problematisierungsprozess

*Axel Groenemeyer*

150

**Macht der Differenz** – Perspektiven der Disability Studies  
auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit

*Anne Waldschmidt*

173

##### **„Wahrheitsspiele“: Diversity versus oder inklusive Intersektionalität?**

*Gertraude Krell*

194

##### **Konstruktion – Anerkennung – Problematisierung**

Ambivalenzen der Kategorie Behinderung im Kontext von  
Inklusion und Diversität

*Gudrun Wansing*

209

##### **Verwobene Behinderungsprobleme**

Diversität und Inklusivität als Spagat und Zwickmühle

*Elisabeth Wacker*

231

##### **Diversity (Management-)Diskurse in Organisationen:**

**Behinderung als „Grenzfall“?**

*Laura Dobusch*

268

##### **Disability meets Diversity**

Dispositivtheoretische Überlegungen zum Verhältnis von  
Situativität, Intersektionalität, Agency und Blindheit

*Miklas Schulz*

286

**Inklusion und Gerechtigkeit** – Voraussetzungen und Grenzen für  
Teilhabemöglichkeiten in der Gegenwartsgesellschaft

*Isabella Bertmann – Luisa Demant*

301

**Personenzentrierung als sozialpolitische Programmformel  
im Zeichen der Inklusion** – Zu den Widersprüchlichkeiten  
einer Neuausrichtung des Hilfesystems für Menschen mit  
Behinderungen

*Markus Schäfers*

317



**CENTAURUS**  
Verlag & Media KG

ISSN 0939-608X

ZEITSCHRIFT FÜR SOZIALE PROBLEME  
UND SOZIALE KONTROLLE

# [ Soziale Probleme ]

# **Inklusion und Gerechtigkeit**

## Voraussetzungen und Grenzen für Teilhabemöglichkeiten in der Gegenwartsgesellschaft

*von Isabella Bertmann und Luisa Demant*

---

### **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Zusammenhang von Gerechtigkeit und Inklusion. Er betrachtet mit Inklusion einen Begriff, der insbesondere im Zuge der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – BRK) aktuell stark diskutiert wird und ein gesellschaftliches Leitbild zum Umgang mit Verschiedenheit darstellt. Der Fokus liegt auf der Kategorie ‚Behinderung‘, wenngleich Inklusion ein gesamtgesellschaftliches Thema ist, das nicht auf eine Zielgruppe beschränkt werden kann. Die zentrale Frage ist, ob die Verwirklichung von Inklusion von Menschen mit Behinderungen zu mehr sozialer Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft führt. Als Orientierungspunkt dient dazu die Implementierung der BRK in Deutschland, zu der die Bundesregierung durch die Ratifizierung der Konvention verpflichtet ist. Mit dem Fokus auf inklusive Bildung wird praxisorientiert diskutiert, wie gerechte Teilhabe an Bildung für Kinder mit Behinderungen aussehen kann. Dazu werden zunächst die Begriffe Inklusion und Teilhabe beleuchtet, bevor eine Annäherung an ein Gerechtigkeitsverständnis erfolgt, für das zwei Aspekte zentral scheinen: Chancen und Befähigungen.

### **1. Einleitung**

Mit dem Verständnis von Gerechtigkeit beschäftigen sich Menschen seit Jahrhunderten. Wie Individuen in einer Gesellschaft auf institutioneller und individueller Ebene auf gerechte Weise miteinander leben können (vgl. Becker/ Hauser 2009: 13), soll hier in Bezug auf Fragen der Inklusion, Teilhabe von Menschen mit Behinderungen und Gerechtigkeit konkret betrachtet wer-

den. Ohne den Anspruch einer weiteren Grundsatzdiskussion zum Gerechtigkeitsbegriff sollen bestehende Konzepte der sozialen Gerechtigkeit auf Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe<sup>1</sup> hin zugespitzt werden. Ziel ist zu konkretisieren, welche Voraussetzungen vorhanden sein müssen, um gerechte gesellschaftliche Teilhabe für Menschen mit Behinderungen zu erreichen.

Der Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen<sup>2</sup> von 2013 stellt fest: „Über 7 Millionen Menschen gelten in Deutschland als schwerbehindert, rund 17 Millionen Menschen im Alter von über 18 Jahren leben mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten, die sie im täglichen Leben einschränken“ (BMAS 2013: 7). Dem sozialen Modell von Behinderung<sup>3</sup> entsprechend sind jedoch nicht persönliche Voraussetzungen, sondern äußere, d. h. gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Barrieren entscheidend für das Entstehen von Behinderungen und den Ausschluss von gesellschaftlichen Aktivitäten und Bereichen (vgl. z.B. Oliver 1990: 11). Der Teilhabebericht wirft einen differenzierenden Blick auf Lebenslagen bei Beeinträchtigungen. Er zeigt auf, dass ein Viertel aller Menschen mit Beeinträchtigungen in Deutschland in allen Lebensbereichen schlechtere Teilhabechancen haben als Menschen ohne Beeinträchtigungen, und die Hälfte mit begrenzten Handlungsspielräumen lebt, die durch andere Ressourcen auszugleichen wären (vgl. BMAS 2013: 256).<sup>4</sup>

Es ist wichtig festzuhalten, dass Menschen mit Behinderungen oft nicht von ihren Rechten Gebrauch machen, weil es ihnen an Wissen über Möglichkeiten mangelt. Dies trifft nicht nur auf Deutschland zu: Weltweit sind Menschen mit Behinderungen eine der am meisten benachteiligten Gruppen und erfahren Diskriminierungen und Menschenrechtsverletzungen.<sup>5</sup> Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die 2009 in Deutschland in Kraft getreten ist, konkretisiert „den internationalen Menschenrechtsschutz auf die besonderen Gefährdungslagen von Menschen mit Behinderungen hin“ (Bielefeldt 2009: 16) und verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, Barrieren abzubauen und neue Zugänge zu schaffen, um gesellschaftliche Teilhabe in allen Bereichen zu ermöglichen. Die 50 Artikel der BRK gehen auf verschiedene Lebensbereiche jedes Menschen ein und fordern allumfassend in Artikel 3c) „Full and effective participation and inclusion in society“<sup>6</sup> (United Nations 2006: 5) sowie in Artikel 3e) „Equality of opportunity“ (ebd.). Bielefeldt (2009) erkennt in der BRK, die bewusst keine

Definition von Behinderung enthält, zwei Aspekte, die für das Verständnis von Behinderung zentral sind und sich zwischen „der positiv konnotierten *diversity*-Komponente und der kritischen Aufdeckung gesellschaftlicher Konstruktion von Behinderung“ (Bielefeldt 2009: 9) bewegen. Das Dekonstruieren von „Behinderung“, also die Abschaffung von Barrieren sowie die Überwindung gesellschaftlicher Exklusion, sind somit logische Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft.

Die Umsetzung der Konvention führt aktuell zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit für den Begriff Inklusion und die Belange von Menschen mit Behinderungen: „Kaum ein wissenschaftlicher Kongress, eine pädagogische Fachtagung oder ein sozialpolitisches Forum im Themenfeld Behinderung scheint aktuell ohne diesen Begriff auszukommen“ (Wansing 2013: 10). Die BRK verdeutlicht den Anspruch von Menschen mit Behinderungen auf eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft. Das Thema Bildung wird in Artikel 24<sup>7</sup> aufgegriffen.

Der neueste Bericht der Kultusministerkonferenz zur Bildungssituation in Deutschland (Bildungsbericht 2014) zeigt hingegen, dass sich zwar die Anzahl der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integrativ<sup>8</sup> beschult werden, mehr als verdoppelt hat. 2000/01 waren es 0,7 Prozent der Schüler und Schülerinnen, 2012/13 hatten 1,8 Prozent aller Schüler und Schülerinnen, die an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurden, einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Da jedoch auch die Gesamtzahl der Förderschüler und -schülerinnen gestiegen ist, bleibt die Zahl der Kinder, die in Förderschulen beschult werden, gleich<sup>9</sup> (Bildungsbericht 2014: 178). Insbesondere Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen profitieren vom gemeinsamen Unterricht an Regelschulen und verzeichnen einen Wissensvorsprung von einem halben Jahr gegenüber ihren in Sondereinrichtungen geförderten Mitschülern und -schülerinnen. Fast drei Viertel der Förderschüler und -schülerinnen verlassen derzeit die Förderschulen, ohne mindestens den Hauptschulabschluss zu erreichen (ebd.: 180 f.). Die Ausgestaltung des bestehenden Bildungssystems ist daher – nicht nur in Bezug auf Förderschulen – kritisch zu hinterfragen. Bildung ist aber nur einer der in der BRK genannten Bereiche, der veranschaulicht, dass Menschen mit und ohne Behinderungen in Deutschland hinsichtlich ihrer Lebenslage und Chancen nicht selbstverständlich gleichberechtigt sind.

## 2. Inklusion und Teilhabe

Was unter Inklusion zu verstehen ist, ist umstritten. Aktuell erfolgt eine Verwendung des Begriffs in Bezug auf verschiedene Themen und Zugänge sehr unterschiedlich – oft auch undifferenziert. Eine systemtheoretische Perspektive sieht Exklusion als Pendant zu Inklusion und geht davon aus, dass Menschen in verschiedenen Lebensphasen für eine gewisse Zeit oder auch dauerhaft in unterschiedliche gesellschaftliche Teilsysteme inkludiert oder exkludiert werden (vgl. Windolf 2009: 16). In Bezug auf das Einbeziehen von Menschen mit Behinderungen ist hingegen häufig eine normativ besetzte Sicht auf Inklusion dominant. Das in der BRK enthaltene Inklusionsverständnis richtet sich als gesellschaftliches Leitbild „auf grundlegende soziale Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, des Umgangs mit Verschiedenheit und der Chancengerechtigkeit, die prinzipiell jeden [und jede] betreffen“ (Wansing 2013: 11). Inklusion bedeutet dann, dass ein Handlungsbedarf besteht, exkludierende Strukturen abzuschaffen. Dieses Leitbild soll allen Menschen grundsätzlich Möglichkeiten bieten, an jeglichen Lebensbereichen teilzuhaben, ohne eine strukturelle Diskriminierung oder Benachteiligung zu erfahren.

Inklusion hat damit verschiedene Facetten: gesetzliche Rahmenbedingungen, infrastrukturelle Voraussetzungen, gesellschaftliche Akzeptanz von Vielfalt sowie Förderung individueller Fähigkeiten und persönlicher Stärken des/ der Einzelnen (vgl. Felder 2012: 259). Es sind Auswirkungen auf die Aufgaben und Gestaltung von Sozialpolitik feststellbar, denn durch die Ratifizierung der BRK ist die Bundesregierung verpflichtet, eine inklusive Gesellschaft als Ziel ihrer politischen Bemühungen zu verorten. Dies richtet sich auf die Einbeziehung von Menschen, die zurzeit ausgeschlossen werden, von Exklusion bedroht sind und an ihrer vollständigen sozialen Teilhabe gehindert werden. Ausgrenzung bezieht sich dabei auf verschiedene Bereiche, wie Arbeit, soziale Netzwerke, materielle Teilhabe, politische und soziale Rechte und gesellschaftlich geteilte Lebensziele (vgl. Kronauer 2002: 211).

Auf Ausgrenzung ist beispielsweise auch dann zu schließen, wenn die Zuschreibung des Behinderungsstatus auffallend häufig dieselben Gruppen einer Gesellschaft trifft, z. B. Kinder mit Migrationshintergrund oder mit niedrigem sozioökonomischem Status (Bildungsbericht 2014: 179) und dadurch Stigmatisierung entsteht. Dies kann zu einer funktionssystemübergreifenden

Ausgrenzung führen, wenn als Konsequenz die Teilhabe an einem oder mehreren Teilbereichen der Gesellschaft kategorisch ausgeschlossen wird und die Zuordnung zu einem Sondersystem automatisch erfolgt (vgl. Wansing 2006: 99). Im Bildungssystem ist dies beispielsweise der Fall, wenn Kinder, denen eine Lernbehinderung zugeschrieben wird, auf einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen nicht die Möglichkeit haben, wenigstens den niedrigsten Bildungsabschluss zu erreichen (vgl. Bildungsbericht 2014: 181) und somit im weiteren Leben kaum eine Chance erhalten, am ersten Arbeitsmarkt teilzuhaben.

In engem Zusammenhang mit dem Begriff der Inklusion steht der eingangs bereits erwähnte Begriff der Teilhabe. Laut Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen ist unter Teilhabe Folgendes zu verstehen: „teilhabe zu können“ bedeutet auf der einen Seite „teilhabe zu dürfen“ und auf der anderen Seite „teilhabe zu wollen“. Einerseits müssen also die rechtlichen Grundlagen existieren, bekannt sein und umgesetzt werden. Auf der anderen Seite steht das „teilhabe wollen“, d. h. individuell wählen zu können (und es auch zu tun), ob man sich an einem bestimmten Bereich der Gesellschaft einbringen möchte oder nicht – aber auch, die nötigen Informationen darüber zu haben, welche Möglichkeiten es gibt (vgl. BMAS 2013: 63).

Dies stellt die daran beteiligten Akteure (Staat und Individuum) vor unterschiedliche Herausforderungen. Während der Staat sich der Aufgabe gegenüber sieht, den relativ unbestimmten Rechtsbegriff der Teilhabe (vgl. Bartelheimer 2007: 8) greifbar und nutzbar zu machen, geht es auf der individuellen Seite um die Wahrnehmung und die Fähigkeit, Optionen als relevant für das eigene Leben zu identifizieren. Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen in Politik und Gesellschaft stehen vor der Aufgabe zu beurteilen, wann Lebenssituationen als prekär eingestuft werden müssen und wann staatliche Interventionen notwendig werden, um Teilhabe an der Gesellschaft und den Zugang zu allen sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Möglichkeiten zu gewährleisten (vgl. Fink 2011: 20). Eine Intervention kann, wie es in Deutschland geschieht, durch Leistungen zur Teilhabe an der Gesellschaft erfolgen (vgl. Bartelheimer 2007: 8), beispielsweise für Menschen mit Behinderungen nach dem SGB IX. In der Umsetzung bedeutet dies, dass (z. B. politische oder pädagogische) Maßnahmen etabliert werden (müssen), um strukturell angelegte Benachteiligungen und Chancenungleichheit zu reduzie-

ren. Diese Maßnahmen werden auf Systemebene umgesetzt und könnten sich konkret z.B. in der Bereitstellung ausreichender finanzieller Mittel zur Ausbildung des pädagogischen Personals ausdrücken, um eine adäquate Bildung und Betreuung aller Kinder in Regelschulen zu gewährleisten.

Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, wie strukturell erzeugte Voraussetzungen zur Verbesserung der Teilhabe von den Zielgruppen wahrgenommen und genutzt werden. Lebenswelttheoretisch betrachtet verfügt jeder Mensch über einen im Laufe seines Lebens entstandenen Wissensvorrat, den Schütz/Luckmann (1975: 28) als *gewohnheitsmäßigen Besitz* bezeichnen. Dieser bietet Menschen die Möglichkeit, ihre Umwelt, Erlebnisse und sozialen Beziehungen zu beurteilen und entstehende Probleme einzuordnen und zu lösen. Jeder Mensch entwickelt auf dieser Basis Strategien der Alltagsgestaltung und -bewältigung, die für ihn als normal erscheinen und unhinterfragt gelebt werden (vgl. ebd.: 53). Diese wiederkehrende Gestaltung des Alltags im Kontakt mit anderen Menschen wird hier als Teilhabesituation bezeichnet. Die individuelle Teilhabesituation eines Menschen umfasst somit das Eingebundensein in unterschiedliche Lebensbereiche und die Tatsache, diese Einbindung aktiv wählen und gestalten zu können. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die eigene Situation zu reflektieren und neue Möglichkeiten wahrzunehmen und umzusetzen. Dies wird insbesondere bei lebenslaufbedingten Entscheidungen relevant, wie z. B. der Wahl der weiterführenden Schule nach der Grundschule. Gerade für Kinder mit Beeinträchtigungen ist dies von Bedeutung, da in Deutschland eine lange Tradition der Sondersysteme besteht, die die Zugänge zu Regelsystemen behindert und damit eine aktive Gestaltung der eigenen Lebenssituation erschwert (vgl. Wacker 2012: 603). Erst durch das Vorhandensein von Sondersystemen entsteht der Entscheidungszwang für oder gegen das Regelsystem. Festzuhalten ist, dass inklusive Beschulung alle Beteiligten vor Herausforderungen stellt. Jedoch liegt in ihr die Chance für alle Kinder, an der Gesellschaft teilzuhaben. Sie hebt somit den protektiven Charakter der Sondersysteme und ein Leben außerhalb von Regelstrukturen auf.

Die Verzahnung von strukturellen und individuellen Herausforderungen lässt sich im Bildungssystem folgendermaßen veranschaulichen: Die BRK fordert in Artikel 24, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren. Im Zuge dessen werden in Deutschland auf struktureller Ebene Förderschulen in Beratungszentren umgewandelt und Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen<sup>10</sup>

in Regelschulen eingesetzt, um inklusive Beschulung zu ermöglichen. Auf individueller Ebene müssen Eltern und Kinder aber zugleich die Vorteile von inklusiver Beschulung erkennen und wahrnehmen, damit Kinder mit Beeinträchtigungen an einer Schule der Wahl unterrichtet werden, ihre individuellen Fähigkeiten entwickeln und einen Schulabschluss erlangen können. Teilhabe wird ferner erreicht, wenn Kinder mit Beeinträchtigungen über informelle und soziale Nahbeziehungen (vgl. Felder 2012: 295) verfügen und diese als Unterstützung, sowie die Möglichkeit haben, sich in für sie relevante Lebensbereiche einzubringen.

Inklusion und Teilhabe werden insbesondere im Kontext von Menschen mit Behinderungen als positive Veränderung der jeweiligen Lebenssituation angepriesen. Was geschieht jedoch, wenn man Inklusion im Lichte von Gerechtigkeit betrachtet und welche Folgen hat das für das positiv konnotierte Bild von Inklusion und Teilhabe? Führt die Realisierung von Inklusion zu mehr Gerechtigkeit? Und was bedeutet Gerechtigkeit im Kontext von Inklusion? Diese Fragen werden im Folgenden geprüft.

### **3. Gerechtigkeit: Chancen und Befähigungen**

Soziale Gerechtigkeit dient in einem Sozialstaat wie Deutschland als ein Maßstab zur „Bewertung politischer Leistungen einer Regierung“ (Nullmeier 2009: 9). Soziale Gerechtigkeit ist ein entscheidendes Kriterium für die Organisation gesellschaftlicher Zusammenhänge und sozialer Interaktion. Dabei spielen Aspekte wie die Verteilung von Gütern, materielle Absicherung und der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (z.B. Bildung) ebenso eine Rolle wie die Entwicklung und Verwirklichung von individuellen Lebensplänen (vgl. Liebig/May 2009: 4).

Im Kontext von sozialer Gerechtigkeit kursieren immer weiter differenzierte Begrifflichkeiten, weswegen von einer „Pluralisierung von Gerechtigkeitsverständnissen“ (Forst 2005: 25) die Rede ist. Anhand des Themenfeldes Inklusion, Teilhabe und Gerechtigkeit wird deutlich, dass es solcher Ausdifferenzierungen nicht notwendigerweise bedarf. Der Begriff der sozialen Gerechtigkeit umfasst schon verschiedene Aspekte, die für gesellschaftliche Teilhabe eine Rolle spielen. Bereiche, die hier zur Bewertung und als Grundlage von sozialer Gerechtigkeit angeführt werden (nämlich: Zugang zu Gütern und gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung sowie Verwirklichung von

Lebensplänen), unterscheiden sich nicht grundlegend von den Zielsetzungen, die für die Verbesserung von Teilhabe an der Gesellschaft von Menschen mit Behinderungen zentral sind (nämlich: Strukturen, die Chancen eröffnen an gesellschaftlichen Bereichen teilzuhaben, und auf individueller Ebene die Fähigkeit, Möglichkeiten als relevant wahrzunehmen und umsetzen zu können). Soziale Gerechtigkeit ist demnach eng mit gerechter Teilhabe verknüpft. Daher werden zwei Aspekte vertieft:

Erstens geht es auf einer gesellschaftlichen Ebene um Chancen. Dies meint, inklusive Gesellschaftsstrukturen zu schaffen und Zugang zu Gütern und Positionen für alle Menschen einer Gesellschaft zu ermöglichen (z. B. auf dem Arbeitsmarkt). Von staatlicher Seite muss dann entschieden werden, ob hierfür eine Grundsicherung das geeignete Mittel ist oder ob ein Gerechtigkeitsverständnis zu Grunde gelegt wird, das Chancen für alle Menschen in gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht (vgl. Forst 2005: 30). Für Menschen mit Behinderungen bedeutet dies, dass sie in unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung erhalten müssen, um zwischen Beeinträchtigungen und ungünstigen Umweltfaktoren zu vermitteln und zusätzliche Benachteiligungen zu mindern (vgl. Schramme 2006: 147).

Zweitens, mit Blick auf das Individuum, geht es um Gerechtigkeit in Bezug auf Befähigungen. Folgt man den Arbeiten des Entwicklungsökonom Amartya Sen, stellt sich die Frage nach Verteilungs- und Chancengerechtigkeit. Mit seinem *Capability Approach* (u. a. Sen 1992, 1999) hat Sen einen Ansatz geschaffen, der sich – in Abgrenzung zu anderen Theorien bzw. Theoretikern, wie beispielsweise John Rawls (1971) – weniger mit der (gerechten) Verteilung von Gütern befasst, sondern vielmehr auf individuelle Lebenschancen abzielt. Er nimmt die Lebenssituation von Menschen in den Blick und hinterfragt, ob und wie die Lebensziele einer Person verwirklicht werden können. Ressourcen, auf die Menschen zurückgreifen können, ebenso wie Infrastruktur gelten hierbei als Mittel zum Zweck (vgl. Kesselring 2003: 100), bilden jedoch nicht den primären Untersuchungsgegenstand des *Capability Approach*s. Zwei wichtige Komponenten des komplexen Ansatzes, auf die hier näher eingegangen werden soll, sind so genannte „Capabilities“ und „Functionings“. Während „Functionings“ die tatsächliche Lebenssituation darstellen, in der sich ein Mensch befindet (mit seinen Eigenschaften und Aktivitäten), stehen „Capabilities“ für die Befähigungen<sup>11</sup> einer Person. Darunter kann eine Kombination aus individuellen Fähigkeiten und den verfüg-

baren und nutzbaren gesellschaftlichen Möglichkeiten verstanden werden (vgl. Heinrichs 2010: 54). Auch an dieser Stelle wird die Verschränkung der beiden Aspekte von Teilhabe deutlich, wobei der Fokus des Capability Approachs eher auf der individuellen Komponente liegt. Aus der Menge an Befähigungen können Menschen demnach Entscheidungen hinsichtlich ihrer jeweiligen Lebenssituation treffen: „*The distinction between achieved functionings and capabilities is between the realized and the effectively possible; in other words, between achievements on the one hand, and freedoms or valuable options from which one can choose on the other*“ (Robeyns 2005: 95). Die ihnen zur Verfügung stehenden Optionen lassen Rückschlüsse auf die persönliche Freiheit und damit das individuelle Wohlergehen von Personen zu (vgl. z.B. Graf 2011: 21 f.). Denn es geht darum, „sich für oder gegen die Realisierung bestimmter Funktionen bzw. Lebensführungsweisen [zu] entscheiden und [...] eine eigene Konzeption des guten Lebens entwickeln und realisieren zu können“ (Otto/Ziegler 2010: 11). Für das individuelle Teilhabeprofil, das sich aus der Menge an Befähigungen ergibt, ist dann relevant, wie wertvoll oder erstrebenswert diese für die jeweilige Person sind.

Menschen mit Beeinträchtigungen erfahren – wie oben dargelegt – in separierenden Systemen, insbesondere auch im Bildungs- und Arbeitsbereich, zwar wohlfahrtsstaatliche Fürsorge, die Öffnung von Zugängen zu bestehenden gesellschaftlichen Regelstrukturen erfolgt jedoch nicht oder nur eingeschränkt. Daraus folgt, dass das zentrale Ziel sozialer Gerechtigkeit, jeder Person die Möglichkeit auf ein selbstbestimmtes Leben zu bieten und gesellschaftliche Exklusion zu verhindern, nicht erreicht wird (vgl. Schramme 2006: 145).

Eine Änderung dieser Lage ist allerdings voraussetzungsvoll. Denn im Kontext von Schule hat sich im deutschsprachigen Raum eine lange Tradition etabliert, Kinder mit Beeinträchtigungen in besonderen Schulen zu fördern. Dies soll im Zuge der Umsetzung der BRK verändert werden, und Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen werden teilweise bereits gemeinsam beschult (vgl. Bildungsbericht 2014: 178). Es stellt sich jedoch nicht allein die Frage eines gemeinsamen Unterrichts. Vielmehr geht es um eine Umgestaltung vorhandener Strukturen in einer Weise, in der alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit akzeptiert werden und sie ihre jeweiligen Fähigkeiten entfalten können. Das bedeutet, dass Schulen die nötigen Hilfen bereitstellen müssen, um alle Kinder in die Lage zu versetzen, ihre Möglichkeiten auf struktureller

Ebene zu nutzen und sie auf individueller Ebene zu erkennen. Bildung soll somit dazu befähigen, einen den individuellen Fähigkeiten und Neigungen entsprechenden Schulabschluss zu erreichen und einen Berufswunsch zu entwickeln. Dies wird kaum ohne die ausgeprägte Professionalität der Förderpädagogik gelingen, die derzeit vor allem im System der Förderschulen abrufbar ist. Um die beschriebenen systemübergreifenden Exklusionsgefahren zu reduzieren und Inklusion in Bezug auf Bildung zu realisieren, bedarf es der Einbeziehung der förderpädagogischen Kompetenzen in Regelschulen. Denn dies ist zweifellos ein wesentliches Element, um soziale Gerechtigkeit und Teilhabe voranzubringen.

Verschiedene Autoren und Autorinnen haben das Potential des Capability Approach in diesem Zusammenhang herausgearbeitet (z.B. Terzi 2005a; 2005b). Bildung hat einen intrinsischen und einen instrumentellen Wert für das Wohlbefinden von Menschen. Die Auswirkungen von Bildung auf die Befähigungen (*capabilities*) eines Menschen betreffen zum einen die Erweiterung der eigenen Fähigkeiten. Ferner werden aber auch neue Optionen eröffnet. So dient Mathematikunterricht beispielsweise nicht nur der Schulung der eigenen Problemlösungskompetenzen, sondern beeinflusst gleichermaßen auch die Möglichkeiten einer Person, einen (bestimmten) Beruf zu ergreifen (Terzi 2005a: 218f.). Dass dies – wie oben bereits argumentiert – nur in einem inklusiven Setting und nicht im Rahmen von Sonder- bzw. Förderschulen gelingen kann, hat Terzi (2005a: 220) folgendermaßen zusammengefasst: *„It seems at least questionable that separate settings would in fact provide children with conditions and opportunities for the full development of their capabilities to communicate, to relate to others, to respect and tolerate individual differences. [...] Disabled people who were educated in special schools speak of the substantial ‘deprivation’ of ‘normal’ opportunities they suffered and the negative consequences on their lives as a whole“.*

#### **4. Zusammenführung und Ausblick**

Die Ausgangsfrage dieses Artikels war, ob die Realisierung von Inklusion einen positiven Einfluss auf soziale Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft hat. Nicht nur in der Schule heißt Gerechtigkeit im Zusammenhang von Inklusion und Teilhabe, dass Chancen wahrgenommen werden können. Dies beinhaltet auch Herausforderungen, die von Kindern mit und ohne Behinderungen be-

wältigt werden müssen, um den Ansprüchen und Voraussetzungen gerecht zu werden, die beispielsweise mit bestimmten Schulabschlüssen verbunden sind (vgl. Wansing 2013: 21). Damit Kinder mit Beeinträchtigungen hier keine zusätzliche Benachteiligung erfahren, müssen sie Zugang zu inklusiver Bildung erhalten und befähigt werden, am Unterricht so teilzunehmen, dass sich für sie Chancen eröffnen und diese von ihnen ergriffen werden können. Dies bildet eine Grundlage für soziale Gerechtigkeit.

Was bedeutet das für die Praxis? Insbesondere ist für Menschen mit Beeinträchtigungen relevant, wie für sie Unterstützungen bedarfs- und bedürfnisgerecht gestaltet werden können. Hierbei besteht die Herausforderung, unterschiedliche Bedarfe zu erkennen und zu adressieren, und auf der anderen Seite adäquate Angebote für alle Schüler und Schülerinnen zu schaffen („dilemma of difference“). Der Capability Approach stellt einen geeigneten Ansatz dar, um die Wechselwirkungen bzw. Interaktion zwischen Kindern und Schulsystem angemessen zu erfassen: *„The capability framework looks precisely at this relational aspect of how the individual child interacts with her schooling environment and how she converts resources into functionings whilst at the same time considering how the environment is designed“* (Terzi 2005b: 455). Mit Blick auf Befähigungen sind unter anderem Bezugspersonen gefragt, Selbstbestimmung zu fördern und Menschen mit Behinderungen dahingehend zu unterstützen, dass sie nach ihren Potenzialen und Talenten Kompetenzen zur eigenständigen Lebensführung erwerben (vgl. Wacker 2012: 614). Beratung, die in diesem Kontext stattfindet, hat die Aufgabe den Zugang zu und den Umgang mit Informationen zu ermöglichen und Menschen bei dem Prozess zu begleiten, Lebensentwürfe zu entwickeln.

Vor dem Hintergrund der Chancen ist es wichtig, Zugangsbeschränkungen zum Regelsystem zu überdenken. Der zugeschriebene Status der Behinderung darf nicht automatisch die Grundlage für Exklusionsentscheidungen sein. Vielmehr muss geprüft werden, wie sinnvoll die Zugangsbeschränkungen zu einem gesellschaftlichen Bereich sind und ob Strukturen angepasst oder Beschränkungen modifiziert werden können. Sind bestimmte Kompetenzen oder Voraussetzungen erforderlich, ist zu prüfen, ob Unterstützung in Form von Assistenz möglich ist, um Autonomie zu erhalten und selbstgewählte Lebensentwürfe zu verwirklichen. Aktuell stoßen entsprechende Debatten um gerechte Teilhabe am Bildungssystem insbesondere in solchen Fällen an Grenzen, in denen sich Zugangsbeschränkungen auf Leistungsbeur-

teilungen oder -erwartungen stützen (z. B. im zielgleichen Unterricht). Hier sind noch Lösungswege zu finden. Soziale Gerechtigkeit, die sich an Chancen und Befähigungen orientiert, kann nur durch rechtliche Gleichstellung, soziale Anerkennung und Partizipation am sozialen, kulturellen und ökonomischen Leben aller garantiert werden (vgl. Leisering 2004: 37). Die Implementierung der BRK, bei der die Schaffung einer inklusiven Gesellschaft im Fokus steht, bildet hierfür die Grundlage.

### Anmerkungen

- 1 Auf den Begriff der Teilhabe wird im zweiten Kapitel näher eingegangen. Grundsätzlich bedeutet „teilhabe“, dass Menschen Rechte und Möglichkeiten in der Gesellschaft haben und auch kennen, diese für ihren Alltag nutzen (können) und ihr Leben somit gestalten.
- 2 Unter Beeinträchtigung wird die körperliche oder geistige Einschränkung eines Menschen verstanden. Kommt es bei Vorliegen einer Beeinträchtigung zu einer Benachteiligung durch gesellschaftliche Barrieren, spricht der Teilhabebericht von einer Behinderung (BMAS 2013: 31).
- 3 Das soziale Modell von Behinderung löst die Sichtweise des medizinischen Modells von Behinderung ab, dessen Betrachtungsgrundlage individuelle Defizite sind. Nach dem sozialen Modell werden körperliche funktionale Einschränkungen als Beeinträchtigung aufgefasst, während Behinderung aus der Kombination ungünstiger Umweltfaktoren (inkl. gesellschaftlicher Barrieren) und körperlicher Beeinträchtigungen entsteht. Dieses Verständnis lehnt sich an die *International Classification of Functionings, Health & Disability* (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO 2001) an. Einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Disability Studies, z. B. Shakespeare (z. B. 2006) und Waldschmidt (2005), kritisieren das soziale Modell inzwischen als nicht (mehr) adäquat und schlagen alternative Konzepte (z. B. kulturbezogenes Modell) zur Kontextualisierung und Definition von Behinderung vor.
- 4 Die Hälfte gleicht begrenzte Spielräume mit anderen Ressourcen aus, wie gutes Einkommen, feste Partnerschaft oder Unterstützung im sozialen Umfeld. Nur ein Viertel lebt mit denselben eigenen Handlungsspielräumen wie Menschen ohne Beeinträchtigungen (BMAS 2013: 256).
- 5 Der World Report on Disability (2011) von WHO und Weltbank enthält detaillierte Informationen, Daten sowie Empfehlungen hinsichtlich der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen weltweit. Unter anderem geht der Bericht auf Zusammenhänge von Armut und Menschenrechten ein. Auch Barrierefreiheit, Gesundheitsversorgung sowie Zugang zu Bildung und Arbeit werden thematisiert.
- 6 Deutsche Übersetzung: „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (3c) bzw. „Chancengleichheit“ (3e) (BMAS 2011: 12).
- 7 “1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Par-

ties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning [...]“ (United Nations 2006).

- 8 Im Bericht wird das Wort „integrativ“ verwendet, da in einigen Schulen keine klaren Abgrenzungen zwischen inklusiven und integrativen Konzepten vorgenommen werden. Mit „integrativ“ werden alle Formen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen beschrieben.
- 9 2012/13 gab es insgesamt 493.200 Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland, 2006/07 waren es 484.346 (Bildungsbericht 2014: 178).
- 10 Je nach Studiengang existieren unterschiedliche Bezeichnungen: Sonderpädagog/innen, Förderpädagog/innen, Rehabilitationspädagog/innen (schulisch/außerschulisch).
- 11 Zur Übersetzung des Begriffs „Capabilities“ vgl. z.B. Heinrichs (2010: 54) sowie Graf (2011: 11).

## Literatur

- Bartelheimer, Peter, 2007: Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Becker, Irene/Hauser, Richard, 2009: Soziale Gerechtigkeit – ein magisches Viereck. Zieldimensionen, Politikanalysen und empirische Befunde (2., unveränderte Auflage). Berlin: Edition Sigma.
- Bielefeldt, Heiner, 2009: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention (Essay No. 5). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Bildungsbericht Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), 2014: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung). Bielefeld: Bertelsmann. Internetquelle: [[http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb\\_2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf)].
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales), 2011: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn. Internetquelle: [[http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=04057E5B7E74CC038B2EA9DD80D934F7?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=04057E5B7E74CC038B2EA9DD80D934F7?__blob=publicationFile)].
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales), 2013: Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn. Internetquelle: [[http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2013-07-31-teilhabebericht.pdf;jsessionid=6328745A342BD190AF84B6AE9E4D0BFA?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2013-07-31-teilhabebericht.pdf;jsessionid=6328745A342BD190AF84B6AE9E4D0BFA?__blob=publicationFile)].
- Felder, Franziska, 2012: Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe. Frankfurt/M.: Campus.
- Fink, Franz, 2011: Der steinige Weg zur Inklusion S. 13-28 in: Fink, F./Hinz, T. (Hrsg.), Inklusion in Behindertenhilfe und Psychiatrie. Vom Traum zur Wirklichkeit. Freiburg/Br.: Lambertus.
- Forst, Rainer, 2005: Die erste Frage der Gerechtigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte 37: 24-31. Internetquelle: [<http://www.bpb.de/system/files/pdf/NUNFKY.pdf>].

- Graf, Gunter, 2011: Der Fähigkeitsansatz im Kontext von Informationsbasen sozioethischer Theorien. S. 11-28 in: Sedmak, C./Babic, B./Bauer, R./Posch, C. (Hrsg.), *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts*. Wiesbaden: VS.
- Heinrichs, Jan-Hendrik, 2010: Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit. S. 54-68 in: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Kesselring, Thomas, 2003: *Ethik der Entwicklungspolitik. Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung*. München: C.H. Beck.
- Kronauer, Martin, 2002: *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt/M.: Campus.
- Leisering, Lutz, 2004: Paradigmen sozialer Gerechtigkeit. Normative Diskurse im Umbau des Sozialstaats. S. 29-68 in: Liebig, S./Lengfeld, H./Mau, S. (Hrsg.), *Verteilungsprobleme und Gerechtigkeit in modernen Gesellschaften*. Frankfurt/M.: Campus.
- Liebig, Stefan/May, Meike, 2009: Dimensionen sozialer Gerechtigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte 47: 3-8. Internetquelle: [<http://www.bpb.de/system/files/pdf/W1C8PC.pdf>].
- Nullmeier, Frank, 2009: Soziale Gerechtigkeit – ein politischer „Kampfbegriff“?. Aus Politik und Zeitgeschichte 47: 9-14. Internetquelle: [<http://www.bpb.de/system/files/pdf/W1C8PC.pdf>].
- Oliver, Michael, 1990: *The Politics of Disablement*. Houndmills: Macmillan.
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger, 2010: Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. S. 9-13 in: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Rawls, John, 1971: *A Theory of Justice*. London: Oxford University Press [deutsch 1979: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp].
- Robeyns, Ingrid, 2005: The Capability Approach: a Theoretical Survey. *Journal of Human Development* 6/1: 93-114.
- Schramme, Thomas, 2006: *Gerechtigkeit und soziale Praxis*. Frankfurt/M.: Campus.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas, 1975: *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied: Luchterhand.
- Sen, Amartya, 1992: *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, Amartya, 1999: *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf.
- Shakespeare, Tom, 2006: *Disability Rights and Wrongs*. Routledge: Taylor & Francis.
- Terzi, Lorella, 2005a: A Capability Perspective on Impairment, Disability and Special Needs. *Towards Social Justice in Education. Theory and Research in Education* 3/2: 197-223.
- Terzi, Lorella, 2005b: Beyond the Dilemma of Difference: The Capability approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education* 39/3: 443-459.
- United Nations, 2006: *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Internetquelle: [<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>].
- Wacker, Elisabeth, 2012: Geistige Behinderung und Teilhabe an der Gesellschaft. S. 601-623 in: Albrecht, G./Gronemeyer, A. (Hrsg.), *Handbuch soziale Probleme (2., überarbeitete Auflage)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, Anne, 2005: Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29/1: 9-31.
- Wansing, Gudrun, 2006: *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS.

- Wansing, Gudrun, 2013: Inklusion und Behinderung - Standortbestimmung und Anfragen an den Sport. S. 9-23 in: Anneken, V. (Hrsg.), Inklusion durch Sport. Forschung für Menschen mit Behinderungen. Köln: Sportverlag Strauß.
- WHO (World Health Organization), 2001: International Classification of Functioning Disability and Health (ICF). Geneva: WHO.
- WHO (World Health Organization)/International Bank for Reconstruction and Development, 2011: World Report on Disability. Geneva: WHO. Internetquelle: [[http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf)].
- Windolf, Paul, 2009: Inklusion und soziale Ungleichheit. S. 11-42 in: Stichweh, R./Windolf, P. (Hrsg.), Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS.

## **Inclusion and Justice**

### **Requirements and Limitations regarding Opportunities for Participation in Contemporary Society**

#### **Summary**

This article deals with the relation between justice and inclusion. The term inclusion receives much attention, especially with respect to the implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) in Germany, and presents a social paradigm regarding the respect for diversity. The category 'disability' is the primary focus of this article, even though inclusion is a topic related to society as a whole and cannot be narrowed down to a single target group. Our contribution discusses whether realizing the inclusion of persons with disabilities increases social justice in our society. The mandatory implementation of the CRPD in Germany serves as the central point of reference. By using the example of inclusive education, the article questions how just participation in education can be achieved for children with disabilities. We will first discuss the concepts of inclusion and participation, before examining a concept of justice for which two aspects are important: equal opportunities and capabilities.

**Isabella Bertmann**

**Luisa Demant**

*Max-Planck-Institut  
für Sozialrecht und Sozialpolitik  
Amalienstraße 33  
80799 München*

bertmann@mpisoc.mpg.de

demant@mpisoc.mpg.de