

Inklusion und ökonomische Bildung

Entwicklung eines Designs unter Berücksichtigung von Lebens- und Alltagssituationen von Personen mit Teilhabeschwernissen

*Claudia Wiepcke **

** Professur für Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik, PH Karlsruhe*

Zusammenfassung

Obwohl inklusive Bildung seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung 2006 als gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens angesehen wird, wird ökonomische Bildung dieser bisher wenig gerecht. Der Beitrag geht der Frage nach, wie Inklusion innerhalb der ökonomischen Bildung verortet werden kann. Zunächst wird das Begriffsverständnis von Inklusion aus der bildungssoziologischen und (sonder-)pädagogischen Debatte hergeleitet. Für die Verortung in der ökonomischen Bildung werden darauf aufbauend drei Dimensionen von Inklusion erörtert. Zum einen wird eine inklusive ökonomische Bildung in bisherige Inklusionsstrategien eingeordnet. Zum Zweiten werden die im Rahmen von Inklusion betroffenen Zielgruppen spezifiziert und unter Einbezug unterschiedlicher Fachwissenschaften eine ökonomische Betrachtungsweise hergeleitet. Da der Begriff der ‚Teilhabe‘ in der Inklusionsdebatte einen hohen Stellenwert einnimmt, werden zum Dritten die gesellschaftlich (ökonomisch) betroffenen Teilbereiche und Lebenssituationen der Zielgruppen im Kontext von Inklusion erörtert. Der Abgleich verdeutlicht, dass die bisher in der ökonomischen Bildung zugrunde gelegten Lebens- und Alltagssituationen nicht ausreichend mit den Lebenssituationen von Personen mit Teilhabeschwernissen kompatibel sind. Aus diesem Grund werden zur Erweiterung dieses Konzeptes die internationalen Kerndimensionen von Lebensqualität herangezogen und ein erweitertes Konzept der Lebens- und Alltagssituationen formuliert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick und formuliert Forschungsbedarf für eine inklusive ökonomische Bildung.

Abstract

Although inclusive education is considered to be a social responsibility of the education system, since the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2006, economic education does little to do justice to it. The paper addresses the question of how inclusion can be located within economic education. At first, the understanding of inclusion is derived from the educational-sociological and (special-)educational debate. Based on this, three dimensions of inclusion for the location

in economic education are discussed. Firstly, inclusive economic education is classified into existing inclusion strategies. Secondly, the target groups, affected in the context of inclusion, are specified. Furthermore, an economic perspective is derived considering different scientific disciplines. Since the concept of "participation" plays an important role in the inclusion debate, thirdly the socially (economically) affected subareas and life situations of the target groups are discussed in the context of inclusion. The comparison emphasises that the life- and everyday situations previously taken as a basis in economic education are not sufficiently compatible with the life situations of persons with difficulties in participation. Therefore, the international core dimensions for the quality of life are considered to broaden this concept and an extended concept of life- and everyday situations is formulated. The article concludes with an outlook and formulates research needs for inclusive economic education.

1 Einleitung: Inklusive Gesellschaft durch ökonomische Bildung

Inklusive Bildung gewinnt in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung 2006 wird Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens angesehen. Inklusive Bildung zielt auf die Beseitigung von Exklusion, „um negativen Einstellungen und der mangelnden Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung“ (DUK 2010, 4) entgegenzuwirken. Inklusive Bildung wird als zentrale Aufgabe erachtet, um für alle eine qualitativ hochwertige Bildung zu ermöglichen und in der Gesellschaft soziale Gerechtigkeit zu erreichen.

Mit dem Ziel von Inklusion, jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe, Diskriminierungsfreiheit und Selbstbestimmung zu ermöglichen (vgl. Sauter 2016, 176), tangiert Inklusion auch die ökonomische Bildung. „Ökonomische Bildung soll Menschen zu einem mündigen Urteil, zur Selbstbestimmung und zur verantwortlichen Mitgestaltung befähigen.“ (DeGÖB 2005, 6) Das Leben aller Personengruppen ist mit dem Realbereich Wirtschaft wechselseitig verflochten, da das private, gesellschaftliche und berufliche Leben grundlegende ökonomische Orientierungs-, Urteils-, Gestaltungs- und Entscheidungsfähigkeiten sowie -kompetenzen erfordert. Auch benachteiligte Personengruppen wollen sich zunehmend im wirtschaftlichen Dasein orientieren (vgl. Weitzig/Wiepcke 2017, 220). Dieses zu verstehen und es mündig, sachgerecht und verantwortlich mitzugestalten, bedingt ökonomische Bildung als unverzichtbaren Teil der Allgemeinbildung (vgl. DeGÖB 2005, 7).

Bisher wird ökonomische Bildung der Forderung nach inklusiver Bildung kaum gerecht. Debatten finden sich vereinzelt in Diversity-Kategorien wie Gender (z. B. Wiepcke 2012 und Ebberts 2009a), Diversity und Personen mit Migrationshintergrund (Wiepcke 2009; 2011 und Mittelstädt/Wiepcke 2015; Ebberts 2009b), Bildungsferne (Loerwald 2007), Lernentwöhnte (Mittelstädt/Wiepcke 2008), Personen mit Behinderung (Weitzig/Wiepcke 2017), Erwachsenen (Remmele et al. 2013) oder in der beruflichen Bildung (Thole 2016). Die Beiträge gehen in der Regel von defizitorientierten Zielgruppenbeschreibungen aus. Der Inklusionsbegriff, der im Zusammenhang mit den Diversity-Kategorien naheliegend ist, fehlt in der ökonomischen Bildung ganz. Diese Tatsache verdeutlicht die Wichtigkeit einer begrifflichen Auseinandersetzung von Inklusion in der ökonomischen Bildung.

Der Beitrag geht der Frage nach, wie Inklusion in der ökonomischen Bildung verortet werden kann.

Zu diesem Zweck wird zunächst das Begriffsverständnis von Inklusion dargelegt (Kapitel 2). Die nähere Betrachtungsweise von Inklusion zeigt, dass für die Verortung von Inklusion in der ökonomischen Bildung drei Verständnisdimensionen zentral sind, die in den darauffolgenden Kapiteln näher beleuchtet werden. Im Rahmen der ersten Verständnisdimension (Kapitel 3) wird ökonomische Bildung im Kontext bisheriger Inklusionsstrategien verortet. Verständnisdimension 2 (Kapitel 4) fokussiert die von Inklusion betroffenen Zielgruppen. Die Analyse der Zielgruppe erfolgt unter Einbezug unterschiedlicher Fachwissenschaften und leitet eine ökonomische Betrachtungsweise her. Da der Begriff der ‚Teilhabe‘ in der Inklusionsdebatte einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. Schwab 2016), umfasst Verständnisdimension 3 (Kapitel 5) die gesellschaftlich (ökonomisch) betroffenen Teilbereiche und Lebenssituationen. Es werden die in der ökonomischen Bildung etablierten Lebens- und Alltagssituationen dargestellt und mit den Zielgruppen von Inklusion in Verbindung gebracht. Der Abgleich verdeutlicht, dass die bisher in der ökonomischen Bildung zugrunde gelegten Lebens- und Alltagssituationen nicht ausreichend mit den Lebenssituationen von Personen mit Behinderung kompatibel sind. Aus diesem Grund werden zur Erweiterung dieses Konzeptes die internationalen Kerndimensionen von Lebensqualität herangezogen und ein erweitertes Konzept der Lebens- und Alltagssituationen formuliert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick und formuliert Forschungsbedarf für eine inklusive ökonomische Bildung.

2 Zum Verständnis von Inklusion

Bis vor kurzem fand Inklusion überwiegend in soziologischen Debatten statt und war dort mit der Systemtheorie von Luhmann verknüpft (vgl. Katzenbach 2015, 19). In Luhmanns Systemtheorie wird Inklusion als Gegenbegriff zur Exklusion verstanden (vgl. Luhmann 1994). Luhmanns Inklusionsbegriff weist keine normativen Dimensionen auf und bezieht sich zunächst nicht auf sonderpädagogische Bildungszusammenhänge (vgl. Biewer/Schütz 2015, 123). Seine Dichotomie Inklusion und Exklusion beschreibt das Verhältnis von Personen und sozialen Systemen. Exklusion bedeutet nach Luhmann die Irrelevanz eines Individuums für soziale Systeme. Damit gemeint sind Funktionssysteme der Gesellschaft wie Recht, Religion, Politik, Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft, Erziehungswesen, Gesundheitswesen, Massenmedien etc. (vgl. Luhmann 1997, 620). In einer funktional differenzierten Gesellschaft bedeutet Inklusion den Anspruch, dass alle Menschen an allen Funktionssystemen teilhaben können (vgl. Puhr 2009, 12). „Im Prinzip sollte jeder rechtsfähig sein und über ausreichend Geldeinkommen verfügen, um an Wirtschaft teilnehmen zu können. [...] Jeder durchläuft, soweit er es

bringt, zumindest die Elementarschulen. Jeder hat Anspruch auf ein Minimum von Sozialleistungen, Krankenpflege und ordnungsgemäßer Beerdigung.“ (Luhmann 1997, 625) Die Nicht-Beteiligung an den Funktionssystemen bedeutet gleichzeitig Exklusion im Sinne von sozialer Ausschließung. Ausschließung ist in diesem Verständnis nicht per se problematisch, wenn Personen z. B. einem Verein nicht angehören, wenn sie sich für den Verein nicht interessieren. Relevanz erlangt soziale Schließung, wenn für die ausgeschlossene Person soziale Lebenschancen beeinträchtigt werden (vgl. Kronauer 2010, 25). Nach Luhmanns Systemtheorie bestehen für alle Individuen Inklusionsmöglichkeiten (vgl. Puhr 2009, 13).

Der Begriff ‚inclusion‘ in Bildungskontexten ist erstmals Ende der 1980er-Jahre für Menschen mit Behinderung in Nordamerika verwendet worden und fand durch die Erklärung der UNESCO-Konferenz von Salamanca (vgl. UNESCO 1994) Verbreitung. Das deutsche Lehnwort ‚Inklusion‘ fand erst ab 2000 Eingang in die deutsche Fachdiskussion und beinhaltete die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sowie Lern- und Verhaltensstörungen (vgl. Biewer/Schütz 2015, 124). Diese sonderpädagogische Debatte erlebte durch die 2006 beschlossene UN-Behindertenrechtskonvention einen starken Aufschwung. Nach der Definition der Deutschen UNESCO-Kommission wird Inklusion als ein Prozess verstanden, „bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird.“ (DUK 2010, 9) „Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (DUK 2014, 9). Der Begriff der Inklusion wird vielseitig definiert und abgegrenzt (ausführlich siehe Biewer/Schütz 2016, 123ff.). Gemeinsam ist den Begriffsverständnissen, allen Individuen Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen, die durch Rücksichtnahme auf individuelle Bedarfe des Subjekts und nicht durch dessen Anpassung ermöglicht werden sollen. Gesellschaftliche Verhältnisse sollen so verändert werden, dass Heterogenität akzeptiert und alle Menschen gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben (vgl. Ackermann 2015, 33).

Um das Begriffsverständnis von Inklusion sinnvoll in der ökonomischen Bildung zu verorten, werden im Folgenden relevante Verständigungsdimensionen der Inklusionsdebatte näher beleuchtet. Für die ökonomische Bildung haben Inklusionsstrategien, die zu inkludierenden Subjekte sowie die von Inklusion betroffenen gesellschaftlichen Teilbereiche Relevanz (siehe Abbildung 1).

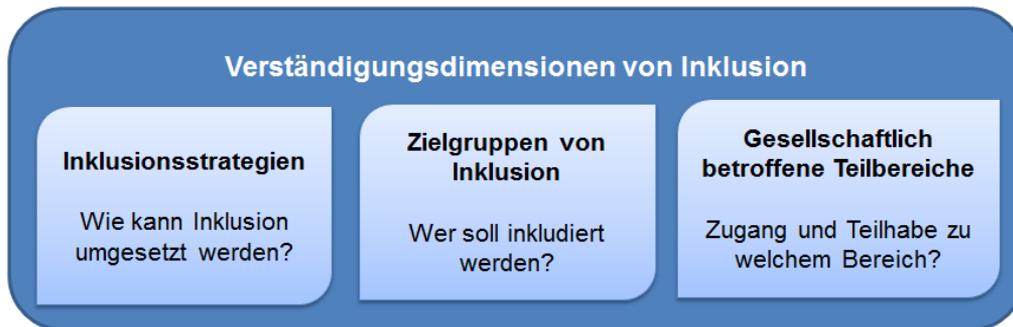


Abbildung 1: Verständigungsdimensionen zum Begriff Inklusion (vgl. Besand/Jugel 2015, 47)

Im Folgenden werden die Verständigungsdimensionen im Spiegel der ökonomischen Bildung näher erörtert.

3 Umsetzungsstrategien von Inklusion

In Bezug auf die Inklusionsstrategien stellt sich die Frage, wie Inklusion gelingen kann. Ein zentrales Modell, das den Umgang mit marginalisierten Personengruppen nachzeichnet, ist das vierstufige Modell nach Bürli (1997, 56), das von Sander (2002, 62), Hinz (2004, 47f.) und Wocken (2009, 11f.) im Rahmen der allgemeinen Pädagogik diskutiert und verbreitet wurde (siehe Abbildung 2). Das Modell geht von Exklusion aus und zielt über Segregation, dann Integration auf Inklusion.

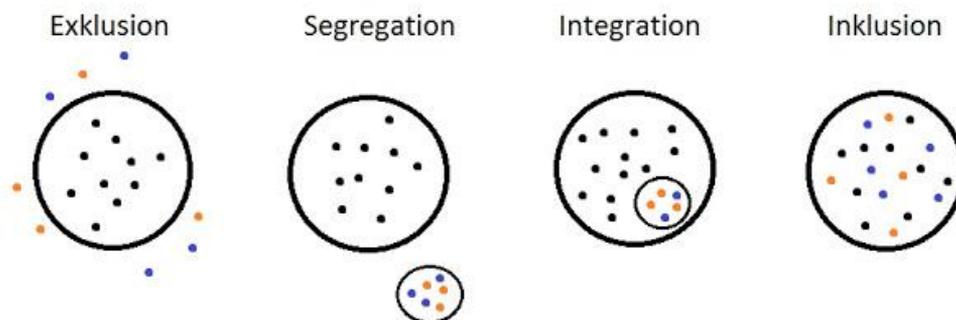


Abbildung 2: Sonderpädagogische Entwicklungsphasen der Inklusion (vgl. Bürli 1997)

Bei der Exklusion wird von einem kompletten Ausschluss von besonderen Personengruppen im Bildungs- und Erziehungssystem ausgegangen (z. B. schulbildungsunfähige Menschen mit schwerer geistiger Behinderung). Segregation geht von einer Normabweichung aus und teilt Individuen anhand bestimmter Personenmerkmale in eigene Bildungseinrichtungen ein. Integration zielt auf die Überwindung von Segregation und führt marginalisierte Personengruppen innerhalb von Regelinstitutionen zusammen. Inklusion betrachtet alle Personengruppen

als heterogene, aber dennoch einheitliche Personengruppe. Vielfalt gilt als normal, Lernende sind unterschiedlich, anders und individuell. Inklusion zielt auf die Teilhabe Aller auf Grundlage ihrer jeweiligen Bedarfe und Leistungen (vgl. Besand/Jugel 2015, 49; Wocken 2009, 11).¹ Aus dieser Sichtweise ergeben sich Folgen für die Gestaltung von Schule und Unterricht. Inklusive Bildung passt nicht die Lernenden an das vorherrschende Schulsystem an, sondern Schule und Bildungsprozesse sind auf die Unterschiedlichkeit der Lernenden auszurichten (Wocken 2009, 11f.).

Analysiert man den deutschen Arbeitsmarkt anhand der Inklusionsstrategien wird deutlich, dass dieser zur Segregation tendiert (vgl. Wiepcke 2010, 48). Die geschlechterspezifische Segregation des Arbeitsmarktes, der erschwerte Zugang von Personen mit Migrationshintergrund sowie mit Behinderung (vgl. BMBF 2016, 48; Imdorf 2011; Euler/Severing 2014, 21) verhindern eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe von Personen mit Teilhabeschwernissen. Ausgehend von den separierenden Tendenzen beinhaltet Integration den Versuch, Individuen in der Hinsicht zu fördern, dass sie den gesellschaftlichen Strukturen wie z. B. dem Arbeitsmarkt angeglichen werden, der sich jedoch selbst nicht wesentlich ändert. Das Leitbild der Integration zielt daher nur auf die zu inkludierende Person, nicht jedoch auf gesellschaftliche Strukturen (wie z. B. den Arbeitsmarkt). Das Leitbild der Inklusion passt nicht nur Personen mit Teilhabeschwernissen an den Arbeitsplatz im Unternehmen an, sondern richtet sich auch an gesellschaftliche Strukturen, wie z. B. Veränderungsprozesse in Unternehmen.

4 Zielgruppen von Inklusion

In Hinblick auf die zu inkludierenden Subjekte wird der bildungskontextbezogene Begriff der Inklusion durch zwei Fassungen geprägt. Die enge Fassung beschränkt sich auf Lernende mit Behinderung (special educational needs), die auch von der UN-Behindertenrechtskonvention 2006 nach wie vor favorisiert wird (vgl. Ackermann 2015, 34). Die weite Fassung schließt

¹ Wocken kritisiert eine oft fehlerhafte Auslegung des Modells, da die Stufen häufig als historische Entwicklungsphasen in der Sonderpädagogik interpretiert werden. Er sieht die Stufen nicht als strenge Abfolge historischer Etappen, sondern als „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“ (2009, 12). Besand und Jugel (2015, 49) verweisen, dass sich die gegenwärtige Diskussion stark auf die Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion bezieht. Sie problematisieren, dass bei der Abgrenzung die Integration oft als Vorstufe zur Inklusion gedeutet wird. Andere Konzepte verwenden die Begriffspaare als Synonyme oder sehen Inklusion als eine verbesserte Integration. Sie monieren, dass Inklusion oft als ein Zustand, der Ergebnis eines integrativen Entwicklungsprozesses ist, verstanden wird, mit dem sich Institutionen etikettieren. Demgegenüber stehen Positionen, die Inklusion als Transformations-, Veränderungs- oder Gestaltungsprozess verstehen.

neben Kindern und Jugendlichen mit Behinderung auch die mit unterschiedlicher sozialer, ethnischer, religiöser, sprachlicher Herkunft mit ein und berücksichtigt mit globalem Blick auch die Armutslagen von Personen, HIV-Waisen sowie Flüchtlings- und Straßenkindern (vgl. Biewer/Schütz 2016, 124).

Neben den zwei Fassungen des Inklusionsverständnisses über Zielgruppen werden zwei Debatten zum Verständnis von Inklusion unterschieden, die sich auf die zu inkludierenden Subjekte beziehen. Die eine Debatte wird – wie eben schon beschrieben – über Inklusion von Menschen mit Behinderung (siehe enge Fassung des Inklusionsbegriffes) geführt. Die behindertenpädagogische Ansicht verdeutlicht den Anspruch, Menschen mit Behinderung in ihren Menschenrechten anzuerkennen (vgl. Ackermann 2015, 35). Die zweite Debatte wird aus sozialwissenschaftlicher Sicht geführt und knüpft an Luhmanns Gegenbegriff von Inklusion, der Exklusion an. Sie nimmt das Problem der gesellschaftlichen sozialen Spaltung in den Blick und fokussiert alle Menschen mit Teilhabeerschwernissen. Die sozialen Spaltungen erwachsen aus weitreichenden Veränderungen am Arbeitsmarkt, den Beschäftigungsverhältnissen, den Systemen sozialstaatlicher Sicherung sowie den Haushalts- und Lebensformen. Inklusion wird als gesellschaftliche Aufgabe verstanden. Beide Debatten richten ihre Kritik gegen die „diskriminierenden, die Lebenschancen von Menschen beeinträchtigenden sozialen Schließungen“ (Kronauer 2013, 24).

Während die soziologische Debatte um Inklusion und Exklusion systemtheoretisch und normativ ausgerichtet ist (vgl. Kronauer 2010, 32), fokussiert sich die sonderpädagogische Debatte (auch normativ) auf das Individuum. Dieser sonderpädagogische Ansatz erscheint auch für die ökonomische Bildung geeignet, da in der Ökonomik im Rahmen der Aktions- und Handlungstheorie die Entscheidungssituationen einzelner Individuen im Mittelpunkt stehen. Dem ökonomischen Handlungsmodell liegt die Formel zugrunde, dass Individuen ihren Nutzen unter Restriktionen maximieren (vgl. Homann/Meyer 2005, 30). Das ökonomische Handlungsmodell unterstellt, dass Individuen die relevanten Akteur*innen sind, die im Rahmen eines Entscheidungsspielraums Wahlentscheidungen treffen. Demzufolge werden alle Handlungen in der sozialen Welt auf das Handeln von einzelnen Individuen zurückgeführt (methodologischer Individualismus). Die Individuen befinden sich dabei innerhalb eines Systems von Interaktionsbeziehungen mit anderen Individuen² (vgl. Homann/Suchanek 2005, 29ff.). Homann

² Die Annahmen des methodologischen Individualismus sind rein analytisch zu verstehen. Sie tragen zur Erklärung sozialer Phänomene bei.

und Mayer (2005, 97f.) legen für den methodologischen Individualismus zwei Grundannahmen über den Menschen zugrunde. Zum einen ist der Mensch ein Lebewesen, das mit Vernunft ausgestattet ist. Das heißt, er kann planen, planmäßig handeln, investieren, durch Reflexion lernen, anders entscheiden als bisher, um in Zukunft größere Vorteile zu realisieren. Mithilfe von Sprache kann er mit anderen Menschen kommunizieren, sodass er zum anderen ein Wesen ist, das in Gemeinschaft lebt. Erst in der Gemeinschaft und im Austausch mit anderen entwickelt der Mensch sein Optimum. Homann und Suchanek (2005, 5 nach Rawls 1971/1979, 105) begreifen Gesellschaft deshalb als „ein System der Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil“³. In diesem Modell werden Menschen als Vermögenswerte verstanden, die Leistungen und Bereicherungen für andere darstellen. „Sie sind keine Stör- und Kostenfaktoren, sondern Produktivkräfte, die bei einer gelungenen sozialen Ordnung durch ihr Handeln sich und anderen Vorteile bringen.“ (Homann/Meyer 2005, 98)

Verknüpft man das ökonomische Modell mit dem Inklusionsgedanken, können im Zuge der demografischen Entwicklung und des prognostizierten Fachkräftemangels in Deutschland insbesondere Personen mit Migrationshintergrund und mit Behinderung einen positiven Beitrag zum gegenseitigen Vorteil leisten. Die von Inklusion betroffenen Zielgruppen würden unter Berücksichtigung verschiedener Unterstützungsbedarfe mehr Anerkennung und Wertschätzung erfahren. Unternehmen würden die Ressourcen menschlicher Vielfalt besser nutzen, um ihre Effektivität und Produktivität zu steigern (vgl. Hirschberg/Köbsell 2016, 562). Die betroffenen Zielgruppen stoßen jedoch häufig auf Nicht-Akzeptanz und Konflikte. Zahlreiche Befunde zeigen, dass Personen mit Teilhabeerschwernissen wie Frauen, Personen mit Migrationshintergrund und mit Behinderung einen erschwerten Zugang zu einer Berufsausbildung und zum Arbeitsmarkt haben und nicht gleichberechtigt am Arbeitsmarkt partizipieren (vgl. BMBF 2016, 48; Bauer/Niehaus 2013; Imdorf 2011; Euler/Severing 2014, 21). In aktuellen Fachkräfteoffensiven der Bundesregierung aber auch im Rahmen von Diversity-Management-Strategien von Unternehmen werden Personen mit Behinderung noch nicht als inländisches Potenzial wie Frauen, Ältere oder Personen mit Migrationshintergrund wahrgenommen (vgl. Bauer/Niehaus 2013, 12; Krell/Pantelmann/Wächter 2006, 33).

Die ökonomische Analyse der von Exklusion betroffenen Zielgruppen kann sowohl die pädagogische als auch die soziologische Debatte ergänzen. Die ökonomische Debatte favorisiert

³ In Anlehnung an diese Annahmen definieren Homann und Suchanek (2005, 5) den Gegenstandsreich der Ökonomik wie folgt: „Die Ökonomik befasst sich mit Möglichkeiten und Problemen der gesellschaftlichen Zusammenarbeit zum gegenseitigem Vorteil.“

eine positivistische Herangehensweise und setzt das Individuum in den Mittelpunkt der Analyse.



Abbildung 3: Zielgruppen von Inklusion (eigene Darstellung)

In Bezug auf die ökonomische Bildung ist ein breites Verständnis von Inklusion zugrunde zu legen, das sich auf alle Menschen bezieht (siehe Abbildung 3). Dieser Anspruch betrachtet die ganze Diversity (vgl. Hirschberg/Köbsell 2016, 561). Ein besonderer Fokus muss jedoch auf die Diversity-Dimension der Behinderung gelegt werden, da diese in der ökonomischen Bildung als auch in Diversity-Management-Strategien weitestgehend unberücksichtigt bleibt.

5 Gesellschaftlich betroffene Teilbereiche von Inklusion

Zu den gesellschaftlich betroffenen Teilbereichen von Inklusion werden 1) die Schule oder 2) das ganze Bildungssystem oder 3) alle öffentlichen Teilbereiche wie Arbeitswelt, Wohnraum, Institutionen etc. oder 4) die unterschiedlichen Kulturen oder 5) die mikrogesellschaftlichen Bereiche wie Familie und Peergroups subsumiert (vgl. Besand/Jugel 2015, 51). Ökonomische Inklusion bezieht sich dabei zum einen auf den Zugang zu entlohnter Arbeit im Sinne einer Mitwirkung am gesellschaftlichen System. Zum anderen bezieht sich der Inklusionsbegriff auf sozialstaatliche Leistungen, die häufig, aber nicht immer, an formale Beschäftigungsverhältnisse gebunden sind (vgl. Fritz 2007, 1). Dies bedeutet die Öffnung gesellschaftlicher Organisationen und Infrastrukturen zur gleichberechtigten Teilhabe aller an deren Leistungen (vgl. Kronauer 2013, 18). Während die erste Auslegung von ökonomischer Inklusion das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt und die Leistungsorientierung fokussiert, ist

die zweite Auslegung bedarfsorientiert ausgerichtet. Die ökonomische Debatte zu den von Inklusion betroffenen Zielgruppen hat aufgezeigt, dass das Individuum im Zentrum der Betrachtung steht. Das Individuum und die gesellschaftlichen Teilbereiche können als zwei Interaktionspartner*innen ausgemacht werden, die die Möglichkeit haben, zum gegenseitigen Vorteil zu kooperieren. Wenn Menschen als Potenzial verstanden werden, die Leistungen und Bereicherungen für andere darstellen, gilt es im Folgenden zu erörtern, durch welche (ökonomisch) geprägten Lebenssituationen die Zielgruppe gekennzeichnet ist und welche Unterstützungsbedarfe für sie daraus resultieren.

Steinmann (2008, 209) beschreibt Lebenssituationen als sich wiederholende, typische Beziehungen zwischen Menschen, die von Entscheidungssystemen, Normen, Traditionen und Organisationen beeinflusst und gesellschaftlich geprägt sind. Aus dieser gesellschaftlichen Realität werden mithilfe der wirtschaftswissenschaftlichen Bezugswissenschaft ökonomisch geprägte Lebenssituationen herausgefiltert. Bei Steinmanns ökonomisch geprägten Lebenssituationen handelt es sich vor allem um die der Einkommens- und Güterentstehung und Verteilung. In Hinsicht auf die Einkommensentstehung unterscheidet er die Situationen der Berufswahl, Berufsbildung und Berufswechsel, Stellung im Unternehmen und am Arbeitsplatz, Arbeitseinkommen und Sozialeinkommen. Für den Bereich der Einkommensverwendung ergeben sich die Situationen Kauf, Freizeit, Sparen, Versichern, Vorsorgen, Steuerzahlung und die Nutzung öffentlicher Güter (vgl. Steinmann 1997, 7).

Ein weiterer Zugang ist in Piorkowskys Konzept der Alltags- und Lebensökonomie (2009, 61) auszumachen. Er sieht den Haushalt als Ausgangssituation von alltags- und lebensökonomischen Handlungen. Die Teilhabe und der Zugang an ökonomisch geprägten gesellschaftlichen Lebensbereichen bedingt Selbstorganisation und Kooperation mit Haushaltsmitgliedern, Bedürfnisfeststellung und deren Reflexion, Allokation von Ressourcen, Gründung eines eigenen Haushalts, Aufbau und Pflege von erwerbswirtschaftlichen Arbeitsbeziehungen sowie Gestaltung von Freundschaft und Freizeit. Piorkowskys Ansatz geht über den von Steinmann hinaus. Er reagiert auf die zunehmende Komplexität ökonomisch geprägter Lebens- und Alltagssituationen, indem er nicht nur die Rolle der Individuen als Konsumierende oder Erwerbstätige in entsprechenden Lebenssituationen festlegt, sondern die Gründung eines eigenen Haushalts zur wichtigsten Alltags- und Lebenssituation macht (vgl. Piorkowsky 2011, 34).

Die vorgestellten Konzepte können einen Beitrag zur inklusiven ökonomischen Bildung leisten, sie bilden jedoch nicht alle Lebens- und Alltagssituationen der betroffenen Zielgruppen

ab, da sie bisher nicht speziell auf die Lebenssituationen der inkludierenden Subjekte ausgerichtet sind (vgl. Weitzig/Wiepcke 2017, 226).

5.1 Ökonomisch geprägte Lebenssituationen von Personen mit Behinderung

Um die Lebens- und Alltagssituationen für Personen mit Behinderung abzuleiten, sind Informationen zu deren Lebenssituationen notwendig. Eine geeignete Methode stellt die Befragung der Zielgruppe dar (vgl. Schäfers 2008; Weitzig/Wiepcke 2017). Sie fokussiert die Nutzer*innenperspektive und zielt auf eine auf Vorstellungen und Bedarfe ausgerichtete Gestaltung von Alltags- und Lebenssituationen. Die Beurteilung der Lebenssituationen von Personen mit Behinderung ergänzt die fachlich objektiven Standards um eine subjektive Sicht der Zielgruppe. Eine solche mehrdimensionale Herangehensweise ermöglicht das Modell der Lebensqualität.

Lebensqualität ist ein Bestandteil der Wohlfahrt und akzentuiert das ‚gute Leben‘. Die Lebensqualitätsforschung ist durch zwei Ansätze der Wohlfahrtsforschung gekennzeichnet, den objektivistischen und den subjektivistischen Ansatz. Der objektivistische Ansatz stellt den Wohlstand in den Mittelpunkt. Zu ihm zählen die materiellen Dimensionen, wie die Verfügung über Einkommen sowie der Besitz und Konsum von Gütern und Dienstleistungen. Wohlstand ist durch das Vorhandensein von Ressourcen gekennzeichnet, die dem bzw. der Einzelnen die Erfüllung der Grundbedürfnisse ermöglichen. Ressourcen gelten als externe Lebensbedingungen. Sie gelten als funktional, wenn sie vom Individuum für die eigenen Bedürfnisse und Gestaltung der Lebensverhältnisse gezielt eingesetzt werden können (vgl. Schäfers 2016, 133). Der subjektivistische Ansatz bezieht sich auf das Wohlbefinden. Er stellt subjektive Elemente wie die Wahrnehmung von Individuen, Situationsdefinitionen oder kognitive Bewertungen und Gefühlszustände in den Vordergrund (vgl. Noll 2000, 3). Die zwei Ansätze der Lebensqualität als integriertes Modell gewährleisten ein multidimensionales Konzept, das sowohl materielle als auch immaterielle, individuelle wie kollektive Wohlfahrtskomponenten umfasst und das ‚Besser‘ gegenüber dem ‚Mehr‘ betont (vgl. Schäfers 2016, 132 nach Noll 2000, 3). Glatzer und Zapf verstehen somit unter Lebensqualität „gute Lebensbedingungen, die mit einem positiven Wohlbefinden zusammengehen. In einer allgemeinen Definition ist die Lebensqualität von Individuen und Gruppen bestimmt durch die Konstellation (Niveau, Streuung, Korrelation) der einzelnen Lebensbedingungen und der Komponenten des subjektiven Wohlbefindens“ (Glatzer/Zapf 1984, 23). Die internationale Lebensqualitätsforschung operationalisiert folgende zentrale Faktoren (vgl. Schalock et al. 2002) und identifiziert acht Kerndimensionen von Lebensqualität (vgl. Schäfers 2008, 35).

Kerndimensionen	Exemplarische Indikatoren
Emotionales Wohlbefinden	Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Freiheit von subjektiver Belastung, Spiritualität
Soziale Beziehungen	Intimbeziehungen, Familie, Freundschaften, soziale Unterstützung
Materielles Wohlbefinden	Persönlicher Besitz, Einkommen, finanzielle Lage, Verfügung über Güter und Dienstleistungen
Persönliche Entwicklung	Lern- und Bildungsmöglichkeiten, Kompetenzen, alltägliche Aktivitäten
Physisches Wohlbefinden	Gesundheitszustand, Ernährungszustand, Mobilität, Möglichkeiten der Erholung
Selbstbestimmung	Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, persönliche Kontrolle, Selbstverantwortlichkeit, persönliche Ziele und Werte
Soziale Inklusion	Übernahme sozialer Rollen, Zugang zu unterschiedlichen Lebensbereichen, Partizipation am Gemeindeleben
Rechte	Privatsphäre, würdevolle Behandlung, Nichtdiskriminierung, Mitsprache und Mitwirkungsrechte

Tabelle 1: Internationale Kerndimensionen von Lebensqualität (vgl. Schäfers 2008, 35)

Durch die Komplexität kann das Konzept der Lebensqualitätsforschung nur schwer Aussagen darüber treffen, welche Lebensbereiche in eine Untersuchung einzubeziehen sind (vgl. Schäfers 2016, 134). So sind für die ökonomische Bildung Schwerpunkte zu setzen, die theoretisch und empirisch, normativ und lebensweltlich zu begründen sind.

5.1.1 Erwerbsarbeit als zentraler Teilhabebereich für Inklusion

Einen der wichtigsten ökonomischen Teilhabebereiche stellt die Arbeit dar. Erwerbsarbeit gilt als die Tätigkeit, die den Menschen in Beziehung zur Gesellschaft bringt, sie bestimmt den sozialen Status sowie die Art und Weise, wie Individuen in der Gesellschaft integriert sind. Erwerbsarbeit dient der materiellen Existenzsicherung, ist für das Bedürfnis nach Sicherheit bedeutend⁴, hat strukturierende Funktion, indem sie das Leben sowohl räumlich (Wohn- und Arbeitsort) als auch zeitlich (Arbeits- und Freizeit) trennt, hat soziale Funktion im Sinne von

⁴ So hat Arbeit zum Beispiel über die Steuern und Sozialausgaben eine wesentliche Funktion für die soziale Sicherung bei Krankheit, Pflegebedürftigkeit, Arbeitslosigkeit und im Alter. Darüber hinaus sichert Erwerbsarbeit auch die soziale Sicherung anderer in der Gesellschaft (vgl. Doose 2016, 449).

Kommunikation und Kooperation mit anderen, hat sozialen Status, ermöglicht Anerkennung und ist Aktivität, da sie einen produktiven Beitrag leistet. Mit dem Einbringen der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kann sie Einfluss auf das Selbstwertgefühl und die eigene Identität haben (vgl. Doose 2016, 448f.). Die Funktionen von Erwerbsarbeit verdeutlichen einen engen Bezug zu den Kategorien der Lebensqualität (vgl. Tabelle 1). Sie gilt als der wichtigste Lebensbereich für das subjektive Wohlbefinden. Daneben leistet sie einen wichtigen Beitrag für Unternehmen und Gesellschaft. Der Grad der Erwerbsbeteiligung ist des Weiteren für die Einbindung in soziale Wechselbeziehungen bestimmend. Sie ist durch wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnet und gilt als wesentliche Voraussetzung für soziale Anerkennung, gesellschaftliche Zugehörigkeit und Kooperation mit anderen (vgl. Kronauer 2010, 31).

5.1.2 Weitere ökonomisch geprägte Teilhabebereiche von Inklusion

Weitere zentrale Teilbereiche für Partizipation und Zugehörigkeit werden in der Einbindung von familiären und freundschaftlichen Nahbeziehungen (vgl. Kronauer 2010, 31), dem selbstständigen Wohnen und in der Realisierung von Freizeitmöglichkeiten (vgl. Hedderich et al. 2016; Schäfers 2008; BmAS 2014) gesehen. Das selbstständige Wohnen von Personen mit Behinderung hat seit der UN-Behindertenrechtskonvention an Bedeutung gewonnen. Laut Art. 19 UN-BRK wird eine „unabhängige Lebensführung und Einbezug in die Gemeinschaft“ festgeschrieben. Menschen mit Behinderung können demnach ihren Aufenthaltsort wählen und selbst entscheiden, wo und mit wem sie leben (vgl. Seifert 2016, 456). Dies bringt für die Zielgruppe eine eigene bzw. betreute Haushaltsführung mit sich. Entsprechend neu ist der Bedarf der Zielgruppe an ökonomischer Bildung. Sie werden im ambulanten Wohnen mit alltäglichen ökonomischen Routineaufgaben wie materielles Wohlbefinden, persönlicher Besitz, Einkommensverwendung, finanzielle Lage, Verfügung über Güter und Dienstleistungen konfrontiert. Neben den objektivistischen Dimensionen zeigen Untersuchungsergebnisse von Befragungen zum subjektiven Wohlbefinden von Personen mit Behinderung, dass sie sich selbstständigere Wohnformen (Schäfers 2008, 329) und mehr Freizeitaktivitäten (ebd., 323) wünschen. Sowohl Schäfers (2008, 332) als auch Weitzig und Wiepcke (2017, 228f.) konstatieren, dass das Zufriedenheitsniveau in den genannten Bereichen u. a. von den verfügbaren Kompetenzen der Personengruppe abhängt. Fehlendes Wissen und Kompetenzen im Bereich der ökonomischen Bildung führen bei den Befragten zu einem Fehlverhalten und in dessen Konsequenz zu Nachteilen in bestimmten Lebenssituationen (vgl. Weitzig/Wiepcke 2017, 229). Die Befragten wünschen sich insbesondere Kompetenzen für die Reflexion von Bedürfnissen,

Formulierung von Wünschen, Benennung von eigenen Zielen sowie im Umgang mit behinderungsbedingten Einschränkungen und Diskriminierung. Die subjektiv bewerteten Lebenssituationen verdeutlichen, dass die Zielgruppe nicht nur durch materielle sondern auch durch immaterielle Werte geprägt ist. Im Rahmen der Inklusionsdebatte sind die ökonomisch geprägten Lebenssituationen um ausgewählte Dimensionen der Lebensqualität zu erweitern. Ökonomisches Denken und Handeln soll allen Personengruppen zur Gestaltung der Lebenswelt nach eigenen Zielen verhelfen, die Besonderheiten der jeweiligen Lebenssituation berücksichtigen und sich an die Selbstverantwortung des Subjekts richten (vgl. Kulig/Theunissen 2016, 114f.).

5.2 Abschließende Betrachtung der von Inklusion betroffenen Teilbereiche

Die Analyse anhand ökonomisch geprägter Lebens- und Alltagssituationen hat gezeigt, dass Erwerbsarbeit einen der wichtigsten Teilhabebereiche von Inklusion darstellt. Eine erfolgreiche Inklusion auf dem Arbeitsmarkt kann bei Individuen sowohl objektive als auch subjektive Faktoren der Lebensqualität verbessern. Daneben bilden das selbstständige Wohnen und somit die Gründung eines eigenen Haushalts sowie soziale Nahbeziehungen bedeutende Teilhabebereiche einer inklusiven ökonomischen Bildung. Personen mit Teilhabeschwernissen sind durch differenzierte Lebenslagen gekennzeichnet. Die in der ökonomischen Bildung auf Lebens- und Alltagssituationen etablierten Leitbilder berücksichtigen nur einen Teil der objektiven Indikatoren. Insgesamt betrachtet bietet der Einbezug des Lebensqualitätskonzeptes einen mehrdimensionalen Betrachtungsrahmen und lässt eine Analyse differenzierter Lebenslagen von Menschen mit Teilhabeschwernissen zu. Der Einbezug subjektiver Leitideen stärkt die Selbstbestimmung, Teilhabe, Zugang und somit die Inklusion von Individuen. Denn wird zum Beispiel die individuelle Kategorie der Selbstbestimmung als Entscheidungsautonomie und Möglichkeit der persönlichen Kontrolle sowie Eigenverantwortung verstanden, bedeutet Inklusion die Ausübung von Funktionen in gesellschaftlich bestimmten Teilbereichen wie der Arbeitswelt, dem Wohnraum, der Familie und Peergroups etc. (vgl. Schäfers 2008, 36). Untersuchungen der Wohlbefindens- und Bewältigungsforschung zeigen, dass Art, Quantität und Intensität sozialer Beziehungen (Familie, Ehe und Liebesbeziehungen) eine der wichtigsten Ressourcen zur Alltags-, Krisen- und Stressbewältigung darstellen (vgl. Beck 1998). Die Berücksichtigung sozialer Beziehungen und Netzwerke für die individuelle Lebensqualität hat Relevanz für die Teilhabe an Interaktions- und Kommunikationsprozessen (vgl. Schäfers 2008, 36). Durch die Einbindung in die Gemeinschaft und durch den Austausch mit anderen

kann das Individuum im Sinne des ökonomischen Handlungsmodells sein Potenzial entwickeln (vgl. Homann/Meyer 2005, 98), was gleichzeitig zur Realisierung elementarer Bedürfnisse, zur Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Neben den sozialen Beziehungen nehmen das physische Wohlbefinden sowie Rechte eine zentrale Stellung in der Lebensqualität ein (vgl. Schäfers 2008, 36). Gesundheit, würdevolle Behandlung, Nichtdiskriminierung etc. haben Einfluss auf Zufriedenheit, Glück sowie Besorgnis- und Belastungssymptome (vgl. Schäfers 2016, 133) und können die Teilhabe von Individuen an den unterschiedlichen Teilbereichen verbessern.

Der differenzierte Blickwinkel auf die Lebens- und Alltagssituationen von Individuen mit Teilhabeerschwerpunkten ermöglicht ferner ein wertvolles Bezugssystem zur Planung, Gestaltung und Evaluation auf der Ebene von Institutionen (vgl. Beck 2001). Die Indikatoren zur Verbesserung der objektiven Lebensbedingungen und des subjektiven Wohlbefindens können als Maßstab für die inklusive Qualitätsentwicklung weiterer Teilbereiche wie z. B. des Bildungssystems dienen (vgl. Abbildung 4).

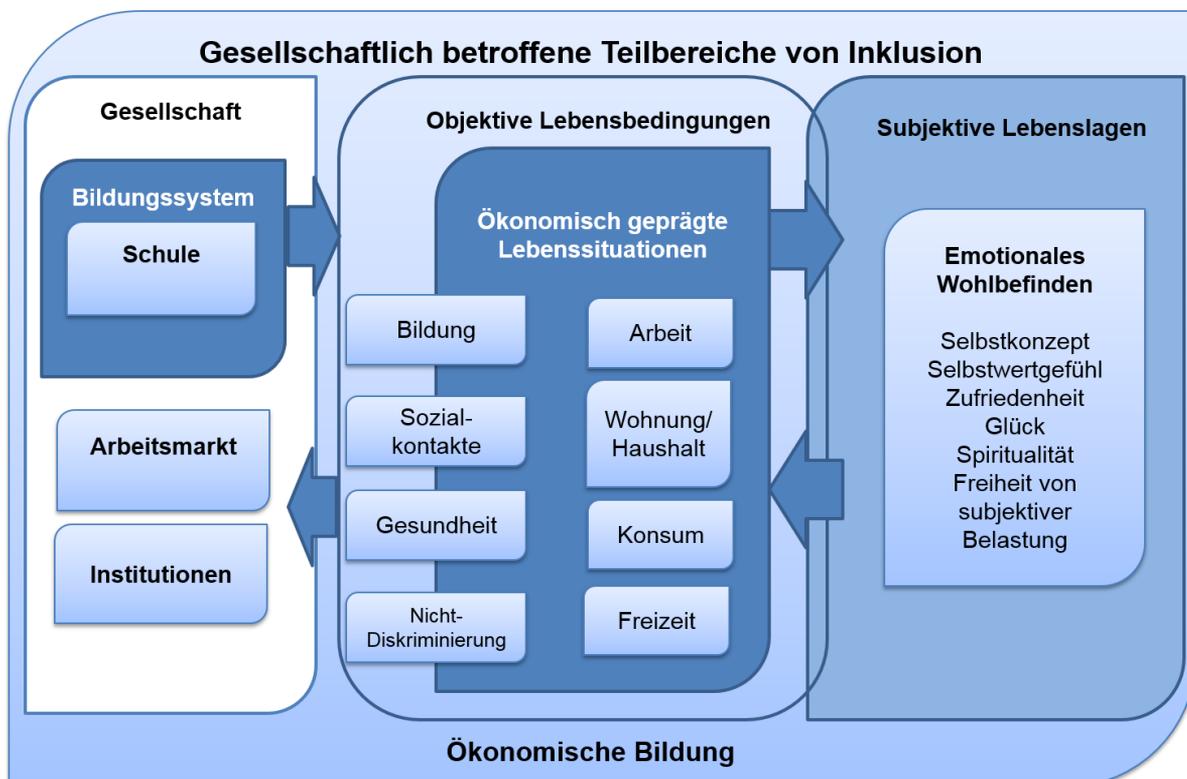


Abbildung 4: Gesellschaftlich betroffene Teilbereiche von Inklusion (eigene Darstellung)

Auf Basis der von Inklusion betroffenen Teilbereiche, der lebens- und alltagsökonomischen Teilhabesituationen sowie den Indikatoren der Lebensqualität lässt sich folgendes Konzept für die ökonomische Bildung formulieren: Ökonomische Bildung umfasst sowohl Bedürfnisse, Wünsche, Einstellungen, Voraussetzungen als auch Ressourcen. Neben den objektiven Lebensbedingungen (Arbeit, Wohnung, Sozialkontakte, Bildung, Gesundheit) sind subjektive Lebenslagen (Zufriedenheit, Glück, Belastungen, Hoffnungen) zu berücksichtigen. Das Konzept ist subjektbezogen, schließt physische, psychische, soziale und umweltbezogene Aspekte mit ein und hebt auf ein gesellschaftlich bestimmtes Erlebens- und Handlungsfeld ab (vgl. Dworschak 2004, 48). Dieser Blickwinkel betrachtet inklusive Bedingungen aus Sicht der Menschen und nicht nur danach, inwiefern die Gesellschaft und ihre Institutionen anhand normativer Kriterien als inklusiv gelten (sollen) (vgl. Schäfers 2016, 136).

6 Implikationen für die ökonomische Bildung und Forschungsbedarf

Die Ausführungen haben verdeutlicht, dass Inklusion über drei Verständigungsdimensionen in der ökonomischen Bildung verortet werden kann. Darauf aufbauend stellt sich die Frage, welchen Beitrag ökonomische Bildung zur Inklusion leisten kann und welcher Forschungsbedarf sich daraus ergibt.

Die erste Verständigungsdimension, wie Inklusion in der ökonomischen Bildung aussehen kann, hat ergeben, dass in ökonomisch geprägten Teilbereichen wie z. B. dem Arbeitsmarkt Tendenzen zur Segregation vorherrschend sind. Die zweite Verständigungsdimension über die von Inklusion betroffenen Zielgruppen verdeutlicht, dass von den vorherrschenden Segregationstendenzen alle Personen mit Teilhabeschwernissen betroffen sind, insbesondere aber Personen mit Behinderung. Sie bleiben in unternehmensbezogenen Diversitäts-Konzepten sowie in Fachkräfteoffensiven der Bundesregierung bislang unberücksichtigt. Daneben steht in der Ökonomik das Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung, das in einem sozialen Umfeld agiert. Um die eigenen Ziele optimal verfolgen zu können, sind auch die Handlungen der anderen Akteur*innen von Bedeutung. Dabei können sich Chancen aber auch Probleme ergeben. So sind zwischen den Individuen auf der einen Seite Kooperationen, auf der anderen Seite aber auch Konflikte möglich (vgl. Homann/Meyer 2005, 38). Das jeweilige Ergebnis resultiert aus den Handlungen von mindestens zwei Personen. Diese Betrachtungsweise unterstützt die Strategie der Inklusion, indem sich nicht nur Personen mit Teilhabeschwernissen an ökonomisch geprägte Teilbereiche anpassen, sondern auch gesellschaftliche Strukturen

und Unternehmen auf entsprechende Unterstützungsbedarfe reagieren. Kooperation bedeutet Wertschätzung der Vielfalt von Lebensentwürfen und Anerkennung dieser als gesellschaftliche Ressource.

Die dritte Verständigungsdimension erörtert die von Inklusion betroffenen Teilbereiche, in denen Individuen agieren. Um die Teilbereiche auszumachen, in denen Akteur*innen Teilhabeerschwernde haben und Unterstützung benötigen, gilt es, deren ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu analysieren und um zielgruppenadäquate Konzepte (wie z. B. das der Lebensqualität) zu erweitern.

Für eine inklusive ökonomische Bildung ergibt sich folgender Forschungsbedarf:

- Die Akteur*innenbetrachtung bedingt den Einbezug sowohl der Personen mit Teilhabeerschwernden als auch der gesellschaftlich betroffenen Teilbereiche in die Bildungsprozesse. Bildungsprozesse der ökonomischen Bildung sind so zu gestalten, dass sie vorherrschende Informationsdefizite zwischen Personen mit Teilhabeerschwernden aufdecken und gefestigte negative Stereotype abbauen. Forschungsbedarf besteht sowohl in einer inhaltlichen (Neu-)Ausrichtung als auch in der didaktisch-methodischen Umsetzung von Lehr-Lern-Arrangements (vgl. Wiepcke 2011, 224). Fragen wie „Wie kann die fachwissenschaftlich-inhaltliche Perspektive multiperspektivisch um die die Zielgruppe betreffenden inhaltlichen Bereiche erweitert werden?“, „Wie können die wirtschaftsdidaktischen Leitbilder der lebens- und alltagsökonomischen Bildung um die Erkenntnisse aus der Lebensqualitätsforschung erweitert werden?“, „Wie können diese um die differenzierten Aspekte der Lebenslagen von Personen mit Teilhabeerschwernden mit Inhalten der Gesundheitsförderung und -ökonomie, (ökonomischen) Diskriminierungsforschung und psychologischen Verhaltensforschung ergänzt werden?“ stehen dabei im Vordergrund.
- Um Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung der betroffenen Akteur*innen zu fördern, gilt es, die Kompetenzen der Zielgruppe entsprechend auszubilden. Forschungsbedarf besteht in der Frage, wie ökonomische Bildung in heterogenen Gruppen von Lernenden mit sehr unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsausgangslagen professionell gestaltet werden kann, damit Bildungserfolge für alle Schüler*innen mit und ohne Teilhabeerschwernde chancengleich und nachhaltig erzielt werden können. Die Realisierung einer inklusiven ökonomischen Bildung in allen Phasen einer Bildungsmaßnahme erfordert eine fachdidaktische Neuorientierung in den Bestandteilen der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -durchführung sowie in der Bewertung der Lernergebnisse (vgl. Wiepcke 2013). Eine inklusive Fachdidaktik berücksichtigt somit die unterrichtlichen Rahmenbedingungen, die

Heterogenität der Zielgruppe, die Formulierung von Lernzielen und Bildungsstandards, eine Erweiterung des inhaltlichen Spektrums, methodische und mediale Fragen sowie das Leitungshandeln von Lehrpersonen.

- Die Reformprozesse zum inklusiven Unterricht verändern auch das Berufsprofil von Lehrkräften. Sie verlangen die intensive Auseinandersetzung mit Konzepten der individuellen Förderung. Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf gilt es adäquat zu beschulen (vgl. Reisch 2014, 83). Forschungsbedarf ergibt sich in einer Neuorientierung der Lehramtsausbildung für das Fach Wirtschaft. Ein besonderer Schwerpunkt in der Fachdidaktik wird bei den individuellen Lernvoraussetzungen und Unterstützungsbedarfen der Zielgruppe gesehen (vgl. Greiten 2015, 233), die den Einbezug von Erkenntnissen aus den jeweiligen Querschnittsdisziplinen wie z. B. der interkulturellen Bildung bzw. Sonderpädagogik bedingen. Es stellt sich die Frage, wie Lehr-Lern-Formate aus der inklusiven Didaktik und Wirtschaftsdidaktik zusammengeführt werden können. Modelle der inklusiven Didaktik fokussieren stärker die individuellen Lernvoraussetzungen und Fördermaßnahmen, meist mit der Grundidee des Lernens am gemeinsamen Gegenstand. Unterrichtsprinzipien der Individualisierung, Differenzierung und des kooperativen Lernens gewinnen an Bedeutung (vgl. Greiten 2015, 236). Daneben sind Lehr-Lern-Formate auf die Erhöhung der Teilhabe von Lernenden gerichtet. Reisch (2014, 299) betont eine umfassende Vernetzung von schulischen Aktivitäten mit der Umgebung, wenn Kompetenzen für das ‚reale‘ Leben erlangt werden sollen. Dabei spielen bspw. Schülerfirmen eine besondere Rolle.

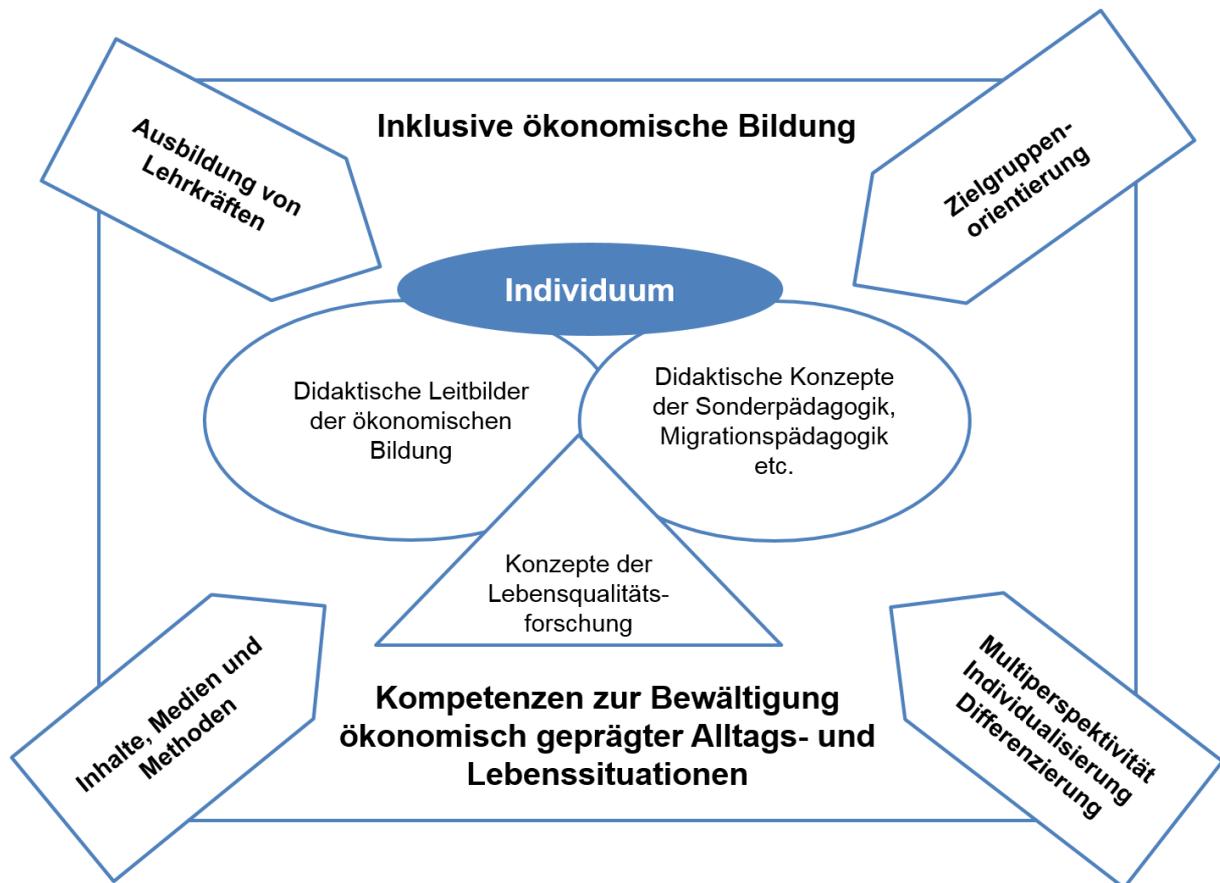


Abbildung 5: Kriterien einer inklusiven ökonomischen Bildung (eigene Darstellung)

Abbildung 5 verdeutlicht die Komplexität einer inklusiven Didaktik der ökonomischen Bildung, die für die Weiterentwicklung zu einer inklusiven Fachdidaktik Entwicklungsarbeit bedarf.

- Weiterhin ist eine inklusive Gestaltung von gesellschaftlich betroffenen Teilbereichen, wie dem Bildungssystem, den öffentlichen Teilbereichen wie Arbeitswelt, Wohnraum oder auch den mikrogesellschaftlichen Teilbereichen wie Familie zu fördern. Dies bedingt bei den Akteur*innen einen Wandlungsprozess (vgl. Besand/Jugel 2015, 51). Es stellt sich die Frage, welche Reformprozesse ökonomische Bildung anstoßen kann, um auf struktureller Ebene Inklusion zu realisieren und wie inklusive Prozesse konzeptioniert und umgesetzt werden können (vgl. Ackermann 2015, 33).

Literaturverzeichnis

- Ackermann, K. (2015): Politische Bildung im inklusiven Bildungssystem – grundsätzliche Fragen. In: Dönges, Ch. u. a. (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 30-44.
- Bärmig, S. (2015): Teilhabe – Begriff(e) und Vermittlung. In: Schnell, I. (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis, Bad Heilbrunn, 138-147.
- Bauer, J./Niehaus, M. (2013): Hochqualifizierte Menschen mit Behinderung: Ergebnisse einer regionalen Transitionsstudie von der Hochschule in die Erwerbstätigkeit. In: bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 05. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft05/bauer_niehaus_ft05-ht2013.pdf (02.11.2016).
- Beck, I. (1998): Gefährdungen des Wohlbefindens schwer geistig behinderter Menschen. In: Fischer, U. u. a. (Hg.): Wohlbefinden und Wohnen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, Reutlingen, 273-299.
- Beck, I. (2001): Lebensqualität. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik, Stuttgart, 337-340.
- Besand, A./Jugel, D. (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Dönges, Ch. u. a. (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 45-59.
- Biewer, G./ Schütz, S. (2016): Inklusion. In: Hedderich, I. u. a. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, 123-127.
- BmAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2014): Verbesserung der Datengrundlage zur strukturellen Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen. Endbericht, Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Online: <http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a127.pdf> (01.03.2017).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): Berufsbildungsbericht 2016. Online: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf (01.10.2016).
- Bürli, A. (1997): Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum, Fernuniversität Hagen.
- DeGÖB (Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung) (2005): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. In: Weitz, B. O. (Hg.): Standards in der ökonomischen Bildung, Schwalbach/Ts., 3-16.
- Derman-Sparks, L. (2013): Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In: Wagner, P. (Hg.): Handbuch Inklusion, Freiburg, 279-294.
- Doose, S. (2016): Arbeit. In: Hedderich, I. u. a. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, 448-453.
- DUK (Deutsche UNESCO Kommission e.V.) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, Bonn. Online: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Inklusion-LeitlinienBildungspolitik.pdf> (18.09.2017).
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission e.V.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, Bonn. Online: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Inklusion-LeitlinienBildungspolitik.pdf> (18.09.2017).

- Dworschak, W. (2004): Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung. Theoretische Analyse, empirische Erfassung und grundlegende Aspekte qualitativer Netzwerkanalyse, Bad Heilbrunn.
- Ebbers, I. (2009)a: Doing Gender in universitären Übungsfirmen. In: Seeber, G. (Hg.): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik, Schwalbach/Ts., 201-216.
- Ebbers, I. (2009)b: Diversity Education in der ökonomischen Bildung. In: Seeber, G. (Hg.): Befähigung zur Partizipation, Schwalbach/Ts., 157-170.
- Euler, D./Severing, E. (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung – Daten, Fakten, offene Fragen, Gütersloh. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung_Daten_Fakten_of_fene_Fragen.pdf (25.10.2016).
- Flam, H. (2007): Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse, Konstanz.
- Fritz, B. 2007: Ökonomische Mechanismen von Inklusion und Exklusion in Lateinamerika. Online: www.lai.fu-berlin.de/homepages/fritz/publikationen/PublikationenBaFriSept07.pdf (20.10.2016).
- Fuchs, J./Kubis, A./Schneider, L. (2015): Zuwanderungsbedarf aus Drittstaaten in Deutschland bis 2050, Bertelsmann Stiftung Gütersloh.
- Glatzer, W./Zapf, W. (1984): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden, Frankfurt am Main.
- Greiten, S. (2015): Vor dem Unterricht steht die Unterrichtsplanung: Didaktische und methodische Herausforderungen für inklusive Lehr-Lernsettings in den Sekundarstufen. In: Schnell, I. (Hg.): Herausforderung Inklusion, Bad Heilbrunn, 233-241.
- Hinz, A. (2004): Vom Sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. u. a. (Hg.): Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn, 41-74.
- Hirschberg, M./Köbsel, S. (2016): Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: Hedderich, I. u. a. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, 555-568.
- Homann, K./Meyer, M. (2005): Wirtschaftswissenschaftliche Theoriebildung, Braunschweig.
- Homann, K./Suchanek, A. (2005): Ökonomik. Eine Einführung, Heidelberg.
- Imdorf, Ch. (2011): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit produzieren: der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, H. u. a. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, 277-300.
- Jung, E. (2009): Partizipationskompetenz: Bildungsziel der Ökonomischen Bildung. In: Seeber, G. (Hg.): Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts., 11-26.
- Katzenbach, D. (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. In: Schnell, I. (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis, Bad Heilbrunn, 19-32.
- Krell, G. u. a. (2009): Vielfalt als Gegenstand der Lehre im Fachgebiet Personal. In: WiSt (Wirtschaftswissenschaftliches Studium), Heft 4/2009, 166-172.

- Krell, G./Pantelmann, H./Wächter, H. (2006): Diversity(-Dimensionen) und deren Management als Gegenstände in der Personalforschung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Krell, G. u. a. (Hg.): Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung, München, 25-56.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld, 24-58.
- Kronauer, M. (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, R. u. a. (Hg.): Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld, 17-25.
- Kulig, W./Theunissen, G. (2016): Empowerment. In: Hedderich, I. u. a. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, 113-117.
- Loerwald, D. (2007): Ökonomische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, Bonn, 32-33.
- Luhmann, N. (1994): Inklusion und Exklusion. In: Berding, H. (Hg.): Nationales Bewußtsein und kollektive Identität, Frankfurt am Main, 15-45.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main.
- McKinsey Deutschland (2011): Wettbewerbsfaktor Fachkräfte. Strategien für Deutschlands Unternehmen, Berlin. Online: www.mckinsey.de/sites/mck_files/files/fachkraefte.pdf (24.10.2016).
- Mittelstädt, E./Wiepcke, C. (2015): Diskriminierung und Arbeitsmarkt. In: TuM Unterrichtsmaterial der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn.
- Mittelstädt, E./Wiepcke, C. (2008): Lernentwöhnte im demografischen Fokus und die Ökonomik ihrer Diskriminierung. In: Unterricht Wirtschaft 33/2008, 46-49.
- Noll, H. (2000): Konzepte der Wohlfahrtsentwicklung. Lebensqualität und neue Wohlfahrtskonzepte. Online: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2000/p00-505.pdf> (07.11.2016).
- OECD (Hg.) (2010): *Sickness, Disability and Work. Breaking the Barriers: A synthesis of findings across OECD countries.*
- Puhr, K. (2009): Inklusion und Exklusion im Kontext prekärer Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen, Wiesbaden.
- Piorkowsky, M. (2009): Lebensweltorientierte Wirtschaftsdidaktik im Vergleich. Lebenssituationen-Qualifikationen-Konzept und Alltags- und Lebensökonomie-Konzept. In: Seeber, G. (Hg.): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik, Schwalbach/Ts., 49-64.
- Piorkowsky, M. (2013): „Alltags- und Lebensökonomie“ als ökonomische Grundbildung in berufsbildenden Schulen. In: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II, Schwalbach/Ts., 289-303.
- Prognos (2012): *Arbeitslandschaft 2035. Studie im Auftrag der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Prognos AG Basel.* Online: www.prognos.com/uploads/tx_at-wpubdb/121218_Prognos_Studie_vbw_Arbeitslandschaft_2035.pdf (24.10.2016).
- Rawls, J. (1971/1979): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt am Main.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Weinheim.
- Remmele, B. (2008): *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene*, Schwalbach/Ts.

- Sander, A. (2002): Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik. Neue Anstöße durch Inklusivpädagogik. In: Warzecha, B. (Hg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie, Münster, 59-68.
- Sauter, S. (2016): Grundbegriffe und Grundlagen: Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität. In: Hedderich, I. u. a. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, 169-178.
- Schalock, R. u. a. (2002): Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons with Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts. In: Mental Retardation, Vol. 40, Nr. 6, 457-470.
- Schäfers, M. (2008): Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen, Berlin.
- Schäfers, M. (2016): Lebensqualität. In: Hedderich, I. u. a. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, 132-137.
- Schmidt, M./Dworschak, W. (2011): Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik? Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 62(7), 269-280.
- Schnell, I. (2013): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis, Bad Heilbrunn.
- Schulz, A. (2009): Strategisches Diversitätsmanagement. Unternehmensführung im Zeitalter der kulturellen Vielfalt, Wiesbaden.
- Schwab, S. (2016): Partizipation. In: Hedderich, I. u. a. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, 127-131.
- Seifert, M. (2016): Wohnen. In: Hedderich, I. u. a. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, 459-465.
- Steinmann, B. (1997): Das Konzept Qualifizierung von Lebenssituationen im Rahmen ökonomischer Bildung heute. In: Kruber, K. (Hg.): Konzeptionelle Ansätze der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, 1-22.
- Steinmann, B. (2008): Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung. In: Hedtke, R. u. a. (Hg.): Wörterbuch ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts., 209–212.
- Thole, Ch. (2016): Inklusivökonomische Bildung: eine Aporie? – Reflexionen zum Verhältnis der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften zu ihrem Fach. In: bwp@ Nr. 30. Inklusion in der beruflichen Bildung. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/30/thole> (02.02.2017).
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris.
- Wagner, P. (2013): Gleichheit und Differenz im Kindergarten. In: Wagner, P. (Hg.): Handbuch Inklusion, Freiburg im Breisgau, 42-65.
- Weber, B. (2005): Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand der Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In: Weitz, B. O. (Hg.): Standards der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, 17-50.
- Weitzig, S./Wiepcke, C. (2017): Ansprüche an eine ökonomische Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – konzeptionelle Überlegungen und empirische Exploration. In: Arndt, H. (Hg.): Perspektiven der Ökonomischen Bildung, Schwalbach/Ts., 220-233.

- WHO (World Health Organization) (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health, Genf.
- Wiepcke, C. (2013): Qualitätssicherung ökonomischer Bildungsmaßnahmen – Eine Analyse. In: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II, Schwalbach/Ts., 318-330.
- Wiepcke, C. (2012): Wirtschaftsdidaktik und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, M. u. a. (Hg.): Handbuch Fachdidaktik und Geschlechterforschung, Wiesbaden, 297-312.
- Wiepcke, C. (2011): Diversität als Indikator für Leistungsorientierung. In: Fanning, H. u. a. (Hg.): Tagungsband Karrierewege – Frauen und Technik, Stralsund, 25-36.
- Wiepcke, C. (2010): Gender-Didaktik und Berufsorientierung – Förderung von Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Journal Netzwerk Frauenforschung 26/2010, Dortmund, 48-57.
- Wiepcke, C. (2009): Kulturelle Diversität als Handlungsfeld ökonomischer Bildung. Personen mit Migrationshintergrund und die Ökonomik ihrer Diskriminierung. In: Seeber, G. (Hg.): Handlungsfelder der Wirtschaftsdidaktik, Schwalbach/Ts., 217-226.
- Wocken, H. (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Online: www.inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf (01.11.2016).