

2.2 Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich

Justin J. W. Powell

1. Inklusive Bildung als Menschenrecht und als globale Norm

Global, national und lokal wird die hohe und gestiegene Bedeutung formaler Bildung für Gesellschaften und Individuen – und hier auch diejenigen mit besonderem Förderbedarf – hervorgehoben. Durch Initiativen wie „Education for All“ (UNESCO 2015) sowie die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK, seit 2006), welche inklusive Bildung als Menschenrecht verankert, werden die Themen Inklusion und Sonderpädagogik zunehmend in Bildungspolitik und -praxis weltweit aufgegriffen (vgl. Peters 2007; Richardson/Powell 2011). Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen – und somit die schulische *Exklusion* zu reduzieren –, ist die vollständige schulische *Inklusion* aller Schülerinnen und Schüler weltweit eine Herausforderung geblieben. Selbst in den nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden), welche vergleichsweise fortgeschrittene inklusive Bildungssysteme etabliert haben, wird inklusive Bildung eher als Prozess und Ziel denn als erreichter Status betrachtet (vgl. Biermann/Powell 2014; Barow/Persson/Allan 2016).

Wie die Ausweitung des Zugangs zu formalisierter Bildung insgesamt, vollzieht sich der Übergang von *Exklusion* zu *Inklusion* im Hinblick auf die Förderorte graduell. In vielen Ländern wird sonderpädagogische Unterstützung in verschiedenen Organisationsformen angeboten, entlang eines Kontinuums von Segregation (Unterricht in unterschiedlichen Gebäuden), über Separation (Unterricht im selben Schulgebäude aber in unterschiedlichen Räumen) und Integration (teilweise gemeinsamer Unterricht) hin zu vollständiger Inklusion (umfassender gemeinsamer Unterricht). Die Überwindung organisationaler *Exklusion* – in vielen Teilen der Welt noch die alltägliche Realität für Kinder oder Jugendliche mit wahrgenommenen Beeinträchtigungen und Behinderungen – ist demnach nur der erste Schritt hin zur größtmöglichen Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten (siehe auch den Beitrag von Georg Feuser in diesem Band). Die etablierten separierenden und segregierenden sonderpädagogischen Organisationsformen, die verallgemeinert und verteidigt werden, blockieren gleichzeitig den Ausbau der inklusiven Bildung (vgl. Powell [2011] 2016). Inklusive schulische Bildung kann in den Merkmalen des Zugangs und der Anwesenheit, der Beteiligung und der Teilhabe (Qualität der Lernerfahrungen aus Sicht der Lernenden) sowie in Bezug auf die Lern-Leistung resp. deren Zertifizierung bewertet werden. Aber inklusive Bildung als Menschenrecht verstanden (vgl. Degener 2014), geht weit über die Schulbildung

hinaus und umfasst auch die Übergänge in eine berufliche oder hochschulische (Aus-) Bildung sowie das lebenslange Lernen. In Gesellschaften weltweit werden Lerngelegenheiten immer wichtiger, denn Bildung gilt als zentrale Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung und Anerkennung als auch für soziale und ökonomische Teilhabe.

Von 2006 bis Dezember 2015 haben 160 Länder die UN-BRK ratifiziert (vgl. UN 2013; 2015). Artikel 24 definiert inklusive Bildung als Menschenrecht: „Die Vertragsstaaten (sichern) ... den Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht“ (Art. 24, UN-BRK). Damit wird inklusive Bildung zur globalen Norm – und zum einklagbaren Recht entlang des Lebenslaufs. Auch wenn in Bildungssystemen in allen Regionen inklusive Strukturen entwickelt werden, finden wir weltweit derzeit sehr wenige Bildungssysteme, in denen *alle* Schülerinnen und Schüler in ‚inkluisiven‘ Klassen gemeinsam lernen; gleichzeitig nimmt die sonderpädagogische Förderung seit Jahrzehnten weltweit zu, oft in Sonderschulen oder -klassen (vgl. Peters 2007; Richardson/Powell 2011). Damit wird die weiterführende (Aus-)Bildung für Schulabgängerinnen und -abgänger erschwert (vgl. Pfahl 2011).

2. Persistente Varianz in den Förderquoten und Förderorten: Wandel zum Kontinuum

Sowohl Förderquoten als auch Förderorte weisen eine erstaunliche Varianz auf, denn sowohl Schulbildung als auch individuelle Förderung werden international sehr unterschiedlich organisiert (vgl. z. B. OECD 2007; D'Alessio/Watkins 2009; European Agency 2011, 2014). Im gesamten Lebensverlauf müssen Barrieren abgebaut werden, um Zugang zu (Aus-)Bildung zu sichern und somit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu unterstützen. Während viele Länder aufgrund mangelnder Ressourcen sehr wenige Unterstützungsleistungen bereitstellen können, wird in anderen (sehr) viel in etablierte (sonderpädagogische) Fördersysteme investiert (vgl. OECD 2007). Jedoch ist es nicht lediglich eine Frage von Ressourcen, sondern auch eine des Willens, alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von der ihnen zugeschriebenen Leistungsfähigkeit, in ihrem eigenen Lernprozess zu unterstützen und sie gemeinsam in inklusiven Klassen zu fördern.

Insbesondere in Deutschland und seinen kontinentaleuropäischen Nachbarländern, wo im internationalen Vergleich ein (sehr) hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SpF) an Sonderschulen unterrichtet wird (vgl. European Agency 2011), stellt die Vision inklusiver Bildung für Alle eine große Herausforderung dar. Aber auch für Nationalstaaten mit längeren Traditionen der flächendeckenden schulischen Integration wächst aufgrund der UN-BRK der Druck zu grundlegenden Reformen (vgl. BRK-Allianz 2013), denn pädagogische Praktiken sollen sich weiterentwickeln, hin zu einer Schule, in der Schülerinnen und Schüler unabhängig von den Lernausgangslagen im gemeinsamen Unterricht gefördert werden.

Aber innerhalb von Europa gibt es stark kontrastierende Bildungssysteme und variierende Organisationsformen der Lernförderung. In manchen Systemen werden

nahezu alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet, wie in den genannten nordischen Ländern sowie in südeuropäischen Ländern wie Italien. Dagegen wird, trotz Ratifizierung der UN-BRK, in ‚binären‘ Systemen wie Belgien, Deutschland, Österreich oder der Schweiz die räumliche Trennung von Regel- und Sonderschulen beibehalten. Viele Nationalstaaten in Europa und Nordamerika haben jedoch ihre Bildungssysteme derart reformiert, dass ein ‚Kontinuum‘ an Förderorten, von Sonderschulen über Sonderklassen zu inklusiven Klassen, entstanden ist (vgl. European Agency 2011). Auch die deutschsprachigen Länder bewegen sich, Schritt für Schritt, in Richtung eines Kontinuums von Segregation über Separation und Integration hin zu vollständiger Inklusion (gemeinsamer Unterricht), dabei ist die Rhetorik weitaus ambitionierter, als es die schulischen Realitäten sind.

Internationale wie intranationale Vergleiche zeigen vor diesem Hintergrund Barrieren wie Gelingensbedingungen des Menschenrechts auf inklusive Bildung auf (vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013). Vergleichende Studien zur Entwicklung inklusiver Bildung beziehen sich häufig auf die Policy-Empfehlungen internationaler Organisationen sowie auf andere Länder, wie etwa Kanada oder Norwegen, die seit den 1990er Jahren inklusive Schulen weiter entwickelt haben (vgl. Kiuppis/Peters 2014). Um die Barrieren der Umsetzung inklusiver Bildung überwinden zu können, muss zunächst die Institutionalisierung segregierender und separierender Bildungssysteme verstanden werden (vgl. Powell [2011] 2016): Die vielfältigen negativen Folgen der Stigmatisierung für Individuen und Gesellschaften sowie die eingeschränkten sozialen und fachlichen Lerngelegenheiten in segregierten Settings bedürfen der kritischen Reflexion (Pfahl 2011). Im Folgenden werden zunächst Ansätze zur Erforschung ländervergleichender und historischer Fragestellungen zusammengefasst, um anschließend ausgewählte aktuelle internationale Entwicklungen inklusiver Bildung zu präsentieren.

3. Inklusion International: Historische und vergleichende Ansätze und Studien

Es gibt viele Gründe dafür, die relativ rare historische und ländervergleichende Perspektive einzunehmen. Vor allem seit dem Zweiten Weltkrieg hat es eine weltweite Bildungsexpansion gegeben, die kein Land unberührt ließ: Die Institutionalisierung vielfältiger Organisationsformen formaler Bildung schreitet voran, so dass von einer komplett beschulten Gesellschaft gesprochen werden kann (vgl. Baker 2014). Die Sonderpädagogik hat sich, teilweise vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht, etabliert, und hat besonders die Leitprinzipien und Begründungen schulischer Strukturen und pädagogischen Handelns in Bezug auf Heterogenität mitbestimmt. Während internationale und intranationale Vergleiche Kritiken des Status quo begünstigen, unterstreichen auch historische Vergleiche die Kontingenz der Entwicklungen. Seit Jahrhunderten werden Vergleiche als Quelle der Erkenntnis genutzt, durch die Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden können (vgl. Schriewer 2003). Signifikant in unserer globalisierten Welt sind die kontinuierlichen Versuche des ‚Lernen von anderen‘: Ob Schulleitungstests,

Benchmarks oder Rankings, kein Land kann sich mehr den internationalen Vergleichsprozessen entziehen, auch nicht im Bereich der inklusiven Bildung (vgl. z. B. OECD 2007; European Agency 2011, 2014; NESSE 2012). Gleichzeitig sammeln Projekte für die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems „good practices“, die sie der Praxis, der Wissenschaft und der Politik zur Verfügung stellen (z. B. incluD-ed 2012; Zero Projekt 2012; TdiverS 2015).

Solche Vergleiche gehen von einer grenzüberschreitenden Transnationalisierung aus, gemessen anhand der Verbreitung von Ideen und Leitbildern, von Normen und konkreten Standards oder gar von ganzen Politiken, wobei in allen drei Dimensionen – ideell, normativ und regulativ – die Interpretationen problematisiert und Implementationsprozesse analysiert werden müssen. Einerseits fungieren solche Modelle als Quelle der Inspiration und Legitimation nationaler und lokaler Reformagenden. Andererseits wird in diesen supranationalen Modellen auch etwas Neues konstruiert, basierend auf internationalen Aushandlungsprozessen. Die weltweite Bildungsrevolution (vgl. Meyer 2005; Baker 2014) hat Bildung als Menschenrecht zu einer Selbstverständlichkeit erhoben, wobei die Realisierung in vielen Weltregionen noch aussteht – gerade die Gleichstellung benachteiligter und behinderter Kinder und Jugendlicher stellt eine kontinuierliche Herausforderung für Politik und Praxis dar. Überall lassen sich immer noch Disparitäten im Zugang, der Lerngelegenheiten und der Abschlüsse finden. Eine Reaktion auf diese stetig gestiegenen Ansprüche auf formale Bildung sind verstärkte Messungen und Standardisierung, wie in den OECD-PISA Schulleistungstests ersichtlich wird, wobei auch für diesen Bereich die Exklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf problematisiert werden muss – und nicht nur ein Messungsproblem darstellt (vgl. Schuelka 2013). Gleichzeitig bleiben alternative, individualisierte Messungen schulischer Leistungen eine wichtige, aber noch auszubauende, Voraussetzung für inklusive Bildung.

Wie können inklusive Bildung und ihre Institutionalisierung im Ländervergleich sinnvoll untersucht werden? Vor welchen Herausforderungen stehen internationale Vergleiche inklusiver Bildung und deren Institutionalisierung? Hierfür ist der Blick zunächst auf die Klassifikationssysteme zu legen. Welchen Anteil haben unterschiedliche Gruppen? Wie werden Differenzen und Vielfalt der Schülerschaft definiert? Welche Kategorien des Förderbedarfs, der Behinderung und der Benachteiligung werden offiziell anerkannt: Wer gilt überhaupt als förderbedürftig? Weiter ist zu fragen, welche Förderorte, also welche Schulen und Klassen, und Unterstützungsdienstleistungen im Bildungssystem bereitgestellt und welche Standards festgelegt werden? Drittens ist nach individuellen Bildungs- und Lebensverläufen zu fragen: Welche Lernergebnisse und Schulabschlüsse werden erlangt und wie werden die Übergänge und Zugänge zur Berufsbildung, zur Hochschule und zum Arbeitsmarkt unterstützt? Wie gestalten sich die spätere Teilhabe und die Lebenschancen von Abgängerinnen und Abgänger unterschiedlicher Schulformen? Vergleichende und institutionelle Analysen liefern Fallstudien der sozialen und politischen Konstruktion von ‚Kompetenzen‘ oder ‚Fähigkeiten‘ und ‚Förderbedarf‘, von ‚Beeinträchtigung‘ oder ‚Behinderung‘ und ‚Benachteiligung‘. Angesiedelt sind solche Studien an der Schnittstelle von Benachteiligung und Stigma-

tisierung einerseits, der weltweiten Behindertenbewegung und Stärkung der Menschenrechte andererseits, worauf ihre hohe Bedeutung für die Gerechtigkeit und die Demokratie basiert. Insbesondere die Entwicklung der Disability Studies stärkt diese kritische Perspektive, indem sie einen Paradigmenwechsel von der Defizitorientierung des medizinischen Modells hin zum minderheiten- und menschenrechtsbasierten Verständnis eines sozialen und kulturellen Modells von Behinderung verfolgt, in dem der jeweilige Kontext zentral wird, da das ‚Behindertwerden‘ v. a. auf Umweltfaktoren zurückzuführen ist (vgl. Pfahl/Powell 2014, 2016).

Aufgrund der relativ geringen, aber wachsenden Anzahl internationaler Vergleiche sonderpädagogischer Fördersysteme wie inklusiver Bildung (auf Deutsch siehe z. B. Klauer/Mitter 1987; Albrecht/Bürli/Erdélyi 2006; Bürli/Strasser/Stein 2009; Bürli 2010; Johnson 2013; Köpfer 2013) gibt es eine ganze Reihe von Forschungslücken. Biewer und Luciak (2010) kommen zu dem Schluss: „Trotz der Fülle an Darstellungen von Sonderpädagogik in anderen Ländern, [...mangelt] es nach wie vor sowohl an anspruchsvollen systematischen Arbeiten wie auch an empirischer Forschung mit elaboriertem Methodendesign“ (Biewer/Luciak 2010, k.S.; Anm. JP); dies gilt ebenso für die erziehungswissenschaftliche Forschung zur inklusiven Bildung. In einem Review wissenschaftlicher Beiträge mit Bezug auf das Thema „Behinderung“ in der vergleichenden und internationalen Erziehungswissenschaft in führenden englisch-sprachigen Zeitschriften zeigt Brown (2014), dass v. a. zwei Themen dominieren, nämlich die soziale Interpretation von Behinderung sowie Fragen der analytischen Betrachtungsebenen – global, national oder lokal. Trotz umfassender Vergleichsstudien in den letzten Jahrzehnten wie die der UNESCO oder der OECD sowie, in Europa, die der European Agency oder der Expertennetzwerke wie ANED, gibt es viele Wissenslücken zu den Entwicklungen von Fördersystemen wie auch zu den Bestrebungen, Bildungssysteme zu reformieren, um inklusiver zu werden (vgl. Richardson/Powell 2011).

Die bestehende, vergleichende Forschung in der Heil- und Sonderpädagogik bezieht sich v. a. auf westliche Länder, wobei auch hier große Anstrengungen nötig sind, um verlässliche Datengrundlagen zur Implementierung inklusiver Bildungsangebote herzustellen (vgl. MIPiE 2011). Zukünftige Analysen sollten über den bisher vielfach untersuchten Ost-West-Dialog hinausgehen, global verstärkt auch zwischen Norden und Süden vergleichen, insbesondere aus interkultureller Perspektive, und die gestiegene Relevanz internationaler Organisationen sowie Netzwerke der Behindertenbewegung analysieren (vgl. Biermann et al. 2014). Diese sollten die Interpretation globaler Normen wie die der Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen untersuchen (vgl. Biewer/Luciak 2010; Artiles/Kozlowski/Waitoller 2011). Um die aktuellen Grenzen inklusiver Bildung zu erkennen, zu verstehen und verändern zu können, werden theoretisch anspruchsvolle, systematische, explizite Ländervergleiche von Bildungssystemen entscheidend sein. Ein vergleichend-institutioneller Ansatz wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

4. Zur Institutionalisierung sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung

Der hier skizzierte Ansatz basiert auf dem historischen als auch dem soziologischen Neo-Institutionalismus, die auf den Gegenstandsbereich der Bildung, insbesondere auf sonderpädagogische Fördersysteme, bezogen werden. Der Fokus liegt auf der Institutionalisierung diverser Organisationsformen – von Sonderschulen und Sonderklassen bis hin zu inklusiven Klassen (siehe auch den Beitrag von Arnd-Michael Nohl in diesem Band) – und bezieht deren historische Entwicklung in verschiedenen Kontexten mit ein. Institutionen bauen auf kognitiven, normativen und regulativen Strukturen und Verhaltensweisen auf. Institutionalisierung, verstanden als Entwicklungsprozess der Verfestigung sozialer Normen und Verhaltensmuster, kann über diese Dimensionen untersucht werden. Nach Scotts (2013) klassischer Darstellung werden drei Säulen oder Dimensionen von Institutionen analysiert, in diesem Fall: Behinderungsparadigmen und -kategorien als kulturell-kognitive Säule, pädagogische Professionen und Organisationsformen als normative Säule und die Bildungspolitik und Rechtsprechung als regulative Säule (vgl. Powell [2011] 2015). Diese umfassende Konzeption ermöglicht den kontextualisierten Vergleich fundamentaler Aspekte von Bildungsinstitutionen.

Mit Hilfe des Neo-Institutionalismus kann einerseits aufgezeigt werden, dass sowohl sonderpädagogische Förderung als auch schulische Inklusion als Prinzipien weltweit diffundieren und zu globalen Normen geworden sind. Andererseits können Barrieren der schulischen Inklusion darauf zurückgeführt werden, dass sonderpädagogische Fördersysteme in vielen Ländern vornehmlich als segregierende oder separierende Organisationsformen institutionalisiert wurden, die nur schwer zu verändern sind. Zum einen wird also die zunehmende Rationalisierung und Strukturanpassung (‚Isomorphie‘) einer sich-konstituierenden Weltgesellschaft in solchen Analysen wie auch der breite Einfluss nationaler wie internationaler Institutionen und Organisationen deutlich (vgl. Meyer 2005). Zum anderen wird immer wieder die Entkoppelung von Umweltanforderungen (etwa die Vorgaben der UN-BRK zur schulischen Inklusion) und das konkrete Handeln in Organisationen (etwa inner-schulische Praxen, die nicht inkludierend wirken) festgestellt (vgl. Hasse/Krücken 2005). Aufgrund solcher Spannungsverhältnisse sind große Unterschiede in den institutionellen Strukturen und Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung und den daran geknüpften Schülerkarrieren sowohl zwischen als auch innerhalb von Ländern zu finden (vgl. Powell [2011] 2015). Wie es zu dieser Varianz kommt und inwiefern persistente Disparitäten auf der Trägheit der institutionalisierten Bildungssysteme beruhen, wird mit Ansätzen des Neo-Institutionalismus analysierbar. Wie unten gezeigt werden wird, bieten sonderpädagogische Fördersysteme in Bezug auf Entstehung, Expansion und Persistenz ein paradigmatisches Beispiel für die eigendynamische institutionelle Verstärkung existierender Organisationsformen im Bildungswesen, wenn derzeit immer noch die überwiegende Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler mit SpF in Deutsch-

land segregativ beschult wird, trotz Ratifizierung der UN-BRK (vgl. Powell [2011] 2016; Blanck/Edelstein/Powell 2013).

Das Erreichen institutionell bestimmter Ziele erfolgt in hohem Maße durch Organisationen. Um die vielfältigen, sich wandelnden Organisationsstrukturen der sonderpädagogischen Fördersysteme zu verstehen, sind Analysen notwendig, die die komplexen und langfristigen sozialen Prozesse der Institutionalisierung als empirisch analysierbare Dimensionen fassbar machen. Kennzeichnend für den soziologischen Neo-Institutionalismus sind folgende Annahmen (vgl. Hasse/Krücken 2005: 18f.): Erstens bestimmen nicht nur formale Vorgaben, sondern auch unhinterfragte Ideale und Grundüberzeugungen das Handeln. Die Wirkung solcher Annahmen und ihrer Hartnäckigkeit – etwa das Ideal einer der ‚Begabung‘ entsprechenden Beschulung – zeigt sich in den derzeitigen Debatten um schulische Inklusion und Schulstrukturen im Allgemeinen. Zweitens bleiben in der Praxis, die oft durch Routinen und Angemessenheitskriterien geleitet wird, Freiräume bestehen. Die entstandenen Förderbedarfe spiegeln die politisch gesetzten Rahmenbedingungen ebenso wider wie persönliche Erfahrungen und Präferenzen, aus denen große räumliche Disparitäten in der Identifikation von Förderbedarfen resultieren, etwa wenn Finanzierungsmodi erhöhte Förderquoten mit zusätzlichen Ressourcen belohnen (vgl. Kottmann 2006). Drittens bestimmen die Orientierungen der Akteurinnen und Akteure und nicht Normen allein die Erwartungen und das Handeln. Gemeinsamer Unterricht wird oft von überzeugten Lehrerinnen und Lehrern sowie Familien *gegen* allgemeine Normen im Bildungswesen und in der Gesellschaft durchgesetzt. Viertens haben institutionelle Vorgaben oft nicht-intendierte Folgen und erfüllen nicht immer die gewünschten positiven Funktionen. Trotz der Annahme, dass zusätzliche Ressourcen für Förderung Schülerinnen und Schülern helfen, zeigt sich, dass Stigmatisierungen sowie negative Folgen von Separation und Segregation die positiven Aspekte oft deutlich übersteigen (vgl. Pfahl 2011). Fünftens muss davon ausgegangen werden, dass Institutionen, von ihrer Begründung über die Genese bis hin zur Erosion, von langfristigen Prozessen und verschiedenen Entwicklungsphasen bestimmt werden. In solchen Analysen können Organisationsformen und -praxen auf der Basis von institutionellen Mechanismen der Nachahmung, des normativen Drucks und des Zwangs untersucht werden (vgl. Scott 2013). Die Entwicklung von Bildungssystemen erfolgt ‚pfadabhängig‘, d. h. schrittweise verstärkend, denn jegliche Reform muss sich auf die schon existierenden Institutionen und Organisationen beziehen, die aufgrund bereits erfolgter Investitionen schwer veränderbar sind (vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013): Dies zeigt sich darin, dass Sonderschulen und -klassen bis heute und aufgrund der institutionellen Reproduktion die Hauptorganisationsformen sonderpädagogischer Förderung – nicht nur im deutschsprachigen Raum – geblieben sind.

Diese Analyseperspektive fokussiert die Bedeutung von Ideen für die Entwicklung von Institutionen und Organisationen und unterstreicht dabei die kulturellen und strukturellen Kontextfaktoren, die inklusive Bildung erschweren oder ermöglichen. Wechselwirkungen zwischen Behinderungsparadigmen und -kategorien einerseits und der Entwicklung sonderpädagogischer Organisationsformen andererseits werden sichtbar, wenn rechtlich kodifizierte, disziplinär abgesicherte und kulturell geprägte Klassifi-

zierungsprozesse in sonderpädagogischen Fördersystemen symbolische und soziale Grenzen ziehen, die weitreichende Auswirkungen auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Lebenschancen von Schülerinnen und Schülern haben (vgl. Pfahl/Powell 2016).

Die aktuelle Verfasstheit der Fördersysteme und die Debatten um deren Reform sind nur zu verstehen, wenn die historischen Legitimitätsbestrebungen und Interessenlagen bekannt sind, die zu diesen hochgradig institutionalisierten Organisationsformen geführt haben. Neo-institutionalistische Ansätze unterstreichen die Wirkmächtigkeit historisch überlieferter Ideen – etwa medizinischer Modelle von Behinderung – sowie die Beständigkeit der auf deren Basis legitimierten schulischen Organisationsformen – wie Sonderschulen oder -klassen. Wesentliche Barrieren für die heutige schulische Integration respektive Inklusion, v. a. in westlichen Wohlfahrtsstaaten, liegen in der langfristigen Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme sowie der Stratifizierung des Bildungswesens. Die unterschiedlichen Bildungssysteme wurden durch sich verändernde Behinderungsparadigmen, die sich bspw. in einem Vergleich der KMK-Empfehlungen von 1964, 1972, 1990 und 2011 nachzeichnen lassen, durch kulturelle Leitideen, insbesondere in Bezug auf Bildung, und Gleichheitsprinzipien sowie politische und gesellschaftliche Bewegungen geprägt. Die Förderbedürfnisse der Gruppe behinderter Kinder und Jugendlicher lassen sich nicht allein durch ihre Diversität, ihre Bildungswege und Lern(miss)erfolge erklären.

Aktuell wird weltweit über Leistungsstandards und individuelle Kompetenzen sowie die vielerorts angestrebte ‚Schule für alle‘ diskutiert. Dennoch, wenn schulische Inklusion, in welcher alle Schüler und Schülerinnen in der Erreichung ihrer individuellen Lernziele unterstützt werden, nicht nur eine rhetorische Forderung bleiben soll, muss sich diese gegen kognitive, normative und rechtliche Beharrungskräfte der institutionalisierten Organisationsformen durchsetzen, die für Schüler und Schülerinnen mit attestiertem Förderbedarf entwickelt worden sind. Hier kann v. a. zwischen schrittweisem und transformativem Wandel unterschieden werden, z. B. der stetige Ausbau des Sonderschulwesens seit den 1960er-Jahren bis heute in Westdeutschland im Vergleich zur Transformation des Bildungswesens in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung (mit einer erstaunlich starken Erhöhung der Sonderbeschulung in den neuen Bundesländern, vgl. Autorengruppe 2014).

Insbesondere in föderalen politischen Systemen wie Deutschland, Kanada, der Schweiz oder den USA darf die Analyse von Disparitäten nicht auf der Nationalebene stehen bleiben, da es auch große regionale Varianzen gibt; es sind deshalb auch *intra*-nationale Vergleiche von Nöten (vgl. z. B. Blanck 2014 zu Deutschland; Johnson 2013 zu den USA; Köpfer 2013 zu Kanada; Mejeh 2016 zur Schweiz). Dennoch zeigt auch der deutsch-amerikanische Vergleich für die letzten 100 Jahre eine deutliche nationale Divergenz aufgrund kontrastierender „institutionellen Logiken“: „interschulische Segregation“ in Deutschland und „intraschulische Separierung“ in den USA (Powell [2011] 2015). Etwa um 1900 begann eine Phase der sogenannten Nachahmung, in der im gegliederten Bildungswesen Deutschlands die Hilfsschule (Sonderschule) entwickelt wurde, nach der Logik ‚homogener‘ Lerngruppen und eigenständiger Schulformen. Im

Vergleich dazu wurden in den Gesamtschulen der USA Sonderklassen etabliert, die alle Schülerinnen und Schüler mit (unterschiedlichen) Förderbedarfen gemeinsam in heterogenen Klassen zu unterstützen versuchten. In der zweiten Phase, der der Expansion und der Differenzierung (seit etwa der 1950er-Jahre), kam es mit der universellen Schulpflicht und der sonderpädagogischen Förderung zu heterogenen Schülerschaften, wobei in US-amerikanischen Schulen lediglich eine individuelle Differenzierung nach Kategorien der Beeinträchtigung vorgenommen wurde, in Deutschland hingegen zusätzlich die organisatorische Differenzierung (nach Sonderschularten) für die Förderung ausschlaggebend war. In der dritten Phase zeichnet sich ein Konflikt zwischen der Persistenz der legitimierten Selektion in Sonderklassen oder -schulen (mit vielen Ressourcen, jedoch niedrigem Status) und dem Wandel hin zur inklusiven Bildung. Seit den 1970er-Jahren folgen elterliche, professionelle und politische Interessen mehrheitlich der „institutionellen Logik“ der Bildungssysteme, nämlich der Separation in den USA und der Segregation in Deutschland, weshalb diese Länder herausgefordert sind, inklusive schulische Bildung für alle zu verwirklichen. Umfassend konnte das Menschenrecht auf inklusive Bildung noch nicht realisiert werden.

5. Vergleichsdimensionen: Klassifizierung, Lerngelegenheiten (Förderorte) und Abschlüsse

Nachfolgend werden verschiedene Aspekte eines deutsch-amerikanischen Vergleichs illustrierend dargelegt. In beiden Ländern erhalten mehr Kinder und Jugendliche als je zuvor eine sonderpädagogische Förderung (vgl. Powell [2011] 2016). Gleichzeitig gibt es eine deutliche Überrepräsentanz männlicher Schüler, ethnischer Minoritäten und sozial Benachteiligter in den sonderpädagogischen Maßnahmen (Powell/Wagner 2014). Dennoch zeigen die Ergebnisse auch bedeutende Unterschiede in den individuellen Schülerkarrieren und den institutionellen Strukturen der sonderpädagogischen Förderung und zwar sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb des jeweiligen Landes.

5.1 Klassifizierungsraten

Die grundsätzliche Frage lautet: Welche und wie viele Schülerinnen und Schüler werden als förderbedürftig wahrgenommen? Die historische Bedingtheit der Klassifikationssysteme, wie die der ‚Sonderschulbedürftigkeit‘ (Deutschland, 1950er-Jahre bis 1994) bis hin zu den aktuell verwendeten ‚Förderschwerpunkten‘ (seit 1994) oder der Internationalen Klassifikation der Gesundheit, der Funktionsfähigkeit und der Behinderung der Weltgesundheitsorganisation (seit 2001), wird in vergleichenden Analysen ersichtlich. Wie in vielen Ländern haben sich auch in Deutschland die Förderquoten erhöht: Während es im Jahre 2000/01 478.827 aller Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht waren, stieg die Zahl im Jahre 2012/13 auf 493.200, was die Förderquote von 5,3% auf 6,6% aller Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht erhöhte (vgl. Autorengruppe 2014: Abb. H1-1). Die Mehrheit der Schüle-

rinnen und Schüler mit SpF kommt aus ärmeren Familien. Vor dem Hintergrund dieser Tatsache drängt sich die Frage auf, ob die Förderung eine Kompensation oder eine Verstärkung sozialer Benachteiligung darstellt? Förderung heißt Ressourcenzuwendung, kann aber auch zu einer (lebenslangen) Stigmatisierung führen, deshalb wird von einem „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Füssel/Kretschmann 1993) gesprochen: Es gilt, die positiven und negativen Konsequenzen der Klassifizierung abzuwägen (vgl. Kottmann 2006). In vielen Ländern finden wir die ‚Achilles-Ferse‘ der Sonderpädagogik, nämlich die z. T. erhebliche Überrepräsentation von ethnischen Minderheiten (vgl. Powell/Wagner 2014).

5.2 Lerngelegenheiten

Von den zahlreichen Unterschieden scheinen die Behinderungsbegriffe sowie die Organisationsformen sonderpädagogischer Unterstützung von zentraler Bedeutung zu sein. Während in Deutschland ein hoch differenziertes Sonderschulwesen etabliert ist, stellt die Partizipation einzelner Kinder und Jugendlichen im Einheitsschulsystem in den USA das primäre Ziel dar. Diese ‚Integration‘ (früher: *mainstreaming*) erfolgt aber zumeist in separaten Klassen. Aufbauend auf den Erfolgen anderer Bürgerrechtsbewegungen der 1960er und 1970er Jahre konnte die amerikanische *Disability Rights*-Bewegung die schulische Integration durch den Abbau schulischer Segregation sowie Antidiskriminierungsgesetze durchsetzen, jedoch v. a. durch Einführung separater Klassen („*resource rooms*“).

Die gegenwärtige Stabilität des Sonderschulsystems bei gleichzeitiger Zunahme von schulischer Integration in Deutschland (vgl. Bildungsbericht 2014) steht der aktuellen bildungspolitischen Zielsetzung der Inklusion aller Schülerinnen und Schüler in gemeinsamen Klassen entgegen. Dabei verspricht die Überwindung der Segregation über die Separation und die Integration hin zur Inklusion eine kontinuierliche Verminderung der Stigmatisierung jener Schülerinnen und Schüler. Deutschland ist noch sehr weit entfernt vom Ziel der Inklusion. Dies hängt sowohl mit der Institutionalisierung der Fördersysteme im 20. Jahrhundert zusammen als auch mit den Leitideen und Professionsinteressen der schulischen Sonderpädagogik sowie der Regelschulpädagogik (vgl. Pfahl 2011; Moser 2012).

Die heutigen US-amerikanischen Schulsysteme gehören zu den eher integrierenden, so besuchen dort seit Jahrzehnten über 95% aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf die Regelschule, wo sie nach einem individuell erstellten Förderplan lernen, jedoch teilweise in Sonderklassen unterrichtet werden. In Deutschland hingegen sind ungefähr ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler mit SpF in Regelklassen integriert; für die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen bedeutet ‚Förderung‘ der Besuch einer Sonderschule. Dieses Bild verdeckt aber angesichts der ausgeprägten föderalistischen Struktur die starke Heterogenität auf der Ebene der deutschen Bundesländer bzw. amerikanischen Bundesstaaten und der Gemeinden, und natürlich auch die der Vielfalt an den Schulen und in den Schülergruppen.

5.3 Schulabschlüsse

Klassifizierungspraktiken und Institutionalisierungen des Förderbedarfs variieren deutlich – und damit auch die Verteilung der jeweils erreichten Schulabschlüsse. Institutionelle Kontexte spielen eine außerordentlich wichtige Rolle für die Klassifikation der Kinder und Jugendlichen, für ihren Schulbesuch, für die bereitgestellten Ressourcen, für ihre Schulabschlüsse und die daraus folgenden Berufschancen im weiteren Lebensverlauf.

Kinder und Jugendliche mit SpF gehören in beiden Ländern überproportional häufig zur Gruppe gering qualifizierter Personen. In Deutschland haben ganze 40% der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss eine der 3.258 Förderschulen (2012/13) besucht, obwohl nur 4,8% aller Schülerinnen und Schüler eine solche besuchen bzw. besucht haben (vgl. Autorengruppe 2014: Abb. H3-2). Auch in den USA haben Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogische Maßnahmen besuchen, ein deutlich erhöhtes Risiko, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, jedoch erreicht mehr als die Hälfte von ihnen den Standard, das *high school diploma* (eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für den Zugang zu tertiärer Bildung). Die Bildungschancen von Schülerinnen und Schüler im hoch spezialisierten deutschen Sonderschulwesen sind also viel niedriger als in den sonderpädagogischen Förderklassen der US-amerikanischen Gesamtschulen.

Trotz der Ähnlichkeit der historischen Ausgangslagen – der großflächigen Exklusion – haben sich die sonderpädagogischen Fördersysteme dieser Staaten im Verlauf des letzten Jahrhunderts zunehmend auseinander entwickelt. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass institutionelle Grenzen sowie bildungspolitisches Handeln die Verteilung der Schülerinnen und Schüler bestimmen, nicht jedoch die zumeist klinisch-abgeleiteten und rechtlich-festgelegten Kategorien des SpF: Es besteht kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der diagnostizierten Behinderungskategorie und dem zugewiesenen Förderort. Empirische Analysen zeigen, dass regionale, soziale und individuelle Faktoren den Förderort sowie den Schul(miss)erfolg bestimmen. Wie in den USA wird in Deutschland die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler ergänzt durch Beratung und Begleitung ambulanter Dienste. Das Kontinuum von der Sonderbeschulung hin zur Beschulung in inklusiven Klassen ist noch nicht sehr ausdifferenziert. Der Sonderbeschulung wird zwar durch weitere Unterstützungsangebote und Entscheidungsmöglichkeiten für Familien entgegengewirkt, dennoch wird es juristischer Klagen bedürfen, um flächendeckend das Recht auf inklusive Bildung zu sichern (ähnlich wie im Falle der USA seit den 1970er-Jahren). Trotz dieser zumeist als positiv zu bewertenden Entwicklungen für betroffene Individuen und Familien, ist diese Vielfalt der Optionen, so zeigt es der US-amerikanische Fall deutlich, auch eine Grenze der Inklusion, denn andere Förderorte bieten weniger gemeinsamen Unterricht als die tatsächlich inklusiv unterrichteten Klassen in Schulen für alle. Hierin gilt es eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006) in Gemeinsamkeit (vgl. Preuss-Lausitz 2001) – über die Fokussierung auf ‚schulische Behinderung‘ hin zur Anerkennung aller Formen der Differenz zu entwickeln und diese pädagogisch und sozial als Ressource zu nutzen.

Mangelnde vorherige Schulausbildung führt oft dazu, dass Individuen im Verlauf ihres Lebens kumulativ benachteiligt werden. Sie finden nur sehr selten Zugang zu höherer Bildung oder erhalten keine hinreichenden kompensatorischen Adaptionen, weshalb sie nur eingeschränkten Zugang zu formellen Lernmöglichkeiten, vermutlich auch zukünftig, genießen. Der Zugang für Absolventen von Sonderschulen ist deutlich, und z. T. rechtlich, begrenzt. Sogar im ‚Übergangssystem‘ der Maßnahmen der beruflichen Bildung in Deutschland findet nur eine selektierte Gruppe Zugang (vgl. Pfahl 2011). Die Rechte und die Pflichten verändern sich auf dem Weg von sekundärer zu tertiärer (Aus-)Bildung, so dass die Unterstützungsangebote eine enge Verzahnung brauchen. Aus Sicht der UN-BRK ist der frühe Abbau der Segregation im Lebenslauf notwendig, was die Beseitigung von Diskriminierung (Artikel 5) und Barrierefreiheit (Artikel 9) impliziert.

6. Internationale, nationale, lokale Entwicklungen: Divergenz von Fördersystemen und die Grenzen der Inklusion

In diesem Beitrag wurde aufgezeigt, wie anhand internationaler Vergleiche die Expansion und Ausdifferenzierung schulischer Förderung nachvollzogen werden kann. Dabei wurde ein langsamer Wandel statt Transformation dieser komplexen Bildungssysteme in föderalen Ländern konstatiert. Im Ländervergleich wurden markante Divergenzen festgestellt, wonach die unterschiedlichen ‚institutionellen Logiken‘ dieser Systeme sichtbar wurden. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Förderquote wohl weiter steigen wird, wegen größerem Bedarf (oder wahrgenommenem Förderbedarf), erhöhter Standards und gesteigerter Rechenschaftspflicht als Steuerungsmomente des schulischen Bildungssystems. Sonderpädagogische Förderung nimmt seit Jahrzehnten weltweit zu, oft in Sonderschulen oder -klassen. Es mag paradox erscheinen, dass gleichzeitig sowohl segregierende als auch inklusive Lernumwelten expandieren. Der Grund: Die Verflechtung und Wechselwirkungen zwischen sonderpädagogischen Fördersystemen, allgemeiner Bildung und anderen Institutionen sowie die Interessen der beteiligten Professionen verhindern die Transformation hin zur schulischen Inklusion für alle. Vergleichende Forschung verdeutlicht vielfältige Grenzen der Inklusion, ideale, normative und regulative.

Die Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland hat die Wahrnehmung der Notwendigkeit des Umbaus der Bildungssysteme – von der Frühförderung bis zur Erwachsenenbildung – sowie die Erforschung des Wandels durch Vergleiche unterstrichen. Gleichzeitig aber stärken sich die existierenden Organisationsformen: Professionen, Elternverbände und soziale Bewegungen haben sich erfolgreich durchgesetzt, jedoch bisher nicht gegen die institutionelle Logik des Bildungswesens: statt Inklusion eher Separation (USA) oder Segregation (Deutschland). Die UN-BRK stärkt die Advokaten der inklusiven Bildung nachhaltig, jedoch wird die Implementierung ein schrittweiser, pfadabhängiger Prozess und keine fundamentale Transformation sein (vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013). Gerade in föderalen Ländern wie Deutschland und den USA gibt

es eine Persistenz einzelstaatlicher Disparitäten trotz (inter-)nationaler Ziele, Normen und völkerrechtlicher Verträge, die es zu untersuchen gilt. Die Vorgaben der UN-BRK spezifizieren die weltweiten Ideale der Teilhabe und die Normen der Unterstützung jedes/-r einzelnen Lernenden im gemeinsamen Unterricht. Die inklusive Bildung, als Menschenrecht verstanden, ist zugleich Resultat und Quelle dieser Weiterentwicklung von Bildungssystemen und individualisierter Förderung.

Literatur

- Albrecht, Friedrich/Bürli, Alois/Erdélyi, Andrea (Hrsg.) (2006): Aspekte internationaler Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artiles, Alfredo J./Kozleski, Elizabeth B./Waitoller, Federico R. (Hrsg.) (2011): Inclusive Education. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baker, David P. (2014): The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture. Stanford: Stanford University Press.
- Barow, Thomas/Persson, Bengt/Allan, Julie (2016): Inclusive Education in Großbritannien und Skandinavien. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Stuttgart: UTB, S. 189–193.
- Behindertenrechtskonvention-Allianz. (Hrsg.) (2013): Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Parallelbericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: BRK-Allianz.
- Below, Susanne v./Powell, Justin J. W./Robert, Lance W. (2013): Educational Systems and Rising Inequality: Eastern Germany after Reunification. In: *Sociology of Education* 86, 4, S. 362–375.
- Biermann, Julia/Graf, Erich Otto/Proyer, Michelle/Reisenbauer, Simon/Zahnd, Raphael (2014): Über die Grenzen der ‚nationalen und Grenzen überschreitenden europäischen Heil- und Sonderpädagogik‘ und darüber hinaus. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 3/2014, S. 259–263.
- Biermann, Julia/Powell, Justin J. W. (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung: Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17, S. 679–700.
- Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael (2010): Der internationale Vergleich in der Sonderpädagogik. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online* 2010, S. 1–19.
- Blanck, Jonna M. (2014): Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. WZB Discussion Paper SP I 2014–501. Berlin: WZB.
- Blanck, Jonna M./Edelstein, Benjamin/Powell, Justin J. W. (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 39, 5, S. 267–292.
- Brown, Alisha M. B. (2014): Situating Disability Within Comparative Education. *Global Education Review* 1, 1, S. 56–75.

- Bürli, Alois (2010): Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter? *Zeitschrift für Inklusion* 2/2010. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/137/137> [Zugriff: 20.09.2015].
- Bürli, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg.) (2009): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- D'Alessio, Simona/Watkins, Amanda (2009): International Comparisons of Inclusive Policy and Practices. *Research in Comparative and International Education* 4, 3, S. 233–249.
- Degener, Theresia (2014): A Human Rights Model of Disability. http://www.academia.edu/18181994/A_human_rights_model_of_disability [Zugriff: 20.01.2015].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014): *Country Information*. Odense: EASNIE. <http://www.european-agency.org/country-information>. [Zugriff: 16.08.2015].
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011): *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*. Odense: EADSNE.
- Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*. Witterschlick: Wehle.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2005): *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: transcript.
- incluD-ed Network (2012): *Inclusive Education & Disability: Good Practices from around Europe*. Barcelona: Fondation ONCE.
- Johnson, Magdalena (2013): *Schulische Inklusion in den USA. Ein Lehrbeispiel für Deutschland?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiuppis, Florian/Peters, Susan (2014): Inclusive Education for All as a Special Interest within the CIE Research Community. *International Perspectives on Education and Society* 25, S. 53–63.
- Klauer, Karl J./Mitter, Wolfgang (Hrsg.) (1987): *Vergleichende Sonderpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Köpfer, Andreas (2013): *Inclusion in Canada: Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kottmann, Brigitte (2006): *Selektion in die Sonderschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mejeh, Mathias (2016): *Absicht und Wirklichkeit integrativer Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Meyer, John W. (2005): *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MIPIE (2011): *Die Entwicklung von Datengrundlagen zur Implementierung inklusiver Bildung*. Odense: EASNIE.
- NESSE (2012): *Education and Disability/Special Needs Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disability and Special Educational Needs in the EU*. Brussels: EC.
- Moser, Vera (Hrsg.) (2012): *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- OECD (2007): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- Peters, Susan B. (2007): Education for All? A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals with Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies* 18, 2, S. 98–108.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.

- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2014): Subversive Status: Disability Studies in Germany, Austria and Switzerland. *Disability Studies Quarterly* 34, 2. <http://dsq-sds.org/article/view/4256> [Zugriff: 07.09.2016].
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2016): „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. *Zeitschrift für Pädagogik* 62, Beiheft 62, S. 58–74.
- Powell, Justin J. W. ([2011] 2016): *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Abingdon: Routledge.
- Powell, Justin J. W./Wagner, Sandra J. (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt: Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing, G./Westphal, M. (Hrsg.): *Behinderung und Migration*. Wiesbaden: VS, S. 177–199.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: VS.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2001): *Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, 2, S. 209–224.
- Richardson, John G./Powell, Justin J. W. (2011): *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
- Schuelka, Matthew (2013): Excluding Students with Disabilities from the Culture of Achievement. *Journal of Education Policy* 28, 2, S. 216–230.
- Schriewer, Jürgen (2003): *Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik*. In: Schriewer, J. (Hrsg.): *Discourse Formation in Comparative Education*. Berne: Peter Lang, S. 9–52.
- Scott, W. Richard (2013): *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- TdiverS (2016): *Teaching Diverse Learners in School Subjects*. EU Project. www.tdivers.eu [Zugriff: 10.02.2016].
- United Nations (2013): *Thematic Study on the Right of Persons with Disabilities to Education*. New York: General Assembly, Human Rights Council: A/HRC/25/29.
- United Nations (2015): *UN enable*. <http://www.un.org/disabilities/> [Zugriff: 04.08.2015].
- UNESCO (2015): *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.
- Zero Projekt (2012): *International Study on the Implementation of the UN-CRPD*. Klosterneuburg: Essl Foundation.

utb.

Tanja Sturm
Monika Wagner-Willi (Hrsg.)

Handbuch schulische Inklusion

Tanja Sturm
Monika Wagner-Willi (Hrsg.)

Handbuch schulische Inklusion

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Toronto 2018