

Schulische Inklusion in Deutschland, in Luxemburg und der Schweiz

Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen

Justin J. W. Powell und Andreas Hadjar

1 Einleitung: Von sonderpädagogischer Förderung zur Inklusiven Bildung als Menschenrecht

Die hohe und gestiegene Bedeutung Inklusiver Bildung – für Individuen und Gesellschaften gleichermaßen – wird global, national, regional und lokal von verschiedensten Akteurinnen und Akteuren hervorgehoben sowie zunehmend auch wissenschaftlich multidisziplinär diskutiert. Inklusive schulische Bildung wird hinsichtlich der Merkmale des Zugangs und der Anwesenheit, der Beteiligung am Unterricht sowie der Teilhabe in Schulaktivitäten sowie in Bezug auf die Lernleistung, respektive deren Zertifizierung, bewertet. Aber auch Aspekte wie Wohlbefinden, Gleichstellung und soziale Integration werden zunehmend thematisiert. Der globale Diskurs um Inklusiver Bildung als Menschenrecht geht über die Schulbildung hinaus und betrachtet auch die Hochschulbildung sowie lebenslanges Lernen (Degener 2017).

Inter- wie intranational werden vergleichende Analysen und Länderberichte immer wichtiger, um den Stand der schulischen Inklusion, der individuellen Verwirklichungschancen sowie der gesellschaftlichen Teilhabe von benachteiligten und behinderten Menschen zu messen (Richardson/Powell 2011). Innerhalb der räumlichen Vielfalt der inklusiven Bildung und sonderpädagogischer Fördersysteme finden sich vielfältige Barrieren, aber auch Katalysatoren inklusiver Bildungsreformen. Die Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme in den deutschsprachigen Ländern, insbesondere über die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts, als isolierten eigenständigen und differenzierten Teil des Bildungssystems, stellt heutige Ziele inklusiver Bildungsreformen vor große Herausforderungen. In den drei hier untersuchten Ländern stellt Deutschland das differenzierteste und auch am stärksten segregierte System dar, dann folgt die Schweiz mit einem eher separativen Modell innerschulischer Differenzierung und schließlich Luxemburg als im Vergleich kleinstes Land, das aufgrund der spät begonnenen Etablierung von Sondereinrichtungen und seiner Kleinteiligkeit und seiner relativ hohen Schuldichte vergleichsweise günstige Ausgangsbedingungen für schulische Integration darstellt, allerdings – wie die beiden anderen Länder auch – durch die Selektivität sowie Mehrgliedrigkeit des Schul-

systems und räumliche Segregation durch teilweise homogenisierte Lernumwelten gekennzeichnet ist.

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 eine Herausforderung geblieben. Selbst in den nordischen Ländern, welche vergleichsweise fortgeschrittene inklusive Bildungssysteme etabliert haben, wird inklusive Bildung eher als Prozess und Ziel denn als erreichter Status betrachtet (Biermann/Powell 2014; Sigurðardóttir/Guðjónsdóttir/Karlsdóttir 2014). Wie die Ausweitung des Zugangs zu formalisierter Bildung insgesamt, vollzieht sich der Übergang von Exklusion zu Inklusion im Hinblick auf die Förderorte graduell – und „pfadabhängig“ (Blanck/Edelstein/Powell 2013). Demnach erfolgt der institutionelle Wandel inkrementell – und diese Prozesse bedürfen, nicht nur auf nationaler Ebene, der Untersuchung, insbesondere in föderale Staaten wie Deutschland und der Schweiz.

Der Beitrag skizziert zunächst aktuelle Bedingungen und Herausforderungen inklusiver Bildung, um dann allgemeiner die selektiven und stratifizierten Bildungssysteme in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz zu betrachten. Spezifisch wird dann die Entwicklung der inklusiven Bildung in den drei Ländern über die letzten Jahrzehnte kompakt dargestellt und komparativ analysiert, bevor schließlich Implikationen diskutiert werden.

2 Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen Inklusiver Bildung

Sonderpädagogische Unterstützung wird in verschiedenen Organisationsformen angeboten. Diese Formen erstrecken sich 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) (Powell 2011/2016). Die Überwindung organisationaler Exklusion ist demnach nur der erste Schritt hin zur größtmöglichen Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten. Die etablierten separierenden und segregierenden sonderpädagogischen Organisationsformen, die universell Anwendung finden und in der Bildungspolitik vielfach verteidigt werden, blockieren gleichzeitig den Ausbau der inklusiven Bildung.

Im Ländervergleich, aber auch auf niedrigeren Ebenen (z. B. Regionen oder Bundesländer), weisen sowohl Förderquoten als auch Förderorte eine erstaunliche Varianz auf, denn sowohl Schulbildung als auch individuelle Förderung werden sehr unterschiedlich organisiert (European Agency for Development in Special Needs Education 2011; European Agency for Special Needs and Inclusi-

ve Education 2018). Entlang des gesamten Lebensverlaufs 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, wie etwa in den hier analysierten drei Ländern. Jedoch ist es nicht lediglich eine Frage von Ressourcen, sondern vor allem eine Frage der Problemwahrnehmung und der Einstellung, alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von der ihnen zugeschriebenen Leistungsfähigkeit, in ihren eigenen Lernprozessen zu unterstützen und sie gemeinsam in inklusiven Klassen zu fördern (TdiverS 2016). Die komparative Erforschung der Bedingungen und Barrieren der schulischen Integration und Inklusion hat sich inzwischen auch im deutschsprachigen Raum etabliert, wobei jedoch dieser Bereich der Bildungssystemforschung immer noch ein hohes Entwicklungspotenzial hat (z. B. Artiles/Kozleski/Waitoller 2011; Biewer/Luciak 2010; Klauer/Mitter 1987; Richardson/Powell 2011).

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 oder Spanien (TdiverS 2016). Dagegen wird, trotz Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), in „binären“ Systemen wie in Belgien, Deutschland, Österreich oder der Schweiz die räumliche Trennung von Regel- und Sonderschulen heute noch beibehalten, auch wenn separative Formen wie Sonderklassen vermehrt angeboten werden. Viele Nationalstaaten in Europa und Nordamerika haben ihre Bildungssysteme derart reformiert, dass ein „Kontinuum“ an Förderorten, von Sonderschulen über Sonderklassen zu inklusiven Klassen entstanden ist (European Agency for Development in Special Needs Education 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 stark entkoppelt von den schulischen Realitäten.

Internationale wie intranationale Vergleiche verdeutlichen vor diesem Hintergrund Bedingungen und Barrieren hinsichtlich der Anerkennung und der Verwirklichung des Menschenrechts auf inklusive Bildung (Blanck/Edelstein/Powell 2013). Vergleichende Studien zur Entwicklung inklusiver Bildung beziehen sich häufig auf die Policy-Empfehlungen internationaler Organisationen sowie auf andere Länder, insbesondere diejenigen, wie etwa Island, Norwegen oder Kanada, die seit den 1990er Jahren inklusive Schulen weiterentwickelt haben (Köpfer 2013; Sigurðardóttir/Guðjónsdóttir/Karlsdóttir 2014). Sonderpädagogische Fördersysteme werden zunehmend kritisch als Teil des Problems der Produktion von „Unfähigkeit“ verstanden (Pfahl 2011; Tomlinson 2017).

Um die Barrieren der Umsetzung inklusiver Bildung überwinden zu können, muss zunächst die Institutionalisierung segregierender und separierender Bildungssysteme verstanden und die Entwicklung des Kontinuums der Förderorte zwischen vollständiger Segregation in Sondereinrichtungen und der vollständigen Inklusion in transformierte Schulen untersucht werden (Powell 2011/2016). Die vielfältigen negativen Folgen der Stigmatisierung für Individuen und Gesellschaften sowie die eingeschränkten sozialen und fachlichen Lerngelegenheiten in segregierten Settings bedürfen einer kritischen Reflexion. Hier sind Ansätze zur Erforschung ländervergleichender und historischer Fragestellungen hilfreich.

In der Betrachtung der Herausforderungen von Inklusion ist schließlich auch zu fragen, was das Ziel von Inklusion im Sinne des Bereitstellens von gemeinsamen Lernräumen für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft, anderer Gruppenzugehörigkeit und Persönlichkeitsmerkmale ist. Im Hinblick auf den Bildungserfolg wird zumeist das Ziel, Lernumwelten zu schaffen, die den Erwerb von kognitiven Fähigkeiten und Kompetenzen durch alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördern, in den Blick genommen (Baumert/Stanat/Watermann 2006). Aus ungleichheitstheoretischer Perspektive (Becker/Lauterbach 2004) gehört auch die Schaffung gleicher Bedingungen hinsichtlich der Chancen, begehrte und auf dem Arbeitsmarkt essentielle (Aus)Bildungsabschlüsse zu erwerben, zu den fokussierten Zielen.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Erreichung der genannten Zielsetzungen wird zumeist vergessen – das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Inklusion soll nicht zuletzt Lernumwelten fördern, in denen Schülerinnen und Schüler positive Erfahrungen machen können und in denen sie sich wohlfühlen (Hascher 2004). Dabei stehen Bildungserwerb und Wohlbefinden in einem wechselseitigen Verhältnis, d. h. durch Wohlbefinden wird der Bildungserwerb gefördert, ebenso kann aber auch durch Bildung Wohlbefinden produziert werden. Wird das allgemeine Modell von Lindenberg und Kollegen (Ormel et al. 1999) zur Produktion von Wohlbefinden herangezogen, lässt sich ableiten, dass Lernumwelten u. a. stimulierend sein sollen (z. B. spannende Unterrichtsinhalte, Lehrmethoden, Schulumwelten), Komfort im Hinblick auf die Klassenzimmer und die räumlichen Gegebenheiten für Pausen- oder Nachmittagsaktivitäten bieten sollen sowie positive Beziehungen (z. B. zwischen Schülerinnen und Schüler sowie zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler) im Hinblick auf Affekt fördern sollen. Darüber hinaus sollen sie auch Raum bieten für Verhaltensbestätigung, d. h. das Gefühl, in seinem Tun und Denken im Einklang mit sich selbst und mit anderen Referenzpersonen zu sein sowie die Einsicht vermitteln, dass Bildungserwerb eng mit Statuserwerb verknüpft ist. Ein solches Modell lässt sich in diversen Konzepten inklusiver Bildung wiederfinden, und steht im Kontrast zur Praxis der Sonderbeschulung, die mit Marginalisierung und Stigmatisierung einher gehen kann.

Auf der anderen Seite gilt es, Schulentfremdung – definiert als negative Einstellungen gegenüber schulbezogenen Domänen wie Lernen, Lehrpersonen und Mitschülerinnen bzw. Mitschülern (Hascher/Hadjar 2018) – zu verhindern. Die Forschung zeigt, dass sich unterschiedliche Gruppen von Schülerinnen und Schülern insbesondere über die Sekundarschulzeit im unterschiedlichen Ausmaß von der Schule abwenden. Jungen und Arbeiterkinder scheinen insbesondere von Schulentfremdung betroffen zu sein (Hadjar/Lupatsch 2010; Hascher/Hadjar 2018). Ursachen von Schulentfremdung sind auf verschiedenen Ebenen (Bildungssystem, Schulebene, Klassenebene, Elternhaus, individuelle Schülerinnen und Schüler-Ebene) zu verorten und hängen eng mit der akademischen und der sozialen Integration zusammen. Zu fragen ist somit, inwieweit umgestaltete Bildungssettings die schulische Inklusion aller fördern können, dabei ist die allgemeine (Um-)Strukturierung von Bildungssystemen von großer Bedeutung für die (Weiter-)Entwicklung des Prozesses inklusiver Bildung.

3 Bildungssysteme in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz: Selektiv und stratifiziert

Die institutionelle Ausgestaltung von Bildungssystemen hat einen wesentlichen Einfluss darauf, inwieweit Inklusion und die Förderung des Wohlbefindens und des Lernens alle Schülerinnen und Schüler möglich ist. Das Bildungssystem gibt mögliche Schultypen vor, die sich u. a. in ihren Anspruchsniveaus, Förderstrukturen und Klassenkompositionen (deutlich) unterscheiden. Zudem regelt es auch die vertikale und die horizontale Durchlässigkeit, d. h. wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler in höhere Schulformen wechseln können bzw. ob Wechsel zwischen parallelen Schultypen überhaupt möglich sind (Backes 2018; Hadjar/Gross 2016).

Bildungssystemmerkmale, welche die Schullandschaft in besonderer Weise prägen, sind die in der Pflichtschulzeit und vorher bzw. nachher vorgesehenen Bildungsstufen (etwa frühkindliche Betreuung, Kindergarten/Vorschule, Grundschule, Sekundarschule, Tertiärstufe, Weiterbildung) und der Stratifizierungsgrad im Hinblick auf diese verschiedenen Bildungsstufen. Das Merkmal der Stratifizierung (Allmendinger 1989; Hadjar/Gross 2016), das auch mit dem Begriff der *external differentiation* (van de Werfhorst/Mijs 2010) spezifiziert wird, bezieht sich auf die Mehrgliedrigkeit innerhalb einer Bildungsstufe – insbesondere im Hinblick auf Sekundarschulen – und damit auf die Anzahl paralleler Schulzweige. Hinsichtlich des Stratifizierungsgrads sind weiterhin der Zeitpunkt und die Prozedur der Selektion der Schülerinnen und Schüler in die verschiedenen Schulzweige sowie die Frage der (horizontalen) Durchlässigkeit, d. h. ob eine Schülerin bzw. ein Schüler von einem niedrigen in einen höheren parallelen Schulzweig wechseln kann, von Interesse. Die Bildungssysteme sind

auf einem Kontinuum zwischen niedrig stratifizierten gesamtschulartigen Systemen, wie sie traditionell in nordischen oder einigen post-sozialistischen Ländern (z. B. in Finnland, Schweden, Estland) zu finden sind, und den stark selektiven Bildungssystemen mit einer früh einsetzenden Mehrgliedrigkeit (z. B. Österreich, Niederlande, Schweiz) einzuordnen (Bol/van de Werfhorst 2013; Hadjar/Gross 2016).

Die Bildungssysteme in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz mit ihrer langen Tradition der Mehrgliedrigkeit sind im europäischen Vergleich stark stratifiziert. Während das luxemburgische System zentral gesteuert wird, unterscheiden sich trotz Koordinations- und Harmonisierungsbestrebungen (etwa durch die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/KMK* oder die *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/EDK*) die Bildungssysteme in Deutschland je nach Bundesland und in der Schweiz je nach Kanton. Fragen der politischen Steuerung von Bildung sind entsprechend komplex und konfliktreich, da mehrere Spannungsverhältnisse, auch zwischen den Ebenen, die Koordinierung bzw. die Durchsetzung inter- und nationaler Normen und Reformen verhindern (Künzli/Weber 2016, S. 127 ff.).

Während in der Mehrheit der Schweizer Kantone und in Luxemburg eine verpflichtende Vorschule besteht, welche die Kinder in der Regel ab dem vierten Lebensjahr besuchen, setzt die Schulpflicht in Deutschland erst mit der Grundschule ab dem sechsten Lebensjahr ein. Die Vor- und Grundschulzeit ist in allen drei Ländern gesamtschulartig ohne externe Differenzierung oder Stratifizierung, wenngleich sich die Schulkomposition aufgrund der räumlichen Lage der Schulen stark unterscheiden kann. So gibt es etwa in Luxemburg Grundschulen, in denen homogene Klassen dominieren sowie andere, die fast ausschließlich aus Arbeiterkindern mit portugiesischer Herkunft bestehen. Ebenso gibt es in der Schweiz oder in Deutschland erhebliche Unterschiede im Anteil von Migrantinnen und Migranten und Arbeiterkindern in Grundschulen sowie im Anteil derer, die sonderpädagogisch gefördert werden (Kronig 2007; Powell/Wagner 2014).

Der Sekundarschulbereich ist in allen drei Ländern stratifiziert bzw. mehrgliedrig. Während in den meisten deutschen Bundesländern die Schülerinnen und Schüler nach der vierten Klasse in einen Sekundarschulzweig selektiert werden, geschieht dies in Luxemburg erst nach der sechsten Grundschulklasse bzw. nach dem achten Schuljahr, wenn die Vorschule (Cycle 1.1 und 1.2) mitgerechnet wird. In der Schweiz gibt es die höchste Vielfalt hinsichtlich des Übergangs in einigen deutschschweizer Kantonen fand diese Transition lange Zeit auch früh statt, in französischsprachigen Kantonen oder im Tessin später. Vereinfachend lässt sich sagen, dass der Übergang in die Sekundarschule in der Schweiz meistens nach der sechsten Klasse stattfindet. Während sich in einigen Kantonen noch eine relativ gesamtschulartige oder zumindest horizontal

durchlässige Sekundarstufe 1 anschließt, findet dann spätestens nach der neunten Klasse die Selektion in verschiedene Schulzweige statt.

Von Interesse ist nun, was für Sekundarschultypen zur Verfügung stehen. In *Deutschland* gab es traditionell vier Sekundarschulzweige – die Sonderschule (sehr geringe Ansprüche, „Schonraum“), Hauptschule (geringe Ansprüche), Realschule (mittlere Ansprüche) und Gymnasium (erweiterte Ansprüche) – sowie in einigen Bundesländern die Gesamtschule, in der in integrativeren Settings die gesamte Palette an Schulabschlüssen erworben werden kann. In den letzten Jahren ist ein gradueller Trend in Richtung integrativeren Settings in Deutschland erkennbar. So wurden in vielen Bundesländern Hauptschulen und Realschulen zusammengelegt oder – wie in Berlin oder Baden-Württemberg – integrative Schulformen geschaffen, die potenziell allen Schülerinnen und Schülern den Weg zur Hochschulzugangsberechtigung eröffnen können.

In *Luxemburg* werden die Schülerinnen und Schüler von Kommissionen (neuerdings unter einem erweiterten Mitspracherecht der Eltern) auf folgende Sekundarschulzweige verteilt: Der akademische Sekundarschulzweig, der zu einer uneingeschränkten Hochschulzugangsberechtigung führt, nennt sich *enseignement secondaire* (ES) und wird in klassischen Gymnasien (*lycée classique*) oder auch in schulischen Mischformen angeboten. Das *enseignement secondaire technique* (EST), welches in technischen Gymnasien bzw. Lyzeen sowie Mischformen angeboten wird, untergliedert sich in verschiedene Anspruchsniveaus bzw. Schulzweige: Während das EST *théorique* als vergleichsweise höherer Schulzweig ebenso zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen kann, sind die technischen Schulzweige des *polyvalente* oder *pratique* stärker berufsbildend. Der niedrigste und kürzeste Schulzweig ist das *modulaire* oder auch *préparatoire*, welches auf eine direkte Transition in das Erwerbsleben vorbereitet und an technischen Gymnasien und Mischformen angeboten wird. Dazu gibt es auch Projektschulen, die von der 7. bis zur 9. Klasse einen gesamtschulartigen technischen Schulzweig durchführen (PROCI), in dem alle technischen Schulzweige vereint sind (Backes/Hadjar 2017; Backes 2018). In den mittleren technischen Schulzweigen findet dann nach Klasse 9 ein weiterer Übergang in mittlere und höhere Berufsbildungen und entsprechende Spezialisierungen statt. Wie bereits angeklungen, sind in den Sekundarschulhäusern in Luxemburg oftmals verschiedene Schulzweige untergebracht, wobei eine stärkere räumliche Abtrennung des niedrigsten Schulzweigs, der teilweise in Schulgebäude am Rande der Städte ausgelagert ist, auffällt.

In der *Schweiz*, insbesondere den stärker stratifizierten deutschsprachigen Kantonen, wurde klassischerweise zwischen Schulniveaus mit Grundansprüchen (vergleichbar mit der deutschen Hauptschule) und mit erweiterten Ansprüchen sowie gymnasialen Vorstufen unterschieden. So gab es im Kanton Bern in der Sekundarschule ab Klasse 7 lange Zeit die Unterscheidung in Realniveau (Grundansprüche), Sek-Niveau (mittlerer Schulzweig) und Spezsek-

Niveau (gymnasiale Vorstufe). Alle Schülerinnen und Schüler wurden in entsprechende Niveaus eingeteilt, die den weiteren Schulweg – und die Möglichkeit, ein Gymnasium zu besuchen und eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben – vorstrukturierten. Das Gymnasium konnte dann ab Klasse 9 besucht werden, wobei dieser Weg für die Spezsek-Schülerinnen und Schüler die Regel war und die auf dem Sek-Niveau eingruppierten Schülerinnen und Schüler ebenfalls eine Chance auf den Besuch des Gymnasiums hatten. Es gab aber immer schon eine gewisse Vielfalt an Schulen, die entweder nur einen Schulzweig beherbergen (z. B. reines Gymnasium) oder verschiedene Schulzweige (z. B. Realklassen) oder auch gemischte Klassen mit verschiedenen Schulniveaus im Sinne sehr integrativer Schulformen. Zudem wurden und werden die Klassenverbände teilweise im Sinne einer Binnendifferenzierung in den Hauptfächern auf verschiedene Niveaus aufgeteilt, d. h. einzelne Schülerinnen und Schüler besuchen in einzelnen Fächern unterschiedliche Niveaus bei unterschiedlichen Lehrpersonen. Auch in der Schweiz gibt es einen Trend zu mehr integrativen Schulformen und mehr Durchlässigkeit zwischen Schulzweigen.

Sowohl innerhalb Deutschlands als auch in der Schweiz variiert die Prozedur der Selektion auf verschiedene Schulzweige zwischen den Polen der Determination des Übergangs durch Lehrpersonen und Schulkommissionen auf der einen Seite und der Determination durch die Eltern und ihre Aspirationen auf der anderen Seite, jedoch stellt die Sonderschulüberweisung bzw. das Elternwahlrecht derzeit eine problematische Entwicklung dar im Hinblick auf die Persistenz der Sonderschulstrukturen entgegen dem Anspruch auf flächendeckende inklusive Bildung (Schumann 2018). Die Schulpflicht endet jeweils mit dem 15. oder 16. Lebensjahr. Die kürzeste mögliche Verweildauer im Bildungssystem bezieht sich jeweils auf die Absolvierung des entsprechenden niedrigsten Pflichtschulzweigs (Deutschland: Hauptschule; Luxemburg: *modulaire/préparatoire* (innerhalb des EST); Schweiz: Niveau mit Grundansprüchen) sowie den Besuch entsprechender Brückenangebote, insbesondere in der Schweiz.

Im Hinblick auf die Fragen der Inklusion und des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler rückt ein Mechanismus in den Vordergrund: Die verschiedenen parallelen Schulformen oder bildungswegspezifischen Klassenformationen stellen differentielle Sozialisationsumwelten und Entwicklungsmilieus dar (Baumert/Stanat/Watermann 2006). Während gesamtschulartige Systeme durch heterogenere Klassenumwelten geprägt sind, d. h. dass Arbeiter- und Akademikerkinder sowie Schülerinnen und Schüler verschiedener ethnischer Hintergründe in einer Klasse oder Schule zusammen lernen, sind in stratifizierten Systemen homogenere Lernumwelten vorherrschend. In diesen Systemen haben sich – insbesondere im Verlauf der Bildungsexpansion, in dem Kinder aus privilegierten sozialen Schichten zunehmend die neuen höheren Bildungsgelegenheiten in Anspruch nahmen, während benachteiligte Kinder in

den niedrigen Sekundarschulformen zurückblieben – homogene Schulformen mit sehr niedrigem Anspruchsniveau herausgebildet (Solga 2005). So bestanden (und bestehen) neben Sonder-/Förderschulen mit der deutschen Hauptschule, der früheren österreichischen Hauptschule, den Realklassen in Teilen der Schweizer Bildungssysteme oder den *modulaire*-Klassen in Luxemburg distinkte und oftmals räumlich von anderen Lernumwelten getrennte Schulformen, in denen Risikogruppen wie Arbeiterkinder, Jungen und Kinder mit benachteiligten Migrationshintergründen quasi unter sich bleiben (Hadjar/Becker 2016; Powell/Wagner 2014; Solga/Wagner 2007). Gering motivierte Schülerinnen und Schüler sowie Schüler mit geringen Leistungen können sich gegenseitig weder hinsichtlich der Motivation noch im Lernen unterstützen und bestärken sich in ihrer Abneigung gegenüber Schule und Lernen (Stichwort: Schulentfremdung; Hascher/Hadjar 2018; Morinaj et al. 2017). Diese Bildungskontexte (Becker/Schulze 2013), insbesondere aber die Sonderschule, sind durch ein geringeres Anspruchsniveau der Lehrpersonen gekennzeichnet, die sich gar in einer „Nicht-Befähigung“ der Schülerinnen und Schüler äußert – sowie die negativen Effekte der Stigmatisierung (Pfahl 2011). Zudem prägt die Schulkomposition – hier die homogene Zusammensetzung hinsichtlich benachteiligten Schülerinnen und Schülern – auch Merkmale der Schulorganisation und die didaktischen Konzepte (Thrupp/Lupton 2006).

Die hier kurz dargestellten Strukturen sind – wie bereits angetönt – in verschiedenster Weise durch spezifische Schulformen sowie -programme hinsichtlich sonderpädagogischer Fördersysteme. Im Hinblick auf sonderpädagogische Förderbedarfe wird das Ziel der Inklusion in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) geregelt, deren Umsetzung entsprechend einen besonderen Einfluss auf das Ausmaß an Inklusion in einem Bildungssystem hat. Während in Deutschland die Bundesländer – auch durch die teilweise paradoxe Wirkung der UN-BRK (Blanck/Edelstein/Powell 2013) sowie Unzulänglichkeiten in der Implementierung (BRK-Allianz 2013) – keine Konvergenz bezüglich Inklusiver Bildung aufzeigen, gibt es in Luxemburg (Ratifizierung 2011) vereinzelt Schulen, die sich explizit und erfolgreich den Prinzipien und Zielen der inklusiven Bildung stellen. In der Schweiz hat die relativ späte Ratifizierung der UN-BRK (2014) den bisherigen Einfluss der Menschenrechtscharta vermindert, aber in Deutschland und der Schweiz sind die nationalen Behindertengleichstellungsgesetze wirksam in der Gesetzgebung auf verschiedene Ebenen im föderalen Bildungssystem. Im nächsten Abschnitt werden die Entwicklungen der Fördersysteme wie Inklusive Bildung in den nationalen Kontexten skizziert.

4 Vergleiche der Entwicklungen Inklusiver Bildung in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz

Insbesondere in Deutschland und seinen kontinentaleuropäischen Nachbarländern, wo im internationalen Vergleich ein (sehr) hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen unterrichtet wird (European Agency for Development in Special Needs Education 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2016), stellt die Vision Inklusiver Bildung für Alle eine große Herausforderung dar. Aber auch für Nationalstaaten mit längerer Tradition der flächendeckenden schulischen Integration wächst aufgrund der UN-BRK sowie den „Millennium Development Goals“ der Druck, grundlegende Reformen in Angriff zu nehmen, denn pädagogische Praktiken sollen sich weiterentwickeln, hin zu einer Schule, in der unabhängig von den Lernvoraussetzungen im gemeinsamen Unterricht individuell gefördert wird.

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. Die Wirkmächtigkeit historisch überlieferter Ideen – etwa medizinischer Modelle von Behinderung – sowie die Beständigkeit der auf deren Basis legitimierten schulischen Organisationsformen, vor allem Sonderschulen oder -klassen, sind nicht zu vernachlässigen. Während in Deutschland sich die paradoxe gleichzeitige Zunahme der Segregations- und Inklusionsraten zeigt, ist in Luxemburg eher die Persistenz der schulischen Integration – anstatt Inklusiver Bildung – trotz Reformen zu verzeichnen, und in der Schweiz finden wir große Disparitäten auf kantonaler und sprachregionaler Ebene von der Separation hin zur Inklusion. Die Klassifizierungsraten zwischen den Ländern variieren, so reflektieren die Segregationsraten (Sonderbeschulung) sowohl die Größe der Population „mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ als auch die institutionalisierten Alternativen (Sonderschulen und separate Klassen versus gemeinsamer Unterricht). Die Segregationsrate ist jedoch der wichtigste Indikator für die fehlende Institutionalisierung der Inklusiven Bildung im nationalen Kontext. Der Anteil aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) an Sonderschulen (ISCED Level 1) liegt in Luxemburg bei 68 Prozent, in Deutschland bei 54 Prozent und in der Schweiz bei 50 Prozent (kalkuliert auf der Basis der bei der European Agency veröffentlichten nationalen Statistiken für das Jahr 2014/15 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018)). In allen drei Ländern ist die Sonderbeschulung für die Hälfte oder mehr der Schülerinnen und Schüler mit SPF immer noch die Realität – entgegen der globalen Förderung des Menschenrechts auf Inklusive Bildung.

4.1 Deutschland

Im gegliederten Bildungswesen *Deutschlands* begann etwa um 1900 eine Phase, in der die Hilfsschule (Sonderschule) entwickelt wurde, nach der Logik „homogener“ Lerngruppen und eigenständiger Schulformen. Wesentliche Barrieren für die heutige schulische Integration respektive Inklusion liegen in der langfristigen Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme sowie der oben-skizzierten Stratifizierung und Selektivität 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, Gleichheitsprinzipien sowie politische und gesellschaftliche Bewegungen geprägt (Powell 2011/2016).

Aktuell wird weltweit über Leistungsstandards und individuelle Kompetenzen sowie die vielerorts angestrebte „Schule für alle“ diskutiert. Dennoch, wenn schulische Inklusion, in welcher alle Schülerinnen und Schüler in der Erreichung ihrer individuellen Lernziele sowie ihr Wohlbefinden unterstützt werden, nicht nur eine rhetorische Forderung bleiben soll, muss sich diese gegen kognitive, normative und rechtliche Beharrungskräfte der institutionalisierten Organisationsformen durchsetzen, die für Schülerinnen und Schüler mit attestiertem Förderbedarf entwickelt worden sind (Powell 2011/2016). Hier kann vor allem zwischen schrittweisem und transformativem Wandel unterschieden werden. Ein Beispiel ist 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 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016) sowie insgesamt einer rapiden Zunahme der Bildungsungleichheit (Below 2002; Below/Powell/Roberts 2013).

Um den realen Stand in den Bundesländern im föderalen System Deutschlands zu messen, sind verschiedene Ansätze notwendig. Viele Länder hatten schon Jahre vor Inkrafttreten der UN-BRK Schritte hin zu mehr schulischer Integration sowie gemeinsamem Unterricht unternommen. Jedoch stellt die UN-BRK sowohl eine entscheidende Chance als auch ein Risiko dar, in dem die Positionen für und gegen den nötigen transformatorischen Wandel neu justiert werden und sich politische Kräfteverhältnisse verändern (Blanck/Edelstein/Powell 2013). Benkmann (2016) argumentiert, dass die inklusive Bildung auch als Vorwand dient, um die langfristig bestehende Unterfinanzierung anzuprangern sowie politisch die letzte Konsequenz der inklusiven Bildungsreform – nämlich die vollständige Auflösung des gegliederten Schulsystems zugunsten der Etablierung einer Gemeinschaftsschule – zu begegnen. Der heftige Widerstand mächtiger Lobbygruppen, die sich für die Beibehaltung des Status quo aussprechen, ist

auch in Bayern zu finden, wo Versuche zur Weiterentwicklung schulischer Integration stocken, aber in Schleswig-Holstein (Blanck/Edelstein/Powell 2013, S. 279 ff.) oder Bremen vorankommen (Nikolai/Hartong 2016). In diesen Beispielen, aber auch durch die gefundenen großen Disparitäten auf Kreisebene wird deutlich, wie schwierig es ist, trotz progressiver Rhetorik sowie rechtlicher Entwicklungen die notwendige öffentliche Unterstützung für ein inklusives Schulsystem aufzubauen und gegen persistente Strukturen durchzusetzen.

Ein für Deutschland „abweichender Fall“ ist Schleswig-Holstein, welcher Aufschluss darüber gibt, unter welchen Bedingungen sich die Reproduktionsmechanismen des Sonderschulwesens verändern lassen und der damit institutionelle Gelingensbedingungen für integrative und möglicherweise auch inklusive Schulentwicklung offenbart (Blanck/Edelstein/Powell 2013; Pluhar 2009). Die vermeintlichen Vorteile einer Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in separaten Sonder-/Förderschulen werden von reformorientierten Eltern und Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Praxis sowie internationalen Organisationen seit Jahrzehnten in Frage gestellt, weil die Bilanz des Sonderschulwesens verheerend ist: Etwa drei Viertel aller Sonderschülerinnen und Sonderschüler verlassen die Schule ohne Schulabschluss; Absolventinnen und Absolventen haben kaum Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in Berufsausbildung und Arbeitsmarkt; viele kämpfen jahrelang mit dem Stigma der „Anormalität“ (Pfahl 2011; Blanck 2018). Trotz dieser offenkundigen Defizite ist das Sonderschulwesen – zumindest bis zur Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 – in kaum einem Bundesland schulpolitisch grundsätzlich infrage gestellt worden, denn als Bestandteil des gegliederten Schulsystems ist diese Organisationsform gesellschaftlich tief verwurzelt. So herrscht auch heute in den meisten Bundesländern ein beträchtliches Maß an Kontinuität – oder gar eine paradoxe Steigerung der Aussonderungsquoten (Autorengruppe Bildungsbericht 2016, Abbildung D2–4).

4.2 Luxemburg

Wie in Deutschland und anderen europäischen Ländern bewegt sich die sonderpädagogische Förderung in *Luxemburg* zwischen Ausgrenzung und Teilhabe (Limbach-Reich 2013; Limbach-Reich 2015): Erste Schulgesetze in Luxemburg im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben schon früh Exklusionskriterien eingeführt, die Kinder mit Behinderungen vom Besuch einer Regelschule ausschlossen, oder sie von der Schulpflicht befreiten. Ähnlich zu anderen Ländern wurde aufgrund bereits bestehender heilpädagogischer Einrichtungen für als sehbeeinträchtigt, gehörlos und geistig behindert wahrgenommenen Kinder der schulischen Exklusion oder zumindest Segregation Vorschub geleistet (Richardson/Powell 2011). Stellungnahmen aus dem frühen

Katharina Rathmann |
Klaus Hurrelmann (Hrsg.)

**Leistung und Wohlbefinden
in der Schule:
Herausforderung Inklusion**

20. Jahrhundert verdeutlichen, dass Ausgrenzungstendenzen und eine Orientierung am allgemeinen Lernfortschritt im Regelschulbetrieb populär waren; wie in anderen Ländern wurden Kinder gemeldet, wenn sie dem Unterricht nicht mehr folgen konnten. Nach dem Zweiten Weltkrieg – in einer Zeit der allgemeinen Bildungsexpansion und der Ausweitung der Idee eines Menschenrechts auf Bildung – wurden erste Überlegungen der Unterstützung von Kindern mit Lernproblemen innerhalb der Regelschule thematisiert. Im Jahr 1968, noch vor der Gründung des luxemburgischen Förderschulsystems (*Education Différenciée*), wurde das Centre de Logopédie für Schülerinnen und Schüler mit Hör- und Sprachbehinderungen eröffnet (Limbach-Reich 2013, S. 196).

Ein Förderschulsystem wurde, vergleichsweise sehr spät, erst 1973 landesweit gesetzlich verankert und damit die Schulpflicht ausdrücklich auf Kinder mit wahrgenommenen Beeinträchtigungen ausgedehnt. Ironischerweise beginnt diese Entwicklung zu einer Zeit, in der in Deutschland sowie anderen Ländern erste Bestrebungen und Pilotversuche einer schulischen Integration starten und Alternativen zu segregierenden Einrichtungen geschaffen werden (Powell/Limbach-Reich/Brendel 2017; Powell 2018). Während verschiedene Formen schulischer Behinderung gesetzlich genannt waren, lag der Schwerpunkt auf den Schülerinnen und Schülern mit so genannter Lernbehinderung und geistiger Behinderung. Die Gründungen von Spezialinstituten für Kinder und Jugendliche mit körperlichen oder sensorischen Beeinträchtigungen, Autismus und Verhaltensproblematiken in den folgenden Jahrzehnten halfen ein weitreichendes Förderspektrum abzudecken, wodurch sich gleichzeitig ein kategorial-basiertes Angebot an Unterstützungsleistungen in besonderen Organisationen etablieren konnte. Eine Integration in die Primarschule wurde wegen des anspruchsvollen luxemburgischen Schulsystems mit einer großen Dominanz des Sprachenunterrichts als problematisch erachtet; zudem war es anscheinend schwierig in der Primärschule Lehrkräfte zu finden, die der Integration offen gegenüberstanden (Pull 1998, S. 28).

Erst mit dem Integrationsgesetz (1994) wurde der Weg zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in allgemeinen Schulen geebnet (Limbach-Reich 2013). Der Gesetzestext schrieb den Eltern das Recht und die Verantwortung zu, über den schulischen Werdegang ihrer Kinder mit Behinderungen zwischen Regelschule oder Förderschule selbst zu entscheiden, etwa die Beschulung in einer der regionalen Förderschulen (oder einem spezialisierten Institut in Luxemburg), Beschulung im Ausland in einer anerkannten Einrichtung, integrative Beschulung in einer sogenannten Kohabitationsklasse, die einer Regelschule angegliedert ist, oder in einem zeitlich begrenzten gemeinsamen Unterrichtssetting mit nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern sowie schließlich in einer umfänglichen Inklusion (Limbach-Reich 2013). Einige Jahre später wurde der Aufbau eines landesweiten Angebots von Förderstunden oder *Service Rééducatif Ambulatoire* (SREA) sowohl in den Grundschulen wie auch

in den Sekundarschulen beschlossen. Eine erste wissenschaftliche Evaluation (Chapellier 1999) zeigte, dass Integration zur alltäglichen Realität wurde, jedoch Verbesserungen nötig seien, um den Bedürfnissen der Kinder besser zu entsprechen. Dann kritisierte die *Commission Consultative des Droits de l'Homme* (CCDH 2005), dass die Politik des Vorranges der Integration sich noch nicht durchgesetzt habe.

Anhand einiger Beispiele kann die graduelle, bescheidene Entwicklung der expliziten inklusiven Beschulung verdeutlicht werden: Die Jean-Jaurès-Schule wurde als erste Ganztagschule Luxemburgs in Esch-sur-Alzette 2006 eröffnet und wird nach anfänglichen Startschwierigkeiten als Beispiel gelungener Inklusionsbemühungen mit offenem Unterricht und kooperativem Lernen (Ateliers) sowie individualisierter Schüler- und Gruppenarbeit genannt (Joachim 2013). Diese Schule öffnete bereits vor der Reformschule „Eis Schoul“ auf dem Kirchberg, welche 2008 als erste gesetzlich verankerte inklusive Forschungsschule gegründet wurde. Beide Ganztagschulprojekte hatten und haben jedoch mit einer Vielzahl von Herausforderungen zu ringen, die darauf hinweisen, dass Inklusion einer intensiven Vorbereitung und Verankerung im gesellschaftlichen Kontext bedarf und bestätigen zugleich die Wichtigkeit der flexiblen Bereitstellung von Unterstützung in allen Schulen des Landes (Lienhard 2011). In vielen Schulen gibt es mittlerweile inklusive Praxen, die jedoch nicht offiziell als solche wahrgenommen werden. Eine Herausforderung nicht nur in Luxemburg ist die Verbreitung eben dieser Praxen, also ein „*scaling-up*“ effektiver, egalitärer und exzellenter Unterricht von Einzelschulen im ganzen Land (TdiverS 2016).

Um das Bildungssystem mit den Prinzipien der UN-Konvention in Einklang zu bringen, bedarf es einer Weiterentwicklung in vielen Dimensionen. Während die schulische Integration aufgrund des Fehlens des Erbes eines früh ausdifferenzierten Sonderschulwesens, wie in Deutschland oder der Schweiz, weiter entwickelt ist als in den Nachbarländern, sind explizite Konzepte inklusiver Bildung zwar in der derzeitigen Lehrerbildung präsent, allerdings in der Schulpraxis noch nicht flächendeckend angekommen. Das neue Schulgesetz (2017) verpflichtet Grundschulen dazu Konzepte für gemeinsames Lernen zu entwickeln, die in Schulentwicklungsplänen festgehalten werden (Pit-ten Cate/Krischler 2018). Es gibt – wie auch in den anderen Ländern – u. a. infolge der Mehrgliedrigkeit und sozialräumlicher Segregation – Schulklassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf mit anderen benachteiligten Gruppen unter sich bleiben.

4.3 Schweiz

Noch mehr als die beiden oben skizzierten Länder unterschiedlicher Größe ist die inklusive Bildung in der Schweiz durch räumliche Heterogenität auf den

Ebenen der Sprachregionen sowie der Kantone geprägt. Der kooperative Bildungsföderalismus der Schweiz ist von Spannungsverhältnissen durchdrungen, denn die Governance der Kantone und Regionen muss wiederkehrende Grundfragen des Bildungssystems lösen, während es gleichzeitig Versuche der Harmonisierung gibt (Künzli/Weber 2016, S. 135 ff.). Die Schweiz lässt sich auch für Fragen im Bereich Inklusiver Bildung aufgrund der kulturellen, sprachlichen und räumlichen Diversität als Experimentierfeld der Implementierung Inklusiver Bildung verstehen (z. B. Bless 2007; Kronig 2007). Eine konzertierte Steuerung – gerade bei kontroversen Themen wie den für Inklusive Bildung notwendigen Abbau segregierender oder separierender Strukturen – hängt von Wandlungsprozessen auf mehreren Ebenen ab. Entgegen der Trends zur Harmonisierung im Schweizer Bildungssystem zeigt sich eine starke Differenzierung, denn es gibt in manchen Kantonen eine mehr als dreimal höhere Segregationsquote als in anderen (z. B. im Vergleich zwischen dem Kanton Basel-Land und dem Kanton Wallis; Mejh/Powell 2018), was auf lokale Bedingungen und Praxen hinweist. Insgesamt muss festgehalten werden, dass die Institutionalisierung von Inklusiver Bildung im Sinne der UN-BRK im schweizerischen Bildungssystem nur bedingt realisiert wird (Mejh 2016): So gibt es zwar einen Rückgang segregierter oder separierter Beschulung in manchen Kantonen, jedoch bleibt die Segregationsquote insgesamt vergleichsweise hoch. Die Analyse der kantonalen Segregationsquoten zeigt zudem auf, dass die Unterschiede mit zunehmender Steuerungskompetenz des Bildungssystems verstärkt werden (Walther-Müller/Häfeli 2005). Es lassen sich aus der Betrachtung der Segregationsquoten von Schülerinnen und Schülern Rückschlüsse auf deren Beschulung in einzelnen Großregionen definieren (Nordwestschweiz, Ostschweiz, Innerschweiz, Tessin), die auf überregionale Homogenisierung hinweisen. Obwohl einzelne Kantone in den letzten Dekaden sogar einen starken Rückgang ihrer Segregationsquoten verzeichnen konnten (bspw. Basel-Stadt), bleiben sie, insbesondere in der Ost- und der Nordwestschweiz, insgesamt auf separate Klassen ausgerichtet (Kronig 2007; Mejh/Powell 2018).

5 Diskussion und Ausblick

Im Vergleich zeigt die Entwicklung sonderpädagogischer Fördersysteme und Inklusiver Bildung in den drei Ländern gewisse Gemeinsamkeiten, aber auch wichtige Unterschiede. Alle drei Bildungssysteme zeichnen sich durch ihre Selektivität und hohe Stratifizierung aus. Die Übergänge zwischen Grund- und Sekundarstufe sind schwierig, insbesondere aufgrund fehlender Durchlässigkeit zwischen den weiterführenden Stufen der Sekundarschule sowie an der Schnittstelle von Allgemeiner und Beruflicher Bildung. Im Hinblick auf sonderpädagogische Förderung hat Deutschland ein ausdifferenziertes Sonderschulwesen,

während die Schweiz eher separate Klassen für Schülerinnen und Schüler bereitstellt, die besonders gefördert werden sollen. Luxemburg hat weniger solche Einrichtungen, nutzt aber auch die Auslandsbeschulung von sehr hilfebedürftigen Kindern sowie ambulante Dienste, die auch eine Integrationsstütze in bestimmten Bundesländern Deutschlands darstellen.

Die Bestrebungen hin zur Inklusiven Bildung lassen sich in allen Ländern finden, gar als „inspirierende Praxen“ in vielen Schulen (TdiverS 2016). Jedoch zeigen sich eine unterschiedliche Bewusstseinsbildung, Normen sowie Gesetzeslagen – unabhängig der Tatsache, dass diese Länder die UN-BRK ratifiziert haben und sich somit zur Abkehr der Sonderbeschulung verpflichtet haben. Für das Gelingen inklusiver Schulreformen bedarf es einer systematischen Herangehensweise zur Überwindung der Reformhindernisse sowie Monitoring und Evaluation durch betroffene Menschen (BRK-Allianz, 2013; Schweizerischer Bundesrat 2016; United Nations 2013; United Nations 2016).

Dieser Vergleich verdeutlicht die Notwendigkeit weitergehender Untersuchungen, um der Identifizierung von Reformdynamiken, Schnittstellen und weiterer Analysemöglichkeiten darzulegen. Institutionalisierungsprozesse sollen auf Ebenen der Bundesländer, der Kantone sowie Kommunen genauer beschreiben und analysiert werden als zuvor. Die politische Herausforderung im Sinne des Verhältnisses zwischen allgemeiner und Sonderpädagogik besteht darin, dass kein Bildungssystem sich vollkommen loslösen kann von den über Jahrzehnte bzw. Jahrhunderte entwickelten Kulturen und Strukturen. Aber ebendies wird notwendig sein, weil Inklusive Bildung – als Menschenrecht verstanden – keinen Bereich des Bildungssystems so belassen würde und differenzierte und (immer noch) legitimierte sonderpädagogische Systeme den Ausbau eines inklusiven Bildungssystems blockieren (Powell 2011/2016). Komplexe Dynamiken sind zwischen der Diffusion globaler Normen und persistenten Systemstrukturen entstanden. Dennoch hängt Inklusive Bildung nicht hauptsächlich von Ratifizierungen globaler Konventionen oder gar nationaler Gesetze ab, so wichtig diese für Bewusstseinsbildung und Rechtssicherung sind. Im Vergleich der drei stratifizierten, selektiven und segregierten Bildungssysteme Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz kam es zu keiner einfachen Konvergenz im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK, sondern sogar teilweise zur paradoxen Zunahme der Aussonderung in einer Ära der allgemein-erkannten Menschenrechte auf Inklusive Bildung. So wäre das Augenmerk weiter auf die Analyse und Schaffung inklusiver Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, welche der gesamten Heterogenität im Schulsystem gerecht werden, zu legen. Solche Bedingungen können bei entsprechender personaler und finanzieller Ausstattung das Wohlbefinden und die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler fördern.

Literatur

- Allmendinger, Jutta (1989): Educational Systems and Labor Market Outcomes. In: *European Sociological Review* 5, H. 3, S. 231–250.
- 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. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Backes, Susanne (2018): Heterogenität im luxemburgischen Schulsystem. Eine Mixed-Method-Studie zu Bildungsverläufen aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa.
- Backes, Susanne/Hadjar, Andreas (2017): Educational Trajectories through Secondary Education in Luxembourg: How Does Permeability Affect Educational Inequalities? In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39, H. 3, S. 437–460.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–188.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2004): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, Rolf/Schulze, Alexander (Hrsg.) (2013): *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Below, Susanne von (2002): *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit: Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Below, Susanne von/Powell, Justin J.W./Roberts, Lance W. (2013): Educational Systems and Rising Inequality: Eastern Germany after Unification. In: *Sociology of Education*, 86, H. 4, S. 362–375.
- Benkmann, Rainer (2016): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Bildungspolitik Thüringens. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/367/297 (Abfrage: 5.4.2018).
- 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, H. 4, S. 679–700.
- Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael (2010): Der internationale Vergleich in der Sonderpädagogik. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1–19.
- Blanck, Joanna M. (2018): Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schüler/innen von Förderschulen „Lernen“. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Blanck, Joanna M. (2014): Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. WZB Discussion Papers SP I 2014–501. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Blanck, Joanna 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, H. 2, S. 267–292.
- Bless, Gerard (2007): *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Haupt.
- Bol, Thijs/van de Werforst, Herman G. (2013): Educational Systems and the Trade-off Between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. In: *Comparative Education Review* 57, H. 2, S. 285–308.
- BRK-Allianz (2013): *Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin: BRK Allianz.
- CCDH (2005): *Avis de la Commission Consultative des Droits de l'homme du Luxembourg sur l'intégration des enfants à besoins éducatifs spéciaux*. Luxembourg: CCDH.

- Chapeller, Jean-Louis (1999): *Evaluation de la pratique d'intégration scolaire au Grand-Duché du Luxembourg*. Luxembourg: MAV.
- Degener, Theresia. (2017): A New Human Rights Model of Disability. In: Della Fina, Valentina/Cera, Rachele/Palmisano, Giuseppe (Hrsg.): *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: Springer, S. 41–59.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011): *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*. Odense, DK: EADSNE.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018): *European Agency Data Collection*. Odense, DK: EASNE. (Abfrage: 16.2.2018).
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2016): Education Systems and Meritocracy. In: Hadjar, Andreas/Gross, Christiane (Hrsg.): *Education Systems and Inequalities. International Comparisons*. Bristol: Policy Press, S. 231–258.
- Hadjar, Andreas/Gross, Christiane (Hrsg.) (2016): *Education Systems and Inequalities. International Comparisons*. Bristol: Policy Press.
- Hadjar, Andreas/Lupatsch, Judith (2010): Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulfremdung und Geschlechterrollen. In: *Kölnische Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, H. 4, S. 599–622.
- Hascher, Tina (Hrsg.) (2004): *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Hascher, Tina/Hadjar, Andreas (2018): School Alienation: Theoretical Approaches and Educational Research. In: *Educational Research*. online first; <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Joachim, Patrice (2013): *Evaluation eines Ganztagssschulversuchs. Die Jean-Juarès-Grundschule in Luxemburg*. Münster: Waxmann.
- Klauer, Karl Josef/Mitter, Wolfgang (Hrsg.) (1987): *Vergleichende Sonderpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Köpfer, Andreas (2013): *Inclusion in Canada*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kronig, Winfried (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolges*. Bern: Haupt.
- Künzli, Rudolf/Weber, Karl (2016): Kontexte der Bildungsgovernance in der Schweiz. In: Gonon, Philipp/Hügli, Anton/Künzli, Rudolf/Maag Merki, Katharina/Rosenmund, Moritz/Weber, Karl (2016). *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus. Sechs Fallstudien*. Bern: hep, S. 127–139.
- Lienhart, Peter (2011): „Bericht über die Entwicklungsevaluation der Eis Schoul, Kirchberg, Luxemburg“. peterlienhart.ch/download/2011_eis_schoul.pdf (Abfrage: 28.2.2018).
- Limbach-Reich, Arthur (2013): *Sonderpädagogik im Angesicht der UN-Behindertenrechtskonvention: Erfahrungen und Empfehlungen aus dem Luxemburger Kontext*. In: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (Hrsg.): *10e rencontre internationale/Internationales Symposium: Integration – Inklusion/Intégration – Inclusion*. Luxembourg: MENJE, S. 199–222.
- Limbach-Reich, Arthur (2015): *Inklusion eingeschlossen: Umsetzung der UN-BRK am Beispiel Luxemburgs*. In: Leonhardt, Annette/Müller, Katharina/Truckenbrodt, Tilly (Hrsg.): *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–243.
- Mejeh, Mathias (2016): *Absicht und Wirklichkeit integrativer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mejeh, Mathias/Powell, Justin J.W. (2018): *Inklusive Bildung in der Schweiz – Zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten*. Typoskript: Universität Luxemburg & Universität Zürich.
- MENJE (2008): *Inklusive (Forschungs-)Schule „Eis Schoul“*. Gesetz vom 13. März 2008. Luxemburg.
- Morinaj, Julia/Scharf, Jan/Grecu, Alyssa/Hadjar, Andreas/Hascher, Tina/Marcin, Kaja (2017): *School Alienation: A Construct Validation Study*. In: *Frontline Learning Research* 5, H. 2, S. 36–59.
- Nikolai, Rita/Hartong, Sigrid (2016): *Schulstrukturreform in Bremen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, Beiheft 62, S. 105–123.
- Ormel, Johan/Lindenbergh, Siegwart/Steerink, Nardi/Verbrugge, Lois M. (1999): Subjective Well-being and Social Production Functions. In: *Social Indicators Research* 46, H. 1, S. 61–90.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: Transcript.
- Pit-ten Cate, Ineke/Krischler, Mireille (2018): *Inklusive Bildung aus Sicht luxemburgischer Primarschullehrerinnen und -lehrer. Bildungsbericht Luxemburg 2018, i. D.*

- Pluhar, Christine (2009): Zielperspektive: Förderzentrum ohne Schüler. In: *Gemeinsam leben* 17, H. 2, S. 77–83.
- Powell, Justin J.W. (2011/2016): *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Abingdon: Routledge.
- Powell, Justin J.W. (2018): Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Budrich UniPress, S. 127–142.
- Powell, Justin J.W./Limbach-Reich, Arthur/Brendel, Michelle (2017): Grand Duchy of Luxembourg. In: Wehmeyer, Michael L./Patton, James R. (Hrsg.): *The Praeger International Handbook of Special Education*. Band 2. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, S. 296–309.
- Powell, Justin J.W./Wagner, Sandra J. (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Michaela (Hrsg.): *Behinderung und Migration*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–199.
- Pull, John. (1998): *L'Intégration psycho-socio-pédagogique en classe scolaire ordinaire de l'élève affecté d'un handicap*. Rouen: Presses universitaires du Septentrion.
- Richardson, John G./Powell, Justin J.W. (2011): *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
- Schumann, Brigitte (2018): *Streitschrift Inklusion: Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen*. Frankfurt am Main: Debus.
- Schweizerischer Bundesrat (2016): *Erster Bericht der Schweizer Regierung über die Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte der Menschen mit Behinderungen*. Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft.
- Sigurðardóttir, Anna Kristín/Guðjónsdóttir, Hafdis/Karisdóttir, Jóhanna (2014): The Development of a School for All in Iceland. In: Blossing, Ulf/Imsen, Gunn/Moos, Leif (Hrsg.): *The Nordic Education Model*. Heidelberg: Springer, S. 95–113.
- Solga, Heike (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2007): Die Zurückgelassenen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg?* Wiesbaden: Springer VS, S. 187–216.
- TdiverS (2016): „Teaching Diverse Learners in (School-)Subjects.“ EU Comenius Project. www.tdivers.eu (Abfrage: 28.2.2018).
- Tomlinson, Sally (2017): *A Sociology of Special and Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.
- Thrupp, Martin/Lupton, Ruth (2006): Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge. In: *British Journal of Educational Studies* 54, H. 3, S. 308–328.
- United Nations (2013): *Thematic Study on the Right of Persons with Disabilities to Education*. General Assembly, Human Rights Council: A/HRC/25/29. New York.
- United Nations (2016): *General Comment on the Right to Inclusive Education*. www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx (Abfrage: 1.3.2018).
- van de Werfhorst, Herman G./Mijls, Jonathan J.B. (2010): Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems. In: *Annual Review of Sociology* 36, S. 407–428.
- Walther-Müller, Peter/Häfeli, Kurt (2005): Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 7–8, S. 36–44.

Leistung und Wohlbefinden in der Schule