

## Inklusive Bildung in der Schweiz – Zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten

Mathias Mejer / Justin J.W. Powell

*Summary:* This paper discusses the institutionalization of inclusive education in Switzerland's different regions. Various concepts of Neo-Institutionalism were applied to analyse institutional change in Switzerland's regionally-varying federal education systems. The key indicator is the school segregation rate of pupils in the 26 *Kantone* of Switzerland from 1999–2016. We find that inclusive education is differently understood and negotiated. In fact, no uniform implementation across the *Kantone* follows from national inclusive education reforms. Between the global norm of inclusive education as a human right and the incremental, path-dependent change of complex education systems with their highly differentiated special education programs, we find not only mechanisms of decoupling, but also persistent educational inequalities. Evident in the paradoxical increase of segregation in some *Kantone*, we find no convergence towards inclusion across Switzerland's regions. *Keywords:* inclusive education, norms, Switzerland, cantons, comparison

*Zusammenfassung:* In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich die Institutionalisierung inklusiver Bildung in verschiedenen Regionen der Schweiz abbilden lässt. Zur Analyse des institutionellen Wandels im föderalen Bildungssystem der Schweiz wurden unterschiedliche Konzepte des Neo-Institutionalismus verwendet und auf die Segregationsquoten von Schüler\*innen aller 26 *Kantone* der Schweiz im Zeitraum von 1999–2016 bezogen. Es zeigt sich dabei, dass Inklusion einerseits unterschiedlich verstanden sowie verhandelt wird. Andererseits wird keine einheitliche Praxis der Kantone in Folge inklusiver Bildungsreformen erkennbar. Zwischen der globalen Norm der inklusiven Bildung als Menschenrecht und des inkrementellen, pfadabhängigen Wandels komplexer Bildungssysteme mit ihren ausdifferenzierten sonderpädagogischen Fördersystemen in den Kantonen sind nicht nur Entkopplungsmechanismen festzustellen, sondern auch persistente Bildungsungleichheiten. Mit der paradoxalen Zunahme der Aussonderung in manchen Kantonen gibt es keine Konvergenz hin zur inklusiven Bildung in allen Schweizer Regionen.

*Schlüsselbegriffe:* Inklusive Bildung, Normen, Schweiz, Kantone, Vergleich

### 1. Genese, Relevanz und Umsetzung inklusiver Bildung

Die Beschreibung und Analyse der Bildung von Kindern sowie der *gemeinsamen* Beschulung diverser Gruppen lassen sich für Mitteleuropa bei COMENIUS („*Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*“, COMENIUS 1657 zit. in FLITNER 2008, 3) bis in die frühere Neuzeit zurück-

verfolgen. Spätestens mit dem Aufkommen reformpädagogischer Ansätze Anfang des 20. Jahrhunderts kann dies ferner als elementares pädagogisches Gedankenkonzept nachgezeichnet werden (z. B. DEWEY 1916). Bildung und insbesondere der Erwerb bestimmter Bildungszertifikate sind in heutigen „Bildungsgesellschaften“ oder gar „Wissensgesellschaften“ von höchster Bedeutung für Lebenschancen; Bildung ist zum entscheidenden Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheiten geworden (SOLGA 2005). Die große Gruppe der aus Bildungssystemen exkludierten Menschen wird seit der Aufklärung und in Folge der rasanten Diffusion globaler Normen wie „Education for All“ (EfA) und dem Menschenrecht auf Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg reduziert. Allerdings dies oft in segregierenden oder separaten Lernsettings, die per Definition nicht „inklusiv“ sein können und somit eine der Grundparadoxien an der Schnittstelle von Sonder- und Inklusionspädagogik darstellen (RICHARDSON / POWELL 2011).

Ab den 1970er Jahren lassen sich im deutschsprachigen Raum erstmalig Forderungen zur Umsetzung inklusiver Bildung („Integrationspädagogik“) — und damit auch gegen das stratifizierte Bildungssystem — feststellen, die zu Beginn wesentlich von Eltern (BLESS 2007; SANDER 2008) und vereinzelt von der Sonderpädagogik [beispielhaft für Deutschland: FEUSER (1981), MUTH (1986); für die Schweiz: HAEBERLIN (1993), KOBİ (1988)] formuliert wurden. Heute werden die Diskussionen über schulische Inklusion oder Inklusive Bildung und deren Implikationen vielfältig geführt, jedoch stellt die Komplexität und Vielschichtigkeit der Thematik, begonnen mit der fundamentalen Unschärfe der Begriffsbestimmung *Inklusion* (damit auch: Inklusive Bildung), nach wie vor noch eine große Herausforderung dar (z. B. KLAUSS 2010; WERNING 2014). Diese Komplexität ist einerseits der Pädagogik immanent (BREZINKA 1974) und liegt andererseits sowohl in der Genese des Begriffes Inklusion (SANDER 2008) als auch in seiner vielfältigen wissenschaftlichen, rechtlichen sowie praktischen Anwendung.

Die komparatistische Bildungsforschung sowie vergleichende Institutionenanalysen untersuchen auch hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung Gemeinsamkeiten und Unterschiede, gar Konvergenz und Divergenz in dem — nun mit der weltweiten Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) seit dem Jahr 2006 endgültig aus der Marginalität entlassenen — umstrittenen Bereich der sonderpädagogischen Förderung, da sie Benachteiligungen einerseits zwar zu kompensieren versucht, andererseits aber zugleich weiter verfestigt sowie stigmatisierend auf die Teilnehmenden wirkt (PFAHL 2011; POWELL 2011/2016).

Nach dem hier leitenden Verständnis wird Inklusive Bildung über schulbezogene messbare Daten definiert, die sich eigentlich an 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 (POWELL 2018) beobachten

lassen, aber in Schulstatistiken lediglich fundamentale Unterschiede wie die räumliche Trennung und/oder besondere Unterstützungsleistungen, wie etwa einen individuellen Förderplan, beziffern. Die menschenrechtlichen Forderungen erstrecken sich freilich weit über die Schulbildung hinaus, inzwischen auf alle Bildungsstufen bis hin zum lebenslangen Lernen, darüber hinaus auf Barrierefreiheit und Teilhabe allgemein (DEGENER 2017). In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwieweit das föderale Bildungssystem der Schweiz in den letzten zwei Jahrzehnten inklusiver geworden ist und somit die zentralen Forderungen der globalen Menschenrechtscharta UN-Behindertenrechtskonvention, im Jahr 2014 von der Schweiz ratifiziert, erfüllt? Inwieweit können Hinweise auf Einflüsse globaler Normen und nationaler Gesetze gefunden werden? Gibt es eine entsprechende interkantonale Konvergenz zentraler Indikatoren der schulischen Inklusion?

Wie KÜNZLI und WEBER (2016, 135 ff.) argumentieren, ist der kooperative Bildungsföderalismus der Schweiz von vielfältigen Spannungsverhältnissen durchdrungen: politische Legitimation und wissenschaftliche Begründung; Gremien und Einrichtungen, die ohne öffentliche Meinungsbildung oder parlamentarische Kontrolle legislative Funktionen übernehmen und Zuständigkeiten verwischen; Umsetzungsvorschläge zur Governance bei Disparitäten der Kantone und Regionen hinsichtlich der Lösung wiederkehrender Grundfragen des Bildungssystems bei gleichzeitiger Entkopplung nationaler und lokaler Orientierungen und Bedingungen — trotz Harmonisierungsversuchen. So bleibt zuletzt auch das Verhältnis föderal-strukturierter Nationalstaaten und der Weltgesellschaft offen, denn gerade auf dieser globalen Ebene, gesteuert von mächtigen internationalen Organisationen wie beispielsweise der OECD (BÜRGI 2016), der Weltbank (ZAHND 2017), aber auch der weltweiten Behindertenbewegung, deren erfolgreiche Vernetzung überhaupt erst die UN-BRK ermöglichte, werden Veränderungen im Verständnis von Bildung und Behinderung angetrieben. Die Schweiz lässt sich für Fragen im Bereich Inklusiver Bildung ferner aufgrund der kulturellen, sprachlichen und räumlichen Diversität und relativ hohen, aber auch räumlich-disparaten Aussonderungsquoten (KRONIG 2007) als Experimentierfeld der Implementierung Inklusiver Bildung sowie der Governance von Bildungssystemen (KOTTHOFF / RAKHKOCHKINE 2015) verstehen. Eine konsentrierte Steuerung — gerade bei kontroversen Themen wie dem für Inklusive Bildung notwendigen Abbau segregierender oder separierender Strukturen — hängt von Wandlungsprozessen auf mehreren Ebenen ab, weshalb in diesem Beitrag eben diese Fragen der Wirkmächtigkeit internationaler Forderungen sowie bundesstaatlicher Gesetze für die Schweiz seit 2000 in kantonaler Institutionalisierung Inklusiver Bildung analysiert werden.

## 2. Die Diffusion überstaatlicher Forderungen in nationale Bildungssysteme: Die Umsetzung der UN-BRK in Europa

Mit der Analyse Inklusiver Bildung in Europa lassen sich starke Differenzen hinsichtlich Inhalt, Zeit und rechtlicher Umsetzung ausmachen. Die in den 1970er Jahren in Deutschland formulierten Forderungen sind zur gleichen Zeit in ähnlicher Weise in anderen Ländern Europas erkennbar (siehe hierzu beispielsweise Belgien, Niederlande, Luxemburg), lassen sich bis in die 1990er Jahre aber weder systematisch nachzeichnen, noch fanden sie einen rechtlichen Niederschlag in der Gesetzgebung (MEJEß 2009). Beeinflusst durch die Salamanca-Erklärung hatten die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Jahre 1994 für Deutschland beispielsweise einen maßgeblichen Einfluss auf die Gesetzeslage in *einigen* Bundesländern (beispielsweise Baden-Württemberg: Novellierung des Schulgesetzes; Bayern: Änderung des Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen; Hessen: Elternwahlrecht zur Beschulung ihrer Kinder). Ähnliche Entwicklungen lassen sich auch in Österreich und der Schweiz erkennen (MEJEß 2009; MEJEß 2016). Zum Vergleich: Die im deutschsprachigen Raum diskutierten Schulgesetze zur Inklusion (bzw. Integration von Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf) wurden beispielsweise in Südeuropa (Italien, Spanien, Portugal) und den nordischen Ländern Jahrzehnte früher diskutiert und implementiert (siehe hier Dänemark: Resolution zur Reform des Schulsystems, 1969; Finnland: Gründung der Gesamtschulen, 1972; Island: Gesetz zur allgemeinen Schulpflicht, 1974; Norwegen: Sonderschulgesetz, 1951; Schweden: Einführung der Gesamtschule, 1950). Die Vorreiter Inklusiver Bildung in Europa, die nordischen Länder, sind im Vergleich zu Westeuropa bezüglich Inklusiver Bildung weiterentwickelt, jedoch gibt es auch hier wichtige Unterschiede innerhalb dieser inklusiven Bildungssysteme in der Klassifizierung der Schüler\*innen und die Bereitstellung der Förderorte sowie der gesetzlichen Lage in Bezug auf Bildung und Behinderung (z. B. BIERMANN / POWELL 2014).

In diesem Kontext können in Anlehnung an SCOTTS Säulenmodell (1995) die kulturell-kognitive (Bildungs- und Behinderungsparadigmen), die normative (sonderpädagogische Organisationsformen) und die regulative Dimension (Bildungspolitik) unterschieden werden. Denn neben den teilweise massiven rechtlichen Varianzen zwischen den Staaten (regulativ) zeigen sich auch erhebliche Unterschiede in der Konstruktion der Kategorien und Klassifizierungspraxen (kulturell-kognitiv), den Aussonderungsquoten von Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf und der damit einhergehenden sonderpädagogischen Organisationsformen sowie Profession inklusive deren Folgen (normativ) (POWELL 2009; 2011; 2016). So lässt sich konstatieren, dass hinsichtlich Inklusiver Bildung weltweit in den letzten Jahr-

zehnten rechtlich zwar einige Wandlungsprozesse vollzogen wurden, diese in den anderen institutionellen Dimensionen aber entweder noch nicht vollzogen werden oder es hierbei zu Überlagerungen kommt.

In Deutschland wurde mit dem Behindertengleichstellungsgesetz im Jahre 2002 ein weiterer rechtlicher Schritt hin zur Inklusion getan, dem die Schweiz (Behindertengleichstellungsgesetz 2004) und Österreich (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz 2006) kurze Zeit später gefolgt sind. Dabei werden zwei Dinge augenscheinlich: Auf der einen Seite wird der Bereich der Inklusiven Bildung ausschließlich im schweizerischen Behindertengleichstellungsgesetz (siehe hierzu Artikel 20, BehiG) geregelt. Auf der anderen Seite wurden lediglich in Deutschland sog. Landesgleichstellungsgesetze erlassen, die sich explizit auf die Umsetzung der UN-BRK auf Landesebene beziehen. Somit bleibt festzuhalten, dass sich regulative Änderungen trotz der kulturellen Nähe zwischen Deutschland, Österreich und insbesondere der Deutschschweiz insgesamt sehr unsystematisch vollzogen haben und im Mehrebenensystem föderaler Länder zu unterschiedlichen Entwicklungen geführt haben, in denen vor allem bezüglich der Umsetzung Inklusiver Bildung auch differente Schwerpunktsetzungen deutlich werden. Neben dem Behindertengleichstellungsgesetz hat sich für die Schweiz dabei insbesondere die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) als wichtiger Katalysator der Umsetzung Inklusiver Bildung herausgestellt. Denn unter dem rechtlichen Dach des Behindertengleichstellungsgesetzes sind die Kantone dadurch dazu angehalten, kantonale Konzepte zu entwerfen, durch die die Beschulung von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen geregelt wird. Dadurch hat sich einerseits die Finanzierung und andererseits die Verantwortung zur Beschulung von Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf vermehrt vom Bund auf die Kantone übertragen und somit zusätzlich zu einer stärkeren Föderalisierung der Forderung zur Inklusiven Bildung beigetragen.

Mit der Ratifizierung der UN-BRK haben sich Österreich im Jahre 2008, Deutschland im Jahre 2009 und die Schweiz 2014 rechtlich zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems (und damit zur Umsetzung Inklusiver Bildung) verpflichtet. Erstmals orientieren sich Staaten diesbezüglich nun also auch an einer überstaatlichen Agenda, die allerdings diverse, teilweise konträre Reformdynamiken zur Folge hat (BLANCK et al. 2013; BIERMANN / PFAHL 2018 in diesem Heft). Der Frage, wie sich diese Reformdynamik in den Kantonen der Schweiz ausgestaltet, soll im Folgenden nachgegangen werden. Als zentraler Indikator in diesem noch nicht mehrheitlich inklusiven System wird die Segregationsquote von Schüler\*innen im Zeitverlauf von 1999 bis 2016 dargestellt und analysiert, denn diese Messung verdeutlicht am stärksten die Entkoppelung zwischen globaler Rhetorik, nationalstaatlicher Verpflichtung und inkrementellem Wandel bzw. Persistenz kantonalen Strukturen und Kulturen sonderpädagogischer Förderung.

Zunächst wird hierfür ein Analyserahmen im Kontext des vergleichenden Ansatzes mit neo-institutionalistischer Grundlegung entwickelt, um die Entwicklung der Segregation anhand bildungsstatistischer Daten in einem zweiten Schritt vorzunehmen. Auf dieser Grundlage kann abschließend analysiert werden, welche Auswirkungen die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention auf das schweizerische Bildungssystem bisher hatte.

## 2.1 Von der Diffusion globaler Normen und der Notwendigkeit vergleichender Analysen föderaler Bildungssysteme

Auf globaler Ebene ist die Entwicklung überstaatlicher Agenden im Sinne einer Weltkultur (MEYER 2005) bezüglich Inklusiver Bildung längere Zeit zurückzuerfolgen. Mit globalen Entwicklungen, seien sie sozialpolitischer (siehe beispielsweise Normalisierungsprinzip in Skandinavien, Mainstreaming in den USA oder UPIAS für Großbritannien) oder rechtlicher Art (siehe beispielsweise Erklärung der Rechte behinderter Menschen), lassen sich in den letzten 70 Jahren Inklusionsentwicklungen auf globaler Ebene erkennen. Die UN-BRK steht also in einer Tradition von mehreren Menschenrechtsabkommen, die wesentlich „bottom up“ über die weltweite Kooperation von Allianzen behinderter Menschen entstanden ist (CHARLTON 1998). So zeigt sich am Beispiel der Schweiz, dass mit der Ratifizierung selbst Inklusive Bildung zwar einerseits auch zu einer anerkannten globalen Norm (POWELL 2018) geworden ist, andererseits jedoch rechtlich grundsätzlich nicht einklagbar bleibt, da das Fakultativprotokoll der UN-BRK durch die Schweiz nicht unterzeichnet wurde. Deshalb sind auch die nationalen Entwicklungen der *human rights*-Agenda, die sich zu einer Revolution im Verständnis von Behinderung („*disability revolution*“, HEYER 2015) summieren und regulativ in Gleichstellungsgesetzen sichtbar sind, entscheidend für den institutionellen Wandel, nicht nur von Bildungssystemen.

Die skizzierten Inhalte einer rechtlichen Entwicklung sind in diesem Sinne somit immer auch ein Ausdruck kultureller und normativer Aushandlungsprozesse, die ihren Niederschlag zwischen Makroebene (Weltgesellschaft) und Mikroebene (Individuum) in Form bestimmter Skripte (BERGER / LUCKMANN 1966; POWELL / DIMAGGIO 1991) finden. Eine bildungspolitische Reformagenda, wie die der Inklusiven Bildung, wird somit durch verschiedene *innerstaatliche* Faktoren genauso konstituiert wie durch *internationale* Entwicklungen (BLANCK et al. 2013). Der Wandel eines nationalen Bildungssystems besitzt demnach nicht ausschließlich endogene Triebfedern, sondern steht auch unter exogenem Einfluss (MEYER 2005). So sind Organisationen wie beispielsweise die Vereinten Nationen Teil einer globalen Ordnungsstruktur, die durch ihre in den Konventionen festgelegten Zielsetzungen „das Potenzial haben, etablierte nationale Strukturen zu de-

legitimieren sowie Reformprozesse in Gang zu setzen“, wobei diese nicht immer konvergent sind (BLANCK et al. 2013, 267). Dieser auch als Isomorphie bezeichnete Prozess (DIMAGGIO / POWELL 1983; MEYER 2005) führt zu einem Spannungsfeld, das sich im Veränderungsdruck, aber zugleich auch in der Persistenz institutioneller Strukturen zeigt (POWELL 2011/2016). In dieser Hinsicht kann eine Entwicklung auf überstaatlicher Ebene, wie die UN-BRK inklusive ihrer Ratifizierung, für einen Nationalstaat (und seine entsprechenden Subsysteme) als „exogener Schock“ (BLANCK et al. 2013, 268) verstanden werden, wobei dabei zu bedenken ist, dass „sich die genannten Beharrungskräfte keineswegs allein aufgrund veränderter Rechtslage verflüchtigen“ (ebd.).

Es stellt sich dabei also die grundlegende Frage, in welchem Sinn der erzeugte Zwang zu verstehen ist, was sich insbesondere für die Interpretation der Diffusion der UN-BRK als grundlegend erweist. Denn folgt man der Argumentation der strukturellen Isomorphie, passen sich Staaten der Form halber globalen Vorgaben an, setzen diese faktisch aber nicht immer schnell (oder überhaupt) um (BIERMANN 2018). Daraus ergibt sich für die Analyse der Umsetzung der UN-BRK eine wichtige Differenzierung, die ihren Unterschied in der Einhaltung rechtlicher Vorgaben und konkreter Umsetzung in Form normativer und kulturell-kognitiver Setzungen findet. Um diese Differenzen und die entsprechenden Konsequenzen offensichtlich zu machen, eignet sich der Vergleich verschiedener Bildungssysteme, insbesondere, so das Argument, föderaler Systeme, in denen Aushandlungsprozesse stärker auf niedriger Steuerungsebene stattfinden, da globale Normen immer auch national, regional und lokal implementiert werden (müssen). Demzufolge ist hier von einer mehrdimensionalen Diffusion eines *Top-down*-Prozesses auszugehen, der sich in drei Bereichen vollzieht: in einer kulturell-kognitiven, einer normativen und einer regulativen Dimension. Dadurch wird durch die Beschreibung von Praktiken, Handlungen und Strukturen, die bewusst oder unbewusst durchgeführt werden und sich im Rahmen gesetzlicher Vorgaben bewegen bzw. als selbstverständlich erachtet werden, die Analyse der Persistenz von Institutionen möglich (SCOTT 1995). Im hier zu diskutierenden Kontext können so mit der kulturell-kognitiven Dimension die aktuell herrschenden Behinderungsparadigmen (etwa medizinische, sozialpolitische oder menschenrechtsbasierte Modelle von Behinderung), mit der normativen Dimension die sonderpädagogische, aber auch allgemeinpädagogische Profession sowie deren Organisation(sformen) und mit der regulativen Dimension die aktuelle Bildungspolitik und Rechtsprechung erfasst und analysiert werden (POWELL 2009; 2011; 2016; BIERMANN / POWELL 2014).

Diesbezüglich haben ACHERMANN et al. (2017) für die Schweiz bereits im Bereich der regulativen Dimension auf starke Disparitäten hingewiesen, die auf Systemeffekten beruhen, welche wiederum auf die nationalstaatliche

Konstruktion und deren *bildungsbezogene Historie* zurückzuführen sind. Daher ist für die Analyse der Institutionalisierung Inklusiver Bildung auch ihre Genese bzw. Historizität (WEISSER 2007) notwendig, da sie zuweilen „eher als Prozess und Ziel denn als erreichter Status betrachtet“ (POWELL 2018, 137) werden muss. So können Veränderungen eines Bildungssystems nachgezeichnet und erklärt werden, warum „einmal etablierte institutionelle Arrangements häufig schwer veränderlich sind und (nationale, regionale oder lokale) Unterschiede fortbestehen“ (BLANCK et al. 2013, 270). Dabei ist zu bedenken, dass insbesondere in föderalen politischen Systemen wie den USA (*states*), Kanada (*provinces*), Deutschland (Bundesländer) und der Schweiz (Kantone) Analysen nicht auf Disparitäten zwischen Nationalstaaten stehen bleiben dürfen, da es auch große regionale und lokale Varianzen gibt. Es sind deshalb auch *intranationale* Vergleiche von Nöten (z. B. BLANCK et al. 2013 zu Deutschland; POWELL 2011/2016 zu den USA; KÖPFER 2013 zu Kanada; MEJEH 2016 zur Schweiz). Denn gewichtige Differenzen können im Zuge der Implementierung inklusiver Bildungsreformen durch eine verkürzte Analyse aggregierter Daten auf Bundesebene verborgen werden. Empirische Untersuchungen intranationalstaatlicher Prozesse im Bildungssystem können Mehrebenendynamiken aufzeigen und somit Rückschlüsse auf den Einfluss internationaler Entwicklungen zulassen. Daher soll im folgenden Abschnitt spezifisch auf das Verhältnis der UN-BRK und der Schweiz eingegangen werden.

### 3. Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Schweiz

Mit der Ratifizierung der UN-BRK hat sich die Schweiz im Jahre 2014 rechtlich dazu verpflichtet, inklusive Bildung zu ermöglichen. Gemäß Artikel 35 der UN-BRK ist im Jahre 2016 der erste Bericht der Schweizer Regierung über die Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte der Menschen mit Behinderungen zuhanden des UNO-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen erstellt worden. Der Bericht stellt insofern ein wichtiges Dokument dar, als er den Stand der schweizerischen Gesetzgebung in den rechtlichen Kontext der UN-BRK stellt und daher diesbezüglich auch rechenschaftspflichtig ist.

Im ersten Bericht der Schweizer Regierung zur Umsetzung wird hinsichtlich der Ratifizierung der UN-BRK festgehalten, dass eine rechtliche Vereinbarkeit des Abkommens auf der einen Seite und von Bund und Kantonen auf der anderen Seite gegeben ist. Aus der verfolgten Argumentation lässt sich dabei herauslesen, dass dafür zwei im schweizerischen Recht verankerte, wesentliche Gesetzgebungen relevant sind. Namentlich sind dies das in der schweizerischen Bundesverfassung festgelegte Antidiskriminierungsverbot (Artikel 8, Absatz 2) einerseits, das andererseits durch das 2004

in Kraft getretene Behindertengleichstellungsgesetz konkretisiert wird. Gleichzeitig wird dabei auch festgehalten, dass das Recht zum Schutz von Menschen mit Behinderung zwar als „fragmentiert“ (SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT 2016, 5) gilt, die UN-BRK allerdings eine „[...] wertvolle Basis für die Auslegung, Ausgestaltung und Umsetzung des bestehenden Behindertengleichstellungsrechts [...]“ (SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT 2016, 5) bietet. In diesem Kontext wird an anderer Stelle festgehalten, dass eine im Jahr 2015 durchgeführte Evaluation des Behindertengleichstellungsgesetzes aufzeigen konnte, dass das „Gesetz in seinem Anwendungsbereich wesentliche Verbesserungen gebracht hat“ (SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT 2016, 7). Zur Umsetzung einer der UN-BRK entsprechenden Behindertenpolitik und dem damit verbundenen Verfassungsauftrag des Diskriminierungsverbotes, so wird weiter ausgeführt, ist daher von zwei grundlegenden Ansätzen auszugehen: erstens dem „sozialen“ Ansatz, der, unter explizitem Einbezug der Sonderschulung, auf die Verbesserung bzw. Veränderung der persönlichen Situation von behinderten Menschen abzielt; zweitens dem „umgebungsbezogenen“ Ansatz, dessen Maßnahmen auf die Gesellschaft und deren Rahmenbedingungen abzielen, alle Menschen der Gesellschaft zu berücksichtigen, ohne sie zu marginalisieren und auszuschließen (SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT 2016).

Am ersten Bericht der Schweizer Regierung zur Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte der Menschen mit Behinderungen wurde insbesondere vom Dachverband der Behindertenorganisationen Schweiz (INCLUSION HANDICAP) Kritik geäußert. Die Kritik zielt dabei auf die Beschreibung des geltenden Bundesrechts ab, wobei gleichzeitig auf kantonales Recht nur marginal eingegangen wird. Weitergehend wird festgestellt, dass Maßnahmen, wie beispielsweise die Einrichtung einer Monitoringstelle (Artikel 33 der UN-BRK) um eine innerstaatliche Koordinierung zu gewährleisten, nicht beschrieben sind. Mit der Ratifikation der UN-BRK geht die Schweizer Regierung also davon aus, dass deren Anforderungen auf gesetzlicher Ebene *weitestgehend* erfüllt sind. INCLUSION HANDICAP stellt aber fest, dass „tiefgreifende und umfassende Verpflichtungen [...] sowie die daraus folgenden Herausforderungen“ (INCLUSION HANDICAP 2017, 8) unterschätzt werden.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich darüber hinaus auf das Verständnis von Behinderung in der Schweiz. So argumentiert INCLUSION HANDICAP, dass die Behindertenpolitik „nach wie vor vorwiegend auf einem defizitären medizinischen Verständnis von Behinderung“ (INCLUSION HANDICAP 2017, 9) basiert. Eine Forderung, das Konzept der Inklusion auf allen rechtsverbindlichen Ebenen (Bund, Kanton, Gemeinde) aufzunehmen und umzusetzen, ist genauso zu lesen, wie der Verweis auf die Übersetzungsproblematik aus dem Englischen mit dem Hinweis, dass der Begriff der Inklusion im Staatenbericht nicht zu finden ist. Darüber hinaus wird moniert, dass

sich die beschriebenen Maßnahmen wesentlich auf den Bereich der Arbeit beziehen, womit kein umfassender Maßnahmenplan zu erkennen ist, der auf die Gleichstellung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen abzielt.

Im nächsten Abschnitt soll daher spezifisch auf den Bereich der Inklusiven Bildung eingegangen werden.

### 3.1 Inklusive Bildung im Initialstaatenbericht

In ihrem Staatenbericht legt die Schweizer Regierung fest, dass die Beschulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen rechtlich in der Bundesverfassung verankert ist und sich von der Sonderschule über besondere Kleinklassen bis hin zur Integration in Regelklassen unter Bezug heilpädagogischer Dienste bezieht (SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT 2016).

Die Maßnahmen, die dabei vorgeschlagen werden, beziehen sich dabei in Form des Sonderpädagogikkonkordats darauf, Sonderpädagogik als Teil des öffentlichen Bildungsauftrages zu sehen. Das heißt in der Konsequenz, dass integrative Lösungen separierenden Lösungen vorzuziehen sind. Die Betonung liegt in diesem Zusammenhang auf der Beachtung des Kindeswohls unter Beachtung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation (SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT 2016). Eine finanzielle Beteiligung kann unter gewissen Umständen von den Eltern verlangt werden, bei der Anordnung von sonderpädagogischen Maßnahmen sind sie in den Abklärungsprozess miteinzubeziehen. Ausdrücklich wird darauf verwiesen, dass Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf ein „Recht auf sonderpädagogische Maßnahmen haben“ (SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT 2016, 41). So geht die Schweizer Regierung davon aus, „dass damit die Anforderungen des Übereinkommens im Bereich der Grundschulung erfüllt sind“ (SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT 2016, 40).

Im Schattenbericht des Dachverbandes wird hier hingegen kritisiert, dass die Schweiz mit dem Diskriminierungsverbot, dem Behindertengleichstellungsgesetz und kantonalen Erlassen, auch im Hinblick auf die Realisierung Inklusiver Bildung im Sinne der UN-BRK, zwar grundsätzlich über wichtige Rechtsgrundlagen verfügt, diese alleine aber offensichtlich nicht ausreichend seien. Insbesondere der Verweis auf das interkantonale Sonderpädagogikkonkordat wird demnach nur als teilweise ausreichend eingeschätzt, da dem Konkordat bisher nur 16 von 26 Kantonen beigetreten sind. So wird darüber hinaus auch deutlich kritisiert, dass übergeordnete Strategien für ein inklusives Bildungssystem und entsprechende Vorkehrungen in der Praxis nicht zu erkennen sind (INCLUSION HANDICAP 2017). Hier wird vor allem fehlendes Wissen und das Fehlen der entsprechenden Verpflichtungen auf entscheidenden Ebenen, vom Bund bis zur Gemeinde, in Übergangsfeldern wie Grundschule und Sekundarstufe oder Sekundarstufe und Be-

rufsbildung festgestellt. Auf dieser Grundlage ist hier nun zu analysieren, wie sich die Beschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf unter den oben skizzierten Bedingungen empirisch ausweist.

#### 4. Wandel schulischer Segregation in der Schweiz von 1999 bis 2016

Im Folgenden werden systematisch die Überweisungsquoten von Schüler\*innen, die nach besonderem Lehrplan beschult werden, dargestellt. Die Beschulung nach besonderem Lehrplan bezieht sich hierbei auf Lernende, „die getrennt in Sonderschulen und -klassen<sup>1</sup> (inkl. Klassen für Fremdsprachige und Einführungsklasse) unterrichtet werden“ (BUNDESAMT FÜR STATISTIK 2017, 6). Dabei sind explizit nicht die Schüler\*innen einbegriffen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen und in Regelklassen beschult werden. Somit bleiben die unterschiedlichen pädagogischen Qualitäten des Unterrichts in der hiesigen Sichtweise eine *black box*, da mit den zur Verfügung gestellten Aggregatdaten ausschließlich die räumliche Trennung und damit soziale Segregation, immerhin einer der entscheidenden Indikatoren, aufgezeigt werden kann. Die Datenreihe wird von 1999 bis 2016 dargestellt und wird vom BUNDESAMT FÜR STATISTIK der Schweizerischen Eidgenossenschaft zur Verfügung gestellt. Um die Daten vergleichbar zu machen, wurden die Schüler\*innen, die nach besonderem Lehrplan beschult wurden, kantonale und bundesweit immer in das Verhältnis zu allen Schüler\*innen gesetzt. Dieses relative Maß ist zu einem zentralen Indikator historischer und räumlicher Vergleiche geworden (RICHARDSON / POWELL 2011; EUROPEAN AGENCY 2017), nicht zuletzt hinsichtlich der unterschiedlichen Deutungen Inklusiver Bildung.

Hinsichtlich der Überweisungsrate von Schüler\*innen in Sonderklassen und Sonderschulen zeigt sich in den Jahren von 1999 bis 2016 ein Abstieg von 5,1 % auf 3,4 % (Abb. 1). Es wird hierbei offensichtlich, dass die Aussonderungsquoten in diesem Zeitraum am höchsten im Schuljahr 2004/2005 sind (im Jahr der Verabschiedung des Behindertengleichstellungsgesetzes) und danach sukzessive, graduell abgefallen sind. Diese Entwicklung wäre durch eine Bewusstseinsänderung hinsichtlich der Delegitimierung der schulischen Segregation einerseits, sowie durch die Wirkung globaler und nationaler Normen in Bezug auf Inklusive Bildung, konkrete Reformen und veränderte Handlungen (etwa Überweisungspraxen) andererseits, in Schulen zwar erwartbar. Historisch-institutionell scheint jedoch der graduelle Rückgang kein Indikator für einen *critical juncture* der Abkehr einer pfadabhängigen Entwicklung zu sein, da der Rückgang über Jahre inkrementell erfolgt(e).

<sup>1</sup> In der Klassifikation der Sonderklassen sind Kleinklassen einbegriffen.

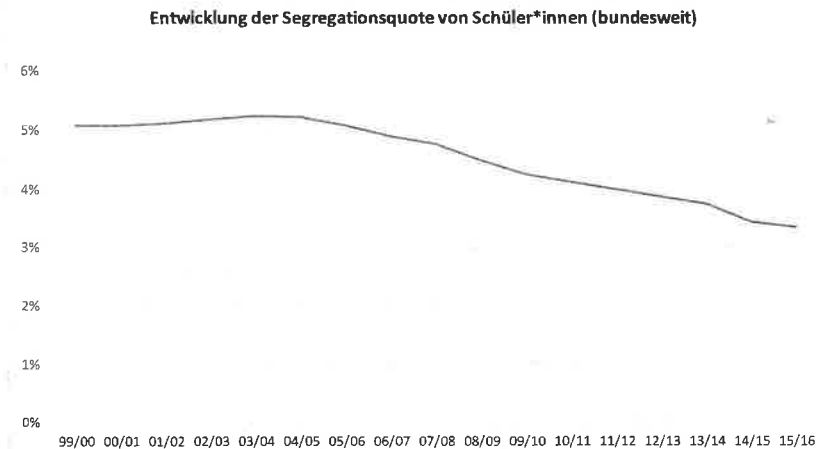


Abb. 1: Relative Segregationsquote von Schüler\*innen in Sonderklassen und Sonderschulen von 1999 bis 2016 (bundesweit). Quelle: Schweizerisches Bundesamt für Statistik.

Um mögliche Zusammenhänge zwischen den Segregationsquoten der 26 Kantone abzubilden, wurde der Kontingenzkoeffizient als Zusammenhangsmaß berechnet. Hierbei wurde der korrigierte Kontingenzkoeffizient verwendet ( $K^*$ ), um die Korrelation der Daten (0 = kein Zusammenhang; 1 = kompletter Zusammenhang) genau darzustellen und etwaige starke Zusammenhänge zu quantifizieren (MARTENS 2003). Hinsichtlich der Entwicklung der Segregationsquoten von Schüler\*innen zeigt sich zwischen den Kantonen ein sehr schwacher Zusammenhang ( $K^* = 0.17$ ) über den gesamten Zeitraum, was auf kantonale sehr unterschiedliche Bedingungen und Praxen hinweist. Wäre dieser Koeffizient höher, wären systematischere Faktoren über die Schweizer Kantone und Sprachregionen hinweg für die Segregationsquoten wahrscheinlicher. In dieser Betrachtungsweise muss an dieser Stelle allerdings offen bleiben, welche Barrieren und Facilitatoren bzw. Gelingensbedingungen für Inklusive Bildung entscheidend sind und auch wie sich die Überweisungspraxen in separative Schulformen innerhalb der Kantone ausgestalten. Die starke räumliche Vielfalt wird auch in der folgenden Darstellung der mittleren Segregationsquote deutlich (Abb. 2). Es wurden daher die Messzeitpunkte zwischen 1999 und 2016 ausgewählt, durch die die jeweilige kantonale Zuweisungspraxis abgebildet wird. Die Kantone sind dabei absteigend von links nach rechts nach deren Median bezüglich der Überweisungsquoten von Schüler\*innen in Sonderklassen bzw. -schulen geordnet.

Im Zeitraum von 1999–2016 wurden in Basel-Land (7,18 %) die meisten Schüler\*innen und im Wallis bzw. im Tessin (beide 1,63 %) die wenigsten



Abb. 2: Segregationsquote von Schüler\*innen in Sonderklassen und Sonderschulen von 1999 bis 2016 (kantonal; gemittelt). Quelle: Schweizerisches Bundesamt für Statistik.

Schüler\*innen segregativ beschult (Abbildung 2). Entgegen der Trends der Harmonisierung des Schweizer Bildungssystems, zeigen sich hier hohe Differenzen von bis zu mehr als dem Dreifachen.

Darüber hinaus verdeutlicht die Analyse dieses Indikators regionale Besonderheiten. So zeigt sich, dass die Aussonderungsquoten im dargestellten Zeitraum insbesondere in der Nordwestschweiz (BL, BS, SO und AG) und in Teilen der Ostschweiz (SH, SG) am stärksten ausgeprägt sind. Im Tessin und in Teilen der Innerschweiz (NW, UR und OW) hingegen am schwächsten. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich allerdings auch in diesen Regionen nur schwache (für die Innerschweiz  $K^*=0.32$ ) bis sehr schwache (für die Nordwestschweiz  $K^*=0.15$ ; für die Ostschweiz  $K^*=0.12$ ) Zusammenhänge zwischen den Kantonen in Bezug auf die ermittelten Segregationsquoten. Obwohl einzelne Kantone in bestimmten Regionen über den betrachteten Zeitraum also insgesamt eine ähnliche Segregationsquote aufweisen, lässt sich trotzdem auch hier keine einheitliche Segregationspraxis zwischen den entsprechenden Kantonen erkennen. Angesichts dieser Unterschiede ist die spezifische Entwicklung der Aussonderungsquote innerhalb der einzelnen Kantone von Interesse. Dazu wurde die Differenz der Segregationsquoten von Schüler\*innen in den Jahren 1999 und 2016 verglichen (Abb. 3).

Für den Kanton Basel-Stadt zeigt sich hier der stärkste Rückgang (-5,6 %), während in Appenzell-Innerrhoden die stärkste Zunahme zu verzeichnen ist (1,7 %). Insgesamt lässt sich für die meisten Kantone ein Rückgang der Segregationsquote feststellen (21 Kantone), was den Erwartungen bezüglich

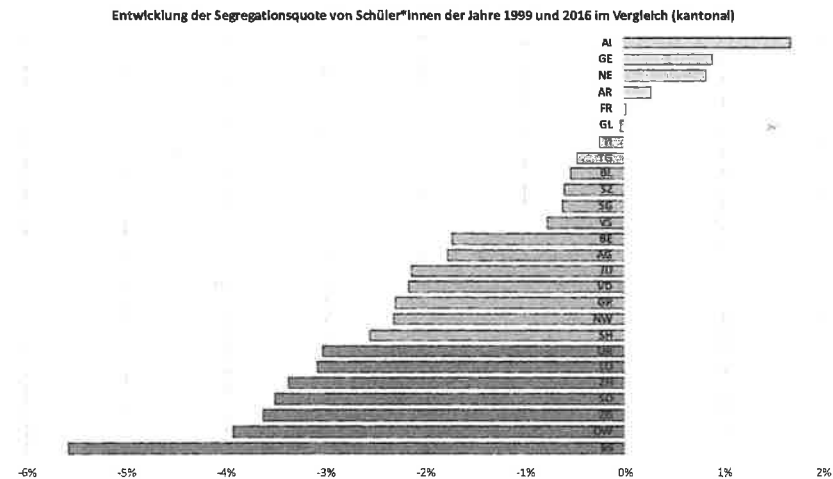


Abb. 3: Entwicklung der Segregationsquote von Schüler\*innen in Sonderklassen und Sonderschulen der Jahre 1999 und 2016 im Vergleich (kantonal; gemittelt). Quelle: Schweizerisches Bundesamt für Statistik.

der Wirkmächtigkeit globaler Normen sowie nationaler Gesetzeslage teilweise entspricht, freilich auch aufgrund lokaler Entwicklungen. Jedoch lässt sich in den Kantonen Fribourg (0,02 %), Appenzell-Ausserrhoden (0,3 %), Neuchâtel (0,8 %), Genf (0,9 %) und Appenzell-Innerrhoden (1,7 %) hingegen ein Anstieg der Segregationsquote erkennen, was eine eher paradoxe Entwicklung darstellt, die allerdings in vielen anderen Ländern, wie beispielsweise Deutschland, auch zu finden ist (RICHARDSON / POWELL 2011).

## 5. Diskussion

Die vorgestellte Analyse soll einen Beitrag zur Reformdynamik des schweizerischen Bildungssystems hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse liefern. Deren Institutionalisierung lässt sich, bezogen auf die bisher dargelegten Ausführungen, durch verschiedene Elemente des Neo-Institutionalismus sowohl historisch als auch räumlich besser verstehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Institutionalisierung von Inklusion im Sinne der UN-BRK im schweizerischen Bildungssystem an verschiedenen Stellen bestimmten Entkopplungsmechanismen, sowohl vertikal als auch horizontal, unterliegt und somit weitergehende Fragen hinsichtlich ihrer Wirkung aufgeworfen werden. So ist zwar ein inkrementeller Rückgang segregierter Beschulung im schweizerischen Bildungssystem abbildbar (Abb. 1), jedoch bleibt die Segregationsquote insgesamt

vergleichsweise hoch. Erklärungsbedürftiger, gerade im Hinblick auf Versuche der Harmonisierung der Bildungssysteme allgemein sowie sonderpädagogischer Förderung im speziellen, gestalten sich aber die extremen kantonalen Unterschiede (beispielsweise eine mehr als dreifach höhere Rate in Basel-Land als im Wallis), denn die Analyse der kantonalen Segregationsquoten (Abb. 2) zeigt auf, dass die Unterschiede mit zunehmender Steuerungskompetenz des Bildungssystems verstärkt werden (WALTHER-MÜLLER / HÄFELI 2005) und damit zusammenhangslos bleiben bzw. zu komplex für monokausale Erklärungen.

Die Gegenüberstellung des Initialstaatenberichtes und des Schattenberichtes zeigt beispielhaft auf, wie der Institutionalisierungsprozess der Inklusion argumentativ und legitimatorisch verhandelt wird. So wird beispielsweise die Evaluation des Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen unterschiedlich interpretiert (kulturell-kognitiv), während der Dachverband der Behindertenorganisationen der Schweiz bezüglich der Gesetzgebung (regulativ) schwerwiegende Mängel feststellt, die sich von der Bundesebene über die kantonale Ebene bis zur Gemeindeebene, also vertikal, durchziehen (INCLUSION HANDICAP 2017). In diesem Sinne argumentieren auch ACHERMANN et al. (2017), wenn sie hier die Einrichtung einer Monitoringstelle der Standardeinhaltung (normativ) besonders für den Bildungsbereich als von grundlegender Bedeutung erachten, liegt doch die Bildungshoheit in der Schweiz bei den Kantonen. Im Schweizer Staatenbericht wird hingegen genau diese Monitoringstelle auf interkantonaler Ebene in Form der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (kulturell-kognitiv) festgelegt, die ihre Maßnahmen bezüglich inklusiver Bildung durch das Sonderpädagogikkonkordat (regulativ, normativ) festlegt. An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr die unterschiedlichen Akteure die verschiedenen Dimensionen wahrnehmen und interpretieren. So ist diesbezüglich weiterhin zu lesen, dass der Bundesrat der Ansicht ist, dass das Übereinkommen von den Kantonen nicht mehr verlangt als die erwähnten Garantien in der Bundesverfassung und dem Behindertengleichstellungsgesetz (2004), was durch INCLUSION HANDICAP wiederum stark kritisiert wird.

Durch die Analyse rechtlicher Setzungen wird am Beispiel der Schweiz klar, dass regulative Prozesse überstaatlicher Natur, offensichtlich von nationalstaatlichen Entwicklungen überlagert oder gar konterkariert werden. Denn insbesondere das schweizerische Behindertengleichstellungsgesetz und die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen, haben offenbar einen weitaus stärkeren Einfluss auf das schweizerische Bildungssystem, als die Ratifikation der UN-BRK bis dato entwickelt hat. Die Konsequenz einer Entkopplung von Vorgaben der UN-BRK erachten wir daher als insofern problematisch, als das schweize-

rische Behindertengleichstellungsgesetz keine klaren Ableitungen zulässt, wann und wie Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf segregiert, separiert oder inklusiv beschult werden sollen. Hinzu kommt, dass mit dem Rückgang segregierter Beschulung eine Verlagerung *separativer* Beschulung in das Regelschulsystem stattgefunden hat (PFISTER et al. 2012). Das deckt sich mit Analysen für andere föderalistische Staaten, wie Deutschland und die USA, die trotz vielfältiger inklusiver Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte eher eine graduelle, pfadabhängige Entwicklung hin zu einem «Kontinuum der Förderorte» aufzeigen, sich aber von der segregativen bzw. separativen Logik zugunsten flächendeckender inklusiver Beschulung nicht abgekehrt haben (POWELL 2011/2016). So lässt sich auch im hier aufgezeigten Fall der Schweiz davon ausgehen, dass es durch die sukzessive Auflösung separativer und segregativer Systeme zu Substitutionseffekten hinsichtlich inklusiver Bildung im schweizerischen Bildungssystem kommt, die genauer zu analysieren wären. Aktuell lassen sich hier keine genaueren Aussagen treffen, da mit den entsprechenden Daten (etwa zu den Kleinklassen), die durch das schweizerische Bundesamt für Statistik erhoben werden, erst im Jahr 2019 zu rechnen ist.

Die gezeigten Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit weitergehender Untersuchungen, um durch die Identifizierung von Reformdynamiken in einem föderalistischen System Schnittstellen und weitere Analysemöglichkeiten darzulegen. Besonders komparative Institutionenanalysen können hier zielführend sein, um disparate und homogene Entwicklungsprozesse im Bildungssystem zu erklären. So wären kantonale Systeme hinsichtlich ihrer Segregations- und Separations- bzw. Inklusionspraxen tiefgreifend zu untersuchen, denn die Diffusion globaler Normen erfolgt hinsichtlich Bildung und Behinderung auf allen Ebenen, speziell in professionsorientierten und (fach-)öffentlichen Debatten.

Einerseits sollte dies durch eine detailliertere bildungsstatistische Datengrundlage möglich werden. Andererseits müssen Institutionalisierungsprozesse inklusiver Bildung auf kantonaler sowie bundesstaatlicher Ebene – und deren Interdependenz – genauer beschrieben und analysiert werden als zuvor. Studien, etwa die von KRONIG (2007) verdeutlichen, wie solche kantonalen Vergleiche persistente Bildungs- und soziale Ungleichheiten aufdecken können. Will man die Entwicklung und das Selbstverständnis verschiedener Organisationen des Bildungssystems, in diesem Sinne der allgemeinen und der Sonderpädagogik, verstehen, kann die Konzeption der Pfadabhängigkeit zur Analyse beigezogen werden, denn kein Bildungssystem kann sich vollkommen von den über Jahrzehnte bzw. Jahrhunderte entwickelten Kulturen, Strukturen und Praktiken lösen. Vor allem wird dies hier notwendig, weil Inklusive Bildung als Menschenrecht verstanden dem Prinzip der Aussonderung diametral gegenübersteht, differenzierte und (immer noch) legitimierte sonderpädagogische Systeme den Ausbau



eines inklusiven Bildungssystems jedoch in vielfältiger Weise blockieren (POWELL 2011/2016).

Für die Schweiz bedeutet das, auch die Grundlagen des föderalen Bildungssystems zu fokussieren, um die institutionellen Reproduktionsmechanismen im Mehrebenensystem zu untersuchen (siehe z. B. BLANCK et al. 2013 zu Deutschland). Historische und räumliche Vergleiche föderaler Länder unterstreichen auch die Relevanz des neo-institutionalistischen Entkopplungsarguments, weil Reformen wie die der Inklusiven Bildung in der Schweiz komplexe Dynamiken zwischen der Diffusion globaler Normen und persistenten kantonalen Besonderheiten sowie unterschiedliche Entwicklungstempora zwischen den drei Dimensionen von Institutionen – kulturell-kognitiv, normativ und regulativ – auslösen. Nochmals wird verdeutlicht, dass Inklusive Bildung, gerade in einem föderalen Staat, keinesfalls nur von Ratifizierungen globaler Konventionen oder gar nationaler Gesetze abhängt, denn die Inklusive Bildung tangiert zentrale Spannungsverhältnisse der Governance von Bildungssystemen auf mehreren Ebenen (KÜNZLI / WEBER 2016). Mehr noch, Wandel vielfältiger normativer Interpretationen zentraler Prinzipien sowie konkreter struktureller Veränderungen auf mehreren Ebenen sind nötig. Deshalb kommt es zu keiner einfachen Konvergenz im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK. Die Schweiz zeigt eher einer Divergenz der Kantone, einige gar mit einer paradoxen Zunahme an Aussonderung, in einer Ära des allgemein-anerkannten Menschenrechts auf Inklusive Bildung.

## Literatur

- ACHERMANN, BRUNO / BUHOLZER, ALOIS / DÄPPEN, SANDRA / HUBMANN, FABIENNE / SAHLI, CAROLINE (2017): Länderbericht Schweiz. Zeitschrift für Inklusion. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/421/325> (21.02.2018).
- BERGER, PETER L. / LUCKMANN, THOMAS (1966): *The Social Construction of Reality*. New York.
- BIERMANN, JULIA (2018): *Comparing Article 24 UN CRPD's Influence on Inclusive Education in Nigeria and Germany: Institutional Change in Educational Discourses*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- BIERMANN, JULIA / PFAHL, LISA (2018): Die Bedeutung sonderpädagogischer Klassifikationssysteme für das Recht auf inklusive Bildung: Ein deutsch-nigerianischer Vergleich. In: *Bildung und Erziehung*, 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 (4), 679–700.
- 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 (2), 267–292.
- BREZINKA, WOLFGANG (1974): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München.
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK (2017): *Obligatorische Schule: Lernende nach Bildungstyp, Geschlecht und Staatsangehörigkeit*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung.assetdetail.3782327.html> (21.02.2018).
- BÜRGI, REGULA (2017): *Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt*. Opladen.
- BLESS, GÉRARD (2007): *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern.
- CHARLTON, JAMES I. (1998): *Nothing about us without us: disability oppression and empowerment*. Berkeley.
- 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, 41–59.
- DEWEY, JOHN (1916): *Democracy and Education*. New York.
- DI MAGGIO, PAUL J. / POWELL, WALTER W. (1983): *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*. In: *American Sociological Review*, 48, 147–160.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION (2017): *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report*. (Hrsg.: RAMBERG, JOACIM / LÉNÁRT, ANDRÁS / WATKINS, AMANDA). Odense.
- FEUSER, GEORG (1981): *Integration statt Aussonderung Behinderter?* In: *Behindertenpädagogik*, 20, 5–17.
- FLITNER, ANDREAS (2008): *Große Didaktik: Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Stuttgart.
- HAEBERLIN, URS / WOEFFRAY, ANDREA / JENNY-FUCHS, ELISABETH / MOSER OPITZ, ELISABETH / HESS, KURT (1993): *Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule. Dokumentation eines Pilotprojektes zur Integration*. Bern.
- HELBIG, MARCEL / NIKOLAI, RITA (2015): *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn.
- HEYER, KATHARINA C. (2015): *Rights Enabled: The Disability Revolution, from the US to Germany and Japan, to the United Nations*. Ann Arbor.
- INCLUSION HANDICAP (2017): *Schattenbericht. Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bern. [https://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file\\_de/424/schattenbericht\\_unobrk\\_inclusion\\_handicap\\_barriere\\_frei.pdf?lm=1503592225](https://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_de/424/schattenbericht_unobrk_inclusion_handicap_barriere_frei.pdf?lm=1503592225) (21.02.2018).
- KLAUSS, THEO (2010): *Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren*. In: *Behindertenpädagogik*, 49 (4), 341–374.
- KOBI, EMIL E. (1988): *Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs*. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim, 54–62.
- 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.
- KOTTHOFF, HANS-GEORG / RAKHKOCHKINE, ANATOLI (2015): Bildungssysteme und neue Steuerung: Governanceanalytische Perspektiven. In: *Bildung & Erziehung*, 68 (3), 283–290.
- KRONIG, WINFRIED (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolges. Bern.
- 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 (Hrsg.): *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus*. Bern, 127–139.
- MARTENS, JUL (2003): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. München.
- MEJEß, MATHIAS (2009): Zur Problematik der Integration von Kindern mit Kommunikations-, Lern- und Verhaltensauffälligkeiten. Diplomarbeit, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Koblenz-Landau.
- MEJEß, MATHIAS (2016): Absicht und Wirklichkeit integrativer Bildung. Wiesbaden.
- MEYER, JOHN W. / ROWAN, BRIAN (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 83, 340–363.
- MEYER, JOHN W. (2005): *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main.
- MUTH, JAKOB (1986): *Integration von Behinderten – Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen*. Essen.
- PFÄHL, LISA (2011): *Techniken der Behinderung*. Bielefeld.
- PFISTER, MIRJAM / ECKHART, MICHAEL / BÄRTSCHI, SIMON (2012): Integrierte Sonderklassenschülerinnen und -schüler: Analyse bildungsstatistischer Daten. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 22–30.
- POWELL, JUSTIN J.W. (2009): Sonderpädagogische Fördersysteme im Vergleich. In: KOCH, SASCHA / SCHEMMANN, MICHAEL (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, 212–232.
- POWELL, JUSTIN J.W. (2011/2016): *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Abingdon.
- POWELL, JUSTIN J.W. (2018): *Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich*. In: STURM, TANJA / WAGNER-WILLI, MONIKA (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, 127–142.
- POWELL, WALTER W. / DIMAGGIO, PAUL J. (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago.
- RICHARDSON, JOHN G. / POWELL, JUSTIN J.W. (2011): *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford.
- SANDER, ALFRED (2008): *Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53 (4), 342–353.
- SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT (2016): *Erster Bericht der Schweizer Regierung über die Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte der Menschen mit Behinderungen*. Bern. <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde/staatenbericht.html> (12.02.2017).
- SCOTT, W. RICHARD (1995): *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks.
- SOLGA, HEIKE (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Opladen.
- WALTHER-MÜLLER, PETER / HÄFELI, KURT (2005): *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7–8/05, 36–44.
- WEISSER, JAN (2007): Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: *Behindertenpädagogik*, 46 (3/4), 237–249.
- WERNING, ROLF (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623.
- ZAHND, RAPHAEL (2017): *Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank*. Bad Heilbrunn.

### Kurzbiographien

Dr. phil. *Mathias Mejeß*, Oberassistent der Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Arbeitsschwerpunkte: Governance und Bildung, Institutionsanalyse und Methodologie. *Anschrift*: Dr. phil. Mathias Mejeß, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern, Fabrikstraße 8, 3012 Bern / *E-Mail*: mathias.mejeß@edu.unibe.ch.

Prof. Dr. *Justin J.W. Powell*, Professor für Bildungssoziologie am Institute of Education & Society der Universität Luxemburg. Arbeitsschwerpunkte: Vergleichende Institutionenanalysen; Inklusive Bildung; Wissenschafts-, Hochschul- und Berufsbildungsforschung. *Anschrift*: Prof. Dr. Justin J.W. Powell, Maison des Sciences Humaines, Université du Luxembourg, 11, Porte des Sciences, L-4366 Esch-sur-Alzette. / *E-Mail*: justin.powell@uni.lu.