

- Mount St. Mary's College (2008): <http://www.msmc.la.edu/pages/1866.asp>
- Nakamura, J. (2007): Practicing responsibility. In: Gardner, H. (Hg.): Responsibility at Work. San Francisco, 285 – 310.
- Powell, W.W. / Colyvas, J. (2008): Microfoundations of Institutional theory. In: Greenwood, R./ Oliver, C./ Suddaby, R./ Sahlin-Andersson, K. (Hg.): The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism. Thousand Oaks/ London, 276 – 298.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a. M.
- Swarthmore College (2008): <http://www.swarthmore.edu/about.xml>

Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neo-institutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA.

Justin J.W. Powell

In Deutschland und den USA hat im letzten Jahrhundert eine massive Bildungsexpansion stattgefunden, auch im Bereich der sonderpädagogischen Förderung. Während immer mehr Kinder und Jugendliche eine sonderpädagogische Förderung erhalten, gibt es in beiden Ländern seit Jahrzehnten eine deutliche Überrepräsentanz von männlichen Schülern, ethnischen Minderheiten und sozial Benachteiligten in den vielfältigen sonderpädagogischen Maßnahmen. Trotz der ähnlichen historischen Ausgangslagen – der prinzipiellen Exklusion von als behindert wahrgenommenen Kindern aus dem deutschen und amerikanischen Bildungssystem – haben sich die sonderpädagogischen Fördersysteme dieser Staaten seit dem Zweiten Weltkrieg zunehmend auseinander entwickelt.

Während in Deutschland ein hoch differenziertes Sonderschulwesen („inter-schulische Segregation“) etabliert wurde, stellt die Partizipation aller Kinder im Einheitsschulsystem in den USA das primäre bildungspolitische Ziel dar. Die schulische Integration, auch als „mainstreaming“ bekannt, erfolgt dort über den Besuch einer gemeinsamen Schule, wobei Schüler mit Behinderungen mindestens teilweise in separaten Klassen beschult werden („intraschulische Separierung“). Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, ist keine vollständige schulische Inklusion aller Schüler erreicht worden. Wie der Beitrag zeigen wird, ist dies darauf zurückzuführen, dass sonderpädagogische Fördersysteme vornehmlich als segregierende oder separierende Einrichtungen institutionalisiert wurden. Signifikante Unterschiede in den institutionellen Strukturen und Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung und den daran geknüpften Schülerkarrieren sind sowohl zwischen den Ländern, als auch innerhalb der USA und Deutschlands zu finden. Wie es zu nationalstaatlichen und bundeslandspezifischen Eigenheiten kommt und inwiefern diese auf der Trägheit der institutionalisierten Bildungssysteme beruhen, wird in diesem Beitrag mit Werkzeugen des Neo-Institutionalismus untersucht.

Die kulturellen Paradigmen von Förderbedürftigkeit, die Organisationsformen der Fördersysteme und die schulischen Erfahrungen der Maßnahmenteil-

nehmer und ihre Lebensverläufe werden analytisch aufeinander bezogen und in dem Konzept der „schulischen Behinderung“ zusammengeführt. Der Begriff deutet zunächst auf das Paradox hin, dass die als positiv zu erachtende individuelle Förderung von Schülern mit Behinderungen zugleich deutliche negative Konsequenzen für die Individuen impliziert, da erstere auf eine Klassifizierung als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ und die Beschulung in getrennten Lernumwelten zurückgeht. Darüber hinaus bleiben eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung und chronischer Krankheit ohne individuelle Förderung, weil ihr Gesundheitsstatus unerkant bleibt oder keine pädagogischen Konsequenzen nach sich zieht. Ein Ergebnis des Beitrags wird darin bestehen, institutionalisierte schulische Segregation als eine Form von systematischer Behinderung aufzuzeigen. Die größte sonderpädagogisch geförderte Gruppe waren und sind in beiden Ländern die Schüler und Schülerinnen mit „Lernbehinderungen“, welche überwiegend auf soziale Ursachen zurückzuführen sind, jedoch pädagogisch-psychologisch diagnostiziert werden. Es sind insbesondere diese Kinder und Jugendlichen, die erstmals und primär in der Schule nicht nur benachteiligt, sondern „behindert werden“. Weil nun die Lebenslaufkonsequenzen einer „schulischen Behinderung“, gerade in Bildungsgesellschaften wie Deutschland und den USA, für viele Betroffene gravierend sind, erweisen sich historische und vergleichende Analysen der Fördersysteme, die Wandel und Unterschiede aufzeigen, als besonders bedeutungsvoll.

1 Von der Exklusion zur Inklusion?

Der Übergang von der Exklusion zur Inklusion vollzieht sich im Hinblick auf die Förderorte entlang eines Kontinuums von Segregation (Trennung zwischen Gebäuden), über Separation (Trennung innerhalb eines Gebäudes) und Integration (teilweise gemeinsamer Unterricht) hin zu vollständiger Inklusion (gemeinsamer Unterricht). Eine Überwindung der prinzipiellen Exklusion ist demnach nur der erste Schritt hin zur größtmöglichen Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten. Die separierenden und segregierenden Organisationsformen, die in den deutschen und amerikanischen Bildungssystemen etabliert, verallgemeinert und verteidigt werden, blockieren gleichzeitig den Ausbau der inklusiven Bildung (vgl. Powell i. E.). Die Bedeutung „schulischer Behinderung“ und die bereitgestellten Lernmöglichkeiten in unterschiedlichen Kontexten – von Lokaltäten bis hin zum Nationalstaat – zu verfolgen, sollte verstärkt als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung angenommen werden (vgl. Barton/ Armstrong 2001).

Ein erster Schritt zum Verständnis der Institutionalisierung unterschiedlicher Fördersysteme in Deutschland und den USA wird im Folgenden durch den soziologischen Neo-Institutionalismus entwickelt, der in der amerikanischen Organisationsforschung geprägt wurde (z.B. Meyer/ Rowan 1992; Powell/ DiMaggio 1983, 1991; Scott 1995, 2003; Hesse/ Krücken 2005; Meyer 2005). Diese auf die Bedeutung von Ideen und Symbolen für die Entwicklung von Institutionen und Organisationen fokussierende Perspektive unterstreicht die kulturellen und strukturellen Kontextfaktoren von „schulischer Behinderung“. Es werden Wechselwirkungen zwischen Behinderungsparadigmen bzw. -kategorien und der Entwicklung der sonderpädagogischen Organisationsformen analysiert. Durch rechtlich kodifizierte, disziplinär abgesicherte und kulturell geprägte Klassifizierungsprozesse werden in der sonderpädagogischen Förderung symbolische und soziale Grenzen gezogen, die weitreichende Auswirkungen auf die individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und Lebenschancen von Schüler/innen haben (Powell 2003a, b). In diesem Beitrag werden diese zumeist nicht intendierten lebenslangen Folgekosten der „schulischen Behinderung“ mit der Analyse der Institutionalisierung von Bildungssystemen und der Trägheit überlieferter Organisationsformen verknüpft.

Vor allem historische und vergleichende Analysen sonderpädagogischer Fördersysteme geben Aufschluss über den Wandel und die Persistenz kategorialer Gränzziehungen von (A-)Normalität und differenzierter Förderbedarfe. Trotz der anhaltenden Dominanz klinischer Modelle sowie der auf Kompensation von festgestellten Individualdefiziten zielenden Fördermaßnahmen, werden in vergleichenden Untersuchungen signifikante kulturelle Unterschiede deutlich, die sich in den symbolischen und organisatorischen Grenzen zwischen allgemeiner und sonderpädagogischer Förderung wie auch innerhalb der jeweiligen Sonderpädagogik zeigen. „schulische Behinderung“ entsteht dort, wo Benachteiligten nur partiell entgegengewirkt oder gar weitere hinzugefügt werden. Welche Benachteiligungen von wem, wann und wie kompensiert werden sollten, hat sich im Laufe des letzten Jahrhunderts grundlegend verändert, wobei aktuell über Leistungsstandards und individuelle Kompetenzen sowie die noch zu entwickelnde „Schule für Alle“ diskutiert wird (Pfahl/ Powell 2005). Auch die vielfältigen Reformen seit dem „PISA-Schock“ verdeutlichen, dass die sonderpädagogischen Fördersysteme weder unhinterfragt, noch unbeeinflussbar bleiben müssen. Dennoch, wenn schulische Inklusion, in welcher alle Schüler und Schülerinnen in der Erreichung ihrer individuellen Lernziele unterstützt werden, nicht nur eine rhetorische Forderung bleiben soll, muss sich diese gegen kognitive, normative und rechtliche Beharrungskräfte der institutionalisierten Organisationsformen durchsetzen, die für Schüler mit festgestelltem Förderbedarf entwickelt worden sind.

Deshalb zielt dieser Beitrag auf die Frage, wie sonderpädagogische Fördersysteme mit so viel Erfolg institutionalisiert wurden, dass sie uninterfragt bleiben, als notwendig akzeptiert und in allen Regionen der beiden untersuchten Länder Verallgemeinerung erfahren. Antworten würden gleichzeitig Wege aufzeigen, die Barrieren der schulischen Inklusion abzubauen. Gerade in Zeiten einer Bildungskrise dürfte die vertiefende Analyse der Trägheit der besonderen und behindernden Schulstrukturen und -kulturen gewinnbringend sein.

Die Institution der „schulischen Behinderung“ und die sich darauf beziehenden sonderpädagogischen Fördersysteme werden im Folgenden anhand von Richard Scotts (2003) klassischer Darstellung institutioneller Säulen analysiert. Erstens die Behinderungsparadigmen als kulturell-kognitive Säule, zweitens die sonderpädagogische Profession und sonderpädagogische Organisationsformen als normative Säule und drittens die Bildungspolitik und Rechtsprechung als regulative Säule. Anhand einiger Beispiele aus dem deutsch-amerikanischen Vergleich wird gezeigt, wie die jeweilige Institution entstanden ist und wie sie sich verändert hat. Die aktuelle Verfasstheit der Fördersysteme und die Debatten um deren Reform sind nur zu verstehen, wenn die historische Legitimitätsbestrebungen und Interessenlagen bekannt sind, die zu diesen hochgradig institutionalisierten Organisationsformen geführt haben. Deshalb werden im folgenden Abschnitt zunächst allgemeine Trends und Perspektiven auf „schulische Behinderung“ im 20. Jahrhundert skizziert.

2 Historische Phasen der Institutionalisierung „schulischer Behinderung“

In den deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaften wuchs die Gruppengröße der als behindert klassifizierten Schulkinder im Verlauf des 20. Jahrhunderts von nahezu null bis auf über fünf Prozent aller Schüler und Schülerinnen in Deutschland und über zwölf Prozent in den USA (Powell 2006). Die sonderpädagogischen Fördersysteme expandierten aufgrund der Verfestigung der „schulischen Behinderung“ als Institution, wobei in beiden Ländern hoch differenzierte symbolische und organisatorische Grenzen dieser „schulischen Behinderung“ existieren. Zunächst werden die Phasen der Entstehung, der Expansion und der Persistenz der Fördersysteme dargestellt.

Die erste Phase vor und um 1900 zeigt eine Übernahme von Leitbildern und Strukturprinzipien des allgemeinen Schulsystems (Isomorphie). Diese Periode, in der die ersten sonderpädagogischen Bildungsangebote entstanden, kann als Epoche der Institutionalisierung von Anstalten benannt werden. Am Ende dieser Phase wurde in Deutschland die Hilfsschule als eigenständige Schulform ge-

gründet, um vermeintlich schwach begabte oder lernunwillige Kinder aufzunehmen, während amerikanische Schulen eher Sonderklassen einrichteten. Diese organisatorische Differenz der interschulischen versus intraschulischen Allokation reflektiert die Übernahme der Leitprinzipien des deutschen, vertikal gegliederten Schulwesens im Vergleich zu der innerschulisch hoch variablen Verteilung der Schüler und Schülerinnen in die Kurssysteme der amerikanischen Gesamtschulen. Das heißt, dass die gängigen schulischen Strukturen in Deutschland von Anfang an in Form getrennter Schulen und in den USA hauptsächlich als separate Klassenverbände für als behindert geltende Schüler und Schülerinnen etabliert worden waren.

Die zweite Periode, von der Hochphase der Eugenik zur Expansion sonderpädagogischer Fördersysteme, reicht von etwa 1900 bis in die 1970er Jahre und ist durch die Behindertenpolitik, durch Rehabilitation sowie den Ausbau der Schulformen und die Differenzierung der sonderpädagogischen Profession im Zuge der Bildungsexpansion gekennzeichnet. Zu Beginn dieser langen zweiten Phase verstärkten sich parallel die eugenische Wissenschaft und eine internationale Eugenik-Bewegung, die sich auf oft zweifelhafte empirische Ergebnisse stützte, jedoch kulturelle Ideen über Behinderung maßgeblich bestimmte (vgl. Snyder/ Mitchell 2006). Auch wenn die vollständige Exklusion aus dem Bildungssystem graduell erfolgreich abgebaut werden konnte, wurden behinderte Kinder nach wie vor zumeist in segregierenden Einrichtungen eingeschult. Die Notwendigkeit, sie zumindest im Sonderschulwesen zu integrieren, entstand mit Verallgemeinerung der „Bildungsfähigkeit“ und kontinuierlich ansteigenden Bildungsstandards. Je mehr Bildung als Menschenrecht anerkannt wurde, insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, desto weniger legitim wurde die Exklusion aus dem Bildungswesen (vgl. Meyer 2005). Als behindert wahrgenommene Personen bilden schließlich die letzte Gruppe, der Bürgerrechte, darunter das Recht auf Bildung, zugestanden wurde (vgl. Janoski 1998).

Obwohl soziale und politische Reformen von Anfang an alternative Organisationsformen der besonderen Beschulung diskutierten, stellten sie die Institution der „schulischen Behinderung“ immer weniger in Frage. Sie veränderten die Organisationen gemäß der Entwicklung des Berufsbildes der Pädagogen und Pädagoginnen und auf der Basis von deren Vorstellungen sowohl hinsichtlich relevanter Behinderungskategorien als auch in Bezug auf geeignete Fördermaßnahmen wie Sonderklassen, Sonderschulen oder Anstaltsunterbringung. Auf regionaler und kommunaler Ebene antworteten Politiker und Entscheidungsträger mit der Bereitstellung von zusätzlichen Mitteln für Schüler und Schülerinnen, die einer Sonderförderung bedurften. So wurde das Recht des Einzelnen auf Zugang zu dem gemeinschaftlichen Gut „Bildung“ immer mehr ausgeweitet, zugleich wurde es den Bürgern aber auch als Pflicht aufgelegt. Elternvereinigun-

gen und Behindertenorganisationen wurden in ihrem Anspruch bestärkt, gegen die Exklusion der als behindert wahrgenommene Kinder aus dem öffentlichen Bildungswesen und für die Verwirklichung ihres Bürgerrechts auf Bildung zu kämpfen. Im Zuge der Bildungsexpansion wurden mehr als zehn Sonderschularten im eigenständigen Sonderschulwesen Deutschlands und Sonderklassen in amerikanischen Schulen entwickelt, jedoch regional sehr unterschiedlich ausgeprägt, quantitativ wie qualitativ (vgl. Hofsäss 1993; Richardson 1999). Wenn gleich die Ausweitung der Teilhaberechte auf Bildung für behinderte Kinder erst in den 1960er und 1970er Jahren flächendeckend implementiert wurde, blieben viele Kinder in beiden Ländern weiterhin von öffentlichen Schulen ihrer Gemeinden ausgeschlossen (vgl. Powell i. E.).

Die dritte, aktuelle Phase, die in den 1970er Jahren begann, ist gekennzeichnet durch soziale und politische Konflikte bezüglich schulischer Integration und Inklusion. Diese Zeit ist geprägt von der emanzipatorischen Behindertenbewegung in den USA (Scotch 2001) und in Deutschland (Drewes 2003) und von der mit ihr eng verbundenen Entwicklung sozial-politischer Modelle der Behinderung sowie die Erprobung des gemeinsamen Unterrichts. Diese aus den Sozialwissenschaften stammende und auf sozialkonstruktivistische Argumentationslinien beruhenden Modelle fassen Behinderung als Unterdrückung auf, nehmen die Gruppe behinderter Menschen als Minderheit wahr und hinterfragen die politischen Entscheidungen, die Barrieren und Benachteiligungen entstehen lassen oder ungenügend auf die Bedürfnisse behinderter Menschen eingehen. Zunächst in den USA, zeitversetzt auch in Deutschland, wurden Schulintegration und -inklusion durch die Sicherung von Bildung als Bürgerrecht, durch technologische Fortschritte und durch Gesetze zur kommunikativen und architektonischen Barrierefreiheit unterstützt. Aufbauend auf den Erfolgen anderer Bürgerrechtsbewegungen konnte die amerikanische „Disability-Rights“-Bewegung Antidiskriminierungsgesetze, auch hinsichtlich schulischer Integration, durchsetzen (Powell 2004). Im Einheitsschulsystem der USA ist die Partizipation einzelner Kinder als primäres Ziel erreicht, jedoch häufig nur in separaten Klassen. Hingegen führte die sonderpädagogische Bildungsexpansion Deutschlands zu einem hoch differenzierten Sonderschulwesen der interschulischen Segregation. Seit den 1960er Jahren öffneten sich die Bildungssysteme zunehmend für behinderte Kinder und die schulische Integration benachteiligter und behinderter Kinder wird sowohl rhetorisch — etwa von internationalen Organisationen wie den Vereinten Nationen, der Weltbank oder der Europäischen Union (Peters 2004; Muñoz 2007; EU 2008) — als auch rechtlich häufiger als Ziel gesetzt (z. B. in den Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz oder dem US-amerikanischen „Individuals with Disabilities Education Act“). In beiden Ländern erhalten immer mehr Schüler und Schülerinnen eine sonderpädagogische

Förderung, sowohl in den jeweils üblichen räumlich getrennten Organisationsformen, als auch integrativ (Powell 2006). Während in den USA seit den 1970er Jahren integrative und inklusive Angebote immer häufiger bereitgestellt werden, blieb diese Entwicklung in Deutschland zumeist auf Grundschulen beschränkt, zudem mit erheblichen Länderunterschieden (Powell i. E.).

Resümierend lässt sich festhalten, dass sich die in den ersten zwei Phasen institutionalisierten Fördersysteme nur äußerst schwer reformieren lassen, insbesondere aufgrund der Korrespondenz mit dem jeweiligen Bildungswesen und der selektiven Praxen insgesamt. In den letzten Jahrzehnten wurden die pädagogische, eigendynamische Entwicklung und die Trägheit dieser Fördersysteme überdeutlich in der Abwehr vielfältiger Inklusionsbestrebungen, wobei die Gesamtschulstrukturen in den USA im Vergleich mit den deutschen Verhältnissen sehr viel mehr Integration, Inklusion und Durchlässigkeit ermöglichen, jedoch weniger als dies in den inkludierenden Bildungssystemen nordeuropäischer Länder wie Island oder Norwegen der Fall ist (OECD 2004; Powell 2006). Auch wenn vielfältige schulische Inklusionsmodelle in vielen amerikanischen wie deutschen Schulen erfolgreich erprobt wurden, kann von einer flächendeckend erfolgreichen Implementierung keine Rede sein. Fragen für die vergleichende neo-institutionelle Analyse, die sich aus diesem historischen Abriss entwickeln lassen, lauten daher: Welche kulturellen und strukturellen Barrieren verhindern die schulische Inklusion? Welche institutionellen Faktoren haben zur Divergenz dieser ursprünglich ähnlich exkludierenden Bildungssysteme geführt? Um diese Entwicklungen und den Widerstand gegen schulische Inklusion besser zu verstehen, sollen in der folgenden Analyse die institutionellen Säulen der „schulischen Behinderung“ herausgearbeitet werden.

3 Eine neo-institutionalistische Analyse der „schulischen Behinderung“

Die sonderpädagogischen Fördersysteme bieten in Bezug auf Entstehung, Expansion und Persistenz ein paradigmatisches Beispiel für die eigendynamische institutionelle Verstärkung existierender Organisationsformen im Bildungswesen (vgl. Lundgreen 2003). In der letzten Phase zeigt sich zudem sehr deutlich die bildungspolitische „Todsünde der institutionellen Trägheit“ (Richter 2001, 10ff.). Diese Beharrungstendenzen sollen mit Hilfe der Säulen der Institution „schulischer Behinderung“ untersucht werden: Die Entwicklungen im Recht (regulative Säule), in der sonderpädagogischen Profession (normative Säule) und insbesondere die kognitiven, präreflexiven Aspekte der „schulischen Behinderung“ als kulturell bedingte Bewertungsmaßstäbe und Kategorien der schulischen Performanz (kulturell-kognitive Säule) werden hervorgehoben. Es geht um

die Einbettung vielfältiger sonderpädagogischer Organisationen in kulturell geprägte Institutionen der „schulischen Behinderung“.

Die neo-institutionalistische Theorie bietet eine Reihe analytischer Konzepte an, die für ein Verständnis von Institutionen als Erwartungszusammenhänge und Organisationen als Beziehungen zwischen Personen mit ähnlichen Interessen oder Zielen relevant sind. Institutionen reduzieren die Unsicherheit in menschlichen Beziehungen, was insbesondere bei Normabweichungen wie Behinderung von großer Bedeutung sein kann; sie strukturieren die Erwartungen der Beteiligten in Interaktionen. Nach Jepperson lassen sich Institutionen präzisieren als „higher-order constraints imposed by socially-constructed realities“ und „stable designs for chronically-repeated activity sequences“ (Jepperson 1991, 141-163). Es handelt sich folglich um Strukturen, die anderweitig als Produktionssysteme oder Sozialprogramme, auch als ermöglichende Strukturen oder performative Skripte bezeichnet werden (vgl. Powell/ DiMaggio 1991). Das Erreichen institutionell bestimmter Ziele erfolgt in hohem Maße durch Organisationen. Um die vielfältigen, sich wandelnden Organisationsstrukturen der sonderpädagogischen Fördersysteme zu verstehen, bedarf es deshalb einer Analyse der „schulischen Behinderung“, um die oben skizzierten komplexen und langfristigen sozialen Prozesse der Institutionalisierung als empirisch analysierbare Dimensionen fassbar zu machen.

Kennzeichnend für den soziologischen Neo-Institutionalismus sind folgende Annahmen (vgl. Hasse/ Krücken 2005, 18f.): Erstens bestimmen nicht nur formale Vorgaben, sondern auch unhinterfragte Ideale und Grundüberzeugungen das Handeln (im hier diskutierten Fall etwa das Ideal einer der „Begabung“ entsprechenden Beschulung). Zweitens bleiben in der Praxis, die oft durch Routinen und Angemessenheitskriterien geleitet wird, Freiräume bestehen (z. B. ist „schulische Behinderung“ nicht ein objektiv statischer Zustand, sondern entsteht in Schüler-Lehrer-Interaktionen, die politisch gesetzte Rahmenbedingungen und persönliche Erfahrungen sowie Präferenzen widerspiegeln, mit der Konsequenz, dass es große räumliche Disparitäten in der Identifikation von Förderbedarfen gibt). Drittens bestimmen die Orientierungen der Akteure und nicht Normen allein die Erwartungen und das Handeln (gemeinsamer Unterricht wird oft von überzeugten Lehrerinnen und Lehrern gegen allgemeine Normen im Bildungswesen durchgesetzt). Viertens haben institutionelle Vorgaben oft unintendierte Folgen und erfüllen nicht immer die gewünschten positiven Funktionen (trotz der Annahme, dass die zusätzlichen Ressourcen einer Förderung dem Schüler helfen werden, zeigt sich, dass Stigmatisierung und Separation/Segregation als negative Folgen die positiven Aspekte überwiegen können). Fünftens muss von einer Prozessualität von Institutionen ausgegangen werden, von der Begründung über die Genese bis hin zur Erosion. In solchen Analysen können Organisations-

formen und -praxen auf der Basis von institutionellen Mechanismen der Nachahmung, der Normen und des Zwangs untersucht werden (vgl. DiMaggio/ Powell 1983).

Organisationen folgen bekannten und erfolgreichen Beispielen, die Interpretationsmöglichkeiten und -hilfen liefern und zugleich die originäre formale Struktur von Organisationen wie auch ihre Überlebensfähigkeit und ihre Legitimation beeinflussen (vgl. Meyer/ Rowan 1992). Um der Unsicherheit zu begegnen und die Wahl geeigneter Strukturen zu gewähren, richten sie sich nach professionellen Handlungsweisen, die durch Berufsverbände verbreitet und in Schulsystemen angewandt werden und passen diese den politischen Regeln des Staates an. Wenn Bildungsorganisationen die Erfolge anderer zu kopieren versuchen (etwa „best practices“), gehören Berater und Beraterinnen, wissenschaftliche Konferenzen, professionelle Zeitschriften und personelle Mobilität zu den wichtigen Mechanismen der Nachahmung. Auf diese Weise wird eine schnelle Diffusion von Ideen und Konzepten zwischen den organisatorischen Ebenen in Bildungssystemen ermöglicht (Hanson 2001, 649). Normative Mechanismen werden primär durch die (Sonder-)Pädagogik mit ihren Ausbildungsprogrammen an Hochschulen, in professionellen Verbänden und Akkreditierungsprogrammen geregelt. Als „gatekeepers“ agieren diese Agenten, indem sie die Grenzen der Profession bestimmen; sie sozialisieren alte wie neue Mitglieder und erlegen ihnen Werte und Standards auf.

Im Folgenden sind die Diffusion grundlegender Ideen und Einstellungen über „schulische Behinderung“, die Organisationen und Interessen sowie damit verbundene politische und rechtliche Kräfte zu untersuchen. Dabei soll das Konzept Richard Scotts (1995; 2003) auf den Fall der sonderpädagogischen Fördersysteme bezogen werden und auf diese Weise eruiert, welche „Regeln, die die Natur der Realität bilden, und welche verschiedenen Rahmen, durch die Bedeutung entsteht“ (Scott 1995, 40, Übers. J.P.), dort wirksam sind. Sowohl die kulturell-kognitive Säule (Paradigma) der Institutionalisierung „schulischer Behinderung“, als auch die normative (Profession) und die regulative Instanz (Politik) tragen zur Gestaltung und Verfestigung der Relevanz „schulischer Behinderung“ bei. Für diese drei Säulen muss jeweils die Basis der Zustimmung und der Ordnung, die Logik, die Indikatoren der „schulischen Behinderung“ sowie die Legitimationsbasis erläutert werden (siehe Tabelle 1).

„mimetische Mechanismen“ (DiMaggio/ Powell 1983) – also die Macht schon etablierter Theorien und Praxen und ihre Diffusion – die Übernahme auch in pädagogische Bereiche ermöglicht. Aufgrund der Dichotomie binärer Kategorien, etwa Normalität/Anormalität und Kompetenz/Inkompetenz, werden Vielfalt, Variabilität und Temporalität der „schulischen Behinderung“ verdeckt. Die Autorität dieser Behinderungskonzepte basiert auf der Definitionsmacht der klinischen Professionen und ihrer defizitorientierten Diagnosen. Sie besitzen eine enorme kulturelle Legitimität und liefern Modelle von natürlicher bzw. genetischer und auch messbarer „Begabung“ sowie „Behinderung“. Die relevanten Indikatoren der neueren Fördersysteme ähneln denen der Krankenhaus- und Anstaltsunterbringung im 19. Jahrhundert, denn Vorurteile, negative Stereotypisierungen, Stigmatisierung und Separierung/Segregation sind auch heutzutage entscheidende Aspekte der „schulischen Behinderung“.

Die Sonderpädagogik kann, dies gilt für alle Disziplinen, dann politische und ökonomische Ressourcen gewinnen und ihren Status aufbauen oder erhalten, wenn sie überzeugende Theorien und Strategien entwickelt (Freidson 2001, 105). Die grundlegenden Strategien der Sonderpädagogik in Bezug auf die Teilhabe behinderter Kinder im Bildungswesen zielen bisher nicht hauptsächlich auf Inklusion, sondern auf die Separierung von Schülern und Schülerinnen in amerikanischen Sonderklassen und die Segregation in deutschen Sonderschulen. Beide Vorgehensweisen verlangen autorisierte, legitimierte organisatorische Grenzen. Die Förderstrategie des klinischen Modells, die ein individuelles Defizit mit besonderem Förderbedarf gleichsetzt, mag in beiden Ländern weit verbreitet sein, die Mechanismen der Feststellung und Bemessung von Förderbedarf aber sind höchst unterschiedlich. In Deutschland spielen Schulnoten und Lehrerempfehlungen die primäre Rolle bei der Begutachtung und Verteilung der Schüler und Schülerinnen. Im Gegensatz dazu werden im Bildungssystem der USA seit Anfang des 20. Jahrhunderts überaus häufig psychometrische Tests als Basis für den Bildungsvorlauf beeinflussende Schultscheidungen eingesetzt, welche für die Kurswahl innerhalb der Gesamtschule bis hin zum Zugang zur Hochschulbildung bestimmend sind. Wie „schulische Behinderung“ wahrgenommen und vermessen wird, hängt jedoch nicht nur von der kulturell-kognitiven Säule (Behinderungsparadigmen) ab, sondern auch von den Interpretationshilfen der beteiligten Professionen (bspw. kulturell höchst unterschiedlich definierten Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs wie „Lernbehinderung“) und der von ihnen strukturierten und verwalteten Organisationen, also der normativen Säule.

Anwendung	Kulturell-kognitiv	Normativ	Regulativ
Basis der Zustimmung	Behinderung = Defizit: soll „behandelt“ werden	Hilfen sollen den Bedürfnissen „angemessen“ sein	Bildungspolitik (Rechte, Ressourcen); Rechtsprechung
Ordnungsbasis	Behinderung = Anormalität	Teilung von Sonder- und allgemeiner Pädagogik	Effizienz der allgemeinen Pädagogik muss gewährleistet sein; Chancengleichheit als Ideal
Logik	Klimisches Modell (individuelle Defizite)	Nur ausgebildete Sonderpädagog/innen können angemessen fördern	Nationale und regionale Bildungspolitik
Indikatoren	Vorurteile, (negative) Stereotypen, Stigmatisierung, Separation/Segregation	kategoriale Ausbildungsprogramme	Garantie vermehrter Ressourcen und/oder spezialisierte Assistenz
Legitimationsbasis	Klinische Professionen; Glauben an „natürliche bzw. genetische“ Begabung/Können	„sonderpädagogischer Förderbedarf“; Kompensation als logische Grundlage	Unterstützung abhängig von Implementierung der Politik, Einhalten der Regeln, Erreichen der Ziele

Tab. 1: Säulen der Institution „schulische Behinderung“
Quelle: Powell i. E., basierend auf dem Säulenmodell von Scott 1995, 35; Scott 2003, 135.

3.1 Kulturell-kognitive Säule

Die kulturell-kognitive Säule der Institution „schulische Behinderung“ umfasst die vorhandenen Behinderungsparadigmen. Von den dominanten klinischen (und funktionalistischen) Paradigmen wird vorausgesetzt, dass einer Behinderung individuelle Defizite zugrunde liegen und diese an der Person korrigiert werden können und sollen. Obwohl das klinische Paradigma von Behinderung meist wenig Relevanz für die Gestaltung von schulischen Lernprozessen hat, haben

3.2 Normative Säule

Die soziale Verpflichtung, d. h. die professionelle Norm für Sonderpädagogen und -pädagoginnen besteht in der Bereitstellung von angemessener und relevanter Hilfe, um den individuellen Lernbedürfnissen behinderter Kinder gerecht zu werden. Während die Ordnungsbasis in der klar definierten Grenzziehung zwischen allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik besteht, wird vorausgesetzt, dass nur entsprechend ausgebildete und spezialisierte Lehrer/innen angemessene sonderpädagogische Unterstützung anbieten können. Die Professionalisierung sonderpädagogischer Förderung ist ein zentraler Indikator für deren Institutionalisierung, denn hochentwickelte Gesellschaften sichern Expertenwissen institutionell ab, wobei dies sowohl innerhalb von Organisationen (z. B. Sonderschulen) als auch im Beamtentum (z. B. Lehrerschaft) verortet werden kann (vgl. Abbott 1988). Spezialisierte Ausbildungsprogramme und Bildungsgänge sind Indikatoren für erfolgreiche Professionalisierung, insbesondere weil diese Arbeitsautonomie, sozialen Status und Marktmonopol implizieren (Larson 1977, 49f.). Die Konstruktion von Wissen, die Ausbildung von Lehrern und die Entwicklung von Organisationsformen sollen den Zweck erfüllen, Macht zu konsolidieren und klare Abgrenzungen zu anderen Feldern zu etablieren. Historisch ausgestaltete Normen, die die Grenzen der sonderpädagogischen Profession ziehen, bestimmen nicht nur die Rekrutierung von Mitgliedern der Profession und ihre Denkweisen, sondern auch die organisatorische Teilung der Pädagogik sowie die Logik des professionellen Monopols, der zufolge angeblich nur ausgebildete Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen fähig scheinen, „anormale“ Schüler und Schülerinnen zu unterrichten.

Offensichtlich sind solche Normen jedoch in der Praxis weder objektiv, noch systematisierbar. So zeigt empirische Erhebungen für Deutschland, dass der Sonderschüleranteil im Jahr 2000 regional variierte, von unter drei Prozent aller Schüler im Saarland bis beinahe sieben Prozent in Sachsen-Anhalt, während die Integrationsraten von förderbedürftigen Schülern von nur einem Prozent in Sachsen-Anhalt bis zu einem Drittel in Berlin reichten (vgl. Krappmann/ Leshinsky/ Powell 2003). Innerhalb der USA hingegen lag im selben Jahr der Anteil aller Schüler/innen mit einem „individualized education program“ zwischen acht Prozent in Hawaii und 15 Prozent in Rhode Island. Inklusionsraten variieren noch deutlicher: Während in Delaware nur 25 Prozent der Schüler/innen zu mehr als vier Fünfteln ihres Schultages gemeinsam unterrichtet wurden, lernten in Vermont bereits 80 Prozent der klassifizierten Kinder in inklusiven Klassen (Powell i. E.). Diese großen regionalen Unterschiede lassen deutliche Zweifel daran aufkommen, dass es eine stabile, objektiv feststellbare Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt, die nicht von

allgemeinen Pädagogen und Pädagoginnen unterrichtet werden könnten, insbesondere wenn inklusive Schulen gesellschaftlich gewollt und unterstützt werden.

Dennoch macht die sonderpädagogische Profession ihre Ansprüche weiterhin geltend. In Deutschland sind Sonderpädagogen und -pädagoginnen verbeamtet (oft mit höheren Gehältern als Grund-, Haupt- und Realschullehrer). Sie profitieren damit von der Autorität des Staates und sie können direkten Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen. Der Verband deutscher Sonderschulen (VDS) hatte schon im Jahr 1954 in einer Denkschrift über das heilpädagogische Sonderschulwesen erfolgreich eine administrativ-organisatorische Klassifikation von „schulischer Behinderung“ entwickelt, welche die Legitimität und Notwendigkeit eines eigenständigen Sonderschulwesens in den Richtlinien der Kultusministerkonferenz (KMK) konsolidierte – die so genannte „Sonderschulbedürftigkeit“. Danach sollte zwar die individuelle Förderung unterstützt werden, jedoch wurde nur auf einen einzigen der vielen möglichen Förderorte Bezug genommen, d. h. die in Sonderschulen tätigen Lehrer allein galten als kompetent, den klassifizierten Kindern eine besondere Förderung zu ermöglichen. Auch die Sonderpädagogen und -pädagoginnen in den USA haben sehr erfolgreich ihre Interessen mit Hilfe des „Council for Exceptional Children“ (CEC) durchsetzen können, einer Organisation, die im amerikanischen Kongress Lobbytätigkeiten für Gesetze wie den „Individuals with Disabilities Education Act“ koordiniert.

In starkem Kontrast zu dem in Deutschland etablierten Sonderschulwesen, hat jedoch die amerikanische Profession subsidiäre Unterabteilungen und Sonderschulen an nahezu allen allgemeinbildenden Schulen durchgesetzt, was zu einem vergleichsweise hohen Anteil von als behindert klassifizierten Schülern und Schülerinnen führte; mittlerweile gibt es in den USA mehr als doppelt so viele „schulisch behinderte“ Kinder und Jugendliche wie in Deutschland (Powell 2006). Allerdings werden die amerikanischen Schüler und Schülerinnen nach individuellen Förderplänen an allgemeinen Schulen unterrichtet, während die meisten Schüler und Schülerinnen in den deutschen Bundesländern immer noch auf die Sonderschultypen verteilt werden – und dies, obwohl seit 1994 nicht der Ort der Förderung entscheidend sein soll, sondern sonderpädagogische Förderungsschwerpunkte, die auf individuelle Lernbedürfnisse zielen. In den USA besteht zwar auch die Grenzziehung zwischen Sonderpädagogik (als subsidiäre Abteilung) und allgemeiner Pädagogik, aber die organisatorische Nähe der Bereiche reduziert die „Klassifizierungshemmschwelle“ (Powell 2003b). So unterschiedlich die Orte der Förderung auch sind, so bestehen doch die Gemeinsamkeiten beider Länder nicht nur in starken sonderpädagogischen Berufsverbänden, Ausbildungsprogrammen und gut ausgebauten Fördersystemen, sondern auch in der föderalen Struktur der jeweiligen Bildungssysteme mit ihren komplexen Macht-

verteilungen und Entscheidungsprozessen, die Schulformen schwer durchsetzbar machen bzw. nicht intendierte Konsequenzen mit sich bringen.

3.3 Regulative Säule

Zur regulativen Säule der „schulischen Behinderung“ zählen auch Mechanismen des staatlichen Zwangs, insbesondere die Bildungspolitik und die Rechtsprechung bezüglich des individuellen Rechts auf Bildung sowie die bereitgestellten Ressourcen. Gerichte werden in die Pflicht genommen, die Problematik der Adjustierung von Grenzen „schulischer (Nicht-)Behinderung“ sowie die Zuteilung von Schülern und Schülerinnen an Förderorte zu bestimmen (vgl. Minow 1990). Juristische Verfahren zielen auf ein Entweder-oder der „schulischen Behinderung“, obwohl diese hochgradig relativ ist, wie die oben genannten regionalen Unterschiede in der Differenzierung und Allokation der Schüler verdeutlichen. Die Ordnung im Feld der „schulischen Behinderung“ wird durch Bildungspolitik auf mehreren Ebenen gewährleistet, etwa wenn die Programme lokaler Schulen durch Finanzierungsmodi auf Länder/state-Ebene oder per Gerichtsentscheidungen auf nationaler Ebene mitbestimmt werden. Voraussetzung für die Gewährleistung zusätzlicher Ressourcen ist, dass die Effizienz der allgemeinen Pädagogik gewährleistet bleibt. Gleichzeitig spielt aber auch die Chancengleichheit als Ideal eine große Rolle, denn von ihrem Anspruch her soll die Sonderpädagogik kompensatorisch wirken und die Bildungschancen entsprechender klassifizierter Schüler sichern helfen. Prinzipiell stellen sonderpädagogische Fördersysteme Unterstützung bereit, die in Umfang und Art abhängig vom Wissensstand und der verfügbaren Technologie jeder speziellen Kategorie der „schulischen Behinderung“ ist. Jedoch sind die Indikatoren des Erfolgs, der Ressourcenzuweisung und Legitimität gewährleistet, eher die Einhaltung von Regeln, Gesetzen und Sanktionen als die realen Ergebnisse (z. B. Noten oder Schulabschlüsse) einzelner Schüler und Schülerinnen. In den USA wird dieses Paradox besonders sichtbar durch den wachsenden Standardisierungsdruck in Folge des „No Child Left Behind Act“ (2001), nach dem jede Schule an den Schulleistungen aller Schüler gemessen werden soll. Eine häufige Reaktion darauf stellt die Tatsache dar, dass immer mehr Schüler und Schülerinnen als besonders förderbedürftig etikettiert und somit oft aus der Rechenschaftspflicht exkludiert werden (Pfahl/ Powell 2005). Obwohl in beiden Ländern die Mehrheit schulisch behinderter Jugendlichen die Schule ohne Abschluss verlässt, entzieht dies den Fördersystemen nicht ihre Legitimitätsbasis, und zwar offenbar deshalb, weil auf der rechtlichen Ebene die Kontrolle der individuellen Rechte und Gruppenressourcen von größerer

Bedeutung ist als die individuellen Schicksale der Stigmatisierung und des schulischen Misserfolgs, die aus der „schulischen Behinderung“ resultieren.

Die Förderstrategie, derer die regulative Säule folgt, präsentiert sich als die Bereitstellung vermehrter Ressourcen und/oder spezialisierter Assistenz für individuelle Schüler und Schülerinnen. Jedoch sind diese Formen der Unterstützung abhängig von der erfolgreichen Implementierung der Politik, dem Einhalten der Regeln sowie dem zumindest partiellen Erreichen der im Gesetz festgehaltenen Ziele. Die Basis der Legitimität sind eben eine Bildungspolitik, die sonderpädagogische Fördersysteme gliedert (etwa KMK-Empfehlungen) und mit staatlichen Mitteln finanziert, sowie eine Rechtsprechung, die individuelle Bildungsrechte und Ressourcen sichert und Konflikte zwischen den Beteiligten schlichtet. Staatlicher Druck auf diese Systeme kann indirekt sein, z. B. durch die Verabschiebung von Antidiskriminierungsgesetzen. Er kann aber auch direkt wirken, etwa indem die Entwicklung von individuellen Förderplänen in den Bildungspolitikern festgeschrieben wird. Die Rolle der Sonderpädagogik ist während der andauernden Bildungsexpansion bestätigt worden, weil deren Veränderungen sowohl auf der Basis sozialer Evaluationen von Effizienz oder Egalität als auch durch die Zustimmung durch Parlamente oder Professionsagenturen, die Schulsysteme prägen, unterstützt worden sind (vgl. Meyer/ Rowan 1992). Bildungspolitikern fördern nicht nur explizit bürokratische Ordnungen, sie legitimieren auch deren Sichtweisen, indem sie sich mit den Theorien eines Feldes beschäftigen, z. B. wenn diagnostische Verfahren oder kategoriale Grenzziehungen in Gesetzestexten auf Basis von Expertengutachten festgelegt werden. Insofern spiegeln Schulstrukturen wie das separierende amerikanische und das segregierende deutsche sonderpädagogische Fördersystem den Glauben über deren Angemessenheit wider (vgl. Rowan 1982, 260). Bestimmte kulturgebundene Ideen über die relevanten Orte der Förderung haben damit Priorität vor spezifischen Interessen bestimmter Gruppen – darauf zielt die „kognitive Wende“ der neo-institutionalistischen Perspektive: Der jeweilige Glaube an den Sinn und die präpözezeitliche – weniger die empirisch nachweisbare – Wirkung dieser sehr unterschiedlichen Schulformen ermöglichte erst deren erfolgreiche Aufnahme in die staatlichen Regelwerke, was jedoch nicht ohne starke Auseinandersetzungen geschah und geschicht.

In den USA wird nicht nur an dem Recht auf Bildung, sondern auch an dem Recht auf schulische Integration (als Bestandteil von Chancengleichheit) festgehalten; in der Folge kommt es zu ständigen Konflikten zwischen Eltern und Schulverwaltungen sowie zu einer starken Verrechtlichung von Schulsystemen (Powell 2004). Dagegen wird in Deutschland eine „angemessene Förderung“ in Schularten gewährleistet, die für bestimmte Schülergruppen vorgehalten werden. Sowohl die Etablierung von Gesamtschulen, wie auch Versuche, die schulische

Integration behinderter Kinder organisatorisch zu verbreitern, hatten in Deutschland gesellschaftliche Kämpfe zur Folge, die wegen der Kulturhoheit der Länder nicht auf Bundesebene gelöst werden konnten – eine Trägheit, die trotz der Entscheidungen der obersten Gerichtshöfe in beiden Ländern, die schulische Inklusion zu priorisieren, weiterhin besteht.

Die Sonderpädagogik hat einen mehr oder weniger verbindlichen Rahmen zum Verständnis von „schulischer Behinderung“ geschaffen. Als Institution wurde „schulische Behinderung“ definiert; rationalisiert wurde sie durch die sonderpädagogische Profession, die Interessengruppen, Politiker und Bildungsagenturen beeinflusst hat. In der Konsequenz gelang die Diffusion sonderpädagogischen Wissens, gefolgt von Stabilität durch Legitimität und Verankerung der sonderpädagogischen Fördersysteme in den Schulen (vgl. Rowan 1982, 259). Meyer (1977) unterstreicht, dass die Gewährleistung von Persistenz einer Institution nicht notwendigerweise aktives Handeln erfordert, vor allem dann nicht, wenn ihre Strukturen und Praktiken so tief in Prozessen verankert sind, dass eine Veränderung Anpassungen in vielen anderen Bereichen erzwingen würde. Es sind nicht nur die Paradigmen, sondern auch die Professionen und die Politik, die institutionelle Entwicklungen unterstützen und diese während ihrer Genese vertheidigen. Das zentrale theoretische Verständnis institutioneller Analysen ist das Gleiche, unabhängig davon, ob sie persistente Unterschiede oder das Fehlen von Disparitäten im Längsschnitt oder Querschnitt zu erklären versuchen: “[T]he patterning of social life is not produced solely by the aggregation of individual and organizational behavior but also by institutions that structure action” (Clemons/ Cook 1999, 442). Deshalb spiegeln die Strukturen der sonderpädagogischen Fördersysteme nicht nur die institutionalisierten Klassifikationen der „schulischen Behinderung“ wider; vielmehr stabilisieren sie die Grenzen auf individueller, organisatorischer und institutioneller Ebene.

4 Ausblick

Im Laufe des 20. Jahrhunderts veränderte sich in den Bildungssystemen Deutschlands und der USA die Praxis schulischer Exklusion von behinderten Kindern und Jugendlichen: Die Teilnahme an den Schulsystemen wurde ermöglicht, allerdings nur in getrennten Organisationsformen mit niedrigem Status. Wenn überhaupt, wurden schulische Integration oder gar Inklusion nur regional und auf sehr unterschiedlichem Niveau erreicht. Hindernisse für die flächendeckende Implementierung eines durchgängigen gemeinsamen Unterrichts, dem sich die untersuchten Bildungssysteme mittlerweile rhetorisch wie auch zunehmend rechtlich verpflichtet haben, wurden in konkurrierenden gesellschaftlichen

Bildungs- und Behinderungsparadigmen identifiziert, in bildungspolitischen Entscheidungsstrukturen, in der selbstverstärkenden Entwicklung und Persistenz der ausdifferenzierten Schulstrukturen sowie in den Interessen und Praxen von Professionen, Bürgerbewegungen und Elterngruppen.

Die Forderung nach einer inklusiven Bildungspolitik besteht nach wie vor; das Ziel, die bestehende Separierung/ Segregation und stigmatisierende Klassifizierung durch die Deinstitutionalisierung der schulischen Behinderung und eine inklusive Pädagogik zu ersetzen, ist noch nicht realisiert, auch wenn regionale Unterschiede darauf hindeuten, dass es in beiden Ländern durchaus möglich sein dürfte, die notwendigen Rahmenbedingungen für gemeinsamen Unterricht zu schaffen. Hierzu sind Schulen erforderlich, in denen alle Kinder gemeinsam, möglichst in gleichen Klassen, zusammenkommen und miteinander lernen. Dass solche Modelle erfolgreich sein können, ist in den letzten Jahrzehnten in Praxis und Wissenschaft auch in Deutschland und den USA bestätigt worden (Eberwein/ Knauer 2002; Preuss-Lausitz 2001; Ware 2004). Eine an Inklusion ausgerichtete Bildungspolitik könnte die hier gewonnenen Erfahrungen berücksichtigen und dazu beitragen, die Reformen allgemein umzusetzen. Dies scheint insbesondere angesichts der Tatsache geboten, dass durch „schulische Behinderung“ hohe gesellschaftliche Folgekosten entstehen, etwa wenn schulischer Misserfolg, Demotivation und fehlendes Selbstvertrauen im späteren Lebensverlauf durch kostspielige arbeitsmarkt- bzw. sozialpolitische Maßnahmen kompensiert werden sollen (vgl. Pfahl 2006).

Die hier präsentierte neo-institutionalistische Analyse unterstreicht die Wirksamkeit historisch überlieferter Ideen (wie klinische Modelle von Behinderung) und die Persistenz der auf deren Basis legitimierten schulischen Organisationsformen. Wesentliche Barrieren für die heutige schulische Integration und Inklusion liegen in der langfristigen Institutionalisierung der „schulischen Behinderung“. Der Paradigmenwandel hin zu einem sozial-politischen Verständnis von Behinderung in Schule und Gesellschaft, das die Konsequenzen dieser „schulischen Behinderung“ für den individuellen Lebensverlauf und die soziale Teilhabe berücksichtigt, ist noch nicht vollzogen. Trotz tiefgreifender gesellschaftlicher Zäsuren (wie dem Zweiten Weltkrieg) sowie vielfältiger Reformversuche in den letzten Jahrzehnten, wurden sonderpädagogische Organisationen und die pädagogische Profession noch nicht grundlegend transformiert. Sonderschulen und Sonderklassen sind auch heute die Hauptorganisationsformen sonderpädagogischer Förderung.

Die Trägheit der Institution „schulische Behinderung“ erfordert deshalb zusätzliche Anstrengungen seitens der Behindertenbewegung und der Verfechter schulischer Inklusion, Deinstitutionalisierungsprozesse „schulischer Behinderung“ weiter voranzutreiben. Die Erfolge der letzten Jahrzehnte sind nicht zuletzt

auf solche Aktivitäten zurückzuführen. Die unterschiedlichen Bildungssysteme wurden durch sich verändernde Behinderungsparadigmen, durch kulturelle Leitideen, insbesondere in Bezug auf Bildung und Gleichheitsprinzipien sowie politische und gesellschaftliche Bewegungen geprägt. Die Förderbedürfnisse der Gruppe behinderter Kinder lassen sich nicht allein durch ihre Heterogenität, ihre Bildungswege und Lern(miss)erfolge erklären. Vielmehr ist „schulische Behinderung“ von historisch gewachsenen Fördersystemen abhängig. Die Institution „schulische Behinderung“ und ihre Organisationsformen, wie wir sie heute erleben, wurden im Laufe der letzten Jahrhunderte etabliert. Modelle schulischer Inklusion fordern die Transformation der Fördersysteme heraus und fördern dabei die Deinstitutionalisierung der „schulischen Behinderung.“

Literatur

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions*. Chicago.
- Barton, L./ Armstrong, F. (2001): *Disability, Education, and Inclusion: Cross-Cultural Issues and Dilemmas*. In: Albrecht, G.L./ Seelman, K.D./ Bury, M. (Hg.). *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, 693 – 710.
- Clemens, E.S./ Cook, J.M. (1999): *Politics and Institutionalism: Explaining Durability and Change*. In: *Annual Review of Sociology*, 25, 441 – 466.
- DiMaggio, P.J./ Powell, W.W. (1983): *The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*. In: *American Sociological Review*, 48, H.2, 147 – 160.
- Drewes, A. (2003): *Behindertenrecht und Behindertenpolitik aus der Sicht von Interessentvertretungen*. In: Maydell, B. v./ Pitschas, R./ Schulte, B. (Hg.). *Behinderung in Asien und Europa im Politik- und Rechtsvergleich*. Baden-Baden, 463 – 475.
- Eberwein, H./ Knauer, S. (2002): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Weinheim.
- Europäische Union (2008): *Resolution of the Council of the European Union and the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council, on the Situation of Persons with Disabilities in the European Union (6941/08)*, 10 März 2008. Brüssel.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism. The Third Logic*. London.
- Hanson, M. (2001): *Institutional Theory and Educational Change*. In: *Educational Administration Quarterly*, 37, H.5, 637 – 661.
- Hasse, R./ Krücken, G. (2005): *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld.
- Hofsäss, T.R. (1993): *Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte*. Berlin.
- Janoski, T. (1998): *Citizenship and Civil Society*. New York.
- Jepperson, R.L. (1991): *Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism*. In: Powell, W.W./ DiMaggio, P.J. (Hg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, 143 – 163.

- Krappmann, L./ Leschinsky, A./ Powell, J. (2003): *Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen*. In: Cortina, K.S./ Baumert, J./ Leschinsky, A./ Mayer, K.U./ Trommer, L. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek, 755 – 786.
- Larson, M.S. (1977): *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley.
- Lundgreen, P. (2003): *'Bildungspolitik' und 'Eigendynamik' in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, H.1, 34 – 46.
- Meyer, J.W. (1977): *The Effects of Education as an Institution*. In: *American Journal of Sociology*, 83, H.1, 55 – 77.
- Meyer, J.W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Hg. von G. Krücken. Frankfurt/Main.
- Meyer, J.W./ Rowan, B. (1992): *The Structure of Educational Institutions*. In: Meyer, J.W./ Scott, W.R. (Hg.): *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Newbury Park, 71 – 97.
- Minow, M. (1990): *Making All the Difference. Inclusion, Exclusion, and American Law*. Ithaca.
- Muñoz, V. (2007): *The Right to Education of Persons with Disabilities*. Report of the Special Rapporteur. New York: UN General Assembly, A/HRC/4/29.
- OECD (2004): *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris.
- Peters, S.J. (2004): *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Education Needs*. Report. Washington, DC.
- Pfahl, L. (2006): *Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinsteige und biographische Selbstthematisierungen von Sonderschulabgänger/innen*. In: Spies, A./ Tredop, D. (Hg.): *'Risikobiografien': Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*. Wiesbaden, 141 – 156.
- Pfahl, L./ Powell, J.J.W. (2005): *Die Exklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle*. In: *Gemeinsam leben, Zeitschrift für integrative Erziehung*, 18, H.2, 68 – 78. <http://bidok.uibk.ac.at>
- Powell, J.J.W. (2003a): *Constructing Disability and Social Inequality Early in the Life Course. The Case of Special Education in Germany and the United States*. In: *Disability Studies Quarterly*, 23, H.2, 57 – 75.
- Powell, J.J.W. (2003b): *Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten*. In: Cloerkes, G. (Hg.): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg, 103 – 140.
- Powell, J.J.W. (2004): *Schulische Integration als Bürgerrecht in den USA*. In: Becker, U./ Graser, A. (Hg.): *Perspektiven der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung. Interdisziplinäre und vergleichende Betrachtungen*. Baden-Baden, 93 – 124.
- Powell, J.J.W. (2006): *Special Education and the Risk of Becoming Less Educated*. In: *European Societies*, 8, H.4, 577 – 599.
- Powell, J.J.W. (im Erscheinen): *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. Boulder.

- Powell, W.W./ DiMaggio, P. (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago.
- Preuss-Laustiz, U. (2001): Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, H.2, 209 – 224.
- Richardson, J.G. (1999): Common, Delinquent, and Special. The Institutional Shape of Special Education. New York.
- Richter, I. (2001): Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. Weinheim.
- Rowan, B. (1982): Organizational Structure and the Institutional Environment. The Case of the Public Schools. In: Administrative Science Quarterly, 27, 259 – 279.
- Scotch, R. (2001): From Good Will to Civil Rights. Transforming Federal Disability Policy. Philadelphia.
- Scott, W.R. (1995): Institutions and Organizations. Thousand Oaks.
- Scott, W.R. (2003): Organizations. Rational, Natural, and Open Systems. Upper Saddle River.
- Snyder, S.L./ Mitchell, D.T. (2006): Cultural Locations of Disability. Ann Arbor.
- Ware, L. (2004): Ideology and the Politics of (In)Exclusion. New York.

Soziale Milieus von Lehrkräften und, Glaubenskonflikte' im Zweiten Bildungsweg. Vergesellschaftete Akteure und Konstituierungsdynamiken eines organisationalen Feldes

Sascha Koch

1 Organisationen und Umwelt – Organisationen als Umwelt

Als organisationssoziologischer Ansatz steht der Neo-Institutionalismus für die Annahme, dass Organisationen in ihre gesellschaftliche Umwelt eingebettet sind und darüber hinaus von gesellschaftlich institutionalisierten Werten, Normen, Wissensbeständen, Deutungsmustern etc. durchdrungen und grundlegend konstituiert werden. Es ist das Verdienst von J. W. Meyer und Brian Rowan, mit ihrem 1977 veröffentlichten Beitrag darauf verwiesen und so die gesellschaftliche Umwelt (wieder) in den Aufmerksamkeitsfokus der Organisationsforschung gerückt zu haben (vgl. Meyer/ Rowan 1977 bzw. in diesem Band). In programmatischer Manier betonen sie die Relevanz gesellschaftlich kursierender Vorstellungen über „rationale“ Organisationsstrukturen und -handlungsweisen, die als „institutionalisierte Mythen“ oder – aufgrund ihres präskriptiven Charakters – als „institutionalisierte Regeln“ grundlegenden Einfluss auf Organisationen nahmen.

Einige Jahre später versuchten DiMaggio/ Powell mit Bezug auf diese von Meyer/ Rowan programmatisch formulierte, jedoch recht vage konzipierte gesellschaftliche Einbindung von Organisationen die Vorstellung einer „institutionellen Umwelt“ zu konkretisieren (vgl. DiMaggio/ Powell 1983 bzw. in diesem Band). Sie reklamieren, dass die Einfluss nehmende Umwelt von Organisationen vor allem aus anderen Organisationen mit ähnlichen Zielen, Produkten oder Aufgaben bestehe. DiMaggio/ Powell ziehen zwischen die abstrakte Gesellschaft und die Fokalorganisation eine neue analytische Ebene ein: das organisationale Feld. Konstitutive und seine Grenzen konturierende Merkmale eines solchen organisationalen Feldes seien ein markanter Grad an Interaktion und Informationsaustausch der Organisationen untereinander, eine spezifische Machtkonstellation sowie die gegenseitige Wahrnehmung, dass man letztlich „dieselbe Unternehmung“ verfolge (vgl. DiMaggio/ Powell 1983, 148). Die Gesellschaft tritt der Fokalorganisation bei DiMaggio/ Powell also in Form weiterer organisationaler Akteure entgegen, an denen diese ihr Handeln ausrichte. Diese von den Autoren

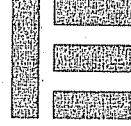
Organisation und Pädagogik
Band 6

Herausgegeben von
Michael Göhlich

Sascha Koch
Michael Schemmann (Hrsg.)

Neo-Institutionalismus in der Erziehungs- wissenschaft

Grundlegende Texte
und empirische Studien



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

2009

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Inhalt

<i>Sascha Koch/ Michael Schemmann</i> Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft – Eine einleitende Verhältnisbestimmung	7
---	---

Teil I: Schlüsseltexte und theoretische Grundlagen

<i>Sascha Koch/ Michael Schemmann</i> Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse	20
---	----

<i>John W. Meyer/ Brian Rowan</i> Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie	28
--	----

<i>Paul J. DiMaggio/ Walter W. Powell</i> Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern	57
---	----

<i>Karl E. Weick</i> Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme	85
--	----

<i>Sascha Koch</i> Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit	110
---	-----

Teil II: Beispiele empirischer Forschung

<i>Stefanie Hartz</i> Diffusionsprozesse in der Weiterbildung – eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus	133
---	-----

<i>Anne Bosche</i> Der Neo-Institutionalismus als bildungshistorisches Forschungsprogramm	160
--	-----

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Unternehmensgruppe

Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbeson-
dere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Ein-
speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem
Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche
Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten
wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16290-4

Anja P. Jakobi

Die weitweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens.
Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken 172

Andreas Schröer

Institutionalisierungsprozesse an US-amerikanischen Hochschulen
– am Beispiel von Liberal Arts Colleges und Community Colleges 190

Justin J. W. Powell

Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neo-institutionalistische
Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA 213

Sascha Koch

Soziale Milieus von Lehrkräften und ‚Glaubenskonflikte‘ im
Zweiten Bildungsweg. Vergesellschaftete Akteure und
Konstituierungsdynamiken eines organisationalen Feldes 233

Teil III: Theoretische Bilanz und zukünftige Weiterentwicklung

Christel Adick

World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen
zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen 258

Heinz-Dieter Meyer

Institutionelle Isomorphie und Vielfalt – zu einer überfälligen
Korrektur in der Bildungsforschung 292

Christine Schaefers

Schule und Organisationstheorie – Forschungserkenntnisse und -fragen
aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus 308

Georg Krücken/Heinke Röhken

Neo-institutionalistische Hochschulforschung 326

Michael Schemmann

Das unausgeschöpfte Potenzial des Neo-Institutionalismus –
Die Verknüpfung der analytischen Ebenen als zukünftiger
Forschungsfokus 347

Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft – Eine einleitende Verhältnisbestimmung

Sascha Koch/ Michael Schemmann

Institutionen fundieren und formen die Gestalt sowie das Handeln sozialer Akteure – Akteure wiederum erzeugen, erhalten sowie verändern Institutionen und lassen sie letztlich erodieren. Auf diese Gemeinsamkeit lassen sich die unter dem Label des „Neo-Institutionalismus“ subsumierten theoretischen Entwürfe wie auch empirischen Untersuchungen der letzten drei Jahrzehnte zurückführen. Variationen einer als Neo-Institutionalismus klassifizierten Theorie finden sich in ganz unterschiedlichen Disziplinen, so etwa in der Politik- oder Wirtschaftswissenschaft ebenso wie in der historischen Forschung. Die hier versammelten Beiträge beziehen sich demgegenüber auf die als „organisationssoziologisch“ bzw. „soziologisch“ bezeichneten Diskussionskontexte, deren Programmatiken in den 1970er Jahren von US-amerikanischen Organisations- und Bildungsforschern formuliert wurden. Der Begriff der Institution steht bei ihnen stellvertretend für ganz unterschiedliche Elemente einer gesellschaftlichen Umwelt, in die soziale Akteure – seien es Individuen, Organisationen, Nationalstaaten etc. – eingebunden sind und von denen sie grundlegend konstituiert und permanent beeinflusst werden. In der Tradition soziologischer Wissenschaft werden solche gesellschaftlichen Sachverhalte und Gegenstände als Institution gekennzeichnet, die verschiedene, jedoch miteinander verbundene Merkmale aufweisen: Externalität (sie existieren außerhalb der sozialen Akteure), Objektivität (sie sind für mehrere soziale Akteure vorhanden), Permanenz (sie überdauern die Beteiligung einzelner Akteure), Sinnhaftigkeit (sie repräsentieren eine inhaltliche Bedeutung für Akteure) sowie eine Regelmäßigkeit (sie nehmen bestimmenden Einfluss auf Akteure).

Der (organisations-)soziologische Neo-Institutionalismus hat ganz verschiedene Ausprägungen angenommen und es wäre wohl euphemistisch, von einem einheitlichen Theoriegebäude oder einem stringenten Forschungsprogramm zu sprechen. Eine Annäherung an neo-institutionalistisches Denken erfordert zunächst einen Überblick über die Vielfalt der Zugänge. In heuristischer Absicht lassen sich drei verschiedene Analyse- bzw. Aggregationsebenen unterscheiden (vgl. Türk 2004): ein organisationsinterner („Organizations as Institutions“), ein umweltbezogener („Organizations and Institutions“) und ein gesellschaftstheoretischer Neo-Institutionalismus („World Polity“).