

mittelfristige Wirkung zeitigen, insofern sie in den weiteren Fachdiskurs in nachhaltiger Weise eingebracht werden können.

Wir danken allen Teilnehmer/-innen der Tagung für ihre vielfältigen Beiträge und Ihr persönliches Engagement. Ebenso danken wir allen Autor/-innen für die inhaltliche Gestaltung des Tagungsbandes.

München im Januar 2013

Die Herausgeberin und der Herausgeber

Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck

*Justin J.W. Powell*

## **Von Exklusion und Inklusion sonderpädagogischer Fördersysteme im internationalen Vergleich**

### **Zusammenfassung**

Früher durften viele Kinder gar nicht in die Schule. Manche Leute dachten, diese Kinder könnten nicht so gut lernen. Heute wissen wir: Sie können lernen! Am besten lernen Kinder und Jugendliche, wenn sie gemeinsam lernen und in die gleichen Klassen gehen. Das heißt „*Inklusion*“. Aber Inklusion ist schwierig, weil es schon so viele Sonderschulen und Sonderklassen gibt. Viele Kinder und Jugendliche dürfen die Schule nebenan nicht besuchen. Deshalb müssen wir die Schulen verbessern, nicht nur in Deutschland, sondern auch anderswo. Das Gesetz sagt das und zeigt auch wie. Menschen aus allen Teilen der Welt haben gute Ideen. Sie können uns helfen. Wir wollen die besten Schulen haben – damit alle gut lernen!

### **1. Einleitung**

Ausgangspunkt folgender Überlegungen zur Entwicklung von (Aus-)Bildungssystemen zwischen Exklusion und Inklusion ist das globale Ziel der inklusiven Bildung. Von 2006 bis Juni 2012 haben 115 Länder die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ratifiziert (United Nations 2012). Artikel 24 definiert inklusive Bildung als Menschenrecht:

„Die Vertragsstaaten (sichern) ... den Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen (sowie) ... zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen“ (Art. 24, UN-BRK).

Damit wird inklusive Bildung zur globalen Norm – und zum einklagbaren Recht. Dennoch finden wir weltweit derzeit sehr wenige Bildungssysteme, in denen alle Schülerinnen und Schüler in „*inkluisiven*“ Klassen gemeinsam lernen. Gleichzeitig nimmt die sonderpädagogische Förderung seit Jahrzehnten weltweit zu, oft in Sonderschulen oder -klassen. Sowohl die Förderquoten als auch die Förderorte weisen eine erstaunliche Varianz auf, denn die Schul-

bildung und individuelle Förderung wird international sehr unterschiedlich organisiert. Entlang des gesamten Lebenslaufs müssen Barrieren abgebaut werden, um Zugang zu Bildung und Ausbildung zu sichern und somit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu unterstützen. Insbesondere in Deutschland, wo im internationalen Vergleich immer noch ein äußerst hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) an Sonderschulen unterrichtet wird, stellt dies eine große Herausforderung dar. Aber auch für Nationalstaaten wie die USA mit längerer Traditionen der flächendeckenden schulischen Integration – dem Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern mit SPF in Regelschulen (jedoch oft in Sonderklassen) – wächst aufgrund der UN-BRK der Druck zu grundlegenden Reformen. Sowohl die schulischen Strukturen als auch pädagogische Praxen sollen sich weiterentwickeln, hin zu einer ‚Schule für Alle‘ und zwar unabhängig von den Lernausgangslagen.

Daraus ergibt sich die Leitfrage: Warum sind Bildungssysteme so unterschiedlich in ihrer Förderung von förderbedürftig wahrgenommenen und benachteiligten Schülerinnen und Schülern? Weltweit, aber auch innerhalb von Regionen wie Europa, gibt es stark kontrastierende Bildungssysteme und variierende Organisationsformen der Lernförderung. In manchen Systemen werden nahezu alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet, wie in Italien und Norwegen. Dagegen wurde die räumliche Trennung von Regel- und Sonderschulen in „binären“ Systemen wie Deutschland beibehalten. Viele Nationalstaaten in Europa und Nordamerika haben jedoch ihre Bildungssysteme derart reformiert, dass ein „Kontinuum“ an Förderorten, von Sonderschulen über Sonderklassen zu inklusiven Klassen entstanden ist (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2011). Es ist ein gradueller Wandel festzustellen: von der Exklusion zur vollständigen Inklusion 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) (Powell 2011). Auch Deutschland bewegt sich, Schritt für Schritt, in diese Richtung.

Internationale Vergleiche sonderpädagogischer Fördersysteme und inklusiver Bildung zeigen auf, wie „schulische Behinderung“ (Powell 2007) aufgrund von Stigmatisierung und verminderter Lernopportunitäten in segregierten Settings entsteht und welche negativen Folgen dies für Individuen und Gesellschaften hat. Um die Barrieren der Umsetzung inklusiver Bildung überwinden zu können, muss daher zunächst die Institutionalisierung segregierender und separierender Bildungssysteme verstanden werden. In diesem Beitrag wird vor allem auf Forschungsergebnisse folgender Studien zurückgegriffen: *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and*

*Germany* (Powell 2011) und *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes* (Richardson/Powell 2011). Zunächst werden institutionelle Ansätze zur Erforschung ländervergleichender und historischer Fragestellungen vorgestellt, wie sie in den Studien entwickelt wurden.

## 2. Vergleichend-institutionelle Ansätze zur Erforschung sonderpädagogischer Fördersysteme und inklusiver Bildung

Es gibt viele Gründe diese in der Erziehungswissenschaft relativ rare Perspektive anzunehmen. Erstens hat es, vor allem seit dem Zweiten Weltkrieg, eine massive weltweite Bildungsexpansion gegeben, die kein Land unberührt ließ: Die Institutionalisierung schreitet voran. Bildung wurde zunehmend als Menschenrecht verstanden, was mit dem Motto „Bildung für Alle“ („Education for All“) zum Ausdruck kommt. Zweitens hat sich die Sonderpädagogik vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht etabliert, so dass die Betrachtung dieser Entwicklungen viel über die Ursprünge von Bildungssystemen insgesamt aussagt, besonders die Leitprinzipien und Begründungen schulischer Strukturen und pädagogischen Handelns. Drittens ermöglicht eine ländervergleichende Perspektive die Kritik des Status quo, wie auch historische Vergleiche die Kontingenz der Entwicklungen unterstreichen. Seit Jahrhunderten werden Vergleiche als Quelle der Erkenntnis genutzt, in dem Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden können. Viertens werden in unserer globalisierten Welt die Versuche des „Lernen von anderen“ zugleich immer wichtiger und immer üblicher. Ob Schulleistungstests, Benchmarks oder Rankings, kein Land kann sich mehr den internationalen Vergleichsprozessen entziehen, auch nicht im Bereich der inklusiven Bildung (vgl. z.B. OECD 2007).

In einem solchen Ansatz wird von der grenzüberschreitenden Transnationalisierung ausgegangen, gemessen anhand der Diffusion von Ideen und Leitbildern, von Normen und konkreten Standards, oder gar von ganzen Politiken, wobei in allen drei Dimensionen die Interpretationen problematisiert und Implementationsprozesse analysiert werden müssen. Einerseits fungieren solche Modelle als „internationale Argumente“ zur Inspiration und Legitimation nationaler und lokaler Reformagenden (vgl. Gonon 1998). Andererseits wird in diesen supranationalen Modellen auch etwas Neues konstruiert, basierend auf internationalen Aushandlungsprozessen. Die weltweite Bildungsrevolution (vgl. Meyer 2005) hat Bildung als Menschenrecht zu einer Selbstverständlichkeit erhoben, wobei die Realisierung in vielen Weltregionen noch aussteht. Überall lassen sich Disparitäten im Zugang, in Lernopportunitäten und in Abschlüssen finden. Eine Reaktion auf diese stetig gestiegenen Ansprüche und die Diffusion formalisierter Bildung sind

verstärkte Messungen und Standardisierung, wie in den OECD-PISA Schulleistungstests ersichtlich, wobei in diesem Bereich die Exklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf problematisiert werden muss – und nicht nur ein Messungsproblem darstellt. Dazu ist seit 2006 die UN-BRK gekommen, im dem nicht nur Bildung an sich, sondern inklusive Bildung als Recht definiert wird und somit über Jahrhunderte gewachsene und hochgradig segregative oder separierende Bildungssysteme in Frage gestellt werden.

Wie sollen sonderpädagogische Fördersysteme sowie *inklusive* Bildung und ihre Institutionalisierung (auch im Ländervergleich) untersucht werden? Erstens wird der Blick auf die Klassifizierung gelegt. Welche Definitionen, Bedeutungen und welchen Anteil haben unterschiedliche Kategorien des Förderbedarfs, der Behinderung und der Benachteiligung: Wer wird überhaupt förderbedürftig? Wie werden Differenzen und Vielfalt definiert? Zweitens wird analysiert, welche Förderorte, also welche Schulen und Klassen, im Bildungssystem bereitgestellt und welche Standards festgelegt werden? Drittens wird nach individuellen Bildungs- und Lebensverläufen gefragt: Welche Schulabschlüsse werden erlangt und wie werden die Übergänge und Zugänge zur Berufsbildung, zur Hochschule und zum Arbeitsmarkt unterstützt? Wie gestaltet sich die spätere Teilhabe und Lebenschancen von Abgänger und Abgängerinnen dieser Schulformen?

Vergleichende und institutionelle Analysen bieten reichhaltige Fallstudien der sozialen und politischen Konstruktion von „*Fähigkeit*“ und „*Förderbedarf*“, von „*Behinderung*“ und „*Benachteiligung*“. Angesiedelt sind solche Studien an der Schnittstelle Benachteiligung und Stigmatisierung, zugleich der weltweiten Behindertenbewegung und Stärkung der Menschenrechte, worauf ihre hohe Bedeutung für die Gerechtigkeit und der Demokratie basiert. Aufgrund der relativ kleinen, aber wachsenden Anzahl solcher internationalen Vergleiche (auf Deutsch siehe z.B. Klauer/Mitter 1987; Benkmann/Pieringer 1991; Hans/Ginnold 2000; Albrecht/Bürli/Erdélyi 2006; Bürli/Strasser/Stein 2009), gibt es eine ganze Reihe von Forschungslücken, die sich von Ideen und Prinzipien, Interessen und Normen oder Standards, bis hin zu Rechten und Ressourcen hinzieht. Um die Grenzen der inklusiven Bildung zu erkennen, zu verstehen und zu verändern, bedarf es Studien der Fördersystementwicklung. Im Folgenden wird dies anhand eines deutsch-amerikanischen Vergleichs kurz demonstriert.

### 3. Die Institutionalisierung von sonderpädagogischen Fördersystemen

Der hier verfolgte Ansatz nutzt sowohl den historischen als auch den soziologischen Neoinstitutionalismus, angewandt auf den Gegenstandsbereich der

Bildung, insbesondere auf sonderpädagogische Fördersysteme (vgl. Powell 2009). Der Fokus liegt auf der Institutionalisierung diverser Organisationsformen – von Sonderschulen und Sonderklassen bis hin zu inklusiven Klassen – und analysiert deren Entwicklung über die Zeit und in verschiedenen Kontexten. Institutionen bauen auf kognitiven, normativen und regulativen Strukturen und Verhaltensweisen auf. Institutionalisierung, verstanden als Entwicklungsprozess der Verfestigung sozialer Normen und Verhaltensmuster, kann über diese Dimensionen untersucht werden. Nach Scotts (2008) klassischer Darstellung sollten drei Säulen analysiert werden, in diesem Fall: Behinderungsparadigmen und -kategorien als kulturell-kognitive Säule, die sonderpädagogische Profession und Organisationsformen als normative Säule und die Bildungspolitik und Rechtsprechung als regulative Säule. Diese umfassende Konzeption unterstützt die Untersuchung fundamentaler Aspekte der Institution der sonderpädagogischen Förderung oder – kritisch – der „*schulischen Behinderung*“ (vgl. Powell 2007, 2009). Historisch wird besonderes Augenmerk auf das Konzept der „*Pfadabhängigkeit*“ gelegt, also die Verfestigung und Reproduktion und der gerichtete Wandel bereits etablierter Institutionen. Hier kann vor allem zwischen inkrementellem und transformativem Wandel unterschieden werden, z.B. der stetige Ausbau des Sonderschulwesens seit den 1960er-Jahren bis heute in Westdeutschland im Vergleich zur Transformation des Bildungswesens in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung (mit einer dramatischen Erhöhung der Sonderbeschulung in den neuen Bundesländern, vgl. KMK 2012). Die Persistenz einmal existierender Schulformen wird in vielen Ländern deutlich, sei es die Sonderschule in Deutschland oder die Sonderklassen in den USA als Hauptorganisationsformen für die Bereitstellung von Förderung.

Grundlegend wird nach den „*institutionellen Logiken*“ gefragt: Welche Prinzipien und Leitbilder waren ausschlaggebend im Prozess der Institutionalisierung bestimmter Standards und Organisationen, Professionen und Politiken? Die Frage des Wandels bildet einen weiteren Schwerpunkt solcher Analysen, denn diese Systeme haben sich zunehmend auseinander entwickelt. Nicht nur international, sondern auch intranational, etwa in föderalen Ländern wie den USA oder Deutschland gibt es Divergenz in den Entwicklungen hin zur inklusiven Schule. Derzeit kann in Deutschland in Hinblick auf die Implementierung der UN-BRK-Vorgaben eines inklusiven Bildungssystems (noch) wenig Transformation beobachtet werden. Verschiedene Arten des inkrementellen Wandels können jedoch gefunden werden: Derzeit wirkt die UN-BRK in Schleswig-Holstein als „*Verstärker*“ des dortigen jahrzehntelangen Auf- und Ausbaus der schulischen Inklusion (Blanck/Edelstein/Powell 2013), wohingegen in Bayern vielfältige Barrieren

der schulischen Inklusion trotz der UN-BRK bestehen bleiben (vgl. Schöler/Merz-Atalik/Dorrance 2010).

Insbesondere in föderalen politischen Systemen darf die Analyse von Disparitäten nicht auf der Aggregatebene von Mittelwerten stehen bleiben, da es auch regional große Varianz gibt; es sind intranationale Vergleiche von Nöten. Die durchgeführten Analysen sind der Lebenslaufperspektive verpflichtet, da wir wissen, dass die frühe Benachteiligung unweigerlich zu schwierigen Übergängen und hohen Folgekosten führt, nicht nur in der Schule, sondern in den sozialen Sicherungssystemen und am Arbeitsmarkt. Eine weitere theoretische Perspektive, die diese Untersuchungen geprägt hat, ist die der Disability Studies, welche einen Paradigmenwechsel von der Defizitorientierung des medizinischen oder klinischen Modells hin zum minderheits- und menschenrechtsbasierten Verständnis eines sozialen und kulturellen Modells von Behinderung emphatisch verfolgt.

Die Geschichte der beiden Bildungssysteme und deren Förderorte zeigt deutlich eine Divergenz über die letzten hundert Jahre aufgrund kontrastierender „institutionellen Logiken“: „interschulische Segregation“ in Deutschland und „intraschulische Separierung“ in den USA. Beginnend in 1900 gab es eine lange Phase der Nachahmung, in dem im gegliederten Bildungswesen Deutschlands die Hilfsschule (Sonderschule) entwickelt wurde, nach der Logik „homogener“ Lerngruppen und eigenständiger Schulformen. In Vergleich dazu wurden in den Gesamtschulen der USA Sonderklassen etabliert, die jedoch alle Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf gemeinsam in heterogenen Klassen zu unterstützen versuchten. In der zweiten Phase, der Expansion und der Differenzierung (seit etwa der 1950er-Jahre), kam es mit der universellen Schulpflicht und der sonderpädagogischen Förderung zu heterogenen Schülerschaften, wobei in amerikanischen Schulen eine individuelle Differenzierung nach Kategorien der Beeinträchtigung vorgenommen wurde, hingegen in Deutschland die organisatorische Differenzierung (nach Sonderschularten) für die Förderung ausschlaggebend war. In der dritten und bis heute andauernden Phase zeichnet sich ein Konflikt zwischen der Persistenz der legitimierten Selektion in Sonderklassen, oder -schulen (mit vielen Ressourcen, jedoch niedrigem Status) und dem Wandel hin zur inklusiven Bildung. Seit den 1970er-Jahren folgen elterliche, professionelle und politische Interessen alle der „institutionellen Logik“ der Bildungssysteme, nämlich der Separation in den USA und der Segregation in Deutschland, weshalb diese Länder herausgefordert sind, inklusive Bildung für Alle zu verwirklichen.

Um die nationalen Reformprozesse zu analysieren, die diese globalen Bewegungen auslösen, ist die international vergleichende Bildungssystemforschung hilfreich. Es werden institutionelle, soziokulturelle und bildungspoli-

tische Kontextfaktoren herausgearbeitet, die zu unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken und Institutionalisierungsprozessen der Fördersysteme geführt haben. Idealerweise werden Bildung und Ausbildung im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen nachgezeichnet. Der hier verfolgte institutionelle, systembezogene Ansatz fokussiert auf Schnittstellen, Kopplungen und Wechselwirkungen zwischen Institutionen und organisatorischen Feldern, wie z.B. die sonderpädagogischen Fördersysteme und das allgemeine Bildungswesen, die gemeinsam für die Überweisungen und Übergänge von Kindern und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf verantwortlich sind. Um die Wirkung und Umsetzung der UN-BRK zu analysieren, bedarf es einer Verbindung dieser Perspektiven auf diversen Ebenen.

#### 4. Klassifizierung, Lernopportunitäten (Förderorte), Abschlüsse und Übergänge

In Deutschland und den USA hat eine massive Bildungsexpansion stattgefunden. Seit den 1960er Jahren wurden die Bildungssysteme zunehmend für als förderbedürftig wahrgenommene Kinder geöffnet. In beiden Ländern erhalten mehr Kinder und Jugendliche eine sonderpädagogische Förderung als je zuvor. Gleichzeitig gibt es in beiden Ländern eine deutliche Überrepräsentanz von männlichen Schülern, ethnischen Minoritäten und sozial Benachteiligten in den sonderpädagogischen Maßnahmen. Dennoch zeigen die Ergebnisse auch bedeutende Unterschiede in den individuellen Schülerkarrieren und den institutionellen Strukturen der sonderpädagogischen Förderung, sowohl zwischen den beiden Ländern, als auch innerhalb des jeweiligen Landes.

##### 4.1 Klassifizierungsraten

Die grundsätzliche Frage lautet: welche und wie viele Schülerinnen und Schüler werden als förderbedürftig wahrgenommen? Die historische Bedingtheit der Klassifikationssysteme, wie die der „Sonderschulbedürftigkeit“ (Deutschland, 1950er-Jahre bis 1994) bis hin zu den aktuellen „Förderschwerpunkten“ (seit 1994) oder der Internationalen Klassifikation der Gesundheit, der Funktionsfähigkeit und der Behinderung der Weltgesundheitsorganisation (seit 2001) wird in vergleichende Analysen ersichtlich. Wie in vielen Ländern haben auch in Deutschland immer mehr Kinder und Jugendliche einen diagnostizierten „sonderpädagogischen Förderbedarf“ (SPF); im Jahre 2010 486.564 oder 6,4% aller Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (KMK 2012: XI). Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit SPF kommt aus ärmeren Familien. Gegeben dieser Tatsache drängt sich die Frage auf, ob die Förderung eine Kompensation oder eine

Verstärkung sozialer Benachteiligung darstellt? Förderung heißt Ressourcenzuwendung, kann aber auch zu einer (lebenslangen) Stigmatisierung führen, deshalb wird von einem „*Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma*“ (Füssel/Kretschmann 1993) gesprochen: es gilt die positiven und negativen Konsequenzen der Klassifizierung abzuwägen (vgl. Hofsäss 1993; Kottmann 2006). In vielen Ländern finden wir die „*Achilles-Ferse*“ der Sonderpädagogik, nämlich die z.T. erhebliche Überrepräsentation von ethnischen Minderheiten. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind dabei deutlich überrepräsentiert (vgl. Powell/Wagner 2002; Kornmann 2003; Wagner/Powell 2003). Ähnlich wie in Deutschland sind ethnische Minderheiten in Kanada, Neuseeland und den USA seit Jahrzehnten in sonderpädagogischen Maßnahmen deutlich häufiger vertreten als in der Gesamtschülerschaft (Gabel et al. 2009).

#### 4.2 Lernopportunitäten

Von den zahlreichen Unterschieden scheinen sowohl die Behinderungsbegriffe als auch die Organisationsformen der sonderpädagogischen Unterstützung von zentraler Bedeutung zu sein. Während in Deutschland ein hoch differenziertes Sonderschulwesen etabliert ist, stellt die Partizipation einzelner Kinder im Einheitsschulsystem in den USA das primäre Ziel dar. Diese „*Integration*“ (früher: *mainstreaming*) erfolgt aber zumeist in separaten Klassen. Aufbauend auf den Erfolgen anderer Bürgerrechtsbewegungen der 1960er und 1970er Jahre konnte die amerikanische *Disability Rights*-Bewegung die schulische Integration sowie Antidiskriminierungsgesetze durchsetzen.

In beiden Ländern vollzieht sich, wie in vielen westlichen Ländern, ein gradueller Übergang von der Exklusion zur vollständigen Inklusion. Eine Überwindung der prinzipiellen Exklusion, wie sie in den 1960er-Jahren in Deutschland erreicht wurde, ist demnach nur der erste Schritt auf dem Weg zur größtmöglichen Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten. Der gegenwärtige Ausbau des Sonderschulsystems bei gleichzeitiger Zunahme von schulischer Integration steht der aktuellen bildungspolitischen Zielsetzung der Inklusion aller Schülerinnen und Schüler in gemeinsamen Klassen entgegen. Dabei verspricht die Überwindung der Segregation über die Separation und die Integration hin zur Inklusion eine kontinuierliche Verminderung der Stigmatisierung jener Schüler/-innen. Deutschland ist noch sehr weit entfernt vom Ziel der Inklusion. Dies hängt sowohl mit der Institutionalisierung der Fördersysteme im 20. Jahrhundert zusammen als auch mit den Leitideen und Professionsinteressen der Sonderpädagogik sowie der allgemeinen Pädagogik (vgl. Pfahl 2011; Moser 2012).

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

#### 4.3 Schulabschlüsse

Klassifizierungspraktiken und Institutionalisierungen des Förderbedarfs variieren deutlich – und damit auch die Verteilung der jeweils erreichten Schulabschlüsse. Diese empirischen Befunde legen nahe, dass das Klassifizieren von förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler, wie es in beiden Bildungssystemen praktiziert wird, keineswegs einer Naturgesetzmäßigkeit unterliegt. Institutionelle Kontexte spielen eine außerordentlich wichtige Rolle für die Klassifikation der Kinder, für ihren Schulbesuch, für die bereitgestellten Ressourcen, für ihre Schulabschlüsse und die daraus folgenden Berufschancen im weiteren Lebensverlauf.

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind in der Gruppe gering qualifizierter Personen in beiden Ländern überproportional zu finden. In Deutschland sind ganze 40% der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss Sonderschulentlassene, obwohl Sonderschülerinnen und Schüler nur ungefähr 5% aller Schulkinder ausmachen. Auch in den USA haben Schülerinnen und Schüler in sonderpädagogischen Maßnahmen ein deutlich erhöhtes Risiko, die Sekundarstufe ohne Abschluss zu verlassen, jedoch erreicht mehr als die Hälfte den Standard *high school diploma* (die notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für den Zugang zu tertiärer Bildung). Die Bildungschancen von Schülerinnen und Schüler im hoch spezialisierten deutschen Sonderschulwesen sind also viel niedriger als in den sonderpädagogischen Förderklassen der amerikanischen Gesamtschulen.

Trotz der ähnlichen historischen Ausgangslagen haben sich die sonderpädagogischen Fördersysteme dieser Staaten im Verlauf des letzten Jahrhunderts zunehmend auseinander entwickelt. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass institutionelle Grenzen sowie bildungspolitisches Handeln die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Strukturen der schulischen Lerngelegenheiten bestimmen, nicht jedoch die zumeist klinisch-abgeleiteten Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs: Es besteht kein eindeutiger Zusammen-

hang zwischen der diagnostizierten Behinderungskategorie und dem zugewiesenen Förderort. Empirische Analysen zeigen, dass regionale, soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Faktoren den Förderort sowie den Schul(miss)erfolg bestimmen. Dies gilt nicht nur für so genannte lernbehinderte Schülerinnen und Schüler, sondern auch für „objektive“ Förderschwerpunkte, wie Sehen. Der Vergleich der deutschen Bundesländer und der US-Bundesstaaten zeigt die unterschiedlichen Erfolge bzw. Grenzen einer inklusiven Pädagogik in föderalen Bildungssystemen.

Die wandelnden Förderungsmöglichkeiten in Deutschland ergeben sich u.a. aus dem Ersatz der vermeintlich objektiven Klassifizierung und dem Glaube an „Begabung“ durch die Menschenrechte Bildung und Inklusion oder Teilhabe. Wie in den USA wird die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler ergänzt durch Beratung und Begleitung. Das Kontinuum von der Sonderbeschulung hin zur Beschulung in inklusiven Klassen ist noch nicht sehr ausdifferenziert. Diese Ergänzung der Fördermöglichkeiten wird derzeit unterstützt durch ambulante Dienste und Kompetenzzentren in manchen Bundesländern. Die Sonderbeschulung wird zwar durch weitere Unterstützungsangebote und Entscheidungsmöglichkeiten für Familien entgegengewirkt, dennoch wird es Klagen bedürfen, um flächendeckend das Recht auf inklusive Bildung zu sichern (ähnlich wie im Falle der USA seit den 1970er-Jahren). Trotz dieser zumeist als positiv zu bewertenden Entwicklungen für betroffene Individuen und Familien, ist diese Vielfalt der Optionen, so zeigt es der US-amerikanische Fall deutlich, auch eine Grenze der Inklusion, denn andere Förderorte bieten weniger gemeinsamen Unterricht als die tatsächlich inklusiv unterrichteten Klassen in Schulen für alle. Hierin gilt es eine „Pädagogik der Vielfalt“ in Gemeinsamkeit – über die Fokussierung auf „schulische Behinderung“ hin zur Anerkennung aller Formen der Differenz zu entwickeln und diese pädagogisch und sozial als Ressource zu nutzen (vgl. z.B. Preuss-Lausitz 2001; Prengel 2006).

#### 4.4 Zugang zu Berufsbildungs- und Hochschulsystemen

Diese unterschiedlichen Fördersysteme haben deutliche Auswirkungen auf Übergänge in der beruflichen Bildung und auf dem Arbeitsmarkt. Davon hängen zunehmend auch die Lebenschancen ab. Deshalb erhöht sich die Beteiligung an postsekundärer Bildung und Ausbildung nicht nur in den hoch entwickelten Ländern. Eine vergleichende Studie zu den Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz verdeutlicht, dass die häufige Segregation und Vielzahl an Barrieren zu geringen Zugangsraten zu Berufsbildung und Hochschulen führen (Powell/Felkendorff/Hollenweger 2008). In diesen Ländern haben die meisten Studierenden mit Behinderung chronische Krankheiten – und sie haben Regelschulen besucht. Der Zugang für Absolventen von Son-

derschulen ist deutlich, und z.T. rechtlich begrenzt. Sogar im „Übergangssystem“ der beruflichen Bildung in Deutschland findet nur eine selektive Gruppe Zugang (Pfahl/Powell 2010). Die Rechte und die Pflichten verändern sich von sekundärer zu post-sekundärer (Aus-)Bildung, so dass die Unterstützungsangebote eine enge Verzahnung brauchen. Aus Sicht der UN-BRK ist der frühe Abbau der Segregation im Lebenslauf notwendig, was die Beseitigung von Diskriminierung (Art. 5) und Barrierefreiheit (Art. 9) impliziert.

#### 5. Fazit: Von der Exklusion zur Inklusion in den USA und Deutschland

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Förderquote wohl weiter steigen wird, wegen größerem Bedarf (oder wahrgenommenem Förderbedarf), erhöhter Standards und Rechenschaftspflicht. Sonderpädagogische Förderung nimmt seit Jahrzehnten weltweit zu, oft in Sonderschulen oder -klassen. Es mag paradox erscheinen, dass gleichzeitig sowohl segregierende als auch inklusive Lernumwelten expandieren. Der Grund: Die Verflechtung und Wechselwirkungen zwischen sonderpädagogischen Fördersystemen, allgemeiner Bildung und anderen Institutionen sowie die Interessen der beteiligten Professionen verhindern die Transformation hin zur schulischen Inklusion für Alle. Die Ratifizierung der UN-BRK hat die Wahrnehmung der Notwendigkeit des Umbaus von Bildungssystemen – von der Frühförderung bis zur Erwachsenenbildung – unterstrichen. Gleichzeitig aber können die existenten Organisationsformen sich stärken. Professionen, Elternverbände und soziale Bewegungen haben sich erfolgreich durchgesetzt, jedoch bisher nicht gegen die institutionelle Logik des Bildungswesens: statt Inklusion eher Separation (USA) oder Segregation (D). Die UN-BRK stärkt die Advokaten der inklusiven Bildung nachhaltig, jedoch wird die Implementierung ein inkrementeller, pfadabhängiger Prozess und keine fundamentale Transformation sein (vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013). Gerade in föderalen Länder wie Deutschland und den USA gibt es eine Persistenz einzelstaatlicher Disparitäten trotz (inter)nationaler Ziele, Normen und völkerrechtlicher Verträge. Solche großen Unterschiede sind zugleich in Vergleichen der Klassifizierungssysteme und einzelnen Förderschwerpunkten zu finden. Diese Differenzen offenbaren zugleich vielfältige Innovationen und Reformmöglichkeiten.

#### 6. Ausblick: Divergenz von Fördersystemen und die Grenzen der Inklusion verstehen

In diesem Beitrag wurde darauf hingewiesen, wie historische Vergleiche helfen können, die Expansion und Ausdifferenzierung der Förderung nachzuvollziehen. Pfadabhängige Entwicklungen von Ideen, Normen und Politi-

ken wurden analysiert und den langsamen Wandel statt Transformation dieser komplexen Bildungssysteme in föderalen Ländern aufgezeigt. Im Ländervergleich wurde in mehreren Dimensionen eine markante Divergenz festgestellt, wonach die unterschiedlichen „institutionellen Logiken“ die Expansion dieser Systeme in gegensätzliche Richtungen gesteuert haben, sowohl was die Kategorien des Förderbedarfs (ein hauptsächlich medizinisches Modell in den USA; ein vermehrt pädagogisches in Deutschland) als auch die Größe der Gruppe (zweieinhalb Mal so viele Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den USA) betrifft.

Für die Erklärung solcher beständigen institutionalisierten Unterschiede von Bildungssystemen bedarf es der Mehrebenenanalysen. Dies ist insbesondere seit der UN-BRK der Fall, da diese supranationale Leitbilder, Zielsetzungen und Normen diffundieren und als Argumente aufgegriffen und z.T. handlungsleitend werden. Diese Mehrebenenanalysen bedürfen die Kooperation der relevanten Fachdisziplinen, um Verbindungen zwischen Makro-, Meso- und Mikro-Ebene herzustellen und somit ein umfangreiches Bild der Entwicklungen der sonderpädagogischen Fördersysteme und der inklusiven Bildung zu zeichnen. Bisher hat die Arbeitsteilung der Fachdisziplinen zu wenig Synthese und Kumulation wissenschaftlicher Ergebnisse geführt. Umfassend müssen mächtige Diskurse untersucht, die Bildungs- und Sozialpolitiken auf internationale, nationale und kommunale Ebenen analysiert, und institutioneller und organisatorischer Wandel und Persistenz aufgedeckt werden. Nicht zuletzt müssen die pädagogischen Prozesse in formellen und informellen Lernumwelten und Interaktionen zwischen Mitglieder unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen verstanden und unterstützt werden. Die Selektionsmechanismen und, vor allem im Längsschnitt, die Konsequenzen der Beteiligung an unterschiedliche Lernumwelten, sind verstärkt zu erforschen.

Die Vorgaben der UN-BRK spezifizieren die weltweiten Ideale der Teilhabe und die Normen sonderpädagogischer Förderung für den gemeinsamen Unterricht. Die inklusive Bildung ist zugleich Resultat und Quelle dieser Entwicklung.

## Literaturverzeichnis

- Albrecht, Friedrich/Bürli, Alois/Erdélyi, Andrea (Hrsg.): *Aspekte internationaler Heil- und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Benkmann, Rainer/Pieringer, Gabriele (1991): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule: Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland*. Berlin: Pädagogisches Zentrum

- Blanck, Jonna M./Edelstein, Benjamin/Powell, Justin J.W. (2013): *Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die UN-Behindertenrechtskonvention und Reformmechanismen in den deutschen Bundesländern*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, im Erscheinen
- Bürli, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg.) (2009): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011): *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*. Odense, DK: EADSNE.
- Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*. Witterschlick: Wehle
- Gonon, Philipp (1998): *Das internationale Argument in der Bildungsreform*. Bern: Peter Lang
- Hans, Maren/Ginnold, Antje (Hrsg.) (2000): *Integration von Menschen mit Behinderung: Entwicklungen in Europa*. Neuwied: Luchterhand
- Hofsäss, Thomas (1993): *Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte in Deutschland seit 1918*. Berlin: Marhold.
- KMK (2012): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Statistische Veröffentlichungen Dokumentation Nr. 196 – Februar 2012*. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Klauer, Karl J./Mitter, Wolfgang (Hrsg.) (1987): *Vergleichende Sonderpädagogik (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 11)*. Berlin: Marhold
- Kornmann, Reimer (2003): *Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in „Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen“*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem*. Opladen: Leske & Budrich, 81-112
- Kottmann, Brigitte (2006): *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Meyer, John W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Moser, Vera (2012): *Inklusion statt Rehabilitation? Zur Zukunft einer Disziplin*. Antrittsvorlesung, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften am 16.2.2012. URL: <http://www.reha.hu-berlin.de/personal/mitarbeiter/1684063/veroeffentlichungen>, Download vom 26.07.2012
- OECD (2007): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript Verlag
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J.W. (2010): *Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 23, 32-38
- Powell, Justin J.W. (2011): *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Boulder, CO: Paradigm Publishers
- Powell, Justin J.W. (2009): *Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA*. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag, 213-232
- Powell, Justin J.W. (2007): *Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Wie „schulische Behinderung“ institutionalisiert wurde*. In: Waldschmidt, Anne u.a. (Hrsg.): *Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung*. Bielefeld: transcript Verlag, 321-343
- Powell, Justin J.W./Felkendorff, Kai/Hollenweger, Judith (2008): *Disability in the German, Swiss, and Austrian Higher Education Systems*. In: Gabel, Susan/Danforth, Scot (Hrsg.): *Disability and the Politics of Education*. New York: Peter Lang, 517-540

- Powell, Justin J.W./Wagner, Sandra J. (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz Migrantenjugendlicher an Sonderschulen in der BRD. In: *Gemeinsam Leben, Zeitschrift für Integrative Erziehung* 10(2), 66–71. [bidok.uibk.ac.at/library/powell-migranten.html](http://bidok.uibk.ac.at/library/powell-migranten.html)
- Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag
- Preuss-Lausitz, Ulf (2001): Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4(2), 209-224
- Richardson, John G./Powell, Justin J.W. (2011): *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Schöler, Jutta/Merz-Atalik, Kerstin/Dorrance, Carmen (2010): *Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich*. München: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Scott, W. Richard (2008): *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage
- United Nations (2012): UN enable. <http://www.un.org/disabilities/> Zugriff vom 26.07.2012
- Wagner, Sandra J./Powell, Justin J.W. (2003): Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem: Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen. In: Cloerkes, G. (Hg.): *Wie man behindert wird*. Heidelberg: Winter, 183-208

**Dr. Justin J.W. Powell** ist *Professeur en Sciences de l'Education* an der Universität Luxemburg. Email: [justin.powell@uni.lu](mailto:justin.powell@uni.lu)

*Olaf-Axel Burow*

## **Positive Pädagogik: Mit der Weisheit der Vielen zur inklusiven Schule**

### *Zusammenfassung*

Ausgehend von der Frage, warum Schulen trotz intensiver Forschungen und Reformbemühungen in den letzten Jahrzehnten, noch immer Schüler/-innen zu wenig fördern, wird aus bildungsökonomischer Perspektive gezeigt, dass die Einrichtung einer inklusiven Schule nicht nur zu besseren Leistungsergebnissen führt, sondern sich auch in finanzieller Hinsicht rechnet. Als Beispiel wie ein solches inklusives System bereits heute erfolgreich funktioniert, wird das finnische Schulsystem angeführt und dessen „Erfolgsgeheimnis“ herausgearbeitet. Hier zeigt sich: In der technokratisch verengten PISA-Debatte wird der wichtigste Dimension einer „guten Schule“ zu wenig Beachtung geschenkt: Erfolgreiche Schulsystem setzen auf die an wertschätzender Beziehung orientierte Förderung aller Schüler/-innen.

Es folgt eine kurze Darstellung unseres Ansatzes der Positiven Pädagogik, der eine Begründung liefert, warum im Zentrum einer inklusiven Pädagogik die Ermöglichung von Lernfreude und sogar Schulglück stehen sollte. Voraussetzung dafür ist die Nutzung der „Weisheit der Vielen“. Am Beispiel des Verfahrens der „Wertschätzenden Schulentwicklung“ wird abschließend gezeigt, wie man das bislang unterschätzte Erfahrungswissen von Lehrer/-innen, Eltern und Schüler/-innen im Rahmen eines Pädagogischen Tages freisetzen und zur Entwicklung einer inklusiven Schule nutzen kann.

### **1. Inklusive Schule ist machbar und rechnet sich!**

Nach Jahrzehnten emsiger Bemühungen von Lehrer/-innen, Bildungsforscher/-innen und Schulverwaltungen ist die Bilanz ernüchternd: Sowohl die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien, wie auch Untersuchungen zum Wohlbefinden von Lehrer/-innen und Schüler/-innen deuten auf dramatische Defizite unserer derzeitigen Art des Schulemachens hin. Obwohl Hirnforscher nicht müde werden, uns – gestützt auf die Analyse von Hirnaktivitäten in Lehr-/Lernsituationen – zu erklären, dass Lernen ein Grundbedürfnis des Menschen, ja ein lustbesetzter Vorgang ist, erfahren nach

**DOING INCLUSION**  
**Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft**

herausgegeben von Carmen Dorrance  
und Clemens Dannenbeck

VERLAG JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN 2013

**k**

## Inhaltsverzeichnis

<i>Carmen Dorrance / Clemens Dannenbeck</i> Doing Inclusion. Zur Einführung in den Band .....	9
<i>Justin J.W. Powell</i> Von Exklusion und Inklusion sonderpädagogischer Fördersysteme im internationalen Vergleich .....	13
<i>Olaf-Axel Burow</i> Positive Pädagogik: Mit der Weisheit der Vielen zur inklusiven Schule .....	27
<i>Minou Banafsche</i> Kinder und Jugendliche mit Behinderung zwischen SGB VIII und SGB XII – im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention .....	42
<i>Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus</i> Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bayern .....	58
<i>Ines Boban / Robert Kruschel / Anja Wetzel</i> Doing Inclusion – radikal und ‚expansiv‘! .....	72
<i>Mario Schreiner</i> Teilhabe und Anerkennung – Maßstäbe für Werkstattbeschäftigung	85
<i>Marion Sigot</i> Voraussetzungen und Auswirkungen der Teilhabe von Frauen mit Lernschwierigkeiten an einem partizipatorischen Forschungsprojekt .....	96
<i>Matthias Windisch (unter Mitarbeit von Viviane Schachler)</i> Soziale Teilhabe von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen – Untersuchungsergebnisse zu persönlichen Netzwerken beim Wohnen mit ambulanter Unterstützung und in Herkunftsfamilien .....	104

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2013.k. © by Julius Klinkhardt.  
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Cover: © Carmen Dorrance auf der Basis von Schlüsselbegriffen im Text von  
Ines Boban/Robert Kruschel/Anja Wetzel in diesem Band (S. 72ff).  
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2013.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.