

Räumliche Vielfalt der Inklusiven Bildung und sonderpädagogische Fördersysteme im Vergleich

Justin J. W. Powell

Zusammenfassung

Die hohe und gestiegene Bedeutung inklusiver Bildung für Gesellschaften und Individuen wird global, national, regional und lokal von verschiedensten Akteur*innen hervorgehoben und medial sehr breit rezipiert – und zunehmend auch wissenschaftlich multidisziplinär diskutiert. Inklusive schulische Bildung kann in den Merkmalen des Zugangs und der Anwesenheit, der Beteiligung und der Teilhabe (Qualität der Lernerfahrungen aus Sicht der Lernenden) sowie in Bezug auf die Lernleistung, respektive deren Zertifizierung bewertet werden. Aber inklusive Bildung als Menschenrecht zu verstehen geht weit über die Schulbildung hinaus. Die globale Norm des Menschenrechts auf inklusive Bildung wird zunehmend spezifiziert, dennoch bedarf es der Forschung, der Interpretation und der Implementation, was gerade in föderalistisch gesteuerten Bildungssystemen mit räumlichen Disparitäten einhergeht. Inter- wie intranational werden vergleichende Analysen und Länderberichte immer wichtiger, um den Stand nicht nur der schulischen Inklusion, sondern der individuellen Verwirklichungschancen sowie der gesellschaftlichen Teilhabe von benachteiligten und behinderten Menschen zu messen. Die räumliche Vielfalt der Inklusiven Bildung und sonderpädagogische Förderung verdeutlicht vielfältige Grenzen, aber auch Gelingensbedingungen der Inklusion.

1 Das Menschenrecht auf Inklusive Bildung als globale Norm – und als Thema der Bildungsforschung in Deutschland

Die hohe und gestiegene Bedeutung inklusiver Bildung für Gesellschaften und Individuen wird global, national, regional und lokal von verschiedensten Akteuer*innen hervorgehoben und medial sehr breit rezipiert – und zunehmend auch wissenschaftlich multidisziplinär diskutiert. Durch Initiativen wie „Education for All“ (UNESCO 2015) sowie die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK, seit 2006), welche inklusive Bildung als Menschenrecht verankert, wird das Thema Inklusion verstärkt in Bildungspolitik und -praxis aufgegriffen. Innerhalb einer Dekade haben über 160 Länder die UN-BRK ratifiziert (United Nations 2015). Artikel 24 definiert inklusive Bildung als Menschenrecht: „Die Vertragsstaaten [sichern] (...) den Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht“ (Art. 24, UN-BRK). Damit wird inklusive Bildung zur globalen Norm – und zum einklagbaren Recht entlang des Lebenslaufs.

Inklusive schulische Bildung kann in den Merkmalen des Zugangs und der Anwesenheit, der Beteiligung und der Teilhabe (Qualität der Lernerfahrungen aus Sicht der Lernenden) sowie in Bezug auf die Lernleistung, respektive deren Zertifizierung bewertet werden. Aber inklusive Bildung als Menschenrecht zu verstehen, geht weit über die Schulbildung hinaus und umfasst auch die Übergänge in eine berufliche oder hochschulische (Aus-)Bildung sowie das lebenslange Lernen (vgl. Pfahl 2011; Degener 2014; Wrase 2016). In Gesellschaften auf der ganzen Welt werden Lerngelegenheiten immer wichtiger, denn Bildung gilt als zentrale Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung und Anerkennung als auch für soziale und ökonomische Teilhabe. Im gesellschaftlichen Kontext gedacht, wie Rainer Benkmann (2012) betont, muss die ungleiche Verteilung von Lerngelegenheiten vor dem Hintergrund der fortwährenden Exklusion und Diskriminierung von schwachen Gruppen im neoliberalen Zeitgeist diskutiert werden.

In den Erziehungswissenschaften wird, politisch gefördert, in ausgewählte Bereiche investiert, etwa durch Programme und Projekte, die die empirische Bildungsforschung konsolidieren (vgl. Zapp und Powell 2016). Für den Bereich der sonderpädagogischen Förderung und Inklusion sind größere Anstrengungen nötig, wie aktuell in der BMBF-Förderrichtlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung“ deutlich wird. Viele Jahrzehnte wurde dieser Bereich in den

Hauptwerken der Bildungsforschung sowie des Bildungsmonitorings vernachlässigt.¹ Erst 2014 widmete sich der Bildungsbericht Deutschland explizit dem Thema der Bildungschancen von Menschen mit Behinderungen. Es gab zwar eine Machbarkeitsstudie zu den Analysepotenzialen für den Vergleich von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Förderschwerpunkt Lernen) an Regel- und Förderschulen im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (vgl. Gresch, Piezunka und Solga 2014). Im Sinne eines quantitativen Längsschnitts würde das von der UN-BRK verlangte „*disability mainstreaming*“ in der Forschung sowie im Monitoring die Notwendigkeit nach sich ziehen, ein „*oversampling*“ aller, z. T. sehr kleinen Teilgruppen innerhalb der Gruppe sonderpädagogisch förderbedürftiger Schüler*innen vorzunehmen, was aus Gründen der fehlenden Bewusstseinsbildung sowie Kosten nicht erfolgte.

International und intranational werden vergleichende Analysen und Länderberichte immer wichtiger, um den Stand nicht nur der schulischen Inklusion, sondern der individuellen Verwirklichungschancen sowie der gesellschaftlichen Teilhabe von benachteiligten und behinderten Menschen zu messen (vgl. Bartelheimer 2007; Teilhabebericht 2013). Auch wenn weltweit in Bildungssystemen verschiedener Regionen inklusive Strukturen entwickelt werden, finden wir derzeit sehr wenige Bildungssysteme, in denen *alle* Schüler*innen in „inklusive“ Klassen gemeinsam lernen (vgl. Benkmann und Pieringer 1991). Paradoxiereise nimmt gleichzeitig die sonderpädagogische Förderung seit Jahrzehnten weltweit zu, oft in Sonderschulen oder -klassen (Richardson und Powell 2011). Damit wird die weiterführende (Aus-)Bildung für Schulabgänger*innen erschwert und deren Teilhabechancen gemindert (vgl. Pfahl 2011).

In Bezug auf die Schule muss nach der Implementierung der Vorgaben der UN-BRK in den Schulgesetzen und in der alltäglichen Praxis gefragt werden. Solche Evaluationen erfolgen durch vielfältige Instanzen, etwa von Gruppen der Betroffenen (vgl. BRK-Allianz 2013). Die Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte zeigt auf, inwieweit Diskriminierung weiterhin besteht und wie sich die rechtliche Weiterentwicklung in den Bundesländern vollzieht (vgl. Mißling und Ückert 2014; siehe auch die Länderübersicht bei Blanck 2014). Supranationale Regierungen definieren inklusive Bildung etwa als „*participation in meaningful learning for all*“, was marginalisierte soziale Gruppen einschließt (vgl. Europäische Kommission 2013). Die Vereinten Nationen selbst verfolgen die Umsetzung in den einzelnen Ländern, die die UN-BRK ratifiziert haben (vgl. General Comments on

¹ Mit wichtigen Ausnahmen, siehe das Kapitel von Lothar Krappmann und Rainer Benkmann im Bildungsreport des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung schon 1994 (Krappmann und Benkmann 1994; vgl. Krappmann, Leschinsky und Powell 2003).

Inclusive Education, UN 2016). Die globale Norm des Menschenrechts auf inklusive Bildung wird zunehmend spezifiziert, dennoch bedarf es der Forschung, der Interpretation und der Implementation, was gerade in föderalistisch gesteuerten Bildungssystemen mit räumlichen Disparitäten einhergeht.

2 Reduzierte Exklusion heißt nicht automatisch zunehmende Inklusion

Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen und somit die schulische *Exklusion* zu reduzieren, ist die vollständige schulische *Inklusion* aller Schüler*innen weltweit eine Herausforderung geblieben. Selbst in den nordischen Ländern, welche vergleichsweise fortgeschrittene inklusive Bildungssysteme etabliert haben, wird inklusive Bildung eher als Prozess und Ziel denn als erreichter Status betrachtet (vgl. Barow und Persson 2011; Biermann und Powell 2014; Sigurðardóttir, Guðjónsdóttir und Karlsdóttir 2014). Wie die Ausweitung des Zugangs zu formalisierter Bildung insgesamt, vollzieht sich der Übergang von Exklusion zu Inklusion im Hinblick auf die Förderorte graduell – und „pfadabhängig“ (vgl. Blanck, Edelstein und Powell 2013; Edelstein 2016).

Demnach erfolgt der institutionelle Wandel inkrementell, nicht als Transformation. Diese Prozesse bedürfen der Untersuchung. In vielen Ländern wird sonderpädagogische Unterstützung in verschiedenen Organisationsformen angeboten, entlang eines Kontinuums von Segregation (Unterricht in unterschiedlichen Gebäuden), über Separation (Unterricht im selben Schulgebäude, aber in unterschiedlichen Räumen) und Integration (teilweise gemeinsamer Unterricht) hin zu vollständiger Inklusion (umfassender gemeinsamer Unterricht). Die Überwindung organisationaler Exklusion – in vielen Teilen der Welt noch die alltägliche Realität für Kinder oder Jugendliche mit wahrgenommenen Beeinträchtigungen und Behinderungen (etwa Nigeria, mit über 10 Millionen nicht-beschulter Kinder, der höchsten Anzahl weltweit, vgl. Biermann und Powell 2016) – ist demnach nur der erste Schritt hin zur größtmöglichen Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten. Die etablierten separierenden und segregierenden sonderpädagogischen Organisationsformen, die verallgemeinert und verteidigt werden, blockieren gleichzeitig den Ausbau der inklusiven Bildung (vgl. Powell, [2011] 2016).

3 Persistente Varianz in den Förderquoten und Förderorten: Konvergenz zum Kontinuum?

Sowohl Förderquoten als auch Förderorte weisen eine erstaunliche Varianz auf, denn sowohl Schulbildung als auch individuelle Förderung werden international sehr unterschiedlich organisiert (European Agency 2011, 2016; OECD 2007). Im gesamten Lebensverlauf müssen Barrieren abgebaut werden, um Zugang zu (Aus-)Bildung zu sichern und somit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu unterstützen. Während viele Länder aufgrund mangelnder Ressourcen sehr wenige Unterstützungsleistungen bereitstellen können, wird in anderen (sehr) viel in etablierte (sonderpädagogische) Fördersysteme investiert. Jedoch ist es nicht lediglich eine Frage von Ressourcen, sondern auch eine des Willens, alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von der ihnen zugeschriebenen Leistungsfähigkeit, in ihren eigenen Lernprozessen zu unterstützen und sie gemeinsam in inklusiven Klassen zu fördern (vgl. TdiverS 2016).

Insbesondere in Deutschland und seinen kontinentaleuropäischen Nachbarländern, wo im internationalen Vergleich ein (sehr) hoher Anteil an Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen unterrichtet wird (European Agency 2011, 2016), stellt die Vision inklusiver Bildung für Alle eine große Herausforderung dar. Aber auch für Nationalstaaten mit längerer Tradition der flächendeckenden schulischen Integration wächst aufgrund der UN-BRK der Druck zu grundlegenden Reformen, denn pädagogische Praktiken sollen sich weiterentwickeln, hin zu einer Schule, in der unabhängig von den Lernausgangslagen im gemeinsamen Unterricht gefördert wird.

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

Internationale wie intranationale Vergleiche verdeutlichen vor diesem Hintergrund Barrieren wie Gelingensbedingungen der Anerkennung und Verwirklichung

des Menschenrechts auf inklusive Bildung (vgl. Blanck, Edelstein und Powell 2013). Vergleichende Studien zur Entwicklung inklusiver Bildung beziehen sich häufig auf die Policyempfehlungen internationaler Organisationen sowie auf andere Länder, insbesondere diejenigen, wie etwa Island, Norwegen oder Kanada, die seit den 1990er-Jahren inklusive Schulen weiterentwickelt haben (vgl. Kiuppis und Peters 2014; Köpfer 2013; Sigurðardóttir, Guðjónsdóttir und Karlsdóttir 2014). Um die Barrieren der Umsetzung inklusiver Bildung überwinden zu können, muss zunächst die Institutionalisierung segregierender und separierender Bildungssysteme verstanden und die Entwicklung hin zur Konvergenz zum Kontinuum der Förderorte untersucht werden (vgl. Powell [2011] 2016): Die vielfältigen negativen Folgen der Stigmatisierung für Individuen und Gesellschaften sowie die eingeschränkten sozialen und fachlichen Lerngelegenheiten in segregierten Settings bedürfen der kritischen Reflexion. Hier sind Ansätze zur Erforschung ländervergleichender und historischer Fragestellungen hilfreich.

4 Inklusion International: Historische und vergleichende Ansätze und Studien

Es gibt viele Gründe dafür, die relativ rare historische und ländervergleichende Perspektive einzunehmen. Vor allem seit dem Zweiten Weltkrieg hat es eine weltweite Bildungsexpansion gegeben, die kein Land unberührt ließ: Die Institutionalisierung vielfältiger Organisationsformen formaler Bildung schreitet voran, sodass von einer komplett beschulten Gesellschaft gesprochen werden kann (vgl. Baker 2014). Die Sonderpädagogik hat sich, teilweise vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht, etabliert und hat besonders die Leitprinzipien und Begründungen schulischer Strukturen und pädagogischen Handelns in Bezug auf Heterogenität mitbestimmt. Während internationale und intranationale Vergleiche Kritiken des Status quo begünstigen, unterstreichen auch historische Vergleiche die Kontingenz der Entwicklungen. Seit Jahrhunderten werden Vergleiche als Quelle der Erkenntnis genutzt, durch die Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden können (Schriewer 2003). Signifikant in unserer globalisierten Welt sind die kontinuierlichen Versuche des „Lernens von anderen“: Ob Schulleistungstests, Benchmarks oder Rankings, kein Land kann sich mehr den internationalen Vergleichsprozessen entziehen, auch nicht im Bereich der inklusiven Bildung (z. B. European Agency 2011, 2016; OECD 2007). Gleichzeitig sammeln europäische Projekte für die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems „*inspiring practices*“, die sie der Praxis, der Wissenschaft

und der Politik zur Verfügung stellen (z. B. Videografien inklusiven Unterrichts, vgl. TdiverS 2016).

Aufgrund der relativ geringen, aber wachsenden Anzahl internationaler Vergleiche sonderpädagogischer Fördersysteme wie inklusiver Bildung (auf Deutsch vgl. z. B. Klauer und Mitter 1987; Benkmann und Pieringer 1991; Albrecht, Bürli und Erdélyi 2006; Bürli, Strasser und Stein 2009; Bürli 2010; Johnson 2013; Köpfer 2013), gibt es eine ganze Reihe von Forschungslücken. Biewer und Luciak (2010) kommen zu dem Schluss: „Trotz der Fülle an Darstellungen von Sonderpädagogik in anderen Ländern, mangelt es nach wie vor sowohl an anspruchsvollen systematischen Arbeiten wie auch an empirischer Forschung mit elaboriertem Methodendesign“ (S. 15); dies gilt ebenso für die erziehungswissenschaftliche Forschung zur inklusiven Bildung. In einem Review wissenschaftlicher Beiträge mit Bezug auf das Thema „Behinderung“ in der vergleichenden und internationalen Erziehungswissenschaft in führenden englischsprachigen Zeitschriften zeigt Brown (2014), dass v. a. zwei Themen dominieren, nämlich die soziale Interpretation von Behinderung sowie Fragen der analytischen Betrachtungsebenen – global, national, regional oder lokal. Trotz Versuchen in den letzten Jahrzehnten durch umfassende vergleichende Studien, wie die der UNESCO oder der OECD sowie in Europa, die der European Agency oder der Expertennetzwerke, gibt es viele Lücken in dem Wissen über Entwicklungen von Fördersystemen wie auch über die Bestrebungen, Bildungssysteme zu reformieren, um inklusiver zu werden (vgl. Richardson und Powell 2011).

Die bestehende, vergleichende Forschung in der Heil- und Sonderpädagogik bezieht sich v. a. auf westliche Länder, wobei auch hier große Anstrengungen nötig sind, um verlässliche Datengrundlagen zur Implementierung inklusiver Bildungsangebote herzustellen (vgl. MIPIE 2011). Zukünftige Analysen sollten über den bisher vielfach untersuchten Ost-West-Dialog hinausgehen, global verstärkt auch zwischen Norden und Süden vergleichen, insbesondere aus interkultureller Perspektive, und die gestiegene Relevanz internationaler Organisationen sowie Netzwerke der Behindertenbewegung analysieren (vgl. Biermann, Graf, Proyer, Reisenbauer und Zahnd 2014; Biermann und Powell 2016). Diese sollten die Interpretation globaler Normen wie die der Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen untersuchen (Biewer und Luciak 2010; Artiles, Kozleski und Waitoller 2011). Um die aktuellen Grenzen inklusiver Bildung zu erkennen, zu verstehen und verändern zu können, werden theoretisch anspruchsvolle, systematische, explizite Ländervergleiche von Bildungssystemen entscheidend sein.

5 Zur Institutionalisierung sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung in föderalen Kontexten

Die Entwicklung von Bildungssystemen erfolgt eigendynamisch und „pfadabhängig“, d. h. schrittweise verstärkend, denn jegliche Reform muss sich auf die schon existierenden Institutionen und Organisationen beziehen, die aufgrund bereits erfolgter Investitionen schwer veränderbar sind (vgl. Blanck, Edelstein und Powell 2013; Edelstein 2016): Dies zeigt sich darin, dass Sonderschulen und -klassen bis heute und aufgrund der institutionellen Reproduktion die Hauptorganisationsformen sonderpädagogischer Förderung – nicht nur im deutschsprachigen Raum – geblieben sind.

Diese Analyseperspektive fokussiert die Bedeutung von Ideen für die Entwicklung von Institutionen und Organisationen und unterstreicht dabei die kulturellen und strukturellen Kontextfaktoren, die inklusive Bildung erschweren oder ermöglichen. Wechselwirkungen zwischen Behinderungsparadigmen und -kategorien einerseits und der Entwicklung sonderpädagogischer Organisationsformen andererseits werden sichtbar, wenn rechtlich kodifizierte, disziplinar abgesicherte und kulturell geprägte Klassifizierungsprozesse in sonderpädagogischen Fördersystemen symbolische und soziale Grenzen ziehen, die weitreichende Auswirkungen auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Lebenschancen von Schüler*innen haben (vgl. Pfahl und Powell 2016).

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

Aktuell wird weltweit über Leistungsstandards und individuelle Kompetenzen sowie die vielerorts angestrebte „Schule für alle“ diskutiert. Dennoch, wenn

schulische Inklusion, in der alle Schüler*innen in der Erreichung ihrer individuellen Lernziele unterstützt werden, nicht nur eine rhetorische Forderung bleiben soll, muss sich diese gegen kulturell-kognitive, normative und rechtliche Beharrungskräfte der institutionalisierten Organisationsformen durchsetzen, die für Schüler*innen mit attestiertem Förderbedarf entwickelt worden sind. Hier kann v. a. zwischen schrittweisem und transformativem Wandel unterschieden werden, z. B. der stetige Ausbau des Sonderschulwesens seit den 1960er-Jahren bis heute in Westdeutschland, im Vergleich zur Transformation des Bildungswesens in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung (mit einer erstaunlich starken Erhöhung der Sonderbeschulung in den neuen Bundesländern, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 2016).

Insbesondere in föderalen politischen Systemen wie Deutschland, Kanada, der Schweiz oder den USA darf die Analyse von Disparitäten nicht auf der National-ebene stehen bleiben, da es auch große regionale Varianzen gibt. Es sind deshalb auch *intranationale* Vergleiche von Nöten (vgl. z. B. Blanck 2014 zu Deutschland; Johnson 2013 zu den USA; Köpfer 2013 zu Kanada; Mejuh 2016 zur Schweiz). Dennoch zeigt auch der deutsch-amerikanische Vergleich für die letzten 100 Jahre eine deutliche nationale Divergenz aufgrund kontrastierender „institutioneller Logiken“: „interschulische Segregation“ in Deutschland und „intraschulische Separierung“ in den USA (Powell, [2011] 2016). Etwa um 1900 begann eine Phase der sogenannten Nachahmung, in der im gegliederten Bildungswesen Deutschlands die Hilfsschule (Sonderschule) entwickelt wurde, nach der Logik „homogener“ Lerngruppen und eigenständiger Schulformen. Im Vergleich dazu wurden in den Gesamtschulen der USA Sonderklassen etabliert, die alle Schüler*innen mit (unterschiedlichen) Förderbedarfen gemeinsam in heterogenen Klassen zu unterstützen versuchten. In der zweiten Phase, der der Expansion und der Differenzierung, seit etwa der 1950er-Jahre, kam es mit der universellen Schulpflicht und der sonderpädagogischen Förderung zu heterogenen Schülerschaften, wobei in US-amerikanischen Schulen lediglich eine individuelle Differenzierung nach Kategorien der Beeinträchtigung vorgenommen wurde, in Deutschland hingegen zusätzlich die organisatorische Differenzierung (nach Sonderschularten) für die Förderung ausschlaggebend war. In der dritten 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 mehrheitlich der „institutionellen Logik“ der Bildungssysteme, nämlich der Separation in den USA und der Segregation in Deutschland, weshalb diese Länder herausgefordert sind, inklusive schulische Bildung für Alle zu verwirklichen (Powell, [2011] 2016). Rainer Benkmann (1994) hat die Entwicklungen in den USA und Deutschland ver-

glichen und zeigt wichtige Parallelen in den Integrations- und Inklusionsdebatten seit den 1970er-Jahren auf, insbesondere die Losgelöstheit der wissenschaftlichen und politischen Diskurse – die sich vor allem mit Idealtypen auseinandersetzen – von den komplexen schulischen Realitäten in den beiden föderalen Nationen. Trotz sehr unterschiedlichen historischen Entwicklungen der Fördersysteme sind die Hauptfragen der Sonder- wie Inklusiven Pädagogik in Deutschland wie in den USA die der (Ent-)Klassifizierung sowie die Akzeptanz oder Ablehnung der Heterogenität der Lernenden in Schulklassen (Benkmann 1994, S. 10).

Wichtig ist in der Diskussion über inklusive Bildung, die historische Entwicklung sonderpädagogischer Fördersysteme nicht außer Acht zu lassen. Gleichwohl darf nicht nur auf Indikatoren zurückgegriffen werden, die auf ausgebaute Systeme Bezug nehmen. Vielmehr sollen sie um Aspekte ergänzt werden, die für das Verständnis von Inklusion (vgl. MIPIE 2011) und die Kritik des Status quo der schulischen Segregation und Separation und deren Konsequenzen notwendig sind, u. a. die Stratifizierung des Bildungswesens, die Überrepräsentanz sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher, die als „lernbehindert“ etikettiert werden, oder die Intersektion bestimmter Merkmale in der Gruppe der Sonderschüler*innen. Immer noch gibt es keine verlässlichen Statistiken der „Inklusion“ (Benkmann 1998, S. 346; Pfahl und Powell 2016).

6 Divergenz von Fördersystemen und Grenzen der Inklusion

Um den realen Stand in den Bundesländern im föderalen System Deutschlands zu messen, sind verschiedene Ansätze notwendig. Seit Jahrzehnten wurden die Tagungen der Integrations-/Inklusionsforscher*innen genutzt, um die Entwicklungen der schulischen Integration und inklusiven Bildung zu verfolgen. Die *Zeitschrift für Inklusion* hat jüngst als Themenschwerpunkt der schulischen Inklusion im deutschsprachigen Raum Beiträge veröffentlicht (*Zeitschrift für Inklusion* 2016). Als Beispiel dienen die Länderberichte von Rainer Benkmann (1998, 2016), in denen er die Situation in Thüringen analysiert und die wesentlichen Veränderungen und Persistenzen verfolgt. Viele Länder, Thüringen inklusive, hatten schon Jahre vor Inkrafttreten der UN-BRK Schritte hin zu mehr schulischer Integration sowie gemeinsamem Unterricht unternommen. Jedoch stellt die UN-BRK sowohl eine entscheidende Chance als auch ein Risiko dar, in dem die Positionen für und gegen den nötigen transformatorischen Wandel neu justiert werden und politische Kräfteverhältnisse sich verändern (vgl. Blanck, Edelstein und Powell 2013). Benkmann

(2016) argumentiert, dass die inklusive Bildung auch als Vorwand dient, um die langfristig bestehende Unterfinanzierung anzuprangern sowie politisch der letzten Konsequenz der inklusiven Bildungsreform – nämlich der vollständigen Auflösung des gegliederten Schulsystems und stattdessen der Etablierung einer Gemeinschaftsschule – zu begegnen. Der heftige Widerstand mächtiger Lobbygruppen, die sich für die Beibehaltung des Status quo aussprechen, ist auch in Bayern zu finden, wo Versuche, schulische Integration weiterzuentwickeln, stocken, aber in Schleswig-Holstein (vgl. Blanck, Edelstein und Powell 2013) oder Bremen vorankommen (vgl. Nikolai und Hartong 2016). In diesen Beispielen wird deutlich, wie schwierig es ist, trotz progressiver Rhetorik sowie Ratifizierung der UN-BRK die notwendige öffentliche Unterstützung für ein inklusives Schulsystem aufzubauen und gegen persistente Strukturen durchzusetzen.

In diesem Beitrag wurde anhand ausgewählter Vergleiche kurz aufgezeigt, wie sich die Expansion und Persistenz der schulischen Segregation, anstatt der Ausweitung der Inklusion, vollzieht. Dabei wurde ein langsamer Wandel statt Transformation dieser komplexen Bildungssysteme in föderalen Ländern konstatiert. Im Ländervergleich wurden immer wieder markante Divergenzen festgestellt, wonach die unterschiedlichen „institutionellen Logiken“ dieser Systeme sichtbar wurden. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Förderquote wohl weiter steigen wird, wegen größeren Bedarfs (oder wahrgenommenen Förderbedarfs), erhöhter Standards und gesteigerter Rechenschaftspflicht als Teilen der Governance von Bildung. Sonderpädagogische Förderung nimmt seit Jahrzehnten weltweit zu, oft in Sonderschulen oder -klassen. Es mag paradox erscheinen, dass gleichzeitig sowohl segregierende als auch inklusive Lernumwelten expandieren. Der Grund: Die Verflechtung und Wechselwirkungen zwischen sonderpädagogischen Fördersystemen, allgemeiner Bildung und anderen Institutionen sowie die Interessen der beteiligten Professionen verhindern die Transformation hin zur schulischen Inklusion für Alle.

Vergleichende Forschung verdeutlicht vielfältige Grenzen der Inklusion. Die Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland hat die Wahrnehmung der Notwendigkeit des Umbaus der Bildungssysteme in den Ländern und lokal sowie die Erforschung des Wandels unterstrichen. Die UN-BRK stärkt Advokaten der inklusiven Bildung nachhaltig. Die Implementierung wird jedoch weiterhin ein schrittweiser, pfadabhängiger Prozess und keine fundamentale Transformation sein. Gerade in föderalen Ländern wie Deutschland und den USA gibt es eine Persistenz einzelstaatlicher Disparitäten trotz (inter-)nationaler Ziele, Normen und völkerrechtlicher Verträge, die es weiter zu untersuchen gilt.

Literatur

- Albrecht, F., Bürli, A., & Erdélyi, A. (Hrsg.). (2006). *Aspekte internationaler Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R. (Hrsg.). (2011). *Inclusive Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014, 2016). *Bildung in Deutschland 2014, 2016*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baker, D. P. (2014). *The Schooled Society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barow, T., & Persson, B. (2011). Die Sonderpädagogik in der bildungspolitischen Debatte Schwedens. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (1), 20–32.
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe: ein soziologischer Beipackzettel* (Fachforum Analysen und Kommentare, Arbeitspapier Nr. 1). Berlin: Bertelsmann. <http://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf>. Zugegriffen: 27.01.2017.
- Benkmann, R. (1994). Dekategorisierung und Heterogenität: Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland. *Sonderpädagogik*, 24 (1), 4–13.
- Benkmann, R. (1998). Thüringen. In M. Rosenberger (Hrsg.), *Schule ohne Aussonderung* (S. 344–351). Neuwied: Luchterhand.
- Benkmann, R. (2012). Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft? In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13, S. 54–70). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Benkmann, R. (2016). Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Bildungspolitik Thüringens. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/367/297>. Zugegriffen: 02.10.2016.
- Benkmann, R., & Pieringer, G. (1991). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule: Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Biermann, J., Graf, E. O., Proyer, M., Reisenbauer, S., & Zahnd, R. (2014). Über die Grenzen der ‚nationalen und Grenzen überschreitenden europäischen Heil- & Sonderpädagogik‘ und darüber hinaus. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (3), 259–263.
- Biermann, J., & Powell, J. J. W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung: Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17 (4), 679–700.
- Biermann, J., & Powell, J. J. W. (2016). From Exclusion and Segregation to Inclusion? Disability and Inequalities in the Education Systems of Germany and Nigeria in Global Context. In A. Hadjar & C. Gross (Hrsg.), *Education Systems and Inequalities* (S. 209–233). Bristol: Policy Press.
- Biewer, G., & Luciak, M. (2010). Der internationale Vergleich in der Sonderpädagogik. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–19.
- Blanck, J. M. (2014). Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. *WZB Discussion Papers*, SP I 2014–501. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Blanck, J. M., Edelstein, B., & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39 (5), 267–292.
- BRK-Allianz (2013). *Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion!* Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin.
- Brown, A. M. B. (2014). Situating Disability within Comparative Education. *Global Education Review*, 1 (1), 56–75.
- Bürli, A. (2010). Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter? *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/137/137>. Zugegriffen: 20.09.2015.
- Bürli, A., Strasser, U., & Stein, A. (Hrsg.). (2009). *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Degener, T. (2014). *A Human Rights Model of Disability*. <http://www.academia.edu/18181994/>. Zugegriffen: 20.01.2015.
- Edelstein, B. (2016). Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive. In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitus (Hrsg.), *Institutioneller Wandel des Bildungswesens* (S. 47–70). Weinheim: Beltz.
- Europäische Kommission (2013). *Briefing Paper on Inclusive Education*. Brussels: EC.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Country Information*. Odense: EASNIE. <http://www.european-agency.org/country-information>. Zugegriffen: 16.08.2016.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*. Odense, DK: EADSNE.
- Gresch, C., Piezunka, A., & Solga, H. (2014). Realisierbarkeit einer Ergänzungsstichprobe von Integrationsschülerinnen und -schülern im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Möglichkeiten und Perspektiven. Unter Mitarbeit von J. M. Blanck. *NEPS Working Paper No. 37*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.
- Johnson, M. (2013). *Schulische Inklusion in den USA. Ein Lehrbeispiel für Deutschland?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiuppis, F., & Peters, S. J. (2014). Inclusive Education for All as a Special Interest within the CIE Research Community. *International Perspectives on Education and Society*, 25, 53–63.
- Klauer, K. J., & Mitter, W. (Hrsg.). (1987). *Vergleichende Sonderpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krappmann, L., & Benkmann, R. (1994). Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. In Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 341–363). Reinbek: Rowohlt.
- Krappmann, L., Leschinsky, A., & Powell, J. J. W. (2003). Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 755–786). Reinbek: Rowohlt.
- Mejeh, M. (2016). *Absicht und Wirklichkeit integrativer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- MIPIE (2011). *Die Entwicklung von Datengrundlagen zur Implementierung inklusiver Bildung*. Odense, DK: EASNIE.

- Nikolai, R., & Hartong, S. (2016). Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 62, 105–123.
- OECD (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- Piezunka, A., Gresch, C., Sälzer, C., & Kroth, A. (2016). Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 62, 190–211.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2016). „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 62, 58–74.
- Powell, J. J. W. ([2011] 2016). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. London: Routledge.
- Richardson, J. G., & Powell, J. J. W. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
- Schriewer, J. (2003). Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik. In J. Schriewer (Hrsg.), *Discourse Formation in Comparative Education* (S. 9–52). Bern: Peter Lang.
- Sigurðardóttir, A. K., Guðjónsdóttir, H., & Karlsdóttir, J. (2014). The Development of a School for All in Iceland: Equality, Threats and Political Conditions. In U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Hrsg.), *The Nordic Education Model* (S. 95–113). Heidelberg: Springer.
- TdiverS (2016). *Teaching Diverse Learners in School Subjects*. EU Comenius Project. www.tdivers.eu. Zugegriffen: 20.09.2016
- Teilhabebericht (2013). *Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Berlin: BMAS.
- United Nations (2013). *Thematic Study on the Right of Persons with Disabilities to Education*. General Assembly, Human Rights Council: A/HRC/25/29. New York.
- United Nations (2015). *UN enable*. <http://www.un.org/disabilities/>. Zugegriffen: 04.08.2015.
- United Nations (2016). *General Comment on the Right to Inclusive Education*. Geneva: OHCHR. <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx>. Zugegriffen: 01.09.2016.
- UNESCO (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.
- Wrase, M. (2016). Auflösung der Förderschulen. *WZ Brief Bildung* 33. Juni 2016.
- Zapp, M., & Powell, J. J. W. (2016). How to Construct an Organizational Field: Empirical Educational Research in Germany, 1995–2015. *European Educational Research Journal*, 15 (5), 537–557.

Die Förderschule als sonderpädagogischer Förderort

Horst Weishaupt

Zusammenfassung

In der Inklusionsdiskussion wird oft die Qualität der Lernbedingungen an den allgemeinen Schulen kritisch betrachtet. Nicht weiter untersucht werden die Lernbedingungen an den Förderschulen, obwohl es dazu wenig Forschung gibt. Kaum beachtet werden die schulorganisatorischen Gegebenheiten an den Förderschulen. Deshalb wird anhand der Schulverzeichnisse der Länder Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz dargestellt, in welchem Umfang Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Schulen mit mehreren Förderschwerpunkten und mit zielgleich und zieldifferent zu unterrichtenden Schüler*innen unterrichtet werden. Die Ergebnisse führen zu Rückfragen an die Qualität der Lernbedingungen an den Förderschulen und verweisen auf Forschungsbedarf.

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung über die schulische Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist vor allem eine Auseinandersetzung über den besten Förderort. Dabei war historisch die Diskussion zunächst davon bestimmt, dass in besonderen Einrichtungen mit speziell qualifiziertem Personal die Förderung dieser Kinder besser erreicht werden kann als in den großen Klassen des Volkssbildungssystems. Hinzu kamen lokale private Initiativen und vor allem kirchliche Träger, die in der Förderung von Behinderten ein besonderes Anliegen sahen und dazu führten, dass bis heute private Einrichtungen bei der sonderpädagogischen Förderung von Kindern – speziell in einigen Förderbereichen – eine besondere Rolle spielen.

Magdalena Gercke · Saskia Opalinski
Tim Thonagel
(Hrsg.)

Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion

Zusammenhänge – Widersprüche –
Konsequenzen

 Springer VS

Herausgeber
Magdalena Gercke
Erfurt, Deutschland

Tim Thonagel
Erfurt, Deutschland

Saskia Opalinski
Freiburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-17083-7 ISBN 978-3-658-17084-4 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-17084-4

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung 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.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Lektorat: Stefanie Laux

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Zur Entstehung dieses Buches IX

Einleitung: Aktuelle Diskurslinien und zentrale Denkfiguren zu Inklusion
und Exklusion in Bildung und Gesellschaft 1
Magdalena Gercke, Saskia Opalinski und Tim Thonagel

I Inklusive Bildung: global – national – regional

Inklusion und kinderrechtsorientierte Schulentwicklung 13
Lothar Krappmann

Räumliche Vielfalt der Inklusiven Bildung und sonderpädagogische
Fördersysteme im Vergleich 25
Justin J. W. Powell

Die Förderschule als sonderpädagogischer Förderort 39
Horst Weishaupt

II Inklusion und Exklusion über die Lebensspanne

Einige Bemerkungen zur Diskussion um Inklusion und Exklusion
in soziologischer Sicht 61
Rudolf Husemann

Zwischen Inklusion und Exklusion. Armut und soziale Benachteiligung
als Herausforderung an die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten 87
Ulrich Heimlich

Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit?
Nachschulische Lebensverläufe ehemaliger Schüler*innen mit
sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen 99
Heike Rosenberger

III Sprachliche Bildung

Sprachliche Bildung und Schulerfolg. Zur Individualisierung der
„Schlüsselkompetenz Sprache“ im deutschen Schulsystem 123
Solveig Chilla

Fachdidaktischer Paradigmenwechsel als Wegbereiter schulischer
Inklusion. Das Beispiel des Schriftspracherwerbs 137
Ada Sasse

Reziprokes Lesen. Texte verstehen durch strategisches Lesen und
kooperatives Lernen 151
Hans Wocken

IV Aspekte der Professionalisierung von Lehrkräften

Der „sonderpädagogische Blick“. Vom Erkenntniswert besonderer
Perspektiven in der Gestaltung pädagogischer Wirklichkeiten 167
Birgit Jäpelt

Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen.
Eine Aufgabe nicht nur für Sonderpädagog*innen 187
Gabi Ricken

V Inklusive Bildung: gestern – heute – morgen

Inklusive Bildung. Sozialromantische Träumerei? 203
Urs Haerberlin

Die inklusive Schule. Vision oder Illusion? 217
Kurt Jacobs

Zum Umgang mit Widersprüchen in der sonderpädagogischen
Diskussion um Inklusion 229
Karl-Ernst Ackermann

Verzeichnis der Autor*innen 249