

Justin J.W. Powell

**Chancen und Barrieren
Inklusiver Bildung im Vergleich:
Lernen von Anderen**

Eine für alle -
Die inklusive Schule für die Demokratie

SCHRIFTENREIHE



Heft 3



Prof. Dr. Justin J.W. Powell

Professor für Bildungssoziologie

Institute of Education & Society
Universität Luxemburg,
11, Porte des Sciences (MSH),
L-4366 Esch-sur-Alzette,
Luxemburg

Justin Powell vergleicht als deutsch-amerikanischer Bildungssoziologe die Entwicklungen von Bildungssystemen, insbesondere Fragen von Persistenz und Wandel an der Schnittstelle zwischen Sonderpädagogik und Inklusiver Bildung. Seine komparatistische Forschung zeigt sowohl Barrieren als auch Reformmöglichkeiten im Bereich Inklusiver Bildung auf. Seine Studien wurden mehrfach ausgezeichnet. 2006 verlieh ihm der Society for Disability Studies den Zola Award für seine Dissertation, veröffentlicht als *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany* (Abingdon: Routledge, [2011] 2016). Sein Buch *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*, mit John G. Richardson verfasst (Stanford: Stanford University Press, 2011), erhielt 2012 den Outstanding Book Award der American Educational Research Association. Und sein Aufsatz mit Jonna M. Blanck und Benjamin Edelstein in der *Schweizerischen Zeitschrift für Soziologie* "Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behinderertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern" erhielt 2014 den Ersten Preis der Fritz Thyssen Stiftung für sozialwissenschaftliche Aufsätze.

Chancen und Barrieren Inklusiver Bildung im Vergleich: Lernen von Anderen

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 Akteur*innen hervorgehoben und medial sehr breit rezipiert—und zunehmend auch wissenschaftlich multidisziplinär diskutiert. Durch Initiativen wie „Education for All“ (UNESCO, 2015), die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen (UN-BRK, seit 2006), welche inklusive Bildung als Menschenrecht verankert, oder die UN Millennium Development Goals (www.un.org/millenniumgoals) wird das Thema Inklusion verstärkt in Bildungspolitik und -praxis aufgegriffen. Innerhalb einer Dekade haben über 170 Länder die UN-BRK ratifiziert (United Nations, 2017). 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, muss die ungleiche Verteilung von Lerngelegenheiten vor dem Hintergrund der fortwährenden Exklusion und Diskriminierung von schwachen Gruppen im neoliberalen Zeitgeist diskutiert werden (Benkmann, 2012).

Für den Bereich der sonderpädagogischen Förderung und Inklusion sind größere Anstrengungen nötig, wie aktuell in der BMBF-Förderrichtlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für Inklusive Bil-

Bildung gilt als zentrale Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung und Anerkennung als auch für soziale und ökonomische Teilhabe.

Erst 2014 widmete sich der Bildungsbericht Deutschland explizit dem Thema der Bildungschancen von Menschen mit Behinderungen.

Trotz weltweiter Entwicklung inklusiver Bildungssysteme des gemeinsamen Lernens nehmen gleichzeitig oft Sondereinrichtungen zu und erschweren echte Teilhabechancen.

dung“ deutlich wird. Viele Jahrzehnte wurde dieser Bereich in der **Bildungsforschung und im Bildungsmonitoring vernachlässigt**. Erst 2014 widmete sich der Bildungsbericht Deutschland explizit dem Thema der Bildungschancen von Menschen mit Behinderungen. Bezüglich der großen Dateninfrastrukturen gab es 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 & Solga, 2014). Im Sinne eines quantitativen Längsschnitts würde das von der UN-BRK verlangte „*disability mainstreaming*“ in der Forschung sowie im Monitoring aber die Notwendigkeit nach sich ziehen, ein „*oversampling*“ aller, z.T. sehr kleiner Teilgruppen innerhalb der Gruppe sonderpädagogisch förderbedürftiger Schüler*innen vorzunehmen, was aus Gründen der fehlenden Bewusstseinsbildung sowie Kosten jedoch nicht erfolgte.

Auch deshalb werden international und intranational vergleichende Analysen und Länderberichte immer wichtiger, um den Stand nicht nur der schulischen Inklusion, sondern der individuellen „Verwirklichungschancen“ sowie der gesellschaft-

lichen Teilhabe von benachteiligten und behinderten Menschen zu bemessen (vgl. Bartelheimer, 2007; Nussbaum, 2006; 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 „inklusiven“ Klassen gemeinsam lernen: Paradoxerweise nimmt gleichzeitig die sonderpädagogische Förderung seit Jahrzehnten weltweit zu, oft in Sonderschulen oder -klassen (Richardson & Powell, 2011). Damit werden die weiterführende (Aus-)Bildung für Schulabgänger*innen erschwert und deren Teilhabechancen gemindert (vgl. Pfahl, 2011). Trotz weltweiter Entwicklung inklusiver Bildungssysteme des gemeinsamen Lernens nehmen gleichzeitig oft Sondereinrichtungen zu und erschweren echte Teilhabechancen.

In Bezug auf die Schule muss immer wieder 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, die die Einhaltung der Menschenrechte überwacht und fördert, zeigt

auf, inwieweit Diskriminierung weiterhin besteht und wie sich die rechtliche Weiterentwicklung in den Bundesländern vollzieht (vgl. Blanck, 2014; Mißling & Ückert, 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 Inclusive Education; UN 2016), wie im ersten Heft dieser Schriftenreihe von Vernor Muñoz, der UN-Sonderberichterstatter 2004 bis 2010 war, berichtet (siehe auch Muñoz, 2012). Die globale Norm des Menschenrechts auf Inklusive Bildung wird zunehmend spezifischer, dennoch bedarf es der Forschung, der Interpretation und der Implementation, was gerade in föderalistisch gesteuerten Bildungssystemen mit räumlichen Disparitäten einhergeht.

Reduzierte Exklusion heißt nicht automatisch zunehmende Inklusion



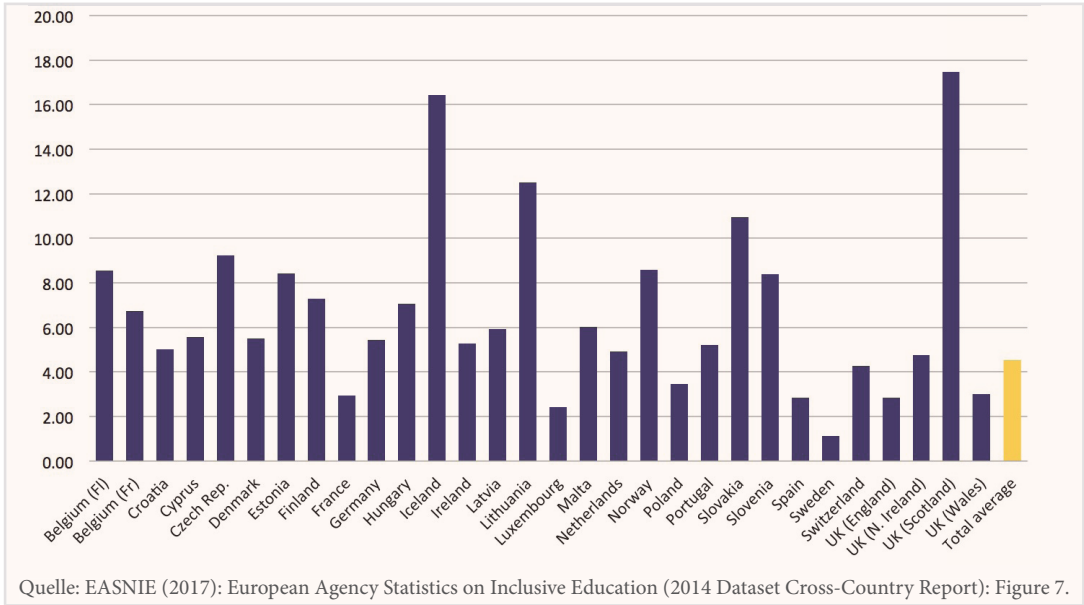
Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen—und somit die schulische Exklusion zu reduzieren—ist die

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 & Persson, 2011; Biermann & Powell, 2014; Sigurðardóttir, Guðjónsdóttir & Karlsdóttir, 2014). Wie die Ausweitung des Zugangs zu formalisierter Bildung insgesamt, vollzieht sich der Übergang von Exklusion zu Inklusion im Hinblick auf die Förderorte graduell und „pfadabhängig“ (vgl. Blanck, Edelstein & Powell, 2013; Edelstein, 2016).

Demnach erfolgt der institutionelle Wandel inkrementell (schrittweise und aufeinander aufbauend)—und 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 ist demnach nur der erste

Die globale Norm des Menschenrechts auf Inklusive Bildung wird zunehmend spezifischer, dennoch bedarf es der Forschung, der Interpretation und der Implementation, was gerade in föderalistisch gesteuerten Bildungssystemen mit räumlichen Disparitäten einhergeht.

Abb. 1
Prozent der offiziell
sonderpädagogisch-förder-
bedürftigen Schüler*innen
der gesamten Schulpopu-
lation, 2014



Die etablierten separierenden und segregierenden sonderpädagogischen Organisationsformen blockieren gleichzeitig den Ausbau der inklusiven Bildung.

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).

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



Barrierefreie inklusive (Aus-)Bildung ist nicht nur eine Frage von Ressourcen, sondern vor allem des Willens.

Sowohl Förderquoten als auch Förderorte weisen eine erstaunliche Varianz auf, denn sowohl Schulbildung als auch individuelle Förderung werden international sehr unterschiedlich organisiert (OECD, 2007; European

Agency, 2011; 2016). 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).

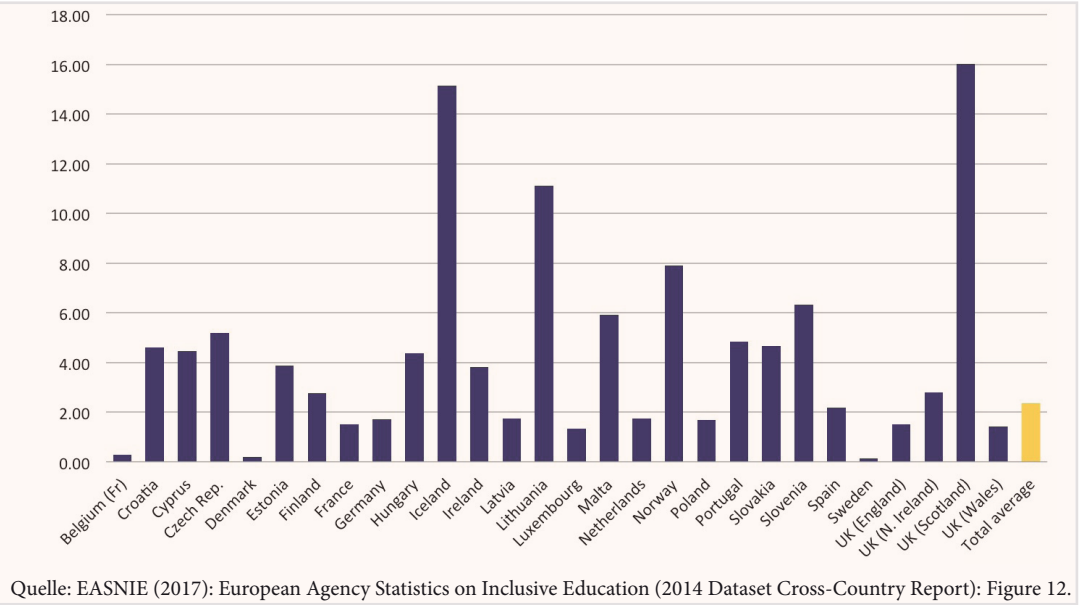


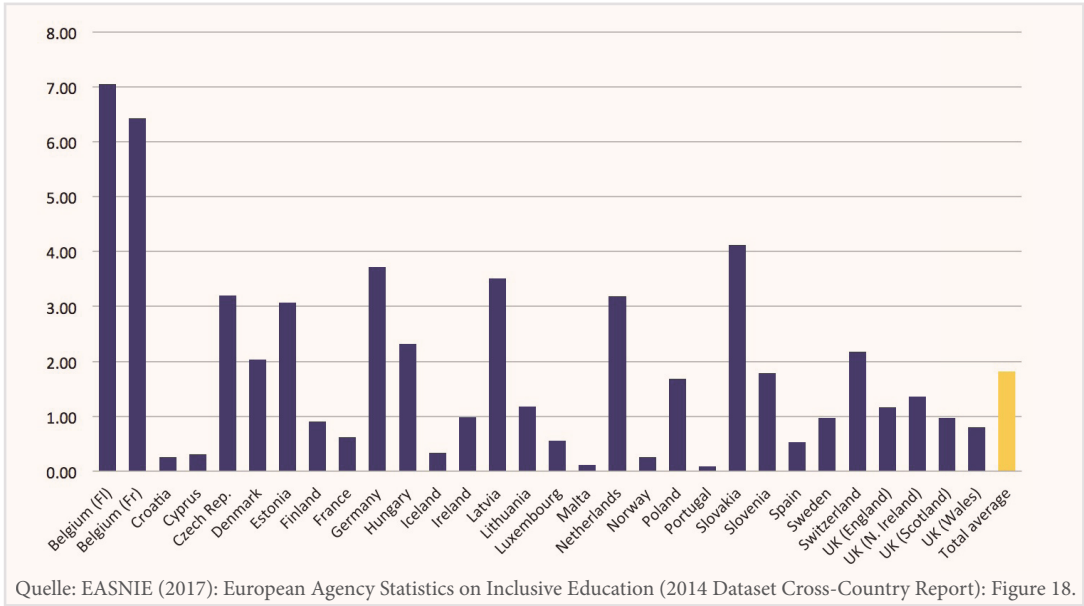
Abb. 2
Prozent der offiziell
sonderpädagogisch-förder-
bedürftigen Schüler*innen
der gesamten Schulpopu-
lation in „inklusive Set-
tings“, 2014

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. Innerhalb von Europa gibt es stark kontrastierende Bildungssysteme und variie-

rende 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 oder Spanien. 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

Die Bildungssysteme der europäischen und nordamerikanischen Staaten kontrastieren erheblich.

Abb. 3
Prozent der offiziell
sonderpädagogisch-förder-
bedürftigen Schüler*innen
der gesamten Schul-
population in **Sonder-**
schulen, 2014



Internationale wie intranationale Vergleiche verdeutlichen vor diesem Hintergrund Barrieren wie auch Facilitatoren der Anerkennung und Verwirklichung des Menschenrechts auf Inklusive Bildung.

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 auch Facilitatoren der Anerkennung und Verwirklichung des Menschenrechts auf Inklusive Bildung (vgl. Blanck, Edelstein & 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 weiterent-

wickelt haben (vgl. Kiuppis & Peters, 2014; Köpfer, 2013; Sigurðardóttir, Guðjónsdóttir & 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.

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 „Lernen von anderen“: Ob Schulleitungstests, Benchmarks

oder Rankings, kein Land kann sich mehr den internationalen Vergleichsprozessen entziehen, auch nicht im Bereich der Inklusiven Bildung (z. B. OECD, 2007; European Agency, 2011, 2016). 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 inklusiver Unterricht, vgl. TdiverS, 2016).

Aufgrund der relativ geringen, aber wachsenden Anzahl internationaler Vergleiche sonderpädagogischer Fördersysteme bei Inklusiver Bildung (siehe z.B. Klauer & Mitter, 1987; Albrecht, Bürli & Erdélyi, 2006; Bürli, Strasser & 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“ (Biewer & Luciak, 2010, o. S.); dies gilt ebenso für die erziehungswissenschaftliche Forschung zur Inklusiven Bildung. Trotz Versuchen in den letzten Jahrzehnten durch umfassende vergleichende Studien, wie die

“Inspiring Practices” als Möglichkeit, von anderen zu lernen.

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.

Forschungslücken:
***Im Wissen über**
Entwicklungen von
Fördersystemen
*** Im Wissen über die**
Bestrebungen,
Bildungssysteme zu
reformieren, um
inklusiver zu werden.

Sonderschulen
und –klassen
reproduzieren sich
bis heute – nicht nur
im deutschsprachigen
Raum.

der UNESCO oder der OECD, sowie in Europa die der European Agency oder der Experten-netzwerke, gibt es viele Lücken in dem Wis-sen über Entwicklungen von Fördersystemen wie auch über die Bestrebungen, Bildungs-systeme zu reformieren, um inklusiver zu werden (vgl. Richardson & Powell, 2011).

Die bestehende, vergleichende For-schung in der Heil- und Sonderpädagogik bezieht sich v. a. auf westliche Länder, wobei auch hier große Anstrengungen nötig sind, um verlässliche Datengrundlagen zur Imple-mentierung 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 inter-kultureller Perspektive, und die gestiegene Relevanz internationaler Organisationen sowie Netzwerke der Behindertenbewegung analysieren (vgl. Biermann & Powell, 2016). Diese sollten die Interpretation globaler Nor-men wie die der Inklusion auf unterschied-lichen Ebenen untersuchen (Biewer & Luciak, 2010; Artiles, Kozleski & 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.

Zur Institutionalisierung sonder-pädagogischer Förderung und Inklusi-ver Bildung in föderalen Kontexten

Die Entwicklung von Bildungssystemen erfolgt „pfadabhängig“, d.h. schrittweise ver-stärkend, denn jegliche Reform muss sich auf die schon existierenden Institutionen und Organisationen beziehen, die aufgrund bereits erfolgter Investitionen schwer verän-derbar sind (vgl. Blanck, Edelstein & Powell, 2013; Edelstein, 2016). Dies zeigt sich darin, dass Sonderschulen und -klassen bis heute und aufgrund der institutionellen Repro-duktion die Hauptorganisationsformen son-derpädagogischer Förderung—nicht nur im deutschsprachigen Raum—geblieben sind.

Diese Analyseperspektive fokussiert die Bedeutung von Ideen für die Entwick-lung von Institutionen und Organisationen und unterstreicht dabei die kulturellen und strukturellen Kontextfaktoren, die Inklus-ive Bildung erschweren oder ermöglichen. Wechselwirkungen zwischen Behinderungs-paradigmen und -kategorien einerseits und der Entwicklung sonderpädagogischer

Organisationsformen andererseits werden sichtbar, wenn rechtlich kodifizierte, diszi-plinär abgesicherte und kulturell geprägte Klassifizierungsprozesse in sonderpädago-gischen Fördersystemen symbolische und soziale Grenzen ziehen, die weitreichende Auswirkungen auf die individuellen Entwick-lungsmöglichkeiten und Lebenschancen von Schüler*innen haben (vgl. Pfahl & Powell, 2016).

Die aktuelle Verfasstheit der Fördersys-teme und die Debatten um deren Reform sind nur zu verstehen, wenn die historischen Legitimitätsbestrebungen und Interessenla-gen bekannt sind, die zu diesen hochgradig institutionalisierten Organisationsformen geführt haben. Neo-institutionalistische An-sätze unterstreichen die Wirkmächtigkeit historisch überlieferter Ideen—etwa medi-zinischer Modelle von Behinderung—sowie die Beständigkeit der auf deren Basis legiti-mierten schulischen Organisationsformen, vor allem der Sonderschulen oder -klassen. Wesentliche Barrieren für die heutige schu-lische Integration respektive Inklusion, v.a. in westlichen Wohlfahrtsstaaten, liegen in der langfristigen Institutionalisierung son-derpä-dagogischer Fördersysteme sowie der Strati-fizierung des Bildungswesens. Die unterschiedlichen Bildungssysteme wurden

durch sich verändernde Behinderungspara-digmen, die sich beispielsweise in einem Vergleich der KMK-Empfehlungen von 1960, 1972, 1994 und 2010 nachzeichnen lassen, durch kulturelle Leitideen insbesondere in Bezug auf Bildung und Gleichheitsprinzipien sowie politische und gesellschaftliche Bewe-gungen geprägt.

Aktuell wird weltweit über Leistungs-standards und individuelle Kompetenzen sowie die vielerorts angestrebte „Schule für alle“ diskutiert. Dennoch, wenn schulische Inklusion, in welcher alle Schüler*innen in der Erreichung ihrer individuellen Lernziele unterstützt werden, nicht nur eine rheto-rische Forderung bleiben soll, muss sich diese gegen kognitive, normative und recht-liche Beharrungskräfte der institutionalisier-ten Organisationsformen durchsetzen, die für Schüler*innen mit attestiertem Förder-bedarf entwickelt worden sind. Hier kann v. a. zwischen schrittweisem und transfor-mativem Wandel unterschieden werden, z. B. der stetige Ausbau des Sonderschulwe-sens seit den 1960er Jahren bis heute in Westdeutschland im Vergleich zur Transfor-mation des Bildungswesens in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereini-gung mit einem erstaunlich starken Anstieg der Sonderbeschulung in den neuen Bun-

Wesentliche Barrie-ren für die heutige schulische Integration respektive Inklusion, v.a. in westlichen Wohl-fahrtsstaaten, liegen in der langfristigen Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme sowie der Stratifizierung des Bildungswesens.

„Schule für alle“ muss sich gegen die institutionalisierten Organisationsfomen der „Besonderung“ durchsetzen.

Die Analyse von Disparitäten muss internationale, nationale und intranationale Varianzen einschließen.

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 ab.

desländern (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 Nationalebene 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; Mejeh, 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 Expansion und der Differenzierung, seit etwa der 1950er Jahre, kam es mit der uni-

versellen 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 ab. 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). Trotz der sehr unterschiedlichen historischen Entwicklungen der Fördersysteme sind sowohl in Deutschland als auch in den USA die Hauptfragen der Sonderpädagogik ebenso wie die der Inklusiven Pädagogik die (Ent-) Klassifizierung sowie die Akzeptanz oder die 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 existente, 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“ (Pfahl & Powell, 2016).

In Gesellschaften weltweit werden Lerngelegenheiten immer wichtiger, denn Bildung gilt als zentrale Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung und Anerkennung als auch für soziale und ökonomische Teilhabe. Empirische Analysen zeigen, dass regionale, soziale und individuelle Faktoren den Förderort sowie den Schul(miss)erfolg bestimmen. Das Kontinuum von der Sonderbeschulung hin zur Beschulung in inklusiven Klassen ist noch nicht sehr ausdifferenziert,

dafür aber sehr unterschiedlich organisiert. Der Sonderbeschulung wird zwar durch weitere Unterstützungsangebote und Entscheidungsmöglichkeiten für Familien entgegengewirkt, dennoch wird es juristischer 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 Barriere der Inklusion, denn andere Förderorte bieten weniger gemeinsamen Unterricht als die tatsächlich inklusiv unterrichteten Klassen in Schulen für alle. Auch wenn in Bildungssystemen in allen Regionen inklusive Strukturen entwickelt werden, finden wir weltweit derzeit sehr wenige Bildungssysteme, in denen alle Schülerinnen und Schüler in ‚inklusive‘ Klassen gemeinsam lernen. Die sonderpädagogische Förderung nimmt seit Jahrzehnten weltweit zu, meist in Sonderschulen oder -klassen. Damit wird die weiterführende (Aus-)Bildung für Schulabgängerinnen und -abgänger weiterhin erschwert.

Die gegenwärtige Stabilität des Sonderschulsystems bei gleichzeitiger Zunahme von schulischer Integration in Deutschland

Hauptfragen der Sonderpädagogik und der Inklusiven Pädagogik in Deutschland wie in den USA:

- (Ent-)Klassifizierung, bzw. (Ent-)Kategorisierung,
- Akzeptanz oder Ablehnung der Heterogenität der Lernenden in Schulklassen.

Vielfalt der Optionen sind eine Barriere der Inklusion.

Die Überwindung der Segregation über die Separation und die Integration hin zur Inklusion verspricht eine kontinuierliche Verminderung der Stigmatisierung der Schüler*innen.

(vgl. Bildungsbericht 2014, 2016) 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.

Divergenz von Fördersystemen und Grenzen der Inklusion



Die UN-BRK stellt 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.

Um den realen Stand in den Bundesländern im föderalen System Deutschlands zu messen, sind verschiedene Ansätze notwendig. Seit Jahrzehnten wurden die Tagungen der 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). Viele Länder hatten schon Jahre vor Inkrafttreten der UN-BRK Schritte hin zu mehr schulischer Integration sowie gemeinsamem Unterricht unternommen. Jedoch stellt die UN-BRK sowohl eine entscheidende Chance als auch ein Risiko dar, in dem die Positionen

für und gegen den nötigen transformatorischen Wandel neu justiert werden und politische Kräfteverhältnisse sich verändern (vgl. Blanck, Edelstein & Powell, 2013). Benkmann (2016) argumentiert, dass die inklusive Bildung auch als Vorwand dient, um die langfristig bestehende Unterfinanzierung anzuprangern. Es fehle politisch auch die letzte Konsequenz der inklusiven Bildungsreform, nämlich die vollständige Auflösung des gegliederten Schulsystems und stattdessen die Etablierung einer Gemeinschaftsschule. Heftiger Widerstand mächtiger Lobbygruppen, die sich für die Beibehaltung des Status quo aussprechen, ist auch in Bayern zu finden, wo Versuche, schulische Integration weiter zu entwickeln, stocken, während sie in Schleswig-Holstein (vgl. Blanck, Edelstein & Powell, 2013) oder Bremen vorankommen (vgl. Nikolai & 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.

Ein für Deutschland „abweichender Fall“ ist Schleswig-Holstein, welcher Aufschluss darüber gibt, unter welchen Bedingungen sich die Reproduktionsmechanismen

des Sonderschulwesens aushebeln lassen; er offenbart damit institutionelle Gelingensbedingungen für integrative und möglicherweise auch inklusive Schulentwicklung (vgl. Pluhar, 2009; Blanck, Edelstein & Powell, 2013). In Deutschland wird im internationalen Vergleich ein besonders hoher Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) an Sonderschulen unterrichtet. Die vermeintlichen Vorteile einer Unterrichtung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in separaten Sonder-/Förderschulen werden jedoch von reformorientierten Eltern und Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Praxis sowie internationalen Organisationen seit Jahrzehnten in Frage gestellt. Denn die Bilanz des Sonderschulwesens ist verheerend (Pfahl/Powell, 2011): Etwa drei Viertel aller Sonderschüler verlassen die Schule ohne Schulabschluss. Absolventen haben kaum Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in Berufsausbildung und Arbeitsmarkt; viele kämpfen jahrelang mit dem Stigma der „Anormalität“ (Pfahl, 2011). Trotz dieser offenkundigen Defizite ist das Sonderschulwesen—zumindest bis zur Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008—in kaum einem Bundesland schulpolitisch grundsätzlich infrage gestellt worden, denn als Bestandteil des gegliederten Schulsystems ist diese Institu-

tion gesellschaftlich tief verwurzelt. In den mehr als einhundert Jahren ihrer gesamtdeutschen Expansion hat die Hilfsschule (später: Sonder- oder Förderschule) massive Beharrungskräfte entfaltet, die einer grundlegenden Abkehr von dieser defizitären Institution zugunsten der viel geforderten inklusiven Beschulung entgegenstehen. In dieser Hinsicht herrscht auch heute in den meisten Bundesländern ein beträchtliches Maß an Kontinuität.

Aus neoinstitutionalistischer Perspektive lässt sich das Beharrungsvermögen des deutschen Sonderschulwesens als Folge einer pfadabhängigen Entwicklung begreifen. In einer solchen Entwicklung setzt die Entscheidung für eine von mehreren institutionellen Alternativen (in unserem Fall: die Beschulung von Schülern mit SPF in Sonderschulen außerhalb allgemeiner Schulen) positive Rückkopplungsprozesse in Gang. In der Konsequenz verlaufen nachfolgende Entwicklungen in hohem Maße deterministisch und es kommt zur Festigung und Expansion des eingeschlagenen Pfades. Mit der Zeit werden vormals verfügbare institutionelle Alternativen (hier: die inklusive Beschulung) zunehmend unerreichbar, da kumulierte Verpflichtungen und Investitionen auf dem eingeschlagenen Pfad sub-

Aus neoinstitutionalistischer Perspektive lässt sich das Beharrungsvermögen des deutschen Sonderschulwesens als Folge einer pfadabhängigen Entwicklung begreifen.

Aufbauend auf einer systematischen Analyse möglicher Reformhindernisse wurden in Schleswig-Holstein gezielt Strategien zur Auflösung der Sonderschule entwickelt.

stanziale Veränderungen erschweren. Unter diesen Bedingungen kann sich das ursprünglich etablierte institutionelle Arrangement „festsetzen“, selbst wenn es sich mittel- oder langfristig gegenüber alternativen Arrangements als nachteilig erweist (vgl. Ebbinghaus 2009; Mahoney 2000; Pierson 2000). Die Mechanismen, die der pfadabhängigen Persistenz einer Institution zugrunde liegen, werden als institutionelle Reproduktionsmechanismen bezeichnet (Pierson 2000; Thelen 1999); sie können utilitaristischer, funktionalistischer, macht- und legitimationsbasierter Natur sein (vgl. Mahoney 2000) und können zugleich als Reformhindernisse verstanden werden. Institutionen sind ausgesprochen veränderungsresistent, solange ihre spezifischen Reproduktionsmechanismen ungestört wirken. Erodieren sie jedoch oder werden außer Kraft gesetzt, so entstehen Spielräume für Wandel, die reformorientierte Akteure für gezielte Veränderungen nutzen können (vgl. Ebbinghaus 2009; Goldstone 2003) bis hin zu grundlegenden Reformen, die einem Verlassen des etablierten Entwicklungspfades gleichkommen. Zum Verständnis der langjährigen Stabilität des deutschen Sonderschulwesens sind alle vier Reproduktionsmechanismen von Bedeutung: Die Legitimation separater Förderschulen beruht auf der bereits

widerlegten (vgl. z. B. Hildes Schmidt & Sander 1996), aber dennoch verbreiteten Überzeugung, es müsse für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen „Schonraum“ geben. Mitglieder der sonderpädagogischen Profession haben ferner selbst ein starkes Interesse am Fortbestand eigenständiger Sonderschulen. Deren Auflösung wäre für sie mit beruflichen Unsicherheiten verbunden, die unter anderem ihre Arbeitsbedingungen und Besoldung betreffen. Bereits Ende der 1980er Jahre haben SPD-Politiker auf Landesebene SH offiziell schulische Integration als schulpolitisches Ziel postuliert. Aufbauend auf einer systematischen Analyse möglicher Reformhindernisse wurden gezielt Strategien zu deren Beseitigung entwickelt. Ein Hauptanliegen war es hier, nicht gegen die Interessen von allgemeinen und Sonderpädagogen zu agieren, sondern diese für die Umsetzung der Integration zu gewinnen. Wichtige Bausteine dafür waren z. B. verschiedene Erlasse, die regelten, dass den Sonderpädagogen durch die integrative Arbeit keine Nachteile entstanden (zum Beispiel konnten Fahrzeiten zwischen verschiedenen Schulen als Arbeitszeit angerechnet werden) und die zur Vermeidung von Konflikten zwischen allgemeinen und Sonderpädagogen beitragen sollten. Darüber hinaus wurden insbesondere die Aus- und Weiter-

bildung von Lehrkräften für die integrative Förderung vorangetrieben und durch flankierende Maßnahmen der Bewusstseinsbildung auch in der Öffentlichkeit Akzeptanz für Integration geschaffen. Um die Kosten für die Ausweitung der Integration überschaubar zu halten und damit haushaltspolitische Vorbehalte entkräften zu können, entschied man sich in Schleswig-Holstein frühzeitig unter anderem gegen den Aufbau einer teuren Doppelstruktur „Sonderschule plus Integration“. Stattdessen verfolgte man das Ziel, die sonderpädagogische Förderung langfristig in die allgemeinen Schulen zu verlagern und Sonderschulen in „Schulen ohne Schüler“ zu verwandeln. Wichtige Erfahrungen konnte man hier im Pionierprojekt „Landesförderzentrum Sehen“ in Schleswig sammeln, das seit den 1980er Jahren alle Schüler mit Sehbehinderungen integrativ fördert. Nicht zuletzt wurden durch die Einführung der Gemeinschaftsschule im Rahmen der Schulgesetznovelle von 2007 günstige Bedingungen für Inklusion geschaffen, denn in dieser Schulform wird weitestgehend auf die Leistungshomogenisierung von Lerngruppen verzichtet. Auf Basis der Erkenntnisse dieser Fallstudie lassen sich konkrete Empfehlungen an die Politik geben: Für das Gelingen inklusiver Schulreformen bedarf es einer systematischen Herangehensweise zur

Überwindung der Reformhindernisse. Darüber hinaus erlaubte die Untersuchung des „success against the odds“ aber auch theoretische Erkenntnisse: So kann zum einen die Bedeutung inkrementeller Prozesse für institutionellen Wandel mit—im Ergebnis—transformativer Wirkung aufgezeigt werden. Zum anderen wird durch die Untersuchung deutlich, wie change agents einen wichtigen Beitrag zu institutionellem Wandel leisten.

Barrieren und Facilitatoren inklusiver Bildung



Je nach Ebene sind es eine Reihe Barrieren, die inklusive Bildungsreformen verhindern, zugleich aber Facilitatoren, die Reformvorhaben ermöglichen. Hier wurden skizzenartig anhand des deutsch-amerikanischen Vergleichs wesentliche Barrieren und Facilitatoren hervorgehoben. Es handelt sich um idealtypische Zuspitzungen, die jedoch anhand der empirischen Rekonstruktion auf der Entwicklung der föderalen Systeme über das 20. Jahrhundert bis zur Unterzeichnung der UN-BRK (2006) basieren (vgl. Powell [2011] 2016). Zuerst sind es Ideologien, Paradigmen und Weltanschauungen, die bestimmen, was im jeweiligen Kontext überhaupt denkbar wird. Gesellschaftliche Werte wie die Orientierung an „Normalität“ und

Um die Kosten für die Ausweitung der Integration überschaubar zu halten entschied man sich in Schleswig-Holstein frühzeitig gegen den Aufbau einer teuren Doppelstruktur „Sonderschule plus Integration“.

Gesellschaftliche Werte wie die Orientierung an „Normalität“ und Verherrlichung der kulturellen Homogenität stehen im Gegensatz zu demokratischen Prinzipien, für die Vielfalt und Egalität zentral sind.

Starke Barrieren der Inklusiven Bildung sind immer wieder in Eigeninteressen der sonderpädagogischen Profession an eigenen Schulformen und Zuständigkeitsbereichen zu finden. Dagegen haben sich die globale Behindertenbewegung und lokal agierende Selbsthilfegruppen, Advokaten sowie Elternverbände erfolgreich für inklusive Schulbildung eingesetzt.

Verherrlichung der kulturellen Homogenität stehen im Gegensatz zu demokratischen Prinzipien, für die Vielfalt und Egalität zentral sind. Inklusive Bildung wird durch Paradigmen der Gerechtigkeit gefördert, die die Vorstellung der Homogenität verunmöglicht. Die Bildungsziele ähneln diesen übergreifenden gesellschaftlichen Werten. Hier können die enge Leistungsorientierung und die Idee einer „begabungsangemessenen“ Bildung mit holistischen Bildungszielen kontrastiert werden, die sich auf multiple Intelligenzen sowie die entscheidende Rolle sozialer Kompetenzen für das Leben in Gemeinschaft und Gesellschaft beziehen. Im Bereich der sonderpädagogischen Förderung, aber in Schulen insgesamt sowie im gesellschaftlichen Kontext, sind es auch die Behinderungsparadigmen, die bestimmte Fördermaßnahmen und Verhaltensweisen gegenüber Menschen mit Behinderung begünstigen—oder verhindern. Zu nennen wären die Barrieren, die dadurch entstehen, dass gesellschaftlich die Annahme verbreitet ist, Behinderung sei ein individuelles Defizit. So wurde und wird es in den klinischen Fächern wahrgenommen. Behinderung muss hingegen im Sinne von “Behinderung” oder “behindert werden” als Phänomen bestimmter diskriminierender Kulturen und Praktiken gedeutet werden. Das Paradigma der Menschenrechte stärkt

Individuen unabhängig ihrer sozial-zugeschriebenen Merkmale und schützt Minderheiten. Bezogen auf Schule legitimiert das klinische Modell von Behinderung eine Sonderpädagogik, die auf die Kompensation von Defiziten fokussiert. Es wird erwartet, dass Sonderschulen wie Krankenhäuser einen notwendigen Schonraum bieten. Hingegen ist ein Facilitator Inklusiver Bildung die Vorstellung, alle Schüler*innen sollten individuell gefördert werden, um ihre jeweils eigenen Lernziele zu erreichen.

Natürlich werden diese verschiedenen Perspektiven von Interessengruppen aufgegriffen und politisch durchgesetzt. Hier gilt es zu erkennen, welche Gruppen dominant sind, wer über Bildungsreformen entscheidet und entscheiden darf. Starke Barrieren der Inklusiven Bildung sind immer wieder in Eigeninteressen der sonderpädagogischen Profession an eigenen Schulformen und Zuständigkeitsbereichen zu finden. Dagegen—und hier ist die weltweite Ratifizierung der UN-BRK ein entscheidendes Beispiel—haben sich die globale Behindertenbewegung und lokal agierende Selbsthilfegruppen, Advokaten sowie Elternverbände erfolgreich für inklusive Schulbildung eingesetzt. Wo immer Schulen inklusiver werden, sind solche Vereinigungen und Vernetzungsaktivitäten

zentral für den Erfolg. Verbände und Nichtregierungsorganisationen können sich am Status quo orientieren und somit Reformen blockieren. Aber Bewusstseinsbildung und Druck von außen und von oben, wenn sie aktiv vermittelt und verfolgt werden, können entschieden unterstützt werden, etwa durch die UN-BRK-Allianz in Deutschland sowie durch die offizielle Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte. In den letzten Jahren wird durch die gesellschaftspolitischen Debatten um Inklusive Bildung der Marginalität der Themen „Behinderung“ sowie „Förderbedarf“ entgegenge wirkt, jedoch auch das Risiko erhöht, Gegner auf den Plan zu rufen. In den USA wurde in Tausenden von Fällen erst durch Gerichtsverfahren die Inklusive Bildung durchgesetzt, jedoch ist dies bisher in Deutschland nicht erfolgt, auch wenn Richter*innen auf entsprechende Klagen warten, wie Verfassungsrichterin Susanne Baer dies formulierte.

Entscheidende Fragen sind in der Bildungspolitik und -steuerung sowie den zur Verfügung gestellten Ressourcen zu sehen. Die Frage nach der Entscheidungsgewalt ist von zentraler Wichtigkeit, gerade in föderalen Systemen in Deutschland oder den USA. Die KMK spricht Empfehlungen aus und ist dabei in der Nachkriegszeit oft dem

Verband Deutscher Sonderschulen (vds) gefolgt. Hingegen ist ein Facilitator Inklusiver Bildung der gesetzliche Zwang, Barrierefreiheit in allen öffentlichen Einrichtungen zu fördern. Nicht nur aktuell sind Fragen des Elternwahlrechts und der tatsächlich lokal verfügbaren Optionen brisant. Die UN-BRK unterstreicht, dass Inklusive Bildung als Menschenrecht zu verstehen ist—und zwar unabhängig von den Ressourcen, die zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig ist gerade unter Berechnung der gesamtgesellschaftlichen Kosten der Segregation, der Stigmatisierung und der „Nicht-Befähigung“ (Pfahl 2011) Inklusive Bildung eine zu unterstützende Reform. Die Finanzierungsvorbehalte der deutschen Bundesländer sowie die Beibehaltung der Doppelstruktur der „Regelschulen“ und „Förderschulen“ sind die teuerste Option. Umgekehrt ist der Versuch, in der schulischen Inklusion ein Sparmodell zu sehen, eine Wendung, die als große Barriere der Inklusion angesehen werden muss. Dagegen sind die unterschiedlichen Vorteile der Inklusion für Schüler*innen und Gesellschaft wahrzunehmen.

Zuletzt auf der Ebene der Schulen selbst, wo die Selektionsprozesse stattfinden und Bildungspfadentscheidungen getroffen werden, sind Barrieren und Facilitatoren zu

Ein Facilitator Inklusiver Bildung ist der gesetzliche Zwang, Barrierefreiheit in allen öffentlichen Einrichtungen zu fördern.

Die Finanzierungsvorbehalte der deutschen Bundesländer sowie die Beibehaltung der Doppelstruktur der „Regelschulen“ und „Förderschulen“ sind die teuerste Option.

Wenn die Ressourcen auch ohne Klassifizierung gesichert sind, stellt dies einen wichtigen Facilitator Inklusiver Bildung dar.

Facilitatoren sind zieldifferenter Unterricht, individuelle Förderpläne sowie eine Vielfalt der Beurteilungsmodi, wohingegen im Bereich der Evaluation enge Raster oft zur Klassenwiederholung führen und der Inklusion entgegenwirken.

diskutieren. Inklusivere Bildungssysteme, wie etwa in Schweden, verzichten auf die Klassifizierung, um der Stigmatisierung durch offizielle Etikettierung vorzubeugen. Wenn die Ressourcen auch ohne Klassifizierung gesichert sind, stellt dies einen wichtigen Facilitator Inklusiver Bildung dar. Indem Gesamtschulen mehrere Bildungswege und -angebote bereitstellen, können sie flexibel auf Lernbedürfnisse reagieren und ad hoc sofort Unterstützung leisten, was dann auch eine revidierbare Entscheidung darstellt – ganz im Gegensatz zur Sonderbeschulung, die nur bedingt zur Rückschulung auf die ursprüngliche Schulform führt. Facilitatoren sind zieldifferenter Unterricht, individuelle Förderpläne sowie eine Vielfalt der Beurteilungsmodi, wohingegen im Bereich der Evaluation enge Raster oft zur Klassenwiederholung führen und der Inklusion entgegenwirken.

Lernen von Anderen: Ergebnisse eines aktuellen europäischen Schulvergleichsprojekts



Inklusive Bildung ist überall möglich!

In dem EU-Comenius Projekt "Teaching Diverse Learners in School Subjects" wurden über drei Jahre "inspirierende Praxen" der Inklusiven Bildung in Deutschland, Island,

Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien in Partnerschulen dokumentiert (tdiver.eu). Die gewonnenen Erkenntnisse, die der Öffentlichkeit videografisch und in (teilweise) übersetzter Fachliteratur zur Verfügung gestellt worden sind, werden hier knapp zusammengefasst. In allen Regionen Europas wurden Schulen gefunden, die auf unterschiedliche Weise Inklusive Bildung realisieren: Inklusive Bildung ist überall möglich! Es ist notwendig, nationale Daten zu disaggregieren und Mehrebenenanalysen durchzuführen, denn trotz der kontrastierenden Systeme gibt es in allen Ländern inklusive Praxen, die auf lokaler Ebene der Schulen gefunden wurden. Das heißt jedoch keinesfalls, dass Inklusive Bildung nicht umfassende Reformprozesse benötigt. Inklusive Bildung ist ein Prozess der auch in Ländern wie Island, Schweden und Spanien immer weiter verfolgt werden muss – dort ist Inklusive Bildung besonders weit fortgeschritten. Existierende inklusive Schulen brauchen Konzepte, Weiterbildung sowie Unterstützung die helfen, Barrieren abzubauen. Schulische Facilitatoren wie Wohlbefinden und Vernetzung in der Gemeinschaft sind entscheidend in den portraitierten Schulen in sechs Ländern. Die darin gewählten erfolgreichen pädagogischen Konzepte sind vielfältig; es gibt keinen einzig-gültigen Weg, gemeinsamen Unterricht zu gestalten.

Schlussfolgerungen



In diesem Beitrag wurde anhand ausgewählter Vergleiche 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 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 größerem Bedarf (oder wahrgenommenen Förderbedarfs), erhöhter Standards und gesteigerter Rechenschaftspflicht als Teile 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. Gleichzeitig schreitet dennoch auch in den Bildungssystemen, die hochgradig selektiv und segregiert sind, Inklusive Bildung voran.

Vergleichende Forschung verdeutlicht vielfältige Grenzen, aber auch Facilitatoren der Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen. Die Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland hat die Notwendigkeit unterstrichen, die Bildungssysteme auf Länder- und lokaler Ebene umzubauen und den Wandel zu erforschen. Die UN-BRK stärkt Advokaten der Inklusiven Bildung nachhaltig. Auch aufgrund des Bildungsföderalismus wird die Implementierung 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 und zu implementieren gilt. Die Chance, die solche Systeme bieten, ist die Kontrastierung der diversen Pfade hin zur Inklusiven Bildung und die Chance zur Politik der Vielfalt, die zu einer Schule für alle und zur Pädagogik der Vielfalt passt.

Auch in den Bildungssystemen, die hochgradig selektiv und segregiert sind, schreitet Inklusive Bildung voran.

Literaturhinweise



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 Nr. 1/2007. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

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. (2016). Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Bildungspolitik Thüringens. Zeitschrift für Inklusion, 0 (2), <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/367/297>. Zugriffen: 02.10.2016.

Biermann, J. (2018). The Influence of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on the Development of Inclusive School Systems in Nigeria and Germany. Dissertation, Humboldt Universität zu Berlin.

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? Dis/ability 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, 2010, 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. (2018). Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schüler/innen von Förderschulen „Lernen“. Dissertation, Freie Universität Berlin.

Blanck, 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.

Bürli, A. (2010). Wie hast du’s, Europa, mit der Integration Behinderter? Zeitschrift für Inklusion, 4 (2), <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/137/137>. Zugriffen: 20.09.2015.

Degener, T. (2018). A Human Rights Model of Disability. <http://www.academia.edu/18181994/>. Zugriffen: 20.01.2018.

Ebbinghaus, Bernhard. (2009). Can path dependence explain institutional change? S. 191–212 in The Evolution of Path Dependence, hrsg. von Lars Magnusson und Jan Ottosson. Cheltenham; Edward, Elgar.

Edelstein, B. (2016). Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive. In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitijs (Hrsg.), Institutioneller Wandel des Bildungswesens (S. 47–70). Weinheim: Beltz.

Europäische Kommission (2013). Briefing Paper on Inclusive Education. Brussels: EC.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education. Odense, DK: EADSNE.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). Country Information. Odense: EASNIE. <http://www.european-agency.org/country-information>. Zugriffen: 16.08.2016.

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.

Klemm, K. (2012). Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Köpfer, A. (2013). Inclusion in Canada. 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.

Lange, V. (2017). Inklusive Bildung in Deutschland. Berlin/Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Mahoney, James. (2000). Path dependence in historical sociology. Theory & Society 29(4): 507–548.

Mejeh, M. (2016). Absicht und Wirklichkeit integrativer Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

MIPIE (2011). Die Entwicklung von Datengrundlagen zur Implementierung inklusiver Bildung. Odense, DK: EASNIE.

Muñoz, V. (2012). Das Meer im Nebel. Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Nikolai, R., & Hartong, S. (2016). Schulstrukturreform in Bremen: Motoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62, 105–123.

Nussbaum, M.C. (2006). Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge, MA: Harvard University Press.

OECD (2007). Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators. Paris: OECD.

Pfahl, L. & Powell, J.J.W. (2011). Legitimizing School Segregation. The Special Education Profession and the Discourse of Learning Disability in Germany. Disability & Society 26(4): 449–462.

Pierson, Paul (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. American Political Science Review 94(2): 251–267.

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 Verlag.

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.

Pluhar, C. (2009). Zielperspektive: Förderzentrum ohne Schüler. Zur Entwicklung der Förderzentren in Schleswig-Holstein. Gemeinsam leben 17(2): 77–83.

Powell, J. J. W. ([2011] 2016). Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany. Abingdon: Routledge.

Prengel, A. ([1993] 2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.

Preuss-Lausitz, U. (2014). Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Berlin. www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss__Begleitung_Inklusion_en_d__2_.pdf (Zugegriffen 01.12.2017).

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 Come-nius Project. www.tdivers.eu. Zugriffen: 20.09.2016

Teilhabebericht (2013). Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Berlin: BMAS.

Tomlinson, S. (2017). A Sociology of Special and Inclusive Education. Abingdon: Routledge.

United Nations (2013). Thematic Study on the Right of Persons with Disabilities to Education. General Assembly, Human Rights Council: A/HRC/25/29. New York.

United Nations (2016). General Comment on the Right to Inclusive Education. Geneva: OHCHR. <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx>. Zugriffen: 01.09.2016.

United Nations (2017). UNenable CRPD and Optional Protocol Ratifications and Signatories. <http://www.un.org/disabilities/documents/maps/enablemap.jpg>. Zugriffen: 20.03.2018.

UNESCO (2015). Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO.

Wrase, M. (2016). Auflösung der Förderschulen. WZBrief Bildung 33. Juni 2016. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Zahnd, R. (2017). Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Impressum



Der Bundeskongress „Eine für alle –
Die inklusive Schule für die Demokratie“
im September 2016 wurde gemeinsam
mit der Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich Erziehungswissenschaften,
veranstaltet.

Zu den Kooperationspartnern und finanziellen Förderern gehörten außerdem:

Aktion Mensch
Deutsche Gesellschaft für
Demokratiepädagogik (DeGeDe)
Institut für Teamarbeit und Schulentwicklung
Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

© Herausgeber:

Aktion Humane Schule
(vertreten durch Jonas Lanig),
GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule –
Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens
(vertreten durch Gerd-Ulrich Franz),
GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
(vertreten durch Dr. Ilka Hoffmann),
Grundschulverband
(vertreten durch Ulla Widmer-Rockstroh),
NRW-Bündnis Eine Schule für alle
(vertreten durch Uta Kumar und Dr. Brigitte Schumann),
Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration
und Inklusion e.V.
(vertreten durch Dr. Irmtraud Schnell)

Verantwortlich:

Dr. Ilka Hoffmann (V.i.S.d.P.),
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand,
Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt am Main,
Telefon: 069/78973-0, Fax: 069/78973-202,
E-Mail: info@gew.de, www.gew.de

Redaktion:

Ulla Widmer-Rockstroh,
Dr. Irmtraud Schnell,
Martina Schmerr,
Dr. Brigitte Schumann

Gestaltung:

Dipl. Design. Christa Gramm
(Gesamtgestaltung der Schriftenreihe „Eine für alle“),
Bettina Hackenspiel
(Basislayout für Bundeskongress)

Download:

<https://eine-fuer-alle.schule/>

Kontakt:

martina.schmerr@gew.de
geschäftsstelle@ggg-bund.de
info@grundschulverband.de

Mai 2018

ISSN 2566-8099