

Andreas Köpfer
Justin J.W. Powell
Raphael Zahnd (Hrsg.)

Handbuch Inklusion international

Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung

International Handbook of Inclusive Education

Global, National and Local Perspectives

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

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

© 2021 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe
der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742446>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2446-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1577-0 (eBook)
DOI 10.3224/84742446

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

1 Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung

Andreas Köpfer, Justin J.W. Powell, Raphael Zahnd

In diesem Handbuch wird das Augenmerk auf globale, regionale und lokale Fragestellungen Inklusiver Bildung gerichtet. Inklusive Bildung kann dabei als weltweites Paradigma bezeichnet werden, mit dem Teilhabe und Partizipation sowie Prozesse des Ein- und Ausschlusses in Bildungskontexten und darin eingelagerte Barrieren sowie Diskriminierungen in den Blick genommen werden (Ainscow/Sandill 2010; Richardson/Powell 2011). Politisch-normative Setzungen Inklusiver Bildung – u.a. durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (UN 2006) – werden derzeit in bildungspolitischer Hinsicht national, regional und lokal aufgegriffen und daran anschließend Prozesse der Steuerung in Bildungssystemen initiiert. Inklusion kann dabei als *fuzzy concept* (Artiles/Dyson 2005: 43) beschrieben werden, das sich dadurch auszeichnet, dass es auf nationaler und regionaler Ebene in differenten historisch entwickelten, kulturell ausgeprägten sowie normativ und rechtlich fundierten Bildungssystemen aufgenommen und in die Praxis übersetzt bzw. transformiert werden muss (Kozleski et al. 2011; Biermann 2021 i.E.). In den deutschsprachigen Bildungs- und Erziehungswissenschaften ist Inklusive Bildung zu einem interdisziplinären Leitbegriff avanciert, der insbesondere in der Schulpädagogik, der Sonderpädagogik und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft diskutiert wird (Budde 2018), allerdings auch hier mit unterschiedlichen Vorstellungen (Hackbarth/Martens 2018; Kiel/Esslinger-Hinz/Reusser 2014; Werning 2014).

Trotz globaler Relevanz stellen internationale und komparative Fragestellungen im Kontext Inklusiver Bildung bislang im deutschsprachigen wie internationalen Diskurs ein unzureichend bearbeitetes Forschungsfeld dar (Sturm/Wagner-Willi 2018) – insbesondere mit Blick auf international und interkulturell vergleichende Forschungsarbeiten (Powell [2011] 2016). Vor diesem Hintergrund sind in diesem Handbuch Beiträge versammelt, die das Feld der internationalen, interkulturellen und komparativen Forschung schärfen und Inklusive Bildung – anschließend an die Diskurslinien der Disability Studies – als Prozess der Beseitigung von Barrieren und Benachteiligungen in Bildungssystemen und -organisationen verstehen. Dementsprechend werden Prozesse der Exklusion und Aussonderung sowie der Unterstützung und Inklusion mit besonderer Berücksichtigung komparativer Perspektiven analysiert, wobei unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität und deren Intersektionalität, insbesondere mit Blick auf marginalisierte und von Exklusion bedrohter Personengruppen, berücksichtigt werden. Aufgrund der disziplinären Verortung der Autor*innen – v.a. in der Erziehungswissenschaft und Soziologie – und deren Beschäftigung mit Behinderungen und Benachteiligungen, rückt die Differenzlinie Behinderung bzw. „behindert werden“ in den Vordergrund.

1. Bedeutung Inklusiver Bildung für formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse

Inklusive Bildung adressiert Bildungsprozesse in ihrer Gesamtheit sowie über die gesamte Lebensspanne, sie bezieht sich auf alle Bereiche des Bildungswesens – frühkindliche Bildung, alle Altersstufen des Schulwesens, die Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie die Hochschulen – und betrifft neben formalen auch non-formale und informelle Bildungsangebote (UN 2006; UN CRPD 2016). Allen Menschen soll, unabhängig ihrer Verschiedenheit bezüglich Alter, Geschlecht (Köbsell/Hirschberg 2021 i.d.B.), sozio-ökonomischem Status, Migrationshintergrund (Powell/Wagner 2014), Behinderung (Sturm 2016) und unter Berücksichtigung von Intersektionalität – etwa im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006; Preuss-Lausitz 2001) – die Teilhabe an gemeinsamen Bildungsprozessen ermöglicht werden. Inklusive Bildung kann in den Merkmalen des Zugangs und der Anwesenheit, der Beteiligung und der Teilhabe aller Lernenden (Qualität der Lernerfahrungen und der sozialen Partizipation aus Sicht der Lernenden) sowie in Bezug auf die Lern-Leistung respektive deren Bewertung und Zertifizierung betrachtet werden.

Mit dem Anliegen, die Lern- und Entwicklungsständen aller Lernenden zu berücksichtigen und damit individualisierte und differenzierte Lernumgebungen zu gestalten, schafft Inklusive Bildung eine Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse, die *allen* zugutekommt (vgl. Eckstein et al. 2013; Werning 2014; Buchner 2018). Gleichzeitig fokussiert sie das bedeutsame Ziel, Lernprozesse als gemeinsame Prozesse aller beteiligten Individuen zu gestalten (vgl. Feuser 2013; Vock/Gronostaj 2017). Die Frage der Gemeinschaft, in Lernprozessen aber auch darüber hinaus, ist gerade deshalb von Relevanz, weil marginalisierte und von Segregation bedrohte Gruppen von Lernenden wie z.B. Schüler*innen mit Behinderungen ein erhöhtes Risiko mangelnder sozialer Partizipation haben (vgl. Pfahl 2011; Garrote/Sermier Dessemontet/Moser Opitz 2017; Henke et al. 2017; Krawinkel/Südkamp/Tröster 2017). Inklusive Bildung adressiert dementsprechend nicht nur die Frage der gemeinsamen Beschulung bezüglich des Ortes und der Zeit, sondern versteht Bildungsprozesse per se als soziale Prozesse, die Lernende miteinander vollziehen. Darüber hinaus hat sie den Anspruch, die Grundlage für die gesellschaftliche Teilhabe aller bereitzustellen. Trotz dieser breiten Perspektive auf Bildungsprozesse ist – insbesondere mit Blick auf die im internationalen Kontext in den letzten Jahren immer relevanter werdenden (vergleichenden) Messungen von Lern-Leistungen (vgl. z.B. Meyer/Benavot 2013)¹ – darauf hinzuweisen, dass sich inklusiver Unterricht positiv auf die Lernentwicklung aller Lernenden auswirkt (vgl. z.B. Kocaj et al. 2014; Werning 2014; Preuss-Lausitz 2019) und auch bezüglich langfristiger, beruflicher Perspektiven positive Effekte hat (vgl. z.B. Eckhart/Sahli Lozano/Blanc 2011; Werning 2014; Blanck 2020).

1 Dabei ist allerdings festzuhalten, dass Schulleistungsmessungen im Kontext internationaler Studien den Leistungsbegriff engführen, d.h. in der Regel nur Lernzuwachs in Kernfächern überprüfen, und damit die Effekte der Inklusion im Sinne einer breiten Perspektive auf Bildung nicht erfassen können (vgl. Schuelka 2013).

2. Inklusive Bildung als Menschenrecht und als globale Norm

Durch Initiativen wie *Education for All* (UNESCO 2015), die Zielsetzung des Sustainable Development Goal 4 der Agenda 2030 – „*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*“ (United Nations 2015) – sowie die UN-BRK (UN 2006, insbesondere Artikel 24 – Bildung), werden inklusionspädagogische Fragestellungen aufgegriffen. Problemlagen mit Blick auf Teilhabe, Ein- und Ausschluss sowie soziale Ungleichheit werden zunehmend in Bildungspolitik und Bildungspraxis weltweit, oft kontrovers, diskutiert (vgl. z.B. Peters 2007; Richardson/Powell 2011; Budde et al. 2019). Die Ratifizierung der UN-BRK (UN 2008, 2020) durch die Vertragsstaaten hat die Wahrnehmung der Notwendigkeit des Umbaus der Bildungssysteme sowie die Erforschung des Wandels durch Vergleiche unterstrichen. Die Vorgaben der UN-BRK spezifizieren die weltweiten Ideale der Teilhabe und die Normen der Unterstützung jedes*r einzelnen Lernenden im gemeinsamen Unterricht (vgl. Degener 2017). Inklusive Bildung, als Menschenrecht verstanden, ist zugleich Resultat und Quelle dieser Weiterentwicklung von Bildungssystemen im Sinne individualisierter Förderung und Unterstützung. Gleichzeitig aber ist eine Tendenz ersichtlich, dass sich existierende Organisationsformen und affirmative Diskurse verstärken: Professionen, Elternverbände, Behindertenorganisationen haben sich im Anschluss an soziale Bewegungen erfolgreich etabliert und Missstände kritisiert, jedoch bisher nicht gegen die „institutionelle Logik“ des Bildungswesens, die meistens durch Segregation oder Separation geprägt ist, durchgesetzt (Powell [2011] 2016). Aus dieser Herausforderung begründet sich auch die Relevanz von Forschungsvorhaben, die sich mit (normativen) Diskursen zu Inklusiver Bildung auseinandersetzen (z.B. Biermann 2021 i.d.B.; Hummel 2021 i.d.B.; Zahnd 2021 i.d.B.).

Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen und somit schulische *Exklusion* zu reduzieren, ist eine vollständige schulische *Inklusion* aller Schüler*innen weiterhin eine große Herausforderung. Dies gilt weltweit, wobei sich die Ausgangslagen sehr unterschiedlich darstellen. Selbst in den nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden), denen vergleichsweise fortgeschrittene inklusive Bildungssysteme zugeschrieben werden (vgl. Biermann/Powell 2014; Barow/Persson/Allan 2016), scheint das Ziel noch nicht erreicht.² So ist eher zutreffend, dass man sich noch auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem befindet, obwohl diese Länder zu den egalitärsten sowie wohlhabendsten Regionen der Welt gehören und über demokratische Werte sowie viele Ressourcen verfügen, die Inklusive Bildung begünstigen. Die deutschsprachigen Länder Deutschland, Luxemburg, Österreich und die Schweiz, mit ihren selektiven und stark stratifizierten Bildungssystemen und längeren Traditionen der sonderpädagogischen Förderung in Sonderschulen und -klassen, haben Inklusive Bildung im Anschluss an die internationalen Forderungen zwar ausgebaut, allerdings unter Beibehaltung vieler Sondereinrichtungen (vgl. Powell/Hadjar 2018).³

2 Die nordischen Länder werden i.d.B., auch vergleichend, untersucht: Jahnukainen/Itkonen (2021 i.d.B.) sowie Tomlinson (2021 i.d.B.) zu Finnland; Óskarsdóttir/Köpfer (2021 i.d.B.) zu Island; Powell/Merz-Atalik et al. (2021 i.d.B.) zu Island und Schweden; Sturm (2021 i.d.B.) zu Norwegen.

3 Viele Kapitel i.d.B. widmen sich den deutschsprachigen Ländern, u.a. Badstieber/Amrhein (2021 i.d.B.), Biewer (2021 i.d.B.), Gasterstädt (2021 i.d.B.), Mejeh (2021 i.d.B.).

Noch komplexer präsentiert sich die Situation im globalen Süden, dessen Situation hinsichtlich Inklusiver Bildung (allerdings nicht nur diesbezüglich) im globalen Norden kaum (wissenschaftlich) zur Kenntnis genommen wird und die dementsprechend in den wissenschaftlichen Diskursen unterrepräsentiert ist (vgl. Morin 2014; Nguyen 2018; Slee et al. 2019; Hummel 2021 i.d.B.). Dabei wäre die Frage, was Inklusive Bildung gerade in diesen Weltregionen bedeutet, unter den Vorzeichen globaler Disparitäten, die im Süden mitunter prekäre Lebenssituationen und eingeschränkten Zugang zu Bildung zur Folge haben können, äußerst zentral (z.B. Grech 2009; Meekosha/Soldatic 2011).⁴

Die bisherigen Ausführungen zu Inklusiver Bildung sind gerade mit Blick auf ihre Ambivalenz hochrelevant. Denn sie zeigen, dass trotz globalen, normativen Vorgaben und der Ratifizierung der UN-BRK durch eine sehr hohe Anzahl an Vertragsstaaten, die Umsetzung Inklusiver Bildung noch weit von den menschenrechtsbasierten Forderungen entfernt ist. Auch wenn internationale, normative (und rechtliche) Vorgaben sowie wissenschaftliche Befunde die Advokat*innen Inklusiver Bildung nachhaltig stärken, zeigt sich, dass deren Implementierung ein schrittweiser, pfadabhängiger Prozess unterhalb der nationalen Ebene und keine fundamentale Transformation sein wird. So gibt es z.B. gerade in föderalen Ländern wie Deutschland, Österreich, der Schweiz, Spanien, Kanada oder den USA eine Persistenz einzelstaatlicher Disparitäten trotz (inter-)nationaler Ziele, Normen und völkerrechtlicher Verträge (vgl. Biewer 2021 i.d.B.; Blanck 2014, 2020; Blanck/Edelstein/Powell 2013; Gasterstädt 2019, 2021 i.d.B.; Mejeh 2016, 2021 i.d.B.; Schäfer 2021 i.d.B.). Unabhängig von föderalistischen Strukturen vollzieht sich eine Transformation von Exklusion zu Inklusion im Hinblick auf schulisch-unterrichtliche Bildungssettings – wie die Ausweitung des Zugangs zu formaler Bildung insgesamt – bisher in allen Ländern graduell. Dabei wird inklusions- und 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 Inklusion (umfassender gemeinsamer Unterricht).

Zusammenfassend ergibt sich damit ein zwiespältiges Bild bezüglich der Umsetzung Inklusiver Bildung als Menschenrecht variierend nach Kontext (vgl. Heyer 2021 i.d.B.). Auch wenn sich in Bildungssystemen in einer großen Anzahl von Regionen rudimentäre inklusive Strukturen und Kulturen entwickelt haben und entwickeln, lassen sich derzeit weltweit sehr wenige Bildungssysteme finden, in denen *alle* Schüler*innen in inklusiven Klassen und Schulen gemeinsam lernen und damit den internationalen, menschenrechtsbasierten Vorgaben entsprechen; hingegen nimmt der Ausbau sonderpädagogischer Förderung seit Jahrzehnten weltweit stetig zu (vgl. Peters 2007; Richardson/Powell 2011; Tomlinson 2017). Die etablierten separierenden und segregierenden sonderpädagogischen Organisationsformen, die verallgemeinert und verteidigt werden, behindern damit den Ausbau Inklusiver Bildung (vgl. Powell [2011] 2016). Zugleich wird so die weiterführende (Aus-)Bildung für Schulabgänger*innen mit Förderbedarf erschwert (vgl. Pfahl 2011; Blanck 2020).

4 In diesem Band werden in einer Reihe von Beiträgen die bildungspolitischen sowie bildungspraktischen Kontexte verschiedener afrikanischer Länder, auch komparatistisch, untersucht: Biermann (2021 i.d.B.) zu Nigeria; Hummel (2021 i.d.B.) zu den Staaten im Süden Afrikas; Proyer/Bilgeri (2021 i.d.B.) zu Äthiopien; Schreiber-Barsch/Rule (2021 i.d.B.) zu Südafrika.

3. Historische und vergleichende Ansätze und Studien

Die bisherigen Ausführungen verweisen unmittelbar darauf, dass im Bereich Inklusiver Bildung viele Gründe bestehen, internationale, interkulturelle und komparative Perspektiven einzubeziehen. Die Stärkung dieses Ansatzes ist somit auch das zentrale Anliegen dieses Handbuchs. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts hat es eine weltweite Bildungsexpansion gegeben, die kein Land unberührt ließ: Die Institutionalisierung vielfältiger Organisationsformen formaler Bildung schreitet voran, so dass von einer komplett beschulten Gesellschaft gesprochen werden kann (vgl. Baker 2014). Die Sonderpädagogik und sonderpädagogische Einrichtungen haben sich, teilweise vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht, etabliert, und somit besonders die Leitprinzipien und Begründungen schulischer Strukturen und pädagogischen Handelns in Bezug auf Heterogenität mitbestimmt (z.B. Hofsäss 1993; Hänsel 2005; Richardson/Powell 2011).

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 wissenschaftlichen Erkenntnis genutzt, durch die Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden können (vgl. Schriewer 2003, 2013). Signifikant in unserer globalisierten Welt sind die kontinuierlichen Versuche des ‚Lernens von anderen‘: Ob Schulleistungstests, Benchmarks oder Rankings, kein Land kann sich den internationalen Vergleichsprozessen entziehen, auch nicht im Bereich der sonderpädagogischen Förderung und Inklusiven Bildung (vgl. z.B. OECD 2007; EASNI 2011, 2014; NESSE 2012; UNESCO 2020). Gleichzeitig sammeln Projekte für die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems „*inspiring practices*“, die sie der Praxis, Wissenschaft und Politik zur Verfügung stellen (z.B. Powell/Merz-Atalik et al. 2021 i.d.B.).

Solche Vergleiche gehen von einer grenzüberschreitenden Transnationalisierung aus, gemessen anhand der Verbreitung von Ideen und Leitbildern, von Normen und konkreten Standards oder gar von ganzen Politiken, wobei in allen drei Dimensionen – ideell, normativ und regulativ – die Interpretationen problematisiert und Implementationsprozesse zu analysieren sind (vgl. dazu die theoretischen Ausführungen später im Text). Einerseits fungieren solche Modelle als Orientierung und Legitimation nationaler und lokaler Reformagenden. Andererseits wird in diesen supranationalen Modellen auch etwas Neues konstruiert, basierend auf internationalen Aushandlungsprozessen. Die weltweite Bildungsrevolution (vgl. Meyer 2005; Baker 2014) hat Bildung als Menschenrecht zu einer Selbstverständlichkeit erhoben, wobei die Realisierung in vielen Weltregionen noch aussteht – gerade die Gleichstellung benachteiligter und behinderter Kinder und Jugendlicher stellt eine kontinuierliche Herausforderung für Politik und Praxis dar (Heyer 2015, 2021 i.d.B.). Noch immer lassen sich überall Disparitäten im Zugang, der Lerngelegenheiten und der Abschlüsse finden (UNESCO 2020). Mit den stetig gestiegenen Ansprüchen auf formale Bildung gingen auch verstärkte Messungen und Standardisierungen einher, wie in den OECD-PISA Schulleistungstests ersichtlich wird, wobei auch für diesen Bereich die Exklusion von Schüler*innen mit Förderbedarf problematisiert werden muss – und nicht nur ein Messungsproblem darstellt (vgl. Schuelka 2013). Gleichzeitig bleiben alternative, individualisierte Erfassungen schulischer Leistungen – sowohl quantitativ als auch qualitativ – eine wichtige, aber noch auszubauende, Voraussetzung für Inklusive Bildung.

Vergleichende und institutionelle Analysen liefern Fallstudien der sozialen und politischen Konstruktion von ‚Kompetenzen‘ oder ‚Fähigkeiten‘ und ‚Förderbedarf‘, von ‚Beein-

trächtigung‘ oder ‚Behinderung‘ und ‚Benachteiligung‘. Angesiedelt sind solche Studien an der Schnittstelle von Benachteiligung und Stigmatisierung einerseits, der weltweiten Behindertenbewegung und Stärkung der Menschenrechte andererseits, worauf ihre hohe Bedeutung für Gerechtigkeit und Demokratie basiert. Insbesondere die Entwicklung der Disability Studies erweitert und stärkt diese kritische Perspektive, indem sie einen Paradigmenwechsel von der Defizitorientierung des medizinischen Modells hin zum minderheiten- und menschenrechtsbasierten Verständnis eines sozialen und kulturellen Modells von Behinderung verfolgt – auch im Kontext partizipativer Forschungsansätze (vgl. Nind/Vinha 2014; Buchner 2018, 2021 i.d.B.; Schreiber-Barsch/Rule 2021 i.d.B.). Hier wird der jeweilige Kontext zentral, da das ‚behindert werden‘ v.a. auf Umweltfaktoren zurückzuführen ist (vgl. Cloerkes 2003; Pfahl/Powell 2014, 2016; Köbsell/Hirschberg 2021 i.d.B.; Waldschmidt i.E.). Mit Blick auf die bisher genannten Herausforderungen ergeben sich für komparative Analysen somit einige Herausforderungen.

Wie können Inklusive Bildung und ihre Institutionalisierung im Ländervergleich sinnvoll untersucht werden? Wie werden Merkmale, Differenzen und Vielfalt der Schülerschaft definiert? Welche Kategorien des Förderbedarfs, der Behinderung und der Benachteiligung werden offiziell anerkannt? Wer gilt überhaupt als förder- bzw. unterstützungsbedürftig? Welche schulisch-unterrichtlichen Organisationsformen, also welche Schulen und Klassen, und Unterstützungsdiendienstleistungen werden in den verschiedenen Bildungssystemen bereitgestellt und welche Standards festgelegt? Neben solchen systembezogenen Fragen ist zudem nach individuellen Bildungs- und Lebensverläufen zu fragen: Welche Lernergebnisse und Schulabschlüsse werden erlangt und wie werden die Übergänge und Zugänge zur Berufsbildung, zur Hochschule und zum Arbeitsmarkt unterstützt? Wie gestalten sich die spätere Teilhabe und die Lebenschancen von Abgänger*innen unterschiedlicher Schulformen?

Aufgrund der relativ geringen, aber wachsenden Anzahl internationaler Vergleiche sonderpädagogischer Fördersysteme wie Inklusiver Bildung im deutschsprachigen Diskurs (siehe z.B. Klauer/Mitter 1987; Albrecht/Bürli/Erdélyi 2006; Biewer/Luciak/Schwinge 2007; Bürli/Strasser/Stein 2009; Bürli 2010, 2020; Erdély/Schmidtko/Sehrbrock 2012; Johnson 2013; Köpfer 2013; Sehrbrock/Erdélyi/Gand 2013; Leonhardt/Müller/Truckenbrodt 2015; Hedderich/Zahnd 2016) gibt es eine ganze Reihe von Forschungslücken. Biewer und Luciak kamen bereits 2010 zu einem heute noch gültigen 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.). Wenngleich Forschungsfragen Inklusiver Bildung zunehmend über die Grenzen der Sonderpädagogik hinweg in Kontexten der Erziehungswissenschaften, Migrationspädagogik und angrenzenden, transdisziplinären Feldern bearbeitet werden (vgl. Panagiotopoulou et al. 2020) und häufig mit differenz- und alteritätstheoretischen Fragestellungen verbunden werden (vgl. u.a. Emmerich/Hormel 2013; Budde et al. 2017, 2019), lässt sich konstatieren, dass grundlegende systematische Erkenntnisse bezogen auf internationale Vergleiche und Kulturvergleiche bislang noch ausstehen.

Auch im englischsprachigen Diskurs ist die Forschungslage bezüglich Komparatistik noch ungenügend (vgl. Carrier 1984; gesammelte Länderberichte, z.B. Mazurek/Winzer 1994; Richardson/Powell 2011). So zeigt Brown (2014) in einem Review wissenschaftlicher Beiträge mit Bezug auf das Thema ‚Behinderung‘ in der vergleichenden und internationalen Erziehungswissenschaft in führenden englischsprachigen Zeitschriften, dass v.a. zwei Themen dominieren: die soziale Interpretation von Behinderung sowie Fragen der analytischen Betrachtungsebenen – global, national oder lokal. Die globale Wahrnehmung von Behin-

derung in verschiedenen Paradigmen – medizinisch-klinisch, sozial-politisch sowie menschenrechtsbasiert – kann anhand von Diskursanalysen internationaler Organisationen (z.B. die Weltbank, siehe Zahnd 2017, 2021 i.d.B.) oder die Übersetzung und Wirkung dessen in konträren Kulturen und Ländern gezeigt werden (z.B. der Vergleich der Umsetzung der UN-BRK in Deutschland und Nigeria, siehe Biermann 2021 i.d.B.). Vergleichende und synthetische Literaturstudien sind rar, stellen aber eine wichtige Grundlage komparatistischer Forschung dar, ob international oder regional (z.B. zu den internationalen Disability Studies vgl. Biermann/Powell, 2021 i.E.; Hummel 2021 i.d.B.).

Trotz umfassenden vergleichenden Forschungsbemühungen in den letzten Jahrzehnten, wie die der UNESCO oder der OECD sowie, in Europa, die der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) oder der Expertennetzwerke, gibt es viele Wissenslücken zu den Entwicklungen von Unterstützungssystemen wie auch zu den Bestrebungen, inklusive Bildungssysteme zu entwickeln. Die bestehende, vergleichende Forschung bezieht sich zudem v.a. auf westliche Länder, wobei auch hier große Anstrengungen nötig sind, um verlässliche Datengrundlagen zur Implementierung inklusiver Bildungsangebote herzustellen (vgl. MIPIE 2011). Die EASNIE fasst die Zusammenarbeit und Koordination in 31 Mitgliedstaaten in Europa der letzten Dekade so zusammen: „Der Prozess der Planung und Umsetzung der inklusiven Bildung betrifft das gesamte Bildungssystem und alle Lernenden; Gerechtigkeit und Qualität sind miteinander verbunden; inklusive Bildung muss als ein sich ständig entwickelndes Konzept betrachtet werden, in dem Fragen zur Diversität und Demokratie an Bedeutung zunehmen“ (EASNIE 2014: 7). Zudem wird die bedeutsame Rolle von Daten, sowohl hinsichtlich ihrer Vorteile sowie bezogen auf Einschränkungen ihrer Verwendung betont (EASNIE 2014). Ähnlich zeigt der 2020 Global Education Monitoring Report mit dem Titel „Inclusion and Education: All Means All“ (UNESCO 2020) wie wichtig sowohl Datensammlung als auch komparative Mehrebenanalysen sind, die ähnliche wie kontrastierende Dynamiken auf globaler, nationaler und lokaler Ebene untersuchen und vergleichen.

Durch die internationale Reaktion auf die Coronavirus-Pandemie im Jahr 2020 wurde neben der Stillstellung etlicher Zweige der Wirtschaft auch der formale Bildungsbetrieb in Schulen in vielen Ländern kurzfristig unterbunden und es kam zu einer weltweiten Schließung von Schulen, welche bis zu 90 Prozent der weltweiten Schülerpopulation betroffen hat. Dies hat zu einer Krise im Kontext von Bildung beigetragen bzw. krisenhafte Verhältnisse verstärkt, insbesondere mit Blick auf existierende Disparitäten global sowie innerhalb von Ländern (UNESCO 2020; vgl. für Großbritannien, Tomlinson 2021 i.d.B.), die – bereits bestehend – durch die Coronavirus-Pandemie brengglasartig zum Vorschein gebracht wurden bzw. sich intensivieren. Die Stillstellung sowie Digitalisierung von Bildungsorganisationen und die im Zuge der Wiederöffnung verfolgte Priorisierung schulischer Prinzipien (u.a. die leistungsnormierte Qualifikationsfunktion von Schule) können und sollten Anlass für internationale und interkulturelle Diskussionen und Untersuchungen im Kontext Inklusiver Bildung sein. Zukünftige Analysen sollten global verstärkt sowohl zwischen Osten und Westen als auch zwischen Norden und Süden verglichen, insbesondere aus interkultureller Perspektive, um die Folgen globaler Entwicklungen wie Herausforderungen zu bemessen und zu verstehen (vgl. Biermann et al. 2014). Die gestiegene Relevanz internationaler Organisationen (Zahnd 2021 i.d.B.) sowie Netzwerke der Behindertenbewegung könnten analysiert werden, um die Interpretation globaler Normen wie die der Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen zu untersuchen (vgl. Biewer/Luciak 2010; Artiles/Kozleski/Waitoller 2011).

Damit die aktuellen Grenzen inklusiver Bildung erkannt, verstanden und verändert werden können, sind theoretisch anspruchsvolle und systematische Ländervergleiche von Bildungssystemen sowie die Erforschung internationaler (z.B. neoliberaler oder menschenrechtsbasierter) Strömungen und Entwicklungslinien im Bereich Bildung entscheidend. Um den komplexen Zusammenhang Inklusiver Bildung im globalen Kontext fachlich zu fassen, bieten sich unterschiedliche Ansätze an, die – theoretisch wie empirisch – Analysezugänge und Methoden zur Verfügung stellen, um den postulierten und angestoßenen Transformationsprozess im Bereich Inklusiver Bildung kritisch zu begleiten und international sowie interkulturell zu vergleichen. Entlang der disziplinären Affinität des Handbuchs an der Schnittstelle soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Betrachtungsweisen, wird im Folgenden ausschließlich in hierfür ausgewählte zentrale theoretische wie methodologische Ansätze eingeführt.

4. Inklusive Bildung als Thema der Weltgesellschaft

Durch die Platzierung auf der Agenda der Vereinten Nationen und bedeutsamen internationalen Organisationen – z.B. UNESCO (vgl. Kiuppis 2014), Weltbank (vgl. Zahnd 2017, 2021 i.d.B.) oder OECD (2007) – verweisen Inklusion und damit auch Inklusive Bildung implizit auf einen weltweiten Begründungszusammenhang. Das heißt, die sich vollziehenden Entwicklungen können nicht mehr ausschließlich auf Ebene der Nationalstaaten erfasst werden, sondern beziehen sich gleichzeitig auf einen globalen Referenzrahmen. In der Soziologie wird dieser übergeordnete Rahmen seit den 1970er Jahren über den Begriff der „Weltgesellschaft“ gefasst (vgl. Greve/Heintz 2005), wobei verschiedene theoretische Konzeptionen existieren wie z.B. der Weltsystemansatz (Wallerstein 2004), der World Polity Ansatz (Baker 2014; Meyer 2005, 2009; Krücken/Drori 2009) oder die Weltgesellschaftstheorie von Peter Heintz (1982). Als Grundlogik teilen sie das Verständnis, dass es zusätzlich zu den Nationalstaaten einen weltweiten Funktionszusammenhang gibt (vgl. Biermann et al. 2014), der sich nicht als Summe nationalstaatlicher Handlungen erklären lässt, sondern eine eigenständige Organisationsform aufweist (vgl. Greve/Heintz 2005).

Weltgesellschaftliche Theorieansätze⁵ sind an dieser Stelle von Relevanz, weil sie dazu anregen, Inklusive Bildung in ihrer globalen Komplexität zu analysieren, und dazu eine Rahmung liefern, die helfen kann, neuralgische Punkte zu identifizieren. So eröffnen die Ansätze von Wallerstein (2004), Baker (2014) oder Heintz (1982) z.B. neue Perspektiven auf die Frage globaler Konvergenz sowie Disparitäten, die für Fragen Inklusiver Bildung hilfreich sind, weil sie ein vertieftes Verständnis für die Zusammenhänge zwischen kulturellem Wandel, Entwicklungspolitik und Bildung ermöglichen. Gerade die Problematik globaler Disparitäten und damit verbundener Entwicklungspolitik, die unmittelbar mit der Frage von Bildung verbunden ist, kann vor dem Hintergrund der (insbesondere auch historisch bedeutsamen) Hegemonie des globalen Nordens als äußerst relevant erachtet werden. Zu thematisieren wären diesbezüglich auch Vorwürfe wie derjenige der latenten Kolonialisierung über Ideen und Konzepte, die trotz global breit abgestützten Debatten im Kontext der Vereinten

5 Es sei darauf hingewiesen, dass Theoriekonzepte mit Fokus auf globale Zusammenhänge nicht nur im Kontext der Soziologie bestehen, sondern auch andere wissenschaftliche Disziplinen solche aufweisen, wie bspw. die Politikwissenschaft sowie Ökonomie.

Nationen dazu führen, dass Inklusive Bildung teilweise mit Konflikten konfrontiert ist, die in den Ländern des globalen Nordens kaum mitgedacht werden können (vgl. Grech 2011; Meekosha 2011; Biermann et al. 2014). Trotz der globalen Reichweite und des Miteinbezugs aller Mitgliedstaaten sowie die für die Entwicklung der UN-BRK entscheidende Kooperation der weltumspannenden Behindertenbewegung (Charlton 1998) folgen die Menschenrechte einer Konzeption, die wesentlich im globalen Norden entwickelt wurde (Hessel 2010). Dies mindert nicht den Wert daraus entstandener normativer Dokumente und Prozesse, aber es regt dazu an, gerade diese Weltregionen mitzudenken, die ansonsten kaum in hegemonialen, wissenschaftlichen Diskursen auftreten.

Während im Kontext soziologischer Auseinandersetzungen mit der Rahmung Weltgesellschaft bis heute verschiedene Theorieansätze Verwendung finden – die meistrezipierten Zugänge sind dabei der Weltsystemansatz, die World Polity Schule oder der neogramscianische Ansatz (vgl. Herkenrath 2012) – verengt sich die Gesamtperspektive im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung deutlich. So finden sich sowohl im Bereich internationaler Bildungsexperten (vgl. Bürgi 2017) als auch im Kontext internationaler Studien zum Thema Inklusion häufig neo-institutionalistische Zugänge. Es werden auch in diesem Band Anwendungen in unterschiedlichen Kontexten präsentiert, wobei insbesondere die Beiträge von Biermann (2021 i.d.B.), Mejeh (2021 i.d.B.), Schäfer (2021 i.d.B.) und Schreiber-Barsch/Rule (2021 i.d.B.) diese theoretische Grundlage verwenden. Aufgrund seiner relativ hohen Verbreitung und unserer Einschätzung, dass er für die internationale, komparative Forschung eine gewinnbringende theoretische Konzeption beinhaltet, soll dieser Zugang nachfolgend dargestellt werden.

5. Zur Institutionalisierung sonderpädagogischer Förderung und Inklusiver Bildung

Der Fokus des historischen sowie soziologischen Neo-Institutionalismus liegt auf der Institutionalisierung diverser Organisationsformen – von Sonderschulen und Sonderklassen bis hin zu inklusiven Klassen – und bezieht deren historische Entwicklung in verschiedenen Kontexten mit ein. Institutionen bauen auf kognitiven, normativen und regulativen Strukturen und Verhaltensweisen auf. Institutionalisierung, verstanden als Entwicklungsprozess der Verfestigung sozialer Normen und Verhaltensmuster, kann über diese Dimensionen untersucht werden. Nach Scotts (2013) klassischer Darstellung werden drei Säulen oder Dimensionen von Institutionen analysiert, im Fall der Analyse Inklusiver Bildung wären dies: Behindungsparadigmen und -kategorien als kulturell-kognitive Säule, pädagogische Professionen und Organisationsformen als normative Säule und die Bildungspolitik und Rechtsprechung als regulative Säule (vgl. Powell [2011] 2016; Mejeh 2021 i.d.B.). Diese umfassende Konzeption ermöglicht den kontextualisierten Vergleich fundamentaler Aspekte von Bildungsinstitutionen, die die Entwicklung diverser Bildungsorganisationen rahmen (vgl. Lee-mann et al. 2016).

Mit Hilfe des Neo-Institutionalismus kann einerseits aufgezeigt werden, dass sowohl sonderpädagogische Förderung als auch schulische Inklusion als Prinzipien – manchmal konflikthaft, jedoch meistens aufeinander bezogen – weltweit diffundieren und zu globalen Normen geworden sind. Andererseits können Barrieren der schulischen Inklusion darauf

zurückgeführt werden, dass sonderpädagogische Fördersysteme in vielen Ländern vornehmlich als segregierende oder separierende Organisationsformen institutionalisiert wurden, die nur schwer zu verändern sind. Zum einen wird also die zunehmende Rationalisierung und Strukturanpassung („Isomorphie“) einer sich-konstituierenden Weltgesellschaft in solchen Analysen wie auch der breite Einfluss nationaler wie internationaler Institutionen und Organisationen deutlich (vgl. Meyer 2005; Baker 2014). Zum anderen wird immer wieder die Entkoppelung von Umweltanforderungen (etwa die Vorgaben der UN-BRK zur schulischen Inklusion) und das konkrete Handeln in Organisationen (etwa inner-schulische Praxen, die nicht inkludierend wirken) festgestellt (vgl. Hasse/Krücken 2005). Aufgrund solcher Spannungsverhältnisse sind große Unterschiede in den institutionellen Strukturen und Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung und den daran geknüpften Schülerkarrieren sowohl zwischen als auch innerhalb von Ländern zu finden (vgl. Powell [2011] 2016). Wie es zu dieser Varianz kommt und inwiefern persistente Disparitäten auf der Trägheit der institutionalisierten Bildungssysteme beruhen, wird mit Ansätzen des Neo-Institutionalismus analysierbar. Sonderpädagogische Fördersysteme bieten in Bezug auf Entstehung, Expansion und Persistenz ein paradigmatisches Beispiel für die eigendynamische institutionelle Verstärkung existierender Organisationsformen im Bildungswesen, dies zeigt sich z.B. daran, dass derzeit immer noch die überwiegende Mehrheit aller Schüler*innen mit SPF in Deutschland segregativ beschult wird, trotz Ratifizierung der UN-BRK (vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013; Powell [2011] 2016; Gasterstädt 2019, 2021 i.d.B.).

Das Erreichen institutionell bestimmter Ziele erfolgt in hohem Maße durch Organisationen. Um die vielfältigen, sich wandelnden Organisationsstrukturen pädagogischer Angebote sowie sonderpädagogischer Fördersysteme zu verstehen, sind Analysen notwendig, die die komplexen und langfristigen sozialen Prozesse der Institutionalisierung als empirisch analysierbare Dimensionen fassbar machen. Kennzeichnend für den soziologischen Neo-Institutionalismus sind folgende Annahmen (vgl. Hasse/Krücken 2005: 18f.): Erstens bestimmen nicht nur formale Vorgaben, sondern auch unhinterfragte Ideale und Grundüberzeugungen das Handeln. Die Wirkung solcher Annahmen und ihrer Hartnäckigkeit – etwa das Ideal einer der „Begabung“ entsprechenden Beschulung – zeigt sich in den derzeitigen Debatten um schulische Inklusion und Schulstrukturreformen im Allgemeinen. Zweitens bleiben in der Praxis, die oft durch Routinen und Angemessenheitskriterien geleitet wird, Freiräume bestehen. Die entstandenen Förderbedarfe spiegeln die politisch gesetzten Rahmenbedingungen ebenso wider wie persönliche Erfahrungen und Präferenzen, aus denen große räumliche Disparitäten in der Identifikation von Förderbedarfen resultieren, etwa wenn Finanzierungsmodi erhöhte Förderquoten mit zusätzlichen Ressourcen belohnen (vgl. Kottmann 2006). Drittens bestimmen nicht nur allein die Normen, sondern auch die Orientierungen der Akteur*innen die Erwartungen und das Handeln. Gemeinsamer Unterricht wird oft von Lehrer*innen sowie Familien gegen allgemeine Normen im Bildungswesen und in der Gesellschaft durchgesetzt. Viertens haben institutionelle Vorgaben oft nicht-intendierte Folgen und erfüllen nicht immer die gewünschten positiven Funktionen. Trotz der Annahme, dass zusätzliche Ressourcen für Förderung Schüler*innen helfen, zeigt sich, dass Stigmatisierungen sowie negative Folgen von Separation und Segregation die positiven Aspekte oft deutlich übersteigen (vgl. Pfahl 2011). Fünftens muss davon ausgegangen werden, dass Institutionen, von ihrer Begründung über die Genese bis hin zur Erosion, von langfristigen Prozessen und verschiedenen Entwicklungsphasen bestimmt werden. In solchen Analysen können Organisationsformen und -praxen auf der Basis von institutionellen Mechanismen der Nachahmung, des normativen Drucks und des Zwangs untersucht werden (vgl. Scott 2013). Die Entwicklung von Bildungs-

systemen erfolgt ‚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/Powell 2013): Dies zeigt sich darin, dass Sonderschulen und -klassen bis heute und aufgrund der institutio- nellen Reproduktion die Hauptorganisationsformen sonderpädagogischer Förderung im deutschsprachigen Raum – und darüber hinaus – geblieben sind (vgl. Richardson/Powell 2011; Mejeh 2016).

Diese Analyseperspektive fokussiert also 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 (vgl. Biermann 2021 i.d.B., i.E.). Wechselwirkungen zwischen Behinderungsparadigmen sowie Kategorien des Förderbedarfs einerseits und der Entwicklung sonderpädagogischer Organisationsformen andererseits werden sichtbar, wenn rechtlich kodifizierte, disziplinär abgesicherte und kulturell geprägte Klassifizierungsprozesse in sonderpädagogischen Fördersystemen symbolische und soziale Grenzen ziehen, die weitreichende Auswirkungen auf die individuellen Entwick- lungsmglichkeiten und Lebenschancen von Schüler*innen haben (vgl. Pfahl/Powell 2016).

Die aktuelle Verfasstheit der Fördersysteme und die Debatten um deren Reform sind nur zu verstehen, wenn die historischen Legitimittsbestrebungen und Interessenlagen bekannt sind, die zu diesen hochgradig institutionalisierten Organisationsformen geführt haben. Neo- institutionalistische Ansätze unterstreichen die Wirkmächtigkeit historisch überlieferter Ideen – etwa medizinischer Modelle von Behinderung – sowie die Persistenz 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 sonderpago- gischer Fördersysteme sowie der Stratifizierung des Bildungswesens. Die unterschiedlichen Bildungssysteme wurden durch sich verändernde Behinderungsparadigmen und kulturelle Leitideen, insbesondere in Bezug auf Bildung, und Gleichheitsprinzipien sowie politische und gesellschaftliche Bewegungen geprägt. Die Förderbedürfnisse behinderter Kinder und Jugendlicher lassen sich nicht allein durch ihre Diversität, ihre Bildungswege und Lern(mis)erfolge erklären; der Umgang mit Vielfalt wird langfristig im Bildungssystem ent- wickelt (vgl. Schäfer 2019, 2021 i.d.B.).

Aktuell wird weltweit uber Leistungsstandards und individuelle Kompetenzen sowie die vielerorts angestrebte ‚Schule für alle‘ diskutiert (Moser 2012). Dennoch, wenn schulische Inklusion, in welcher alle Schüler*innen in der Erreichung ihrer individuellen Lernziele unterstützt werden, nicht nur eine rhetorische Forderung bleiben soll, muss sich diese gegen kognitive, normative und rechtliche Beharrungskräfte der institutionalisierten Organisations- formen durchsetzen, die für Schüler*innen mit attestiertem Förderbedarf entwickelt worden sind. Hier kann v.a. zwischen gradualem und transformativem Wandel unterschieden werden, exemplarisch zeigt sich diese Differenz z.B. im stetigen 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 erstaun- lich starken Erhöhung der Sonderbeschulung in den neuen Bundesländern, vgl. Autoren- gruppe Bildungsbericht 2014, 2020).

Insbesondere in föderalen politischen Systemen wie Deutschland (vgl. z.B. Blanck 2014, 2020; Gasterstädt 2019, 2021 i.d.B.), Österreich (vgl. Biewer 2021 i.d.B.), der Schweiz (vgl. Mejeh 2016, 2021 i.d.B.), Kanada (vgl. Köpfer 2013; skarsdttir/Köpfer 2021 i.d.B.), oder den USA (vgl. z.B. Johnson 2013; Powell [2011] 2016) 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. Vor diesem Hintergrund sind in diesem Handbuch spezifisch für Deutschland (vgl. Gasterstädt 2021 i.d.B.; Schäfer 2021 i.d.B.), Österreich (vgl. Biewer 2021 i.d.B.) und die Schweiz (vgl. Mejeh 2021 i.d.B.) intranationale Vergleichsperspektiven eingebracht worden.

6. Ethnographische und kulturvergleichende Perspektiven auf Inklusive Bildung

Weitere Forschungs- und Analysezugänge, die sich vergleichend mit Fragestellungen (Inklusiver) Bildung im internationalen bzw. interkulturellen Kontext – insbesondere mit Blick auf Prozesse und Praktiken in Bildungsorganisationen – beschäftigen, greifen ethnographische und kulturvergleichende Verfahren auf (vgl. Hummrich et al. 2016; Nohl 2019). Hier steht im Zentrum, wie sich – vor dem Hintergrund sozialer, kultureller, politischer Rahmenbedingungen in entsprechenden Ländern bzw. Regionen – Praktiken bei Akteur*innen in Bildungsorganisationen entwickelt haben, in denen Partizipation, Nichtaussonderung, Gemeinsames Lernen und ein wertschätzender Umgang mit Verschiedenheit zum Ausdruck kommen. Insbesondere durch internationale Policies, wie z.B. die Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994) oder die menschenrechtliche Fundierung von Inklusiver Bildung durch die UN-BRK, werden in globaler Hinsicht Normen vereinbart und formalisiert, die sich in den spezifischen Länderkontexten diffundieren und materialisieren sollen.

Ethnographische und kulturvergleichende Zugänge ermöglichen hierbei, an der Scharnierstelle von Norm und Praxis Erkenntnisse zur Umsetzung und (Re-)Kontextualisierung Inklusiver Bildung zu generieren (vgl. Köpfer 2020a). So interessieren sich Vertreter*innen dieser Ansätze dafür, mitunter ambivalente Aushandlungsprozesse und – im strukturtheoretischen Sinne – antinomische Beziehungen des Umgangs mit veränderten formalen Bedingungen (z.B. Fragen von Professionalisierung und Expertise im Rahmen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung, Aushandlungen von formalen Rollen und veränderten Zuständigkeiten im schulischen Kontext, etc.) abzubilden und diese spannungsbeladenen Zusammenhänge aufzudecken. Dabei wird davon ausgegangen, dass durch Inklusive Bildung bereits bestehende Ambivalenzen im Rahmen von institutionalisierten Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen (z.B. Förderung vs. Selektion, Nähe vs. Distanz) re-aktualisiert und hinsichtlich ihrer Spannungsbeladenheit – besonders bezogen auf Fragen von Ein- und Ausschluss, Partizipation und Aussonderung – neu und kritisch verhandelt werden (Slee 2001; Allan 2008).

Diese häufig wissenssoziologisch und kulturtheoretisch informierten Zugänge gehen – ähnlich zum oben aufgeführten neo-institutionalistischen Ansatz – von der Annahme aus, dass institutionalisierte Bildungsorganisationen globale Ähnlichkeiten aufweisen, sich aber gleichzeitig in unterschiedlichen Länderkontexten, Regionen, Kulturen different und in Relation zu vorherrschenden sozialen, politischen und religiösen Traditionslinien entwickelt haben. Diese Vorstellungen von Bildung und Erziehung haben sich im Bildungssystem materialisiert und drücken sich u.a. in der Struktur des Schulsystems, z.B. höchst leistungsselektiv und -stratifiziert in den deutschsprachigen Ländern, aus.

So haben sich fortlaufend in unterschiedlichen Länderkontexten Bildungs-, Schul- und Lernkulturen entwickelt, die sich sowohl in der institutionalisierten Struktur sowie in den Bildungspraktiken der Akteur*innen widerspiegeln. Kultur wird dabei nicht anthropologisch als essentialistische Entität verstanden, sondern als relationales Interaktionsmuster, das sich in Organisationen entwickeln und materialisieren kann (vgl. Dietz 2007: 21). Daher können es höchst unterschiedliche Fragen von Ein- und Ausschluss in Bildungsorganisationen sein, die in den jeweiligen kulturellen und länderspezifischen Kontexten artikuliert werden (vgl. Hall 1985; Köpfer 2020b). Während in Deutschland Inklusive Bildung im Kontext Schule primär als Gegenstand des gemeinsamen Lernens von Schüler*innen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf artikuliert wird, wird sie in anderen Ländern zum Beispiel mit Fragen und Diskursen demokratischer Schulentwicklung (Island; vgl. Óskarsdóttir/Köpfer 2021 i.d.B.) oder Bildung für Alle (Nigeria; vgl. Biermann 2021 i.d.B.) verbunden. So wird deutlich, dass die UN-BRK zwar als Resultat einer internationalen Emanzipationsbewegung für mehr gesellschaftliche Partizipation für Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen erachtet werden kann, die in einer menschenrechtsbasierten Fundierung von Inklusiver Bildung mündete (vgl. Heyer 2021 i.d.B.). Der dadurch angestoßene Umsetzungsprozess – zwischen formal-programmatischer Politiken und habitueller Praxis/Kultur in Bildungsorganisationen (vgl. Sturm/Wagner-Willi 2018) – nimmt in interkultureller Hinsicht aber differente Ausprägungsformen an.

Unter den Vorzeichen des oben eingeführten Kulturbegriffs können ethnographische und kulturvergleichende Zugänge dazu dienen, vertiefte empirische Analysen von Behinderungen und Benachteiligungen in Bildungsorganisationen zu prozessieren, die sich letztlich in Form von Ein- und Ausschluss für spezifische Personenkreise ausdrücken. Werden Behinderungen – in einem sozial-konstruktivistischen Verständnis – nicht als naturalisierte und personenbezogene Defizite betrachtet, sondern, im Anschluss an die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (vgl. WHO 2005; Hirschberg 2009) als Wechselwirkung von systemischen Rahmenbedingungen bzw. Kontextfaktoren und personenbezogenen Dispositionen, so können im Kontext internationaler Inklusionsforschung ebensolche Rahmenbedingungen vergleichend in den Blick genommen werden, die Behinderungen und Benachteiligungen *hervorbringen*. Dieses Moment der Hervorbringung wird nicht zuletzt durch die Vorarbeiten von Tony Booth und Mel Ainscow (2002) zum Ausdruck gebracht, in dem sie in ihrem systemisch angelegten Inklusionsverständnis (*Index for Inclusion*) auf Strukturen, Kulturen und Praktiken von Bildungsorganisationen fokussieren, die potenzielle Barrieren beinhalten und die es kritisch zu reflektieren und bezogen auf die Partizipation *aller* weiterzuentwickeln gilt. Bei Inklusion im schulischen Kontext steht also nicht die Integration spezifischer Gruppen im Vordergrund, sondern die Weiterentwicklung von Schule im Sinne eines Schulentwicklungsprozesses zur Vermeidung von Aussonderung (vgl. Ainscow 2021 i.d.B.; Allan 2008; Messiou 2017). Abgehend von einer Naturalisierung sozialer Differenzen (vgl. Bourdieu 1987; Rieger-Ladich 2019) – kann so der Blick auf Strukturen, Kulturen und Praktiken in Bildungsorganisationen gelenkt werden, die in der Herstellung von Differenz oder Gemeinschaftlichkeit münden und im internationalen Vergleich bzw. Kulturvergleich adressiert werden können, z.B. in schulischen Leistungserwartungen (vgl. Sturm 2021 i.d.B.), in Behinderungs- und Inklusionsverständnissen von Akteur*innen (vgl. Proyer/ Bilgeri 2021 i.d.B.), in innerschulischen Unterstützungs- und Assistenzpraktiken für Vielfalt (vgl. Fritzsche/Kakos 2021 i.d.B.; Óskarsdóttir/Köpfer 2021 i.d.B.; Tan 2021 i.d.B.), im Schulleitungshandeln mit Blick auf den Reformauftrag Inklusion (vgl. Badstieber/

Amrhein 2021 i.d.B.) oder in Unterrichtspraktiken zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen (vgl. Powell/Merz-Atalik et al. 2021 i.d.B.).

So können vergleichend in den jeweiligen Ländern und Regionen vor dem Hintergrund spezifischer kultureller Rahmenbedingungen „Inklusionsbedingungen“ (Weisser 2017: 146; Köpfer et al. 2019) und Exklusionsmechanismen sichtbar gemacht werden, die sich in den Kulturen, Strukturen und Praktiken der Bildungsorganisationen verankert haben und als Barrieren fortlaufend an die Schüler*innen gerichtet werden und über deren Teilhabe am und im System entscheiden (vgl. Graf 2015).

Ethnographische und kulturvergleichende Zugänge bieten sich für eine solche international und interkulturell vergleichende Inklusionsforschung in besonderem Maße an, da implizite und habitualisierte Prozesse der Herstellung von Behinderungen und Benachteiligungen in und durch Bildungsstrukturen und -kulturen fokussiert werden können – die sozusagen als Beobachtung zweiter Ebene sichtbar werden (vgl. Weisser 2017, in Rekurs auf Luhmann). Diese sind den Akteur*innen häufig nicht vorbewusst zugänglich, sondern in habitualisierten Praktiken verankert. Gerade im Vergleich und in der Möglichkeit, das Proprium als Drittes (*Tertium Comparationis*) über den Vergleich zu erkennen, können diese Praktiken sichtbar gemacht werden. Fuchs und Berg (1999: 7) drücken diese Alteritätsperspektive wie folgt aus: „Das Andere der eigenen Kultur, dem wir im Fremden begegnen, bildet eine Herausforderung, die den Horizont der eigenen Lebensweise transzendierte und für andere Möglichkeiten der Existenz öffnet, die eigene Lebensweise aber auch in Frage stellt.“ Dies hat zur Konsequenz, dass über Forschung einerseits eine Nähe zum Feld aufgebaut wird, um vertieft und mikroanalytisch die Regeln, Strukturen und Praktiken des Feldes kennenzulernen – gleichsam aber auch eine forschungsstrukturierende Distanz gewährt wird. Für eine solche „dichte Beschreibung“ (Geertz 1987) im internationalen und interkulturellen Vergleich werden daher häufig Methoden aus der Ethnomethodologie, wie z.B. Teilnehmende Beobachtungen, Feldprotokolle, Interviews, Gruppendiskussionen oder videographische Verfahren herangezogen. Durch diese können auf reflexive Art und Weise die Praxis des Feldes beobachtet und Narrative kollektiviert werden, die Rückschlüsse auf Orientierungen und habitualisierte Praktiken von Akteur*innen, z.B. auf Vorstellungen von Behinderungen und deren Bearbeitung und Aushandlung vor dem Hintergrund formaler Rahmenbedingungen geben.

Weiter zeichnet sich die Tendenz einer zunehmenden Etablierung kulturvergleichender Zugänge in der Inklusionsforschung ab (vgl. Hummrich et al. 2016; Hummrich/Pfaff 2018), in denen im Vordergrund steht, die oben genannten habitualisierten Praktiken des Feldes mittels rekonstruktiver Methoden zu adressieren. Unter Rekonstruktion kann hierbei verstanden werden, „nicht auf der Ebene der Selbstrepräsentanz der sozialen Praxis stehen zu bleiben, sondern diese selbst als hervorgebracht zu entwerfen und das Prinzip ihrer Hervorbringung freizulegen“ (Hummrich/Kramer 2016: 66f.). So wird intendiert, Prozesse von Ein- und Ausschluss nicht als statisches Phänomen zu erfassen und international zu vergleichen, sondern die Kulturen der spezifischen Regionen und deren Bildungsorganisationen als performatives Phänomen zu adressieren. Hierdurch kann, so Hummrich und Rademacher (2016: 10) ein „analytischer Nachvollzug[s] kultureller Bedeutungskonstruktionen in Sozialisation, Erziehung und Bildung“ am Gegenstand der Entwicklung inklusiver Bildung festgemacht werden. Wenngleich weitreichende Forschungsbefunde und eine ausgearbeitete Methodologie des Kulturvergleichs und der Rekonstruktion in der international und interkulturell vergleichenden Inklusionsforschung noch ausstehen, scheinen hier Möglichkeitsräume gegeben, um soziale Konstruktionen, wie z.B. die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder die Etablierung einer paraprofessionellen Assistenzrolle einer Schulbegleitung

(vgl. Fritzsche/Köpfer 2019), vergleichend, aber in Relation zu den schulkulturellen Ausgangslagen der jeweiligen Regionen und mit Blick auf deren Hervorbringung zu analysieren. Dabei geht es weniger darum, Gelingensbedingungen herauszuarbeiten, sondern vielmehr durch Kulturvergleiche komplexe Strukturen, Kulturen und Praktiken von Ein- und Ausschluss offenzulegen und hierdurch Erkenntnisse zu internationalen Zusammenhängen und Regelhaftigkeiten hervorzu bringen (Artiles/Dyson 2005). So können gerade komparative Analysen mittels qualitativer-rekonstruktiver Forschung dazu beitragen, apodiktische Annahmen zu hinterfragen (Arno 2012; Parreira do Amaral 2015), transzendentale Perspektiven zu den jeweiligen Bildungsstrukturen, -kulturen und -praktiken zu entwickeln (Adick 2015; Dale 2015) und Erkenntnisse zu historisch und kulturell geprägten Vorstellungen von Inklusiver Bildung zu liefern (D'Alessio/Cowan 2013).

7. Resümee – Perspektiven und Spannungsfelder international und interkulturell vergleichender Inklusionsforschung

Die Entwicklung Inklusiver Bildung im Anschluss an menschenrechtliche Forderungen stellt uns insgesamt vor etliche Herausforderungen. Dies gilt auch für deren Erforschung in lokalen Kontexten. Mit Blick auf die Entwicklung des Forschungsfeldes zu internationaler und komparativer Inklusionsforschung ist es jedoch relevant, die verschiedenen Ebenen – Entwicklung Inklusiver Bildung, Inklusionsforschung im Allgemeinen und internationale und komparative Forschung zu Inklusiver Bildung im Spezifischen – nicht miteinander zu vermischen. Das Handbuch unternimmt den Versuch, unter Anerkennung der Komplexität kulturell diverser Ausgangsformen, im Vergleich unterschiedliche Beispiele der Umsetzung und Verhandlung Inklusiver Bildung im internationalen Kontext abzubilden – mit Betonung von Behinderung und Benachteiligung im Bildungssystem. Aus den bisherigen Ausführungen werden an dieser Stelle resümierend zentrale Perspektiven, Problemstellungen und Forschungsdesiderate international und komparativer Inklusionsforschung angedeutet, die im Rahmen des Handbuchs Vertiefung finden und nachfolgend als Fragestellungen/Postulierungen ausformuliert sind. Sie beziehen sich auf die theoretische Rahmung globaler/internationaler Forschung, die Methodik der Komparatistik und die Wahl des Forschungsgegenstandes:

- Welche theoretischen Rahmungen (auch über die dargestellten hinaus) bieten sich an, um die Komplexität internationaler und komparativer Forschung zu fassen?
- Insbesondere gilt es – im Sinne von Verhältnisbestimmungen – aufzuzeigen, wie globale, nationale und lokale Strukturen (Internationale Organisationen, nationale Regierungen, lokale Netzwerke usw.) zusammenhängen und wie sich dies zwischen verschiedenen Ländern unterscheidet (bspw. zwischen föderalistischen und zentralistischen Staaten).
- Wie tangieren globale Einflussgrößen im Sinne weltgesellschaftlicher Diskurse Inklusive Bildung und wie können diese erfasst werden?
- Wie können Bildungs- und Erziehungsverhältnisse in den jeweiligen Länderkontexten und Kulturkreisen in ihrer Komplexität bei Vergleichen Berücksichtigung finden? Damit zusammenhängend: Welche *Tertium Comparationis* werden für die inter-, transnationalen und kulturvergleichenden Analysen zu Inklusiver Bildung ausgewählt?

- Wie werden inter-/transnationale und interkulturelle Vergleiche durch Daten abgebildet, zugänglich gemacht, vorenthalten, und in die bildungspolitischen Entwicklungen einbezogen?
- Welche Stimmen und Narrative sowie Daten und Indikatoren werden im Vergleich von den Forschenden als relevant erachtet – und welche fehlen? Welche Artikulationen werden gehört, welche überhört? Inwieweit werden Partizipative Forschungsansätze berücksichtigt und ermöglicht?
- Liegt der Fokus bei Inklusiver Bildung auf *allen* am Bildungsprozess Beteiligten oder werden *einige* (insbes. Schüler*innen mit Förderbedarf) askriptiv in den Blick genommen? Wie können hierbei Aspekte von Intersektionalität in ihrer komplexen Hervorbringung und pädagogischen Bearbeitung Eingang in Forschung finden?

Unter Berücksichtigung des bisherigen Forschungsstandes in der internationalen und komparativen Inklusionsforschung kann dieser Band dem Anspruch eines weltumfassenden Handbuchs nur bedingt Folge leisten. Allerdings beinhalten die Beiträge weitreichende Perspektiven, die wir in den nachfolgenden Ausführungen systematisieren möchten. Die so entstehende Gesamtschau bildet unserer Ansicht nach einen geeigneten Ausgangspunkt, um das Forschungsfeld einen Schritt weiter zu bringen. Die oberhalb abgeleiteten Perspektiven und Spannungsfelder werden derzeit auch im Rahmen des DFG wissenschaftlichen Netzwerks „Inklusive Bildung im internationalen Vergleich“ (2020-2023), dem Autor*innen und die Herausgeber dieses Handbuchs angehören, theoretisch wie methodologisch bearbeitet.

8. Disziplinäre, theoretische und methodologische Zugänge in diesem Handbuch

Die in diesem Band versammelten **theoretischen Perspektiven** sind vielfältig, können jedoch überwiegend als **Ansätze** der Erziehungswissenschaft und Soziologie ausgewiesen werden. Ein Großteil der Beiträge, die unterhalb skizziert werden, stammt von Wissenschaftler*innen, die in den Erziehungswissenschaften ausgebildet und in diesem breiten Feld in Forschung und Lehre tätig sind und in den vergangenen Jahren einschlägige Forschungsarbeiten im Bereich international/interkulturell vergleichender Inklusionsforschung vorgelegt haben. Neben erziehungswissenschaftlichen, sonderpädagogischen und soziologischen sind es zudem politik- und rechtswissenschaftliche Ansätze, die den Dialog um die Bedingungen, Prozesse, Konsequenzen und Umsetzungsformen Inklusiver Bildung in den Beiträgen fundieren. Einerseits bauen die Autor*innen Brücken zwischen Disziplinen, beispielsweise in der multidisziplinären Bildungssoziologie, der kultur- und sozialwissenschaftlich informierten Erziehungswissenschaft oder den zunehmend sich verbreitenden und internationalisierenden Disability Studies. Andererseits beleuchten die Autor*innen ihre zu analysierenden Gegenstände zunehmend aus spezifizierten Fachperspektiven der Erziehungswissenschaft, und nehmen unterschiedliche Foki, z.B. Lehrer*innenbildung oder Hochschulforschung in den Blick. So zeigt sich eine Pluralität und Interdisziplinarität von theoretischen Perspektiven, die einerseits in diesem Band aufgenommen, aber auch kritisch diskutiert und weiterentwickelt werden.

Jeweils ein Sechstel der Beiträge sind explizit den Disability Studies (insbesondere mit der Fokussierung auf Bildung) oder dem Neo-Institutionalismus (konzentriert auf Fragen des

institutionellen Wandels, der Governance sowie Bildungsorganisationen) zuzuordnen. Theoretische Ansätze von Inklusion als Menschenrecht, philosophisch oder rechtlich gefasst, sowie Fragen gesellschaftlicher Werte der Gleichheit und Gerechtigkeit sind in einem Fünftel der Beiträge zentral, auch wenn diese von allen Autor*innen des Handbuchs in der einen oder anderen Weise angesprochen werden. In Anlehnung dazu werden Fragen von Gemeinschaft und Gesellschaft sowie die der Diskriminierung, Benachteiligung und Vulnerabilität diskutiert. (Aus)Bildungssysteme, vor allem Schulen, Hochschulen sowie Lebenslanges Lernen und Weiterbildung in diversen Settings, werden analysiert. Dies spiegelt auch die Forderungen der UN-BRK wider, die zum Ausdruck bringen, dass Inklusive Bildung in allen Lebensphasen und Bildungsetappen garantiert werden soll. Entwicklungen in formalen Bildungsstrukturen werden mit Hilfe von Ansätzen der Internationalisierung und Europäisierung (Hochschule) gedeutet, während Fragen der Schulentwicklung vor allem mit Professionalisierungs- und Organisationstheorien hinsichtlich der Perspektive des Abbaus von Barrieren sowie des Aufbaus förderlicher Faktoren und Unterstützungsstrukturen für erfolgreiche Inklusion bearbeitet werden. Lebenslanges Lernen wird in Konzepten des Lebens(ver)laufs eingebettet, um die kumulative Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf und Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen sowie anderen Minderheiten in formellen und informellen Bildungsprozessen zu verdeutlichen. Der starke Fokus auf Diversität wird in Rekurs auf Differenz-, Intersektionalitäts-, Sozialisations- und Normalismustheorien gedeutet. Auf der Ebene sozialer Interaktion werden u.a. Ansätze des Multilingualismus sowie die der sonderpädagogischen Förderung (u.a. auf Basis der Psychometrie) angewandt. Mit diesen kontrastreichen Ansätzen – und komparativ – werden die persistenten Barrieren aber auch Möglichkeiten zur Stärkung des Prozesses der Inklusion auf verschiedenen Ebenen aufgezeigt und analysiert.

Methodisch und methodisch werden, gerade aufgrund der Stärke des Vergleichs bei Analysen auf Makroebene, in einem Drittel der Beiträge Arten von Policy-Analysen vorgenommen. Die Policy-Forschung versucht, im Sinne der klassischen Vergleichenden Erziehungswissenschaften, von den Erfahrungen und Entwicklungsdynamiken anderer Länder zu lernen. Diese Zielsetzung ist gerade bei der Herausforderung einer Transformation hin zu Inklusiver Bildung hilfreich und nötig, insbesondere weil es wenige Länder gibt, die flächendeckend inklusive Schulen etabliert haben. Während diese Beiträge Policy-Relevanz anstreben, werden auch die Methoden der vergleichenden Institutionen- sowie Diskursanalyse genutzt, um grundlegende Einblicke und Erkenntnisse über Grenzen hinweg sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren. Teilweise geschieht dies auch im historischen Sinne, sowohl qualitativ als auch quantitativ. Auch sich in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum verstärkende Ansätze wie die wissenssoziologische Diskursanalyse kommen hier zur Geltung. Mindestens ein Fünftel der Beiträge ziehen einen explizit historischen Ansatz heran, um Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen abzubilden, seien es Institutionen, Bildungspolitiken oder Schulen. Dokumentenanalysen und statistische Zeitreihen sowie Literatursynthesen verdeutlichen, wie sich der Übergang aber auch die gegenseitige Beeinflussung sonderpädagogischer Fördersysteme und Inklusiver Bildung – insbesondere in den Organisationen und Pädagogiken sichtbar – historisch verändert. Literatur aus verschiedenen Ländern wird hier zusammengeführt, was eine bedeutsame Übersetzungsleistung darstellt. Die Herausgeber haben sowohl deutschsprachige als auch englischsprachige Beiträge gesammelt, um die Horizonte zu erweitern; die Mehrsprachigkeit des Bandes spiegelt auch die internationale Dimension des wissenschaftlichen Diskurses zu Inklusiver Bildung wider. Darüber hinaus bieten einige Beiträge Metaanalysen oder Metavergleiche schulethnographischer Studien

und dokumentarische Kulturvergleiche, um durch komparative Analysen fallübergreifende Muster bzw. Orientierungen aufzuzeigen. Hierbei kommen Methoden wie Interviewführung, Biographieforschung, Teilnehmende Beobachtungen und Klassifikationsanalyse zum Einsatz, um die Handlungen und Perspektiven von Akteur*innen in (nicht)inklusiven Settings aufzuzeigen, unter anderem auch im Sinne partizipativer Forschung, in der betroffene Akteur*innen selbst zu Wort kommen und die Forschung mitentwickeln.

Mit Blick auf die Ebene des Vergleichs bieten die Beiträge vielfältige **komparatistische Dimensionen**. Ein Viertel der Beiträge nimmt vor allem eine globale Perspektive ein, entweder in allumfassender Perspektive oder die Relationen im Vergleich zwischen globalem Süden und globalem Norden. Perspektive oder die Relationen im Vergleich zwischen globalem Süden und globalem Norden. Unter den Weltregionen werden vor allem Entwicklungen in Europa analysiert, aber auch Fachdiskurse in und zwischen Nordamerika und Afrika werden verglichen. Viele Beiträge nutzen die in unserer Zeit des Wettbewerbs sehr starke international vergleichende Perspektive, beziehen in ihren Analysen aber auch oft intranationale oder lokale Entwicklungen mit ein. Solche Mehrebenanalysen tragen den Realitäten in Bildungspolitik und -systemen – gerade in föderalen Ländern – sowie den Verwobenheiten in der Governance und den wesentlichen Verflechtungen unterschiedlicher Ebenen Rechnung. Zwei Fünftel der Beiträge thematisieren vor allem die einflussreiche nationale Ebene. Oft werden dabei die Varianz und die Disparitäten sowie die regionalen und lokalen Besonderheiten berücksichtigt. Die **Gegenstände der Komparatistik** sind ebenfalls vielfältig und erstrecken sich auf alle Ebenen.

Fragen der Umsetzung der UN-BRK bestimmen große Teile der fachlichen und allgemeinen Diskussion über die Inklusive Bildung seit über einem Jahrzehnt. Dies zeigt sich auch in diesem Handbuch, denn in mehreren Beiträgen werden vergleichend die Umsetzungsversuche der UN-BRK dargestellt, nachverfolgt und kritisiert – auf unterschiedlichen Ebenen, von Weltregionen über Nationalstaaten und Bundesländern bis hin zur lokalen Ebene. Weitere Beiträge nehmen fachliche Orientierungen und Entwicklungen in den Blick, indem sie die Disability Studies (in Education) global sowie Diskurse um Inklusive Bildung oder die einflussreiche internationale Organisation der Weltbank und deren Programme in Bezug auf Behinderung rekonstruieren. Vergleiche der Kulturen der Inklusion, der Bildungspolitiken sowie die Umsetzungsprozesse inklusiver Bildungsreformen und deren Einfluss auf Individuen sind weitere Gegenstände vergleichender Analysen. Vergleiche unterschiedlicher Policies und Strukturen zeigen auf, wie sich der Aufbau inklusiver Hochschul- und Erwachsenenbildung in verschiedenen Kontexten entwickelt. Policy-Analysen sind nicht nur auf Bildungssysteme fokussiert, sondern thematisieren auch benachteiligte Gruppen und deren Exklusion vom oder Marginalisierung im bzw. Exklusion vom Arbeitsmarkt. Schulentwicklung spielt in den Vergleichen eine bedeutsame Rolle, indem Fragen von Leitung, Handlungspraktiken oder auch Bewertungen von Leistungsdifferenzen durch Lehrpersonen diskutiert werden. Hierfür werden auch Unterschiede in der Lehrer*innenbildung, der Assistenz oder auch die innerschulischen Unterstützungsmaßnahmen vergleichend herausgearbeitet. Auf Schulebene wie in Kindergärten oder Universitäten werden der Aufbau und die Etablierung von Unterstützungssystemen in Bezug auf Inklusive Bildung verglichen. An dieser Schnittstelle werden auch Lehrerbildungspolitiken wie -programme komparatistisch behandelt.

Gesamthaft bilden die Handbuchbeiträge den fortlaufenden Entwicklungsprozess im Kontext Inklusiver Bildung und damit einhergehende Forschungsdesiderate im Bereich internationaler, komparativer Forschung ab. Wenngleich sicherlich weiterhin viele Leerstellen

vorhanden sind, vermögen sie aufzuzeigen, wo in theoretischer, methodologischer und praktischer Hinsicht angesetzt werden kann und Schnittstellen weiter bearbeitet werden können.

9. Zu den Beiträgen

Nun zu den in diesem Band versammelten Autor*innen und ihren Erkenntnissen kommend, werden die einzelnen Beiträge kurz resümiert. Darüber hinaus werden exemplarische Verweise zu grundlegenden Analysen und Vorarbeiten der Autor*innen – im Stil von Quellen-nachweisen – aufgeführt, die das Feld strukturiert und geprägt haben und in die Beiträge dieses Handbuchs eingeflossen sind.

Im ersten Teil „*Grundlagen: Theoretische und methodologische Positionen und zentrale Begriffe*“ werden Grundlagentexte als Rahmen präsentiert. *Katharina Heyer* (2015) verbindet menschenrechtliche, juristische und politikwissenschaftliche Perspektiven und untersucht damit die weltweite Ratifizierung der UN-BRK sowie die nationalen Unterschiede in der Umsetzung, insbesondere in den Ländern Deutschland, Japan und den USA. *Sally Tomlinson* (2017) skizziert in ihrem Beitrag eine Soziologie der sonderpädagogischen bzw. auch Inklusiven Bildung, in dem sie Exklusion und Inklusion, die Expansion sonderpädagogischer Maßnahmen und segregierender Settings (in der Schule und Berufsausbildung) sowie Übergänge von Schule in den Beruf in vier Ländern darstellt. Außerdem skizziert sie aktuelle Herausforderungen der Coronavirus Pandemie. *Mel Ainscow* (Ainscow et al. 2006) eröffnet die Diskussion um Inklusive Bildung mit einem grundlegenden Beitrag über Werte als zentralen Aspekt für Schulentwicklungen, von Inklusiver Bildung als Menschenrecht, als hochwertigem Unterricht und als sozial gerecht. *Lani Florian* (2014) geht in ihrem Beitrag den Ähnlichkeiten und Disparitäten von Inhalt und Qualität in der Lehrer*innenbildung in unterschiedlichen Kontexten auf den Grund. *Raphael Zahnd* (2017) untersucht die Programme der Weltbank und zeichnet die vielfältigen Diskursstränge nach, die den graduellen Wandel in den Behinderungsparadigmen dieser mächtigen internationalen Organisation ausmachen. *Swantje Köbsell* (2006) und *Marianne Hirschberg* (2009) bereiten synthetisch die vielen Denkanstöße des Diskurses Disability Studies in Education aus dem angloamerikanischen für den deutschsprachigen Raum auf. *Myriam Hummel* (2018) zeigt diverse diskursive Konstruktionen Inklusiver Bildung im südlichen Afrika auf: in einigen Ländern und inhaltlichen Aspekten werden Diskurse des globalen Nordens ohne Kontextualisierung übernommen, wohingegen sich in anderen Ländern eigene Diskurse herausbilden.

Im zweiten Teil „*Komparative Perspektiven zu ausgewählten nationalen, regionalen und lokalen Bildungskontexten*“ werden zunächst gesetzliche Bedingungen und Fragestellungen von Governance diskutiert. *Julia Biermann* (Biermann 2021 i.E.) verbindet eine menschenrechtsbasierte globale Analyse des Artikels 24 (Bildung) der UN-BRK und der weltweiten Ratifizierung mit den nationalen Disparitäten bezüglich deren diskursiven Übersetzung und (Nicht-)Umsetzung inklusiver Bildung in Deutschland und Nigeria. *Julia Gasterstädt* (2019) zeigt für Deutschland, wie Inklusion mit verschiedenen Konzepten verbunden wird: eine globale Norm wird auch innerhalb von Nationalstaaten sehr unterschiedlich interpretiert, mit Konsequenzen für den institutionellen Wandel. *Lea Schäfer* (2019) untersucht die beiden föderalen Staaten Spanien und Deutschland – spezifisch die Autonome Region Andalusien und das Land Berlin –, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der politischen Vorgaben hinsichtlich organisationaler Maßnahmen zur Umsetzung des Umgangs mit Diversität

festzustellen. *Mathias Mejeh* (2016) zeigt innerhalb der Schweiz die persistente Separation der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie interkantonale Disparitäten trotz exogenen Drucks globaler Inklusionsreformen. *Gottfried Biewer* (2006) analysiert für Österreich die Bedeutung von Elternbewegungen sowie Lehrer*innenbildung als nachhaltige Faktoren für die Stärkung Inklusiver Bildung. *Tobias Buchner* (2018) findet in seinem Beitrag Gemeinsamkeiten zwischen europäischen Ländern in der fehlenden Umsetzung von Politiken Inklusiver Bildung sowie Mängel in der Umsetzung auf der Ebene des Individuums.

Weiter werden Schulstrukturen, -kulturen und -praktiken in den Blick genommen. *Edda Óskarsdóttir* (2017) und *Andreas Köpfer* (2013) vergleichen den langfristigen ganzheitlichen Aufbau von professionellen Unterstützungs- und Organisationsstrukturen für alle Schüler*innen in Island und Kanada. *Michelle Poyer* (2014) und *Margarita Bilgeri* (Schiemer 2017) berichten in ihrem Vergleich von Schulkulturen in Addis Abeba, Äthiopien, und Bangkok, Thailand, aus dem interkulturellen Projekt CLASDISA, um die Verbindungen westlicher Ideen von Inklusion mit lokalen Kulturen aufzuzeigen. *Run Tan* (2020) untersucht die außerordentlich wichtige Rolle der Leitung und der Gemeinschaft in der Schaffung inklusiver Bildung in einem Kindergarten in Schanghai, China. *Julie Allan* (2008) und *Clara Rübner Jørgensen* (2015) zeigen in einer englischen Fallstudie anhand von Bildern, wie Schüler*innen die Vorteile von Vielfalt für ihr schulisches Lernen erkennen. *Markku Jahnukainen* (2015) und *Tiina Itkonen* (2010) nehmen einen Vergleich des finnischen und des US-amerikanischen Schulsystems hinsichtlich der Schulstruktur und der Implementierung von Förderstrukturen vor. *Justin Powell* (2014), *Kerstin Merz-Atalik* (2001) und die Teammitglieder des TdiverS-Projekts untersuchen in sechs europäischen Ländern (Deutschland, Luxemburg, Island, Litauen, Schweden und Spanien) diverse Entwicklungsprozesse hin zu „inspirierenden Praktiken“ inklusiver Bildung, auch unabhängig von nationalen Politiken, durch Schulleitungen, Einbettung in der Gemeinschaft sowie didaktische Innovationen.

Darauffolgend wird die Rolle der Schule, des Unterrichts und der Professionalisierung beleuchtet. *Benjamin Badstieber* (Badstieber et al. 2018) und *Bettina Amrhein* (2011) untersuchen Schulleitungen aus Deutschland und der Schweiz und nehmen deren Handlungspraktiken und -spielräume in den Blick, um Inklusion sinnstiftend zu bearbeiten und zu fördern – dabei geht es vor allem um die Entscheidung zwischen Systemkonformität oder Transformation. *Tanja Sturm* (2019) verdeutlicht im Vergleich von norwegischen und deutschen Datensequenzen, wie inklusive Haltungen durch bestehende schulische Strukturen sowie Bewertungsmodi erschwert werden. *Elisabeth Plate* (2012) und *Alison Peacock* (2016) argumentieren mit Blick auf Erfahrungen aus dem deutschen und englischen Bildungssystem, dass Phasen der professionellen Weiterbildung stärker als fortwährender Prozess gesehen werden müssen – mit Inklusion als grundlegender Orientierung. *Bettina Fritzsche* (2014) und *Michalis Kakos* (Kakos/Fritzsche 2017) zeigen empirisch auf, mit welchen Chancen und Herausforderungen mehrsprachige Lehrassistenten in England als Übersetzer in der inklusiven Schule konfrontiert sind.

Abschließend werden im dritten Teil „*Inklusion in Hochschule und im Kontext lebenslangen Lernens*“ fokussiert. *Cristina Allemann-Ghionda* (2013) analysiert die Europäisierung von Hochschulen und zeigt mit Beispielen aus Deutschland und den USA die allgemeine Herausforderung von Diversity sowie Fächerunterschiede in der curricularen Berücksichtigung von Barrierefreiheit, Diversity und Inklusion auf. *Arthur Limbach-Reich* (2016) kontrastiert soziale und ökonomische Perspektiven, indem er nach den Entwicklungen inklusiver Hochschulen fragt und Disparitäten aufzeigt. Trotz der Vorgaben der UN-BRK sowie europäischer Initiativen zeigt sich, dass Hochschulen hinter Schulen in der Umsetzung von

Inklusion zurückbleiben. *Marcelo Parreira do Amaral* (2011) und *Jozef Zelinka* (2019) untersuchen Politiken des Lebenslangen Lernens und Erwartungen gegenüber jungen Erwachsenen in Europa, um zu zeigen, wie „Vulnerabilität“ als gesellschaftspolitischer Interpretationsrahmen den „normalen“ (linearen) Lebenslauf von Schule in den Arbeitsmarkt herausfordert. Im letzten Kapitel des Buches unterstreichen *Silke Schreiber-Barsch* (2015) und *Peter Rule* (2004) im Vergleich deutscher und südafrikanischer Bildungsorganisationen die enorme Bedeutung partizipativer Zugänge und deren Ethik, um Machtunterschiede zwischen behinderten und nicht-behinderten Forschenden konstruktiv zu begegnen – und damit zugleich die partizipative Zukunft des Feldes.

Literatur

- Adick, Christel (2015): Das Potenzial der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen elaborierter Vergleichsmethodik und praktischer Bedeutsamkeit. In: *Tertium Comparationis* 21, 1, S. 105-129.
- Ainscow, Mel (2021 i.d.B.): Inclusion and Equity in Education. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international*. Opladen: Budrich, S. 75-87.
- Ainscow, Mel/Sandill, Abha (2010): Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organizational Cultures and Leadership. In: *International Journal of Inclusive Education* 14, 4, S. 401-416.
- Ainscow, Mel/Dyson, Alan/Booth, Tony (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge: London.
- Albrecht, Friedrich/Bürli, Alois/Erdélyi, Andrea (Hrsg.) (2006): *Aspekte internationaler Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Allan, Julie (2008): *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Heidelberg: Springer VS.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2013): *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, Bettina (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnove, Robert F. (2012): *Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. In: Arnove, Robert F./Torres, Carlos A./Franz, Stephen (Hrsg.): *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham: Rowman Littlefield Publishers, S.1-26.
- Artiles, Alfredo J./Dyson, Alan (2005): *Inclusive Education in the Globalization Age: The Promise of Comparative Cultural Historical Analysis*. In: Mitchell, David (Hrsg.): *Contextualizing Inclusive Education*. London: Routledge, S. 37-62.
- Artiles, Alfredo J./Kozleski, Elizabeth B./Waitoller, Federico R. (Hrsg.) (2011): *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014, 2020): *Bildung in Deutschland 2014, 2020*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Badstieber, Benjamin/Amrhein, Bettina (2021 i.d.B.): *Handlungspraktiken von Schulleitenden im Kontext integrations-/inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse*. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international*. Opladen: Budrich, S. 383-406.

- Badstieber, Benjamin/Köpfer, Andreas/Amrhein, Bettina (2018): Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Budrich, S. 235-249.
- Baker, David P. (2014): The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture. Stanford: Stanford University Press.
- Barow, Thomas/Persson, Bengt/Allan, Julie (2016): Inclusive Education in Großbritannien und Skandinavien. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowitz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Stuttgart: UTB, S. 189-193.
- Biermann, Julia (2021, i.E.): Translating Human Rights in Education: The Influence of Article 24 UN CRPD in Nigeria and Germany. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Biermann, Julia (2021 i.d.B.): Der Einfluss der UN-BRK auf inklusive Bildung in Nigeria und Deutschland. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 167-178.
- Biermann, Julia/Graf, Erich Otto/Poyer, Michelle/Reisenbauer, Simon/Zahnd, Raphael (2014): Über die Grenzen der ‚nationalen und Grenzen überschreitenden europäischen Heil- und Sonderpädagogik‘ und darüber hinaus. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 20, 3, S. 259-263.
- Biermann, Julia/Powell, Justin J.W. (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, S. 679-700.
- Biermann, Julia/Powell, Justin J.W. (2021): Internationale Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Heidelberg: Springer VS, i.E.
- Biewer, Gottfried (2021 i.d.B.): Inklusive Bildung in Österreich. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 239-246.
- Biewer, Gottfried (2006): Schulische Integration in Deutschland und Österreich im Vergleich. Erziehung und Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift 156, 1-2, S. 21-28.
- Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael (2010): Der internationale Vergleich in der Sonderpädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online 2010, S. 1-19. <http://www.erzwissonline.de/> [Zugriff: 15.08.2020]
- Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hrsg.) (2007): Begegnungen und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blanck, Jonna M. (2014): Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. Discussion Paper SP I 2014–501. Berlin: WZB.
- Blanck, Jonna M. (2020): Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen »Lernen«. Weinheim: Beltz Juventa.
- Blanck, Jonna M./Edelstein, Benjamin/Powell, Justin J.W. (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 39, 5, S. 267-292.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2002): Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Wissenschaft.
- Brown, Alisha M.B. (2014): Situating Disability Within Comparative Education. In: Global Education Review 1, 1, S. 56-75.
- Buchner, Tobias (2021 i.d.B.): Einflüsse von Bildungspolitiken auf biographische Verläufe in international vergleichender Perspektive erforschen. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 247-273.

- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, Jürgen (2018): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 45-60.
- Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/Rosen, Lisa/Panagiotopoulou, Argyro/Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2019): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.) (2017): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bürgi, Regula (2017): Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bürli, Alois (2010): Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behindter? Zeitschrift für Inklusion 2/2010. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/137/137> [Zugriff: 10.07.2020].
- Bürli, Alois (2020): Behindertenpädagogik international. Grundlagen – Perspektiven – Beispiele. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bürli, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg.) (2009): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Carrier, James G. (1984): Comparative Special Education: Ideology, Differentiation and Allocation in England and the United States. In: Barton, Len/Tomlinson, Sally (Hrsg.): Special Education and Social Interests. London: Croom Helm, S. 35-64.
- Charlton, James I. (1998): Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment. Berkeley, CA: University of California Press.
- Cloerkes, Günther (Hrsg.) (2003): Wie man behindert wird: Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- D'Alessio, Simona/Cowan, Steven (2013): Cross-Cultural Approaches to the Study of "Inclusive" and "Special Needs" Education. In: Wiseman, Alexander W./Anderson, Emily (Hrsg.): Annual Review of Comparative and International Education. Bingley, UK: Emerald, S. 227-261.
- Dale, Roger (2015): Globalisierung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft re-visited: Die Relevanz des Kontexts des Kontexts. In: Parreira do Amaral, Marcelo/Amos, S. Karin (Hrsg.): Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder. Münster: Waxmann, S. 171-188.
- Degener, Theresia (2017): Grundlagen der Inklusion aus völkerrechtlicher Perspektive nach der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) In: Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V. / DIPF (Hrsg.) Auf dem Weg zur Inklusiven Schule. Baden-Baden: Nomos, S. 11-24.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2020-2023): Wissenschaftliches Netzwerk "Inklusive Bildung im internationalen Vergleich", Projektnummer 427476584.
- Dietz, Gunther (2007): Keyword: Cultural Diversity. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 1, S. 7-30.
- EADSNE European Agency for Development in Special Needs Education (2011): Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education. Odense: EADSNE.
- EASNIE European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014): Country Information. Odense: EASNIE. <http://www.european-agency.org/country-information>. [Zugriff: 10.07.2020].
- Eckhart, Michael/Sahli Lozano, Caroline/Blanc, Philippe (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt.
- Eckstein, Boris/Reusser, Kurt/Stebler, Rita/Mandel, Debbie (2013): Umsetzung der integrativen Volksschule – Was Lehrpersonen optimistisch macht. Eine Analyse der Überzeugungen von

- Klassenlehrpersonen im Kanton Zürich. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35, 1, S. 91-112.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erdélyi, Andrea/Schmidtke, Hans-Peter/Sehrbrock, Peter (Hrsg.) (2012): International vergleichende Heil- und Sonderpädagogik weltweit: Grundlagen – Migration – «Dritte Welt» – Europa. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, Georg (2013): Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: behinderte menschen 21, 3, S. 16-35.
- Florian, Lani (Hg.) (2014): The SAGE Handbook of Special Education (second edition). London: SAGE.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 329-345.
- Fritzsche, Bettina/Kakos, Michaelis (2021 i.d.B.): Multilingual Teaching Assistants in the UK. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 453-469.
- Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas (2019): (Para-)Professionalität im Umgang mit Ungewissheitsstrukturen – eine kulturvergleichende Rekonstruktion von Interviews mit Assistenzkräften im inklusionsorientierten Unterricht. In: Donlic, Jasmin /Jacksche-Hoffmann, Elisabeth /Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag, S. 133-160.
- Fuchs, Martin/Berg, Eberhard (1999): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Fuchs, Martin/Berg, Eberhard (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-108.
- Garrote, Ariana/Sermier Dessemontet, Rachel/Moser Opitz, Elisabeth (2017): Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. In: Educational Research Review 20 (Supplement C), S. 12-23.
- Gasterstädt, Julia (2019): Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern. Wiesbaden: Springer VS.
- Gasterstädt, Julia (2021 i.d.B.): Same same but different. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 179-196.
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Graf, Erich O. (2015): Der Fremde bin ich selbst. In: Graf, Erich O. (Hrsg.): Globale Perspektiven auf Behinderung. Berlin: epuli, S. 19-59.
- Grech, Shaun (2009): Disability, Poverty and Development: Critical Reflections on the Majority World Debate. In: Disability & Society 24, 6, S. 771-784.
- Grech, Shaun (2011): Recolonising Debates or Perpetuated Coloniality? Decentring the Spaces of Disability, Development and Community in the Global South. In: International Journal of Inclusive Education 15, 1, S. 87-100.
- Greve, Jens/Heintz, Bettina (2005): Die «Entdeckung» der Weltgesellschaft. Entstehung und Grenzen der Weltgesellschaftstheorie. In: Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft «Weltgesellschaft», S. 89-119.

- Hackbarth, Anja/Martens, Matthias (2018): Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 191-205.
- Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule: Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 1, S. 101-115.
- Hall, Stuart ([1985] 2000): Postmoderne und Artikulation. In: Räthzel, Nora (Hrsg.): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Hamburg: Argument Verlag, S. 52-77.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2005): Neo-Institutionalismus. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hedderich, Ingeborg/Zahnd, Raphael (Hrsg.) (2016): Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heintz, Peter (1982): Die Weltgesellschaft im Spiegel von Ereignissen. Zürich: Rüegger.
- Henke, Thorsten/Bogda, Katja/Lambrecht, Jennifer/Bosse, Stefanie, Koch, Helvi/Maaz, Kai/Spörrer, Nadine (2017): Will you be my friend? A Multilevel Network Analysis of Friendships of Students with and without Special Educational Needs Backgrounds in Inclusive Classrooms. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20, 3, S. 449-474.
- Herkenrath, Marc (2012): Macht, Herrschaft und die Rolle oppositioneller Akteure im Weltsystem. In: Imbusch, Peter (Hrsg.): Macht und Herrschaft: Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen. (2. vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag, S. 451-472.
- Hessel, Stéphane (2010): Empört Euch! Berlin: Ullstein.
- Heyer, Katharina (2015): Rights Enabled. The Disability Revolution, from the US, to Germany and Japan, to the United Nations. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Heyer, Katharina (2021 i.d.B.): What is a Human Right to Inclusive Education? In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 45-57.
- Hirschberg, Marianne (2009): Behinderung im internationalen Diskurs: Die flexible Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation. Frankfurt am Main: Campus.
- Hofsäss, Thomas R. (1993): Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte. Berlin: Marhold.
- Hummel, Myriam (2018): Inclusive Education in Situated Contexts. Dissertation. Hannover, Germany: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität.
- Hummel, Myriam (2021 i.d.B.): Die diskursive Konstruktion inklusiver Bildung im südlichen Afrika. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S 147-163.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Thorsten (2016): Rekonstruktion und Kritik. In: Schippling, Anne/Grunert, Cathleen/Pfaff, Nicolle (Hrsg.): Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 64-71.
- Hummrich, Merle/Pfaff, Nicolle (2018): Transnationalisierung. Tertium Comparationis 24, 2, S. 143-150.
- Hummrich, Merle/Pfaff, Nicolle/Dirim, Inci/Freitag, Christine (Hrsg.) (2016): Kulturen der Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (Hrsg.) (2016): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden: Springer VS.
- Itkonen, Tiina/Jahnukainen, Markku (2010): Disability or Learning Difficulty? Politicians or Educators? Constructing Special Education in Finland and the United States. In: Comparative Sociology, 9, 2, S. 182-201.
- Jahnukainen, Markku (2015): Inclusion, Integration, or What? A Comparative Study of the School Principals' Perceptions of Inclusive and Special Education in Finland and in Alberta, Canada. In: Disability & Society 30, 1, S. 59-72.

- Jahnukainen, Markku/Itkonen, Tiina (2021 i.d.B.): Steps to Inclusion? In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international*. Opladen: Budrich, S. 345-356.
- Johnson, Magdalena (2013): Schulische Inklusion in den USA. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jørgensen, Clara Rübner (2015): Three Advantages of Cross-national Comparative Ethnography – Methodological Reflections from a Study of Migrants and Minority Ethnic Youth in English and Spanish Schools. In: *Ethnography and Education* 10, 1, S. 1-16.
- Kakos, Michalis/Fritzsche, Bettina (2017): A Meta-ethnography of Two Studies on Interactions in Schools: Reflections on the Process of Translation. In: *Ethnography and Education* 12, 2, S. 228-242.
- Kiel, Ewald/Esslinger-Hinz, Ilona/Reusser, Kurt (2014): Einführung in den Thementeil „Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule“. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-15.
- Kiuppis, Florian (2014): Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Münster: Waxmann.
- Klauer, Karl J./Mitter, Wolfgang (Hrsg.) (1987): *Vergleichende Sonderpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Kocaj, Aleksander/Kuhl, Poldi/Kroth, Anna J./Pant, Hans Anand/Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66, 2, S. 165-191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Köbsell, Swantje (2006): Towards Self-Determination and Equalization: A Short History of the German Disability Rights Movement. In: *Disability Studies Quarterly* 26, 2. <https://dsq-sds.org/article/view/692/869> [Zugriff: 14.07.2020].
- Köbsell, Swantje/Hirschberg, Marianne (2021 i.d.B.): Disability Studies in Education. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international*. Opladen: Budrich, S. 127-146.
- Köpfer, Andreas (2013): Inclusion in Canada: Analyse inclusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, Andreas (2020a): Herausforderungen international vergleichender Inklusionsforschung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung – ethnographische und kulturvergleichende Perspektiven. In: *Zeitschrift Behinderung und Internationale Entwicklung/Journal for Disability and International Development*, Schwerpunktthema „Inclusive Education“ 31, 2, S. 5-11.
- Köpfer, Andreas (2020b): Artikulationen Inklusiver Bildung zwischen Strukturkritik und funktionaler Integration – Erkundungen mit Stuart Hall. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, 2, S. 296-310.
- Köpfer, Andreas/Papke, Katharina/Gerdes, Jürgen (2019): Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen praktizierender Lehrkräfte und dessen Bedeutung für die modulare Entwicklung von Fort- und Weiterbildungen. In: *Journal für Psychologie* 27, 2, S. 170-191.
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kozleski, Elizabeth B./Artiles, Alfredo J./Waitoller, Federico R. (2011): *Equity in Inclusive Education. Historical Trajectories and Theoretical Commitments*. In: Artiles, Alfredo J./Kotzleski, Elizabeth B./Waitoller, Federico R. (Hrsg.): *Inclusive Education. Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, S. 1-14.
- Krawinkel, Stefanie/Südkamp, Anna Sarah/Tröster, Heinrich (2017): Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 9, 3, S. 277-295.
- Krücken, Georg/Drori, Gili S. (Hrsg.) (2009): *World Society: The Writings of John W. Meyer*. Oxford: Oxford University Press.

- Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Powell, Justin J.W./Sertl, Michael (Hrsg.) (2016): Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leonhardt, Annette/Müller, Katharina/Truckenbrodt, Tilly (Hrsg.) (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung. Beiträge zur Interkulturellen und International-vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Limbach-Reich, Arthur (2016): Inklusion. Analyse eines aktuellen Leitbegriffs sozial- und bildungspolitischer Auseinandersetzungen. Konzeptionelle Ankerpunkte und empirische Antworten. In: Bliemetsrieder, Sandro/Bäuml-Rossnagl, Maria-Anna (Hrsg.): Inklusion im interdisziplinären Diskurs. München: Utz, S. 191-233.
- Mazurek, Kas/Winzer, Margret (Hrsg.) (1994): Comparative Studies in Special Education. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Meekosha, Helen (2011): Decolonising Disability: Thinking and Acting Globally. In: Disability & Society 26, 6, S. 667-682.
- Meekosha, Helen/Soldatic, Karen (2011): Human Rights and the Global South: The case of disability. In: Third World Quarterly 32, 8, S. 1383-1397.
- Mejeh, Mathias (2016): Absicht und Wirklichkeit integrativer Bildung. Wiesbaden: VS.
- Mejeh, Mathias (2021 i.d.B.): Inklusive Bildung als Institution am Beispiel Schweiz. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 221-238.
- Messiou, Kyriaki (2017): Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink? In: International Journal of Inclusive Education 21, 2, 146-159.
- Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron (Hrsg.) (2013): PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance. Oxford: Symposium Books.
- Meyer, John W. (2005): Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, John W. (2009): Reflections: Institutional Theory and World Society. In: Krücken, Georg/Drori, Gili S. (Hrsg.): World Society: The Writings of John W. Meyer. Oxford: Oxford University Press, S. 36-63.
- Merz-Atalik, Kerstin (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Opladen: Leske und Budrich.
- MIPIE Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education (2011): Die Entwicklung von Datengrundlagen zur Implementierung inklusiver Bildung. Odense: EASNIE.
- Morin, Edgar (2014): Für ein Denken des Südens. Berlin: Matthes & Seitz.
- Moser, Vera (Hrsg.) (2012): Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- NESSE Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2012): Education and Disability/Special Needs Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disability and Special Educational Needs in the EU. Brussels: EC.
- Nguyen, Xuan Thuy (2018): Critical Disability Studies at the Edge of Global Development: Why Do We Need to Engage with Southern Theory? In: Canadian Journal of Disability Studies 7, 1, S. 1-25.
- Nind, Melanie/Vinha, Hilra (2014): Doing Research Inclusively: Bridges to Multiple Possibilities in Inclusive Research. In: British Journal of Learning Disabilities 42, 2, S. 102-109.
- Nohl, Arnd-Michael (2019): Country Comparison and Multi-Level Analysis in Qualitative Research – Methodological Problems and Practical Solutions. In: Child Indicators Research 12, 2, S. 409-423.
- OECD (2007): Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators. Paris: OECD.

- Óskarsdóttir, Edda (2017): Constructing Support as Inclusive Practice: A Self-Study. Dissertation, University of Iceland.
- Óskarsdóttir, Edda/Köpfer, Andreas (2021 i.d.B.): Inklusive Unterstützungsstrukturen in Schulen in Island und Kanada. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 277-295.
- Panagiotopoulou, Julie A./Rosen, Lisa/Strzykala, Jenna (Hrsg.) (2020): Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education? Wiesbaden: Springer VS.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2011): Emergenz eines internationalen Bildungsregimes? International Educational Governance und Regimetheorie. Münster: Waxmann.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2015): Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Parreira do Amaral, Marcelo/Amos, S. K. (Hrsg.): Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte Theorie Methode und Forschungsfelder. Münster: Waxmann, S. 107-130.
- Parreira do Amaral, Marcelo/Zelinka, Jozef (2019): Lifelong Learning Policies Shaping the Life Courses of Young Adults. An Interpretative Analysis of Orientations, Objectives and Solutions. In: Comparative Education 55, 3, S. 404-421.
- Peacock, Alison (2016): Assessment for Learning without Limits. London: Open University Press.
- Peters, Susan B. (2007): Education for All? A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals with Disabilities. In: Journal of Disability Policy Studies 18, 2, S. 98-108.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die SonderSchule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript Verlag.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J.W. (2014): Subversive Status: Disability Studies in Germany, Austria and Switzerland. In: Disability Studies Quarterly 34, 2, <https://dsq-sds.org/article/view/4256> (Zugriff 19.20.2020)
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin 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. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62, S. 58-74.
- Plate, Elisabeth (2012): Staff Support for Inclusion – An International Study. Dissertation. Canterbury: University of Kent/Canterbury Christ Church University.
- Powell, Justin J.W. (2014): Comparative and International Perspectives on Special Education. In: Florian, Lani (Hrsg.): The SAGE Handbook of Special Education, second edition. Los Angeles, CA: SAGE, S. 335-349.
- Powell, Justin J.W. ([2011] 2016): Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany. Abingdon: Routledge.
- Powell, Justin, J.W. (2018): Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 127-142.
- Powell, Justin J.W./Hadjar, Andreas (2018): Schulische Inklusion in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz: Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen [Inclusive Schooling in Germany, Luxembourg and Switzerland]. In: Rathmann, Katharina/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion [Performance and Well-being in School]. Weinheim: Beltz Juventa, S. 46-64.
- Powell, Justin, J.W./Merz-Atalik, Kerstin et al. (2021 i.d.B.): Heterogene Lerngruppen inklusionssorientiert unterrichten. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 357-379.
- Powell, Justin J.W./Wagner, Sandra J. (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt: Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin

- überrepräsentiert. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Wiesbaden: VS, S. 177-199.
- Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2001): Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, 2, S. 209-224.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2019). Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bilanz und Perspektiven. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 70, 10, S. 468-483.
- Proyer, Michelle (2014): Educational Environments of Children with Disabilities in Greater Bangkok. Accepting Disability and Leading a Happy Life in a Transiting Urban Area. Dissertation. Wien: Universität Wien.
- Proyer, Michelle/Bilgeri, Margarita (2021 i.d.B.): Vergleichende Perspektiven auf die Kultur(-en) der (schulischen) Inklusion in Addis Abeba und Bangkok. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 297-312.
- Richardson, John G./Powell, Justin J.W. (2011): Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien. Hamburg: Junius Verlag.
- Rule, Peter (2004): Dialogic Spaces: Adult Education Projects and Social Engagement. In: International Journal of Lifelong Education 23, 4, S. 319-334.
- Schäfer, Lea (2021 i.d.B.): Maßnahmen inklusiver Bildung. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 197-220.
- Schäfer, Lea (2019): Institutioneller Wandel und Steuerung von „Förderbedürftigkeit“ im Zuge inklusiver Bildung: Ein qualitativer Mehrebenenvergleich am Fallbeispiel von Sekundarschulen in Andalusien. Dissertation, Humboldt Universität zu Berlin.
- Schiemer, Margarita (2017): Education for Children with Disabilities in Addis Ababa, Ethiopia. Developing a Sense of Belonging. Cham, Switzerland: Springer VS.
- Schreiber-Barsch, Silke (2015): Von Sonder-Räumen zu inklusiven Lernorten. Raumordnungen in der Erwachsenenbildung. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: WBV, S. 193-204.
- Schreiber-Barsch, Silke/Rule, Peter (2021 i.d.B.): Shifting Lenses to a Participatory Ethos in Research. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 547-572.
- Schriewer, Jürgen (2003): Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik. In: Schriewer, Jürgen (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education. Bern: Peter Lang, S. 9-52.
- Schriewer, Jürgen (2013): Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-41.
- Schuelka, Matthew (2013): Excluding Students with Disabilities from the Culture of Achievement. In: Journal of Education Policy 28, 2, S. 216-230.
- Scott, W. Richard (2013): Institutions and Organizations. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sehrbrock, Peter/Erdélyi, Andrea/Gand, Sina (Hrsg.) (2013): Internationale und Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik und Inklusion: Individualität und Gemeinschaft als Prinzipien Internationaler Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Slee, Roger/Allan, Julie (2001): Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education. In: International Studies in Sociology of Education 11, 2, S. 173-192.

- Slee, Roger/Corcoran, Tim/Best, Marnie (2019): Disability Studies in Education – Building Platforms to Reclaim Disability and Recognise Disablement. In: *Journal of Disability Studies in Education*, 2019, S. 1-11.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2. überarb. Aufl., München: Reinhardt (UTB).
- Sturm, Tanja (2019): Constructing and Addressing Differences in Inclusive Schooling – Comparing Cases from Germany, Norway and the United States. In: *International Journal of Inclusive Education* 23, 6, S. 656-669.
- Sturm, Tanja (2021 i.d.B.): Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen in der Schule. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international*. Opladen: Budrich, S. 407-422.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2018): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tan, Run (2020): Promoting Peer Interactions in Chinese Inclusive Preschool Classrooms: Strategies Teachers Apply for Children with Special Educational Needs. Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Tan, Run (2021 i.d.B.): Exploring Successful Inclusive Practice in China. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international*. Opladen: Budrich, 313-328.
- Tomlinson, Sally (2017): *A Sociology of Special and Inclusive Education: Exploring the Manufacture of Inability*. Abingdon: Routledge.
- Tomlinson, Sally (2021 i.d.B.): Sociology of Special and Inclusive Education. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international*. Opladen: Budrich, S. 59-73.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf [Zugriff: 20.12.2018].
- UNESCO (2015): *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- UNESCO (2020): *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2016): General comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education, 2 September 2016, CRPD/C/GC/4 <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> [Zugriff 19.08.2020]
- United Nations (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. A/RES/61/106, Annex I. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150> [Zugriff 24.08.2020]
- United Nations (2013): *Thematic Study on the Right of Persons with Disabilities to Education*. New York: General Assembly, Human Rights Council: A/HRC/25/29.
- United Nations (2015): *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN.
- United Nations (2018): *Sustainable Development Goals*. URL: <https://www.un.org/sustainable> [Zugriff 24.08.2020]
- Vock, Miriam/Gronostaj, Anna (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin/Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Waldschmidt, Anne (Hrsg.) (im Erscheinen): *Handbuch Disability Studies*. Heidelberg: Springer VS.
- Wallerstein, Immanuel (2004): *World Systems Analysis*. Durham, NC: Duke University Press.
- Weisser, Jan (2015): Doing international disability studies and coping with different thought styles. In: Graf, Erich O. (Hrsg.): *Globale Perspektiven auf Behinderung*. Berlin: epubli, S. 15-17.

- Weisser, Jan (2017): Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Weinheim: Beltz Verlag.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, S. 601-623.
- WHO (2003): International Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. DIMDI.
- Zahnd, Raphael (2017): Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zahnd, Raphael (2021 i.d.B.): Weltbank. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen: Budrich, S. 107-126.

Inhalt

Vorwort	9
1 Entwicklungsdimensionen internationaler und komparativer Inklusionsforschung	11
Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd	
I Grundlagen: Theoretische und methodologische Positionen und zentrale Begriffe	
2 What is a Human Right to Inclusive Education? The Promises and Limitations of the CRPD's Inclusion Mandate	45
Katharina Heyer	
3 A Sociology of Special and Inclusive Education: Insights from the UK, US, Germany, and Finland	59
Sally Tomlinson	
4 Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge	75
Mel Ainscow	
5 The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education	89
Lani Florian	
6 Weltbank: Von ersten Auseinandersetzungen mit Behinderung hin zu inklusiven Perspektiven	107
Raphael Zahnd	
7 Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen	127
Marianne Hirschberg/Swantje Köbsell	
8 Die diskursive Konstruktion inklusiver Bildung im südlichen Afrika	147
Myriam Hummel	
II Komparative Perspektiven zu ausgewählten nationalen, regionalen und lokalen Bildungskontexten	
<i>A Gesetzliche Bedingungen und Governance</i>	
9 Der Einfluss der UN-BRK auf inklusive Bildung in Nigeria und Deutschland	167
Julia Biermann	

10	Same same but different – Ein Vergleich der Entwicklung inklusiver Strukturen in zwei Bundesländern in Deutschland	179
Julia Gasterstädt		
11	Maßnahmen inklusiver Bildung – Ein international vergleichender Blick auf Andalusien (Spanien) und Berlin (Deutschland)	197
Lea Schäfer		
12	Inklusive Bildung als Institution am Beispiel Schweiz	221
Mathias Mejeh		
13	Inklusive Bildung in Österreich – Von den Anfängen der Entwicklung eines rechtlich-normativen Auftrags bis zu den Perspektiven für die Zukunft	239
Gottfried Biewer		
14	Einflüsse von Bildungspolitiken auf biographische Verläufe in international vergleichender Perspektive erforschen: Erkenntnisse aus dem Quali-TYDES-Projekt	247
Tobias Buchner		
<i>B</i>	<i>Schulstrukturen, -kulturen und -praktiken</i>	
15	Inklusive Unterstützungsstrukturen in Schulen in Island und Kanada – Eine kulturvergleichende Analyse mit Blick auf schulrechtliche Entwicklungen und In-School-Support	277
Edda Óskarsdóttir/Andreas Köpfer		
16	Vergleichende Perspektiven auf die Kultur(-en) der (schulischen) Inklusion in Addis Abeba und Bangkok	297
Michelle Proyer/Margarita Bilgeri		
17	Exploring Successful Inclusive Practice in China: An Inclusive Public Kindergarten in Shanghai	313
Run Tan		
18	Inclusive School Development: The First Years of an English Free School	329
Julie Allan/Clara Rübner Jørgensen		
19	Steps to Inclusion? The Role of Tiered Intervention in Finland and in the United States	345
Markku Jahnukainen/Tiina Itkonen		
20	Heterogene Lerngruppen in Europa inklusionsorientiert unterrichten: Inspirierende Praktiken und Erkenntnisse aus Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien	357
Justin J.W. Powell/Kerstin Merz-Atalik & TdiverS-Projekt		

C Schule, Unterricht und Professionalisierung

21	Schulleitungshandeln in integrations-/inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen – Empirische Befunde aus der Schweiz und Deutschland	383
	Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein	
22	Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen in der Schule – Ein transnationaler Fallvergleich unterrichtlicher Praxen	407
	Tanja Sturm	
23	Teachers' Learning in Schools Moving Towards Inclusion: Experiences from England and Germany	423
	Elisabeth Plate/Alison Peacock	
24	Multilingual Teaching Assistants in the UK: Translators in the Field of Inclusive Education	453
	Bettina Fritzsche/Michalis Kakos	

III Inklusion, Hochschule und Lebenslanges Lernen

25	Diversität, Inklusion und Internationalisierung in der Hochschule: Eine komparative Perspektive	473
	Cristina Allemann-Ghionda	
26	Studieren mit Behinderungen im Spannungsfeld zwischen Behindertenrechtskonvention und Neoliberalismus: Entwicklungen im europäischen Hochschulkontext	499
	Arthur Limbach-Reich	
27	Vulnerabilität als (neues) europäisches bildungspolitisches Deutungsmuster? Ein Beispiel aus dem Bereich des Lebenslangen Lernens	523
	Marcelo Parreira do Amaral/Jozef Zelinka	
28	Shifting Lenses to a Participatory Ethos in Research: Adult Learners with Disabilities in Germany and South Africa	547
	Silke Schreiber-Barsch/Peter Rule	
	Autor*innenverzeichnis	573