

- Hostetler, J. A. (1993): Amish Society. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Hout, M. (1988): More Universalism, Less Structural Mobility. *The American Occupational Structure in the 1980s*. In: *The American Journal of Sociology*. 93. 1358-1400
- Johnson-Weiner, K.M. (2007): Train Up a Child, Old Order Amish and Mennonite Schools. Baltimore
- Kamens, D. (2009): The Expanding Polity. Theorizing the Links between Expanded Higher Education and the New Politics of the Post-1970s. In: *American Journal of Education*. 116. 1. 99-124
- Kamens, D./Meyer, J./A. Benavot (1996): Worldwide patterns in academic secondary education curricula. In: *Comparative Education Review*. 40. 116-138.
- Kraybill, D.B. (Hrsg.) (1993): *The Amish and the State*. Baltimore
- Kraybill, D.B. (2001): *The Riddle of Amish Culture*. Baltimore
- Kraybill, D.B./Nolt, S.M. (2004): *Amish Enterprise: From Plows to Profits*. Baltimore
- Knaudsen, S.T. (1974): *The Education of the Amish Child*. California Law Review. 62. 1506-1531
- Lareau, A. (1989): Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education. New York
- Lenhardt, G. (1984): *Schule und Bürokratische Rationalität*. Frankfurt
- Markl, H. (1997): Die Misere beginnt im Kindergarten. In: *Der Tagesspiegel Nr.* 161777
- Martinez, M. (2000): Education as the cultivation of intelligence. Mahwah, NJ
- Meyer, J./ Ramirez, F./ Soysal, Y. (1992): *World Expansion of Mass Education, 1870-1980*. In: *Sociology of Education*. 65. 2. 128-149
- Meyers, T. (1993): *Education and Schooling*. In: Kraybill, D.B. (1993): 87-106
- Project.1976. *Education and the Law: State Interests and Individual Rights*. "Michigan Law Review" 74: 1373-1502
- P.T.R.1967. "The Right Not to Be Modern Men: The Amish and Compulsory Education." *Virginia Law Review*. 53: 925-952
- Richardson, J.G. (1980): Variation in Date of Enactment of Compulsory School Attendance Laws. *An Empirical Inquiry*. In: *Sociology of Education*. 53. 3. 153-163
- Schaub, M. (2010): Parenting for Cognitive Development from 1950-2000. The Institutionalization of Mass Education and the Social Construction of Parenting in the United States. In: *Sociology of Education*. 83. 46-66
- Schwadel, P. (2005): Education and Churchgoing Protestants. *Views of Highly Politicized Christianity*. In: *Review of Religious Research* 47. 150-161
- Schofer, E./ Meyer, J. (2006): The world-wide expansion of higher education in the twentieth century. In: *American Sociological Review*. 70. 6. 898-920
- Smith, Thomas M. (2003): *Who Values the GED? An Examination of the Paradox Underlying the Demand for the General Educational Development Credential*. In: *Teachers College Record*. 105. 3. 375-415
- Stinchcombe, A./ J. March (1965): *Handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally
- Trow, M. (1972): *The Expansion and Transformation of Higher Education*. In: *International Review of Education*. 18. 1. 61-84

Kulturen der sonderpädagogischen Förderung und „schulische Behinderung“

Ein deutsch-amerikanischer Vergleich

Justin J. W. Powell

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts findet in Deutschland und in den USA eine ungebrochene Bildungsexpansion statt – auch im Bereich der sonderpädagogischen Förderung.¹ Immer mehr Kinder und Jugendliche erhalten eine sonderpädagogische Förderung. Dabei gibt es in beiden Ländern seit Jahrzehnten eine deutliche Überrepräsentanz von männlichen Schülern, sozial Benachteiligten und ethnischen Minderheiten in sonderpädagogische Fördersysteme. Trotz der ähnlichen historischen Ausgangslagen – der prinzipiellen Exklusion von als behindert wahrgenommenen Kindern aus den deutschen und amerikanischen Bildungssystemen – haben sich die sonderpädagogischen Fördersysteme dieser Staaten seit dem Zweiten Weltkrieg zunehmend auseinander entwickelt. Kontrastiert werden damit zwei Modelle der „Förderung“: Die Segregation in Deutschland (räumliche Trennung durch unterschiedliche Gebäude) sowie der Separation (Trennung innerhalb eines Gebäudes) und Integration (teilweise gemeinsamer Unterricht) in den USA. Jedoch sind beide Länder weit davon entfernt, den Vorgaben des Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) – ein vollständig inklusives Bildungswesen – zu entsprechen. Die prinzipielle Exklusion zu überwinden war in beiden Ländern nur der erste Schritt hin zur Inklusion und der größtmöglichen Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten. Obwohl in vielen Schulen der beiden Länder Erfolge erzielt wurden, ist keine landesweite Inklusion geschaffen worden: Sonderpädagogische Fördersysteme in Deutschland wurden vornehmlich als segregierende und in den USA als separierende Einrichtungen institutionalisiert. Diese Organisationsformen, die in den deutschen und ame-

1 Dieser Beitrag fasst knapp Ergebnisse einer komparativen Studie zusammen (Powell 2011) und stellt eine überarbeitete und gekürzte Fassung eines deutschsprachigen Beitrags dar (Powell 2009).

rikanischen Bildungssystemen etabliert, verallgemeinert und verteidigt werden, sind damit zugleich Barrieren der inklusiven Bildung (vgl. Powell 2011).

Die kulturellen Paradigmen von Förderbedürftigkeit, die Organisationsformen der Fördersysteme und die schulischen Erfahrungen der Maßnahmenteilnehmer und ihre Lebensverläufe werden analytisch aufeinander bezogen und – mit kritischem Blick – in dem Konzept der *schulischen Behinderung* zusammengeführt. Der Begriff deutet nicht nur auf institutionalisierte Diskriminierung, sondern auch auf mehrere Paradoxien hin, die im Hinblick auf sonderpädagogischen Fördersysteme in vielen Gegenwartsgesellschaften zu finden sind: (1) die als positiv zu erachtende individuelle Förderung von Schülern mit Behinderungen impliziert zugleich deutliche negative Konsequenzen für ebendiese, insbesondere aufgrund der Stigmatisierung und der Beschulung in getrennten Lernumwelten; (2) die simultane Zunahme von Bildungsrechten und Lernopportunitäten *aber auch* verstärkte negative Konsequenzen, wenn Bildungsstandards nicht erreicht und Bildungszertifikate nicht erworben werden; und (3) die gleichzeitige Zunahme von Segregationsraten trotz z.T. realisierte Bestrebungen das Modell der inklusiven Bildung auszuweiten (vgl. Richardson/Powell 2011: Kap. 6).

Die Studie zeigt auf, dass eine negative Klassifikation sowie schulische Segregation und Separation als legitimierte Formen systematischer *Behinderung* gelten müssen. In diesen Kulturen werden sehr unterschiedliche Kategorien des Förderbedarfs angewandt, unterschiedliche Förderorte bereitgestellt und unterschiedliche Zertifikate vergeben. Dabei wird die ständische Grundstruktur des gegliederten deutschen Bildungswesens kontrastiert mit einer binnendifferenzierten, individuumsbezogenen Gesamtschule in der pluralistischen Gesellschaft der Vereinigten Staaten. Diese Unterschiede werden vom ersten Schultag an im pädagogischen Handeln deutlich sichtbar (vgl. Rademacher 2009; i.d.B.). Ferner zeigt Pfahl (2011) in ihrer die diskurs- und biografische Analysen verknüpfenden Studie, wie sehr die professionellen Interessen und entwickelten Kategorien und die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in hochgradig stigmatisierten Umwelten dazu führen, dass diese „Selbsttechniken der Behinderung“ anwenden, wenn sie mit äußerst schwierigen Übergängen von der Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt konfrontiert sind. Um kulturelle Ähnlichkeiten und Differenzen zu verstehen, erweisen sich vergleichende Analysen der Fördersysteme als besonders aufschlussreich, weil sich die jeweils als selbstverständlich und notwendig erachtete sonderpädagogische Förderung als kontingente Konstrukte entpuppen. Um jedoch die Einflüsse von Ideen, Normen und Politiken und ihre Verflechtung in der Institutionalisierung zu analysieren, sollten (1) die drei Säulen der Institution heuristisch getrennt werden und (2) die multiplen Analyseebenen unterschieden werden, was gerade in den beiden föderalen Staaten entscheidend ist. Der Beitrag

zeigt, wie eine solche Analyse aufgebaut werden kann. Damit wird der Empfehlung entsprochen, innerhalb der Bildungsforschung die Bedeutung schulischer Behinderung in unterschiedlichen Kulturen verstärkt zu verfolgen (vgl. Barton/Armstrong 2001; Richardson/Powell 2011).

1 Institutionalisierung der Fördersysteme: von der Exklusion zur Inklusion?

Die Institutionalisierung unterschiedlicher Fördersysteme in Deutschland und den USA wird im Folgenden durch die nähere Betrachtung des soziologischen Neo-Institutionalismus deutlich, der in der amerikanischen Organisationsforschung geprägt wurde (z.B. Meyer/Rowan 1992; DiMaggio/Powell 1983; Powell/DiMaggio 1991; Scott 2003; Hasse/Krücken 2005). Es werden Wechselwirkungen zwischen Behinderungsparadigmen und -kategorien sowie der Entwicklung der sonderpädagogischen Organisationsformen analysiert. Durch rechtlich kodifizierte, disziplinär abgesicherte, und kulturell geprägte Klassifizierungsprozesse werden in der sonderpädagogischen Förderung symbolische und soziale Grenzen gezogen, die weitreichende Auswirkungen auf die individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und Lebenschancen von Schüler/-innen haben. Vor allem historische und kulturvergleichende Analysen sonderpädagogischer Fördersysteme können Aufschluss über den Wandel und die Persistenz kategorialer Grenzbeziehungen von (A-)Normalität und differenzierter Förderbedarfe (wie z. B. „Lernen“ oder „Sehen“) geben.

Trotz der anhaltenden Dominanz klinischer Modelle sowie der auf Kompen-sation von festgestellten Individualdefiziten zielenden Fördermaßnahmen, werden in vergleichenden Untersuchungen signifikante kulturelle Unterschiede deutlich, die sich in den symbolischen und organisatorischen Grenzen zwischen allgemeiner und sonderpädagogischer Förderung wie auch innerhalb der jeweiligen Sonderpädagogik zeigen. „Schulische Behinderung“ entsteht dort, wo Benachteiligungen nur partiell entgegengewirkt oder gar weitere hinzugefügt werden. Welche Benachteiligungen von wem, wann und wie kompensiert werden sollten, hat sich im Laufe des letzten Jahrhunderts grundlegend verändert und unterscheidet sich fundamental in den einzelnen Kulturen, wobei aktuell in vielen Nationen über Leistungsstandards und individuelle Kompetenzen sowie die noch zu entwickelnde „Schule für Alle“ diskutiert wird. Auch die vielfältigen Reformen seit dem „PISA-Schock“ verdeutlichen den Einfluss internationaler Vergleiche, aber die sonderpädagogische Förderung ist in der Bildungsforschung und -politik meistens ausgespart worden. Dennoch, wenn inklusive Schulen und Klassen, in welchen *alle* Schülerinnen und

Schüler in der Erreichung ihrer individuellen Lernziele unterstützt werden, nicht nur eine rhetorische Forderung bleiben sollen, muss sich die Inklusion als Ziel gegen standhafte Kräfte der institutionalisierten Organisationsformen auf kultureller, normativer und rechtlicher Ebene, die für Schüler/-innen mit festgestelltem Förderbedarf entwickelt worden sind, durchsetzen.

Deshalb zielt dieser Beitrag auf die Frage ab, wie sonderpädagogische Fördersysteme mit so viel Erfolg institutionalisiert wurden, dass sie unhinterfragt bleiben, als notwendig akzeptiert und in allen Regionen der beiden untersuchten Länder Verallgemeinerung erfahren. Antworten darauf würden gleichzeitig Wege aufzeigen, wie die Barrieren der schulischen Inklusion abzubauen sind. Die Institution der „schulischen Behinderung“ und die sich darauf beziehenden sonderpädagogischen Fördersysteme werden im Folgenden anhand von W. Richard Scotts (2003) klassischer Darstellung institutioneller Säulen oder Dimensionen analysiert: Erstens die Behinderungsparadigmen als *kulturell-kognitive Säule*, zweitens die sonderpädagogische Profession und sonderpädagogische Organisationsformen als *normative Säule* und drittens die Bildungspolitik und Rechtsprechung als *regulative Säule*.

Auch wenn vielfältige schulische Inklusionsmodelle in etlichen amerikanischen wie deutschen Schulen erfolgreich erprobt wurden, kann von einer flächendeckend erfolgreichen Implementierung keine Rede sein. Leitfragen für die vergleichende neo-institutionelle Analyse lauten daher: Welche institutionellen Faktoren haben zur Divergenz dieser ursprünglich ähnlich ausschließenden Bildungssysteme geführt? Welche kulturellen und strukturellen Barrieren verhindern das in internationalen völkerrechtlichen Konventionen identifizierte Ziel der schulische Inklusion? Um diese Entwicklungen und den Widerstand gegen schulische Inklusion zu verstehen, sollen im Folgenden die institutionellen Säulen der „schulischen Behinderung“ herausgearbeitet werden.

2 Eine neo-institutionalistische Analyse der „schulischen Behinderung“

Die sonderpädagogischen Fördersysteme bieten in Bezug auf Entstehung, Expansion und Persistenz ein paradigmatisches Beispiel für die eigendynamische institutionelle Verstärkung existierender Organisationsformen im Bildungswesen. Diese Form der Trägheit soll mit Hilfe der Säulen der Institution „schulischer Behinderung“ untersucht werden: Die Entwicklungen im Recht (*regulative Säule*), in der sonderpädagogischen Profession (*normative Säule*) und insbesondere die kognitiven, präreflexiven Aspekte der „schulischen Behinderung“ als kulturell

bedingte Bewertungsmaßstäbe und Kategorien der schulischen Performanz (*kulturell-kognitive Säule*) werden hervorgehoben. Es geht um die Einbettung vielfältiger sonderpädagogischer Organisationen in kulturell geprägte Institutionen der „schulischen Behinderung“.

Die neo-institutionalistische Theorie bietet eine Reihe analytischer Konzepte an, die für ein Verständnis von Institutionen als Erwartungszusammenhänge und Organisationen als Beziehungen zwischen Personen mit ähnlichen Interessen oder Zielen relevant sind; sie strukturieren die Erwartungen der Beteiligten in Interaktionen. Es handelt sich folglich um Strukturen, die anderweitig als Produktionssysteme oder Sozialprogramme, auch als ermöglichende Strukturen oder performative Skripte bezeichnet werden (vgl. Powell/DiMaggio 1991). Das Erreichen institutionell bestimmter Ziele erfolgt in hohem Maße durch Organisationen. Um die vielfältigen, sich wandelnden Organisationsstrukturen der sonderpädagogischen Fördersysteme zu verstehen, bedarf es deshalb einer Analyse der „schulischen Behinderung“, um die Prozesse der Institutionalisierung als empirisch analysierbare Dimensionen fassbar zu machen.

Kennzeichnend für den soziologischen Neo-Institutionalismus sind folgende Annahmen (vgl. Hasse/Krücken 2005, S. 18f.): Erstens bestimmen nicht nur formale Vorgaben, sondern auch unhinterfragte Ideale und Grundüberzeugungen das Handeln (im hier diskutierten Fall etwa das Ideal einer der „Begabung“ entsprechenden Beschulung). Zweitens bleiben in der Praxis, die oft durch Routinen und Angemessenheitskriterien geleitet wird, Freiräume bestehen, z. B. ist schulische Behinderung nicht ein objektiv statischer Zustand, sondern entsteht durch Interaktionen zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen, durch politisch gesetzte Rahmenbedingungen und persönliche Erfahrungen sowie Präferenzen. Mit der Konsequenz, dass es große räumliche Disparitäten in der Identifikation von Förderbedarfen gibt. Drittens bestimmen die Orientierungen der Akteure und nicht Normen allein die Erwartungen und das Handeln (gemeinsamer Unterricht wird oft von überzeugten Lehrerinnen und Lehrer gegen allgemeine Normen im Bildungswesen durchgesetzt). Viertens haben institutionelle Vorgaben oft nicht intendierte Folgen und erfüllen nicht immer die gewünschten positiven Funktionen. Trotz der Annahme, dass die zusätzlichen Ressourcen einer Förderung dem oder der Schüler/-in helfen werden, zeigt sich, dass Stigmatisierung, Separation oder Segregation als negative Faktoren die positiven Aspekte überwiegen können. Fünftens muss von einer Prozessualität – von der Begründung über die Genese bis hin zur Erosion – von Institutionen ausgegangen werden. In solchen Analysen können Organisationsformen und -praxen auf der Basis von institutionellen Mechanismen der Nachahmung, der Normen und des Zwangs untersucht werden (vgl. DiMaggio/Powell 1983).

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

Im Folgenden wird die Diffusion grundlegender Ideen und Einstellungen über „schulische Behinderung“, die Organisationen und Interessen sowie damit verbundene politische und rechtliche Kräfte, untersucht. Dabei soll das Konzept Richard Scotts (2003) auf den Fall der sonderpädagogischen Fördersysteme angewendet werden und auf diese Weise soll eruiert werden, welche „Regeln, die die Natur der Realität bilden, und welche verschiedenen Rahmen, durch die Bedeutung entsteht“ (Scott 1995, S. 40, Übersetzung JP), dort wirksam sind. Sowohl die kulturell-kognitive Säule (Paradigma) der Institutionalisierung „schulischer Behinderung“ als auch die normative (Profession) und die regulative Instanz (Politik) tragen zur Gestaltung und Verfestigung in Bezug auf die Relevanz „schulischer Behinderung“ bei.

Für diese drei Säulen muss jeweils die Basis der Zustimmung und der Ordnung, die Logik, die Indikatoren der „schulischen Behinderung“ sowie die Legitimationsbasis erläutert werden (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Säulen der Institution „schulische Behinderung“

	Kulturell-kognitiv	Normativ	Regulativ
Anwendung	Paradigmen der Behinderung	Profession der Sonderpädagogik; sonderpädagogische Organisationsformen	Bildungspolitik; Rechtsprechung
Basis der Zustimmung	Behinderung als Defizit: soll „behandelt“ werden	Hilfen sollen den Bedürfnissen „angemessen“ sein	Effizienz der allgemeinen Pädagogik zu gewährleisten; Chancengleichheit als Ideal
Ordnungsbasis	Behinderung als Anormalität	Teilung von Sonder- und allgemeiner Pädagogik	Menschenrechtskonventionen; Bildungspolitik
Logik	Klinisches Modell (individuelle Defizite)	Nur ausgebildete SonderpädagogInnen fördern „angemessen“	Garantie vermehrter Ressourcen und/oder spezialisierte Assistenz
Indikatoren	Vorurteile, (neg.) Stereotypen, Stigmatisierung; Separation/ Segregation	Kategoriale Ausbildungsprogramme	Politiken; Einhalten der Regeln; Erreichen der Ziele
Legitimationsbasis	Klinische Professionen; Glauben an „natürliche“ bzw. „genetische“ Begabung/Können	„sonderpädagogischer Förderbedarf“; Kompensation als logische Grundlage	Bildungspolitik im Bereich der Sonderpädagogik; Rechtsprechung zur Vermittlung von Rechten und Ressourcen

Quelle: Powell 2011, Anwendung des Säulenmodell von Scott 2003: 135 auf „schulische Behinderung“.

Kulturell-kognitive Säule

Die kulturell-kognitive Säule der Institution „schulische Behinderung“ umfasst die vorhandenen Behinderungsparadigmen. Von den dominanten klinischen (und funktionalistischen) Paradigmen wird vorausgesetzt, dass einer Behinderung individuelle Defizite zugrunde liegen und diese an der Person korrigiert werden können und sollen. Obwohl das klinische Paradigma von Behinderung meist wenig Relevanz für die Gestaltung von schulischen Lernprozessen hat, haben „mimetische Mechanismen“ (DiMaggio/Powell 1983) – also die Macht schon etablierter Theorien und Praxen und ihre Diffusion – die Übernahme auch in pädagogische Bereiche verstärkt. Aufgrund der Dichotomie binärer Kategorien, etwa A/Normalität und In/Kompetenz, werden Vielfalt, Variabilität und Temporalität der „schulischen Behinderung“ verdeckt. Die Autorität dieser Behinderungskonzepte basiert auf der Definitionsmacht der klinischen Professionen und ihrer defizitorientierten Diagnosen. Sie besitzen eine enorme kulturelle Legitimität und liefern Modelle von natürlicher bzw. genetischer und auch messbarer „Begabung“ sowie „Behinderung“. Vorurteile, negative Stereotypisierungen, Stigmatisierung sowie Separierung/ Segregation sind auch heutzutage entscheidende Indikatoren der „schulischen Behinderung“.

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

Normative Säule

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

Offensichtlich sind solche Normen jedoch in der Praxis weder objektiv, noch systematisierbar: Anhand der deutschen Bildungsstatistik zeigt sich, dass im Jahr 2008 der Anteil von Sonderschüler/-innen an der Gesamtschüler/-innenanzahl um bis zu ein dreifaches regional variiert, von Schleswig-Holstein mit 3 Prozent bis hin zu Mecklenburg-Vorpommern mit über 9 Prozent (vgl. KMK 2010). Solche großen regionalen Unterschiede lassen deutliche Zweifel daran aufkommen, dass es eine stabile, objektiv feststellbare Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt – und belegen die Kontingenz der Klassifizierung als „sonderpädagogisch förderbedürftig“. Dennoch macht die sonderpädagogische Profession ihre Ansprüche weiterhin geltend. Oft verbeamtet, profitieren sie von der Autorität des Staates und können direkten Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen. Der Verband deutscher Sonderschulen (VDS) hatte schon im Jahr 1954 in einer Denkschrift über das heilpädagogische Sonderschulwesen erfolgreich eine administrativ-organisatorische Klassifikation von schulischer Behinderung entwickelt, welche die Legitimität und Notwendigkeit eines eigenständigen

digen Sonderschulwesens in den Richtlinien der Kultusministerkonferenz (KMK) konsolidierte – die so genannte „Sonderschulbedürftigkeit“. Dabei wurde die Sonderschule zum einzigen Förderort, wo Kinder, die als sonderpädagogisch förderungsbedürftig eingestuft worden sind, kompetent gefördert werden. Auch die *special educators* in den USA haben mit Hilfe des *Council for Exceptional Children* (CEC) sehr erfolgreich ihre Interessen durchsetzen können, nämlich subsidiäre Unterabteilungen und Sonderklassen an nahezu allen allgemeinbildenden Schulen zu gründen, was zu einem vergleichsweise hohen Anteil von als behindert klassifizierten Schülerinnen und Schüler führte; mittlerweile gibt es in den USA mehr als doppelt so viele Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf als in Deutschland (Powell 2011). Allerdings werden die amerikanischen Schülerinnen und Schüler nach individuellen Förderplänen an allgemeinen Schulen unterrichtet, während die meisten Schüler und Schülerinnen in den deutschen Bundesländern immer noch auf die Sonderschultypen verteilt werden. In den USA besteht zwar auch die Unterscheidung zwischen Sonderpädagogik (als subsidiäre Abteilung) und allgemeiner Pädagogik, aber die organisatorische Nähe der Bereiche reduziert die „Klassifizierungshemmschwelle“. So unterschiedlich die Orte der Förderung auch sind, so bestehen doch die Gemeinsamkeiten beider Länder nicht nur in starken sonderpädagogischen Berufsverbänden, Ausbildungsprogrammen und gut ausgebauten Fördersystemen, sondern auch in der föderalen Struktur der jeweiligen Bildungssysteme mit ihren komplexen Machtverteilungen und Entscheidungsprozessen, die Schulreformen schwer durchsetzbar machen bzw. nicht intendierte Konsequenzen mit sich bringen.

Regulative Säule

Zur regulativen Säule der schulischen Behinderung zählen auch Mechanismen des staatlichen Zwangs, insbesondere die Bildungspolitik und die Rechtsprechung bezüglich des individuellen Rechts auf Bildung sowie die bereitgestellten Ressourcen. Gerichte werden in die Pflicht genommen, die Grenzziehungen schulischer (Nicht-)Behinderung sowie die Zuteilung von Schülern und Schülerinnen an Förderorte zu bestimmen. Die Ordnung im Feld der schulischen Behinderung wird durch Bildungspolitik auf mehreren Ebenen gewährleistet, etwa wenn die Programme lokaler Schulen durch Finanzierungsmodi auf *Länder/state*-Ebene oder per Gerichtsentscheidungen auf nationaler Ebene mitbestimmt werden. Voraussetzung für die Gewährung zusätzlicher Ressourcen ist, dass die Effizienz der allgemeinen Pädagogik gewährleistet bleibt. Gleichzeitig spielt aber auch die Chancengleichheit als Ideal eine große Rolle, denn von ihrem Anspruch her soll die Sonderpädagogik kompensatorisch wirken und die Bildungschancen klassifizierter Schüler sichern helfen. Prinzipiell stellen sonderpädagogische Fördersys-

teme Unterstützung bereit, die in Umfang und Art abhängig vom Wissensstand und der verfügbaren Technologie jeder speziellen Kategorie der „schulischen Behinderung“ ist. Um der Ressourcenzuweisung und Legitimität zu gewährleisten gibt es Indikatoren des Erfolgs, aber diese sind eher die Einhaltung von Regeln, Gesetzen und Sanktionen als die realen Ergebnisse (z.B. Noten oder Schulabschlüsse) einzelner Schüler und Schülerinnen. In den USA wurde dieses Paradox besonders sichtbar durch den wachsenden Standardisierungsdruck in Folge des „No Child Left Behind Act“ (2001), nach dem jede Schule an den Schulleistungen aller Schüler/-innen gemessen werden soll. Eine Folge ist, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler als besonders förderbedürftig etikettiert und somit aus der Rechenschaftspflicht exkludiert wurden. In beiden Ländern verlässt die Mehrheit schulisch behinderter Jugendlicher die Schule ohne Abschluss. Dies entzieht den Fördersystemen jedoch nicht ihre Legitimitätsbasis, und zwar offenbar deshalb, weil auf der rechtlichen Ebene die Kontrolle der individuellen Rechte und Gruppenressourcen von größerer Bedeutung ist als die individuellen Schicksale der Stigmatisierung und des schulischen Misserfolgs, die aus der „schulischen Behinderung“ resultieren.

Die Förderstrategie, der die regulative Säule folgt, präsentiert sich als die Bereitstellung vermehrter Ressourcen und/oder besonderer Unterstützung für individuelle Schülerinnen und Schüler. Jedoch sind diese Hilfsformen abhängig von der erfolgreichen Implementierung der Politik, dem Einhalten der Regeln sowie dem zumindest partiellen Erreichen der im Gesetz festgehaltenen Ziele. Die Basis der Legitimität ist eine Bildungspolitik, die sonderpädagogische Fördersysteme nach von der Profession definierte Förderschwerpunkte gliedert (etwa KMK-Empfehlungen) und mit staatlichen Mitteln finanziert, sowie eine Rechtsprechung, die individuelle Bildungsrechte und Ressourcen sichert und Konflikte zwischen den Beteiligten schlichtet. Staatlicher Druck auf diese Systeme kann indirekt, z. B. durch die Verabschiedung von Antidiskriminierungsgesetzen, wirken. Er kann aber auch direkt wirken, indem z.B. die Entwicklung von individuellen Förderplänen in Gesetzgebungsverfahren festgeschrieben wird. Die Rolle der Sonderpädagogik ist während der andauernden Bildungsexpansion bestätigt worden, weil deren Veränderungen sowohl auf der Basis sozialer Evaluationen von Effizienz oder Egalität als auch durch die Zustimmung durch Parlamente oder Professionsagenturen, die Schulsysteme prägen, bestätigt worden ist (vgl. Meyer/Rowan 1992). Bildungspolitische Entscheidungen fördern nicht nur explizit bürokratische Ordnungen, sie legitimieren auch deren Sichtweisen, indem sie sich mit den Theorien eines Feldes beschäftigen, z. B. wenn diagnostische Verfahren oder kategoriale Grenzziehungen in Gesetzestexten auf Basis von Expertengutachten festgelegt werden. Insofern spiegeln Schulstrukturen wie das separierende amerikanische und das segregierende deutsche sonderpäd-

Die Forderung nach einer inklusiven Bildungspolitik besteht nach wie vor: Das Ziel, die bestehende Separierung/Segregation und stigmatisierende Klassifizierung durch die Deinstitutionalisierung der schulischen Behinderung und eine inklusive Pädagogik und Pädagogik der Vielfalt zu ersetzen, wurde keineswegs erreicht. Dennoch deuten regionale Unterschiede darauf hin, dass es in beiden Ländern durchaus möglich sein dürfte, die notwendigen Rahmenbedingungen für gemeinsamen Unterricht zu schaffen. Hierzu sind Schulen erforderlich, wo ein heterogenes Lernumfeld positiv genutzt werden kann. Dass solche Modelle erfolgreich sein können, ist in den letzten Jahrzehnten in Praxis und Wissenschaft auch in Deutschland und den USA immer wieder bestätigt worden (Preuss-Lausitz 2001; Eberwein/Knauer 2009). Eine an Inklusion ausgerichtete Bildungspolitik könnte die hier gewonnenen Erfahrungen berücksichtigen und dazu beitragen, Reformen allgemein umzusetzen. Dies scheint angesichts der Tatsache geboten, dass durch „schulische Behinderung“ hohe gesellschaftliche Folgekosten entstehen, etwa wenn schulischer Misserfolg, Demotivation und fehlendes Selbstvertrauen im späteren Lebensverlauf durch kostspielige arbeitsmarkt- bzw. sozialpolitische Maßnahmen kompensiert werden muss (vgl. Pfahl 2011).

Die hier präsentierte vergleichende neo-institutionalistische Analyse unterstreicht die Wirksamkeit historisch überlieferter Ideen (wie klinische Modelle von Behinderung oder Begabungsglaube) und die Persistenz der auf deren Basis legitimierten schulischen Organisationsformen. Wesentliche Barrieren für die heutige schulische Integration und inklusive Bildung liegen in der langfristigen Institutionalisierung der „schulischen Behinderung“. Der Paradigmenwandel hin zu einem sozial- und politischen Verständnis von Behinderung in Schule und Gesellschaft, das die Konsequenzen dieser „schulischen Behinderung“ für den individuellen Lebensverlauf und die soziale Teilhabe berücksichtigt, ist noch nicht vollzogen, aber in der UN-Behindertenrechtskonvention verstärkt und in allen Lebensbereichen normativ durchdekliniert worden (vgl. Degener 2009; UN 2006). Trotz tiefgreifender gesellschaftlicher Zäsuren (wie der Zweite Weltkrieg oder die Wiedervereinigung) und vielfältiger Reformversuche in den letzten Jahrzehnten, wurden sonderpädagogische Organisationen und die pädagogische Profession noch nicht grundlegend transformiert: Sonderschulen und Sonderklassen sind auch heute die dominanten Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung.

agogische Fördersystem den Glauben über deren Angemessenheit wider (vgl. Rowan 1982, S. 260). Bestimmte kulturgebundene Ideen über die relevanten Orte der Förderung haben damit Priorität vor spezifischen Interessen bestimmter Gruppen – darauf zielt die „kognitive Wende“ der neo-institutionalistischen Perspektive ab. Dem jeweiligen Glauben an dem Sinn und die prophetezeit – weniger die empirisch nachweisbare – Wirkung dieser sehr unterschiedlichen Schulformen ermöglichte erst deren erfolgreiche Aufnahme in die staatlichen Regelwerke, was jedoch nicht ohne starke Auseinandersetzungen geschah und geschieht.

Als Institution wurde „schulische Behinderung“ definiert; rationalisiert wurde sie durch die sonderpädagogische Profession, die wiederum Interessengruppen und Politiker/-innen beeinflusst hat. In der Konsequenz gelang die Diffusion sonderpädagogischen Wissens, gefolgt von Stabilität durch Legitimität und Verankerung der sonderpädagogischen Fördersysteme in den Schulen (vgl. Rowan 1982, S. 259). Meyer (1977) unterstreicht, dass die Gewährleistung von Persistenz einer Institution nicht notwendigerweise aktives Handeln erfordert, vor allem dann nicht, wenn ihre Strukturen und Praktiken so tief in Prozessen verankert sind, dass eine Veränderung Anpassungen in vielen anderen Bereichen erzwingen würde. Es sind nicht nur die Paradigmen, sondern auch die Professionen und die Politik, die institutionelle Entwicklungen unterstützen und diese während ihrer Genese verteidigen. Die Strukturen der sonderpädagogischen Fördersysteme spiegeln nicht nur die institutionalisierten Klassifikationen der „schulischen Behinderung“ wider; vielmehr stabilisieren sie die kulturellen Grenzen auf individueller, organisatorischer und institutioneller Ebene.

3 Diskussion

Im Laufe des 20. Jahrhunderts veränderte sich in den deutschen und amerikanischen Bildungssystemen die Praxis schulischer Exklusion von behinderten Kindern und Jugendlichen: Die Teilhabe an den Schulsystemen wurde ermöglicht, allerdings nur in getrennten Organisationsformen mit niedrigem Status. Wenn überhaupt, wurde schulische Integration oder gar Inklusion nur regional begrenzt und auf sehr unterschiedlichem Niveau erreicht. Hindernisse für die flächendeckende Implementierung eines durchgängigen gemeinsamen Unterrichts, dem sich diese Bildungssysteme mittlerweile rhetorisch wie auch zunehmend rechtlich verpflichtet haben, bestehen in konkurrierenden gesellschaftlichen Bildungs- und Behinderungsparadigmen, in bildungspolitischen Entscheidungsstrukturen, in der selbstverstärkenden, also pfadabhängigen Entwicklung und Persistenz der aus-differenzierten Schulstrukturen sowie in den Interessen und Aktivitäten von Bürgerbewegungen, Elterngruppen und Professionen.

4 Eine kulturvergleichende Perspektive

Zum Abschluss soll der hier gewählte kulturvergleichende und neo-institutionelle Ansatz reflektiert werden. Die Perspektive des Kulturvergleichs erlaubt die qualitative Analyse von Ähnlichkeiten und Differenzen, die ein Verstehen der Mehrebenenbeziehungen zwischen Institutionen, Organisationen und Akteure ermöglicht und durch den Blick von außen ethnozentrisch Unhinterfragtes einer Gesellschaft offen legt. Hierzu ist die intensive Auseinandersetzung mit langfristigen Entwicklungen notwendig, da die Ursprünge der Bildungssysteme für die Rahmenbedingungen der Individuen prägend sind und die Entscheidungsspielräumen zu späteren Zeitpunkten einschränken. Eine Voraussetzung für eine solch historisch-vergleichende Institutionenanalyse sind originalsprachliche Kenntnisse, sei es um die Primär- und Sekundärquellen zu lesen, Experteninterviews zu führen, oder ethnografische Feldforschung in Schulen durchzuführen. Kulturvergleiche sind in der Bildungsforschung und Bildungsplanung besonders dann erforderlich, wenn es um innovative Lösungsvorschläge bildungspolitischer Probleme geht, die über oberflächliche „*benchmarks*“, „*rankings*“ und „*best practices*“ hinausgehen (vgl. Steiner-Khamisi 2010).

In diesem deutsch-amerikanischen Vergleich auf unterschiedliche Ebenen ließen sich aufgrund vieler Ähnlichkeiten auch bei zunehmender Divergenz die ausschlaggebenden Ideen, Normen und Politiken kritisch betrachten. Der Vergleich ermöglichte die Überprüfung, wie relevant spezifische Indikatoren und Erklärungsfaktoren sind. Das Säulenmodell von Scott (2003) war sehr nützlich, um die Vielfalt heuristisch zu ordnen. Es half zur Überbrückung der in den Sozialwissenschaften so häufig zu findenden fachspezifischen Arbeitsteilung, da Institutionalisierungsprozesse nicht allein durch eine der drei Dimensionen – Ideen, Normen oder Politiken – zu erklären sind. Wie hier angedeutet, sind es gerade die Wechselwirkungen der drei Säulen im Zeitverlauf die zur massiven Expansion und Persistenz der Institution „schulische Behinderung“ geführt haben. Auch wenn bildungspolitische Entscheidungen ausschlaggebend dafür sind, welche Rechte und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, basieren die Kulturen der schulischen Behinderung auf der schulischen Praxis (wie die Empfehlungen von Lehrkräften sowie Klassifizierungs- und Überweisungsverfahren), die wiederum von den institutionalisierten Fördermöglichkeiten abhängt. Gerade für die Institutionenanalyse von Bildungssystemen bietet der Vergleich tiefere Einsichten über ähnliche (trans-)nationale Entwicklungen und unterschiedliche, kulturspezifische Merkmale.

Literatur

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions*. Chicago
- Albrecht, G. L./ Seelman, K. D./ Bury, M. (Hrsg.) (2001): *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks
- Barton, L./ Armstrong, F. (2001): *Disability, Education, and Inclusion: Cross-Cultural Issues and Dilemmas*. In: Albrecht et al. (2001): 693–710
- Degener, T. (2009): *Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 2/ 2009: 200–219
- DiMaggio, P. J./ Powell, J. J. W. (1983): *The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*. In: *American Sociological Review* 48(2): 147–160
- Eberwein, H./ Knauer, S. (Hrsg.) (2009): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. Weinheim
- Freidson, E. (2001): *Professionalism: The Third Logic*. London
- Hanson, M. (2001): *Institutional Theory and Educational Change*. In: *Educational Administration Quarterly* 37(5): 637–661
- Hasse, R./ Krücken, G. (2005): *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: Transcript.
- KMK (2010): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008*. Bonn
- Koch, S./ Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden
- Larson, M. S. (1977): *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley
- Meyer, J. W. (1977): *The Effects of Education as an Institution*. *American Journal of Sociology* 83(1): 55–77
- Meyer, J. W./ Rowan, Brian (1992): *The Structure of Educational Institutions*. In: Meyer & Scott (Hrsg.): 71–97
- Meyer, J. W./ Scott, W. Richard (Hrsg.) (1992): *Organizational Environments*. Newbury Park, CA
- Peters, S. J. (2004): *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Education Needs*. Washington, DC
- Pfahl, L. (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld
- Powell, J. J. W. (2009): *Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA*. In: Koch & Schemmann (Hrsg.): 213–232
- Powell, J. J. W. (2011): *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. Boulder, CO
- Powell, J. J. W./ DiMaggio, P. (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago
- Preuss-Lausitz, U. (2001): *Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4(2): 209–224
- Rademacher, S. (2009): *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden
- Richardson, J. G./ Powell, J. J. W. (2011): *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, CA
- Rowan, B. (1982): *Organizational Structure and the Institutional Environment. The Case of the Public Schools*. In: *Administrative Science Quarterly* 27: 259–279

- Scott, W. R. (2003): *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Upper Saddle River, NJ
- Steiner-Khamisi, G. (2010): The Politics and Economics of Comparison. In: *Comparative Education Review* 54(3): 323–342
- United Nations (2006): *International Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. December 13, 2006. A/ 61/ PV.76. New York: United Nations.

Merle Hummrich • Sandra Rademacher
(Hrsg.)

Kulturvergleich in der qualitativen Forschung

Erziehungswissenschaftliche
Perspektiven und Analysen

 Springer VS

Herausgeber

Prof. Dr. Merle Hummrich
Universität Flensburg
Deutschland

Dr. Sandra Rademacher
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Deutschland

Inhalt

<i>Merle Hummrich & Sandra Rademacher</i> Zur Einführung in den Band	9
I. Theoretische und methodologische Implikationen des Kulturvergleichs	13
<i>Jürgen Schriewer</i> Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld	15
<i>Marcelo Caruso</i> Substanzlose Kulturalität. Ein Theorieentwurf für die Erforschung von Bildungs- und Schulkulturen im Medium funktionaler Differenzierung	43
<i>Sandra Rademacher</i> Fallvergleich und Kulturvergleich. Methodologische Implikationen einer kulturvergleichenden qualitativen Forschung	65
<i>Gabriele Cappai</i> Eine operative Basis für die qualitative Forschung. Eine Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung des Vergleichs	79
<i>Merle Hummrich</i> Interkulturelle Verklärungen – Kulturvergleich trifft Migrationsforschung	107

ISBN 978-3-531-17743-4

DOI 10.1007/978-3-531-18937-6

ISBN 978-3-531-18937-6 (eBook)

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

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

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

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

II.	Kulturvergleich der Schulen. Institutionelle Perspektiven	121
	<i>Maryellen Schaub & David P. Baker</i>	
	Conservative Ideologies and the World Educational Culture	123
	<i>Justin J.W. Powell</i>	
	Kulturen der sonderpädagogischen Förderung und „schulische Behinderung“	139
III.	Pädagogisches Handeln und Interaktionen	155
	<i>Sandra Rademacher</i>	
	Kulturvergleich als Möglichkeit der Kontrastierung. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich	157
	<i>Nina Meister & Carla Schelle</i>	
	„Herein!“ und „Bonjour!“. Lehrer-Schüler-Interaktionen zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts	175
	<i>Bettina Fritzsche</i>	
	Anerkennungsverhältnisse vergleichend, transkulturell und reflexiv gedacht	193
	<i>Michael Hecht</i>	
	On doing attentiveness. Unterricht als die Herstellung von Aufmerksamkeit	211
IV.	Kindheit und Jugend im Kulturvergleich	239
	<i>Sylke Bartmann & Nicolle Pfaff</i>	
	Bildungsvertrauen als Weg sozialer Mobilität. Ansätze zu einem Kulturvergleich	241

<i>Christina Huf & Georg Breidenstein</i>	Vergleichende Perspektiven auf die Schuleingangsphase in Deutschland und England	257
V.	Bilanzierung und Ausblick	277
	<i>Robin Alexander</i>	
	Eine „weitklasse“ Erziehung. Suprematie, Interdependenz und der Nutzen und Missbrauch von internationalen Vergleichen	279
	<i>Merle Hummrich</i>	
	Encore! Einige methodologische Reflexionen zum erziehungswissenschaftlichen Kulturvergleich	299
	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	311