

Persistent paradox? Die Institutionalisierung der Inklusion ohne Deinstitutionalisierung der Segregation

Justin J.W. Powell

Das Menschenrecht auf inklusive Bildung wird als globale Norm zunehmend institutionalisiert, die schulische Segregation jedoch paradoxerweise nicht deinstitutionalisiert. Das Verhältnis von Exklusion zur Inklusion variiert je nach Kontext erheblich, etwa in den Förderquoten, die eine große Varianz aufweisen. Auch wenn Bildungssysteme variable Strukturen unterhalten, kann in den meistens Ländern Europas zunehmend ein Kontinuum an Förderorten festgestellt werden. Die Bildungssysteme in den deutschsprachigen Ländern haben sich also trotz ihrer menschenrechtlichen Verpflichtungen (noch) nicht fundamental hin zur Inklusion verändert. Besonders deutlich wird dies in der fehlenden Deinstitutionalisierung von Sonder- bzw. Förderschulen und -klassen. Die Institutionalisierungen sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung in diesen föderalen Kontexten zeigen also sowohl die Persistenz als auch die divergente Entwicklung von Fördersystemen und Grenzen der Inklusion auf: Vielfältige Barrieren und förderliche Faktoren inklusiver Bildung existieren gleichzeitig. Um diese in ihrer Spezifizität zu verstehen, können komparatistisch-institutionelle Ansätze hilfreich sein, um Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen sowie Transformationspotenziale und Veränderungsdynamiken zu explizieren.

1 Zur Institutionalisierung des Menschenrechts auf inklusive Bildung als globale Norm

Auf globaler, nationaler und lokaler Ebene wird die hohe und gestiegene Bedeutung formaler Bildung für Gesellschaften, Organisationen und Individuen, auch Individuen mit besonderem Förderbedarf, hervorgehoben: von der Frühförderung bis zur Hochschulbildung und dem lebenslangen

Lernen (vgl. Baker 2014; Leemann u.a. 2016). Durch globale Initiativen wie »Bildung für Alle« (»Education for All«) (UNESCO 2015), die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen (UN-BRK, seit 2006), welche inklusive Bildung als Menschenrecht verankert, oder die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs)¹ wird das Thema Inklusion verstärkt in Bildungspolitik und -praxis aufgegriffen. Die globale Behindertenbewegung sowie internationale Organisationen haben diese weltweite Institutionalisierung beschleunigt (vgl. Zahnd 2017). Zwischen 2006 und 2023 wurde die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN CRPD), welche inklusive Bildung als Menschenrecht in Artikel 24 rechtlich verankert, in den meisten Ländern (186) weltweit ratifiziert (vgl. UN 2023), vorangetrieben vor allem durch Aktivist:innen der Behindertenbewegung (Degener/Witzmann 2023). Somit wurden und werden die Themen Inklusion und Sonderpädagogik in Bildungspolitik und -praxis in allen Regionen der Welt aufgegriffen, wenngleich oft in erster Linie diskursiv und ohne durchgängige, tiefgreifende regulative Implementierung oder gar vollständige normative Transformation (Richardson/Powell 2011; Köpfer u.a. 2021). »Der Umsetzungsstand der zentralen Artikel 12, 19 und 24 UN-BRK macht deutlich, wie weit Deutschland vom menschenrechtlichen Verständnis von Behinderung noch entfernt, wie tief Ableismus in der Gesellschaft verankert ist« (Degener/Witzmann 2023: S. 19).

Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen – und somit die schulische Exklusion zu reduzieren –, ist die vollständige schulische Inklusion aller Schüler:innen für alle Bildungssysteme ein Ziel geblieben, welches angestrebt, aber nicht flächendeckend realisiert worden ist. Selbst in den nordischen Ländern, die vergleichsweise inklusive Bildungssysteme institutionalisiert haben, wird Inklusion als gradueller Prozess sowie ständige Herausforderung wahrgenommen (vgl. Biermann/Powell 2014; Barow/Berhanu 2021). Der Übergang von Exklusion zu Inklusion vollzieht sich im Hinblick auf die Förderorte entlang eines Kontinuums von Segregation (Unterricht in unterschiedlichen Gebäuden), über Separation (Unterricht im selben Schulgebäude, aber in unterschiedlichen Räumen) und Integration (teilweise gemeinsamer Unterricht) hin zu vollständiger Inklusion aller Schüler:innen (umfassender gemeinsamer Unterricht).

¹ <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-erklaert-232174>, letzter Zugriff: 13.12.2023

Die Deinstitutionalisierung prinzipieller Exklusion – also Ausschluss von allen öffentlichen Bildungsangeboten – ist jedoch nur der erste Schritt hin zur größtmöglichen Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten, die eine vollständige Institutionalisierung der inklusiven Bildung repräsentieren würde. Die über Jahrzehnte und sogar Jahrhunderte institutionalisierten separierenden und segregierenden sonderpädagogischen Organisationsformen wurden etabliert, verallgemeinert und verteidigt und blockieren somit gleichzeitig den Ausbau der inklusiven Bildung (Powell 2016; Blanck 2020). Insbesondere die deutschsprachigen Länder, die schon sehr früh Einrichtungen der Heil- und Sonderpädagogik gründeten, zeigen eine persistente Paradoxie auf, nämlich die Institutionalisierung der Inklusion ohne konsequente Deinstitutionalisierung der Segregation. Teilweise steigt trotz des weltweit anerkannten Menschenrechts auf inklusive Bildung seit Jahren wieder die oft diskriminierende Beschulung außerhalb von allgemeinbildenden Schulen.

Die Institutionalisierung inklusiver schulischer Bildung kann in den Merkmalen des Zugangs und der Anwesenheit, der Beteiligung und der Teilhabe – das heißt der Qualität der Lernerfahrungen aus Sicht der Lernenden – sowie in Bezug auf die Lernleistung, respektive deren Zertifizierung, und des Wohlbefindens bewertet werden. Aber inklusive Bildung als Menschenrecht zu verstehen, geht weit über die Schulbildung hinaus und umfasst auch die Übergänge in eine berufliche oder hochschulische (Aus-)Bildung sowie das lebenslange Lernen. In Gesellschaften auf der ganzen Welt werden Lerngelegenheiten immer wichtiger, denn Bildung gilt als zentrale Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung und Anerkennung als auch für soziale und ökonomische Teilhabe (Leemann u.a. 2016). Die ungleiche Verteilung von Lerngelegenheiten vor dem Hintergrund der fortwährenden Exklusion und Diskriminierung von benachteiligten Gruppen im neoliberalen Zeitgeist muss im gesellschaftlichen Kontext diskutiert werden (vgl. Tomlinson 2017). Für den Bereich der sonderpädagogischen Förderung und Inklusion sind im deutschsprachigen Raum, aber auch darüber hinaus, größere Anstrengungen nötig.

Viele Jahrzehnte wurde dieser Bereich in der Bildungsforschung und im Bildungsmonitoring vernachlässigt. Erst 2014 widmete sich der Bildungsbericht Deutschland explizit dem Thema der Bildungschancen von Menschen mit Behinderungen. Auf der Basis großer Dateninfrastrukturen, etwa im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS), verdeutlichen nun wichtige bundesweite Ergebnisse über die erschwerten Übergänge von Förderschul-

abgänger:innen mit dem Förderschwerpunkt ›Lernen‹ die institutionalisierte Diskriminierung, die sie erfahren (vgl. Blanck 2020; Menze u.a. 2022). Es geht hierbei nicht nur darum, den Stand der schulischen Inklusion zu erheben, sondern die individuellen ›Verwirklichungschancen‹ sowie die gesellschaftliche Teilhabe von benachteiligten und behinderten Menschen zu messen (vgl. Nussbaum 2006; Teilhabebericht 2013, 2016, 2021). Dies hat sich als große Herausforderung herausgestellt, weil Indikatoren, Inklusion als Prozess valide und reliabel zu messen, größtenteils fehlen (vgl. Steinmetz u.a. 2021). Es wird deutlich, dass alternative Paradigmen und Modelle, wie das der »schulischen Behinderung« (Powell 2016), die über hundert Jahre dominanten sonderpädagogischen Ansätze, die das segregierte sonderpädagogische Fördersystem begründeten, noch nicht erfolgreich hinterfragt, delegitimiert oder gar ersetzt haben.

Auch wenn weltweit in Bildungssystemen verschiedener Regionen inklusive Strukturen entwickelt werden, können wir derzeit sehr wenige Bildungssysteme finden, in denen *alle* Schüler:innen in ›inklusiven‹ Klassen gemeinsam lernen: Paradoxe Weise nimmt gleichzeitig die sonderpädagogische Förderung seit Jahrzehnten weltweit zu, oft in Sonderschulen oder Sonderklassen (Richardson/Powell 2011). Aber damit wird die weiterführende (Aus-)Bildung für Schulabgänger:innen erschwert und deren Teilhabechancen gemindert (vgl. Pfahl 2011; Blanck 2020). Die inzwischen aufgezeigte ›Sonderpädagogisierung der Inklusion‹ in Ländern wie Deutschland oder Nigeria (vgl. Biermann 2022) verdeutlicht die Gefahr des ›backlash‹ gegen Inklusion durch Bildungspolitik und -verwaltung sowie durch Interessensgruppen, vor allem die Sonderpädagogik selbst, die Interessen am Erhalt des Status quo haben (Blanck u.a. 2013).

In Bezug auf die Schule muss immer wieder nach der Implementierung der Vorgaben der UN-BRK in den Schulgesetzen und in der alltäglichen Praxis gefragt werden. Solche Evaluationen erfolgen durch vielfältige Instanzen. Am wichtigsten sind die Aussagen der Betroffenen selbst, etwa in Berichten der BRK-Allianz (2013). Die Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte, die die Einhaltung der Menschenrechte überwacht und fördert, zeigt auf, inwieweit Diskriminierung weiterhin besteht und wie sich die rechtliche Weiterentwicklung in den Bundesländern vollzieht. Von dieser werden auch Debatten sowie politische Stellungnahmen der Regierung eingefordert (vgl. Monitoring-Stelle 2021).

Supranationale Regierungen definieren inklusive Bildung, etwa als »participation in meaningful learning for all«, was marginalisierte soziale Grup-

pen einschließt – und somit einen weiten Begriff von Inklusion unterstützt (vgl. Europäische Kommission 2013). Die Vereinten Nationen selbst verfolgen die Umsetzung in den einzelnen Ländern, die die UN-BRK ratifiziert haben (vgl. General Comments on Inclusive Education; UN 2013; OHCHR 2016). Die globale Norm des Menschenrechts auf inklusive Bildung wird zunehmend spezifischer, dennoch bedarf es der Forschung, der Interpretation und der Implementation, was gerade in föderalistisch gesteuerten Bildungssystemen wie in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit räumlichen Disparitäten einhergeht. Die Institutionalisierung inklusiver Bildung erfolgt auf verschiedene Ebenen und muss gegen Kräfte gesichert werden, die ihr widersprechen.

2 Von Exklusion zur Inklusion über Segregation, Separation und Integration

Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen – und somit die schulische *Exklusion* zu reduzieren – ist die vollständige schulische *Inklusion* aller Schüler:innen weltweit eine große Herausforderung geblieben. Reduzierte Exklusion heißt jedoch keinesfalls automatisch zunehmende Inklusion. Wie die Ausweitung des Zugangs zu formalisierter Bildung insgesamt, vollzieht sich der Übergang von Exklusion zu Inklusion im Hinblick auf die Förderorte graduell – und ›pfadabhängig‹ – anstatt transformativ (vgl. Blanck u.a. 2013).

Demnach erfolgt der institutionelle Wandel inkrementell – schrittweise und aufeinander aufbauend. Diese Prozesse bedürfen der Mehrebenanalyse, denn oft werden Schichten (*layers*) aufeinander aufgebaut (Biermann u.a. 2020). Historisch bedingt wird sonderpädagogische Unterstützung in verschiedenen Organisationsformen angeboten, entlang eines Kontinuums von Segregation über Separation und Integration hin zu vollständiger Inklusion (umfassender gemeinsamer Unterricht). Die Überwindung organisationaler Exklusion, was noch eine Alltagsrealität für Millionen von Kindern beispielsweise in Nigeria ist, ist demnach nur der erste Schritt hin zur gesicherten Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts (vgl. Biermann 2022). Die etablierten separierenden und segregierenden sonderpädagogischen Organisationsformen der Sonderklassen und

-schulen, die verallgemeinert und verteidigt werden, blockieren gleichzeitig strukturell den flächendeckenden Ausbau der inklusiven Bildung (vgl. Powell 2016).

Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (EASNIE) hat unter Rückgriff auf mehrere Dekaden der wissenschaftlichen Beratung von Regierungen in diesen Fragen Grundprinzipien zur Umsetzung einer hochwertigen inklusiven Bildung und Erziehung für alle Lernenden entwickelt:

»Gesetzgebung und Politik müssen einem gemeinsam von den Interessenvertretern formulierten, klaren Konzept für eine gerechte, hochwertige inklusive Bildung und Erziehung folgen. Dieses Konzept sollte in einen einheitlichen rechtlichen und politischen Rahmen einfließen, der an den wichtigsten internationalen und europäischen Konventionen und Kommunikationen als Grundlage für eine auf Rechten basierende Praxis ausgerichtet ist und für alle Lernenden gilt« (EASNIE 2021: 1).

Diese Empfehlung zeigt eine ideale Vorstellung auf, jedoch verändern sich Bildungssysteme konkret eher graduell und inkrementell, denn radikal oder transformativ (vgl. Blanck u.a. 2013; Edelstein 2016). Dies führt zu Konflikten, Diskrepanzen sowie persistente Disparitäten.

3 Persistente Varianz in den Förderquoten und ein Kontinuum an Förderorten

Sowohl Förderquoten als auch Förderorte weisen eine erstaunliche Varianz auf, denn sowohl Schulbildung als auch individuelle Förderung werden inter- wie intranational sehr unterschiedlich organisiert (OECD 2007). Der UN-BRK folgend sollen über dem gesamten Lebensverlauf Barrieren abgebaut werden, um Zugang zu Bildung, Ausbildung und Hochschulbildung zu sichern und somit die Teilhabe am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben zu unterstützen (vgl. Powell/Blanck 2023). Während viele Länder aufgrund mangelnder Ressourcen sehr wenige Unterstützungsleistungen bereitstellen können, wird in anderen (sehr) viel in etablierte (sonderpädagogische) Fördersysteme und/oder in Individualleistungen investiert. Jedoch ist es nicht lediglich eine Frage von Ressourcen, sondern vor allem eine des Willens: Sollen nicht alle Kinder und Jugendliche, unabhängig von der ihnen zugeschriebenen Leistungsfähigkeit, in ihren eigenen Lernprozessen unterstützt und gemeinsam in inklusiven Klassen gefördert werden?

Das besagt die UN-BRK und ist inzwischen geltendes Recht in den meisten Ländern.

Insbesondere in Deutschland und seinen kontinentaleuropäischen Nachbarländern, wo im internationalen Vergleich ein (sehr) hoher Anteil an Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weiterhin an Sonderschulen unterrichtet wird (EASNIE 2021), stellt die Vision »inklusiver Bildung für Alle« die gesamte Struktur des Bildungswesens in Frage. Aber auch für Nationalstaaten mit längerer Tradition der flächendeckenden schulischen Integration wächst aufgrund der UN-BRK der Druck zu grundlegenden Reformen, denn Politiken wie pädagogische Praktiken sollen sich hin zu einer Schule weiterentwickeln, in der unabhängig von den Lernausgangslagen im gemeinsamen Unterricht alle Schüler:innen optimal gefördert wird. Dabei ist die frühzeitige Partizipation relevanter Akteure notwendig, um Unkenntnis sowie Vorbelalte entgegenzuwirken und »widersprechenden Re-Konstruktionen« inklusiver Bildungsreformen vorzubeugen (Merz-Atalik/Beck 2022: 163).

In Kanada und den USA gibt es verschiedene Fördermöglichkeiten innerhalb der Gesamtschulen; Sonderschulen sind sehr selten. Dagegen wird trotz Ratifizierung der UN-BRK in »binären« Systemen wie in Belgien, Deutschland, Österreich oder der Schweiz die räumliche Trennung von Regel- und Sonderbeschulung in vielen Bundesländern bzw. Kantonen beibehalten (vgl. z.B. Mejeh/Powell 2018). Viele Nationalstaaten in Europa und Nordamerika haben jedoch ihre Bildungssysteme derart reformiert, dass ein »Kontinuum« an Förderorten, von Sonderschulen über Sonderklassen zu inklusiven Klassen entstanden ist (vgl. EASNIE 2021). Auch die deutschsprachigen Länder bewegen sich, Schritt für Schritt, in Richtung eines Kontinuums von Segregation über Separation und Integration hin zu vollständiger Inklusion (gemeinsamer Unterricht). Dabei ist die bildungspolitische Rhetorik weitaus ambitionierter als es die schulischen Realitäten sind.

Internationale wie intranationale Vergleiche arbeiten vor diesem Hintergrund Barrieren wie auch förderliche Faktoren der Anerkennung und Verwirklichung des Menschenrechts auf inklusive Bildung heraus. Vergleichende Studien zur Entwicklung inklusiver Bildung beziehen sich häufig auf die Definitionen von Förderbedarfen und Konzeptualisierungen von »Behinderung« allgemein sowie entsprechende Policy-Empfehlungen internationaler Organisationen (vgl. Zahnd 2017) oder anderer Länder, insbesondere diejenigen, wie etwa Island, Norwegen oder Kanada, die seit den 1990er Jahren inklusive Schulen weiterentwickelt haben (vgl. Köpfer 2013; Kiuppis/Peters

2014; Óskarsdóttir/Köpfer 2021; Powell u.a. 2021). Um die Barrieren der Umsetzung inklusiver Bildung überwinden zu können, muss zunächst die ideelle, normative und regulative Institutionalisierung segregierender und separierender Bildungssysteme verstanden und die Entwicklung hin zum Kontinuum der Förderorte untersucht werden (vgl. Powell 2016). Die vielfältigen negativen Folgen der Stigmatisierung für Individuen und Gesellschaften sowie die eingeschränkten sozialen und fachlichen Lerngelegenheiten in segregierten Settings bedürfen weiterhin der kritischen Reflexion (vgl. Pfahl 2011; Blanck 2020). Hier sind komparative Ansätze zur Erforschung ländervergleichender und historischer Fragestellungen hilfreich.

4 Inklusion international: Historische und vergleichende Ansätze und Studien

Es gibt viele Gründe dafür, die relativ rare historisch-komparative und ländervergleichende Perspektive einzunehmen. Signifikant in unserer globalisierten Welt sind die kontinuierlichen Versuche des »Lernen von anderen« (vgl. z.B. Beiträge in Steiner-Khamisi/Waldow 2012). Vor allem seit dem zweiten Weltkrieg hat es eine weltweite Bildungsexpansion gegeben, die kein Land unberührt ließ: Die Institutionalisierung vielfältiger Organisationsformen formaler Bildung schreitet voran, sodass von einer komplett beschulten Gesellschaft – also *schooled society* (Baker 2014) – gesprochen werden kann. Die Sonderpädagogik hat sich teilweise vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht etabliert und hat besonders die Leitprinzipien und Begründungen schulischer Strukturen und pädagogischen Handelns in Bezug auf Heterogenität, Diversität und Vielfalt mitbestimmt. Während internationale und intranationale Vergleiche Kritiken des Status quo begünstigen, unterstreichen auch historische Vergleiche die Kontingenz dieser Entwicklungen.

Ob Schulleitungstests, Benchmarks oder Rankings, kein Land kann sich mehr den internationalen Vergleichsprozessen entziehen, auch nicht im Bereich der inklusiven Bildung, obwohl es bislang an verlässlichen und verbindlichen Inklusionsindikatoren fehlt (vgl. Steinmetz u.a. 2021). Es gibt eine wachsende Anzahl internationaler Vergleiche der Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme sowie inklusiver Bildung (z.B. Beiträge in Köpfer u.a. 2021; Powell 2016; Schäfer 2021; Biermann 2022).

Es mangelt an anspruchsvollen systematischen sowie methodischen empirischen Arbeiten zum Wandel in der Sonderpädagogik (Biewer/Luciak 2010) sowie in der inklusiven Bildung, auch wenn bspw. Mitglieder diverser Sektionen in der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE) zunehmend kooperativ die deutsche Inklusionsforschung stärken (vgl. z.B. Budde u.a. 2019). Trotz umfassender vergleichender Studien, wie die der UNESCO oder der OECD sowie in Europa die der European Agency oder der Expertennetzwerke in den letzten Jahrzehnten, gibt es viele Lücken in dem Wissen über die (De)Institutionalisierung von Fördersystemen wie auch über die Bestrebungen, Bildungssysteme zu verwandeln, um inklusiver zu werden (vgl. Richardson/Powell 2011; Köpfer u.a. 2021).

Zukünftige Analysen sollten über den bisher vielfach untersuchten Ost-West-Dialog hinausgehen, verstärkt auch eine globale Perspektive einnehmen und zwischen den Regionen und Kontinenten (globaler Norden/Süden) vergleichen, insbesondere aus interkultureller Perspektive, und die gestiegenen Relevanz internationaler Organisationen sowie Netzwerke der Behindertenbewegung analysieren (vgl. Zahnd 2017; Proyer/Bilgeri 2021; Biermann 2022). Diese sollten die Interpretation globaler, nationaler und lokaler Normen wie die der Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen untersuchen. Um die aktuellen Grenzen inklusiver Bildung zu erkennen, zu verstehen und verändern zu können, werden theoretisch anspruchsvolle, systematische, explizite Ländervergleiche von Bildungssystemen entscheidend sein (vgl. Köpfer u.a. 2021).

5 Zur pfadabhängigen Institutionalisierung sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung

Während wiederkehrende Reformen die fortwährende Institutionalisierung reflektieren, kämen Transformationen eher einer Deinstitutionalisierung nahe, denn sie würden zumeist un hinterfragte Strukturen grundlegend verändern. Stattdessen erfolgt die typische Weiterentwicklung von Bildungssystemen zumeist ›pfadabhängig‹, d.h. schrittweise verstärkend, denn Bildungsreformen beziehen sich meistens auf die schon existierenden Institutionen und Organisationen, die aufgrund bereits erfolgter Investitionen und Lerneffekte schwer veränderbar sind (vgl. Blanck u.a. 2013).

Dies zeigt sich darin, dass Sonderschulen und Sonderklassen bis heute die Hauptorganisationsformen sonderpädagogischer Förderung geblieben sind, trotz rechtlicher Zwänge zur Transformation und dies nicht nur im deutschsprachigen Raum. Die Stärke der sonderpädagogischen sowie der mächtigen klinischen Professionen ist ungebrochen, aber gleichzeitig verbreiten sich zunehmend kulturelle und sozial-politische Modelle von Behinderung sowie menschenrechtliche Perspektiven (Tschanz 2022); hier werden verschiedene institutionelle Schichten gleichzeitig ausgebaut und es kommt zu paradoxalen Veränderungsdynamiken auf mehreren Ebenen (Biermann/Pfahl/Powell 2020).

Diese Analyseperspektive fokussiert die Bedeutung von Ideen für die Entwicklung von Institutionen und Organisationen und unterstreicht dabei die kulturellen und strukturellen Kontextfaktoren, die inklusive Bildung erschweren oder ermöglichen. Wechselwirkungen zwischen Behinderungsparadigmen und -kategorien und der Entwicklung sonderpädagogischer Organisationsformen werden in Analysen der Kategorien des Förderbedarfs sowie die Klassifizierungsprozesse sichtbar, die weitreichende Auswirkungen auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Lebenschancen von Schüler:innen haben (vgl. Powell u.a. 2023).

Die aktuelle Verfasstheit der Fördersysteme und die Debatten um deren Reform sind nur zu verstehen, wenn die historischen Legitimitätsbestrebungen und Interessenlagen bekannt sind, die zu diesen hochgradig institutionalisierten Organisationsformen geführt haben. Neo-institutionalistische Ansätze unterstreichen die Wirkmächtigkeit historisch überlieferter Ideen – etwa medizinischer Modelle von Behinderung – sowie die Beständigkeit, der auf deren Basis legitimierten, schulischen Organisationsformen, vor allem der Sonderschulen oder -klassen. Wesentliche Barrieren für die heutige schulische Integration respektive Inklusion vor allem in westlichen Wohlfahrtsstaaten liegen in der langfristigen Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme sowie der Selektivität und Stratifizierung des Bildungswesens insgesamt. In Deutschland nach 1945 wurden die unterschiedlichen Bildungssysteme durch sich verändernde Behinderungsparadigmen, die sich beispielsweise in Deutschland in historischen KMK-Empfehlungen (von 1964, 1972, 1994 und 2011) nachzeichnen lassen, durch kulturelle Leitideen, insbesondere in Bezug auf Bildung und Gleichheitsprinzipien sowie politische und gesellschaftliche Bewegungen geprägt. Gleichzeitig stellten diese inkrementellen Reformen die schulische Aussonderung nicht in Frage: es kam lediglich zu einer Reinstitutionali-

sierung sonderpädagogischer Fördersysteme im neuen Gewand; zuletzt teilweise und paradoxe Weise als »inklusive« Bildung: die »Sonderpädagogisierung der Inklusion« (Biermann 2022).

Aktuell wird weltweit über Leistungsstandards und individuelle Kompetenzen sowie die vielerorts angestrebte »Schule für alle« diskutiert. 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 Organisationsformen durchsetzen, die für Schüler:innen mit attestiertem Förderbedarf entwickelt worden sind. Hier kann v.a. zwischen schrittweisem und transformativem Wandel unterschieden werden, zum Beispiel der stetige Ausbau des Sonderschulwesens seit den 1960er Jahren bis heute in Westdeutschland, im Vergleich zur Transformation des Bildungswesens in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung mit einem erstaunlich starken Anstieg der Sonderbeschulung in den östlichen Bundesländern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; 2016; 2020). Dies zeigt, wie wirkmächtig die Idee der »besonderen Schulung« trotz der politischen Transformation der Wiedervereinigung Deutschlands sowie die Veränderung der Kategorien des Förderbedarfs weiterhin bleibt.

Insbesondere in föderalen politischen Systemen wie Deutschland, Kanada, der Schweiz oder den USA darf die Analyse von Disparitäten nicht auf der Nationalebene stehen bleiben, da es auch große regionale Varianzen gibt. Es sind deshalb auch *intranationale* Vergleiche von Nöten (vgl. zu Deutschland: Gasterstädt 2019; Blanck 2020; Kanada: Köpfer 2013; Schweiz: Mejeh/Powell 2018). Dennoch zeigt auch der deutsch-amerikanische Vergleich für die letzten 100 Jahre eine deutliche nationale Divergenz aufgrund kontrastierender »institutioneller Logiken« (Friedland/Alford 1991): »interschulischer Segregation« in Deutschland und »intruschulischer Separierung« in den USA (Powell 2016).

Etwa um 1900 begann eine Phase der sogenannten »Nachahmung« (vgl. DiMaggio/Powell 1983), in der im gegliederten Bildungswesen Deutschlands die Hilfsschule (Sonderschule) entwickelt wurde, nach der Logik »homogener« Lerngruppen und eigenständiger Schulformen. Im Vergleich dazu wurden in den Gesamtschulen der USA Sonderklassen etabliert, die alle Schüler:innen mit (unterschiedlichen) Förderbedarfen gemeinsam in heterogenen Klassen zu unterstützen suchten. In der zweiten Phase, der der Expansion und der Differenzierung seit etwa den 1950er Jahren, kam es mit

der universellen Schulpflicht und der sonderpädagogischen Förderung zu heterogenen Schülerschaften, wobei in US-amerikanischen Schulen lediglich eine individuelle Differenzierung nach Kategorien der Beeinträchtigung vorgenommen wurde. In Deutschland war die organisatorische Differenzierung (nach Sonderschularten) für die Förderung ausschlaggebend. In der dritten Phase zeichnete sich ein Konflikt zwischen der Persistenz der legitimierten Selektion in Sonderklassen oder -schulen – mit vielen Ressourcen, jedoch niedrigem Status – und dem Wandel hin zur inklusiven Bildung ab. Seit den 1970er Jahren folgen elterliche, professionelle und politische Interessen mehrheitlich der »institutionellen Logik« der Bildungssysteme, nämlich der Separation in den USA und der Segregation in Deutschland, weshalb diese Länder fortwährend und flächendeckend herausgefordert sind, inklusive schulische Bildung für alle zu verwirklichen (siehe Powell 2016).

Wichtig ist es in der Diskussion über inklusive Bildung, die historische Entwicklung sonderpädagogischer Fördersysteme nicht außer Acht zu lassen. Gleichwohl darf nicht nur auf Indikatoren zurückgegriffen werden, die auf existente, ausgebaute Systeme Bezug nehmen. Vielmehr sollen sie um Aspekte ergänzt werden, die für das Verständnis von Inklusion und die Kritik des Status quo der schulischen Segregation und Separation und deren Konsequenzen notwendig sind, u.a. die Stratifizierung des Bildungswesens, die Überrepräsentanz sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher, die als ›lernbehindert‹ etikettiert werden, oder die Intersektion bestimmter Merkmale in der Gruppe der Sonderschüler:innen: Immer noch gibt es keine verlässlichen Statistiken der ›Inklusion‹, die auch die Qualitäten des gemeinsamen Unterrichts in der Fläche messbar machen (Steinmetz u.a. 2021; Powell u.a. 2023).

In Gesellschaften weltweit werden Lerngelegenheiten immer wichtiger, denn Bildung gilt als zentrale Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung und Anerkennung als auch für soziale, politische und ökonomische Teilhabe. Empirische Analysen zeigen, wie sehr institutionelle Logiken und Strukturen den Schul(miss)erfolg sowie die Übergänge in der Berufsvorbereitung sowie die weiteren Lebenschancen bestimmen, dabei kann die Berufsbildung als wesentliche Brücke funktionieren (vgl. Blanck 2020 zu Deutschland; Tschanz/Powell 2020 zur Schweiz und den USA). Das Kontinuum von der Sonderbeschulung hin zur Beschulung in inklusiven Klassen mag in Deutschland noch nicht sehr ausdifferenziert sein, ist dafür aber sehr unterschiedlich organisiert. Der Sonderbeschulung wird zwar durch

weitere Unterstützungsangebote und Entscheidungsmöglichkeiten für Familien entgegengewirkt, dennoch wird es sehr wahrscheinlich juristischer Klagen bedürfen, um flächendeckend das Recht auf inklusive Bildung zu sichern – ähnlich wie im Falle der USA seit den 1970er Jahren.

Trotz dieser zumeist als positiv zu bewertenden Entwicklungen für betroffene Individuen und Familien, ist diese Vielfalt der Optionen, so zeigt es der US-amerikanische Fall deutlich, auch eine Barriere der Inklusion, denn andere Förderorte bieten weniger gemeinsamen Unterricht als die tatsächlich inklusiv unterrichteten Klassen in Schulen für alle. Auch wenn in Bildungssystemen in allen Regionen inklusive Strukturen punktuell – und zumeist durch große Anstrengung seitens der Lehrkräfte – entwickelt werden, finden wir weltweit derzeit sehr wenige Bildungssysteme, in denen *alle* Schüler:innen in ›inklusiven‹ Klassen gemeinsam lernen. Die sonderpädagogische Förderung nimmt seit Jahrzehnten weltweit zu, meist in Sonderschulen oder -klassen. Damit wird die weiterführende (Aus-)Bildung für Schulabgänger:innen erschwert.

Die gegenwärtige Stabilität des Sonderschulsystems bei gleichzeitiger Zunahme von schulischer ›Integration‹ in Deutschland (vgl. Bildungsbericht 2014; 2016; 2020) steht der aktuellen bildungspolitischen Zielsetzung der Inklusion aller Schüler:innen in gemeinsamen Klassen entgegen. Dabei verspricht die Überwindung der Segregation – die Deinstitutionalisation der Sonderschulen – hin zur Inklusion eine kontinuierliche Verminderung der Stigmatisierung jener Schüler:innen. Deutschland ist noch sehr weit entfernt vom Ziel der Inklusion.

6 Divergenz von Fördersystemen und Grenzen der Inklusion

Um den realen Stand in den Bundesländern im föderalen System Deutschlands zu messen, sind verschiedene Ansätze und systematische Vergleiche notwendig (vgl. Helbig/Nikolai 2015; Preuss-Lausitz 2019; Blanck 2020). Seit Jahrzehnten wurden die Tagungen der Inklusionsforscher:innen (IFO) genutzt, um die Entwicklungen der schulischen Integration und inklusiven Bildung zu verfolgen. Themenschwerpunkte zur schulischen Inklusion im deutschsprachigen Raum wurden in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Heft 2/2014), aber inzwischen widmen sich ganze Zeitschriften der Thematik, etwa seit 2008 die *Zeitschrift für Inklusion* (<https://www.inklusion-online.net>; z.B. Heft 2/2016, Heft 1/2017) oder die *Zeitschrift für Disability*

Studies seit 2021 (<https://zds-online.org/>). Viele Länder hatten schon Jahre vor Inkrafttreten der UN-BRK wichtige Schritte hin zu mehr schulischer Integration sowie gemeinsamem Unterricht unternommen. Jedoch stellt die UN-BRK sowohl eine entscheidende Chance als auch ein Risiko dar, in dem die Positionen für und gegen den nötigen transformatorischen Wandel neu justiert werden und sich politische Kräfteverhältnisse verändern. Es fehle politisch auch die letzte Konsequenz der transformativen inklusiven Bildungsreform, nämlich die vollständige Auflösung des gegliederten Schulsystems und stattdessen die Etablierung einer Gemeinschaftsschule für alle. In Bundesländervergleichen wird deutlich, wie schwierig es ist, trotz progressiver Rhetorik sowie Ratifizierung der UN-BRK die notwendige öffentliche Unterstützung für ein inklusives Schulsystem aufzubauen und gegen persistente Strukturen durchzusetzen (vgl. Helbig/Nikolai 2015; Gasterstädt 2019; Steinmetz u.a. 2021).

Ein für Deutschland abweichender Fall ist Schleswig-Holstein, welcher Aufschluss darüber gibt, unter welchen Bedingungen sich die institutionellen Reproduktionsmechanismen des Sonderschulwesens aushebeln lassen; er offenbart damit institutionelle Gelingensbedingungen für integrative und möglicherweise auch inklusive Schulentwicklung (siehe Blanck u.a. 2013). In Deutschland wird im internationalen Vergleich ein besonders hoher Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) an Sonderschulen unterrichtet. Die vermeintlichen Vorteile solcher Unterrichtung in Sonder-/Förderschulen werden jedoch von reformorientierten Eltern und Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Praxis sowie internationalen Organisationen seit Jahrzehnten in Frage gestellt, denn die Bilanz des Sonderschulwesens ist verheerend: Etwa drei Viertel aller Sonderschüler verlassen die Schule ohne Schulabschluss; Absolvent:innen haben kaum Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in Berufsausbildung und Arbeitsmarkt; viele kämpfen jahrelang mit dem Stigma der ‚Anormalität‘ und werden in Berufsvorbereitungsmaßnahmen verwahrt (Powell u.a. 2023). Trotz dieser offenkundigen Defizite ist das Sonderschulwesen – zumindest bis zur Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 – in kaum einem Bundesland schulpolitisch grundsätzlich infrage gestellt worden, denn als Bestandteil des gegliederten Schulsystems ist diese Organisationsform gesellschaftlich tief verwurzelt. In ihrer gesamtdeutschen Expansion hat die Hilfsschule (später: Sonder- oder Förderschule) massive Beharrungskräfte entfaltet, die einer grundlegenden Abkehr von dieser zugunsten der viel geforderten inklusiven Beschulung entgegenstehen. In dieser Hinsicht herrscht auch heu-

te in den meisten Bundesländern ein beträchtliches Maß an Kontinuität (vgl. Steinmetz u.a. 2021; Hänsel 2024). Für das Gelingen inklusiver Schulreformen bedarf es einer systematischen Herangehensweise zur Überwindung der Reformhindernisse. Die Bedeutung inkrementeller Prozesse für institutionellen Wandel mit – im Ergebnis – transformativer Wirkung werden aufgezeigt ebenso wie *change agents* einen wichtigen Beitrag zu institutionellem Wandel leisten.

7 Barrieren und förderliche Faktoren inklusiver Bildung

Je nach Ebene sind es eine Reihe Barrieren, die inklusive Bildungsreformen verhindern, zugleich aber förderliche Faktoren, die Reformvorhaben ermöglichen. Hier wurden skizzenartig wesentliche Barrieren und förderliche Faktoren hervorgehoben. Es handelt sich um idealtypische Zuspitzungen, die jedoch anhand der empirischen Rekonstruktion auf der Entwicklung der föderalen Systeme über das 20. Jahrhundert bis zur Unterzeichnung der UN-BRK (2006) basieren (vgl. Powell 2016). Zuerst sind es Ideologien, Paradigmen und Weltanschauungen, die bestimmen, was im jeweiligen Kontext überhaupt ›denkbar‹ wird. Gesellschaftliche Werte wie die Orientierung an ›Normalität‹ und der Verherrlichung der kulturellen Homogenität stehen im Gegensatz zu demokratischen Prinzipien, für die Vielfalt und Egalität zentral sind. Inklusive Bildung wird durch Paradigmen der Gerechtigkeit gefördert, durch die Vorstellung der homogenen Lerngruppe verunmöglich. Die Bildungsziele ähneln diesen übergreifenden gesellschaftlichen Werten. Hier können die enge Leistungsorientierung und die Idee einer ›begabungsangemessenen‹ Bildung mit holistischen Bildungszielen kontrastiert werden, die sich auf multiple Intelligenzen sowie die entscheidende Rolle sozialer Kompetenzen für das Leben in Gemeinschaft und Gesellschaft beziehen.

Im Bereich der sonderpädagogischen Förderung, aber auch in Schulen insgesamt sowie im gesellschaftlichen Kontext sind es auch die Behinderungsparadigmen, die bestimmte Fördermaßnahmen und Verhaltensweisen gegenüber Menschen mit Behinderung begünstigen – oder verhindern. Zu nennen wären die Barrieren, die dadurch entstehen, dass gesellschaftlich die Annahme verbreitet ist, Behinderung sei ein individuelles Defizit – so wurde und wird es in den klinischen Fächern meistens wahrgenommen. Behinderung muss hingegen im Sinne von ›Be-hinderung‹ oder ›behindert

werden⁶ als Phänomen bestimmter diskriminierender Strukturen, Kulturen und Praktiken gedeutet werden. Das Paradigma der Menschenrechte stärkt Individuen unabhängig ihrer sozial-zugeschriebenen Merkmale und schützt Minderheiten. Bezogen auf Schule legitimiert ein klinisches Modell von Behinderung eine Sonderpädagogik, die auf die Kompensation von Defiziten fokussiert. Es wird erwartet, dass Sonderschulen wie Krankenhäuser einen notwendigen Schonraum bieten. Hingegen ist ein Förderfaktor inklusiver Bildung die Vorstellung, alle Schüler:innen sollten individuell gefördert werden, um ihre jeweils eigenen Lernziele zu erreichen.

Natürlich werden diese verschiedenen Perspektiven von Interessengruppen aufgegriffen und politisch durchgesetzt. Hier gilt es zu erkennen, welche Gruppen dominant sind, wer über Bildungsreformen entscheidet und entscheiden darf – und wer Deinstitutionalisierungsversuche verhindert. Starke Barrieren gegen inklusive Bildung sind immer wieder in Eigeninteressen der sonderpädagogischen Profession an eigenen Schulformen und Zuständigkeitsbereichen zu finden (vgl. Hänsel 2024). Dagegen – und hier ist die weltweite Ratifizierung der UN-BRK ein entscheidendes Beispiel – haben sich die globale Behindertenbewegung und lokal agierende Selbsthilfegruppen, Jurist:innen sowie Elternverbände erfolgreich für inklusive Schulbildung eingesetzt (vgl. Degener/Witzmann 2023).

Wo auch immer Schulen inklusiver werden, sind solche Vereinigungen und Vernetzungsaktivitäten zentral für den Erfolg. Verbände und Nichtregierungsorganisationen können sich am Status quo orientieren und somit Reformen blockieren. Aber Bewusstseinsbildung und Druck von außen und von oben, wenn sie aktiv vermittelt und verfolgt werden, können entschieden unterstützt werden, etwa durch die UN-BRK-Allianz in Deutschland sowie durch die offizielle Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte (vgl. Aichele 2019). In den letzten Jahren wird durch die gesellschaftspolitischen Debatten um inklusive Bildung der Marginalität der Themen ›Behinderung‹ sowie ›Förderbedarf‹ entgegengewirkt, jedoch auch das Risiko erhöht, Gegner:innen auf den Plan zu rufen.

Entscheidende Fragen sind in der Bildungspolitik und -steuerung sowie den zur Verfügung gestellten Ressourcen zu sehen. Die Frage nach der Entscheidungsgewalt ist von zentraler Wichtigkeit, gerade in föderalen Systemen. Die KMK spricht Empfehlungen aus und ist dabei in der Nachkriegszeit – bis heute – oft dem Verband Deutscher Sonderschulen (VDS) gefolgt. Hingegen ist ein förderlicher Faktor inklusiver Bildung der gesetzliche Zwang, Barrierefreiheit in allen öffentlichen Einrichtungen zu fördern.

Nicht nur aktuell sind Fragen des Elternwahlrechts und der tatsächlich lokal verfügbaren Optionen brisant. Die UN-BRK unterstreicht, dass inklusive Bildung als Menschenrecht zu verstehen ist – und zwar unabhängig von den Ressourcen, die zur Verfügung gestellt werden.

Gleichzeitig ist inklusive Bildung eine zu unterstützende Reform gerade unter Berechnung der gesamtgesellschaftlichen Kosten der Segregation, der Stigmatisierung und – in den Worten Lisa Pfahls (2011) – der »Nicht-Befähigung«. Die Finanzierungsvorbehalte der deutschen Bundesländer sowie die Beibehaltung der Doppelstruktur der ›Regelschulen‹ und ›Förderschulen‹ sind die teuerste Option; Inklusion rechnet sich (vgl. Klemm 2012). Umgekehrt ist der Versuch, in der schulischen Inklusion ein Sparmodell zu sehen, eine Wendung, die als großes Hindernis für deren Verbreitung angesehen werden muss. Anstelle des Ausspielens von ›Egalität‹ und ›Effizienz‹ sollten die wesentlichen Vorteile der Inklusion für Schüler:innen und Gesellschaft explizit hervorgehoben werden. Nicht zuletzt auf der Ebene der Schulen selbst, wo die Selektionsprozesse stattfinden, und Bildungspfadentscheidungen getroffen werden, sind persistente Barrieren und förderliche Faktoren des Lernerfolgs aller Lernenden zu diskutieren und abzuwägen.

Indem inklusive Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen mehrere Bildungswege und -angebote bereitstellen, können Lehrende flexibel auf Lernbedürfnisse reagieren und Unterstützung leisten, was dann auch eine revidierbare Entscheidung darstellt – im Gegensatz zur Sonderbeschulung, die nur bedingt zur Rückschulung auf die ursprüngliche Schulform führt. Hilfreiche Faktoren sind zieldifferenter Unterricht, individuelle Förderpläne sowie eine Vielfalt der Beurteilungsmodi, wohingegen im Bereich der Evaluation enge Raster oft zur Klassenwiederholung führen und der Inklusion entgegenwirken.

8 Fazit

In diesem Beitrag wurden die paradoxale Expansion und Persistenz der schulischen Segregation anstatt der Ausweitung der Inklusion aufgezeigt. Dabei wurde lediglich ein gradueller Wandel statt einer Transformation dieser komplexen Bildungssysteme konstatiert. Es lässt sich festhalten, dass die Förderquote aufgrund größeren Bedarfs (oder wahrgenommener Lernschwierigkeiten), erhöhter Standards und gesteigerter Rechenschafts-

pflicht als Teile der Governance von Bildung wohl weiter steigen wird. Sonderpädagogische Förderung nimmt seit Jahrzehnten weltweit zu, oft in Sonderschulen oder -klassen.

Es mag paradox erscheinen, dass gleichzeitig sowohl segregierende als auch inklusive Lernumwelten expandieren. Der Grund: Die Verflechtung und Wechselwirkungen zwischen sonderpädagogischen Fördersystemen, allgemeiner Bildung und anderen Institutionen sowie die Interessen der beteiligten Professionen verhindern die Transformation hin zur schulischen Inklusion für alle, welche eine Deinstitutionalisierung von Sonder- bzw. Förderschulen impliziert. Auch wenn die seit hundert Jahren existierenden Organisationsformen noch verharren, schreitet gleichzeitig – auch in den Bildungssystemen, die hochgradig selektiv und segregiert sind –, inklusive Bildung graduell voran, als eine zusätzliche institutionelle Schicht.

Vergleichende Forschung verdeutlicht vielfältige Grenzen, aber auch förderliche Faktoren der Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen. Die Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland hat die Notwendigkeit unterstrichen, die Bildungssysteme auf Länder und lokaler Ebene umzubauen und komplexe Veränderungsdynamiken zu erforschen. Die UN-BRK stärkt Befürworter:innen der inklusiven Bildung nachhaltig, aber die Interpretationen und Umsetzung sind heterogen. Auch aufgrund des Bildungsföderalismus wird die Implementierung weiterhin ein schrittweiser, pfadabhängiger Prozess und keine fundamentale Transformation sein. Gerade in föderalen Ländern gibt es eine Persistenz einzelstaatlicher Disparitäten trotz (inter-)nationaler Ziele, Normen und völkerrechtlicher Verträge. Obwohl sich viele Fachleute, Eltern und Mitglieder sozialer Bewegungen erfolgreich für einen nachhaltigen Wandel einsetzen, ist die Transformation der institutionellen Logik der Bildungssysteme hin zu einer vollständigen Inklusion nicht erreicht worden: Anstatt einer Deinstitutionalisierung vor allem in Sonderschulen bereitgestellter sonderpädagogischer Fördermaßnahmen hat sich, ohne Transformation hin zu einer Schule für Alle, lediglich eine diskursive »Sonderpädagogisierung der Inklusion« (Biermann 2022) vollzogen, die im Widerspruch zur menschenrechtlichen Verpflichtung steht.

Literatur

- Aichele, Valentin (2019): »Eine Dekade UN-Behindertenrechts-Konvention in Deutschland«. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69 Jg., Heft 6–7, S. 4–10.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014; 2016; 2020): *Bildung in Deutschland 2014, 2016, 2020*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baker, David P. (2014): *The Schooled Society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barow, Thomas/Berhanu, Girma (2021): »Inclusive Education in Sweden: Policy, Politics and Practice«. In: Natallia Bahdanovich Hanssen/Sven-Erik Hansén/Kristina Ström (Hg.): *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion*, Abingdon: Routledge, S. 35–51.
- Biermann, Julia (2022): *Translating Human Rights in Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Biermann, Julia/Powell, Justin J.W. (2014): »Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung: Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich«. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17. Jg., Heft 4, S. 679–700.
- Biermann, Julia/Pfahl, Lisa/Powell, Justin J.W. (2020): »Mehrebenenanalyse schulischer Inklusion: Zwischen globaler Diffusion der Inklusionsrhetorik, behinderten Bildungskarrieren und institutionellen Pfadabhängigkeiten«. In: Torsten Dietze/Dietlind Gloystein/Vera Moser/Anne Piezunka/Laura Röbenack/Lea Schäfer/Grit Wachtel/Maik Walm (Hg.): *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195–201.
- Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael (2010): »Der internationale Vergleich in der Sonderpädagogik«. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1–19. doi: 10.3262/EEO05100093.
- 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. Jg., Heft 5, S. 267–292.
- BRK-Allianz (2013): *Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin.
- Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/Rosen, Lisa/Panagiotopoulou, Argyro/Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hg.) (2019): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Opladen: Budrich.
- Degener, Theresia/Franziska Witzmann (2023): »Der Kampf um die UN-Behindertenrechtskonvention«. In: *Zeitschrift für Disability Studies*, 2/2023, S. 1–26. doi: 10.15203/ZDS_2023_2.02.

- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): »The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields«. In: *American Sociological Review*, 48. Jg., Heft 2, S. 147–160.
- Edelstein, Benjamin (2016): »Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive«. In: Björn Hermstein/Nils Berkemeyer/Veronika Manitius (Hg.): *Institutioneller Wandel im Bildungswesen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 47–70.
- Europäische Kommission (2013): *Briefing Paper on Inclusive Education*. Brüssel: EC.
- EASNIE (2021): *Grundprinzipien Kurz Dossier: Unterstützung der Entwicklung und Umsetzung der Politik für Inklusive Bildung und Erziehung*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Friedland, Roger/Alford Robert (1991): »Bringing Society Back In: Symbols, Practices, and Institutional Contradictions«. In Walter W. Powell/Paul J. DiMaggio (Hg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press, S. 232–263.
- 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.
- Hänsel, Dagmar (2024): *Historiographie der Sonderpädagogik. Kontinuitäten im Wandel von der Hilfsschul- und Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2015): *Die Unvergleichbaren: Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiuppis, Florian/Peters, Susan J. (2014): »Inclusive Education for All as a Special Interest within the CIE Research Community«. In: *Annual Review of Comparative and International Education* 2014, S. 53–63.
- Klemm, Klaus (2012): *Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Köpfer, Andreas (2013): *Inclusion in Canada*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (2021): »Entwicklungsdimensionen internationaler und komparativer Inklusionsforschung«. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale, und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*, Opladen: Budrich, S. 11–41. OA: urn:nbn:de:0111-pedocs-214134
- Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Powell, Justin J.W./Sertl, Michael (Hg.) (2016): *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mejeh, Mathias/Powell, Justin J.W. (2018): »Inklusive Bildung in der Schweiz – Zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten«. In: *Bildung & Erziehung*, 71. Jg., Sonderheft Inklusive Bildung/Inclusive Education, S. 412–431. doi: 10.13109/buer.2018.71.4.412
- Menze, Laura/Solga, Heike/Pollak, Reinhard (2022): »Long-term Scarring from Institutional Labelling. The Risk of NEET of Students from Schools for Learning Disability in Germany«. In: *Acta Sociologica*, 66. Jg., Heft 3, S. 289–306. doi: 10.1177/00016993221114257

- Merz-Atalik, Kersten/Beck, Katja (2022): »(Dis-)Kontinuitäten in der inklusiven Schulreformentwicklung. Entwicklungslinien in Baden-Württemberg und Südtirol«. In: Oliver Koenig (Hg.): *Inklusion und Transformation in Organisationen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 148–165.
- Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention (2021): Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der 20. Wahlperiode (2021–2025) 11 Eckpunkte. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Nussbaum, Martha C. (2006): *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2007): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris: OECD.
- OHCHR (2016): General Comment on the Right to Inclusive Education. Geneva: OHCHR, letzter Zugriff: 08.01.2024, <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx>
- Óskarsdóttir, Edda/Köpfer, Andreas (2021): »Inklusive Unterstützungsstrukturen in Schulen in Island und Kanada«. In: Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd (Hg.): *Handbuch Inklusion international*, Opladen: Budrich, S. 277–295.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Powell, Justin J.W. (2016 [2011]): *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Abingdon: Routledge.
- Powell, Justin J.W./Merz-Atalik, Kerstin/Ališauskienė/Stefanija/Brendel, Michelle/Echeita, Geraldo/Guðjónsdóttir, Hafdis/Karlsdóttir, Jóhanna/Miltenienė, Lina/Melienė, Rita/Óskarsdóttir, Edda/Persson, Bengt/Persson, Elisabeth/Simón, Cecilia/Sandoval, Marta/Schwartz, Anneli/Tiemann, Heike/Weber, Katja (2021): »Heterogene Lerngruppen in Europa inklusionsorientiert unterrichten: Inspirierende Praktiken und Erkenntnisse aus Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien«. In: Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd (Hg.): *Handbuch Inklusion international*. Opladen: Budrich, S. 357–379.
- Powell, Justin J.W./Blanck, Jonna M. (2023): »The Nexus of Dis/Ability, Education, and Social Inequality: Vocational Training and Higher Education in Germany«. In: SocialPolicy.ch, 1/2023. doi: 10.18753/2297-8224-4029.
- Powell, Justin J.W./Pfahl, Lisa/Blanck, Jonna M. (2023): »Sonderpädagogische Fördersysteme und Inklusive Bildung«. In: Ullrich Bauer/Uwe Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- & Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: Springer, S. 939–960.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2019): »Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Behindertenrechtskonvention. Bilanz und Perspektiven«. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70. Jg., Heft 10, S. 468–487.
- Proyer, Michelle/Bilgeri, Margarita (2021): »Vergleichende Perspektiven auf die Kultur(en) der (schulischen) Inklusion in Addis Abeba und Bangkok«. In: Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd (Hg.): *Handbuch Inklusion international*, Opladen: Budrich, S. 297–312.

- Richardson, John G./Powell, Justin J.W. (2011): Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes. Stanford: Stanford University Press.
- Schäfer, Lea (2021): Institutioneller Wandel und Steuerung von »Förderbedürftigkeit« im Zuge inklusiver Bildung in Spanien 1960–2013. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steiner-Khamsi, Gita/Waldow, Florian (Hg.) (2012): World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending. London: Routledge.
- Steinmetz, Sebastian/Wrase, Michael/Helbig, Marcel/Döttinger, Ina (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden: Nomos.
- Tomlinson, Sally (2017): A Sociology of Special and Inclusive Education. Abingdon: Routledge.
- Tschanz, Christoph/Powell, Justin J.W. (2020): »Competing Institutional Logics and Paradoxical Universalism in Disabled People's School-to-work Transitions: Comparing Switzerland and the United States«. In: Social Inclusion, 8. Jg., Heft 1, S. 155–167. doi: 10.17645/si.v8i1.2373
- Tschanz, Christoph (2022): Real Distributive and Emancipatory Dilemmas within Disability Policy Regimes: Comparative Perspectives with a Focus on Switzerland. Dissertation, Universität Freiburg (Schweiz).
- UNESCO (2015): Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO.
- UN (2013): Thematic Study on the Right of Persons with Disabilities to Education. General Assembly, Human Rights Council: A/HRC/25/29. New York: United Nations.
- UN (2023): CRPD and Optional Protocol Ratifications and Signatories. New York: United Nations, letzter Zugriff: 08.01.2024, <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- Zahnd, Raphael (2017): Behinderung und sozialer Wandel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rita Casale, Fabian Kessl, Nicolle Pfaff,
Martina Richter, Anja Tervooren (Hg.)

(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung

Campus Verlag
Frankfurt/New York

Die frei zugängliche Open-Access-Publikation des vorliegenden Titels wurde mit Mitteln der Publikationsfonds aus den Universitätsbibliotheken Duisburg-Essen und Wuppertal ermöglicht.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz »Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International« (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Verwertung, die den Rahmen der CC BY-SA 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.

Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

ISBN 978-3-593-51905-0 Print
ISBN 978-3-593-45774-1 E-Book (PDF)
DOI 10.12907/978-3-593-45774-1

Copyright © 2024 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
Einge Rechte vorenthalten.
Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
Redaktion: Lukas Biehler
Satz: le-tex Xerif
Gesetzt aus der Alegreya
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).
Printed in Germany

Inhalt

(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung – eine Einleitung	7
<i>Rita Casale, Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Martina Richter, Anja Tervooren</i>	
Die Krise des Institutionellen. Zur Begründung einer erziehungswissenschaftlichen Institutionenanalyse	43
<i>Martin Bittner</i>	
Von normorientieren zu praxeologischen Institutionentheorien: Praktiken, Konventionen und Logiken als Zugänge zur Analyse pädagogischer (De)Institutionalisierungen	63
<i>Stephan Dahmen</i>	
Die »negierte Institution« als Gegenhorizont. Zur Weiterführung von Institutionenkritik unter subjektkritischen Prämissen	83
<i>Falko Müller</i>	
Institutionisierte Alltagspraktiken als Zugang zur Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen	105
<i>Marion Ott</i>	
Zur Dynamik von (De-)Institutionalisierung(en) im Kontext Sozialer Bewegungen	125
<i>Susanne Maurer</i>	
Konstruktionen von Kindern und (De)Institutionalisierung im Kontext des norwegischen Kindergartens	145
<i>Randi Dyblie Nilsen</i>	

Ethnographie als Zugang zur (De)Institutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit. Methodologische Annäherungen	169
<i>Claudia Machold, Anja Tervooren</i>	
Die <i>longue durée</i> der Fürsorgeerziehung. Untersuchungen zum langen Ende der Anstalt	189
<i>Michaela Ralser</i>	
(De)Institutionalisierung von Elternschaft im Feld der Bildung	209
<i>Maria A. Wolf</i>	
Persistent paradox? Die Institutionalisierung der Inklusion ohne Deinstitutionalisierung der Segregation	231
<i>Justin J.W. Powell</i>	
(De)Institutionalisierung von schulischen Selektionsroutinen?	253
<i>Judith Jordring, Nicolle Pfaff</i>	
(De)Institutionalisierung von egalitären Bildungszielen im Kontext datenbasierter Steuerung: Ergebnisse einer Analyse des politischen Diskurses um Migration und Schule	279
<i>Mechtild Gomolla</i>	
Selbstbestimmung und (De)Institutionalisierung im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen	303
<i>Albrecht Rohrmann</i>	
Lebendige Institutionalisierung. Überlegungen zur Gesellschaftlichkeit von Organisationen am Beispiel der Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten	325
<i>Nicolas Engel</i>	
Institutionalisierung und (De)Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung im Kontext von »aufsuchender Bildungsarbeit« ..	343
<i>Helmut Bremer</i>	
Traditions(um)brüche. Institutionelle Grenzziehungen in universitären Krisendiskursen	365
<i>Anke Engemann, Christiane Thompson</i>	
Autor:innenverzeichnis	387