

Pre-print, Oktober 2018

Powell, J.J.W. & Merz-Atalik, K. (2018). Die Notwendigkeit inklusiver Bildung für die Erneuerung der Governancekonzepte: Deutschland und Luxemburg im Vergleich [The Necessity of Inclusive Education for the Renewal of Governance Concepts in Education: Germany and Luxembourg Compared]. In: Budde, J. (Ed.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* [Inclusive Education at the Cleavage between Education Research and Policy]. Opladen: Barbara Budrich, i.V.

Schlüsselwörter: Inklusive Bildung; Sonderpädagogische Förderung; Governance; Schule; Deutschland; Luxemburg; Vergleich

Die Notwendigkeit inklusiver Bildung für die Erneuerung der Governancekonzepte: Deutschland und Luxemburg im Vergleich

Die hohe und gestiegene Bedeutung inklusiver Bildung – für Individuen und Gesellschaften gleichermaßen – wird global, national, regional und lokal von verschiedensten Akteur*innen hervorgehoben sowie zunehmend auch wissenschaftlich multidisziplinär diskutiert, aufgrund der weltweiten Diffusion der globalen Norm inklusiver Bildung. Hingegen sind bisher Fragen der Steuerung, der Governance, im deutschsprachigen Raum nur wenig systematisch oder umfassend analysiert worden, obwohl mehrere Wissenschaftsdisziplinen sich zunehmend mit diesen Fragen auseinandersetzen. Während politikwissenschaftliche Analysen die Machtstrukturen, Pfadabhängigkeiten und Entscheidungsprozesse fokussieren haben soziologische Analysen die globale Diffusion von Diskursen und Normen sowie systembedingte Komplexitäten und Umsetzungsschwierigkeiten vielfältiger Reformen verdeutlicht. Die Erziehungswissenschaft, nicht nur im deutsch-sprachigen Raum, hat sich lange Zeit schwer getan, sich eindeutig zu den brisanten bildungs- als auch sozialpolitischen Fragen der inklusiven Bildung – auch die zentrale Frage der Governance – zu positionieren, weil es das Verhältnis von Allgemeiner und Sonderpädagogik fundamental hinterfragt sowie in letzter Konsequenz die Transformation des gegliederten und hochgradig selektiven Bildungswesen verlangt. Im Fol-

genden wird versucht, verschiedene Dimensionen der Governance auf der Forschungsagenda zu platzieren, sowie in zwei konkreten Fällen – Deutschland und Luxemburg – zu vertiefen.

Zentrale Herausforderungen dieser anzustrebenden wissenschaftlichen Synthese sind nicht nur die Multidisziplinarität, sondern auch die Tatsache, dass inklusive Bildung als Menschenrecht weit über die Schulbildung hinaus geht und die Länder sehr unterschiedlich die Prozesse der inklusiven Bildungsreform verfolgen. Nur die umfassende Implementierung inklusiver Bildung entspricht der Gewährleistung der vollen menschenrechtlichen Ansprüche. Auch wenn das deutsche Bundesverfassungsgericht diese Lage noch nicht abschließend geklärt hat, wird „eine (erneute) Befassung der obersten Bundesgerichte oder des Bundesverfassungsgerichts [...] auf Dauer nicht zu verhindern sein“ (Wrase, 2016: 5). Die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem und inklusiver Bildung umfasst in der Setzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (Art. 24; Education) alle Phasen des Lernens entlang des Lebens(ver)laufs sowie zudem Informations- und Datenaufbau sowie Forschung zur Evaluation der bestehenden und implementierten Maßnahmen (Art. 4; General Obligations)—in dem inklusive Bildung als Menschenrecht verstanden wird (vgl. Heyer 2015; Degener 2017).. Dies scheint auch erforderlich zu sein um Traditionen, Kontinuitäten sowie Brüchen in der Governance inklusiver Bildung nachzuspüren. Diese Forschung im Kontext der UN-BRK, müsste versuchen, mehr oder weniger erfolgreiche Bildungsreformen global, zwischen Ländern sowie innerhalb von Ländern auf den verschiedenen Ebenen umfassend zu analysieren (vgl. Richardson & Powell 2011).

Inter- wie intranational werden vergleichende Analysen und Länderberichte immer wichtiger, um den Stand der schulischen Inklusion sowie der gesellschaftlichen Teilhabe von benachteiligten und behinderten Menschen zu bemessen; hier ist offizielles Monitoring durch staatlich beauftragte Institutionen (etwa: Monitoringstelle des Deutschen Institut für Menschenrechte, 2018; UN-Staatenbericht 2017) sowie zivilgesellschaftliche Vereinigungen (etwa BRK-Allianz 2013) zentral, um die Umsetzung menschenrechtlicher Standards umfassend zu evaluieren. Im Rahmen von Monitoring, Evaluation und wissenschaftlicher Forschung zur Umsetzung des menschenrechtlichen Bildungsanspruchs zeigen sich Fragen der Governance, fehlende Innovationen und/oder Investitionen im Bildungswesen als ständige Begleiter von Wissenschaft, Politik, Stakeholdern sowie Akteuren im System.

Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, auch durch die Entwicklung von inklusionsorientierten Fördersystemen – und somit die schulische *Exklusion* zu reduzieren – scheint die vollständige schulische *Inklusion* aller Schüler*innen eine schwierige Herausforderung geblieben. Selbst in den nordischen Ländern, welche vergleichsweise fortgeschrittene inklusive Bildungssysteme etabliert haben, wird inklusive Bildung eher als Prozess und Ziel denn als erreichter Status

betrachtet (vgl. Barow & Persson 2011; Biermann & Powell 2014; Sigurðardóttir, et al. 2014). Wie die Ausweitung des Zugangs zu formalisierter Bildung insgesamt, vollzieht sich der Übergang von Exklusion zu Inklusion im Hinblick auf die Förderorte graduell – und „pfadabhängig“ (vgl. Powell 2011/2016; Blanck, et al. 2013; Edelstein 2016), so auch in Deutschland und Luxemburg (Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik 2016). Demnach erfolgt der institutionelle Wandel inkrementell. Zum Verständnis der nationalen oder regionalen – teilweise trotz vermeintlich gleicher Ausgangsbedingungen – stark heterogen verlaufenden Reformprozesse und ihrer jeweiligen Eigenlogiken, können internationale wie intranationale Vergleiche entscheidend beitragen. Die komparative Erforschung der Barrieren und Gelingensbedingungen der schulischen Inklusion hat sich inzwischen auch im deutschsprachigen Raum etabliert, jedoch stellt sich dieser Bereich der Bildungssystemforschung noch eher als eine Sollbruchstelle dar (vgl. z.B., Klauer & Mitter 1987; Biewer & Luciak 2010; Zeitschrift für Inklusion 2016; Powell 2018).

1.1 Entwicklung inklusiver Bildungssysteme: Internationale Herausforderung unter kontrastreichen Ausgangs- und Kontextbedingungen

In den europäischen Ländern wird sonderpädagogische Unterstützung in verschiedenen Organisationsformen angeboten. Diese Formen erstrecken sich entlang eines Kontinuums von Segregation (Unterricht in unterschiedlichen Gebäuden), über Separation (Unterricht im selben Schulgebäude aber in unterschiedlichen Räumen) und Integration (teilweise gemeinsamer Unterricht) hin zu vollständiger Inklusion (umfassender gemeinsamer Unterricht): Die Überwindung organisationaler Exklusion ist demnach nur der erste Schritt hin zur größtmöglichen Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten (vgl. Powell 2011/2016). Nur in wenigen Ländern hat man die segregierten Bildungseinrichtungen im Pflichtschulbereich konsequent eingestellt (vgl. Italien; Merz-Atalik 2014a). Jedoch selbst dort sieht man davon ab von einem *fully inclusive system* zu sprechen (vgl. für Italien bspw. Brugger-Paggi 2017). Die etablierten separierenden und segregierenden sonderpädagogischen Organisationsformen, die in vielen Ländern Anwendung finden und in der Bildungspolitik vielfach verteidigt werden, blockieren gleichzeitig den Ausbau der inklusiven Bildung (vgl. Powell 2011/2016; Biermann 2018).

Im Ländervergleich, aber auch auf niedrigeren Ebenen, weisen sowohl Förderquoten als auch Förderorte eine erstaunliche Varianz auf, denn sowohl Schulbildung als auch individuelle Förderung werden kontrastreich organisiert

(OECD 2007; European Agency 2011; 2016). Während etliche Länder aufgrund mangelnder Ressourcen sehr wenige Unterstützungsleistungen bereitstellen können, wird in anderen (sehr) viel in etablierte (sonderpädagogische) Fördersysteme investiert.

Innerhalb von Europa gibt es stark kontrastierende Bildungssysteme und variierende Organisationsformen der Lernförderung. In manchen Systemen werden nahezu alle Schüler*innen gemeinsam unterrichtet, wie in den genannten nordischen Ländern sowie in südeuropäischen Ländern wie Italien, Malta oder Spanien. Dagegen wird, trotz Ratifizierung der UN-BRK, in „binären“ Systemen wie in Belgien, Deutschland, Österreich oder der Schweiz die räumliche Trennung von Regel- und Sonderschulen heute noch beibehalten, auch wenn separative Formen wie Sonderklassen oder Außenklassen vermehrt angeboten werden. Belgien weist so die im Vergleich der europäischen Länder seit 2010 kontinuierlich die höchste Segregationsquote (Schüler*innen an Sonderschulen unter Gesamtschülerschaft) auf (EACEA 2017). Viele Nationalstaaten in Europa haben ihre Bildungssysteme derart reformiert, dass ein „Kontinuum“ an Förderorten, von Sonderschulen über Sonderklassen zu inklusiven Klassen entstanden ist (vgl. European Agency, 2016). Es scheint nicht lediglich eine Frage von Ressourcen, sondern vor allem eine der Problemwahrnehmung und der Einstellung, allen Kinder und Jugendlichen, unabhängig von der ihnen zugeschriebenen akademischen Leistungsfähigkeit, in ihren eigenen Lernprozessen zu unterstützen und sie gemeinsam in inklusiven Klassen zu fördern (vgl. TdiverS 2016; Powell, Merz-Atalik et al. i.E.).

Auch die deutschsprachigen Länder bewegen sich, Schritt für Schritt, in Richtung eines Kontinuums von Segregation über Separation und Integration hin zu vollständiger Inklusion (gemeinsamer Unterricht), dabei ist die Rhetorik weitaus ambitionierter als es die schulischen Realitäten sind. In Deutschland gibt es eine Entkopplung zwischen den Diskursen – pro und kontra Inklusion – und den schulischen Bedingungen, die sich von Schule zu Schule, Bezirk zu Bezirk, Bundesland zu Bundesland unterscheiden. In Luxemburg erscheint ebenfalls die Debatte um Inklusion, wie andere Bereiche des Bildungswesens, weniger umfassend zu sein als durch Fragen der (Mehr)sprachigkeit bestimmt.

Internationale wie intranationale Vergleiche verdeutlichen vor diesem Hintergrund Barrieren wie Gelingensbedingungen der Anerkennung und Verwirklichung des Menschenrechts auf inklusive Bildung (vgl. Blanck, et al. 2013; Biermann & Powell 2016). Vergleichende Studien zur Entwicklung inklusiver Bildung beziehen sich häufig auf die Policy-Empfehlungen internationaler Organisationen sowie auf andere Länder, insbesondere diejenigen, wie etwa Island, Norwegen oder Kanada, die seit den 1990er Jahren inklusive Schulen weiterentwickelt haben (vgl. Kiuppis & Peters 2014; Köpfer 2013; Sigurðardóttir et al. 2014). Sonderpädagogische Fördersysteme werden zunehmend kritisch als Teil des Problems der Produktion von „Unfähigkeit“ verstan-

den (Pfahl 2011; Tomlinson 2017; Blanck 2018). Um die Barrieren der Umsetzung inklusiver Bildung überwinden zu können, muss zunächst die Institutionalisierung segregierender und separierender Bildungssysteme verstanden und die Entwicklung hin zur Konvergenz zum Kontinuum der Förderorte untersucht werden (vgl. Powell 2011/2016): Die vielfältigen negativen Folgen der Stigmatisierung für Individuen und Gesellschaften sowie die eingeschränkten sozialen und fachlichen Lerngelegenheiten in segregierten Settings bedürfen der kritischen Reflexion. Vor diesem Hintergrund sind Ansätze zur Erforschung ländervergleichender und historischer Fragestellungen hilfreich, Fragen der Governance werden dringender, da in den meisten Ländern solche Prozesse in Gang gesetzt worden.

1.2 Perspektiven der Bildungsforschung auf Governance inklusiver Bildung

In der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung wird derzeit von einem „*governance turn*“ gesprochen, in dem zunehmend Fragen der Interaktionen von Akteuren in unterschiedlich stratifizierten, aber interdependenten Netzwerken und Märkten in ihrer Ordnung und Einfluss sowohl auf Bildungsdiskurse, global und national, als auch Bildungssysteme selbst erörtert werden (Wilkins & Olmedo, i.E.). Nach Wilkins und Olmedo zeichnet sich dieser Wandel in der Dezentralisierung sowie Depolitisierung der Bildungsplanung bei gleichzeitiger Zunahme von Marktprinzipien, Quantifizierung des Wissens um Bildung sowie Privatisierungstendenzen in diverse Bildungsreformen ab. Diese Trends dürften im deutsch-sprachigen Raum schwächer ausgeprägt sein als in der anglophonen Welt, jedoch ist in den meisten Ländern die Frage nach Finanzierbarkeit und Ressourcen für inklusive Bildung zunehmend brisant (vgl. EASNIE 2016).

Ein elaborierter und Entscheidungen vorbereitender Erkenntnis- und Wissensstand ist für eine effektive, zielgerichtete Governance unabdingbar. Forschungsbasierte Bildungsplanung und -politik wird aktuell in vielen Ländern (so auch in der EU) verstärkt, beispielsweise in Form von thematischen Programmen wie etwa die „Empirische Bildungsforschung 2020“ in Deutschland (vgl. Zapp et al. 2018). Die Interaktion zwischen den Feldern Bildungsforschung und Politik ist vielfältig, wie schon von Husén und Kogan (1984) eruiert und von Fazekas und Burns (2012) systematisch dargestellt: In der einen Ausrichtung „Wissen *in* Governance“ werden direkt Problemdefinitionen und -lösungen, Implementation sowie Feedback angeboten; indirekt werden durch Akteure und Akteurskonstellationen Präferenzen und Ziele identifiziert (mehr oder weniger) anhand der Erkenntnis- und Wissensbestände in einem Bereich.

In der anderen Ausrichtung, „Governance von Wissen“, wird in die Produktion, Übersetzung und Vermittlung von Wissen investiert wie auch das erzeugte Wissen durch Entscheidungsträgerinnen und -träger genutzt. Noch sind wir in dem Bereich inklusive Bildung in der Regel mit der Situation konfrontiert, dass die governancebezogenen Wissensbestände gering sind, sowohl über die Funktion der tradierten als auch reformierter sonderpädagogischer Förder-systeme wie auch über die erst in den letzten Dekaden graduell sich entwickelnden Konzepte der Integrationspädagogik (zuletzt: inklusive Bildung). Die Fragen nach der Steuerung und der ‚Um‘steuerung von bestehenden Systemen und Institutionen im Hinblick auf ein inklusives Bildungssystem wurden in Bildungsforschung, -planung und -politik lange marginalisiert. Dies kann auch an der real existierenden Praxis inklusiver Bildung (nicht immer innovativ im Forschungsinteresse), bildungspolitischen Setzungen für Begleitforschung, determinierten Forschungsaufträgen durch Träger und andere Auftraggeber oder der Suche nach der Verwertbarkeit der Forschung im Rahmen von Qualifikationsarbeiten zur eigenen Positionierung in der binär nach Sonder- und Regelpädagogik sowie systemimmanent nach Förderschwerpunkten ausdifferenzierten Wissenschaftslandschaft liegen (vgl. Merz-Atalik 2013b).

Die Governance Perspektive in der deutschsprachigen, erziehungswissenschaftlichen Forschung hat sich in den letzten Jahren etabliert und zeichnet sich durch eine „forschungsprogrammatische Abgrenzung von als unterkomplex kritisierten konventionellen Steuerungsvorstellungen“ (Dietrich & Heinrich 2014, 28) aus. Statt traditionelle Steuerungsversuche „die in ihrer Beobachtung von ‚top-down‘ oder ‚bottom-up‘- Prozessen auf hierarchische Prozesse fokussiert sind“ (Hinz & Kruschel 2012, o.S.), welche die erhebliche Gefahr der Entstehung von Widerstand von jenen Akteuren oder Akteursgruppen aufweisen, die sich nicht ausreichend berücksichtigt oder eingebunden fühlen, befasst sich die Educational Governance mit Fragen einer stärkeren Einbindung aller Akteure in das *change management* eines Systems. Dabei geht es darum die Akteure, Akteursgruppen und Akteurskonstellationen möglichst umfassend zu analysieren und im Rahmen der Steuerungsbestrebungen in den Prozess zu integrieren. Das handelnde Zusammenwirken der Akteure im Mehrebenensystem und die Interdependenzen (die Duplizität von Eingebundenheit und Freiheit der Akteure in Akteurskonstellationen; vgl. Rürup 2011) zwischen diesen, sowie deren Bewältigung sollen analysiert werden. Weder die Steuerungsebene kann nachhaltige Veränderungen initiieren und implementieren (*top-down*), noch die „Einzelakteure wie die Schulleitungen oder die Lehrkräfte allein können die Umsetzung von Inklusion [...] bewältigen“ (*bottom-up*) (Preuß 2018: 12).

Im Bildungssystem können verschiedene Ebenen unterschieden werden: die politisch-administrative Makroebene allgemeiner Regelsetzung und Ressourcenzuweisung im System; die organisationale Mesoebene der Schulen mit

ihren situativ angepassten Konkretisierungen, Differenzierungen und Ergänzungen dieser Vorgaben; die interaktionell-persönliche Mikroebene des Unterrichts bzw. der einzelnen Lehrkräfte, in welcher die Vorgaben wiederum eine situative Konkretisierung erfahren; das Feld der intermediären Akteure, die z.B. wie die Schulberater eine wichtige Zwischenposition zu den Systemebenen darstellen (Rürup 2011). Jede dieser Ebenen hat eigene Kulturen und Handlungslogiken, die sich zum Teil in ihrer Tragweite sehr stark voneinander unterscheiden. Die Zuständigkeiten sind zwar bestimmten Ebenen zugeschrieben, die Aufgaben sind jedoch interdependent zu bewältigen (Długosch 2018; Preuß 2018). Interventionen, die von einer Ebene alleine verantwortet werden, können oftmals nur bedingt die Effekte auf den anderen Ebenen berücksichtigen, im Sinne der Transintentionalität (Altrichter 2015). Gerade in Umstellungsprozessen entstehen so viele Konfliktpotentiale, wenn nicht alle Ebenen an der Reform zu gleichen oder angemessenen Teilen mitgedacht werden und teilhaben, sowie die möglichen transintentionalen Effekte berücksichtigt sind (vgl. Altrichter & Feyerer 2012). „Grundlegend ist die governancetheoretische Annahme, dass sich die in Akteurskonstellationen handelnden Akteure vorwiegend am eigenen Nutzen orientieren, d.h. die bestehenden politischen Rahmenseetzungen in ihrem eigenen Sinne interpretieren und zu ihrem eigenen Vorteil nutzen“ (Rürup 2011 o.A.) und systemerhaltend rekonstruieren (Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik 2016).

Die Effekte der Entscheidungsprozesse sowie das Handeln sind in komplexen Bildungssystemen sehr oft gefolgt von unintendierten oder unerwarteten Effekten. Ein eindrückliches Beispiel zeigt sich in Baden-Württemberg, wo in den letzten Jahren die Zielsetzung der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems dazu führt, dass man bei (1) sogenannten „Inklusionskindern“ einen „sonderpädagogischen Bildungsanspruch“ diagnostiziert, (2) damit sie in „Inklusionsklassen mit gruppenbezogenen Lösungen“ (mit mehreren Kindern mit einem Förderbedarf zur Bündelung der Personalressourcen) beschult werden können oder (3) Ressourcen aus dem segregierten Sonderschulsystem nur „unterhältig“ (mit weniger als 50% des Stundendeputats) an die Regelschulen in inklusive Bildungsangebote abgeordnet werden, um die Sonderschulen in ihrem Bestand nicht zu gefährden. Ganz anders wurde in Schleswig-Holstein graduell über Jahrzehnte vorgegangen, um Sonderpädagog*innen für das Projekt Integrationspädagogik zu gewinnen und gemeinsam das Modell „Sonderschule ohne Sonderschüler“ zu entwickeln, anstatt der Reform durch implizit gebliebene Interessenskonflikte zu behindern (vgl. Pluhar 2009; Blanck et al. 2013). Bildungssysteme zeigen eine ausgesprochene Pfadabhängigkeit in der Richtung institutionellen und organisationalen Wandels, welches zumeist inkrementell anstatt transformativ erfolgt, aber auch die Transformation nach der Vereinigung Deutschlands hat eher die Sonderschule denn inklusive Bildung bestärkt – und Bildungsungleichheiten insgesamt stark erhöht (vgl. Below

2002; Below et al. 2013). Der Bereich sonderpädagogischer Förderung verdeutlicht in vielfältiger Weise die Persistenz in den Strukturen und Kulturen des Bildungssystems in dem der menschenrechtsbasierte Ruf nach Inklusion paradoxerweise in Deutschland zu mehr Sonderbeschulung führte (vgl. Biermann 2018).

1.3 Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen der Governance inklusiver Bildung in Deutschland und Luxemburg

Auf den ersten Blick mag die Frage, ob man Inklusion steuern kann, als rhetorische Frage erscheinen: „[...] ‚Was nicht sein darf, das nicht sein kann!‘“ (Dietrich & Heinrich 2014, 26). Einerseits werden der UN-BRK wegen ihrer Rechtsverbindlichkeit im Hinblick auf Inklusion sowie die UN als supranationaler Akteur nur begrenzte steuernde Wirkungen auf die nationalen Prozesse zuerkannt, jedoch entfaltet sie als Steuerungsimpuls (vgl. ebd.) indirekt über die bildungspolitische Öffentlichkeit auf die Administration und die Politik Wirkung (vgl. Mejeu & Powell i.E.), nicht immer hin zu mehr Inklusion, sondern in Deutschland sogar zur „Sonderpädagogisierung der Inklusion“ (Biermann 2018) oder der „Integration der Inklusion in die Segregation“ (Feuser 2016). Es ist vielmehr davon auszugehen, dass der inklusiven Schulreform kein „kontingenter politischer Beschluss zugrunde liegt, der von oben nach unten durchdekliniert wird und schließlich in der unterrichtlichen Praxis exekutiert wird“ (Dietrich & Heinrich 2014, 32), da die politischen Diskurse und Entscheidungen über viele Strukturebenen interpretiert werden müssen; oft gibt es eine lose oder gar völlige Entkoppelung zwischen den Diskursen und den schulischen Realitäten (vgl. Powell 2011/2016).

1.3.1 Die „Beharrlichkeit alter schulischer Ordnungen“ – Schulstrukturelle Ausgangsbedingungen in Deutschland und Luxemburg

Die institutionelle Ausgestaltung von Bildungssystemen hat einen wesentlichen Einfluss darauf, inwieweit Inklusion und das gemeinsame Lernen aller Schüler*innen möglich ist.² Bildungssysteme haben historisch gewachsene

² Dieser Abschnitt beruht auf der gemeinsamen Arbeit mit Andreas Hadjar zur Entwicklung der Bildungssystemstrukturen, schulischen Inklusion und Wohlbefinden in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz (vgl. Powell & Hadjar 2018).

und tradierte Strukturen und Schultypen, die sich unter anderem in ihren Anspruchsniveaus, Förderstrukturen und Klassenkompositionen unterscheiden. Zudem regeln sie die vertikale und die horizontale Durchlässigkeit, d.h. wieviel Prozent der Schüler*innen in höhere Schulformen wechseln können bzw. ob Wechsel zwischen parallelen Schultypen überhaupt möglich sind (vgl. Hadjar & Gross 2016; Bernhard 2017; Backes 2018).

Bildungssystemmerkmale, welche die Schullandschaft in besonderer Weise prägen, sind die in der Pflichtschulzeit und vorher bzw. nachher vorgesehenen Bildungsstufen (etwa frühkindliche Betreuung, Kindergarten/Vorschule, Grundschule, Sekundarschule, Tertiärstufe, Weiterbildung) und der Stratifizierungsgrad im Hinblick auf diese verschiedenen Bildungsstufen. Das Merkmal der Stratifizierung (Hadjar & Gross 2016) bezieht sich auf die Mehrgliedrigkeit innerhalb einer Bildungsstufe – insbesondere im Hinblick auf Sekundarschulen – und damit auf die Anzahl paralleler Schulzweige. Hinsichtlich des Stratifizierungsgrads sind weiterhin der Zeitpunkt und die Prozedur der Selektion der Schüler*innen in die verschiedenen Schulzweige sowie die Frage der (horizontalen) Durchlässigkeit, d.h. ob ein/e Schüler*in von einem niedrigen in einen höheren parallelen Schulzweig wechseln kann, von Interesse.

Die Bildungssysteme in Deutschland und Luxemburg mit ihrer langen Tradition der Mehrgliedrigkeit sind im europäischen Vergleich stark stratifiziert. Während das luxemburgische System zentral gesteuert wird, kann für Deutschland trotz Koordinationsbestrebungen (etwa durch die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/KMK*) nur wenig zentralistischer Einfluss auf die Gestaltung und Steuerung der Bildungssysteme durch die Bundesregierung ausgeübt werden (u.a. im Zusammenhang des bislang bestehenden Kooperationsverbots; vgl. Helbig & Nikolai 2015) und die Bildungssysteme – gerade was sonderpädagogische Förderung betrifft – unterscheiden sich erheblich je nach Bundesland (vgl. Blanck 2016). Rürup (2011) sieht in den Entwurfspapieren zur inklusiven Bildung der KMK den Versuch der Kompromisse zwischen Akteuren und Akteurspositionen. Damit erfüllen sie ggf. die Forderung nach einer weitest gehenden Akzeptanz aller Beteiligten, jedoch verhindern sie gleichsam eine zielgerichtete Reform (wie in dem weithin forcierten Elternwahlrecht, das zugleich der Erhaltung des Sonderschulsystems dient, deutlich wird). Fragen der Governance von Bildung sind entsprechend komplex und konfliktreich, da mehrere Spannungsverhältnisse, auch zwischen den Ebenen, die Koordinierung bzw. die zwanghafte Durchsetzung inter/nationaler Normen und Reformen verhindern (vgl. Künzli & Weber 2017).

Während in Luxemburg eine verpflichtende Vorschule besteht, welche die Kinder in der Regel ab dem vierten Lebensjahr besuchen, setzt die Schulpflicht in Deutschland erst mit der Grundschule ab dem sechsten Lebensjahr ein. Die Vor- und Grundschulzeit ist in beiden Ländern weitgehend gesamtschulartig

ohne externe Differenzierung oder Stratifizierung³, wengleich sich die Schulkomposition aufgrund der räumlichen Lage der Schulen stark unterscheiden kann. In beiden Ländern gibt es erhebliche Unterschiede im Anteil von Migranten und Arbeiterkindern in Grundschulen sowie im Anteil derer, die sonderpädagogisch gefördert werden zwischen Regionen und Einzugsgebieten von Schulen (Powell & Wagner 2014; Bildungsbericht 2016).

Der Sekundarschulbereich ist stratifiziert bzw. mehrgliedrig. In den meisten deutschen Bundesländern werden Schüler*innen nach der vierten Klasse in einen Sekundarschulzweig selektiert. Es gibt traditionell vier Sekundarschulzweige – die Unterscheidung in Sonderschule (sehr geringe Ansprüche, „Schonraum“), Hauptschule (geringe Ansprüche), Realschule (mittlere Ansprüche) und Gymnasium (erweiterte Ansprüche) – sowie in einigen Bundesländern die Gesamtschule, in der in integrativeren Settings diverse Schulabschlüsse erworben werden. Der graduelle Trend in Richtung integrativeren Settings in Deutschland ist erkennbar, insbesondere wenn in etlichen Bundesländern Hauptschulen und Realschulen zusammengelegt wurden oder – wie in Baden-Württemberg und Berlin – integrative Schulformen geschaffen wurden, um potenziell längeres gemeinsames Lernen zu ermöglichen und ggf. allen Schüler*innen den Weg zur Hochschulzugangsberechtigung zu eröffnen.

In Luxemburg wird erst nach der sechsten Grundschulklasse⁴ bzw. nach dem achten Schuljahr, wenn die Vorschule (Cycle 1.1 und 1.2) mitgerechnet wird, selektiert. Schüler*innen werden von Kommissionen (neuerdings unter einem erweiterten Mitspracherecht der Eltern) auf folgende Sekundarschulzweige orientiert: Der akademische Sekundarschulzweig, der zu einer uneingeschränkten Hochschulzugangsberechtigung führt, nennt sich *enseignement secondaire* (ES) und wird in klassischen Gymnasien (*lycée classique*) oder auch in schulischen Mischformen angeboten. Das *enseignement secondaire technique* (EST), welches in technischen Gymnasien bzw. Lyzeen sowie Mischformen existiert, untergliedert sich in verschiedene Anspruchsniveaus bzw. Schulzweige. Der niedrigste und kürzeste Schulzweig ist das *modulaire* oder auch *préparatoire*, welches auf eine direkte Transition in das Erwerbsleben vorbereitet und an technischen Gymnasien und Mischformen angeboten wird. Dazu gibt es auch Projektschulen, die von der 7. bis zur 9. Klasse einen gesamtschulartigen technischen Schulzweig durchführen (PROCI) (Backes & Hadjar 2017). In den mittleren technischen Schulzweigen findet dann nach Klasse 9 ein weiterer Übergang in mittlere und höhere Berufsbildungen und entsprechende Spezialisierungen statt. Die Schulpflicht endet jeweils mit dem

³ Lässt man die parallel angebotenen Sonderschulen und die Direkteinschulungen an denselben außen vor. In einigen Bundesländern beginnt die Segregation bereits im Sonderpädagogischen (Schul)Kindergärten (in Baden-Württemberg überwiegend an den Sonderschulen lokalisiert).

⁴ So auch in Berlin und Brandenburg.

15. oder 16. Lebensjahr. Die kürzeste mögliche Verweildauer im Bildungssystem bezieht sich jeweils auf die Absolvierung des entsprechenden niedrigsten Pflichtschulzweigs (Deutschland: Hauptschule; Luxemburg: *modulaire/ préparatoire* (innerhalb des EST).

Innerhalb Deutschlands variiert die Prozedur der Selektion auf verschiedene Schulzweige zwischen der Determination des Übergangs durch Lehrpersonen und Schulkommissionen oder durch die Eltern und ihre Aspirationen. Jedoch stellt die Sonderschulüberweisung bzw. das Elternwahlrecht derzeit eine problematische Entwicklung im Hinblick auf die Persistenz der Sonderschulstrukturen entgegen dem Anspruch auf flächendeckende inklusive Bildung (vgl. Schumann 2018) dar. In Deutschland ergibt sich aufgrund der Mehrgliedrigkeit und der dadurch entstehenden räumlichen Separation in der Folge eine starke soziale Segregation sowie Stigmatisierung der Schüler*innen an Sonder- bzw. Förderschulen (vgl. Pfahl 2011; Blanck 2018).

Während gesamt schulartige Systeme durch heterogenere Klassenumwelten geprägt sind, d.h. dass Arbeiter- und Akademikerkinder sowie Schüler*innen verschiedener ethnischer Hintergründe in einer Klasse oder Schule zusammen lernen, sind in stratifizierten Systemen sozial als auch akademisch homogenere Lernumwelten vorherrschend. In diesen Systemen hat sich eine homogene Schulform mit einem sehr niedrigen Anspruchsniveau herausgebildet. So bestanden (und bestehen) mit der deutschen Hauptschule und den *modulaire*-Klassen in Luxemburg distinkte und oftmals räumlich von anderen Lernumwelten getrennte Schulformen, in denen Arbeiterkinder, Jungen und benachteiligte Migrationshintergründe quasi unter sich bleiben (vgl. Solga & Wagner 2007) und sich gegenseitig hinsichtlich der Motivation noch im Lernen wenig unterstützen.

Die bescheidene aber dennoch expliziten Entwicklung der inklusiven Beschulung in Luxemburg wird deutlich, etwa an der Jean-Jaurès-Schule als erste Ganztagschule Luxemburgs in Esch-sur-Alzette 2006 eröffnet (zur Gründung und erste wissenschaftliche Evaluation, siehe Joachim 2013; vgl. Powell et al. i.E.). Hier wurde eine integrative und an einem offenen Unterricht orientierte Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen am Vor- und Nachmittag etabliert. Das Ziel ist, eine „Lernende Schule“ zu sein, in der individualisierte Schülerarbeit, kooperatives Lernen (Tutorat, Ateliers), Frontalunterricht und Gruppenarbeit die Schüler*innen aktivieren und ihre Kompetenzen fördern (Joachim, 2013, S. 91ff.; Brendel & Noesen, 2014). Diese Schule öffnete bereits vor der Reformschule „Eis Schoul“ auf dem Kirchberg, welches 2008 als erste gesetzlich verankerte inklusive Forschungsschule gegründet wurde (MENJE 2008; vgl. Evaluation bei Lienhart 2011). In vielen Schulen gibt es mittlerweile inklusive Praxen, die jedoch nicht offiziell als solche wahrgenommen werden; eine Herausforderung nicht nur in Luxemburg ist die Verbreitung eben dieser Praxen, also ein ‚*scaling-up*‘ effektiver, egalitärer und exzellenter Unterricht von Einzelschulen im ganzen Land.

Die hier kurz dargestellten Strukturen sind in verschiedenster Weise durch weitere Schulformen sowie -programme gekennzeichnet, nämlich die der sonderpädagogischen Fördersysteme. Insbesondere die Sonderschule, welche sich teilweise durch reduzierte Bildungspläne kennzeichnet (Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in Deutschland), führt oftmals zu einer „Nicht-Befähigung“ der Schüler*innen welches die Übergänge in die Berufsbildung sowie den Arbeitsmarkt erschwert (Pfahl 2011). Im Hinblick auf die Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf wird das Ziel der Inklusion in der UN-BRK geregelt, deren Umsetzung entsprechend einen besonderen Einfluss auf das Ausmaß an Inklusion in einem Bildungssystem hat. Während in Deutschland die Bundesländer – auch durch die teilweise paradoxe Wirkung der UN-BRK (Ratifizierung 2008; vgl. Blanck et al. 2013) sowie Unzulänglichkeiten in der Implementierung (vgl. BRK-Allianz 2013) – keine Konvergenz bezüglich inklusiver Bildung aufzeigen, gibt es in Luxemburg (Ratifizierung 2011) als auch in den verschiedenen Bundesländern Deutschlands vereinzelt Schulen, die sich explizit und erfolgreich den Prinzipien und Zielen der inklusiven Bildung stellen (vgl. Powell et al. i.E.).

Rürup sieht gerade in dem „umfassenden schulstrukturellen Eingriff“ (Rürup, 2011, o.A.) eine Hauptursache für die Reformskepsis gegenüber der inklusiven Bildung, da man befürchte, dass „eine etablierte Schulform mit einem landläufig akzeptierten pädagogischen Profil und mit einer erheblichen infrastrukturellen und personellen Ausstattung grundsätzlich hinterfragt“ (Rürup, 2011) würde. Das Mehrebenensystem in einem segregierten Bildungssystem zeigt sich durch die schultypenbezogenen Infrastrukturen wesentlich komplexer als in einem Gemeinschaftsschulsystem. Die verteilten Zuständigkeiten und Verfügungsrechte, sowie die darunter befindlichen mannigfaltigen Substitutionen (z.B. die gemäß der binären Schultypen gegliederten Referate in Ministerien und Schulämtern) führen zu einer Potenzierung der Herausforderungen für eine Handlungskoordination im Mehrebenensystem, u.a. im Hinblick auf das Interdependenzmanagement (z.B. bei der Bedeutung von Ressourcenumsteuerung auch für die vielen Privatsonderschulen), der Umsteuerung von Verfügungsrechten (z.B. für Personal, das bislang innerhalb der Organisationseinheiten nach Schultypen getrennt verwaltet wird) und der größeren Effekte der Transintentionalität. Im segregierten Bildungssystem müssen also die Steuerungsprozesse im Hinblick auf eine inklusive Schulreform als unübersehbar komplex erwartet werden.

1.3.2 *Alte Akteurskonstellationen in neuer schulischer Ordnung?*⁵

Die sonderpädagogische Förderung ist und bleibt eine „ambivalente Institution“ und ist durch vielfältige Paradoxien, auch in der Umsetzung von Policyreformen gekennzeichnet (vgl. Richardson & Powell 2011). Rürup (2011) hat sich bemüht die inklusive Schulreform aus der Perspektive der Governancetheorie zu beleuchten und Dlugosch und Langner (2015) verdichten die Ergebnisse dieser Analyse mit dem Begriff der „Besitzstandswahrung“ seitens der verschiedenen Akteursgruppen, wie dem Personal der Förderschulen oder den Elterngruppen. So werden die Ansätze der inklusiven Bildung auf unterschiedlichen Ebenen des Systems rekontextualisiert (z.B. Dietrich & Heinrich 2014). Verschiedene Akteure sind an der Rekontextualisierung und der Ko-Konstruktion der Reformmaßnahmen über alle Ebenen hinweg rekursiv beteiligt (Dietrich & Heinrich 2014, 32). Die Ausbildung von eigenen Lehrkräften für die Population der Schüler*innen die als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ klassifiziert werden, der berufliche Status und das berufsbezogene Rollenverständnis, aber auch die Vorstellungen von bestimmten Ausstattungsmerkmalen des Arbeitsplatzes (wie kleine Klassen, Klassenlehrerfunktion, individuelle personenbezogene Hilfen, stärkere Emphase auf soziales im Vergleich zum kognitiven Lernen usw.) hat dazu geführt, dass viele Sonderpädagog*innen in den inklusiven Bildungsangeboten allzu schnell versuchen ihre gewohnte oder angestrebten Verhältnisse (wieder)herzustellen. Dies wiederum führt zur Segregation und Selektion innerhalb von inklusiven Strukturen (z.B. durch Bevorzugung von Einzelförderung oder therapeutischen Interventionen, statt Teilhabe am Regelunterricht). So zeigt sich, dass neue Schulordnungen nur bedingt mit alten Akteurskonstellationen und deren Wunsch nach dem Erhalt von einer „klassischen Handlungspraxis“ umzusetzen sind (vgl. Dietrich & Heinrich 2014).

Aber auch die Strategien neue Akteursgruppen zu schaffen (wie bspw. die Inklusionskoordinator*innen in Tirol) scheinen nicht unbedingt erfolgreicher zu verlaufen. Da diese in einen Interdependenzraum eingesetzt werden zwischen den anderen Akteuren, ergaben sich laut einer Studie in Tirol Effekte, die zwischen ‚top-down‘-Bewegungen (im Sinne von Anordnungen oder Vorgaben für die Praxis der anderen) oder Verhandlungsmomenten changierten (Dlugosch & Langner 2016). Neue Strukturen müssen in komplexere Formen (wie Steuerungs- oder Koordinationsgruppen) eingebunden werden, damit sich die beteiligten Systeme repräsentiert wissen. Es geht dabei darum, die Dyna-

⁵ Angelehnt an den Titel: Alte schulische Ordnung in neuer Akteurskonstellation? (Bender & Heinrich 2016).

miken der Handlungskoordination zu verstehen, und dabei neben dem intentionalen Handeln der Akteure auch die Transintentionalität von Handlungen und Wirkungen in den Blick zu nehmen und kritisch zu hinterfragen.

1.3.3 Der Versuch der Rettung alter schulischer Ordnungen – Rekonstruktionen und Pfadabhängigkeiten als Barrieren auf dem Weg zum inklusiven Bildungssystem

Innerhalb der räumlichen Vielfalt der inklusiven Bildung und sonderpädagogischer Fördersysteme finden sich vielfältige Barrieren, aber auch Katalysatoren inklusiver Bildungsreformen und Governance. Die Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland, insbesondere über die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts, als isolierter eigenständiger und ausdifferenzierter Teil des Bildungssystems, stehen heutige Ziele inklusiver Bildungsreformen vor großen Herausforderungen. Deutschland stellt nach wie vor eines der differenziertesten und auch am stärksten segregiertesten Bildungssysteme in Europa dar (vgl. Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik 2016). Hingegen verfügte Luxemburg aufgrund der spät begonnenen Etablierung von Sondereinrichtungen eigentlich über vergleichsweise günstigere Ausgangsbedingungen für schulische Integration (Limbach-Reich & Powell 2015), was jedoch nicht gleichzusetzen ist mit inklusiver Bildung, d.h. gemeinsamer Unterricht. Allerdings ist dieses System, wie bereits oben ausgeführt – ebenso wie in Deutschland – durch die Mehrgliedrigkeit, räumliche Segregation sowie durch teilweise homogene differentielle Lernumwelten gekennzeichnet (Hadjar et al. 2015).

Die schleppende Aufarbeitung der Rolle der Sonderpädagogik im Dritten Reich in der Euthanasie (etwa die Kooperation von Sonderschullehrer*innen mit dem Rassenpolitischen Amt der NSDAP) (Hänsel, 2012, 2014) hat zu einem, lange gepflegten Mantel des Schweigens über den Sonderschulen geführt, und dazu, dass dieser Bereich lange ausgenommen wurde von (rationaler) bildungspolitischer Steuerung. Derzeit gibt es jedoch im deutschsprachigen Raum eine Kehrtwende, denn die lange Periode der Stabilität in der Schulpolitik ist spätestens seit dem PISA-Schock (Meyer & Benavot 2013) vorbei.

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. Die Wirkmächtigkeit historisch überlieferter Ideen – etwa medizinischer Modelle von Behinderung – sowie die Beständigkeit der auf deren Basis legitimierten schulischen Organisationsformen, vor allem Sonderschulen oder -klassen, sind nicht zu vernachlässigen. Wäh-

rend in Deutschland sich die paradoxe gleichzeitige Zunahme der Segregations- und Inklusionsraten (vgl. Bildungsbericht 2016) zeigt, ist in Luxemburg eher die Persistenz der schulischen Integration trotz Reformen zu verzeichnen.

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

Ein für Deutschland ‚abweichender Fall‘ ist z.B. Schleswig-Holstein, welcher Aufschluss darüber gibt, unter welchen Bedingungen sich die Reproduktionsmechanismen des Sonderschulwesens aushebeln lassen und sich institutionelle Gelingensbedingungen für integrative und möglicherweise auch inklusive Schulentwicklung offenbaren (vgl. Pluhar 2009; Blanck et al. 2013). Die vermeintlichen Vorteile einer Unterrichtung von Schüler*innen mit SPF in separaten Sonder-/Förderschulen werden jedoch von reformorientierten Eltern und Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Praxis sowie internationalen Organisationen seit Jahrzehnten in Frage gestellt, wenngleich ohne alle Sonderschulen zu schließen. Die Bilanz des Sonderschulwesens ist verheerend (Pfahl/Powell 2016): Etwa, drei Viertel aller Sonderschüler*innen 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“ (Pfahl 2011; Blanck 2018). Trotz dieser offenkundigen Defizite ist das Sonderschulwesen – zumindest bis zur Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 – in kaum einem Bundesland schulpolitisch grundsätzlich infrage gestellt worden: In den mehr als einhundert Jahren ihrer gesamtdeutschen Expansion hat die Hilfsschule (später: Sonder- oder Förderschule) massive Beharrungskräfte entfaltet.

Wie in Deutschland und anderen europäischen Ländern bewegt sich die sonderpädagogische Förderung in Luxemburg zwischen Ausgrenzung und Teilhabe. Erste Schulgesetze in Luxemburg im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben schon früh Exklusionskriterien eingeführt, die Kinder mit Behinderungen vom Besuch einer Regelschule ausschlossen, oder sie von der Schulpflicht befreiten (vgl. Limbach-Reich 2013). Ähnlich zu anderen Ländern wurde aufgrund bereits bestehender heilpädagogischer Einrichtungen für als sehbehindert, gehörlos und geistig behindert wahrgenommenen Kinder der

schulischen Exklusion oder zumindest Segregation Vorschub geleistet (vgl. Richardson & Powell 2011; Limbach-Reich 2013). Stellungnahmen aus dem frühen 20. Jahrhundert verdeutlichen, dass Ausgrenzungstendenzen und eine Orientierung am allgemeinen Lernfortschritt im Regelschulbetrieb populär waren; wie in anderen Ländern wurden Kinder gemeldet, wenn sie dem Unterricht nicht mehr folgen konnten. Nach dem Zweiten Weltkrieg – in einer Zeit der allgemeinen Bildungsexpansion und der Ausweitung der Idee eines Menschenrechts auf Bildung – wurden erste Überlegungen der Unterstützung von Kindern mit Lernproblemen innerhalb der Regelschule thematisiert. 1968, noch vor der Gründung des luxemburgischen Förderschulsystems (*Education Différenciée*), wurde das Centre de Logopédie für Schüler*innen mit Hör- und Sprachbehinderungen eröffnet.

Landesweit gesetzlich verankert wurde das Förderschulsystem sehr spät (1973) und damit erst die Schulpflicht ausdrücklich auf Kinder mit wahrgenommenen Beeinträchtigungen ausgedehnt. Ironischerweise beginnt diese Entwicklung während in vielen anderen Ländern erste Bestrebungen und Pilotversuche einer schulischen Integration starten um Alternativen zu segregierenden Einrichtungen zu schaffen (vgl. Powell 2018). Während verschiedene Formen schulischer Behinderung gesetzlich genannt waren, lag der Schwerpunkt auf den Schüler*innen mit so genannter Lernbehinderung und Geistiger Behinderung. Die Gründungen von Spezialinstituten für Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und sensorischen Beeinträchtigungen, Autismus und Verhaltensproblematiken in den folgenden Jahrzehnten halfen, ein weitreichendes Förderspektrum abzudecken. Gleichzeitig hat sich dadurch ein kategorial-basiertes Angebot an Unterstützungsleistungen in besonderen Organisationen etablieren konnte.

Erst mit dem Integrationsgesetz (1994) wurde der Weg zur Integration von Schüler*innen mit SPF in allgemeinen Schulen geebnet. Der Gesetzestext schrieb den Eltern das Recht und die Verantwortung zu, über den schulischen Werdegang ihrer Kinder mit Behinderungen zwischen Regelschule oder Förderschule selbst zu entscheiden. Integration wurde zur alltäglichen Realität, aber mit allen nötigen Verbesserungen, um die Bedürfnisse der betroffenen Kinder voll zu entsprechen. Jedenfalls urteilte die *Commission Consultative des Droits de l'Homme* (CCDH 2005) kritisch an, dass die Politik des Vorranges der Integration sich noch nicht durchgesetzt habe.

Eine systematische Erfassung inklusiver Bildung im Großherzogtum einem – rekurrend auf eine governancetheoretische Perspektive – sah vor allem folgende Handlungsschritte vor: eine Verbesserung der Aktivierung, Vernetzung und Koordination der Handlungsebenen und Akteure der Bildungsreform inklusive konkreter Vorschläge und Anregungen (vgl. Merz-Atalik & Hudelmaier-Mätzke 2014, 57); eine qualitative Verbesserung der Informationspolitik sowie eine dafür erforderliche definitive Klärung der Entscheidungspro-

zesse, Verfügungsrechte und -grundlagen aller Akteure am Prozess. Insbesondere die Fortschreibung des als ungenügend erachteten Aktionsplans zur Umsetzung der UN-BRK im Bildungsbereich, sowie die Terminierung von Teilschritten und eine Konkretisierung der Projektplanung seien erforderlich. Diese kritische Perspektive auf die Planungsebene der inklusiven Schulreform kann respektiv auch für viele deutsche Bundesländer angenommen werden.

Aktuell werden in Luxemburg Kinder mit besonderem Förderbedarf prinzipiell in der Regelschule eingeschult. Dazu ist keine besondere Prozedur notwendig. Lediglich die Zuweisung zu einer Förderschule setzt aufwändige Prozeduren voraus. Da kein systematisches Screening zur Feststellung spezifischen Förderbedarfs besteht und auch keine Meldepflicht bei seiner zufälligen Feststellung, kann nicht von systematischer Aussonderung bei der Einschulung gesprochen werden, d.h., dass Gleichsetzung von besonderem Förderbedarf und der Besuch einer Förderschule gilt in Luxemburg nicht, wie dies lange bspw. in Deutschland der Fall war (vgl. Powell & Pfahl 2016). Dennoch kann auch nicht von einer flächendeckenden Inklusion gesprochen werden. Um das Bildungssystem mit den Prinzipien der UN-BRK in Einklang zu bringen bedarf es eine Weiterentwicklung in vielen Dimensionen der Strukturen und Kulturen der Schulen.

Auf nationaler Ebene wurde die Betreuung von Kindern mit SPF in der Regelschule seit 2009 mit der Einführung eines neuen Grundschulgesetzes von einem multi-professionellen Team (*équipe multiprofessionnelle, EMP*) wahrgenommen mit zwanzig solcher EMPs, die sich größtenteils aus dem Mitarbeiterstab des ehemaligen SREA (*Service de Rééducation Ambulatoire*) und des SGE (*Service de Guidance de l'Enfance*) rekrutieren für die Grundschulen; ein Team ist für den Sekundarschulbereich zugeordnet. Dennoch bleibt bei Nichterreichung der im Schulgesetz formulierten Kompetenzsockel eines Zyklus die Überweisung an die *Education Différenciée* oder an eine Einrichtung im Ausland als generelle Option bestehen (vgl. MENFP 2009, Art. 29, Punkt 4 & 5).

Während die schulische Integration aufgrund des Fehlens des Erbes eines früh ausdifferenzierten Sonderschulwesens wie in Deutschland weiterentwickelt ist als im Nachbarland, sind explizite Konzepte inklusiver Bildung zwar in der derzeitigen Lehrerbildung präsent, allerdings in der Schulpraxis noch nicht flächendeckend angekommen. Jedoch verpflichtet das neue Schulgesetz (2017) Grundschulen dazu Konzepte für gemeinsames Lernen zu entwickeln, die in Schulentwicklungsplänen festgehalten werden (Pit-ten Cate & Krischler 2018). Unter anderem aufgrund sozialräumlicher Segregation und (teilweise schul- und gemeindespezifischer) Auffassungen zur Sinnhaftigkeit homogener versus heterogener Schulklassen sind sowohl die luxemburgischen Grundschulen als auch die Sekundarschulen durch reine relative Homogenität in der Klassenzusammensetzung gekennzeichnet, d.h. in vielen Schulen bleiben Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf mit anderen benachteiligten Schüler*innen unter sich.

Nicht zuletzt aufgrund der Effekte der segregierenden Bildungssysteme auf die gleichsam binären Akteurskonstellationen, der darin begründeten sozialgesellschaftlichen Disparitäten und daraus resultierenden abweichenden Interessenlagen als auch durch eine Konstanz der Homogenitätsorientierung in Strukturen, Kulturen und Praktiken der Bildungssysteme in Deutschland und Luxemburg bleibt für beide Länder die inklusive Bildung eine Herausforderung nicht nur politisch, sondern auch ideell und normativ.

1.4 Inklusive Bildungsreformen in Deutschland und Luxemburg und ihre Konsequenzen: Zwischenfazit und Ausblick

Für das Gelingen inklusiver Schulreformen bedarf es einer systematischen Analyse und Herangehensweise im Mehrebenensystem zur Überwindung der multifaktoriellen Reformhindernisse.

Der Beitrag verdeutlichte die Notwendigkeit weitergehender Untersuchungen, um der Identifizierung von divergenten Reformdynamiken, Schnittstellen und weitere Analysemöglichkeiten darzulegen. Besonders komparative Analysen unter einer Governanceperspektive auf Bildungsreformen auf mehreren Ebenen könnten hier zielführend sein, um komplexe Entwicklungsprozesse im Bildungssystem zu verstehen. Die Diffusion globaler Normen in Bezug auf Menschenrechte der Bildung für alle (so auch für Menschen, die behindert werden) erfolgt auf allen Ebenen, speziell in professionsorientierten Debatten und in der (Fach-)öffentlichkeit. Inklusive Institutionalisierungsprozesse sollten unter einem komparativen Fokus auf allen Ebenen genauer beschrieben und vor dem Hintergrund der divergenten Erfahrungen und Interaktionseffekte, sowie der nicht-intendierten Effekte auf alle Akteursebenen und -gruppen kritischer analysiert und bei der Bildungs- und regionalen Schulentwicklungsplanung stärker berücksichtigt werden als bisher.

Die (bildungs-)politische Herausforderung unter dem Einfluss des tradierten Verhältnisses zwischen der Allgemeinen und der Sonderpädagogik besteht darin, dass kein Bildungssystem sich vollkommen loslösen kann von den über Jahrzehnten bzw. Jahrhunderten entwickelten Kulturen und Strukturen. Aber ebendies wird notwendig, weil inklusive Bildung als Menschenrecht verstanden keinen Bereich des Bildungssystems so belassen wird. Die differenzierten und (immer noch) legitimierten sonderpädagogischen Systeme blockieren nachhaltig den Ausbau eines inklusiven Bildungssystems (vgl. Powell 2011/2016). Zwischen der Diffusion globaler Normen und persistenten Systemstrukturen sind komplexe Dynamiken entstanden, die nur sehr schwer zugänglich sind. Die Entwicklungen in beiden Ländern haben gezeigt, dass die

Umsetzung inklusiver Bildungsreformen keinesfalls hauptsächlich von Ratifizierungen globaler Konventionen oder der Übertragung in nationale Gesetze abhängt, insbesondere weil sie in ihrem Reformansinnen zentrale Spannungsverhältnisse der Governance von Bildungssystemen tangieren. Im Vergleich zweier selektiver und stratifizierter Bildungssysteme im deutsch-sprachigen Raum gibt es keine einfache Konvergenz im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK, es muss stattdessen teilweise sogar eine paradoxe Zunahme der Sonderbeschulung in einer Ära der allgemein-erkannten Menschenrechte auf inklusive Bildung festgestellt werden. Um solchen Fehlentwicklungen zu begegnen, bedarf es einer Neujustierung der Governance im Bildungsbereich – sowie innovative Studien im Bereich der „*educational governance*“. Die pfadabhängigen und stark kontextgebundenen z.T. divergenten Entwicklungen auf mehreren Ebenen der Bildungssysteme Deutschlands und Luxemburgs unterstreichen die Notwendigkeit einer umfassenden Governancereform in der Umsetzung inklusiver Bildungsreformen sowie einer governancetheoretisch fundierten (komparativ ausgerichteten) Begleitforschung zur Implementierung. Um gemeinsame Ziele zu formulieren, welche die Basis für ein gemeinsames Handeln sind, bedarf es der stärkeren Kooperation und Integration aller Ebenen und Akteure in den Entscheidungs-, Planungs- und Reformprozess im Sinne einer Governance in der Schulpolitik, die sich als Leitbild (vgl. Faber 2012) ein „Nichts mehr über uns ohne uns“ gesetzt hat.

Literatur

- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In Abs, H.J., Brüsemeister, T., Schemmann, M. & Wissinger, J. (Hg.). *Governance im Bildungssystem* (S. 21-63). Wiesbaden: Springer.
- Altrichter, H. (2010). Theory and Evidence on Governance. *European Educational Research Journal* 8: DOI: 10.2304/eeerj.2010.9.2.147
- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2012). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? *Zeitschrift für Inklusion* (4). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014, 2016). *Bildung in Deutschland 2014, 2016*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Backes, S. (2018). *Heterogenität im luxemburgischen Schulsystem*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Backes, S. & Hadjar, A. (2017). Educational Trajectories through Secondary Education in Luxembourg. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), 437-460.
- Barow, T., & Persson, B. (2011). Die Sonderpädagogik in der bildungspolitischen Debatte Schwedens. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56(1), 20–32.

- Below, S. von (2002). *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit*. Opladen: Leske+Budrich.
- Below, S. von, Powell, J.J.W. & Roberts, L.W. (2013). Educational Systems and Rising Inequality: Eastern Germany after Unification. *Sociology of Education* 86(4): 362-375.
- Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik* 62(Beiheft 62): 90-104.
- Benkmann, R. (2016). Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Bildungspolitik Thüringens. *Zeitschrift für Inklusion*: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/367/297> (02.10.2017).
- Bernhard, N. (2017): *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit?* Opladen, Budrich UniPress.
- Biermann, J. (2018). The Influence of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on the Development of Inclusive School Systems in Nigeria and Germany. Dissertation, Humboldt Universität zu Berlin.
- Biermann, J., & Powell, J.J.W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung: Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17(4), 679-700.
- Biermann, J., & Powell, J.J.W. (2016). From Exclusion and Segregation to Inclusion? Dis/ability and Inequalities in the Education Systems of Germany and Nigeria in Global Context. In A. Hadjar & C. Gross (Hrsg.), *Education Systems and Inequalities* (S. 209-233). Bristol: Policy Press.
- Biewer, G., & Luciak, M. (2010). Der internationale Vergleich in der Sonderpädagogik. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 2010, 1-19.
- Blanck, J.M. (2014). Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. *WZB Discussion Papers*, SP I 2014-501. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Blanck, J.M. (2018). Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schüler/innen von Förderschulen „Lernen“. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Blanck, J.M., Edelstein, B. & Powell, J.J.W. (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(2), 267-292.
- Brendel, M., & Noesen, M. (2014). Portfolioarbeit und Entwicklung inklusiven Unterrichts. In: Schuppener, S., Bernhardt, N., Hauser, M., & Poppe, F. (Hg.). *Inklusion und Chancengleichheit* (S. 244-255). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brugger-Paggi, E. (2017): Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem in Südtirol. In: *Lehren & Lernen*, 43(12): 19-23.
- BRK-Allianz (2013). Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin. <http://www.brk-allianz.de/index.php/parallel-bericht.html> (22.02.2018).
- CCDH (2005). Avis de la Commission Consultative des Droits de l'homme du Luxembourg sur l'intégration des enfants à besoins éducatifs spéciaux. Luxembourg:

- CCDH. <https://ccdh.public.lu/content/dam/ccdh/fr/avis/2005/avisintenf.pdf> (22.02.2018).
- Degener, T. (2017). A New Human Rights Model of Disability. In: V. Della Fina; R. Cera & G. Palmisano (Hrsg.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (S. 41-59). New York: Springer.
- Dietrich, F. & Heinrich, M. (2014): Kann man Inklusion steuern? In: Lichtblau, M., Blömer, D., Jüttner, A., Koch, K., Krüger, M., & Werning, R. (Hg.): *Forschung zu inklusiver Bildung* (S. 26-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2018): Zum Prozessieren inklusiver Bildungssysteme: Akteure, Strukturen, Netzwerke. In: Feyerer, E. et al. (Hrsg.). *System, Wandel, Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person.* (S. 55-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. & Langner, A. (2016): Koordination von Inklusion – Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, S. 124-139.
- Edelstein, B. (2016). Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive. In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitius (Hrsg.), *Institutioneller Wandel des Bildungswesens* (S. 47-70). Weinheim: Beltz.
- Europäische Kommission (2013). *Briefing Paper on Inclusive Education*. Brussels: EC.
- EADSNE (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EASNIE (2016). *Financing of Inclusive Education: Background Information Report*. Odense, DK: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EASNIE (2017). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, DK: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EASNIE (2018). *Country Information*. Odense, DK: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <http://www.european-agency.org/country-information> (17.05.2018).
- Faber, A. (2012). Governance in der Schulpolitik. „Nichts mehr über uns ohne uns“. In: *Schulverwaltung – Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement NRW*, 23(11), 295-297.
- Fazekas, M. & Burns, T. (2012). Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education. *OECD Education Working Papers* No. 67. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcx21340-en>
- Feuser, G. (2016). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation*. Bern: Peter Lang.
- Hadjar, A. & Gross, C. (Hrsg.) (2016). *Education Systems and Inequalities. International Comparisons*. Bristol: Policy Press.
- Hänsel, D. (2012). Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 242-261.
- Hänsel, D. (2014). *Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartong, S. & Nikolai, R. (2016). Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 62, 105-123.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heyer, K. (2015) *Rights Enabled*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hudelmaier-Mätzke, P. & Merz-Atalik, K. (2016): Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung als „Be-hinderungen“ auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem – mit exemplarischen Bezügen zu einer Studie im Land Luxemburg. In: Böing, U. & Köpfer, A. (Hg.): *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A., & Kruschel, R. (2012, Dezember 4). Educational Governance als ‘Diagnose-Instrument’ für die Analyse eines Projekts zur Etablierung inklusiver Entwicklungen. *Zeitschrift Für Inklusion*, (3). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/55>
- Husén, T., & Kogan, M. (Hrsg.). (1984). *Educational Research and Policy: How do they relate?* Oxford: Pergamon Press.
- Kiuppis, F., & Peters, S. J. (2014). Inclusive Education for All as a Special Interest within the CIE Research Community. *International Perspectives on Education and Society*, 25, 53-63.
- Klauer, K. J., & Mitter, W. (Hrsg.). (1987). *Vergleichende Sonderpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Künzli, R. & Weber, K. (2017). Kontexte der Bildungsgovernance in der Schweiz. In: Gonon, P., Hügli, A., Künzli, R., Maag Merki, K., Rosenmund, M., & Weber, K. *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus* (S. 127-139). Bern: hep Verlag.
- Lienhart, P. (2011): Bericht über die Entwicklungsevaluation der Eis Schoul, Kirchberg, Luxemburg. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/statistiques-analyses/eis-schoul/bericht-eis-schoul/de.pdf>
- Mejeh, M. (2016). *Absicht und Wirklichkeit integrativer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mejeh, M. & Powell, J.J.W. (i.E.). Inklusive Bildung in der Schweiz zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten. *Bildung und Erziehung* Schwerpunktheft Inklusive Bildung/Inclusive Education 4/2018.
- MENJE (2008). Inklusive (Forschungs-)Schule “Eis Schoul”. Gesetz vom 13. März 2008. Luxemburg.
- Merz-Atalik, K. (2013a). Inklusion / Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In: Bohl, T., & Meissner, S. (Hrsg.): *Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim: Beltz, 61-76.
- Merz-Atalik, K. (2013b). Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention – Probleme, Erkenntnisse und Perspektiven einer Inklusionsforschung im schulischen Feld. In: Trumpa, S., Seifried, S., Franz, E., Klauß, T. (Hg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. 24-46.
- Merz-Atalik, Kerstin (2014a): Einblicke in inklusive Klassenzimmer national und international. In: Färber, Hans-Peter et al. (Hrsg.): *Alles inklusive!? Teilhabe und Wertschätzung in der Leistungsgesellschaft* (S. 95-111). Mössingen: Stiftung KBF gGmbH.

- Merz-Atalik, K. (2014b). Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag“. In: Schuppener, Saskia et al. (Hg.): *Inklusion und Chancengleichheit* (S. 266-277). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Merz-Atalik, K. & Hudelmaier-Mätzke, P. (2014). Abschlussbericht zur Studie über die Arbeit von Grundschulen und Sekundarschulen, die versuchen die Integration aller Schüler/innen im Sinne der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ zu fördern. Ein Kooperationsprojekt zwischen SCRIPT im Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) Luxembourg und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Unveröffentlichtes Manuskript, 64 Seiten.
- Meyer, H.-D. & Benavot, A. (2013). *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: Symposium Books.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Pfahl, L., & Powell, J.J.W. (2016). „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler*innen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(Beiheft 62): 58-74.
- Pit-ten Cate, I. & Krischler, M. (2018): Inklusive Bildung aus Sicht luxemburgischer Primarschullehrerinnen und -lehrer. *Bildungsbericht Luxemburg*, i.E.
- Pluhar, C. (2009): Zielperspektive: Förderzentrum ohne Schüler. Zur Entwicklung der Förderzentren in Schleswig-Holstein. *Gemeinsam leben* 17(2): 77-83.
- Powell, J.J.W. (2011/2016). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Abingdon: Routledge.
- Powell, J.J.W. (2018). Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 127-142). Opladen: Budrich UniPress.
- Powell, J.J.W. & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz: Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In: Rathmann, K. & Hurrelmann, K. (Hg.): *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 46-64). Weinheim: Beltz Juventa.
- Powell, J.J.W., Merz-Atalik, K., et al. (2019). Teaching Diverse Learners in Europe: Inspiring Practices and Lessons Learned from Germany, Iceland, Lithuania, Luxembourg, Spain and Sweden. In: Schuelka, M., Johnstone, C., Thomas, G., & Artilles, A. (Hrsg.), *SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: SAGE, i.E.
- Powell, J.J.W. & Wagner, S.J. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt: Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing, G. & M. Westphal (Hrsg.): *Behinderung und Migration* (S. 177-199). Wiesbaden: Springer VS.
- Powell, W.W. & DiMaggio, P.J. (Hrsg.) (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Preuß, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem*. Wiesbaden: Springer.
- Richardson, J.G., & Powell, J.J.W. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
- Rürup, M. (2011): Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift Für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74>

- Schumann, B. (2018). *Streitschrift Inklusion: Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen*. Frankfurt am Main: Debus.
- Sigurðardóttir, A. K., Guðjónsdóttir, H., & Karlsdóttir, J. (2014). The Development of a School for All in Iceland. In U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Hrsg.), *The Nordic Education Model* (S. 95-113). Heidelberg: Springer.
- Solga, H. & Wagner, S. (2007). Die Zurückgelassenen. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg?* (2. Auflage) (S. 187-216). Wiesbaden: VS.
- TdiverS (2015). *Teaching Diverse Learners in School Subjects*. EU Comenius Project. www.tdivers.eu. Zugegriffen: 28.02.2018
- Teilhabebericht (2013). *Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Berlin: BMAS.
- Tomlinson, S. (2017). *A Sociology of Special and Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.
- United Nations (2013). *Thematic Study on the Right of Persons with Disabilities to Education*. General Assembly, Human Rights Council: A/HRC/25/29. New York.
- United Nations (2015). UN enable. <http://www.un.org/disabilities/>. Zugegriffen: 28.02.2018.
- United Nations (2016). General Comment on the Right to Inclusive Education. Geneva: OHCHR. <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRrightEducation.aspx>. Zugegriffen: 01.09.2016.
- UNESCO (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.
- Wilkins, A. & Olmedo, A. (Hrsg.) (2018, i.E.): Conceptualising Education Governance. In: dies., *Education Governance and Social Theory*. London: Bloomsbury.
- Wrase, M. (2016). Auflösung der Förderschulen. *WZBrief Bildung* 33. Juni 2016. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Zahnd, R. (2017). *Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zapp, M., Marques, M. & Powell, J.J.W. (2018). *European Educational Research (Re)Constructed*. Oxford: Symposium Books.

Justin J.W. Powell, justin.powell@uni.lu
 Institute of Education & Society, Universität Luxemburg, Esch-sur-Alzette,
 Luxemburg

Kerstin Merz-Atalik, merz-atalik@ph-ludwigsburg.de
 Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung/Inklusion, Pädagogische
 Hochschule Ludwigsburg, Deutschland