

1 Einleitung

1.1 Anlass und Zielsetzung

Seit geraumer Zeit beschäftigen sich Eltern behinderter Kinder, PädagogInnen und WissenschaftlerInnen mit der Frage, wie schulische Angebote für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen – und somit für alle jungen Menschen – zu gestalten sind, die das Recht auf Gemeinsamkeit und Individualität miteinander in Balance bringen und dementsprechende Lernangebote inhaltlich und organisatorisch in sich vereinigen (vgl. Schnell 2003, 11). Insbesondere durch die Initiative von Eltern von Kindern mit Behinderungen wurden verschiedene Modellversuche zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen möglich gemacht, welche die zahlreichen Vorteile der gemeinsamen Beschulung durch viele positive Erfahrungen aus der Praxis und wissenschaftliche Untersuchungen aufzeigen können (vgl. Schöler 1998, 111). Somit ist an vielen Orten eine veränderte Praxis entstanden, die dazu geführt hat, dass mittlerweile in verschiedenen gesetzlichen nationalen und internationalen Leitlinien der gemeinsame Unterricht empfohlen bzw. gefordert wird: Zu nennen ist die Grundgesetzänderung im Jahr 1994, nach der die Überweisung eines Kindes auf eine Sonderschule eine Benachteiligung bedeutet, wenn sie gegen den Willen der Eltern erfolgt (vgl. Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG), die Unterschreibung der Salamanca-Erklärung der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 1994, welche *Bildung für alle* durch das Prinzip der integrativen Schule fordert (vgl. Salamanca-Erklärung 1994, 9-16), sowie die Verabschiedung der UN-Menschenrechtskonvention der Rechte behinderter Menschen durch die Bundesrepublik im Jahr 2006 und ihr Inkrafttreten im März 2009, die einen bedingungslosen Zugang zu einem integrativen/inkluisiven Unterricht fordert.¹

Inzwischen hat sich das deutsche Bildungssystem damit nicht nur rhetorisch, sondern auch rechtlich dazu verpflichtet, die Implementierung eines durchgängigen gemeinsamen Unterrichts anzustreben. Das Inkrafttreten der UN-Menschenrechtskonvention der Rechte behinderter Menschen hat dazu beigetragen, dass die Kritik an den segregierenden Sonderschulen² sich zu einem aktuellen Thema der Öffentlichkeit entwickelt und

¹ Nach Artikel 24 der Konvention dürfen Menschen mit Behinderungen „nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“, sondern sollen „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben“ (BRK 2006, Artikel 24) lernen können. Diese Forderung impliziert, dass das gegliederte Schulsystem konzeptionell aufgehoben und durch ein „inkluisives Bildungssystem“ (vgl. ebd.) oder eine ‚Schule für alle‘ ersetzt werden soll.

² Die Autorin verwendet in dieser Arbeit den Begriff der Sonderschule anstelle des neuen Begriffs der Förderschule, um herauszustellen, dass sich mit der Einführung der neuen Begrifflichkeit an der Institution

sich ein Diskurs zur gemeinsamen Beschulung aller Kinder formiert hat, an dem sich Organisationen und Selbsthilfegruppen, Einrichtungen und Einrichtungsträger, aber auch AkteurInnen der politischen Ebene beteiligen (vgl. Schädler/Rohrmann/Franzkowiak 2011). Demnach wird der Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen aus ihren regulären Lebens- und Bildungszusammenhängen allgemein als problematisch angesehen. Das isolierende und selektierende Erziehungs- und Bildungswesen soll nun geöffnet werden, weiß man inzwischen, dass nicht Homogenität und Selektion, sondern die Anerkennung der Vielfalt im gemeinsamen Lernen sowohl im kognitiven als auch im sozialen Bereich zu größeren Lernerfolgen führt (vgl. Eberwein 2003, 338).

Diese Forderung prallt auf die ernüchternde bundesdeutsche Realität, deren Bildungssystem im internationalen Vergleich „extrem selektiv“ (Munoz 2006, 14) ist und nach wie vor wie kaum ein Land sozioökonomisch benachteiligte Kinder, SchülerInnen aus Migrantenfamilien und Kinder mit Behinderungen aussondert (vgl. ebd. ff.). In der Tat ist das bereits viergliedrige deutsche Regelschulsystem mit seinem zudem hoch ausdifferenzierten Sonderschulsystem, das über zehn verschiedene Sonderschultypen umfasst, als eines der differenziertesten Schulsysteme angesehen, das darüber hinaus einen der höchsten Segregationsindices aufweist (vgl. Powell 2003, 131). Angesichts der hohen Anzahl von SchülerInnen, die in Sonderschulen unterrichtet werden und keinen Zugang zum allgemeinen Bildungssystem haben, stellt sich die Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems damit als zentrale Herausforderung für die Bildungspolitik und -praxis in Deutschland dar und führt zu essenziellen Fragen, „wie konkrete Handlungskonzepte aussehen sollen, wo angefangen werden soll, wer anfangen soll, wer sich verändern soll und wer bleiben kann“ (Schädler/Rohrmann/Franzkowiak 2011).

So lassen sich neben einem wachsenden öffentlichen Diskurs zugunsten einer gemeinsamen Beschulung aller SchülerInnen und zunehmender schulischer Inklusionspraxis in einigen Bundesländern Deutschlands, welche die UN-Konvention als ‚Rückenwind‘ für ihre Politik für mehr Selbstbestimmung, Teilhabe und Gleichstellung begriffen haben (vgl. Miles-Paul 2001), hinter dem einheitlichen Label Inklusion sehr unterschiedliche Auslegungen der UN-Konvention und damit auch verschiedene Konzepte in den Bundesländern finden, die insgesamt bisher zu nur wenig Veränderung im deutschen Bildungssystem geführt haben (vgl. Zwischenbericht über die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention der Elternverbände für inklusive Bildung 2011; Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 3-6). Vielmehr lässt sich insgesamt eine große Verunsicherung und Skepsis feststellen, wie und unter welchen Bedingungen ein inklusives Bildungssystem in den nächsten Jahren in Deutschland entwickelt werden soll, das einen qualitativen gemeinsamen Unterricht für alle Kinder ermöglicht.

Offensichtlich lässt sich hieran ein Spannungsverhältnis zwischen regulativen Anforderungen eines inklusiven Schulsystems und den bisher gewohnten Denk- und Handlungsstrukturen segregierender Schulpraxis aufzeigen, das den Bedarf an konkreten Unterstützungsmaßnahmen von Schulen aufzeigt. Es stellt sich demnach die zentrale Frage, inwieweit Einrichtungen darin unterstützt werden können, schulische Inklusion tatsächlich umzusetzen, und damit gleichzeitig vorzubauen, dass sie angesichts der vielen notwen-

der Sonderschule, welche nach wie vor eine Schule für eine oder mehrere Gruppen von SchülerInnen mit Behinderung separat unterrichtet, durch die neue Begrifflichkeit nichts geändert hat.

digen Veränderungsschritte hin zu einem gemeinsamen Unterrichtsmodell nicht entmutigt aufgeben oder gar nicht erst versuchen, Veränderungsschritte zu unternehmen, sondern unter dem Deckmantel inklusiver Rhetorik die Inklusion von SchülerInnen mit Behinderungen weiterhin umgehen und somit verhindern. Thema dieser Arbeit ist es daher, der Frage nachzugehen, wie Rahmenbedingungen aussehen können, die Schulen darin unterstützen und begleiten, sich auf eine wahrhaftige Auseinandersetzung mit Inklusion einzulassen und entsprechende Veränderungsschritte zu unternehmen, damit eine ernst gemeinte qualitative gemeinsame Beschulung aller Kinder tatsächlich und konkret umgesetzt werden kann.

Impulse für die Ausgestaltung solcher Rahmenbedingungen müssen nicht ausschließlich im eigenen Land gesucht, sondern können durchaus auch aus einem internationalen Vergleich gewonnen werden. Gerade in Zeiten der Globalisierung und Europäisierung wuchs und wächst das Interesse, sich am Schulsystem anderer Länder zu orientieren: So weckten internationale Bildungsstudien wie PISA beispielsweise ein allgemeines Interesse an der Inklusionspraxis anderer Länder und führten zu einem neuen Bewusstsein bezüglich der Bildungsentwicklungen und -standards im internationalen Vergleich.

Richtig ausgeführt, ermöglicht der wissenschaftliche Vergleich elementare Denkanstöße und Impulse: Die Essenz des wissenschaftlichen Vergleichens liegt hierbei in der Horizonterweiterung in mentaler und affektiver Hinsicht durch bewusste und reflektierte „Auseinandersetzung mit den fremden *und* den eigenen Standpunkten“ (Schubert 1997, 43). „Erst auf dieser Grundlage kann man die eigene Position erkennen, kann man das als selbstverständlich empfundene eigene Bezugssystem relativieren und tradierte, festgefahrene Vorstellungen in Frage stellen“ (Dobberstein/Dobberstein 1980, 86). Diese Erkenntniserweiterung kann wiederum zur Unterstützung und Zusammenarbeit, zur Qualitätssicherung und Angleichung sowie zur internationalen Verständigung beitragen (vgl. Bürli 2006, 27). Auch für den pädagogischen Diskurs in Bezug auf die Förderung von Kindern mit Behinderungen wird dieser Blick über den eigenen Tellerrand immer wichtiger, was im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik durch eine beträchtliche Anzahl an Forschungs-, Kooperations- und Entwicklungsaktivitäten dokumentiert wird, die sich mit internationalen Vergleichsstudien beschäftigen (vgl. Albrecht/Bürli/Erdélyi 2006, 9).

In Deutschland existiert eine relativ junge und wenig fortgeschrittene Inklusionsbewegung, weshalb es durchaus Sinn macht zu eruieren, ob es Länder mit mehr und weiter fortgeschrittenen Inklusionserfahrungen gibt und inwieweit diese Erfahrungswerte neue Impulse für die deutsche Inklusionsbewegung darstellen können. Im internationalen Vergleich gelten die USA als ein Beispiel für eine weiter fortgeschrittene und besser gelingende Inklusion (vgl. Erdélyi 2006, 49; Willmann 2007, 1; Powell 2009a, 173). Es ist daher naheliegend zu explorieren – wie es Sinn und Zweck dieser Arbeit ist –, wie sich das Verständnis und die Umsetzung schulischer Inklusion in den USA gestalten und unter welchen Bedingungen Schulen darin begleitet und unterstützt werden, den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen umzusetzen.

In der deutschsprachigen Literatur finden sich inzwischen zahlreiche Beiträge, die sich mit den verschiedensten Fragen der schulischen und außerschulischen Heil-/Sonderpädagogik in den USA beschäftigen (vgl. Jülich 1996, 12). Hierbei handelt es sich jedoch oft um Kurzdarstellungen oder Artikel mit speziellen Schwerpunkten oder um

Arbeiten, die zeitlich schon länger zurückliegen (z. B. Benkmann 1990, 2009; Dichanz 1991, 1986; Pfahl/Powell 2005; Powell 2003; Willmann 2007, 2008). Nicht ganz so weit zurückliegende und umfangreiche Abhandlung über die inklusive Beschulung in den USA liefern dagegen Opp (1993), Jülich (1996) und Powell (2004c, 2009). Diese Arbeiten zeigen auf, dass die schulische Inklusionsbewegung in den USA seit dem Zweiten Weltkrieg Deutschland als ein aufschlussreiches Kontrastbeispiel dienen kann. Allerdings setzen sich die AutorInnen in keiner dieser Arbeiten mit der Inklusionspraxis in Schulen der USA auseinander, sondern beschäftigen sich vielmehr auf einer theoretischen Metaebene mit der Analyse von Gesetzen und Systemstrukturen mit dem Thema. Wie genau sich die schulische Inklusionspraxis in den USA heutzutage ausgestaltet und welche entscheidenden Bedingungen und Kriterien zu ihrem Erfolg beitragen, ist demnach eine äußerst spannende Frage für die deutsche Inklusionsbewegung, der in dieser Arbeit nachgegangen werden soll. Dabei soll insbesondere die Bedeutung einer externen Begleitung von Schulen im Inklusionsprozess durch sogenannte *outside change agents* in den Blick genommen werden. Obwohl die Autorin ursprünglich nicht vorhatte, dem Model der *outside change agents* gezielte Beachtung in der vorliegenden Arbeit zu schenken, erwies sich deren Bedeutung für die Inklusionsthematik in den USA im Verlauf des Forschungsprozesses vor dem Hintergrund des gewählten Forschungsansatzes der Grounded Theory als zentrales Element. Darauf aufbauend wurde diesem Modell in der weiteren Untersuchung ein hohes Maß an Aufmerksamkeit geschenkt. Das Konzept der Zusammenarbeit eines *outside change agents* mit Schulen im Inklusionsprozess zeigte sich der Autorin dabei als grundlegendes Kriterium für eine gelingende Inklusion und bietet lehrreiche Impulse für die deutsche Inklusionsbewegung.

1.2 Einordnung in die pädagogische Forschung und methodische Vorgehensweise

Die vorliegende Arbeit ordnet sich in ihrem theoretischen und praktischen Ansinnen zunächst in die Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik und genauer in die Teildisziplin der international vergleichenden Heil-/Sonderpädagogik ein.

Geschichtlich hat sich die Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik als Subdisziplin aus der Erziehungswissenschaft bzw. Bildungswissenschaft entwickelt (vgl. Biewer 2009, 28). Mit Ausbau des Fachgebietes der Sonderpädagogik in den 1960er Jahren in Deutschland wurde die Disziplin der Heilpädagogik begrifflich klar von der Sonderpädagogik unterschieden, wobei Sonderpädagogik für den schulischen Bereich und Heilpädagogik für den außerschulischen Bereich begrifflich zugeordnet wurde (vgl. ebd., 27). So können Sonderpädagogik und Heilpädagogik als Pendant zu den sich neben der allgemeinen Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft entwickelnden Disziplinen der Schulpädagogik und der Sozialpädagogik angesehen werden. Beginnend mit dem in den 1980er Jahren entstehenden Wandel in der inhaltlichen Ausrichtung von Heil- und Sonderpädagogik vom sonderpädagogischen zum integrationspädagogischen Ansatz, wurde das allgemeinpädagogische Anliegen in die Heilpädagogik zurückgeholt und der Auftrag der Erziehung von Menschen mit Behinderungen wieder als eine grundsätzliche Verantwortung der Pädagogik verstanden (vgl. Bleidick 1999, 98):

„Dies bedeutet den Behinderungsbegriff und die Sonderpädagogisierung von Lernproblemen aufzugeben und pädagogisches Handeln auf das gemeinsame Lernen, die Förderung der Entwicklung, der Identität und Autonomie aller Kinder zu richten“ (Eberwein 1995, 472).

Insofern macht der Inklusionsansatz eine Neubestimmung der Beziehungen von Heilpädagogik und ihren Nachbardisziplinen erforderlich, denn er verknüpft Schulpädagogik und Sonderpädagogik auf der einen Seite und Heilpädagogik und Soziale Arbeit auf der anderen Seite. Somit ist diese Arbeit als Teil eines interdisziplinären Forschungsbereichs zu sehen.

Da die Inklusionsthematik in dieser Arbeit zudem im internationalen Vergleich thematisiert wird, ist sie in die Teildisziplin der international vergleichenden Heil-/Sonderpädagogik einzuordnen, die sich zunächst an der Systematik der vergleichenden Erziehungswissenschaft orientierte. In expliziter und systematischer Form entwickelte sich die vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland schwerpunktmäßig in den 1960er Jahren. Insbesondere Autoren wie Froese (1961, 1981, 1983), Willmann et al. (1995), Anweiler (1975, 1986, 1988, 1996) und Mitter (1987), Kordon et al. (1997) bemühten sich um die theoretisch-methodische Grundlegung der vergleichenden Erziehungswissenschaft, die gegenwärtig, so Bürli, Hochkonjunktur hat (vgl. Bürli 2006, 29). Die vergleichende Erziehungswissenschaft ist eine Disziplin der wissenschaftlichen Pädagogik, welche die Auseinandersetzung mit internationalen (zwischenstaatlichen, transnationalen, globalen) und/oder interkulturellen (multi-, transkulturellen) pädagogischen Handlungsfeldern zum Gegenstand hat (vgl. Adick 2008, 44). Häufig werden zwei Länder im Hinblick auf ihre Bildungssituation miteinander verglichen oder aber Vergleiche innerhalb eines Landes gezogen. Ziel ist eine internationale bzw. interkulturelle Verständigung und Kompetenzsteigerung. Angesichts der fortschreitenden Integration Europas und internationalen Vereinbarungen fällt der vergleichenden Erziehungswissenschaft eine immer stärkere Rolle zu, da sie die dafür notwendigen Bildungsprozesse diskutiert und anregt. So gibt es ein großes Interesse zu erkunden, wie andere Länder mit der flächendeckenden Umsetzung der Schulpflicht, dem Aufbau von Schuladministration, der Gliederung des Schulwesens in Typen und Stufen und der Lehrerausbildung umgehen (vgl. Adick 2008, 30).

Die Systematik der vergleichenden Erziehungswissenschaft wurde zunächst von der international-vergleichenden Heil-/Sonderpädagogik übernommen, die bislang einer hinreichenden wissenschaftlichen Grundlegung entbehrt (vgl. Erdelyi 2006, 49). Diese, so Bürli, wurde nicht zuletzt wegen ihrer starken Ausrichtung auf die Politik und Praxisberatung vernachlässigt (vgl. Bürli 2006, 29). Bürli bemängelt ebenfalls, dass ein nutzbringender Bezug der international vergleichenden Heil-/Sonderpädagogik zur allgemeinen Heil- und Sonderpädagogik sowie zur allgemeinen Pädagogik weitgehend fehlt. Der Erkenntnisbeitrag der international vergleichenden Heil-/Sonderpädagogik gilt daher insgesamt als eher bescheiden (vgl. ebd., 29/30). Im Hinblick auf die Inklusionsthematik kommt der internationalen Heil- und Sonderpädagogik aber eine zunehmend wichtige Bedeutung zu, verhilft sie doch zu einem länderübergreifenden Einblick in die Umsetzung des Rechts auf Bildung für alle SchülerInnen und in dieser fokuserweiternden Abgleichung zu Erkenntnisgewinn, Zusammenarbeit, Qualitätssicherung und internationaler Verständigung (vgl. Bürli 2006, 27). Aufgrund der fehlenden wissenschaftlichen Fundie-

Die internationale Vergleichung in der Sonder- und Heilpädagogik wird diese allerdings oft entweder mit unkritischer Naivität oder aber im Gegenzug mit einer Haltung des übertriebenen Objektivismus betrieben (vgl. ebd., 30). Beide Haltungen verhindern wissenschaftliche fundierte Aussagen oder stellen diese in ihrem Ertrag stark in Frage, wenn sie mit plakativen Aussagen wie ‚In den USA sind fast alle behinderten Kinder integriert‘ hantieren. Zum Vorschein kommt hierbei eine unprofessionelle und unwissenschaftliche Haltung der Naivität, wonach der internationale Vergleich der Sonder- und Heilpädagogik größtenteils von einer einfältigen Leichtgläubigkeit gezeichnet ist, was wiederum zu solch undifferenzierten, enthusiastischen Aussagen führt (vgl. ebd., 30). Die Haltung des Objektivismus bringt Aussagen solcher Art mit sich, da Wahrnehmungen, Feststellungen und vereinzelte Erfahrungen hier für objektive und unabhängige Größen bzw. Wahrheiten gehalten und verallgemeinert werden (vgl. Bürli 2006, 31). Zu dieser Haltung kommt es, wenn einerseits die Subjektivität eigener oder fremder Beobachtungen und Aussagen unterschlagen oder unterbewertet wird und/oder andererseits lediglich aufgrund von gleichem Vokabular Vergleiche getätigt werden, ohne den individuellen Kontext der Länder zu beachten (vgl. ebd., 32). Ein internationaler Vergleich der Sonder- und Heilpädagogik dieser Art macht ernstzunehmende wissenschaftliche Aussagen unmöglich.

Anstatt nun aber die Disziplin der international vergleichenden Sonder- und Heilpädagogik an sich in Frage zu stellen, ist es angebrachter, pseudowissenschaftlicher Naivität und Objektivismus eine wissenschaftliche Analyse und komplexe Konzeption des Vergleichs gegenüberzustellen und somit den Ertrag der international-vergleichenden Sonder- und Heilpädagogik bestehend in der Erkenntniserweiterung, Politik- und Praxisberatung sowie in der internationalen Verständigung (vgl. Klauer/Mitter 1987, 16) nutzbar zu machen.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dem von Bürli vorgeschlagenen erstmaligen eigenen wissenschaftlichen Modell für die Internationale Heil-/Sonderpädagogik (vgl. Bürli 1994, 235-252; 1997, 19-36).

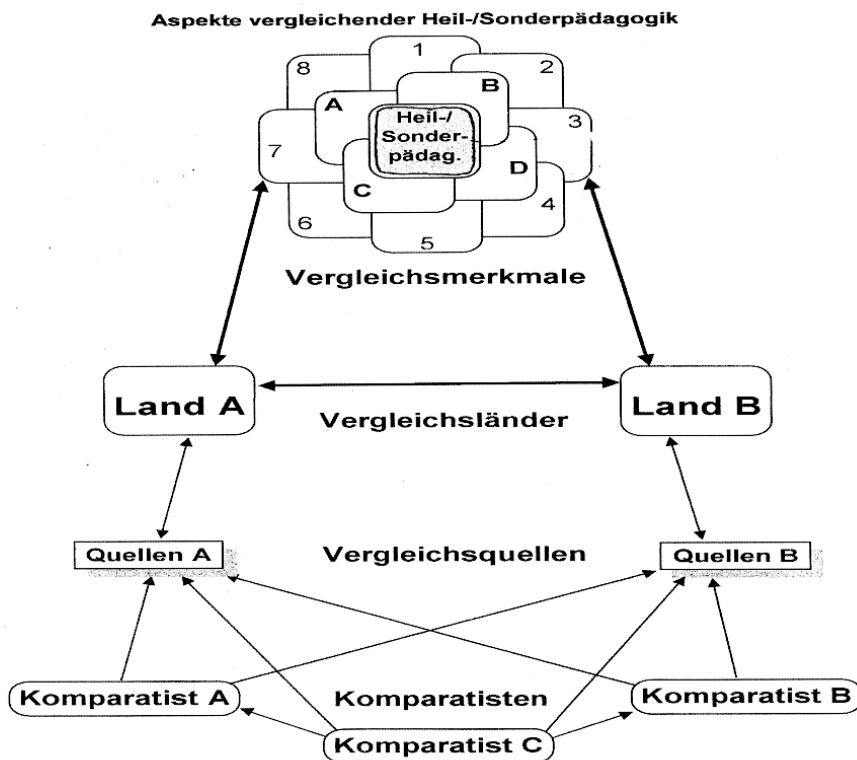


Abb. 1: Aspekte international vergleichender Heil-/Sonderpädagogik
Quelle: Bürli 2006, 34.

Ausgangspunkt ist die Triangulation, das heißt die Festlegung eines Dreieckverhältnisses von mindestens zwei Ländern, die in Bezug auf ein übergeordnetes Drittes (Tertium comparationis) miteinander verglichen werden sollen. Es wird dabei von Informationen aus verschiedenen Quellen ausgegangen, die ein oder mehrere KomparatistInnen verarbeiten. Insgesamt sollen dabei möglichst viele Zugänge abgedeckt werden, um mit Konvergenzen und Widersprüchen umgehen zu können (vgl. Bürli 2006, 33).

1.2.1 Vergleichsmerkmal

Das Vergleichsmerkmal dieser Arbeit ergibt sich aus dem Vergleichsgegenstand ‚schulische Inklusion im Sinne der schulischen Förderung von Kindern mit Behinderungen unter Verzicht auf separierende Schulen/Klassen‘, der sich allerdings vielschichtig gestaltet. Es gilt zum einen zu beachten, dass es in den verschiedenen Ländern unterschiedliche verbale Bezeichnungen für diesen Vergleichsmaßstab gibt, hinter denen sich unterschiedliche Bedeutungen und Konzepte verbergen können (vgl. Bürli 2006, 34). Wesent-

liches Vorverständnis der Autorin war daher, dass Inklusion nicht dieselbe Bedeutung in verschiedenen Ländern und noch nicht einmal innerhalb eines Landes aufweisen muss (vgl. Barton/Armstrong 2007, 1). In diesem Sinne ist es der Autorin in der vorliegenden Arbeit wichtig, die Definition und Bedeutung des fokussierten Vergleichsmerkmals ‚schulische Inklusion‘ ausführlich und vielseitig darzustellen und dabei auf seine geschichtliche Entwicklung, seine Kerndimensionen und seine konkrete Gestalt in der amerikanischen Praxis einzugehen (vgl. Bürli 2006, 35). Weiterhin hat die Autorin sich dafür entschieden, ausgewählte Zitate in dieser Arbeit in ihrer Originalsprache Englisch zu verwenden, um so eine möglichst große Nähe zu den amerikanischen Bezeichnungen mit ihren Bedeutungen beizubehalten und diesen gerecht werden zu können.

1.2.2 Vergleichsländer

In der Regel werden in der international-vergleichenden Forschung mindestens zwei Länder miteinander verglichen. Eine Ausnahme bildet der implizite Vergleich, für den sich die Autorin entschied. Der implizite Vergleich ist nach Klauer und Mitter das „quantitativ gesehen am weitesten verbreitete Vorgehen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ (Klauer/Mitter 1987, 13). Der Forscher/die Forscherin stellt hier den Sachverhalt eines Landes dar, ohne ihn explizit dem eines anderen Landes gegenüberzustellen, sondern stillschweigend den Bezug zu anderen Ländern, gegebenenfalls zu jenem des Betrachters/der Betrachterin, herzustellen (vgl. ebd.; Froese 1983, 64/65; Bürli 2006, 36). Grund für die Wahl des impliziten Vergleich war die Überlegung, dass es bei dem Vergleich der Entwicklung, aktuellen Ausprägung und Qualitätsbestimmung von Inklusion in den USA und Deutschland darum geht, den Kontrast der Gegebenheiten und Ausprägungen schulischer Inklusion in beiden Ländern aufzuzeigen, auf dass bedeutende Unterschiede erkenn- und nachvollziehbar werden, als weniger um den naiven Anspruch einer umfassenden Vergleichbarkeit. Der vorgenommene Vergleich dieser Arbeit stellt somit einen impliziten Vergleich dar, der aus der deutscher Perspektive vorgenommen wird – auf die systematische Gegenüberstellung des amerikanischen und deutschen Erziehungssystems wird hingegen verzichtet.

Es ist der Autorin wichtig herauszustellen, dass – obwohl die vorliegende Arbeit die Umsetzung schulischer Inklusion in den USA in den Blick nimmt – keinesfalls *die* Inklusionspraxis in den USA generell dargestellt wird, die es in dieser Absolutheit auch gar nicht gibt. Stattdessen ermöglicht der vorliegende Beitrag einen Einblick in die Inklusionspraxis einiger Schulen eines Bundeslandes der USA, deren Inklusionspraxis wohl in anderen Schulen und Bundesstaaten ähnlich aussehen mag, sich aber auch wesentlich von Schulen in anderen Bundesstaaten unterscheiden kann. Der Blick durch die ‚deutsche Brille‘ auf das amerikanische Bildungssystem macht dabei den impliziten Vergleich aus und ermöglicht es somit, Schlussfolgerungen für das eigene Land zu ziehen. Vor dem Hintergrund eines solchen impliziten Vergleichs kann ein Beitrag zur aktuellen Auseinandersetzung um Inklusion im deutschen Schulsystem dazu gesteuert werden, die durch die Reflexion von fremden und eigenen Standpunkten zu schulischer Inklusion mit neuen Denkanstößen und Impulsen angereichert und ergänzt werden kann.

1.2.3 Quellen des Vergleichs

Die Ergebnisse von Vergleichen sind abhängig von der Anzahl und der Art der benutzten Quellen (vgl. Bürli 2006, 37). Dabei können Zuverlässigkeit und Objektivität der Quellen nicht immer sichergestellt werden. Generell sollte daher mehr als eine Quelle benutzt werden, um ein differenziertes Bild zu ermöglichen (vgl. Bürli 2006, 38). In dieser Arbeit wurden als Quellen des impliziten Vergleichs zum einen Fachliteratur, Statistiken, Gesetze und Verordnungen zur Inklusionsdiskussion in den USA verwendet und zum anderen eigene Erhebungen in Schulen in Form von Beobachtung und Interviews genutzt. Erstere Quellen dienten insbesondere der Einordnung der Thematik in den Kontext und der Herausarbeitung der Begriffsbestimmung von Inklusion und ihrer bisher entwickelten Prinzipien in den USA. Die eigenen Erhebungen und Auswertungen stellen allerdings die Hauptquelle dieser Arbeit dar und ermöglichen einen Einblick in die Umsetzung schulischer Inklusion in Schulen des Bundeslandes Maryland der USA und die anschließende Herausarbeitung von deren Prinzipien zur Umsetzung schulischer Inklusion mit Hilfe der Methode der Grounded Theory.

1.2.4 KomparatistInnen im Vergleich

Die KomparatistInnen haben einen großen Einfluss auf das Resultat des Vergleichs (vgl. Bürli 2006, 38). Entscheidend ist zum einen die Anzahl der KomparatistInnen sowie ob die KomparatistInnen ihr eigenes oder ein fremdes Land beurteilen. Generell ist zentral, dass die KomparatistInnen nicht vorgeben, objektiv zu sein, sondern ihre Subjektivität reflektieren und mit einbeziehen sowie die Begrenztheit ihres Vorgehens und die Vorläufigkeit ihrer Aussagen ständig mitbedenken. Damit geht es hier insbesondere um den Einbezug der Relationalität im Sinne der Wahrnehmungs- und Bewertungsunabhängigkeit, denn kein Komparatist/keine Komparatistin ist ‚objektiv‘, sondern hat eine eigene eigene Betrachtungsweise, Vorerfahrungen, Erwartungen und Motive, die darüber entscheiden, was beobachtbar und beobachtungswürdig ist (vgl. Erdélyi 2006, 58). Die Berücksichtigung des Prinzips der Selbstreflexivität im interkulturellen Kontakt, die ein Bewusstsein für den eigenen Standpunkt in Verbindung mit einer Distanz zur eigenen und fremden Kultur ermöglicht (vgl. Bertels et al. 2004, 26/27), nimmt in dieser Arbeit als Grundprinzip und als Gütekriterium daher einen wichtigen Stellenwert ein. Wichtig zu betonen für den vorliegenden impliziten Vergleich ist es der Autorin daher, dass der Zugang zur Situation schulischer Inklusion in den USA aus einer deutschen Perspektive vorgenommen wurde und somit wesentlich bestimmt ist durch die eigenen Erfahrungen mit und Ansichten zu Inklusion, die im deutschen Kontext gewonnen worden sind. Dieser Zugang aus deutscher Perspektive wird in der vorliegenden Arbeit bewusst offengelegt, indem die amerikanischen Gegebenheiten und Umstände zu schulischer Inklusion – sofern wenn möglich und sinnvoll – mit der deutschen Situation zu schulischer Inklusion kontrastiert werden. Gleichzeitig wurde zudem berücksichtigt, dass der deutsche Hintergrund der Autorin im Feld zu anderen Reaktionen der Feldmitglieder führen konnte, so dass der Prozess der Datenerhebung im Lichte der Reaktion der an der Untersuchung Beteiligten auf die Autorin und ihre ausländische Herkunft zu sehen ist. Die Autorin

möchte somit betonen, dass es sich mit dieser Arbeit um einen systematischen Beitrag handelt, der durch eigene Erfahrungen und eine begründete Positionierung geprägt ist. Weiterhin muss neben der Selbstreflexivität der Komparatist/die Komparatistin nach Bürlī berücksichtigen, dass im Vergleichsprozess nicht einfach Einzelmerkmale isoliert miteinander verglichen werden können, sondern dass dem Kontext, dem „einmaligen Geflecht räumlich-zeitlich, aber auch gesellschaftlich-kultureller Beziehungen der Merkmale“ (ebd., 39) Beachtung geschenkt werden muss. Der Komparatist/die Komparatistin soll daher die Relativität (Kontext-/Kulturabhängigkeit) jeder Heil-/Sonderpädagogik mit einbeziehen und den gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen Rechnung tragen. Um das Prinzip der Relativität zu erfüllen und den (impliziten) Vergleich damit praktikabel zu machen, stellt diese Arbeit zunächst die kontextuellen Bedingungen dar, vor deren Beschaffenheit die Inklusionspraxis in den USA zu verstehen ist. So wird in dieser Arbeit zuallererst der demografische und soziologische, der politische und ökonomische, der soziale und ideologische Kontext der USA aufgezeigt, bevor folgend auf das Regelschulwesen der USA allgemein und sodann erst auf das Verständnis und die Umsetzung von Inklusion in den USA im Besonderen eingegangen werden kann.

Nicht zuletzt muss sich der Komparatist/die Komparatistin nach Bürlī der Komplexität des Vergleichs bewusst sein, um einen naiven Zugang zu vermeiden (vgl. Bürlī 2006, 39). Es geht demnach beim Akt des Vergleichens nicht nur um das Vergleichen an sich, sondern ebenso um die Leistung des Erklärens und Schlussfolgerns. Dabei dürfen sozial-kulturelle Prozessverläufe und Beziehungsmuster nicht einfach zu simplen Kausal- und Beziehungsverhältnissen zusammengefügt werden, sondern müssen in ihrer tatsächlichen Komplexität aufgezeigt werden (vgl. ebd.). Der vorliegende Beitrag hat sich um die Darstellung dieser Komplexität der amerikanischen Inklusionspraxis durch die Offenlegung der Erhebungen und ihrer Auswertungen bemüht und macht somit die nachfolgend entwickelten Schlussfolgerungen nachvollziehbar und erklärbar.

Die vorliegende Arbeit ist sich damit der Relationalität, Relativität und Komplexität des (impliziten) Vergleichs bewusst und erfüllt die Bedingungen eines wissenschaftlichen Vergleichs. Damit ermöglicht sie es, zunächst einen Einblick in die Inklusionspraxis zweier Schulen in den USA zu geben, wodurch implizit Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Inklusionspraxis zwischen den USA und Deutschland geschlussfolgert werden können. Als Folge davon können der eigene Standpunkt, Denk- und Handlungsgewohnheiten zunächst reflektiert und relativiert werden und gegenseitige Verständigung, Beratung und Unterstützung vorbereitet und ermöglicht werden. Der internationale Vergleich dieser Arbeit soll Denkanstöße geben, die nicht nur dazu dienen, den eigenen Standpunkt zu reflektieren, sondern es ebenfalls ermöglichen, das eigene Handlungsspektrum zu erweitern. Auch wenn die Schwierigkeit der Übertragbarkeit und Verwertung von Befunden aus dem Ausland nicht genug betont werden kann, da sie nur in ihrem kulturgeschichtlichen und bildungspolitischen Kontext zu verstehen sind und nicht linear in ein anderes Land übertragen werden können (vgl. Bürlī 2006, 41), lassen sich aus der Darstellung der amerikanischen Schulpraxis doch bedeutende Impulse für die Auseinandersetzung um Inklusion in Deutschland gewinnen.

1.3 Zum Aufbau der Arbeit

Zunächst wird unter **Kapitel 2** der gesellschaftliche Kontext vorgestellt, vor dem sich schulische Inklusion in den USA abspielt, einzuordnen und zu verstehen ist (2.1.), um sodann die Rolle und Funktion des Regelschulwesens in den USA mit seinen zwei hervorzuhebenden Merkmalen einer kostenlosen öffentlichen Bildung, die stark dezentralisiert ist, vorzustellen (2.2). Weiter wird sodann genauer auf die Strukturen des Bildungswesens und der Ausbildung für LehrerInnen in den USA im Allgemeinen eingegangen (2.3), woraufhin dann im Besonderen die Geschichte der Sonderpädagogik mit ihrer Entwicklung zu einer Inklusionspädagogik (2.4) und den entsprechenden rechtlichen Grundlagen (2.5) thematisiert wird. **In Kapitel 3** wird der Blick dann auf das Inklusionskonzept in den USA gelenkt. Hierbei wird dessen historische Entwicklung (3.1) und aktuelle Ausgestaltung nach dem Prinzip der am wenigsten einschränkenden Lernumgebung (LRE) sowie dessen Auffälligkeiten (3.2) aufgezeigt. Zur weiteren Bestimmung von Inklusion in den USA wird auf die wesentlichen qualitativen Grundsätze von Inklusion (3.3), deren Umsetzung (3.4) und Konfrontation mit Hindernissen in der Praxis (3.5) eingegangen. Zuletzt wird in diesem Kapitel sodann das Konzept von externen SchulberaterInnen – sogenannten *outside change agents* – vorgestellt, welche angesichts der Komplexität der Umsetzung von Inklusion und den aufgezeigten Herausforderungen eine zunehmend wichtige Rolle im amerikanischen Schulkontext spielen. Als konkretes Beispiel eines *outside change agents* wird hier die Organisation MCIE angeführt (3.6).

Unter **Kapitel 4** werden sodann Zielvorgaben und Forschungsfragen der vorliegenden empirischen Erhebung erläutert (4.1), die Theorie des Neo-Institutionalismus dargestellt (4.2) und nähere Aussagen zum Verlauf der Datenerhebung (4.3) und -auswertung (4.4) gemacht, die sich an der vergleichenden Analyse der Grounded Theory als qualitative Forschungsmethodologie orientieren. Der Auswahlprozess der am Forschungsprozess beteiligten zwei Schulen, welche sich beide als ‚inklusive‘ präsentieren, aber als wesentlichen Unterschied von einem *outside change agent* begleitet bzw. nicht begleitet werden, wird dargestellt und die Erhebungen in beiden Schulen in Form von Beobachtungen und Interviews sowie deren mehrstufiges Auswertungsverfahren und erste Auswertungsergebnisse erläutert.

Schließlich werden in **Kapitel 5** die gewonnenen Ergebnisse der Befragungen und Beobachtungen von Schulpersonal, SchülerInnen und Eltern in Anlehnung an das Kodierparadigma der Grounded Theory als ursächliche Bedingungen (5.1), intervenierende Bedingungen (5.2), Kernkategorie (5.3), Handlungs- und interaktionale Strategien (5.4) und resultierende Konsequenzen (5.5) ausführlich dargestellt, die dann in Beziehung mit den Inklusionsgrundsätzen gesetzt werden (5.6).

In **Kapitel 6** werden die Ergebnisse zu einem Konzept der Implementierung schulischer Inklusion als *change process* mit Hilfe eines *outside change agents* zusammengeführt und unter Berücksichtigung neoinstitutionalistischer (Re-)Institutionalisierungsprozesse ein mögliches Modell für die Begleitung von Schulen im Inklusionsprozess entworfen (6.1). Den Abschluss der Arbeit bilden Überlegungen zu einem Konzept des *outside change agents* im deutschen Bildungssystem (6.2).