

Christian Brüggemann

Inklusive Bildung als globale Norm. Einleitende Bemerkungen zu einem entstehenden Forschungsfeld und den Beiträgen in diesem Heft

Zusammenfassung

Inklusive Bildung wird durch ihre zunehmende Anerkennung als Menschenrecht und globales Entwicklungsziel zu einem relevanten Untersuchungsgegenstand für die vergleichende und internationale Bildungsforschung. Am Beispiel inklusiver Bildung lässt sich die weltweite Institutionalisierung globaler Normen der Bildung und Erziehung untersuchen. Um ein möglichst umfassendes Bild der weltweiten Institutionalisierung inklusiver Bildung zu zeichnen, wird in Anlehnung an Finnemore und Sikkink (1998) vorgeschlagen, Prozesse der Norm-Entstehung, der Norm-Verbreitung und der Norm-Aneignung zu analysieren und systematisch aufeinander zu beziehen. Damit versteht sich dieser Artikel auch als Plädoyer, die sich etablierende internationale Inklusionsforschung stärker mit Forschungsperspektiven der vergleichenden Sozialwissenschaften zu verbinden.

Schlüsselworte: *Inklusive Bildung, Menschenrechte, UN-BRK, Salamanca-Erklärung, Weltkultur, Kulturelle Bedeutungswelten, Internationale Inklusionsforschung, Vergleichende Erziehungswissenschaft*

Abstract

Since inclusive education is increasingly recognised as an international human right and a global development goal it becomes more and more relevant for international and comparative educational research. Inclusive education serves as an example to explore the worldwide institutionalisation of global educational norms. In order to draw a comprehensive picture of how inclusive education is institutionalised globally, I suggest to analyse and relate processes of norm emergence, norm diffusion and norm appropriation (Finnemore & Sikkink, 1998). Thus, this article aims to encourage linking international inclusion research more closely to comparative social sciences.

Keywords: *Inclusive Education, Human Rights, UN-CRPD, Salamanca Statement, World Culture, Culturally Specific Worlds of Meaning, International Inclusion Research, Comparative Education*

Einleitung

Der Begriff „inklusiv“ ist aus der Diskussion darüber, wie Bildung und Erziehung organisiert sein sollen, seit einigen Jahren

nicht mehr wegzudenken (siehe z.B. Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2009; Daniels & Garner, 1999; Kiuppis & Hausstätter, 2015; Mitchell, 2004, 2005; Moser & Lütje-Klose, 2016; Peters, 2004; Pijl, Meijer & Hegarty, 1997; Topping & Maloney, 2005; Wulf & Roßbach, 2014). Die Generalversammlung der Vereinten Nationen stellte bei der Verabschiedung des Weltaktionsprogramms für Menschen mit Behinderungen 1982 fest, dass die Beschulung von Menschen mit Behinderungen „should as far as possible take place in the general schools system“ (United Nations, 1982, Paragraph 120). Ein Jahrzehnt später formulierte die Salamanca-Erklärung – verabschiedet von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen auf der World Conference on Special Needs Education – inklusive Bildung als globales Leitziel sonderpädagogischer Unterstützung. Inclusive Bildung wird damit sukzessive zu einem bedeutsamen Begriff der internationalen Bildungsemantik (Vislie, 2003). Durch die 2006 verabschiedete und 2008 in Kraft getretene Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) wird inklusive Bildung schließlich zur Menschenrechtsnorm, zu der sich die überwiegende Mehrheit der Staaten durch Ratifikation bekennt. In der Debatte um die Post-2015-Agenda wird inklusive Bildung darüber hinaus zu einem globalen Ziel nachhaltiger Entwicklung erklärt und damit zum zentralen Standard der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit im Bildungsbereich (World Education Forum, 2015).

Mit der Anerkennung als Menschenrecht und globalem Entwicklungsziel wird inklusive Bildung zu einem relevanten Untersuchungsgegenstand für vergleichende und internationale Bildungsforschung. Kaum ein Land der Welt wird die Norm gänzlich ignorieren können. Unter dem Mantra der inklusiven Bildung geraten schließlich nicht nur Empfängerländer von Entwicklungshilfe unter Handlungsdruck (z.B. Le Fanu, 2013), sondern auch jene Länder, deren Bildungssysteme als besonders weit entwickelt gelten (z.B. Blanck, Edelstein & Powell, 2013). Ob ratifiziert oder nicht, jedes Land wird sich zu inklusiver Bildung als international anerkannter Norm in Verhältnis setzen müssen.

Für vergleichende und internationale Forschung, die sich zum Ziel setzt, Bildung und Erziehung nicht als ausschließlich nationale Phänomene zu verstehen, sind grenzüberschreitende Prozesse der Verbreitung von pädagogischen Ideen, Organisationsprinzipien, Methoden und Praktiken von besonderem Interesse (Adick, 2008; Caruso, 2010). Der weltweite Bedeutungs-

zuwachs inklusiver Bildung scheint daher besonders geeignet, um exemplarisch Prozesse der Institutionalisierung globaler Normen der Bildung und Erziehung zu untersuchen. Der vorliegende Beitrag fragt danach, wie die globale Institutionalisierung inklusiver Bildung systematisch erfasst werden kann und kontextualisiert die in diesem Themenheft vertretenen Beiträge vor dem Hintergrund der Forschung zu internationalen Menschenrechtsnormen. Zunächst wird eine Heuristik zur Erfassung der weltweiten Institutionalisierung inklusiver Bildung vorgestellt. Im Anschluss werden Arbeiten präsentiert, die sich der Erforschung von Prozessen der Entstehung, Verbreitung und Aneignung von Menschenrechtsnormen widmen.

Globale Normen: Entstehung, Verbreitung und Aneignung

Zur Erforschung von Prozessen der Normentwicklung haben Finnemore und Sikkink (1998) vorgeschlagen, diese als „life cycle“ mit drei aufeinander folgenden Phasen zu verstehen: Norm-Emergenz, Norm-Kaskade und Norm-Internalisierung. Das Phasenmodell ermöglicht eine weitreichende Erfassung von Norm-Institutionalisierungsprozessen und wird hier daher als Folie für die Erforschung der Globalisierung inklusiver Bildung vorgeschlagen. Finnemore und Sikkink unterscheiden die jeweiligen Phasen im Hinblick auf die beteiligten Akteure und ihre Motive sowie die zugrunde liegenden Mechanismen der Normverbreitung. Die Phasen werden im Folgenden kurz in prototypischer Form beschrieben.¹

Phase 1, Norm-Emergenz, umfasst den Entstehungskontext einer Norm und ihre Aufnahme in formal organisierte Kontexte. Zentrale Akteure sind idealistisch motivierte Norm-Entrepreneure (ebd., S. 896). Norm-Entrepreneure nutzen Nichtregierungsorganisationen, Advocacy-Netzwerke und internationale Organisationen als Plattform für ihre Ideen und Interessen und leisten dort zunächst „interne“ Überzeugungsarbeit, bevor die Organisationen ihrerseits die Verbreitung der Norm unterstützen. Nichtregierungsorganisationen, Advocacy-Netzwerke und internationale Organisationen werden hier nicht nur als Diffusionsagenten verstanden, sondern auch als Adressaten von Diffusionsbemühungen (Park, 2006).

Phase 2, Norm-Kaskade, umfasst die Etablierung einer Norm auf internationaler Ebene und ihre weltweite Verbreitung. Der Übergang zwischen Phase 1 und Phase 2 wird als „tipping point“ (Finnemore und Sikkink, 1998, S. 901) bezeichnet und tritt ein, wenn eine kritische Menge² an Staaten sich zu einer neuen Norm bekannt hat. Neben organisationsinternen bzw. innerstaatlichen Druck tritt zwischenstaatlicher Legitimationsdruck („peer pressure“). Die Norm wird durch internationale Bekenntnisse, Vereinbarungen und Verträge institutionalisiert und durch eine steigende Zahl von Staaten akzeptiert, weniger aufgrund eigener Überzeugung bezüglich der Relevanz der Norm, als vielmehr um den antizipierten Erwartungshaltungen anderer Staaten und internationaler Organisationen Rechnung zu tragen.

Phase 3, Norm-Internalisierung, beschreibt die Wahrnehmung der Norm als selbstverständlichen Bestandteil von Rechtsordnungen, Professionsverständnissen und Bürokratien durch nationale und lokale Akteure. Normen werden dann als „taken for granted“ (ebd., S. 904) aufgefasst und nicht mehr hinterfragt.

Engelkamp und Glaab (2015) kritisieren, dass Finnemore und Sikkink der Diffusion von Normen nicht ausreichend kritisch gegenüberstehen und dadurch dazu tendieren, Ambiguitäten und Widerstände auszublenden und ihrerseits normative Ordnungen diskursiv zu stabilisieren.³ Es ist daher angebracht, insbesondere im Hinblick auf die Aneignung globaler Normen neben Prozessen der Norm-Internalisierung auch Prozesse der Norm-Rekontextualisierung und -Abwehr in den Blick zu nehmen (Steiner-Khamsi, 2007, S. 379ff.) und darüber hinaus in Bezug auf die Verbreitung und Aneignung von Normen nicht von Automatismen und Kausalitäten auszugehen.

Durch die Berücksichtigung von Prozessen der Entstehung, Verbreitung und Aneignung lassen sich zahlreiche Fragen an die Institutionalisierung globaler Normen der Bildung und Erziehung anschließen. Das Konzept des Norm-Zyklus eignet sich daher, die „Geschichte inklusiver Bildung“ in ihrer noch jungen Entwicklung als globale Norm zu untersuchen. Einige der sich hieraus ergebenden Forschungsfragen werden im Folgenden angedeutet.

Entstehung

In Anlehnung an Phase 1 können die Ursprünge und Verhandlungsprozesse internationaler Vereinbarungen und Verträge über inklusive Bildung und Erziehung untersucht werden: Welche Akteure mit welchen Konzepten und Vorstellungen von Bildung waren beteiligt? Welche Akteure konnten sich in Verhandlungen durchsetzen und warum? Von welchen lokalen und nationalen Organisationen und Bewegungen waren durchsetzungsstarke Akteure inspiriert bzw. beeinflusst?

So erforscht zum Beispiel Eckhardt Fuchs (2007) die Entstehung und Etablierung von Kinderrechtsnormen. Fuchs betont die zentrale Rolle von Eglantyne Jebb, einer englischen Lehrerin und Krankenschwester. Jebb war Gründerin der Kinderrechtsorganisation Save the Children und Autorin der ersten internationalen Kinderrechtskonvention, die 1924 von der Generalversammlung des Völkerbundes verabschiedet wurde (ebd., S. 152). Sie kann daher als Norm-Entrepreneurin für Kinderrechte bezeichnet werden. Fuchs zeigt ferner, dass die im 20. Jh. entstehenden transnationalen Zivilgesellschaft und die Arbeit internationaler Nichtregierungsorganisationen für die Entstehung und Ausbreitung von Kinderrechten wesentliche Voraussetzung waren und unterstreicht damit die Bedeutung von transnationalen Advocacy-Netzwerken für Prozesse der Norm-Entstehung.

Vergleichbare Untersuchungen zur Vorgeschichte der Salamanca-Erklärung oder des Agenda-Settings im Zusammenhang mit Artikel 24 der UN-BRK zum Recht auf Bildung liegen m.E. nicht vor. Theresia Degener (2009, S. 20) weist darauf hin, dass bisher keine andere Menschenrechtskonvention so schnell verhandelt wurde und in Kraft getreten ist wie die UN-BRK. Neben nationalen Regierungen waren 16 Behindertenverbände und über 400 Nichtregierungsorganisationen an der Verhandlung beteiligt (ebd., S. 202).

Für die Analyse von Prozessen der Norm-Entstehung ist ferner von Interesse, wie Nichtregierungsorganisationen, Advocacy-Netzwerke und internationale Organisationen Normen aufnehmen und verarbeiten. Werden Konzepte inklusiver Bildung von internationalen Organisationen wie zum Beispiel der UNESCO, der OECD oder Weltbank inkorporiert oder igno-

riert und welche Mechanismen sind hierfür ausschlaggebend? Welchen Einfluss üben Behindertenrechtsorganisationen aus? Welche Bedeutung haben die internationale Bildungsberichterstattung und die internationale Berichterstattung über Menschen mit Behinderung (siehe z.B. United Nations, 2014; Washington Group on Disability Statistics, 2015)? Welche Rolle spielen organisationsinterne Strukturen und Kulturen?

Galit A. Sarfaty (2010) untersucht beispielsweise die Bedeutung von Menschenrechtsnormen innerhalb der Weltbank. Sarfaty zeigt, dass die Berücksichtigung von Menschenrechten in Entwicklungsprojekten mit anderen Organisationsprinzipien (z.B. effiziente Wirtschaftsförderung) konfligiert. Zudem werden Menschenrechte von den verschiedenen „professional subcultures“ höchst unterschiedlich wahrgenommen, wobei wirtschaftswissenschaftliche Standpunkte, die die instrumentelle Bedeutung von Menschenrechten gegenüber der intrinsischen Bedeutung betonen, dominieren (ebd., S. 670).

Florian Kiuppis (in diesem Heft) untersucht die Bedeutung inklusiver Bildung innerhalb der UNESCO und nimmt damit einen maßgeblichen Diffusionsagenten inklusiver Bildung in den Blick. Er zeigt, dass die durch die UNESCO initiierte Salamanca-Erklärung nicht zu einem systematischen bildungspolitischen Umdenken innerhalb der UNESCO geführt hat. Innerhalb der UNESCO gab es in dem von Kiuppis untersuchten Zeitraum (1994 bis 2000) keinerlei Konsens im Hinblick auf die Definition und Bedeutung inklusiver Bildung. Ob und wenn ja welche Zielgruppen im Anschluss an inklusive Bildung erreicht werden sollen, war selbst innerhalb jener Organisation, die diesen Begriff maßgeblich verantwortet, umstritten.

Verbreitung: Inklusive Bildung als Weltkultur

In Anlehnung an Phase 2 kann die weltweite Diffusion von inklusiver Bildung als globale Norm erforscht werden: Über welche Mechanismen, Kanäle und Agenten wird inklusive Bildung verbreitet? Welche Ausprägungsformen formaler Normenaneignung (Ratifikationen, Staatenberichte, Monitoring-Stellen, nationale Strategien, Bildungsprogramme, juristische Kodifizierungen) lassen sich weltweit beobachten? Welche Mechanismen beschleunigen oder verlangsamen die weltweite Diffusion der Norm? Führt inklusive Bildung zu weltweiten Schulstrukturveränderungen, z.B. zur Abschaffung von Sonderschulen?

Forschungen zur Diffusion globaler Normen der Bildung und Erziehung wurden in den letzten Jahrzehnten insbesondere von der sogenannten Stanford-School makrosoziologisch arbeitender Bildungsforscher/-innen vorgelegt. Die Stanford-School geht davon aus, dass sich die Bildungssysteme weltweit immer ähnlicher werden und zeigt dies empirisch im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung (Boli, Ramirez & Meyer, 1985), schulcurriculare Inhalte (Benavot, Kamens, Meyer & Wong, 1991; Kamens, Meyer & Benavot, 1996), die Etablierung von Wissenschaftsbürokratien (Finnemore, 1993) oder die Verbreitung pädagogischer Konzepte wie z.B. Lebenslanges Lernen (Jakobi, 2009), Umweltbildung (Bromley, Meyer & Ramirez, 2011) und Menschenrechtsbildung (Suárez & Ramirez 2007). In zahlreichen Studien zeigt sich, dass diese institutionelle Isomorphie (strukturelle Angleichung) nicht aus-

schließlich von wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Faktoren innerhalb von Ländern beeinflusst wird, sondern – so die Annahme der Stanford School – auf der Existenz einer Weltkultur, verstanden als ein Bündel global wirksamer kognitiver Erwartungen über angemessenes (staatliches) Handeln, beruht (s. auch Adick, 2009 und Koenig, 2015).

Die Weltkulturtheorie ist Ausgangspunkt einer Reihe von Studien, die die Diffusion von Menschenrechtsnormen untersuchen. Diese unterstreichen die Bedeutung der weltkulturellen Einbettung eines Landes für:

- die Ratifikation von Menschenrechtskonventionen (Cole, 2005; Wotipka & Tsutsui, 2008),
- die Gründung nationaler Menschenrechtsinstitutionen (Koo & Ramirez, 2009) oder
- die Etablierung von Menschenrechtsbildung (Ramírez u.a., 2007).

Emilie Hafner-Burton und Kiyoteru Tsutsui (2005) zeigen, dass sich die Ratifikation von Menschenrechtskonventionen nicht nachweislich positiv auf die Menschenrechtspraxis auswirkt. Länder tendieren dazu, nach der Ratifikation von Menschenrechtskonventionen die Menschenrechte weiterhin systematisch zu verletzen. Ein Ergebnis, welches die Autor/innen als „Paradox leerer Versprechungen“ bezeichnen (ebd., S. 1378). Auch solche Staaten, die Menschenrechtskonventionen nicht umsetzen wollen bzw. dazu nicht in der Lage sind, können durch ihre Ratifikation symbolische Zustimmung zu globalen Normen signalisieren, ohne mit weitreichenden negativen Konsequenzen rechnen zu müssen.

Die Diskrepanz zwischen formaler Zusage und lokaler Umsetzungspraxis wird von Vertretern der Stanford School als „Entkopplung“ bezeichnet (z.B. Hafner-Burton, Tsutsui & Meyer, 2008). Neuere Studien untersuchen Faktoren, die Entkopplung begünstigen oder erschweren. Diese zeigen die Bedeutung von nationalen Menschenrechtsinstitutionen (Cole & Ramirez, 2013) und von Zusatzprotokollen zu Menschenrechtsabkommen (Cole, 2012) für die Umsetzung von Menschenrechtsnormen.

Vergleichbare Forschungen zur weltweiten Diffusion der UN-BRK liegen bisher nicht vor. Bemerkenswert ist die Geschwindigkeit, mit der die UN-BRK weltweit diffundiert. Zwischen März 2007 und Juli 2016 haben 166 Staaten die Konvention ratifiziert, 21 Staaten haben die Konvention unterschrieben, lediglich 11 Staaten sind bisher nicht in Erscheinung getreten. Im Sinne der Stanford School könnte die Vermutung geäußert werden, dass die globale Erwartungshaltung und der damit verbundene Legitimitätsverlust bei Nichtratifikation ausschlaggebend für die schnelle Verbreitung der UN-BRK ist. Eine Prüfung dieser Vermutung könnte zum einen durch multivariate Analyseverfahren und zum anderen durch vergleichende Länderstudien erfolgen.

Das Zusatzprotokoll zur UN-BRK wurde von 88 Staaten ratifiziert und von 20 Staaten unterschrieben. 81 Staaten haben das Zusatzprotokoll bisher unberücksichtigt gelassen (Stand: Juli 2016). Mit dem Zusatzprotokoll verpflichten sich die Staaten, den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen anzuerkennen und gegen den Staat gerichtete Individualbeschwerden bzgl. der Verletzung der UN-BRK von Personen und Personengruppen zuzulassen. So kann ins-

besondere bei Staaten, die die Konvention nicht aber das Zusatzprotokoll unterzeichnet haben, eine erhöhte Diskrepanz zwischen politisch formuliertem Anspruch auf der einen Seite und einer nicht eingelösten Praxis auf der anderen Seite auftreten.

Festzuhalten bleibt, dass inklusive Bildung mit der Ratifikation der UN-BRK, der mit ihr verbundenen internationalen Berichterstattung und Einführung nationaler Koordinationsstellen weltweit mit hoher Geschwindigkeit diffundiert und so zu einem Teil weltkultureller Erwartungshaltungen über die adäquate Organisation von Bildungssystemen geworden ist.

Aneignung: Inklusive Bildung und kulturelle Bedeutungswelten

In Anlehnung an Phase 3 lassen sich schließlich Prozesse der Normenaneignung untersuchen: Wie wird inklusive Bildung in bestimmten lokalen Kontexten verstanden? Warum wird inklusive Bildung in einem spezifischen nationalen Kontext angenommen und in einem anderen abgelehnt? Wie stark variiert das, was unter inklusiver Bildung verstanden und gemacht wird und warum? Welchen Einfluss haben dabei sonderpädagogische Fördersysteme und die ihnen unterliegenden Behinderungsparadigmen und Professionsverständnisse in diesem Prozess?⁴ Wie reagieren Akteure im Bildungssystem auf Einflüsse von außen (z.B. auf Forderungen des UN-Ausschusses über die Rechte von Menschen mit Behinderungen)? Welche Rolle spielen ausländische Bildungssysteme (z.B. Referenzen auf inklusive Bildung in Kanada, Italien oder Finnland)? Welchen Einfluss haben internationale Organisationen und transnational organisierte Wissenschaftler/-innen auf die nationale und lokale Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung? Welche Auswirkungen haben internationale Finanztransfers im Rahmen der bi- und multilateralen Entwicklungszusammenarbeit?

Forschungen zur Aneignung globaler Normen untersuchen an Stelle von weltkulturellen Ähnlichkeiten die internationale Variationsbreite von Rezeptionsprozessen, Problemlösungen und Strukturveränderungen. Dabei zeigt sich, dass globale Normen nicht einfach via „copy & paste“ in nationale und lokale Kontexte übertragen werden, sondern im Rahmen von komplexen Transferprozessen (Phillips & Ochs, 2004; Steiner-Khamsi, 2004; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012) höchst selektiv aufgenommen und verarbeitet werden. Mit dem Begriff „kulturelle Bedeutungswelten“ wird ein Gegenpol zur Weltkulturtheorie formuliert, welcher kulturrelative Bearbeitungsweisen und Bedeutungszuschreibungen betont (Schriewer, 2007).⁵

Peggy Levitt und Sally Merry (2009) untersuchen beispielsweise die lokale Aneignung des globalen Frauenrechtsdiskurses anhand von Fallstudien in Peru, China, Indien und den Vereinigten Staaten. Sie analysieren, wie globalen Normen in lokal variierenden Prozessen durch Nichtregierungsorganisationen und soziale Bewegungen interpretiert werden. Levitt und Merry weisen darauf hin, dass sich Menschenrechtsideen vor dem Hintergrund lokaler ideologischer und sozialer Gegebenheiten verändern. Sie zeigen ferner, dass lokale Menschenrechtsorganisationen mit dem Dilemma konfrontiert sind, auf der einen Seite transnationale Ideen als kompatibel mit lokalen Gerechtigkeitskonzeptionen zu präsentieren und auf der ande-

ren Seite lokale Unzulänglichkeiten und Ungleichheiten betonen müssen, um bestehende Verhältnisse verändern zu können (ebd., S. 488). Levitt und Merry bezeichnen diese Art von Normenaneignung als Vernakularisierung. Damit betonen die Autorinnen, dass sich globale Normen durch ihre Übersetzung verändern, und unterstreichen die Bedeutung lokaler Akteure für die Auslegung globaler Normen.

Julia Biermann (in diesem Heft) nutzt das Konzept der Vernakularisierung um zu untersuchen, wie inklusive Bildung in Nigeria verstanden wird. Biermann zeigt, wie verschiedene föderale Akteure aus den Politikfeldern Bildung und Behinderung das durch die UN-BRK vermittelte Ziel einer „Schule für alle“ an lokale Diskurse über „Bildung für alle“ anschlussfähig machen. Diese lokale Aneignung inklusiver Bildung betont die Bedeutung der Beschulung marginalisierter Gruppen gegenüber der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung. Die Anschlussfähigkeit zwischen globaler Norm und lokaler Varietät erklärt sie in Anlehnung an Rottenburg (2005) durch ein „code-switching“, einen Wechsel zwischen zwei kommunikativen Codes, welcher es den lokalen Akteuren erlaubt, sowohl die globale Norm kontextspezifisch anzupassen und gleichzeitig Normaneignung nach außen zu signalisieren.

Andere Studien bestätigen die Reinterpretationsleistung lokaler Akteure, sind jedoch skeptisch bezüglich der Wirkungskraft globaler Normen. Rachel Wahl (2016) zeigt anhand von Gesprächen mit indischen Strafverfolgungsbeamten, die an einer Menschenrechtsfortbildung teilgenommen haben, wie sich die Beamten selektiv auf Menschenrechtsnormen beziehen, um ihre eigene Arbeitsweise zu legitimieren. Dabei handelt es sich jedoch nicht um „window dressing“, z.B. durch Verschweigen von widersprüchlichen Einstellungen oder Handlungen, sondern um die Rechtfertigung eben dieser Handlungen unter Berufung auf Menschenrechte (ebd., S. 305). Wissen über den Menschenrechtsdiskurs (hier: Wissen über das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit) wird strategisch verwendet, um Menschenrechtsprinzipien zuwiderlaufende Praktiken (hier: Folter) zu verteidigen.

Nikolai und Hartung (im Erscheinen) verweisen auf die Bedeutung von Pfadabhängigkeiten für Prozesse von Normaneignung. Am Beispiel der Analyse von Schulstrukturreformen in Bremen zwischen 2002 und 2010 zeigen die Autorinnen, dass lokale politische und demografische Konstellationen zentral waren für die Abschaffung von Sonderschulen und die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems, während die UN-BRK lediglich als gelegentliche strategische Referenz in Erscheinung trat.

Zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der begrenzten Wirkungskraft globaler Normen kommt auch Maya Kalyanpur (in diesem Heft). Sie analysiert unter dem Label inklusiver Bildung gefasste Versuche, das Bildungswesen in Kambodscha zu reformieren. Inklusive Bildung als Leitziel erreicht Kambodscha durch Entwicklungshilfe finanzierte Initiativen und trifft auf einen Kontext, der, kurz nach Ende des Bürgerkriegs, gekennzeichnet ist von einer mangelhaften Ressourcenausstattung der Schulen und einer geringen Qualifikation des Personals. Kalyanpur analysiert das Scheitern internationaler Reformbemühungen um inklusive Bildung am Beispiel der Einführung von aus dem Westen stammenden pädagogischen Konzepten und medizinischen Klassifikationssystemen.

Auch Myriam Hummel und Rolf Werning (in diesem Heft) kritisieren, basierend auf Fallstudien aus Guatemala und Malawi, die Rolle von Organisationen der bi- und multilateralen Entwicklungszusammenarbeit bei der Umsetzung inklusiver Bildung. Internationale Geberorganisationen beteiligen sich zwar an der Umsetzung inklusiver Bildung, stehen dabei aber miteinander in Konkurrenz und unter ständigem Druck, ihre Arbeit inhaltlich voneinander abzugrenzen (ebd.). Darüber hinaus zeigen Hummel und Werning, dass die lokalen Verständnisse von Inklusion innerhalb der Länder stark variieren. Von einem geteilten Verständnis inklusiver Bildung (Biermann in diesem Heft spricht im Bezug auf Nigeria von einem „common core“), kann daher in diesen Ländern vermutlich nicht ausgegangen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit Blick auf die weltweite Verbreitung inklusiver Bildung als Menschenrechtsnorm nicht von weitreichender Normeninternalisierung gesprochen werden kann. Inklusion scheint sich unterhalb der Ebene formaler Zustimmung in den meisten Ländern (noch) nicht als Norm für die angemessene Organisation von Bildung und Erziehung etabliert zu haben. Inklusiver Bildung kann – so die vorläufige These – nicht als „taken for granted“ bezeichnet werden, sondern erweist sich vielmehr als vieldeutige, umstrittene und schwer umsetzbare Erwartung, deren Übersetzung in lokale Kontexte eher zu Pluralisierung führt als zu Angleichung.

Fazit

Die Etablierung inklusiver Bildung als globale Norm lässt sich als Zyklus miteinander zusammenhängender Entwicklungsphasen konzeptualisieren. Die systematische Berücksichtigung von Prozessen der Entstehung, Verbreitung und Aneignung inklusiver Bildung als globale Norm ermöglicht es, ein ganzheitliches Bild ihrer weltweiten Institutionalisierung zu zeichnen. Mit diesem Ziel vor Augen lassen sich zahlreiche Forschungsfragen ableiten, die in diesem Beitrag nur in Ansätzen ausgeführt werden und – so die Hoffnung – an anderer Stelle perspektivisch vertieft werden können.

Anmerkungen

- 1 Finnemore und Sikkink (1998) können der politikwissenschaftlich-sozialkonstruktivistischen Normenforschung zugerechnet werden. Aus Platzgründen können die zahlreichen an Finnemore und Sikkink angelehnten Studien hier nicht im Detail vorgestellt werden. Siehe zum Beispiel Kleibrink (2011) und Jakobi (2012) für eine Analyse der globalen Norm des Lebenslangen Lernens.
- 2 Finnemore und Sikkink (1998) gehen in Anlehnung an eine Untersuchung zur weltweiten Verbreitung des Frauenwahlrechts (Ramirez, Soysal, & Shanahan, 1997) davon aus, dass ca. ein Drittel aller Staaten eine Norm formal unterstützen muss, bevor eine „kritische Menge“ erreicht ist.
- 3 Für unterschiedliche Positionen in der sozialkonstruktivistischen Normenforschung siehe auch die Diskussion zwischen Engelkamp, Glaab und Renner (2012, 2013) und Deitelhoff und Zimmermann (2013).
- 4 Siehe hierzu insbesondere Powell (2011), Richardson und Powell (2011) sowie Biermann und Powell (2014, 2016).
- 5 Diese Prozesse werden in unterschiedlichen Disziplinen als Hybridisierung (Pieterse, 1994), Lokalisierung (Robertson, 1995), Kreolisierung (Hannerz, 1987), Übersetzung (Czarniawska & Sevón, 1996, Rottenburg, 1996) oder Vernakularisierung (Merry, 2006) konzeptualisiert. Während einige Forscher/innen ihr Programm zur Erforschung kultureller Bedeutungswelten explizit von der Stanford-School abgrenzen und selbige sogar als ideologisch motiviert zurückweisen (vgl. die Beiträge in Silova & Rappleye, 2015), verstehen andere ihre Arbeiten eher als Ergänzung und Erweiterung der Stanford-School (vgl. die Beiträge in Schriever 2016).

Literatur

- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Adick, C. (2009). World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 258–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2009). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Benavot, A., Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J. W. & Wong, S.-Y. (1991). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920–1986. *American Sociological Review*, 56(1), 85–100. <http://doi.org/10.2307/2095675>
- Biermann, J. & Powell, J. J. W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 679–700. <http://doi.org/10.1007/s11618-014-0588-0>
- Biermann, J. & Powell, J. J. W. (2016). From exclusion and segregation to inclusion? Dis/ability-based inequalities in the education systems of Germany and Nigeria. In A. Hadjar & C. Gross (Hrsg.), *Education Systems and Inequalities: International Comparisons* (S. 209–233). Bristol: Policy Press.
- 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. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(5), 267–292.
- Boli, J., Ramirez, F. O. & Meyer, J. W. (1985). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, 29(2), 145–170.
- Bromley, P., Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2011). The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History, and Civics Textbooks, 1970–2008. *Comparative Education Review*, 55(4), 517–545. <http://doi.org/10.1086/660797>
- Caruso, M. (2010). Die Vielfalt der vergleichenden Bildungsforschung Forschungsdesigns und Textgattungen. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Weinheim: Juventa.
- Cole, W. M. (2005). Sovereignty Relinquished? Explaining Commitment to the International Human Rights Covenants, 1966–1999. *American Sociological Review*, 70(3), 472–495. <http://doi.org/10.1177/000312240507000306>
- Cole, W. M. (2012). Human rights as myth and ceremony? Reevaluating the effectiveness of human rights treaties, 1981–2007. *American Journal of Sociology*, 117(4), 1131–1171.
- Cole, W. M. & Ramirez, F. O. (2013). Conditional Decoupling Assessing the Impact of National Human Rights Institutions, 1981 to 2004. *American Sociological Review*, 78(4), 702–725. <http://doi.org/10.1177/0003122413492762>
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (1996). Travel of Ideas. In B. Czarniawska-Joerges & G. Sevón (Hrsg.), *Translating Organizational Change* (S. 13–48). Berlin: Walter de Gruyter.
- Daniels, H. & Garner, P. (1999). *Inclusive Education*. New York: Psychology Press.
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, (2), 200–219.
- Deitelhoff, N. & Zimmermann, L. (2013). Aus dem Herzen der Finsternis: Kritisches Lesen und wirkliches Zuhören der konstruktivistischen Normenforschung. *Zeitschrift für internationale Beziehungen*, 20(1), 61–74.
- Engelkamp, S. & Glaab, K. (2015). Writing Norms: Constructivist Norm Research and the Politics of Ambiguity. *Alternatives: Global, Local, Political*, 40(3–4), 201–218. <http://doi.org/10.1177/0304375415612270>
- Engelkamp, S., Glaab, K. & Renner, J. (2012). In der Sprechstunde. Wie (kritische) Normenforschung ihre Stimme wiederfinden kann. *Office Hours*, 19(2), 101–128.
- Engelkamp, S., Glaab, K. & Renner, J. (2013). Ein Schritt vor, zwei Schritte zurück? *Zeitschrift für internationale Beziehungen*, 20(2), 105–118.
- Finnemore, M. (1993). International organizations as teachers of norms: the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization and science policy. *International Organization*, 47(4), 565–597. <http://doi.org/10.1017/S0020818300028101>
- Finnemore, M. & Sikkink, K. (1998). International Norm Dynamics and Political Change. *International Organization*, 52(4), 887–917. <http://doi.org/10.1162/002081898550789>
- Fuchs, E. (2007). Internationale Nichtregierungsorganisationen als Global Players: Zur Herausbildung der transnationalen Zivilgesellschaft am Beispiel der Kinderrechtsbewegung. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 5–21.
- Hafner-Burton, E. M. & Tsutsui, K. (2005). Human Rights in a Globalizing World: The Paradox of Empty Promises. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1373–1411.
- Hafner-Burton, E. M., Tsutsui, K. & Meyer, J. W. (2008). International Human Rights Law and the Politics of Legitimation: Repressive States and Human Rights

- Treaties. *International Sociology*, 23(1), 115–141. <http://doi.org/10.1177/0268580907084388>
- Jakobi, A. P. (2009). Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 172–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jakobi, A. P. (2012). International organisations and policy diffusion: the global norm of lifelong learning. *Journal of International Relations and Development*, 15(1), 31–64. <http://doi.org/10.1057/jird.2010.20>
- Kamens, D. H., Meyer, J. W. & Benavot, A. (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 40(2), 116–138.
- Kiuppis, F. & Hausstätter, R. S. (2015). *Inclusive Education Twenty Years After Salamanca*. Peter Lang.
- Kleibrink, A. (2011). The EU as a Norm Entrepreneur: the case of lifelong learning. *European Journal of Education*, 46(1), 70–84. <http://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01461.x>
- Koenig, M. (2015). Neo-institutionalistische Weltgesellschaftstheorie und die Perspektiven einer historischen Soziologie der Menschenrechte. In B. Heintz & B. Leisering (Hrsg.), *Menschenrechte in der Weltgesellschaft: Deutungswandel und Wirkungsweise eines globalen Leitwerts* (S. 98–129). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Koo, J.-W. & Ramirez, F. O. (2009). National Incorporation of Global Human Rights: Worldwide Expansion of National Human Rights Institutions, 1966–2004. *Social Forces*, 87(3), 1321–1353. <http://doi.org/10.1353/sof.0.0167>
- Le Fanu, G. (2013). The inclusion of inclusive education in international development: Lessons from Papua New Guinea. *International Journal of Educational Development*, 33(2), 139–148. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.03.006>
- Levitt, P. & Merry, S. (2009). Vernacularization on the ground: local uses of global women's rights in Peru, China, India and the United States. *Global Networks*, 9(4), 441–461. <http://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2009.00263.x>
- Merry, S. E. (2006). *Human Rights and Gender Violence: Translating International Law into Local Justice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, D. R. (2004). *Special Educational Needs and Inclusive Education: Inclusive education*. Milton Park, Abingdon-on-Thames, Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Mitchell, D. R. (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (Hrsg.). (2016). *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 62*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Nikolai, R. & Hartung, S. (im Erscheinen). Observing the 'local globalness' of policy transfer in education. *Comparative Education*.
- Park, S. (2006). Theorizing Norm Diffusion Within International Organizations. *International Politics*, 43(3), 342–361. <http://doi.org/10.1057/palgrave.ip.8800149>
- Peters, S. (2004). *Inclusive education: an EFA strategy for all children. The World Bank*. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/456181468779394512/pdf/311950PAPER0In1fa1strategy01public1.pdf>
- Phillips, D. & Ochs, K. (2004). *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*. Oxford: Symposium Books Ltd.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. & Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education: A Global Agenda*. Hove: Psychology Press.
- Powell, J. J. W. (2011). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Ramírez, F. O., Soysal, Y. & Shanahan, S. (1997). The Changing Logic of Political Citizenship: Cross-National Acquisition of Women's Suffrage Rights, 1890 to 1990. *American Sociological Review*, 62(5), 735–745. <http://doi.org/10.2307/2657357>
- Ramírez, F. O., Suárez, D. & Meyer, J. W. (2007). The Worldwide Rise of Human Rights Education. In A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (Hrsg.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (S. 35–52). Springer Netherlands.
- Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
- Rottenburg, R. (1996). When Organization Travels: On Intercultural Translation. In B. Czarniawska-Joerges & G. Sevón (Hrsg.), *Translating Organizational Change* (S. 191–240). Berlin: Walter de Gruyter.
- Rottenburg, R. (2005). Code-switching, or why a metacode is good to have. In B. Czarniawska & G. Sevón (Hrsg.), *Global Ideas: How Ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy* (S. 259–274). Malmö, Sweden: Copenhagen Business School Press.
- Sarfaty, G. A. (2010). Why Culture Matters in International Institutions: The Marginality of Human Rights at the World Bank. *American Journal of International Law*, 103, 647–683.
- Schriewer, J. (2007). *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten: zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Schriewer, J. (Hrsg.). (2016). *World culture re-contextualised: meaning constellations and path-dependencies in comparative and international education research*. New York: Routledge.
- Silova, I. & Rapple, J. (2015). Beyond the world culture debate in comparative education: critiques, alternatives and a noisy conversation. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 1–7. <http://doi.org/10.1080/14767724.2014.967482>
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2007). Vergleich und Substraktion: Das Residuum im Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalem. In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten: zur Globalisierung von Bildungsdiskursen* (S. 369–397). Frankfurt/Main: Campus.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (2012). *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*. New York: Routledge.
- Suárez, D. & Ramírez, F. O. (2007). Human Rights and Citizenship: The Emergence of Human Rights Education. In C. A. Torres & A. Teodoro (Hrsg.), *Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education* (S. 43–64). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Topping, K. J. & Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. Hove: Psychology Press.
- United Nations. (1982). United Nations Decade of Disabled Persons 1983–1992. World Programme of Action concerning Disabled Persons. Zugriff am 13.09.2016 <http://www.independentliving.org/files/WPACDP.pdf>
- United Nations. (2014). *United Nations Expert Group Meeting on Disability Data and Statistics, Monitoring and Evaluation: The Way Forward – a Disability-Inclusive Agenda Towards 2015 and Beyond*. Zugriff am 13.09.2016 http://www.un.org/disabilities/documents/egm2014/EGM_FINAL_08102014.pdf
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <http://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Wahl, R. (2016). Learning World Culture or Changing It? Human Rights Education and the Police in India. *Comparative Education Review*, 60(2), 293–310. <http://doi.org/10.1086/685581>
- Washington Group on Disability Statistics. (2015). *Session 7: Outcome indicators to monitor the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) and attainment of the Post 2015 Sustainable Development Goals (SDGs)*. Zugriff am 13.09.2016 http://www.cdc.gov/nchs/washington_group/wg_meeting15.htm
- World Education Forum. (2015a). *Incheon Declaration Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Zugriff am 13.09.2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Wotipka, C. M. & Tsutsui, K. (2008). Global Human Rights and State Sovereignty: State Ratification of International Human Rights Treaties, 1965–2001. *Sociological Forum*, 23(4), 724–754.
- Wulf, C. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2014). *Inklusive Schulbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4). <http://doi.org/10.1007/s11618-014-0590-6>

Christian Brüggemann, M.A.

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu seinen Forschungsinteressen zählen internationale Bildungspolitik, Bildungsungleichheit, Menschenrechtsbildung und Bildungstransfer.