

**Das wachsende Risiko, als „sonderpädagogisch förderbedürftig“
klassifiziert zu werden, in der deutschen und amerikanischen
Bildungsgesellschaft**

Justin J.W. Powell

Working Paper 2/2004

Selbstständige Nachwuchsgruppe
“Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung”
*Independent Research Group “Lack of Training:
Employment and Life Chances of the Less Educated”*

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Lentzeallee 94 • D-14195 Berlin

www.mpib-berlin.mpg.de

Zitiervorschlag:

Powell, Justin J.W. (2004). Das wachsende Risiko, als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ klassifiziert zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Selbstständige Nachwuchsgruppe Working Paper 2/2004. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

© 2004 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

1. Einleitung

Der Beitrag stellt nationale und regionale Befunde aus meiner historisch-vergleichenden Dissertation *Barriers to Inclusion: The Institutionalization of Special Education in Germany and the United States* (Powell 2004) vor. Dieses Projekt ist Teil des Forschungsprogramms der Selbstständigen Nachwuchsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Jugendliche ohne Berufsausbildung (vgl. Pfahl 2003; Solga 2002, im Erscheinen; Wagner, im Erscheinen). Kinder und Jugendliche mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ bilden eine große Subgruppe der Ausbildungslosen. Um die wesentlichen räumlichen Unterschiede zwischen und innerhalb dieser föderalen Staaten in ihren Fördersystemen darzustellen, untersuchte ich die Klassifizierungs- und Inklusionsraten der klassifizierten Schüler und deren Abschlussraten. Abschließend gehe ich auf einige Implikationen zur Bildungsforschung und -politik ein.

Ausgangspunkt meines Projektes war die Frage: Warum sind die Bildungschancen von Schülern im hoch spezialisierten deutschen Sonderschulwesen so viel niedriger als die in den sonderpädagogischen Förderklassen der amerikanischen Gesamtschulen?

Diese zunehmende Differenz ist deshalb erstaunlich, weil beide Bildungsgesellschaften, Deutschland und die USA, gesellschaftliche Integration und Chancengleichheit für alle Schüler anstreben. Beide Gesellschaften verpflichten sich zunehmend zur Umsetzung schulischer Inklusion. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht expandierten beide Bildungssysteme; jedoch bedurfte es der Sonderpädagogik, um die „Bildungsfähigkeit“ aller Kinder und Jugendlichen zu verwirklichen. Sowohl Deutschland als auch die USA haben im Laufe des 20. Jahrhunderts – schrittweise – den Ausschluss behinderter Kinder aus den Schulen überwunden.

Diese Länder blicken auf eine lange, teilweise wechselseitig verflochtene Entwicklung der Pädagogik und der Wissenschaft zurück. Sie teilen eine ungewöhnliche Mischung aus föderaler, dezentraler Kontrolle von Bildungspolitik und -finanzierung sowie zentralstaatliche Regelungen für sozial benachteiligte Gruppen. Grundlage für schulische Behinderungskategorien waren pädagogische, medizinische und psychologische Modelle, die oft auf klinischen Diagnosen von Schädigungen oder

¹ Basiert auf dem Vortrag, gehalten am 8. Oktober 2004 in der Sektion Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse (Aktuelle Forschungsprojekte) auf dem 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München.

Beeinträchtigungen beruhten. Auch ähnliche statistische Normalitätsvorstellungen und eugenische Ideologien prägten die Klassifikationssysteme während des Ausbaus nationaler Wohlfahrtsstaaten und expandierender Bildungssysteme. Demnach wären für beide Gesellschaften ähnliche Behinderungsraten zu erwarten.

Im Gegensatz zu den dominanten medizinischen Modellen erklären sozialpolitische Perspektiven Behinderung als immer auch eine soziale Konstruktion, die durch Interaktionen zwischen Personen und ihrer Umwelt entstehen. Vergleicht man die europäischen Länder miteinander, zeigt sich eine hohe Varianz der Schüleranteile, die eine besondere Förderung erhalten: Von weniger als einem Prozent der Schüler in Griechenland bis zu 18% in Finnland (EADSNE 2003). Diese Zahlen sind deutlicher Beleg für disparate, Länder-spezifische Fördersysteme, die nicht nur äußerst unterschiedliche Definitionen schulischer Lernschwierigkeiten, Benachteiligungen und Behinderungen aufzeigen, sondern sich auch in ihren bereitgestellten Ressourcen und ihrer Individualisierung unterscheiden.

In den nationalen Klassifizierungsraten gibt es signifikante Unterschiede: 12% der amerikanischen Schüler erhalten eine Förderung, aber nur ungefähr 5% der deutschen Schüler. Obwohl Deutschland und die USA in diesen Analysen im Mittelfeld liegen, zeigt sich eine auffällige Divergenz der Schülerpopulation seit den 1950er-Jahren. Von der Jahrhundertwende an bis zu diesem Zeitpunkt hatten beide Nationalstaaten ähnliche Klassifizierungsraten in den exkludierenden Bildungssystemen. Mit Hilfe des institutionellen Ansatzes untersuchte ich diese divergierenden Entwicklungspfade als Folge eigendynamischer Prozesse. Diese historische Perspektive habe ich durch nationale und regionale Vergleiche erweitert, um den Einfluss variierender gesellschaftlicher Kontexte und institutioneller Rahmenbedingungen aufzuzeigen.

– ungefähr hier Abbildung Nr. 1 einfügen –

Soweit durch öffentliche Statistiken zugänglich, habe ich Zeitreihen und Strukturdaten in drei Bereichen erstellt: erstens, die Klassifizierungsraten von Schülern verschiedener sozialer Gruppen, zweitens, die Verteilung dieser Schüler auf vorhandene Lerngelegenheitsstrukturen und drittens, deren Schulabschlüsse, die für ihre späteren Ausbildungs- und Berufschancen von Bedeutung sind. Diese Indikatoren wurden nach vorhandenen Behinderungskategorien und demografischen Variablen differenziert. Diese Analyse leistet einen Beitrag zum Verständnis der heterogenen, sich wandelnden

Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Vergleiche dieser Indikatoren in regionalen Analysen der 50 US-Einzelstaaten und 16 deutschen Bundesländern ermöglichen es, die unterschiedlichen Erfolge bzw. Grenzen einer inklusiven Pädagogik in föderalen Bildungssystemen herauszuarbeiten. Hier wurden die jeweiligen gesellschaftlichen Bildungsideologien, organisatorischen Strukturen sowie finanzpolitischen Zwänge verglichen.

2. Klassifikationsysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs

In beiden Ländern zeigt die soziale Zusammensetzung der geförderten Schülerpopulation eine deutliche Überrepräsentanz männlicher Schüler, ethnischer Minderheiten und sozial Benachteiligter. Zwar erhalten diese Schüler zusätzliche Ressourcen, zugleich erhöht sich aber ihr Risiko der Stigmatisierung, Aussonderung, und des schulischen Misserfolgs. Die Entscheidung zur offiziellen Differenzierung und Allokation auf lokaler Ebene führt zu einem „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Füssel/Kretschmann 1993), in dem die positiven und negativen Aspekte der Klassifizierung bewertet werden. Klassifizierung bleibt ein zugleich ambivalenter und konfliktreicher Mechanismus selektiver Schulsysteme.

Statistisch-basierte Klassifikationssysteme des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ strukturieren nicht nur die Regelungen der Bildungszugänge und -übergänge; sie legitimieren zugleich die (sonder)pädagogischen Fördersysteme und ihre regional äußerst variablen Lerngelegenheiten für die wachsende, als „nicht normal“ klassifizierte Schülergruppe (Powell 2003). Zunehmend differenzierte Klassifikationssysteme halten die Unterschiede zwischen Sonder- und allgemeiner Pädagogik aufrecht und verleihen den oft willkürlichen Differenzen zwischen SchülerInnen mit und ohne „Förderbedarf“ institutionelle Stabilität. Diese Systeme bieten für Pädagogen, Wissenschaftler und staatliche Bürokraten ein gemeinsames Kommunikationssystem für Variablen wie Funktionsniveau, Förderbedarf und Ätiologie. Aber sie haben zugleich mehrfache soziale Implikationen, z.B. Opportunitätseinschränkungen, veränderte Motivationen und Erwartungen (unter Lehrern, Eltern, Mitschülern, auch sich selbst) und zivil- und sozialrechtliche Beschränkungen.

Durch die Anwendung disziplinärer Behinderungskategorien werden symbolische sowie soziale Grenzen gezogen, die dann in Schulen durch Aushandlungsprozesse zwischen Gatekeepern, d.h. Schulverwaltungen, Lehrkräften und ärztlichen Gutachtern,

sowie im Dialog mit den betroffenen Eltern angewendet werden. Wenn wir die Kategorien der beiden Länder betrachten, dann wird deutlich, dass Deutschland seit Ende der 1930er- bis in die 1990er-Jahre hinein Institutionen-zentrierte Begriffe der „Sonderschulbedürftigkeit“ angewandt hatte. Hingegen wurden in den USA individuelle Kategorien der sensorischen, physischen, intellektuellen und sozialen Fähigkeiten verwendet. Mit wenigen Ausnahmen gelten auch heute noch Varianten der schon im „Mainstreaming“-Gesetz von 1975 festgelegten Beeinträchtigungs- bzw. Behinderungskategorien.

In beiden Ländern ist heute ungefähr die Hälfte dieser Schüler der Kategorie „Lernen“ zugeordnet. Diese gleichnamige Kategorie hat jedoch kulturell äußerst unterschiedliche Bedeutungen. In Deutschland war die Kategorie „lernbehindert“ schon immer ein Synonym für soziale und kulturelle Benachteiligung. Hingegen gab es in den USA bis Anfang der 60er-Jahre kein institutionalisiertes sonderpädagogisches Konzept von „Lernbehinderung“. Es wird als Diskrepanzmessung zwischen dem, was ein IQ-Test an Begabung prophezeit, und den tatsächlich erbrachten schulischen Leistungen, definiert.

Solche kulturellen Unterschiede sind weitgehend Folge kategorialer und organisatorischer Differenzierungen und der daraus resultierenden Logiken der Systeme. Das differenzierte deutsche Förderwesen basiert auf frühzeitiger Selektion, wobei die Überweisungsentscheidungen später kaum revidierbar sind. Mit dem Klassifikationssystem der „Sonderschulbedürftigkeit“ fiel die Differenzierung der SchülerInnen und ihre Allokation unter den vielfältigen Sonderschularten zusammen. Hingegen werden in den amerikanischen Schulen früh intervenierende, flexible und additive Hilfeleistungen in zumeist separaten Klassen angeboten, wobei Kategorien einer medizinisch-psychologischen Defizitorientierung beibehalten werden. In diesen Klassen wird individuell gefördert, und Kinder mit unterschiedlichstem Förderbedarf besuchen überwiegend dieselben Sonderklassen. Somit sind amerikanische Sonderklassen heterogen zusammengestellt – wie die Gesamtschulen allgemein. Folglich ist die Klassifikationshemmschwelle in Deutschland entsprechend hoch und in den USA relativ niedrig. Dies führt zu einer kleinen selektiven Gruppe im deutschen Fall und zu einer großen, sehr heterogenen Gruppe im amerikanischen.

3. Empirische Befunde: Klassifizierungsraten

Meine Analysen zeigen aber auch eine erhebliche Varianz innerhalb der beiden Nationen aufgrund unterschiedlicher Behinderungsbegriffe, Bildungspolitiken, und schulischer Überweisungspraxen. In Deutschland variiert der Sonderschüleranteil an allen Schülern von 3% im Saarland bis 7% in Sachsen-Anhalt. In den USA hingegen lag die Spannweite zwischen 8% in Hawaii bis 15% in Rhode Island. Meine empirischen Ergebnisse verdeutlichen die komplexen Zusammenhänge individueller und institutioneller Merkmale im Prozess der Identifikation und Beurteilung von Förderbedarf. Auch die weitere Aufschlüsselung nach Behinderungskategorien unterstreicht, wie sehr institutionelle Rahmenbedingungen die Klassifikationsraten beeinflussen. So besuchten beispielsweise in Baden-Württemberg fast viermal so viele Schüler wie in Bayern Sonderschulen im Bereich körperliche und motorische Entwicklung. In Sachsen-Anhalt besuchen zweieinhalbmal so viele SchülerInnen eine Schule für sogenannte Lernbehinderte wie im Saarland.

– ungefähr hier Abbildung Nr. 2 einfügen –

Auch meine Analysen sozialer Gruppen zeigen bemerkenswerte Unterschiede. So besuchen in Niedersachsen doppelt so viele Kinder mit Migrationshintergrund eine Sonderschule wie Kinder mit deutschem Pass (Powell/Wagner 2002). In den USA wird seit 30 Jahren eine markante Überrepräsentanz schwarzer Schüler in der Kategorie „geistige Behinderung“ festgestellt. Somit sind „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und „Behinderung“ relative Kategorien, die im hohen Maße nicht von klinischer Diagnose individueller körperlicher oder geistiger Unterschiede, sondern von den jeweiligen historischen, sozialen und räumlichen Kontexten abhängen.

4. Empirische Befunde: Inklusions- und Abschlussraten

In einem weiteren Schritt habe ich untersucht, in welchen Lernumwelten diese sehr heterogenen und variablen Gruppen beschult werden. Dabei verwende ich vier Idealtypen der Organisationsformen, in denen Förderung angeboten wird, entlang eines Kontinuums von Segregation oder räumlicher Trennung von Sonderschulen und Regelschulen bis hin zur Förderung im gemeinsamen Unterricht oder „inclusive education“. Im nationalen Vergleich der Verteilung der Schüler auf diese Lerngelegenheitsstrukturen ergeben sich grundlegende Unterschiede: Mit wichtiger

Ausnahme des gemeinsamen Unterrichts in der Grundschule werden Schüler mit Förderbedarf auch heute in Deutschland zumeist an Sonderschulen beschult. Das spezialisierte Förderwesen Deutschlands entzieht den Regelschulen ausgebildete sonderpädagogische Kompetenzen. In vielen Bundesländern ist zweimaliges Sitzenbleiben noch immer eine Vorbedingung zur Förderung. Das amerikanische Förderwesen zeichnet sich durch eine breitere Vielfalt der Organisationsformen aus. Sonderpädagogen an den allgemeinen Schulen erstellen Förderpläne, die die Lernumwelten zwischen vollständiger Segregation und vollzeitiger Inklusion individuell bestimmen.

Im deutsch-amerikanischen Vergleich des Besuchs von Regelschulen gibt es eine ausgesprochene Divergenz. In Deutschland besuchen etwa 10 bis 15% der Schüler mit festgestelltem Förderbedarf eine Regelschule. In den USA sind es inzwischen 96% der geförderten amerikanischen Schüler, von denen die Hälfte nahezu vollzeitig in inklusiven Klassen lernt. Vor 25 Jahren betrug die amerikanische Inklusionsrate jedoch lediglich 20%. Der regionale Vergleich ergibt ein differenziertes Bild: Während nur 1% der förderbedürftigen Schüler Sachsen-Anhalts gemeinsam unterrichtet werden, ist es in Berlin bereits ein Drittel. Zum Vergleich: An Schulen in Delaware (als amerikanisches Schlusslicht) gibt es weniger „inclusive education“ als in Berlin. Jedoch werden in Vermont sogar 80% der klassifizierten Kinder zu mehr als vier Fünfteln ihres Schultages in Regelklassen unterrichtet. Diese regionalen Disparitäten deuten darauf hin, dass die Hindernisse für eine Inklusion nicht an individuellen Differenzen festgemacht werden können, sondern auf institutionelle Kontexte zurückgeführt werden müssen. Neben diesen unterschiedlichen Populationsgrößen und regional differenzierten Lernumwelten zeigt der deutsch-amerikanische Vergleich eine große Varianz in den Bildungsabschlüssen.

Nur 21% der deutschen Schüler mit Förderbedarf erreichen einen Hauptschul- oder höheren Abschluss. Hingegen erwirbt in den USA mehr als die Hälfte der Schüler, die das Förderwesen verlassen, ein „high school certificate“ oder das höhere Diplom, welches zum Hochschulzugang berechtigt. Außerdem erfolgt nur selten eine Rückschulung von einer deutschen Sonderschule an eine Regelschule. Hingegen verlassen jedes Jahr ungefähr 20% der amerikanischen Schüler das Förderwesen durch Rückschulung, meistens innerhalb der gleichen Schule. Unterschiedliche Bildungschancen werden u.a. durch Selektionsprozesse, bereitgestellte Lern-

gelegenheiten und Abschlussregelungen beeinflusst. Auch hier zeigt sich eine erstaunliche Bandbreite: Während in Washington State 70% der Abgänger einen qualifizierten Abschluss erreichen, wird im benachbarten Einzelstaat Oregon nur etwa ein Drittel der Schüler zum Abschluss geführt. Im Jahr 2000 erreichten in Schleswig-Holstein 3% der Sonderschüler einen qualifizierten Abschluss, in NRW jedoch immerhin 40% (Krappmann, Leschinsky & Powell 2003: 773). Die regionalen Unterschiede verdeutlichen, dass sowohl inklusive Pädagogik wie auch höhere Abschlussraten in Deutschland ebenfalls möglich sind. Die durchschnittlich höheren Abschlussraten in den USA reflektieren das amerikanische Bildungsziel, möglichst allen Schülern einen Bildungsabschluss zu ermöglichen. Darin wird auch die wichtigste staatliche Kompensation sozialer Benachteiligung gesehen. Das deutsche Bildungssystem geht aber bereits bei der Sonderschulüberweisung davon aus, dass diese Schüler den Leistungserwartungen der allgemeinen Schulen nicht entsprechen können.

5. Zusammenfassung

Abschließend lässt sich aus der Analyse der unterschiedlichen Entwicklungspfade und der regionalen Disparitäten Folgendes ableiten: Einerseits zeigen meine Ergebnisse, dass Behinderungskategorien durch gesellschaftlichen Wandel verändert werden. Dies bedingt jedoch nicht zwangsläufig einen organisatorischen Wandel der Schulsysteme. Der Versuch, den gemeinsamen Unterricht auszudehnen, wird vor allem durch die Strukturen des allgemeinen Bildungssystems sowie durch bereits institutionalisierte sonderpädagogische Fördersysteme erschwert. Eigendynamische Prozesse sind nur schwer zu steuern, besonders in föderalistischen Bildungssystemen und angesichts der professionellen und organisatorischen Selbsterhaltungsinteressen. Das Beispiel der USA zeigt jedoch, dass durch zunehmende Integration und Inklusion sonderpädagogische Fördermaßnahmen – und somit auch der Bedarf sonderpädagogisch ausgebildeter LehrerInnen – eher ausgeweitet werden, um die individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers zu gewährleisten. Nicht nur die Ausbildung von Sonderpädagogen sollte der Herausforderung von Heterogenität gerecht werden, sondern auch die der Lehrer an Regelschulen. Insbesondere in den USA sehen Lehrer und Eltern in der Klassifizierung als besonders förderbedürftig eher die zusätzliche Ressourcenzuwendung als die negativen Konsequenzen einer Stigmatisierung. Auch das Urteil des

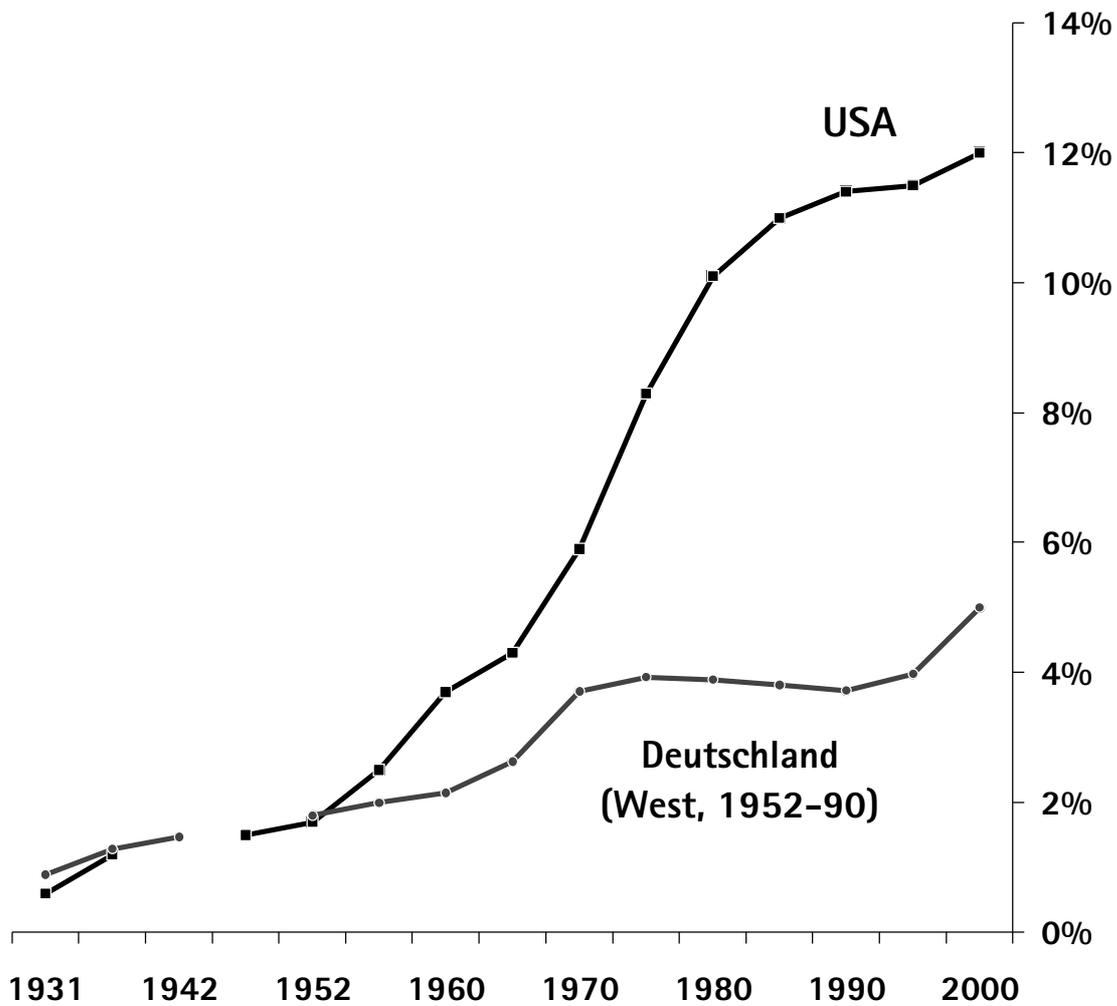
deutschen Bundesverfassungsgerichts von Oktober 1997 hat die Bedeutung der individuellen Förderung aller Schüler – an allen Schulen – herausgestellt.

Die Antwort auf die Frage, warum die amerikanische und die deutsche Entwicklung so unterschiedlich verlaufen sind, zeigt meines Erachtens nicht nur die Barrieren, sondern gerade die Chancen zunehmender schulischer Inklusion. Die erfolgreichen regionalen Beispiele beider Länder zeigen, dass es doch gelingen kann, dem angestrebten Ziel der schulischen Inklusion näher zu kommen. Meine Arbeit sehe ich als Anstoß für die weitere Herausarbeitung und Spezifizierung institutioneller Faktoren, die zu einem historisch gewachsenen, aber regional äußerst unterschiedlichen Risiko geführt haben, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ klassifiziert und somit schulisch behindert zu werden.

Literatur

- EADSNE (2003). "Special Needs Education in Europe." Middelfart, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Füssel, Hans-Peter & Rudolf Kretschmann, 1993: *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Witterschlick: Verlag Marg. Werle.
- KMK 2002. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000 (Dokumentation Nr. 159). Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Krappmann, Lothar, Achim Leschinsky & Justin Powell, 2003: Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. In: K.S. Cortina *et al.*, eds. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, 755-786.
- Pfahl, Lisa, 2003: *Stigma-Management im Job-coaching. Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher*. Diplomarbeit, Institut für Soziologie, Freie Universität Berlin.
(Online erhältlich als NWG Working Paper 1/2004: www.mpib-berlin.mpg.de)
- Powell, Justin J.W.: Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In: Günther Cloerkes (Hg.): *Wie man behindert wird*. Heidelberg: Winter, 103-140.
- Powell, Justin J.W., 2004: *Barriers to Inclusion: The Institutionalization of Special Education in Germany and the United States*. Dissertation, Institut für Soziologie, Freie Universität Berlin. [Erscheint 2005 als *Barriers to Inclusion: Special Education Institutions in the United States and Germany*. Boulder, Colorado/USA: Paradigm Publishers.]
- Powell, Justin J.W. & Wagner, Sandra J., 2002: Zur Entwicklung der Überrepräsentanz Migranten-jugendlicher an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. *Gemeinsam Leben, Zeitschrift für Integrative Erziehung* 10 (2): 66-71.
- Solga, Heike, 2002: „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54 (3): 159-178.
- Solga, Heike, im Erscheinen, 2005: *Ohne Ausbildung in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wagner, Sandra J., im Erscheinen, 2005: *Jugendliche ohne Berufsausbildung: Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen*. Aachen: Shaker.

Abb. 1 Historische Entwicklung der Klassifizierungsraten des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den USA, 1931-2000



Quelle: Powell, Justin J.W. 2004: *Barriers to Inclusion: The Institutionalization of Special Education in Germany and the United States*. Dissertation, Institut für Soziologie, Freie Universität Berlin.
NB: Für Deutschland 2000 sind die „Integrationschüler“ erstmalig enthalten (durch die KMK auf der Basis von Zahlen der Statistischen Landesämter seit 1999 ausgewiesen, siehe KMK 2002).

Abb. 2 Regionale Vergleiche des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den USA

Vergleichsindikator	Deutschland (2000)	USA (1999)
Klassifizierungsraten % aller schulpflichtigen Kinder...	„mit Förderbedarf an Sonderschulen“	„mit Förderbedarf“
	Max: 7,0% Sachsen-Anhalt	Max: 14,9% Rhode Island
	Mittelwert: 4,6% Deutschland	Mittelwert: 12,0% USA
	Min: 3,3% Saarland	Min: 8,4% Hawaii
Inklusionsraten % der schulpflichtigen Kinder „mit Förderbedarf“ ...	an Regelschulen	in Regelklassen 80% des Schultages
	Max: 30% Berlin	Max: 80% Vermont
	Mittelwert: 14% Deutschland	Mittelwert: 50% USA
	Min: 1% Sachsen-Anhalt	Min: 25% Delaware
Abschlussraten % der SchülerInnen...	die die Sonderschule mit Hauptschulabschluss oder höherem Abschluss verlassen	mit Förderbedarf, die das Förder- wesen mit <i>high school diploma</i> bzw. <i>certificate</i> verlassen (1998)*
	Max: 40% Nordrhein-Westfalen	Max: 74% Washington
	Mittelwert: 21% Deutschland	Mittelwert: 54% USA
	Min: 3% Schleswig-Holstein	Min: 37% Oregon

Quelle: Powell, Justin J.W. 2004: *Barriers to Inclusion: The Institutionalization of Special Education in Germany and the United States*. Dissertation, Institut für Soziologie, Freie Universität Berlin.

*US = % of all exiters ages 14+ without moved, died, known to continue elsewhere, unknown; approx. 20% of special education exiters return to regular education (thus, these are conservative estimates).