

Jennifer Bausch

„Anders, na und?!“

Chancen und Risiken für Kinder mit dem Förderbedarf
emotionale und soziale Entwicklung

Bausch

„Anders, na und?!“

Jennifer Bausch

„Anders, na und?!“

Chancen und Risiken für Kinder mit dem Förderbedarf
emotionale und soziale Entwicklung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

*„Für Papa. Ich weiß jetzt, dass es gut ist anders zu sein.
Danke für alles.“*

Die vorliegende Arbeit wurde vom Institut für Heil- und Sonderpädagogik, FB03 Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus Liebig Universität Gießen unter dem Titel „Chancen und Risiken in der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Elisabeth von Stechow, Prof. Dr. Birgit Herz.

Tag der Disputation: 20.12.2016.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Illustration Umschlagseite 1: © Kristin Schlaak, Berlin.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2230-5

Zusammenfassung

Deutschland hat sich mit der Anerkennung der UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 24) dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu garantieren, mit dem Ziel, dass künftig jedes Kind und jeder Jugendliche gleichberechtigt Zugang zu inklusivem, hochwertigem und unentgeltlichem Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen erhalten soll. Der Inklusionsbegriff nimmt in diesem Kontext eine Schlüsselposition ein. Derzeit gibt es noch keine konkreten Umsetzungsvorschläge zur Installierung inklusiver Prozesse seitens der Vereinten Nationen, entsprechend breit ist die aktuelle Diskussion um die Umsetzung inklusiver Strukturen gefächert. Es fehlen Grundlagen und Erfahrungen, was sowohl in der Wissenschaft als auch in der Politik Debatten über Perspektiven und Umsetzungsmöglichkeiten ausgelöst hat.

In Deutschland stehen insbesondere Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Mittelpunkt inklusiver Prozesse. Insgesamt gibt es die Unterscheidung in acht verschiedene Förderbedarfe, wobei die Umsetzung inklusiver Beschulung unterschiedlich komplex ist und entsprechend gut oder schlecht funktioniert. Es hat sich gezeigt, dass die inklusive Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* am anspruchsvollsten sein wird (Dyson, 2010; Ellinger & Stein, 2012; Goetze, 1990; Stein & Müller, 2015), da diese Schülerinnen und Schüler die meisten Ressourcen binden (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997a, 1998b, Goetze, 1990).

Die Datenlage bezüglich der Effekte einer inklusiven Beschulung für den sonderpädagogischen *Förderbedarf gesamt* ist umfassend, jedoch wenig strukturiert. Bei den Studien handelt es sich vielfach um begleitende Projektevaluationen, was zur Folge hat, dass es keinen gemeinsamen Forschungsstandard gibt, selten einheitliche Konstrukte Verwendung finden und eine Replizierung der Ergebnisse schwierig ist. Nur selten bieten diese Arbeiten eine Subgruppenaufschlüsselung nach der Art des jeweiligen Förderbedarfes, so dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* vielfach nicht eindeutig abgrenzbar ist. Erste Ansätze, die speziell auf diese Subgruppe fokussieren, bieten heterogene Erkenntnisse darüber, ob die Umsetzung grundsätzlich gelingen kann (Goetze, 1990; Ellinger & Stein, 2012; Lindsay, 2007). Aktuell wird in diesem Zusammenhang auch vermehrt die Funktion geeigneter Rahmen- und Gelingensbedingungen diskutiert.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zunächst die Literatur, mit Hilfe eines systematischen Reviews darauf zu untersuchen, ob und unter welchen Bedingungen die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* gelingen kann. In einem zweiten Schritt wird überprüft, ob die Erkenntnisse der bisherigen Forschung mit praktischen Expertenerfahrungen übereinstimmen. Als theoretische Grundlage und Möglichkeit zur Integration der Teilergebnisse dient das *Modell zur Erfassung der Qualität inklusiver Bildung* nach Walter-Klose (2012). Entsprechend stellen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ein Konglomerat aus aktuellen Erkenntnissen der Forschung und praktischem Expertenwissen dar.

Zusammengefasst lassen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit den Schluss zu, dass die inklusive Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* grundsätzlich gelingen kann. Dafür sprechen die tendenziell positiven Ausprägungen der Bildungsergebnisse *Leistung*, *persönliche Entwicklung* und *Rehabilitation*. Darüber hinaus scheint es positive Interaktionen zwischen den genannten Bildungsergebnissen und der *sozialen Integration* zu geben.

Außerdem hat sich gezeigt, dass die inklusive Beschulung durch das Vorhandensein geeigneter Rahmenbedingungen leichter gelingen kann. Als wesentliche Rahmenbedingungen lassen sich (a) ein ausreichendes Maß an Prävention, um förderbedürftige Kinder frühzeitig zu identifizieren und zu fördern, (b) die Dezentralisierung sonderpädagogischer Unterstützung und Ressourcen, (c) der Ausbau von Lern- und Entwicklungsverlaufsdiagnostik und (d) der Einbezug spezieller Gelingensbedingungen identifizieren.

Des Weiteren hat sich gezeigt, dass Ansätze wie die maximale Lerngruppenheterogenität, das Modelllernen der Mitschüler sowie das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma nicht in dem Umfang entscheidend für den Erfolg der inklusiven Beschulung der Kinder mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* zu sein scheinen, wie es zunächst zu vermuten gewesen wäre. Ferner gibt es erste Hinweise darauf, dass auch die Einstellung der Lehrkraft Einfluss auf die Umsetzung inklusiver Prozesse zu haben scheint. Diese Ergebnisse stimmen im Wesentlichen mit den Arbeiten von Ellinger und Stein (2012), Lindsay (2007), Preuss-Lausitz und Textor (2006), Müller (2008) und Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2001) überein.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die vorliegende Arbeit, neben der von Ellinger und Stein (2012), als ein erster Ansatz gewertet werden sollte, um die Systematisierung des Forschungsfeldes, speziell mit dem Fokus auf den *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* weiter zu präzisieren. Dringend erforderlich sind weiterführende systematische und reproduzierbare Forschungsansätze, um das Gelingen inklusiver Beschulung von Kindern mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* zu gewährleisten.

Abstract

By accepting the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Art. 24) Germany committed itself to the establishment of an inclusive education system. This includes offering each child and adolescent equal access to inclusive, high quality and free education. Missing foundations for and experiences in inclusive education lead to discussions concerning different perspectives and realization possibilities in politics and science.

Inclusive processes focus on students with special educational needs. It has been proven that the teaching of students with special needs on the social and emotional level is most challenging as those students absorb most resources.

The records concerning the effects inclusive education can have on children with any kind of special need are extensive but lack structure. The studies are mostly large-scale, accompanying project evaluations with heterogeneous target groups. This entails that there is no common or shared standard of research.

New approaches which especially deal with children with special needs mirror different opinions concerning the practicability of inclusive education.

The first aim of this thesis is to examine the literature to find out if and under which conditions inclusive education of students with special needs is possible. This is done with the help of a systematic review. Next, these scientific findings will be related to practical expert experiences in terms of correlation. A model for measuring the quality of inclusive education serves as theoretical foundation and to integrate partial results.

To sum up, the results of the thesis indicate the practicability of inclusive education of students with special needs. This estimation is supported by tendentially positive results of the educational outcomes school achievement, personal development and rehabilitation. Furthermore, it seems that these educational outcomes positively interact with social integration.

Moreover, it became obvious that suitable framework conditions facilitate the practicability of inclusive education (a) a sufficient degree of prevention, (b) the decentralization of special educational support and resources, (c) the extension of diagnosis of the course of development and the learning route and (d) the inclusion of promising requirements could be identified as significant framework conditions.

In addition to this, it seems that approaches like the maximal heterogeneity of the learner group, the model learning of the class mates and the labeling-approach are not as decisive for the success of inclusive education as assumed (in the past). Besides, there are first hints that the attitude of the teacher might also have impact on the realization of inclusive processes.

The results of this thesis basically accord with those of the work of Ellinger and Stein (2012), Lindsay (2007), Preuss-Lausitz and Textor (2006), Müller (2008) and Gasteiger-Klicpera and Klicpera (2001).

Danksagung

In den fünf Jahren des Entstehens dieser Dissertation begleiteten mich viele Personen, denen ich von ganzem Herzen für ihre Hilfe danke:

- Prof. Dr. Elisabeth von Stechow und meiner Arbeitsgruppe für die fachliche und emotionale Unterstützung, besonders in der Schlussphase meines Promotionsvorhabens,
- Prof. Dr. Hermann Josef Abs, der mir seit Beginn des Promotionsvorhabens mit Rat und Tat zur Seite stand,
- Marcus Rothe, einem ganz besonderen Menschen, der mir mit seinem Fachwissen, aber vor allem mit seiner Unterstützung all die Jahre zur Seite stand
- und nicht zuletzt meiner Familie und meinen Freunden, die so manche Stunde auf mich verzichten mussten.

Ich danke allen dafür, dass es mir möglich wurde, meinen Lebensraum zu erfüllen.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	5
Abstract	7
Danksagung	8
1 Einleitung	13

Teil I Literaturarbeit

2 Theoretischer Hintergrund des Forschungsgegenstandes	25
2.1 Inklusion und inklusive Beschulung	25
2.1.1 Die internationale gesetzliche Grundlage	26
2.1.2 Wissenschaftliche Verortung der Inklusionsdebatte	27
2.1.3 Die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion	29
2.1.4 Begriffsdefinition von Inklusion	33
2.1.5 Theoretische Erklärungsansätze inklusiver Bemühungen	34
2.1.6 Empirische Ergebnisse aus der Inklusionsforschung	36
2.1.7 Zusammenfassung	37
2.2 Der sonderpädagogische Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung und der Begriff der Verhaltensstörung	38
2.2.1 Die geschichtliche Entwicklung	38
2.2.2 Begrifflichkeit	41
2.2.3 Normenbezug	44
2.2.4 Klassifikation	45
2.2.5 Epidemiologie	51
2.2.6 Die Abgrenzung zum Förderbedarf Lernen	53
2.2.7 Erkennen von emotionalen und sozialen Problematiken	56
2.2.8 Zusammenfassung	58
2.3 Inklusive Beschulung	58
2.3.1 Aktueller Stand inklusiver Beschulung	59
2.3.2 Geschichtliche Tendenzen	62
2.3.3 Aktuelle Zahlen der inklusiven Beschulung in Deutschland	68
2.3.4 Die Notwendigkeit von Rahmenbedingungen für den Aufbau inklusive Strukturen	73
2.3.5 Zusammenfassung	77
2.4 Bildungsqualität	78
2.4.1 Qualität in der Bildungspolitik der vergangenen Jahre	78
2.4.2 Empirische Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung	79
2.4.3 Sonderschulpädagogik und Bildungsqualität	83
2.4.4 Modelle zur Integration von Qualität in der Bildung	83
2.5 Zusammenfassung	89

3	Der systematische Review	90
4	Methodik des systematischen Reviews	92
4.1	Besonderheiten des systematischen Reviews	92
4.1.1	Konkrete Vorgehensweise	93
4.1.2	Einbezogene Studien	95
4.2	Das Analyse-Werkzeug: MAXQDA	102
5	Ergebnisse	104
5.1	Deskriptive Darstellung der Ergebnisse	104
5.1.1	Metaanalysen und Überblicksartikel	104
5.1.2	Schulbegleitforschung	117
5.1.3	Evaluationsstudien	124
5.1.4	Sonstige Studien	129
5.2	Stärken und Schwächen der einzelnen Studien	140
5.3	Zusammenführende Darstellung der Ergebnisse	146
5.3.1	Quantitative Übersicht	147
5.3.2	Qualitative Übersicht	152
5.4	Vorläufige Beantwortung der Forschungsfrage	181

Teil II Eigene Datenerhebung

6	Thematische Expertenbefragung	187
6.1	Der Forschungsrahmen	187
6.2	Präzisierung der Fragestellung	188
7	Methodik der Datenerhebung	189
7.1	Erhebungsinstrumente	189
7.1.1	Der Expertenfragebogen	189
7.1.2	MTAI-D-Fragebogen	192
7.2	Stichprobe	194
7.3	Durchführung	194
7.4	Auswertung	195
7.4.1	Der Expertenfragebogen	195
7.4.2	MTAI-D-Fragebogen	198
8	Ergebnisse	199
8.1	Deskriptive Ergebnisse	199
8.1.1	Bildungsergebnisse und Merkmale geeigneter Rahmenbedingungen	199
8.1.2	Einstellung zu Inklusion	219
8.2	Zusammenfassende Darstellung der zentralen Ergebnisse	219
8.3	Beantwortung der Forschungsfragen	230

9 Diskussion	232
9.1 Diskussion der Ergebnisse	232
9.1.1 Zusammenfassende Darstellung	232
9.1.2 Finale Beantwortung der Forschungsfragen	233
9.1.3 Einordnung der Forschungsergebnisse	237
9.2 Diskussion der Methodik	239
9.2.1 Zusammenfassende Darstellung der Methodik	239
9.2.2 Methodische Stärken und Schwächen der eigenen Arbeit	240
9.2.3 Methodische Stärken und Schwächen im Vergleich zu anderen Arbeiten ...	242
10 Ausblick	243
Verzeichnisse	245
Abbildungsverzeichnis	245
Tabellenverzeichnis	246
Abkürzungsverzeichnis	247
Literaturverzeichnis	248
Anhang	263
a) Übersicht Entwicklung der Expertenfragen (Pretest und finale Fragen)	264
b) Endgültige Fassung des Expertenfragebogens (inklusive MTAI-D)	281
c) Einzelaussagen der Experten und Auswertung	288
d) Zusammenfassende Darstellung der Forschungsfragen	338

1 Einleitung

2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention dazu verpflichtet, die gesellschaftliche Partizipation aller Menschen als wesentliches Leitbild anzuerkennen. In diesem Zuge ist ein barrierefreies Bildungssystem zu garantieren, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten (Riedel, 2010). Die wichtigste Grundlage für die umfassende Neugestaltung des Bildungssystems ist in Artikel 24 der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* zu suchen. Konkret fordert die UN-Konvention auf Basis rechtlicher Bestimmungen, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf nicht länger aus Regeleinrichtungen separiert werden dürfen (vgl. dazu auch *Convention on the rights of the child, 1990*).

Die deutsche Regierung setzt sich mit der Unterzeichnung der Konvention das bildungspolitische Ziel, ein Bildungssystem zu schaffen, in dem alle Kinder und Jugendlichen, mit und ohne Behinderungen, ihren Bedürfnissen entsprechend und bestmöglich gefördert werden (Walter-Klose, 2012). Ein wesentliches Ziel dieser Förderung ist, dass jedes Kind und jeder Jugendliche gleichberechtigt Zugang zu inklusivem, hochwertigem und unentgeltlichem Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen erhalten soll. Mit einher geht auch das Recht auf wirksame und individuell angepasste Unterstützungsangebote in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung ermöglicht (United Nations, 2008, Art. 24).

Der Inklusionsbegriff nimmt bei der Umsetzung der Ratifizierung eine Schlüsselposition ein. Vielfach wird Inklusion als Leitstrategie zur Umsetzung des Konzeptes „Heterogenität als Normalität“ beschrieben (UNESCO, 2010). Die deutsche UNESCO Kommission definiert Inklusion wie folgt:

Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb der angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten (UNESCO, 2010).

Das Zitat der Deutschen UNESCO Kommission verdeutlicht einmal mehr, dass mit der Umsetzung von Inklusion die langfristige Entwicklung einer inklusiven Gesellschaftsform in Auftrag gegeben wird. Stein und Müller (2015) geben in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass es sich dabei um einen überaus komplexen Prozess handelt:

Dabei gilt es, die Konvention nicht auf einzelne ihrer Artikel zu beschränken, sondern in ihrem Gesamtbild zu sehen. [...] Während sich Bestrebungen um Integration darauf ausrichten, Menschen in bestehende Systeme einzupassen, besteht das Ziel nach Maßgabe der UN-Konvention nun darin, die Systeme so weiterzuentwickeln, dass sie allen Menschen gerecht werden [...] (Stein & Müller, 2015).

Die Ausführungen von Stein und Müller weisen darauf hin, dass integrative Bemühungen die gesellschaftlichen Prozesse um Teilhabe grundsätzlich noch aus einem anderen Blickwinkel betrachtet haben als die inklusiven Ansätze. Die inklusive Perspektive schlägt vor, dass Menschen nicht länger in „*bestehende Systeme eingepasst werden sollen*“, sondern dass stattdessen ein gesellschaftliches System zu etablieren ist, welches in der Lage ist, allen Menschen gerecht zu werden.

Damit soll allen Menschen die Möglichkeit eröffnet werden, an gesellschaftlichen Prozessen zu partizipieren, beginnend mit dem gleichberechtigten Zugang zu inklusiven Schulformen. Außerdem zeigen die Ausführungen von Stein und Müller (2015) einmal mehr, dass es sich bei der Umsetzung inklusiver Strukturen um ein groß angelegtes gesamtgesellschaftliches Ziel handeln muss, das nur aus langfristig gestalteten Entwicklungsprozessen erwachsen kann. Die Umsetzung inklusiver Strukturen wird nicht zuletzt dadurch erschwert, dass es bisher keine konkreten Umsetzungsvorschläge seitens der Vereinten Nationen gibt (Hennemann, Hillenbrand, Franke, Hens, Groschke & Pütz, 2012). Dies wiederum beinhaltet Chancen, aber auch Risiken. Die aktuelle Diskussion um die Umsetzung inklusiver Strukturen ist breit gefächert. Diese Ausgangslage ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass schlichtweg die Erfahrung in der Umsetzung inklusiver Prozesse fehlt. Aktuell ergeben sich sowohl in der Wissenschaft, aber auch in der Politik grundsätzliche Debatten über Perspektiven und Umsetzungsmöglichkeiten. Drei Diskussionsansätze werden im Folgenden in aller Kürze skizziert.

Auf der politischen Ebene entwickelt sich die Inklusionsdebatte aktuell zu einem der relevantesten bildungspolitischen Themen (Ellinger & Stein, 2012). Gleichzeitig zeigt der aktuelle wissenschaftliche Forschungsdiskurs eine emotional besetzte Diskussion um integrative bzw. inklusive Beschulung. Vielfach kommt es im Rahmen dieser Diskussion zur Überschneidung normativer und sachlicher Argumente (Goetze, 1990). Ellinger und Stein (2012) führen dies auf die unzureichende und ungeordnete empirische Befundlage zurück. Auch Goetze (1990) kommt im Wesentlichen zu diesen Erkenntnissen:

Veröffentlichungen zum Thema bewegen sich inhaltlich entsprechend im Spannungsbogen von erziehungsphilosophischer Legitimation über die Darstellung von Modellprojekten bis zu Einzelfallberichten, die an ausgewählten Schulorten gesammelt worden sind (s. dazu und zum folgenden Bach 1989). Trotz einiger Versuche, Integration bei Verhaltensgestörten erfahrungswissenschaftlich orientiert abzusichern, bewegen sich doch viele Einsichten zur Integrationsproblematik auf eher hypothetisch-spekulativem Niveau (Goetze, 1990).

Auch Lindsay (2007) erkennt eine Konfundierung der wesentlichen Argumente und schlägt vor, eine strikte Trennung vorzunehmen zwischen dem ethischen Ziel, eine inklusive Gesellschaft zu schaffen, das als solches mit der Ratifizierung der UN-Konvention anerkannt wurde und der Umsetzung bzw. den Effekten einer inklusiven Beschulung bei Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Auf diese Weise kann die emotionale Besetzung dieser Thematik vermutlich besser von den sachlichen Argumenten über Effekte abgegrenzt werden (Lindsay, 2007).

Eine weitere Debatte beschäftigt sich mit dem Thema Bildungsqualität. Immer stärker wird Bildungsqualität als wesentliches Element in der Erreichung des Zieles, *alle Menschen ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend optimal zu fördern*, gesehen. Die Diskussion um mehr Bildungsqualität generiert eine Vielzahl an folgenden Fragen. Konkret wäre zunächst zu klären, wie qualitativ hochwertige Bildung zu definieren ist und wie diese konkret umgesetzt werden kann. Der internationale Trend zeigt, dass die Debatten um inklusive Beschulung und die Frage nach Bildungsqualität immer stärker miteinander verzahnt werden (Lindsay, 2007). Das wird deutlich in Konzepten wie dem *Index für Inklusion* (Boban & Hinz, 2009), die bei der praktischen Etablierung von Inklusion helfen sollen. Viele Elemente des Indexes sind inhaltlich und strukturell zurückzuführen auf Best-Practise-Ansätze guter Schul- und Unterrichtsqualität. Auch neuere Forschungsarbeiten, die sich beispielsweise auf Gelingensbedingungen für inklusive Beschulung fokussieren, beinhalten Faktoren guter Schul- und Unterrichtsqualität.

Zum Dritten ergibt sich eine emotional geführte Diskussion darum, ob die Abschaffung der Förderschule und damit eine Umstrukturierung der Sonderpädagogik angebracht sein könnte (Goetze, 1990). Es resultiert daher die Frage, ob im Rahmen der Umsetzung inklusiver Strukturen eine Neubestimmung der Sonderpädagogik sinnvoll und notwendig erscheint. Bielefeldt (2010) gibt folgendes zu bedenken:

Der Anspruch der inklusiven Bildung [...] ist nicht etwa gleichbedeutend mit der pauschalen Abschaffung des Förderschulwesens, und es wäre nachgerade absurd, den Begriff Inklusion zum Vorwand für den Abbau sonderpädagogischer Fachkompetenz zu nehmen. Eine Billiglösung inklusiver Bildung kann und darf es nicht geben (Bielefeldt, 2010).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Inklusionsdebatte – als gesamtgesellschaftliche Entwicklung – nimmt Bezug auf weite Teile der Gesellschaft. Betroffen sind unterschiedliche Professionen, verschiedene Lebensbereiche und viele Zielgruppen. Erste Umsetzungsbemühungen inklusiver Prozesse finden derzeit vor allem auf der schulischen Ebene statt. Auf der Suche nach der besten Umsetzung kommt es aktuell noch häufiger zur Überschneidung normativer und sachlicher Argumente, was darauf zurückzuführen sein dürfte, dass die empirische Befundlage eher ungeordnet und schwach ist. In engem Zusammenhang mit der Umsetzung inklusiver Prozesse steht die Entwicklung und Etablierung von mehr Bildungsqualität. Darüber hinaus wird aktuell die Frage nach Funktion und Verbleib der Sonderpädagogik diskutiert.

Im Fokus inklusiver Bemühungen stehen in Deutschland die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das laut UN Konvention zu verfolgende Ziel ist die Integration bzw. Inklusion in den Regelunterricht. Hierbei gilt es zu bedenken, dass es insgesamt acht verschiedene Förderbedarfe gibt, die teilweise extrem unterschiedlichen Ausprägungen unterliegen. Eine Differenzierung zwischen den einzelnen Förderbedarfen findet, sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis, trotz der extremen Unterschiede in den Ausprägungen nicht immer statt. Auch Ellinger und Stein (2012) verweisen auf die Gefahr zu glauben, es gäbe nur marginale Unterschiede.

Die genauere Betrachtung der einzelnen Förderbedarfe zeigt, dass die Umsetzung inklusiver Beschulung unterschiedlich komplex ist und entsprechend gut oder weniger gut funktioniert. Beispielhaft zeigt sich, dass die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem *Förderbedarf geistige Entwicklung* anders zu gestalten ist als die von Schülern mit dem *Förderbedarf Körper- oder Sinnesbeeinträchtigungen*. Wiederum anders ist die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* umzusetzen. Der Blick in die aktuelle Fachdiskussion bestätigt dies (Ellinger & Stein, 2012; Goetze, 1990, von Stechow, 2013). Die Möglichkeiten und Grenzen der inklusiven Beschulung einzelner Förderbedarfe werden auch hier sehr unterschiedlich dargestellt. Während die inklusive Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit dem *Förderbedarf Körper- oder Sinnesbeeinträchtigungen* im Wesentlichen gelingt (Walter-Klose, 2012; Speck, 2011), zeigt sich auch, dass die inklusive Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* eines der schwierigsten Themen sein dürfte (Dyson, 2010; Ellinger & Stein, 2012; Goetze, 1990; Stein & Müller, 2015), unter anderem auch deshalb, da diese Kinder eine sehr heterogene Symptomatik aufweisen (von Stechow, 2013).

Die eingehendere Beschäftigung mit der inklusiven Beschulung von Kindern mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* zieht die Frage nach sich, welche Kinder genau in diese Gruppe einzuschließen sind. Handelt es sich hierbei um alle Kinder, die zum Gegenstandsbe- reich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gezählt werden können? Die Gruppe dieser Kin-

der ist gekennzeichnet durch ein großes Spektrum an unterschiedlichsten Problemstellungen. Beispielhaft zu nennen sind die folgenden Ausprägungen: Ängstlichkeit und Ängste, aggressives, gewalttätiges und hyperaktives Verhalten, Depressivität, selbstverletzendes Verhalten, Abhängigkeit, Schulunlust, Essstörungen und andere Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens. Dieser erste Blick ist ausreichend, um zu erkennen, dass es selbst innerhalb des *Förderbedarfes emotionale und soziale Entwicklung* extrem heterogene Ausprägungen zu geben scheint.

Die vorliegende Arbeit fokussiert grundsätzlich auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung*. Im Speziellen wird ein Schwerpunkt auf die Kinder mit aggressiven und hyperaktiven Verhaltensschwierigkeiten gelegt. Überblicksarbeiten zeigen, dass es sich bei dieser Gruppe um Kinder handelt, die die meisten Ressourcen binden und somit die größte Herausforderungen im Rahmen einer inklusiven Beschulung darstellen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997a, 1998b, Goetze, 1990). Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1998b) konnten in ihrer Zusammenschau von Ergebnissen zeigen, dass beispielsweise aggressives Verhalten sich häufig in Verbindung mit schwächeren sozialen Kompetenzen setzen lässt und in der Folge häufig einen geringeren sozialen Status in der Klassengemeinschaft nach sich zieht. Als Folge daraus kommt es häufiger zu Belastungsproblemen im direkten Umfeld der Kinder. Ellinger und Stein (2012) verweisen auf die Notwendigkeit, dass entsprechende Fachkompetenzen und angemessene Personalressourcen verfügbar sein müssen, um ein gelingendes integratives Setting zu gewährleisten.

Die Datenlage bezüglich möglicher Effekte einer inklusiven Beschulung für den sonderpädagogischen *Förderbedarf gesamt* ist umfassend, jedoch wenig strukturiert. Es handelt sich vielfach um begleitende Projektevaluationen. Diese Forschungsform bringt mit sich, dass es keinen einheitlichen Forschungsstandard gibt, da jedes Projekt für sich selbst steht. Auch eine Verwendung einheitlicher Konstrukte und eine Replizierung der Ergebnisse finden im Rahmen dieser Forschungsform nur selten Umsetzung. Dennoch gibt es eine Vielzahl an Studien, im Rahmen derer die großangelegten Schulmodellversuche der 1980er und 1990er Jahre als wesentliche Forschungsarbeiten für den deutschsprachigen Raum gesehen werden sollten. Beispielhaft ist hierfür der Hamburger Schulversuch zu nennen, der von 1991 bis 1998 insgesamt 36 allgemeine Schulen in Form einer umfassenden Längsschnittuntersuchung begleitete (Bleidick, 1999). Diese im vorangehenden Absatz beschriebenen Modellversuche fokussieren in erster Linie auf die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler mit *Förderbedarf gesamt*. Innerhalb der Ergebnisse wird nur selten eine Subgruppenaufschlüsselung nach der Art des jeweiligen Förderbedarfes dargestellt. Die wesentlichen Konstrukte, die im Fokus dieser Forschungsansätze stehen, beziehen sich mehrheitlich auf die Frage nach der sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf. Die soziale Integration wurde überwiegend mit Hilfe des sozialen Status nach Moreno (1967) bestimmt. Partiiell waren auch das Selbstkonzept und das Leistungsverhalten von Interesse (Bleidick, 1999).

Die Ergebnisse der Begleitevaluationen zeigen, dass die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf grundsätzlich möglich ist und gelingen kann (Cowlan, Deppe-Wolfingr, Kreie, Kron & Reiser, 1994; Dumke & Schäfer, 1993; Huber, 2008; Wocken, 1987). Außerdem konnte gezeigt werden, dass die soziale Integration von Kindern mit Behinderungen nicht zwangsläufig zu der anderen Schülerinnen und Schüler umsetzbar ist. Myklebust (2006) konnte ein positiveres Leistungsselbstkonzept und höheres Selbstwertgefühl bei Integrationsschülerinnen und -schülern nachweisen. Textor (2008a) konnte zeigen, dass im inklusiven Unterricht im Vergleich zu Parallelklassen ein höheres Maß an Individualisierung herrschte. Preuss-Lausitz und Textor (2006) fanden heraus, dass sich bei

der inklusiven Beschulung ein höheres Maß an Wohlbefinden und ein günstigeres Klassenklima einstellt.

Es gibt jedoch auch Studien und Überblicksarbeiten zur Integration bzw. Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf, die kritischere Stimmen beinhalten. Auffällig ist, dass es sich hierbei mehrfach um Arbeiten handelt, die die integrative bzw. inklusive Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* untersucht haben oder zumindest eine Subgruppe dieser Kinder eingeschlossen haben. Mehrfach wird auf Basis dieser Erkenntnisse auf mögliche Schwierigkeiten und Grenzen der inklusiven Beschulung dieser speziellen Subgruppe hingewiesen (Ellinger & Stein, 2012; Goetze, 1990; Speck, 2010, 2011).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Bezeichnung *Förderbedarf* bietet ein Sammelbecken für extrem unterschiedliche Problematiken. Insgesamt unterscheidet man zwischen acht Förderbedarfen. Einer dieser Förderbedarfe ist der *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung*. Erste Einblicke lassen vermuten, dass es sich bei dieser Subgruppe um die am schwierigsten integrierbare Gruppe handelt. Vermutlich bindet die Integration bzw. Inklusion dieser Kinder auch die meisten Ressourcen im täglichen Ablauf einer Schulklasse.

Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass es sich auch bei diesem Förderbedarf wieder um ein Sammelbecken für höchst unterschiedliche psychische und soziale Problematiken handelt. Entsprechend entsteht die Vermutung, dass die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen nicht ohne weiteres übertragbar sein werden.

Viele Ergebnisse aus den groß angelegten Schulbegleitforschungen sind positiv. Die Gründe dafür sind nicht abschließend geklärt. Eine mögliche Gefahr, die mit der Evaluation eines Modellprojektes einhergehen kann, könnte darin bestehen, dass die Forschung falschpositiv bewertet wird, da bei der Datenerhebung und Datenauswertung die Meinungen von Interessensgruppen einfließen. Darüber hinaus kann die gesteigerte Aufmerksamkeit der Teilnehmer, also der Eltern und Lehrer, dazu führen, dass die Ergebnisse positiver ausfallen.

Die erste Betrachtung der inklusiven Beschulung der Kinder mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* vermittelt den Eindruck einer eher ungünstigeren Tendenz. Es ergibt sich daraus die Frage, ob die ungünstigere Tendenz generell den Kindern mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* zugeordnet werden kann. Außerdem erscheint es für den weiteren Ablauf relevant, die Schulbegleitforschungen auf ihre Subgruppen hin zu untersuchen. Es lässt sich festhalten: viele der aktuell verfügbaren Studien, die sich mit der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen *Förderbedarf gesamt* befassen, bieten keine exakte Darstellung der Ausprägung des Förderbedarfs. Entsprechend schwierig gestaltet sich der Vergleich der Ergebnisse. Der Schluss, dass die gelungene Inklusion eines Kindes mit dem *Förderbedarf geistige Entwicklung* übertragbar sei auf die Inklusion eines Kindes mit stark hyperaktivem oder aggressivem Verhalten, scheint nicht zulässig. Aktuell gibt es vereinzelt Arbeiten, die gezielt den *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* untersuchen. Die derzeit wichtigste und umfassendste Arbeit, die diesen Diskurs abdeckt, stammt von Ellinger und Stein (2012). Sie bieten den differenziertesten Forschungsüberblick zu den Effekten der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem *Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung*. Diskutiert werden die Ergebnisse mit dem Fokus auf acht Dimensionen, die Ellinger und Stein (2012) in Anlehnung an die Kultusminister-Konferenz (KMK)-Empfehlungen entwickelt haben. Untersucht wurden die Aspekte Sozialverhalten, Emotionalität, Selbstkonzept, kognitive und schulische Leistungen, Leistungsmotivation, soziale Akzeptanz und Integration der Schüler in der Klassengemeinschaft, Klassenklima und der

Einfluss auf andere Schüler. Im Hinblick auf die acht Aspekte tritt ein heterogenes Bild zu Tage. Ellinger und Stein (2012) konnten zeigen, dass unter bestimmten Umständen leicht günstigere Befunde für inklusive Settings im Hinblick auf Leistungsaspekte, Sozialverhalten und Selbstkonzept auftreten. Dagegen stehen deutlich problematische Erkenntnisse im Hinblick auf soziale Integration und die Wirkung auf die Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf. Insgesamt legen Ellinger und Stein (2012) einen gesteigerten Fokus auf die Leistungsförderung. In der Verbesserung schulischer Leistungen und der möglicherweise damit verbundenen Steigerung der schulischen Leistungsmotivation sehen sie eine Chance zur sozialen Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler.

Auch Goetze (1990) beschäftigt sich in seiner Überblicksarbeit mit den Chancen und Risiken der inklusiven Beschulung von Kindern mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung*. Auf Basis 15 einbezogener Studien kommt Goetze zu dem Schluss, dass die Zielgruppe verhaltensgestörter Schüler die denkbar ungünstigsten Voraussetzungen zur integrativen Unterrichtung mit Regelschülern bietet. Sein Review zeigt, dass die Zielgruppe verhaltensgestörter Schülerinnen und Schüler in der Integrationsklasse von sozialer Ablehnung betroffen sind. Unter der Bedingung der Hyperaktivität neigen sie sogar teilweise dazu, negativ modellierend zu wirken, so Goetze. Abschließend kommt Goetze zu dem Schluss, dass die These, die Platzierung von Kindern mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* in der Regelschule könne positive Effekte auslösen und Verhaltensänderungen erleichtern, auf Basis des derzeitigen Forschungsstandes nicht haltbar zu sein scheint.

Aus dem internationalen Raum bietet die Überblicksarbeit von Lindsay (2007) einen sehr detaillierten Einblick. Es handelt sich hierbei um eine sehr umfassende Metaanalyse, die zunächst allgemein auf *special educational needs* bezogen ist, jedoch die Subgruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* explizit herausstellt. Lindsay konnte zeigen, dass sich die Leistung im inklusiven Unterricht tendenziell etwas positiver zu entwickeln scheint. Auf der Ebene des Individuums konnten die Studien allerdings keinen Unterschied zwischen den Kindern mit Förderbedarf und den Regelschülern feststellen. Das Selbstkonzept der besonderen Kinder schneidet im Vergleich etwas schlechter ab. Einzelne Studien zeigen eine Tendenz zum negativen inklusiven Effekt. In Bezug auf die Aufmerksamkeit konnte Lindsay (2007) zeigen, dass die inklusiven Beschulungsformen tendenziell etwas positiver abzuschneiden scheinen. Die Entwicklung des Sozialverhaltens scheint sich unter integrativen Bedingungen als eher günstig im Vergleich zu exklusiven Settings zu erweisen. Allerdings ist dieser Unterschied nicht über alle relevanten Studien hinweg feststellbar. Auch Lindsay (2007) kommt zu dem Schluss, dass die Ergebnisse keinesfalls eindeutig sind:

The evidence from this review does not provide a clear endorsement for the positive effects of inclusion. There is a lack of evidence from appropriate studies and, where evidence does exist, the balance was only marginally positive (Lindsay, 2007).

Die vorangegangenen Ausführungen vermitteln bereits einen ersten Eindruck darüber, wie heterogen die Ergebnisse zu den einzelnen Konstrukten von Studie zu Studie und sogar zwischen den einzelnen Überblicksarbeiten sind. Diese Heterogenität lässt sich auf das extrem unterschiedliche Studiendesign, die Wahl unterschiedlicher Erhebungsmethoden und die verschiedenen Ausführung zu den jeweiligen Konstrukten zurückführen. Lindsay (2007) sieht eine wesentliche Aufgabe künftiger Forschung darin, Faktoren zu identifizieren, die den inklusiven Umsetzungsprozess vereinfachen.

Wie in jedem wissenschaftlichen Diskurs finden sich auch in dem um die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* Hypothesen und Ansätze, die eine wesentliche Grundlage in der Diskussion bilden und teilweise kontrovers diskutiert werden. Da diese Hypothesen in der deutschen Integrationsdiskussion eine wichtige Rolle spielen, werden sie im Folgenden kurz skizziert.

Im Folgenden werden drei wesentliche Hypothesen umrissen. Es handelt sich hierbei um (1) das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (Coleman, 1983; Goetze, 1990; Huber & Wilbert, 2012), (2) die Debatte einer möglichen Umfeld-Wirkung (Ellinger & Stein, 2012; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001) und (3) den Heterogenitätsgrad (Hinz, 1995; Huber, 2008; Katzenbach, Rauer, Schuck & Wudtke, 1999).

Das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma beschreibt im Wesentlichen die Frage, welche Wirkung von einer Etikettierung auf einen Betroffenen und seine soziale Umwelt ausgehen kann. Es wird vermutet, dass die Etikettierung im engen Zusammenhang mit der Entwicklung eines guten Selbstkonzeptes steht (Goetze, 1990). Weiter besteht die Vermutung, dass separierende Unterrichtformen aufgrund einer negativen Etikettierung der Schülerinnen und Schüler schlechtere Selbstkonzepte hervorrufen, während inklusive Beschulungsformen im Verdacht stehen, gegenteilige Effekte zu erzielen (Huber & Wilbert, 2012). Die Ausbildung des Selbstkonzeptes scheint wiederum Auswirkungen auf die soziale Integration im Klassenverband zu haben (Ellinger & Stein, 2012). Darüber hinaus werden Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept, der sozialen Integration und dem Leistungsverhalten bzw. der Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler vermutet (Ellinger & Stein, 2012; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001). Eine empirische Überprüfung dieser Wirkgefüge steht bisher noch aus.

Den zweiten wesentlichen Aspekt in der Debatte um inklusive Beschulung bildet die Frage nach einer möglichen Wirkung der Kinder mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* auf die restlichen Schülerinnen und Schüler in der Klasse. In diesem Kontext ergibt sich die Frage, ob es grundsätzlich Verhaltensunterschiede zwischen Regelschülerinnen und -schülern und Kindern mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* gibt. Studien wie die von Slate und Saudergas (1986) geben Hinweise darauf, dass die Verhaltensunterschiede nicht so ausgeprägt sind, wie man zunächst annehmen würde. Eine weitere, häufig diskutierte Frage in diesem Zusammenhang ist, ob von einer Modellwirkung der Kinder mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* auf die Regelschülerinnen und -schüler auszugehen ist. Vereinzelt steht die Vermutung im Raum, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten einen negativen Einfluss auf ihr soziales Umfeld ausüben und das Verhalten von Eltern, Lehrern und Mitschülern modifizieren (Goetze, 1990).

Als dritter wesentlicher Ansatz ist der Heterogenitätsgrad zu nennen. Huber (2008) beschreibt die Maximierung von Heterogenität als eine *theoretische* Strategie, die dem Schüler durch eine Überwindung des Anpassungsdrucks soziale Integration ermöglicht. Einzelne Forscher vertreten die Auffassung, dass eine möglichst große Heterogenität innerhalb einer Klasse die Integration einzelner Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen erleichtert (Hinz, 1995). Eine mögliche Erklärung besteht darin, dass maximale Heterogenität innerhalb einer Klasse dazu führt, dass *anders sein* als normal anerkannt wird. Grundlage dieses Ansatzes ist Festingers Theorie (1954) des sozialen Vergleichs. Nach dieser Theorie verfolgen alle Menschen grundsätzlich das Motiv, ihre eigenen Fähigkeiten und Meinungen zu vergleichen. Daraus entwickelt sich ein Verlangen nach Normkonformität. Menschen, die anders sind, fühlen sich nicht gruppenzugehörig (Huber, 2008).

Die Kernaussage der Hypothese „maximale Heterogenität gegen Ausgrenzung“ besteht nun darin, dass ein Maximum an Verschiedenheit ein verbindendes (normstiftendes) Element sein könnte (Gleichheit an Verschiedenheit) (Huber, 2008). Die dahinter liegende Idee lässt sich in etwa so beschreiben: wenn jeder verschieden ist, dann wird sich der Anpassungsdruck auf alle Schüler gleichmäßig verteilen (Hinz, 1995).

Aktuell gibt es keine systematische empirische Forschung zur Wirkung der Lerngruppenheterogenität auf die Entstehung sozialer Integrationsprozesse. Eine ältere Studie von Borg (1966) lieferte erste Hinweise darauf, dass die Gruppenheterogenität einen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialem Status hat. So waren in leistungsheterogenen Klassen vor allem schulleistungsstarke Schüler in günstigen sozialen Positionen zu finden. In eher leistungshomogenen Klassen war der Einfluss der Schulleistung auf die soziale Integration sehr gering. Kulik und Kulik (1982) konnten diese Befunde bestätigen. Neuere Untersuchungen zur Lerngruppenheterogenität weisen ebenfalls daraufhin, dass die positive Wirkung der Heterogenität weniger durchschlagend sein könnte als hypothetisch angenommen wurde. So unterschied sich die soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in stark heterogenen Klassen nicht signifikant von der sozialen Integration in vergleichsweise homogenen Lerngruppenzusammensetzungen (Huber, 2009a).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass bisher wenig Einigkeit darüber herrscht, wie Heterogenität zu definieren ist. Huber & Wilbert (2012) erfassen Heterogenität beispielsweise über den Intelligenzquotienten, Müller, Hofmann und Studer (2012) über ein ganzes Set an Persönlichkeitsvariablen.

Resümierend lässt sich festhalten: Der aktuelle Forschungsdiskurs zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* ist derzeit noch wenig systematisch. Es handelt sich um ein Feld, das sich bisher auf eine breite Basis positiver Befunde aus groß angelegten Modellversuchen stützt, mit dem Nachteil, dass diese in der Regel nicht zwischen den einzelnen Förderbedarfen differenzieren. Die Funktionen einzelner Variablen, wie zum Beispiel das Selbstkonzept, das Leistungsverhalten und die soziale Integration sind nicht eingehender untersucht und Zusammenhänge nicht nachgewiesen. Die Gründe dafür sind vielfältig und nicht abschließend geklärt.

Zu den Zielen der Arbeit

Entsprechend dieser Ausgangslage ist es das erste Ziel der vorliegenden Arbeit, zu untersuchen, *ob* die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* grundsätzlich gelingen kann. Dazu scheint es zunächst angebracht, die bestehende Literatur zu systematisieren. Die Ergebnisse der Forschung zum sonderpädagogischen *Förderbedarf gesamt* werden auf ihre Übertragbarkeit hin überprüft. Auf diese Weise wird ein Überblick über die bestehenden empirischen Ergebnisse geschaffen.

Daran anschließend wird in einer zweiten Frage untersucht, *wie* die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* gelingen kann. Um eine Systematisierung des Forschungsgegenstandes im Hinblick auf diese Frage zu erreichen, werden die wesentlichen Charakteristika der einzelnen Studien in ein Modell integriert. Der Studienfokus liegt hierbei auf der Entwicklung in Deutschland. Das *Modell zur Erfassung der Qualität inklusiver Bildung* wird im Vorfeld auf seine Eignung hin überprüft (Kapitel 2.4). Grundsätzlich unterscheidet das Modell in (a) Bildungsergebnisse und (b) Merkmale geeigneter Rahmenbedingungen. Die Bildungsergebnisse lassen sich als sogenannte Out-

put- oder Outcome-Variablen¹ (Ditton, 2000) klassifizieren. Sie sollen bei der Beantwortung der Frage, *ob* die inklusive Beschulung dieser Kinder gelingen kann, als wesentliche Grundlage dienen. Die Merkmale geeigneter Rahmenbedingungen hingegen lassen sich eher als Prozess-Variablen² (Ditton, 2000) einordnen. Sie sollen in dieser Arbeit zur Beantwortung der Frage, *wie* die inklusive Beschulung dieser Kinder gelingen kann, herangezogen werden.

Häufig kommt es zwischen Forschung und Praxis zu Diskrepanzen. Deshalb ist es eine weitere wesentliche Fragestellung, zu untersuchen, ob Forschung und Praxis in den wesentlichen Fragen übereinstimmen. Dazu werden die Ergebnisse des systematischen Reviews mit praktischen Expertenerfahrungen verglichen. Die Erkenntnisse des systematischen Reviews werden als Grundlage verwendet, um die Entwicklung eines Expertenfragebogens umzusetzen. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, Ansätze und konkrete Strategien zu finden, die dann sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis von Bedeutung sein können.

Zum Aufbau der Arbeit

Die Arbeit teilt sich in zwei wesentliche Schwerpunkte: die Literatuarbeit im Rahmen eines systematischen Reviews und eine eigene Datenerhebung in Form einer Expertenbefragung. Da es sich um ein relativ junges Feld handelt, erscheint es zunächst nötig, der Forderung von Lindsay (2007) nachzukommen, den Stand der Forschung aufzuarbeiten. In einem zweiten Schritt wird dann anhand einer eigenen Datenerhebung geprüft, ob sich der Stand der Forschung abbilden lässt. Abbildung 1 gibt einen Überblick.



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 1: Struktur der Arbeit

Im Folgenden werden die Inhalte der einzelnen Kapitel noch einmal in aller Kürze dargestellt. Kapitel 2 gibt einen Überblick über die wichtigsten theoretischen Hintergründe. In diesem Kapitel wird der Rahmen relativ weit gefasst. Die Teilabschnitte dieses Kapitels dienen dem Ziel, das *Modell zur Erfassung der Qualität inklusiver Bildung* auf seine Tauglichkeit hin zu überprüfen und damit wichtige Indikatoren für die Auswertung der Studien zu identifizieren.

Kapitel 3 beschreibt die wissenschaftliche Basis eines systematischen Reviews. In Kapitel 4 wird dann auf die Methodik der systematischen Literaturanalyse eingegangen. Um den Anforderungen an die Qualitätskriterien nach Booth (2006) zu entsprechen, wurden die einzelnen Phasen der Literatursuche detailliert beschrieben. Dadurch soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden, was wiederum die Qualität des wissenschaftlichen Arbeitens verbessert.

1 für detailliertere Informationen zum Modell siehe Kapitel 2.4.4

2 für detailliertere Informationen zum Modell siehe Kapitel 2.4.4

Kapitel 5 stellt die Ergebnisse des systematischen Reviews zusammen. Dabei werden die Indikatoren aus Kapitel 2 herangezogen und in direkte Verbindung zu den einzelnen Forschungsfragen gesetzt. Darüber hinaus findet anhand der Indikatoren ein Vergleich der Studien statt. In Kapitel 6 werden die gewonnenen Erkenntnisse interpretiert und hinsichtlich ihrer Relevanz für die weitere Verwendung in Teil 2, der Expertenbefragung, diskutiert.

In den Kapiteln 7 bis 9 werden die einzelnen Phasen der eigenen Datenerhebung beschrieben. Diese Datenerhebung baut auf den Erkenntnissen des systematischen Reviews auf und versucht gezielt einzelne Lücken der bestehenden Literatur zu schließen.

Kapitel 7 beschreibt den gewählten Forschungsrahmen. In Kapitel 8 werden die einzelnen Schritte der Datenerhebung und -auswertung beschrieben. Kapitel 9 fasst die Ergebnisse der Expertenbefragung zusammen. Auf Basis der Erkenntnisse aus dem Review wurde ein Expertenfragebogen entwickelt. Dieser wurde 35 Förderschullehrerinnen und -lehrern vorgelegt. Die Datenerhebung mit Hilfe des Expertenfragebogens verfolgt zwei wesentliche Ziele. Zum einen sollte untersucht werden, ob sich die Ergebnisse der Reviews mit den Erfahrungen in der Praxis decken, zum anderen weist die Literatur an einigen Stellen Lücken auf. Mit Hilfe der Befragung wurde gezielt versucht, diese Lücken zu schließen. Ein Fokus lag besonders auf möglichen Best-Practise-Ansätzen. In Kapitel 10 erfolgt eine kapitelübergreifende Diskussion. Hierbei wurden die zentralen Forschungsbefunde beider Ansätze gegenübergestellt und kritisch diskutiert. Kapitel 11 schließt mit einem Ausblick.

Teil I Literaturarbeit

Zu Beginn der Literaturanalyse stand die grundlegende Frage, welche Untersuchungsmethode sich für die Systematisierung der empirischen Ergebnisse eignet: (1) der systematische Review oder (2) die Metaanalyse. Es schließt sich die Frage an, worin sich die beiden Methoden überhaupt unterscheiden.

Nach Bortz und Döring (2006) lassen sich die beiden Ansätze folgendermaßen unterscheiden:

Ein Review fasst den aktuellen Forschungsstand in einem Gebiet zusammen, indem es die einschlägige Literatur strukturiert vorstellt und mit kritischen Kommentaren versieht. Dabei können theoretische, empirische und methodische Stärken und Schwächen der referierten Konzeptualisierungen des fraglichen Themas diskutiert werden [...]. Eine Metaanalyse fasst den aktuellen Forschungsstand zu einer Fragestellung zusammen, indem sie die empirischen Einzelergebnisse inhaltlich homogener Primärstudien statistisch aggregiert. Dabei kann überprüft werden, ob ein fraglicher Effekt in der Population vorliegt und wie groß er ist (ebd.).

Letztendlich dienen beide Verfahren der Synthese von großen Datenmengen, dabei fassen sie jedoch die Informationen auf unterschiedlichen Ebenen zusammen. Während die Metaanalyse es ermöglicht, insbesondere Ergebnisse quantitativer Untersuchungen zu spezifischen Fragestellungen statistisch zusammenzufassen, handelt es sich bei einem Review um ein Verfahren, bei dem die Daten zunächst strukturiert und dann verdichtet werden. Die Metaanalyse findet überwiegend dann Eingang, wenn viele Studien zu einer These vorliegen (ebd.). Diese geforderte Studienfülle steht für die vorliegende Forschungsthematik nicht zur Verfügung. Bortz und Döring (2006) empfehlen in einem solchen Fall, zunächst einen Review durchzuführen.

Da ein ausführlicher Review für die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* mit einem erweiterten Fokus auf geeignete Rahmen- und Gelingensbedingungen bislang nicht vorliegt, wird in dieser Arbeit von einer Metaanalyse Abstand genommen und der Review zur Synthese der Studien bevorzugt.

2 Theoretischer Hintergrund des Forschungsgegenstandes

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den wesentlichen theoretischen Elementen, die dieser Arbeit zu Grunde liegen. Die einzelnen Komponenten können dem Titel der Arbeit entnommen werden: *Chancen und Risiken (Abschnitt 3 und 4) in der inklusiven Beschulung (Abschnitt 1 und 3) von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (Abschnitt 2)*. Im Folgenden wird zunächst der Stand der aktuellen Inklusionsdebatte eingehender dargestellt. Neben der wissenschaftlichen Verortung werden theoretische Erklärungsansätze sowie eine umfassende Begriffsdefinition vorgestellt. Im zweiten Abschnitt wird auf die Schülerinnen und Schüler mit dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* Bezug genommen. Neben einer Definition der Begrifflichkeit, der Darstellung der Epidemiologie und einer Klassifizierung findet die Herstellung zum Normbezug sowie die Abgrenzung zum *Förderbedarf Lernen* statt.

Im dritten Abschnitt werden die wesentlichen Schwerpunkte des inklusiven Unterrichts dargestellt. Unter anderem wird Bezug genommen auf die gesetzlichen Regelungen, die Funktionen unterschiedlicher Organisationsformen und den aktuellen Stand der inklusiven Beschulung in Deutschland.

Im vierten Abschnitt wird auf die Bedeutung von Bildungsqualität eingegangen. Walter-Klose (2012) hat einen Modell-Prototypen entwickelt, der in diesem Abschnitt darauf überprüft wird, ob er inklusive Bildungsqualität und die spezielle Thematik des *Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung* zu integrieren vermag.³ Im ursprünglichen Modell von Walter-Klose liegt der Fokus auf Schülerinnen und Schülern mit dem *Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung*. Auf Basis der theoretischen Grundlagen, die in den Abschnitten eins bis drei geschaffen wurden, soll im vierten Abschnitt überprüft werden, ob sich das Modell von Walter-Klose erweitern lässt, so dass es auch für die Integration von Daten aus dem *Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung* anwendbar wird. Auf diese Weise soll ein möglichst adäquater Rahmen für die Integration der relevanten Studien geschaffen werden.

2.1 Inklusion und inklusive Beschulung

Die normalen gesellschaftlichen Funktionssysteme (vgl. z.B. Schule ...) erzeugen systematisch, als nicht intendierte Nebenfolgen herausfallende Personen und Probleme, mit denen sie nichts anzufangen wissen (Scher, 2001).

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention im Jahr 2009 hat die Bundesregierung Deutschlands sich gegen diesen Segregationstrend entschieden und sich damit für eine Umsetzung von Inklusion verpflichtet. Jedes Kind in der Bundesrepublik Deutschland hat seitdem das juristisch einklagbare Recht auf freien Zugang zu inklusivem Unterricht (Riedel, 2010). Die Ratifizierung der Konvention beinhaltet das übergeordnete Ziel, ein gemeinsames Bildungssystem zu schaffen, in dem Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigungen, ihren Bedürfnissen entsprechend, bestmöglich gefördert werden (Wlascheck, 2010). Die damit einhergehende Heterogenität in Schulklassen wird als Chance gesehen, durch die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, von- und miteinander zu lernen (Scher, 2001).

³ Das Modell wurde von Walter-Klose (2012) im Rahmen seiner Dissertation entwickelt.

Nachfolgend werden die internationale gesetzliche Grundlage, die wissenschaftliche Verortung der Inklusionsdebatte, die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion, eine Begriffsdefinition von Inklusion, zugrunde liegende theoretische Modelle sowie erste empirische Ergebnisse aus der Inklusionsforschung vorgestellt.

2.1.1 Die internationale gesetzliche Grundlage

„Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung.“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948). In der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (AEMR) der Vereinten Nationen von 1948 wurde das allgemeine Recht auf Bildung erstmals in einem internationalen Menschenrechtsdokument verankert. Dabei stellt die AEMR klar, dass das Recht auf Bildung als allgemeines Menschenrecht jedem Menschen gleichermaßen, das heißt frei von Diskriminierung, zu gewährleisten ist.

Im Sinne eines *empowerment rights* hat es eine wichtige Bedeutung für die Befähigung von Menschen, sich für die eigenen Rechte einzusetzen und sich im solidarischen Einsatz für die Menschenrechte anderer zu engagieren (Motakef, 2006). Neben der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* wurde das Recht auf Bildung in einem breiten Spektrum internationaler und regionaler Menschenrechtsinstrumente verankert. Dazu gehört unter anderem der *Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* (ICESCR), die *Konvention über die Rechte des Kindes* und die *Europäische Sozialcharta*.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten gab es immer wieder internationale Entwicklungen, die das Recht auf Bildung stärker fokussierten. Dazu zählt die Weltbildungskonferenz in Jomtien/Thailand (1990) und das Weltbildungsforum in Dakar (2000). Aufgrund der hohen Zahl an Menschen, die immer noch keinen Zugang zu Bildung haben, wurde auf der Weltbildungskonferenz entschieden, Initiative zu ergreifen, um allen Menschen Zugang zu einer Grundbildung zu ermöglichen. Dieser Ansatz wird als Forderung unter dem Grundsatz (*Grund-*) *Bildung für alle* (Education for All, kurz: EFA) verortet (Lindmeier, 2010).

2001 wurde die UNESCO-Initiative unter dem Titel „*Das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung: Für Inklusion*“ gegründet. Die Aufmerksamkeit dieser Initiative richtet sich in erster Linie nach den Belangen und Bedürfnissen der Menschen mit Behinderungen. In diesem Kontext veröffentlichte die UNESCO-Initiative im Jahr 2005 eine Zusammenfassung mit dem Titel „*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*“. Diese ist Teil des UNESCO-Programms „*Bildung für alle*“. Sie soll die einzelnen Länder dabei unterstützen, ihre Bildungspläne mit dem Konzept der Inklusion zu vereinbaren.

Auch die UN (2006) hat auf die Segregation im Bildungssystem reagiert. Sie fordert mit der UN-Behindertenkonvention (Art. 24) ein „*inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen*“. Dabei verlangt die UN-Konvention auf Basis rechtlicher Bestimmungen, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf nicht länger aus Regeleinrichtungen separiert werden dürfen, da dies eine Menschenrechtsverletzung darstellt (vgl. hierzu auch *Convention on the rights of the child*). Die Konvention verlangt weiter, dass zur Realisierung dieser Ziele im allgemeinen Bildungssystem die notwendige Unterstützung bereitgestellt werden muss:

Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education (UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 24).

Die Ratifizierung der UN-Konvention durch alle Mitgliedsstaaten muss als großer, rechtlicher, wenn auch bisher vielfach theoretischer Schritt zu mehr Gleichberechtigung gesehen werden (Hinz, 2005). In diesem Diskurs nimmt der Begriff Inklusion den zentralen Schlüsselbegriff ein. Inklusion beschreibt somit ein gesellschaftliches Miteinander, in dem Menschen in ihrer individuellen Vielfalt selbstbestimmt und gleichberechtigt leben (Wocken, 2011, 2013).

Eine weitere wichtige Grundlage bietet das *Salamanca Statement*. Es handelt sich um eine Erklärung, die in der Umsetzung von Inklusion das wichtigste Ziel der internationalen Bildungspolitik sieht. Das Salamanca Statement bietet damit einen Rahmen für die Umsetzung und ist das Hauptergebnis der UNESCO-Konferenz⁴.

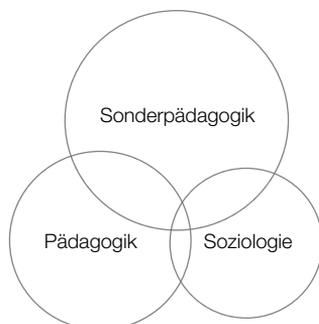
Im Salamanca Statement wurden grundlegende politische Änderungen formuliert.

Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten (UNESCO, 1994, Salamanca Erklärung).

2.1.2 Wissenschaftliche Verortung der Inklusionsdebatte

Das Ziel des folgenden Abschnittes ist es darzustellen, in wie weit Inklusion interdisziplinär diskutiert wird. Historisch gesehen ist die Inklusions-/Integrationsdebatte⁵ ein Schwerpunktthema der Sonderpädagogik, da es ursprünglich in erster Linie um die Inklusion bzw. Integration von Kindern mit Behinderungen ging.

Ein Blick in die unterschiedlichen Forschungsdisziplinen zeigt jedoch, dass sich mit der Inklusionsthematik auch andere Disziplinen beschäftigen. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Forschungsdisziplinen, die sich bisher mit Inklusion beschäftigt haben. Die Größe des Kreises beschreibt in etwa den Umfang, in dem sich die Disziplin mit der Thematik auseinandergesetzt hat.



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 2: Forschungsdisziplinen mit der Thematik Inklusion

Nachfolgend werden die einzelnen Disziplinen sowie die wesentlichen Themenschwerpunkte in Bezug auf die Inklusion vorgestellt.

Der Terminus der Inklusion in der Soziologie

Brüsemeister (2004) beschreibt, dass der Terminus der Inklusion in der Soziologie von Marshall (1992) und Parsons (1964) bereits nach dem zweiten Weltkrieg, aber auch in den 1960er und

⁴ Die Konferenz wurde von der spanischen Regierung in Zusammenarbeit mit der UNESCO organisiert und fand vom 7.-10. Juni 1994 in Salamanca, Spanien statt. Über 300 Teilnehmer und Teilnehmerinnen darunter Vertreter von Behörden, Politiker, Vertreter der Vereinten Nationen, internationalen Regierungsorganisationen, sowie Spenderorganisationen, die insgesamt 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen repräsentierten – trafen sich, um das ausgesprochene Ziel „Bildung für Alle“ zu unterstützen.

⁵ Eine Ausdifferenzierung der Unterschiede zwischen den beiden Begriffen folgt in Kapitel 2.1.1.3.

1970er Jahren diskutiert wurde, wobei Brüsemeister anmerkt, dass mit dem Begriff keine kontinuierlichen Theorie- und Forschungsaktivitäten verbunden seien. Zurückzuführen sei diese Entwicklung, laut Brüsemeister (2004) unter anderem auf den beobachteten Niedergang von Parson's Strukturfunctionalismus in den 1980er Jahren. Weiter erklärt er, dass der Inklusionsbegriff bei Luhmann (1975, 1981, 1983, 1986, 1987, 1992) „*seit den 1970er Jahren, freilich auch hier mit Konjunkturen, denen aber in den 1990er Jahren wieder stärkere Beschäftigungen [...] folgen*“ (Brüsemeister, 2004).

Weiter stellt Brüsemeister fest, dass das Thema Inklusion auch in jüngerer Zeit von Akteurtheoretikern erschlossen wird. Damit deutet sich für die Soziologie an,

dass der Begriff der Inklusion [...] in bestimmten Theorien, insbesondere in kombinierten Differenzierungs- und Akteurtheorien einen Platz hat, wenn es darum geht, das Verhältnis von Individuum und moderner Gesellschaft zu beobachten (Brüsemeister, 2004).

Ansätze zur Inklusion in der allgemeinen Pädagogik

Brüsemeister (2004) erklärt, dass es auch in der allgemeinen Pädagogik differenzierungstheoretische Ansätze zur Untersuchung des Bildungssystems auf der konzeptionellen Basis der Inklusion gebe.

Beobachtet wird dabei weniger dem Begriff, als der Sache nach, wie die schulische Inklusion im Zuge der Entwicklung des Nationalstaates ausgebaut wird, wobei mit differenzierungstheoretischen Anleihen auch interne Wachstumsprozesse des Bildungssystems in den Blick geraten (vgl. Archer 1984; Adick 1992; Oelkers 1995; Herrlitz u.a. 1998; Titze 1999; Lundgreen 2003), ebenso wie grundlegende Funktionen von Schule (Diederich/Tenorth 1997; Baumgart/Lange 1999) (zitiert nach: Brüsemeister, 2004).

Bis auf wenige Ausnahmen (Schriewer, Orivel & Swing, 2000) findet, laut Brüsemeister (2004) der Begriff der Inklusion wenig Anwendung in der allgemeinen Pädagogik. Vielmehr scheint es um das Konzept der Inklusion in der Pädagogik zu gehen.

Randdisziplin der allgemeinen Pädagogik: Pädagogik der Vielfalt bzw. Integrationspädagogik

Die Pädagogik der Vielfalt als Randdisziplin der allgemeinen Pädagogik befasst sich bereits seit einigen Jahren mit einer erweiterten Sichtweise im Umgang mit Heterogenität. Dieses Konzept wird erstmalig im Aktionsrahmen zur Salamanca-Erklärung politisch aufgegriffen.

Das Inklusionskonzept der Salamanca-Erklärung sowie die Pädagogik der Vielfalt vertreten eine systemische Sichtweise, die auf Heterogenität in Schulklassen setzt, so dass neben den behinderten Kindern auch andere Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in den Fokus treten (Hinz, 2002). Auch wenn die beiden Ansätze nicht vollkommen deckungsgleich scheinen, sind dennoch wichtige Anstöße der Pädagogik der Vielfalt in der heutigen inklusiven Pädagogik vertreten (Sander, 2008).

Ein zentrales Element dieser Sichtweise ist das Prinzip der *egalitären Differenz* (Prengel, 1999a, 1999b). Die egalitäre Differenz beschreibt, dass soziale Rangordnungen und Hierarchien in Gruppen nicht durch behinderungsbedingte Unterschiede zwischen den Gruppenmitgliedern legitimiert werden. Ausdruck dieser Hierarchie sei vor allem eine schulische Ungleichbehandlung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen. Hieraus leitet die Pädagogik die Notwendigkeit einer schulischen Gleichbehandlung im Sinne des inklusiven Unterrichts ab (Huber, 2008). In diesem Sinne geht das Inklusionskonzept ganz klar über die Inklusion von Kindern mit Behinderungen hinaus. Der Rahmen der allgemeinen Pädagogik wird überschritten und auch die Integrationspädagogik findet Anwendung. Aufgrund des hohen Anspruches, der mit

der Salamanca-Erklärung einhergeht, scheint die inklusive Schule eine Basis für alle Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu bieten, also auch für Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder aus sozial schwierigen Verhältnissen.

Inklusion in der Sonderpädagogik

In jüngerer Zeit gesellt sich in der deutschsprachigen Sonderpädagogik der Begriff der „Inklusion“ zu jenem der Integration (Liesen, 2004).

Liesen (2004) erklärt, dass erste Beiträge, die sich explizit auf diese, für den deutschen Sprachraum neue Begrifflichkeit bezogen, um 2000 erschienen (vgl. Biewer, 2000; Boban, 2000; Hausotter, 2000; Hinz 2000a, 2000b), woraufhin sich der Terminus in der sonderpädagogischen Fachöffentlichkeit zu verbreiten begann (Bintinger & Wilhelm, 2001; Begemann, 2002; Feuser, 2002; Hinz, 2002; Boban & Hinz, 2009; Hatlen & Rath, 2003; Reiser, 2003; Sander, 2003a; Weinhandl, 2003). 2004 ist das erste Themenheft der Fachzeitschrift *Sonderpädagogische Förderung* erschienen (darin u.a. Hinz, 2003; Reiser, 1997, 2003; Sander, 2003b; Lindmeier, 2003). Außerdem erfolgte 2004 die erste umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Inklusionskonzept in deutscher Sprache in Buchform (Schnell & Sander, 2004).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass Inklusion in den vergangenen Jahren durchaus interdisziplinär diskutiert wurde. Die vorliegende Arbeit berücksichtigt die unterschiedlichen Forschungstraditionen, um so ein möglichst breites Bild der Inklusionsdebatte zeichnen zu können.

2.1.3 Die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion

Es gibt eine Vielzahl von Autoren, die sich mit der *richtigen Verwendung* der Begrifflichkeiten Inklusion bzw. Integration auseinandergesetzt haben. Auch die dahinterliegenden Konzepte sind sehr unterschiedlich in ihren Facetten. Nachfolgend wird ein Überblick über den Sprachgebrauch sowie über die Entwicklung des Inklusionsbegriffes gegeben.

Wocken (2010) beschreibt sein Verständnis zur Inklusionsdebatte wie folgt:

Der wissenschaftliche Diskurs um Integration und Inklusion präsentiert sich bunt und kontrovers; er gleicht einer babylonischen Sprachverwirrung. Es gibt kaum eine Verhältnisbestimmung der beiden Begriffe, die nicht auf dem Markt gehandelt würde (Wocken, 2010).

Die These Wockens kann bestätigt werden. Es gibt eine Vielzahl an Begriffsvarianten. Ein erster Überblick zeigt, dass eine Vielzahl an Optionen auch zur Anwendung kommt.

Beispielsweise wird Integration/Inklusion in einigen Texten in einem Atemzug, versehen mit Schrägstrich, verwendet. In anderen Texten wird Inklusion mit k (wie hier), mit c oder klein („inclusion“) geschrieben, um dadurch die englischsprachige Herkunft zu verdeutlichen. Teilweise werden die beiden Begriffe synonym verwendet. Es gibt auch Stimmen, die ganz ausdrücklich bei „Integration“ bleiben wollen und den Terminus „Inklusion“ ablehnen (vgl. Wocken, 2010). Die Frage, ob es sich letztendlich nur um einen Wechsel der Begrifflichkeiten oder um einen ganzen Konzeptwechsel handelt, bleibt zu diesem Zeitpunkt ungeklärt. Liesen (2004) nahm diese Debatte bereits 2004 sehr ähnlich wahr und beschrieb seinen Eindruck damals wie folgt:

Ob und inwiefern „Inklusion“ ein anderes Konzept darstellt als Integration ist beileibe keine rhetorische Frage. Gerade daran entzündet sich die Debatte. Einige Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik erblicken in „Inklusion“ ein neuartiges Konzept, wo andere bestenfalls einen Austausch von Wörtern erkennen können (Liesen, 2004: 4).