

Poldi Kuhl · Petra Stanat
Birgit Lütje-Klose · Cornelia Gresch
Hans Anand Pant · Manfred Prenzel *Hrsg.*

Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonder- pädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen

Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen

Poldi Kuhl • Petra Stanat
Birgit Lütje-Klose • Cornelia Gresch
Hans Anand Pant • Manfred Prenzel (Hrsg.)

Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schul- leistungserhebungen

Herausgeber

Poldi Kuhl
Humboldt-Universität zu Berlin
Deutschland

Petra Stanat
Humboldt-Universität zu Berlin
Deutschland

Birgit Lütje-Klose
Universität Bielefeld
Deutschland

Cornelia Gresch
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung
Deutschland

Hans Anand Pant
Humboldt-Universität zu Berlin
Deutschland

Manfred Prenzel
TU München
Deutschland

ISBN 978-3-658-06603-1

ISBN 978-3-658-06604-8 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-06604-8

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Teil A Einführender Überblick über die Diskussion des Inklusionsbegriffes und den aktuellen Stand sonderpädagogischer Förderung in Deutschland	
Was ist Inklusion?	17
Michael Grosche	
Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive	41
Michael Wrase	
Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung	75
Vera Moser und Torsten Dietze	

Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F	101
Benjamin Euen, Anna Vaskova, Anke Walzebug und Wilfried Bos	
Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland	129
Christine Sälzer, Markus Gebhardt, Katharina Müller und Elena Pauly	
Schulische Integration und Inklusion in Deutschland	153
Jonna M. Blanck	
Teil B Herausforderungen bei der Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Large-Scale-Assessments	
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich „Lernen“) an Regelschulen	181
Cornelia Gresch und Anne Piezunka	
Kompetenztestung bei Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen	221
Marion Händel, Kathrin Lockl, Jana Heydrich, Sabine Weinert und Cordula Artelt	
Kompetenzmessung in den Bereichen Lesen und Mathematik bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	243
Anna Südkamp, Steffi Pohl, Katinka Hardt, Anne-Katrin Jordan und Christoph Duchhardt	

Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden?	273
Malte Schwinger, Elke Wild, Birgit Lütje-Klose, Carola Grunschel, Daniela Stranghöner, Sittipan Yotyodying, Rebecca Baumanns, Julia Gorges, Björn Serke, Claudia Pazen, Phillip Neumann und Silke Stelling	
Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen	301
Harry Kullmann, Sabine Geist und Birgit Lütje-Klose	
Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	335
Aleksander Kocaj, Poldi Kuhl, Camilla Rjosk, Malte Jansen, Hans Anand Pant und Petra Stanat	
Autorenverzeichnis	371

Vorwort

Im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2008) verpflichtete sich Deutschland „zur Sammlung geeigneter Informationen, einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, [...] die [es] ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung des Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen“ (Artikel 31 der UN-Behindertenrechtskonvention). In diesem Zusammenhang werden zunehmend Bemühungen unternommen, die schulische Entwicklung von Heranwachsenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) zu untersuchen. Dies betrifft insbesondere auch *Large-Scale-Assessments* (LSAs), die Auskunft über die von Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen geben. Die Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in *Large-Scale-Assessments* ist erforderlich, wenn man die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems umfassend abbilden möchte (Olson & Goldstein 1997). Weiterhin können *Large-Scale-Assessments* dazu genutzt werden, die Kompetenzstände und Lernumgebungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf genauer zu untersuchen, um Hinweise darauf zu erhalten, inwieweit Inklusion bereits gelingt und in welchen Bereichen noch Optimierungsbedarf besteht (Abedi et al. 2011; Thurlow, Elliott & Ysseldyke 1998). Und schließlich besteht allgemein der Anspruch, Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Zugang zu den gleichen schulischen Erfahrungen zu ermöglichen wie Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (Pitoniak & Royer 2001). Dies schließt die Teilnahme an Schulleistungserhebungen ein.

Aufgrund der Dringlichkeit von Fragen, die sich auf die Einbeziehung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Large-Scale-Assessments beziehen, gründete sich 2012 das „*Network for Educational Large-Scale Studies including Students with Special Educational Needs*“ (NELSEN), in dem sich Vertreterinnen und Vertretern internationaler und nationaler Schulleistungsstudien gemeinsam mit Sonderpädagoginnen und -pädagogen über die damit verbundenen Herausforderungen und Möglichkeiten ihrer Bewältigung austauschen. Diese beziehen sich zum einen auf die Erhebung von Rahmenbedingungen der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und zum anderen auf die Erfassung ihrer schulischen Kompetenzen. Aus der Arbeit in diesem Forum ist der vorliegende Band hervorgegangen. Er enthält Beiträge, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven und im Kontext verschiedener Untersuchungen mit der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Large-Scale-Assessments und der Analyse ihrer Lernbedingungen und Lernergebnisse auseinandersetzen. Der Band gliedert sich in zwei Teile.

Teil (A) gibt einen einführenden Überblick über die theoretische Diskussion des Inklusionsbegriffes und den aktuellen Stand sonderpädagogischer Förderung in Deutschland:

- In seinem Positionsbeitrag stellt *Michael Grosche (Universität Potsdam)* die Frage, was unter dem Begriff „Inklusion“ im Kontext der empirischen Bildungsforschung verstanden wird.
- Aus einer rechtlichen Perspektive geht *Michael Wrase (Wissenschaftszentrum Berlin – WZB)* der Frage nach, was bei der Implementation des Rechts auf inklusive Beschulung nach der UN-Behindertenrechtskonvention zu beachten ist.
- *Vera Moser (HU Berlin)* und *Torsten Dietze* geben eine Übersicht über die Art und den Umfang der Ressourcenzuweisung für sonderpädagogische Förderung in Deutschland und ordnen diese auch im internationalen Vergleich ein.
- *Jonna Blanck (Wissenschaftszentrum Berlin – WZB)* beschreibt die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ausgestaltung integrativer Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.
- Auf die Frage, wie in Deutschland ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, gehen *Christine Sälzer* und *Markus Gebhardt (TU München, School of Education)* ein.
- Um eine Charakterisierung der Schülerinnen und Schüler mit SPF im Förderschwerpunkt Lernen schließlich geht es im Beitrag von *Benjamin Euen* und Kolleginnen und Kollegen (*TU Dortmund, Institut für Schulforschung – IfS*).

Anhand von Daten der Studien PARS-F und KESS-F beschreiben sie den Grad der Armutsgefährdung dieser Gruppe von Kindern.

Teil (B) des Bandes beschäftigt sich konkret mit der Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in aktuellen Schulleistungstudien. Die Beiträge gehen auf methodische Herausforderungen ein, die mit der Erfassung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit SPF im Rahmen von Large-Scale-Assessments verbunden sind, und berichten erste inhaltliche Befunde, die mit Daten aus Large-Scale-Assessments für diese Schülergruppe gewonnen wurden:

- *Cornelia Gresch* und *Anne Piezunka* (*Wissenschaftszentrum Berlin – WZB*) nehmen in ihrem Beitrag eine Bestandsaufnahme bisheriger Standards zur Erfassung sonderpädagogischer Förderung von Schulkindern in Deutschland vor. Sie adressieren aktuelle methodische und inhaltliche Voraussetzungen für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Large-Scale-Assessments und leiten Anforderungen an eine länderübergreifend ausgerichtete empirische Bildungsforschung im Bereich inklusiven Unterrichts in Deutschland ab.
- *Marion Händel* (*Universität Erlangen-Nürnberg*) und Kolleginnen untersuchen anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), wie sich unterschiedliche Testbedingungen auf die Bearbeitung eines Tests zum metakognitiven Wissen bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen auswirken.
- Mit der Validität von Tests zur Erfassung von Kompetenzen in den Bereichen Lesen und Mathematik beschäftigen sich *Anna Südkamp* (*TU Dortmund, Institut für Schulforschung – IfS*) und Kolleginnen und Kollegen. Sie nutzen Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), um zu prüfen, inwieweit die dort eingesetzten Kompetenztests auch für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf geeignet sind.
- Erste Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie (BiLieF) berichten *Malte Schwinger* (*Universität Witten/Herdecke*) und Kolleginnen und Kollegen. Sie gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden können.
- *Harry Kullmann* (*Universität Bielefeld*) und Kolleginnen und Kollegen berichten Befunde zur Entwicklung eines Verfahrens, das auf die Erfassung des mehrdimensionalen Konstrukts „schulisches Wohlbefinden“ bei Schülerinnen

und Schülern mit SPF abzielt. Ihre Ergebnisse basieren auf Daten aus fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld.

- *Aleksander Kocaj* und Kolleginnen und Kollegen (*Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – IQB*) untersuchen abschließend, wie die Klassenzusammensetzung in Förder- und Grundschulen mit den schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammenhängt. Ihre Analysen basieren auf Daten der 2011 durchgeführten Ländervergleichsstudie des IQB im Primarbereich.

In ihrer Gesamtheit bieten die Kapitel des Buches einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand zu Fragen, die für die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungsuntersuchungen von zentraler Bedeutung sind, und leisten wichtige Beiträge zur konzeptuellen und methodischen Weiterentwicklung der Arbeit in diesem Bereich. Wir danken allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre Beiträge und den Gutachterinnen und Gutachtern für ihre hilfreichen Anmerkungen zu den Manuskripten.

Berlin, Bielefeld und München im Dezember 2014

Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose,
Hans Anand Pant und Manfred Prenzel

Literatur

- Abedi, J., Leon, S., Kao, J., Bayley, R., Ewers, N., Herman, J., & Mundhenk, K. (2011). Accessible reading assessments for students with disabilities: The role of cognitive, grammatical, lexical, and textual/visual features (CRESST Report 785). Los Angeles, CA: University of California, Los Angeles, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Olson, J. F. & Goldstein, A. A. (1997). The inclusion of students with disabilities and limited English proficient students in large-scale assessments: A summary of recent progress (NCES 97-482). Washington, D. C.: National Center for Education Statistics.
- Pitoniak, M. J. & Royer, J. M. (2001). Testing accommodations for examinees with disabilities: A review of psychometric, legal, and social policy issues. *Review of Educational Research*, 71, 53-104.
- Thurlow, M. L., Elliott, J. L., & Ysseldyke, J. E. (1998). Testing students with disabilities: Practical strategies for complying with district and state requirements. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- UN-BRK (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) vom 21. 12. 2008., § 2 (2008).

Teil A

Einführender Überblick über die Diskussion des Inklusionsbegriffes und den aktuellen Stand sonderpädagogischer Förderung in Deutschland

Was ist Inklusion?

Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung

Michael Grosche

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel betrachtet die theoretische Diskussion über Inklusion durch die Brille der empirischen Bildungsforschung. Die empirische Bildungsforschung steht bei der Erforschung von Inklusion vor großen Herausforderungen, die sich vor allem aus begrifflichen Unklarheiten und der damit verbundenen mangelhaften Operationalisierbarkeit von Inklusion ergeben. Es werden folgende Schlussfolgerungen gezogen: Bislang liegt keine anerkannte, konkrete Definition von Inklusion vor. Das verbreitete Verständnis von Inklusion als der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf in allgemeinen Schulen greift zu kurz. Die Abgrenzung von Integration und Inklusion erfolgt nicht trennscharf. Auch die Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ist kritisierbar. Insgesamt wird daher pointiert vorgeschlagen, in Studien der empirischen Bildungsforschung den international anschlussfähigen Begriff Inklusion statt Integration zu verwenden und in der jeweiligen Studie das temporär, singular und reduziert untersuchte Verständnis von Inklusion stärker als bisher explizit und konkret zu definieren. Dazu werden abschließend Vorschläge für mögliche Facetten einer solchen Definition von Inklusion unterbreitet. So könnte die Interpretierbarkeit empirischer Untersuchungen der empirischen Bildungsforschung und die vergleichende Einordnung ihrer Ergebnisse erhöht werden.

Abstract

The article presented here looks at the theoretical discussion about inclusion from the perspective of empirical educational research. The terminological ambiguity and the resulting lack of adequate operationalizations of inclusion are a great challenge for empirical educational research on inclusion. I draw the following conclusion: up to date, there is no canonical, precise definition of inclusion. Inclusion goes beyond the common understanding of inclusion as the shared classroom instruction of students with and without special educational needs in regular schools. The discrimination between the terms integration and inclusion is not defined precisely enough. The category of “special educational need(s)” can be criticized as well. I therefore suggest that in studies of empirical educational research the internationally more common term inclusion should be used instead of integration, and that the temporary, singular and reduced understanding of inclusion that underlies a particular study should be defined more explicitly and precisely than in the past. For that purpose, I suggest possible facets of such a definition. This way, the interpretability of empirical educational studies and comparison of the results could be enhanced.

1 Problemstellung

Bei der deutschlandweiten Umsetzung von Inklusion könnte es sich um eine der umfangreichsten Schulreformen der letzten 100 Jahre handeln. Es ist daher nicht überraschend, dass das Thema Inklusion sehr kontrovers diskutiert wird. Teile des Diskurses zeichnen sich durch eine ungewöhnliche Schärfe aus. Als Beleg für die harten Kontroversen mag ein kurzer Blick in die Online-Diskussionsseiten entsprechender Tages- und Wochenzeitungen genügen. Die dort zu findenden Diskussionen sind stark emotional gefärbt und basieren häufig auf Einzelmeinungen.

Solche Streitgespräche erfolgen nicht nur in den Medien, in der Politik und im Privaten, sondern auch in der Wissenschaft. Da sich Wissenschaft vor allem im Diskurs weiterentwickelt, sind solche Streitgespräche als essenziell zu betrachten. Allerdings scheinen sich die Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Grundpositionen hart und unversöhnlich gegenüberzustehen, sodass zahlreiche Kontroversen mit bloßem Unverständnis auf beiden Seiten enden.

Blickt man von außen auf diese Diskussionen, so ist eine übergeordnete, folgenreichere Ursache als einer der Gründe für die Kontroversen auszumachen: Verschiedene Menschen beziehen sich mit dem Begriff Inklusion auf unterschiedliche Konzepte. In ihren Diskussionen ist ihnen dies aber nicht immer bewusst, was

zu einem grundlegenden Problem führt: Metaphorisch wird um „Obst“ insgesamt diskutiert, ohne „Obst“ zuvor hinreichend und vor allem explizit zu definieren. So entstehen Debatten, in denen gemeinsam über „Obst“ diskutiert wird, die eine Seite dabei aber „Äpfel“ und die andere „Birnen“ im Sinn hat. Solche Debatten sind nicht zielführend.

In der empirischen Bildungsforschung ist das am vermutlich häufigsten untersuchte Konzept von Inklusion die gemeinsame Unterrichtung von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. Behinderungen. Ein solches Verständnis ist zwar nicht völlig falsch, greift aufgrund der Mehrdeutigkeit des Begriffs Inklusion aber viel zu kurz (Ainscow 2007; Göransson und Nilholm 2014; Hinz 2002; Wocken 2014). Wenn die empirische Bildungsforschung in ihren Studien nur dieses Verständnis von Inklusion zugrunde legt, erhöht sich die Angreifbarkeit ihrer Ergebnisse und erschwert sich die Interpretierbarkeit sowie die Vergleichbarkeit der Befunde in einem größeren Forschungskontext. Gleichzeitig kann inklusiver Unterricht inhaltlich kaum weiterentwickelt werden, wenn die gemeinsame Platzierung als einziges Kriterium für gelungenen inklusiven Unterricht angelegt wird.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist daher, unterschiedliche Definitionen von Inklusion konzeptuell zu diskutieren und abschließend eine Aufzählung verschiedener Facetten solcher Definitionen vorzulegen. Diese Facetten könnten helfen, aussagekräftigere empirische Studien zu planen, den Grad ihrer Vergleichbarkeit zu bestimmen und ihre Ergebnisse in einen größeren Kontext einzuordnen. Ziel ist hingegen keine (auch nur annähernd) erschöpfende Darstellung der verschiedenen Grundpositionen von Inklusion. Stattdessen wird aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung ein Blick auf die bisherigen Theoriediskussionen geworfen, um zur Entflechtung der verschiedenen Verständnisse von Inklusion beizutragen.

Im ersten Teil des Beitrags werden Belege für die momentane Unerreichbarkeit einer eindeutigen Definition gesammelt sowie die Auswirkungen dieses Problems für die empirische Bildungsforschung skizziert. Anschließend folgen Vorschläge zur Planung und Interpretation von empirischen Untersuchungen im Forschungsfeld Inklusion. Es wird vorgeschlagen, den Begriff Inklusion zu verwenden, dabei aber das jeweilige konkrete Begriffsverständnis in jeder Studie genau zu definieren und zu operationalisieren. Abschließend wird ein Bezugssystem zur strukturierten Definition von Inklusion vorgeschlagen, um zukünftige Studien auf sicherere theoretische Beine zu stellen.

2 Zur momentanen Unerreichbarkeit einer eindeutigen Definition von Inklusion

2.1 Inhaltliche Definitionen von Inklusion

Bislang existiert keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion, die trennscharf, logisch konsistent und widerspruchsfrei wäre. Das liegt nicht etwa am unklaren Verhältnis der Begriffe Integration und Inklusion (s. u.), sondern an konzeptuellen Unschärfen des Konstrukts Inklusion selbst. Zwar haben die meisten Menschen eine gewisse Vorstellung von Inklusion, aber niemand scheint Inklusion präzise definieren zu können (Göransson und Nilholm 2014). Wie Hinz (2002) konstatiert, finden sich in zahlreichen Publikationen pragmatische und praktische Zugänge zu Inklusion, ohne jedoch den Begriff selbst explizit zu definieren.

Fest steht, dass Inklusion kein unitäres Konstrukt ist. „So denken einige Autoren bei *Inklusion* insbesondere an Einstellungen und Haltungen, die gegenüber Unterschiedlichkeit und Andersartigkeit von Menschen gegeben sein müssen. Anderen ist es wichtig, rechtliche Ansprüche einzuklagen. Einige Autoren stellen erforderliche Veränderungen in den Schulen in den Vordergrund, wenn sie an Inklusion denken. Andere möchten diese in einen größeren Zusammenhang eingebettet sehen und heben gesamtgesellschaftliche Veränderungserfordernisse hervor. Sie betonen die Vision einer inklusiven Gesellschaft, sehen diese jedoch durch soziale Ungleichheiten gefährdet.“ (Schlee 2012, S. 103f., Hervorhebung im Original) Folglich ist Inklusion ein multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt. Diese verschiedenen Ebenen müssen in theoretischen Diskussionen und empirischen Studien klar auseinandergehalten werden, sonst wird über „Äpfel“ und „Birnen“ diskutiert, die zwar beide „Obst“ sind, im Detail aber gar nicht miteinander vergleichbar sind.

Auch die bisher in der theoretischen Auseinandersetzung vorzufindenden Definitionen sind weder präzise noch konkret. Selbst Mel Ainscow, Tony Booth und Alan Dyson, die sich seit Jahrzehnten intensiv mit dem Thema befassen, können sich nur auf einige Eckpfeiler von Inklusion einigen. „Even given the differences between us, we could agree on some of the broad features of inclusion in schools.“ (Ainscow et al. 2006, S. 25):

- Inklusion sei der Prozess der zunehmenden Teilhabe von allen Lernenden und die Reduzierung von Exklusion in Bezug auf Unterricht, Kultur und Gesellschaft.
- Inklusion sei die Restrukturierung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in den Schulen, um der Heterogenität aller Lernenden gerecht zu werden.

- Inklusion bezeichne die Anwesenheit, die Teilhabe und die Leistung aller Lernenden, die derzeit ausgegrenzt sind oder von Ausgrenzung bedroht sind.

Für den deutschen Sprachraum formuliert Hinz (2010) einige Eckpfeiler des Verständnisses von Inklusion:

- „Pädagogisch betrachtet bedeutet Inklusion zunächst einmal, Vielfalt willkommen zu heißen.“ (ebd., S. 191)
- „Inklusion wendet sich der Heterogenität von Gruppierungen und der Vielfalt von Personen zu [...]
- Inklusion bemüht sich, alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten. [...] Sie werden jedoch nicht als quasi natürliche Eigenschaften gesehen, sondern im Kontext ihrer gesellschaftlichen Konstruktion und den damit verbundenen Wertungen betrachtet [...]
- Inklusion orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung [...]
- Inklusion vertritt die Perspektive des Abbaus von Diskriminierung und Marginalisierung und damit die Vision einer inklusiven Gesellschaft.“ (ebd., S. 192)
- Diese Eckpfeiler münden in folgender These: „Inklusion bedeutet, die tradierte Orientierung auf eine spezifische Klientel sowie spezifische Einrichtungen und Dienste für sie aufzugeben zugunsten von Gemeinwesenarbeit im Stadtteil und in der Gemeinde.“ (ebd., S. 193)

Auch andere Autorinnen und Autoren versuchen Inklusion zu definieren:

- „Kinder und Jugendliche in inklusiven Schulen sollen sich nicht nur sporadisch begegnen, sondern in intensive, selbst gewählte und dauerhafte soziale Kontakte eintreten können (soziale Ebene) und so neben der institutionellen Ebene Inklusion auch persönlich erleben können (emotionale Ebene).“ (Heimlich 2012, S. 15)
- „Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (Biewer 2009, S. 193)

- „Inklusion meint, dass jedes Kind, insbesondere auch sozial benachteiligte SchülerInnen, besondere Fähigkeiten hat. Aufgabe der Schule ist es, diese besonderen Fähigkeiten und die daraus resultierenden pädagogischen Bedarfe angemessen zu berücksichtigen, damit sich alle Kinder möglichst optimal zu autonomen, selbstsicheren und mündigen Personen entwickeln können, die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu ihrem Wohle und dem Wohle der Gemeinschaft entsprechend einbringen.“ (Feyerer 2012, ohne Seitenzahl)

Diese sicher nicht erschöpfende Sammlung von aus dem Zusammenhang gerissenen Definitionen zeigt: Die Definitionen bleiben abstrakt, liefern lediglich vage Aussagen, rekurren auf ihre Prämissen oder beziehen sich auf selbst nicht ausreichend definierte Hilfskonstrukte, wie inklusive Pädagogik. Es lässt sich daher pointiert resümieren: Inklusion ist ein diffuser Begriff (Werning 2010), der bislang noch nicht hinreichend konkret definiert wurde (Wocken 2014).

Dieser Mangel an Klarheit führt zu mindestens zwei Erschwernissen für die empirische Bildungsforschung: Erstens bleibt das genaue Untersuchungsobjekt unklar, da sich aus dem diffusen Begriff kaum spezifische Operationalisierungen ableiten lassen. Zweitens immunisiert der Mangel an Klarheit das Konzept. Wenn nicht genau gesagt werden kann, was Inklusion ist, so ist der Erfolg ihrer konkreten Umsetzung auch nicht falsifizierbar und kann niemals als bewährt oder nicht bewährt gelten. Empirische Ergebnisse, die eine konkrete Facette von Inklusion infrage stellen, könnten immer mit der Begründung, es handele sich dabei um eine „falsche“ Umsetzung von Inklusion, als irrelevant abgetan werden.

2.2 Abgrenzung von Integration und Inklusion

Eine weitere Kontroverse betrifft die Abgrenzung von Integration und Inklusion (für eine umfassende Diskussion s. Wocken 2009). Diese Abgrenzungsversuche existieren nicht nur im Deutschen, sondern mit dem Begriffspaar *inclusion* und *full inclusion* auch im Englischen (Fuchs und Fuchs 1998; Kavale 2002; Kavale und Forness 2000; Kavale und Mostert 2003).

Im deutschen Sprachraum ist geschichtlich gesehen der Begriff „Integration“ älter und der Begriff „Inklusion“ jünger. In der politisch sehr bedeutsamen englischsprachigen Erklärung von Salamanca (UNESCO 1994) zur gemeinsamen Unterbringung von Lernenden mit und ohne Förderbedarf wurde der Begriff *inclusion* benutzt. Dieser Begriff wurde in der deutschen Übersetzung der Salamanca-Erklärung durch „Integration“ ersetzt, vielleicht weil der ältere Begriff Integration im Gegensatz zum neuen Begriff Inklusion im nationalen Kontext anschlussfähig war.

Auch in der aktuellen englischsprachigen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wird der Begriff *inclusion* benutzt (UN 2006). Doch obwohl der Begriff „Inklusion“ in Deutschland inzwischen eingeführt ist, lautet die offizielle Übersetzung in der deutschen Version der Konvention weiterhin „Integration“. De facto wird durch diese Übersetzung historisch (UNESCO 1994) wie aktuell (UN 2006) eine Gleichsetzung von Integration und Inklusion nahegelegt.

Diese Gleichsetzung wird jedoch von vielen Vertreterinnen und Vertretern der Inklusionsbewegung scharf kritisiert (z. B. Hinz 2013). Auch wenn an dieser Stelle die Feinheiten der Begrifflichkeiten nicht einmal ansatzweise vollständig wiedergegeben werden können, soll trotzdem der Versuch der Nachzeichnung der Diskussion unternommen werden. Wocken (2009) unterscheidet in Anlehnung an Sander (2004) bestimmte Qualitätsstufen von Inklusion, die sich entlang eines Kontinuums zwischen Extinktion und Inklusion aufspannen. Das Modell der Qualitätsstufen darf nicht als historische Entwicklungsphasen oder gar als logische Abfolgen interpretiert werden. Stattdessen beziehen sich die Qualitätsstufen auf eine Wertehierarchie von immer höherwertigen Menschenrechten und Anerkennungsformen. Am Beispiel von Menschen mit Behinderungen lassen sich die Stufen wie folgt beschreiben.

Die unterste Stufe wird als *Extinktion* (Auslöschung) bezeichnet. In dieser Stufe besitzen Menschen mit Behinderungen keinerlei Rechte und erhalten keinerlei Anerkennung. Extinktion gab es z. B. in der Zeit des Nationalsozialismus, in der Menschen mit Behinderungen systematisch ermordet wurden.

Die zweite Stufe nennt sich *Exklusion*. Menschen mit Behinderungen besitzen hier „immerhin“ das Recht auf Leben und auf emotionale Zuwendung. Damit ist jedoch noch keine Verpflichtung verbunden, ihnen Bildung zukommen zu lassen. Beispielweise ist es in Deutschland noch nicht sehr lange her, dass Kinder mit Behinderungen im Gegensatz zu Gleichaltrigen ohne Behinderungen nicht schulpflichtig waren und deshalb keine Verpflichtung bestand, sie zu unterrichten.

In der dritten Stufe (*Separation/Segregation*) erhalten Kinder mit Behinderungen das Recht auf Bildung und vielfältige pädagogische Unterstützung. Diese Rechte und Anerkennung wurden bzw. werden in Deutschland von Hilfs-, Sonder- oder Förderschulen umgesetzt. Die dritte Stufe lässt sich nach Powell und Pfahl (2012) nochmals in Segregation (Trennung zwischen Gebäuden) und Separation (Trennung innerhalb eines Gebäudes) unterteilen.

In der vierten Stufe namens *Integration* erhalten Menschen mit Behinderungen das Recht auf soziale Teilhabe. Mit Integration wird die gemeinsame Unterbringung von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. Behinderung in allgemeinen Schulen bezeichnet. Somit meine Integration vor allem die institutionelle Zuordnung zu einer allgemeinen Schule und nicht so sehr