

Inklusive Bildung

Annäherungen an den Begriff der Inklusion
und Forderungen an die Inklusionsforschung¹

von *Hans Wocken*

1. Einleitung: Die Mühen des Definierens
2. Definition der inklusiven Bildung
3. Explikation der Definition
 - 3.1 Inklusiver Personenkreis: Alle Kinder
 - 3.2 Inklusives Curriculum: Vielfältige Bildung
 - 3.3 Inklusiver Unterricht: Gemeinsame Lernsituationen
 - 3.3.1 Inklusion als Vielfalt in der Gemeinsamkeit
 - 3.3.2 Gemeinsame Lernsituationen
 - 3.3.3 Ebenen und Stufen der Gemeinsamkeit
 - 3.3.4 Empirische Validierung
 - 3.4 Inklusive Professionalität: Arbeit im Team
4. Schlusswort: Die Härten des Definierens

1. Einleitung: Die Mühen des Definierens

Wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit dem Begriff der Inklusion befassen, beklagen mit notorischer Regelmäßigkeit das Fehlen eines klaren und konsensualen Inklusionsbegriffs.

- Michael Grosche konstatiert: „Bislang existiert keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion, die trennscharf, logisch konsistent und widerspruchsfrei wäre“ (2015, 20).
- Clemens Hillenbrandt zufolge besteht „im Forschungsfeld insgesamt keine Klarheit über den zentralen Begriff Inklusion“ (2017, 314).

Die Liste der Klagen ließe sich beliebig fortsetzen (Behns/Koch 2017; Piezunka u.a. 2017). Nun, die Klagen bestehen völlig zu Recht, denn es gibt in der Tat trotz einer dreißigjährigen Integrations- bzw. Inklusionsforschung keinen intersubjektiv anerkannten Inklusionsbegriff. Es lassen sich eine Reihe

¹ Diesen Artikel widme ich Ines Boban und Andreas Hinz. Sie haben beide an einem der ersten Seminare teilgenommen, das ich als neu berufener Professor an der Universität Hamburg gehalten habe. Seither waren wir im wissenschaftlichen Engagement für Integration/Inklusion und in guter Freundschaft miteinander verbunden

nachvollziehbarer Gründe anführen, die dieses Forschungsdefizit plausibel machen können:

- Inklusion bezieht sich nicht allein auf das Bildungs- und Schulwesen, sondern auf zahlreiche andere Domänen: Arbeit, Wohnen, Recht, Sexualität, Politik, Freizeit, Gesellschaft. Die UN-BRK (2009) dokumentiert die Vielzahl inklusionsrelevanter Domänen recht gut. Ein domänenübergreifender Inklusionsbegriff wäre, wenn es ihn denn überhaupt geben kann und soll, unvermeidlich recht inhaltsarm und abstrakt.
- Inklusion ist nicht allein ein erziehungswissenschaftlicher Begriff, sondern Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Disziplinen: Soziologie, Philosophie, Theologie, Politikwissenschaft, Psychologie, Ökonomie u.a. mehr. Ein argumentativer interdisziplinärer Austausch ist gewiss anregend und fruchtbar; die Suche nach einem interdisziplinären Inklusionsbegriff scheint mir indessen wenig aussichtsreich, ja eigentlich abwegig. Jede wissenschaftliche Disziplin ist in der Pflicht, zunächst einen eigenen, „einheimischen“ Fachbegriff von Inklusion zu entwickeln.
- In der Erziehungswissenschaft, der Bildungspolitik und in der Schulpraxis gibt es kein einheitliches Inklusionsverständnis, sondern eine Vielzahl von Theorien, Konzepten und Programmatiken. Ein wichtiger Grund für das beklagte Definitionsmaniko. Eine Vielfalt von divergierenden Grundverständnissen lässt sich schwerlich auf einen einheitlichen, allseits geteilten Begriff bringen. Nicht die fehlende Definition an sich ist das Problem, sondern die unvereinbaren Basistheorien und nicht kompatiblen Grundverständnisse.
- Zu dem fehlenden Grundkonsens, was unter Inklusion zu verstehen ist, gesellt sich dann noch ein weiteres Grundproblem. Pädagogische Begriffe erfüllen vielfach zugleich deskriptive, normative und programmatische Funktionen. „Inklusion ist demnach kein rein deskriptiver Terminus, sondern immer mit normativen Implikationen im Sinne eines Programms zur Verbesserung einer pädagogischen Realität verbunden“ (Hillenbrand 2017, 317). Das Definitionsdefizit ist also nicht ein Ausdruck einer mangelhaften wissenschaftlichen Reflexion, sondern „resultiert aus ihrer fast unausweichlichen Einbindung in öffentlich-moralische Diskurse“ (Hillenbrand 2017, 315). Die sog. „radikale“ und „moderate“ Inklusion (Brodkorb 2012; Felder/ Schneider 2016) sind ob ihrer bildungspolitischen und programmatischen Differenzen definitioisch nicht unter einen Hut zu bringen. Die verbreiteten Rufe nach einer „Versachlichung“ der Inklusionsdebatte sind durchaus sympathisch, verkennen aber vielfach die unauflösliche Verkettung pädagogischer Begriffe mit Werten, Normen und Interessen. Die Etablierung einer „ideologiefreien“ Erziehungswissenschaft ist eine Illusion.

Für die Bewältigung des alltäglichen Lebens scheint die Verfügbarkeit von wissenschaftlichen Definitionen nicht sonderlich bedeutsam zu sein. Wir leben Demokratie, Freundschaft oder Glauben, ohne jeweils eine fachliche Definition dieser Begriffe im Kopf zu haben. Die konkrete Lebenspraxis kann auf präzise Definitionen weitestgehend verzichten, die Wissenschaft allerdings nicht! Eindeutige und intersubjektive Begriffe sind die Essenz, der Kern jeglicher Wissenschaft, ohne sie ist Wissenschaft unvollendet.

Das zentrale Anliegen dieses Beitrags ist, eine Definition von Inklusion zu erarbeiten und vorzuschlagen, zu begründen und zu erklären. Das Wagnis eines Definitionsversuchs ist gewiss eine hochspannende wissenschaftliche Herausforderung, literarisch jedoch eher eine ziemlich trockene Angelegenheit. Anstelle unterhaltsamer Prosa oder prickelnder Spannung dürfen eher gedankliche Klarheit und fruchtbare Denkanstöße erwartet werden.

2. Definition der inklusiven Bildung

Gesucht wird eine wissenschaftliche Definition inklusiver Bildung, die in hohem Maße über die Güteermere inhaltliche Validität, eindeutige Interpretierbarkeit und empirische Operationalisierbarkeit verfügt. Gesucht wird nicht eine vorgeblich objektive Definition der schulischen Inklusion. Eine objektive Definition von inklusiver Bildung gibt es nicht, weil jede Definition das subjektive Inklusionsverständnis des Autors, seine inklusionspädagogische und -politische Position widerspiegelt. Aufgrund der unauflösliehen Verquickung von deskriptiven, normativen und programmatischen Begriffsfunktionen kann in der Erziehungswissenschaft der Anspruch einer intersubjektiven Gültigkeit nur bedingt eingelöst werden.

Der anstehende Definitionsversuch wird dreierlei Anforderungen und Restriktionen unterworfen:

1. Fokus Schule

Die Definition richtet den Fokus vorwiegend auf die Schule, also auf die inklusive Bildung in der Primar- und Sekundarstufe der Pflichtschulzeit. Eine darüberhinausgehende Geltung für den Elementarbereich und die Sekundarstufe II wird angenommen, kann aber nicht gewährleistet werden.

2. Fokus Unterschiede

Die Definition richtet ihre Aufmerksamkeit prioritär auf jene Merkmale, in denen allgemeine und inklusive Bildung, Regelschule und Inklusionsschule sich unterscheiden. Der klassischen Definitionsregel

folgend geht es um die „differentia specifica“. Es sollten im besten Fall ausschließlich jene Merkmale in die Definition eingehen, die für eine trennscharfe Unterscheidung von Inklusion zwingend erforderlich sind. Gemeinsamkeiten von allgemeiner und inklusiver Bildung, die es durchaus in einem erheblichen Umfang gibt und geben sollte, finden keine Erwähnung, weil sie naturgemäß zu einer begrifflichen Differenzierung keinen Beitrag leisten.

3. *Prinzip der Sparsamkeit*

Die Definition sollte um eine möglichst sparsame Auflistung differentieller Merkmale bemüht sein. Die Differenzierungsmerkmale sollten den Status der unabdingbaren Notwendigkeit haben. Accessoires, die durchaus wünschenswert erscheinen, aber nicht immer vorhanden sind oder auch nicht unabdingbar gegeben sein müssen, haben den Status der Möglichkeit und sollten in eine Definition nicht aufgenommen werden.

Es sind nach meinem Dafürhalten vier Kardinalmerkmale, die eine zuverlässige Unterscheidung von allgemeiner und inklusiver Bildung, von Regelschule und Inklusion erlauben:

1. *Inklusiver Personenkreis: Alle Kinder*

Inklusive Lerngruppen unterscheiden sich von Regelschulgruppen vor allem durch die Anwesenheit „anderer“ Kinder. Diese „anderen“ Kinder und Jugendlichen sind vor allem Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. In der inklusiven Bildung geht es nicht nur um Personen mit Behinderungen, aber ohne die reale bzw. potentielle Anwesenheit von Personen mit Behinderungen macht – so hier das definitorische Plädoyer – die Rede von inklusiver Bildung keinen Sinn und sollte unterbleiben. Der spätere Definitionsentwurf wird grundsätzlich „alle Kinder“ mit und ohne Behinderungen als legitime Mitglieder von inklusiven Gruppen aufnehmen und jegliche definitorische Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen wie auch anderer Heterogenitätsdimensionen als unzulässige Selektion ablehnen.

2. *Inklusives Curriculum: Vielfältige Bildung*

Das Curriculum von Regelschulen und -klassen kann nie und nimmer den unterschiedlichen Bildungsbedarfen in heterogenen Lerngruppen voll auf genügen. Die Bildungsbedarfe einer vielfältigen, heterogenen Lerngruppe, die immer auch Kinder mit Behinderungen einschließt, sind in einem solchen Maße unterschiedlich, dass ihnen durch einen einheitlichen, undifferenzierten Lehrplan nicht entsprochen werden kann. Eine inklusive Lerngruppe braucht unabdingbar und notwendigerweise ein differenziertes, vielfältiges Curriculum, eine vielfältige Bildung.

3. *Inklusiver Unterricht: Gemeinsame Lernsituationen*

Das pädagogische Angebot eines vielfältigen Curriculums für eine vielfältige Lerngruppe allein genügt für die definitorische Zuerkennung des Attributs „inklusive“ nicht. Das vielfältige Curriculum muss von den Kindern und Jugendlichen einer heterogenen Lerngruppe auch „inklusive“, d. h. in gemeinsamen Lernsituationen (Wocken 1998) angeeignet werden - und das ist substantiell, weil Inklusion eben nicht nur Vielfalt (Kardinalmerkmal 1), sondern immer zugleich auch Gemeinsamkeit bedeutet (Wocken 2017a). Inklusion meint ein Miteinander der Verschiedenen! Just die Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Prinzipien macht Inklusion aus (Wocken 2013a)! Inklusion ohne gemeinsame Lernsituationen wäre eine Farce. Ein inklusiver Unterricht bedeutet aber weder die Verpflichtung zu einer permanenten und ausschließlichen Arbeit im ganzen Kollektiv noch eine unverhältnismäßige Parzellierung der gesamten Lerngruppe in individualisierende, isolierende Einzelsituationen. Ein schwieriges und strittiges Definitionsmerkmal inklusiver Bildung!

4. *Inklusive Professionalität: Arbeit im Team*

Die Gestaltung eines differenzierenden Unterrichts, einer Vielfalt von gemeinsamen Lernsituationen ist eine anspruchsvolle pädagogische Herausforderung, der ein einziger Lehrer bzw. eine einzige Lehrerin grundsätzlich nicht in zufriedenstellender und zumutbarer Weise sowie über die gesamte Unterrichtszeit nachkommen kann. Die Vermittlung einer inklusiven Bildung für eine heterogene, inklusive Lerngruppe erfordert unabwiesbar die verlässliche Präsenz und vielfältige Kompetenz eines multiprofessionellen Teams von Pädagogen einschließlich einer auskömmlichen Ressourcenausstattung. Das Prinzip der multiprofessionellen Unterstützung kann als unstrittig gelten; seine Ausgestaltung ist Gegenstand theoretischer und bildungspolitischer Kontroversen, aber nicht Gegenstand einer Definition von Inklusion.

Damit sind die vier wesentlichen Kardinalmerkmale benannt, die in notwendiger und hinreichender Weise inklusive Bildung verbindlich konstituieren. Die bisherigen begrifflichen Festlegungen lassen sich zu folgender Definition zusammenfassen:

Inklusive Bildung meint

- (1) eine vielfältige Bildung,*
- (2) die alle Kinder mit und ohne Behinderung einbezieht,*
- (3) in gemeinsamen Lernsituationen angeeignet*
- (4) und von einem multiprofessionellen Team initiiert und unterstützt wird.*

In abgekürzter Form ließe sich auch formulieren:

Inklusive Bildung meint eine vielfältige Bildung aller Kinder durch gemeinsame Lernsituationen und mit einem multiprofessionellen Team.

Das ist in Vorschau meine persönliche Definition inklusiver Bildung. Im Folgenden soll nun einem deduktiven Argumentationsmodus folgend diese Definition näher entfaltet und weiter ausdifferenziert werden.

3. Explikation des Begriffs Inklusive Bildung

3.1. Inklusiver Personenkreis: Alle Kinder

Das erste Kardinalmerkmal fragt nach dem Personenkreis inklusiver Bildung: Wer wird eigentlich von schulischer Inklusion adressiert? Eine kleine Geschichte mag in diese Fragestellung einführen. Die Geschichte ist ein wenig anzüglich und seicht, aber sie sei mit Verlaub erzählt.

Im Rotlicht-Milieu ist es nicht unüblich, dass vor den Portalen von Etablissements Türsteher postiert sind. Zumeist kräftige Mannsbilder, nicht selten in respekterheischenden Uniformen. Im Milieu-Jargon heißen sie mitunter auch „Gorillas“. Die Türsteher mustern alle, die um Zutritt nachsuchen, ob sie einen hinreichend unverdächtigen Eindruck machen, akzeptabel gekleidet sind, und nicht zuletzt, ob sie auch zahlungskräftig erscheinen. Die Türsteher bestimmen souverän, wer rein darf und wer nicht. Die Türsteher sind das ungeschriebene Gesetz, ihr Wort gilt. Einsprüche gelten nicht, allenfalls kann mit einer ansehnlichen pekuniären Zuwendung nachgeholfen werden.

Die beschriebenen Etablissements sind ein Paradebeispiel für exklusive Einrichtungen. Exklusive Einrichtungen sind nicht für jedermann zugänglich, sondern sie selektieren, sie wählen aus. Inklusive Einrichtungen sind das genaue Gegenteil des Türsteher-Modells. Inklusive Einrichtungen kennen keine Türsteher, die nach subjektiven Launen Zutritt gewähren oder auch nicht. Und in inklusiven Einrichtungen stehen die Türen sperrangelweit offen. Wer auch immer mag und Zutritt begehrt, darf eintreten. Inklusion heißt „Freier Eintritt für alle!“, ohne Ansehen der Person. Das geflügelte Wort: „Inklusion heißt alle willkommen!“ gilt, ohne Einschränkungen, ohne Kontrollen und Ausmusterungen, ohne Bevorzugungen und ohne Zurückweisungen, ohne Wenn und Aber. Inklusive Bildung meint alle Kinder und Jugendlichen!

Die basale Begründung für die Willkommenskultur der Inklusion sind die Menschenrechte im allgemeinen, die UN-Behindertenrechtskonvention im Besonderen. Den Menschenrechtserklärungen der Vereinten Nationen zufolge ist Inklusion ein Menschenrecht. Menschenrechte sind universal; sie gelten immer und überall und für alle Menschen. Es gibt nicht ein einziges Menschenrecht, das exklusiv nur für eine einzige, bestimmte Menschengruppe gelten würde. Und es gibt nicht ein einziges Menschenrecht, das bestimmte Menschen oder Menschengruppen von vorneherein als unberechtigt ausschließen würde. Am Beispiel des Rechts auf Leben: Alle Menschen ohne jegliche Ausnahme haben ein Recht auf Leben, auch Flüchtlinge. Es wäre unsinnig zu sagen: Menschen haben ein Recht auf Leben, aber nicht alle. Und es wäre menschenrechtswidrig, wenn „Türsteher“ sich anmaßen, über das Recht auf Leben nach eigenem Gutdünken eigenmächtig zu entscheiden.

Jakob Muth hat diese menschenrechtliche Grundlegung der Toleranz jeglicher menschlichen Verschiedenheit in unvergesslicher Weise sehr klar und bündig formuliert: „Integration ist unteilbar!“ (Muth 1986, 140) Jegliche Teilung von Menschen in „inklusionsfähig“ und „nicht inklusionsfähig“ ist mit dem allgemeinen Menschenrecht auf inklusive Bildung nicht vereinbar.

Zur Bekräftigung des universalistischen Inklusionsbegriffs seien einige Konkretisierungen angefügt. Im Inklusionsdiskurs wird mitunter ein weiter und ein enger Inklusionsbegriff unterschieden. Der weite Inklusionsbegriff umschließt alle erdenklichen Heterogenitätsdimensionen (Alter, Geschlecht, Nationalität, Sprache, Kultur, Soziale Schicht u.a.). Der enge Inklusionsbegriff bezieht sich ausschließlich auf Menschen mit Behinderung. Der Begriff „Inklusion“ ist „weiter“ als der Begriff „Integration“, aber er kann und darf sich von der „Integration von Behinderten“ nicht verabschieden – was gegenwärtig angesichts von „Etikettierungsschwemme“ und „Separationsstillstand“ leider der Fall ist (Wocken 2014a; 2019). Diese begriffliche Unterscheidung mag pragmatisch durchaus ihre Berechtigung haben, sie ist indessen mit der Logik der Inklusion nicht vereinbar. Inklusion im ursprünglichen Sinn kennt grundsätzlich keine Exklusionen und Ausnahmen, Inklusion im Ursinn meint von allem Anfang an immer alle. Allein der weite Inklusionsbegriff wird einem umfassend gedachten Einbezug aller gerecht (Lindmeier 2017).

Allerdings muss der Begriff inklusive Bildung – nach meiner Auffassung – unverzichtbar und immer auch Menschen mit Behinderung begrifflich einbeziehen. Inklusion ohne Menschen mit Behinderung gibt es nicht! Die begriffliche „Integration“ von Menschen mit Behinderung ist die *conditio sine qua non*, ohne die nicht rechtens von Inklusion gesprochen werden kann. Es macht beispielsweise keinen Sinn, eine internationale Schule oder eine multireligiöse Schule wegen ihrer beträchtlichen Heterogenität schon inklusiv zu

nennen, wenn Menschen mit Behinderungen weder real vorhanden sind noch potentiell Aufnahme finden würden. Inklusion ist also grundsätzlich ein weiter Begriff.

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriffspaar zielgleiche und zieldifferente Inklusion. Zielgleiche Inklusion ist keine Inklusion, weil sie Vielfalt systematisch reduziert und bestimmte Menschen von vorneherein ausschließt. Ein Gymnasium, das ein abiturfähiges Rollstuhlkind oder eine Handvoll gymnasialer Migrant*innen „inkludiert“, leistet selbstredend eine aner kennenswerte „integrative“ Arbeit, ist aber im Vollsinn keine inklusive Schule. Wir machen uns lächerlich, wenn wir jede Einrichtung, die auch irgendwelche Heterogenitäten vorweisen kann (wer kann das nicht?), gleich als eine inklusive Einrichtung feiern. Die Anwesenheit von Menschen mit Behinderungen jedweder Art ist also nach meinem Dafürhalten zwingend erforderlich für die Vergabe des Etiketts „Inklusion“. Pragmatisch mögen die Begriffe zielgleich und zieldifferent nützlich oder notwendig sein, theoretisch sind sie eher fragwürdig und als eine Konzession an ein gegliedertes, selektives Schulsystem zu verstehen.

Was bedeuten diese begrifflichen Erörterungen für die empirische Forschung? Jegliche empirische Untersuchung sollte an alle Einrichtungen mit inklusivem Anspruch vorab zweierlei Fragen richten:

1. Sind in der „inklusive“ Einrichtung auch Menschen mit Behinderung prinzipiell zugelassen und real vorhanden?
2. Hat die „inklusive“ Einrichtung in ihren gesetzlichen Bestimmungen und in ihrem Schulprogramm oder -profil konkrete Ausschluss- oder Exklusionskriterien für bestimmte Heterogenitätsdimensionen formuliert?

Wenn die erste Frage nicht positiv und die zweite Frage nicht negativ beantwortet werden kann, handelt es sich nicht um inklusive Bildung und nicht um Inklusionsforschung. Des Weiteren sollten alle Inklusionsforschungsprojekte und -berichte um eine penibel genaue Beschreibung der Untersuchungspopulation bemüht sein.

Die Überlegungen zum ersten Kardinalmerkmal inklusiver Bildung zusammenfassend: Inklusive Bildung erfordert die unbedingte und unbehinderte Zugänglichkeit von Bildungseinrichtungen für alle ohne Ansehung ihrer Person. Überall dort, wo ungleiche Andere prinzipiell nicht zugelassen sind, findet keine Inklusion statt. Inklusion ist immer dann und nur dann gegeben, wenn niemand aufgrund eines kategorialen Merkmals (Geschlecht, Sprache, Rasse, Nationalität, Religion, Begabung, ...) grundsätzlich von der Teilhabe an

inklusive Lebenssituationen und institutionellen Inklusionsformen ausgeschlossen ist.

3.2 Inklusives Curriculum: Vielfältige Bildung

Eine unausgelesene, heterogene Lerngruppe beherbergt eine Fülle von Begabungen und Talenten, von Fähigkeiten und auch Unzulänglichkeiten. Dieser Vielfalt von Potenzialen und Bedürfnissen muss eine inklusive Pädagogik inhaltlich durch eine Vielfalt von curricularen Angeboten entsprechen. „Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut“, meint Bernd Ahrbeck (2011). Hinter dieser treffenden Aussage des Inklusionskritikers lauert indes die irige Unterstellung, inklusiver Unterricht sei „Einheitsunterricht“ für alle. Oh nein! Inklusion versteht sich als eine Pädagogik und Didaktik der Vielfalt! Ein differenziertes, vielfältiges Curriculum ist die logische und unerlässliche didaktische Antwort auf das breite Spektrum an Fähigkeitsunterschieden und Entwicklungsbedarfen. Das inklusive Curriculum soll durch vier Merkmale näher bestimmt werden:

1. Vielfalt der Bildung: Allseitige Bildung
2. Vielfalt der Ziele: Zieldifferentes Lernen
3. Vielfalt der Inhalte: Pflicht- und Wahlcurriculum
4. Vielfalt der Bewertungen: Individuelle Bezugsnorm

1. Vielfalt der Bildung: Allseitige Bildung

Inklusion verabschiedet sich von einem Bildungs- und Leistungsverständnis, dass einseitig intellektuelle Leistungen in den Blick nimmt. Der inklusive Bildungsbegriff ist der bildungstheoretischen Didaktik verpflichtet und folgt ihrer Leitidee einer „allseitigen Bildung“.

- Als eine erste historische Grundlegung einer Pädagogik für alle kann die „Didacta magna“ von Johann Amos Comenius (1592–1670) angesehen werden: „Eine vollkommen ihrem Zweck entsprechende Schule nenne ich die, die in Wahrheit eine Menschen-Werkstätte ist [...], wo alle alles allumfassend (omnes omnia omnino) gelehrt werden“ (Comenius 1962, 63).
- Auch Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) vertrat ein „ganzheitliches“ Konzept von Erziehung und Bildung, die die Kräfte und Anlagen des Kopfs (intellektuelle Kräfte), des Herzens (sittlich-religiöse Kräfte) und der Hand (handwerkliche Kräfte) in Harmonie entfalten sollen.
- Die Programmatik einer allseitigen Bildung wurzelt im neuhumanistischen Bildungsideal, dass insbesondere von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) grundgelegt wurde:

„Der wahre Zweck des Menschen -...- ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (von Humboldt 1967,22; vgl. Tenorth 2013).

- Wolfgang Klafki, der Altmeister der bildungstheoretischen Didaktik, versteht unter „Allgemeinbildung“ u.a. eine „allseitige Bildung“, die gleichberechtigt kognitives, soziales, emotionales und motorisches Lernen einschließt und im Dienste einer umfassenden Persönlichkeitsentfaltung steht (Klafki 2007).
- Für Lothar Klingberg, den führenden Didaktiker in der DDR, ist eine „allseitige, harmonische Bildung der Persönlichkeit“ (1974, 69) ein zentrales Merkmal einer „sozialistischen Allgemeinbildung“.
- Eine psychologische Fassung von Allgemeinbildung hat der amerikanische Erziehungswissenschaftler Howard Gardner vorgelegt. Die intellektuelle Bildung darf nicht nach dem traditionellen Intelligenzverständnis auf das Kognitive verengt werden. Im Sinne der „Theorie der multiplen Intelligenzen“ (Gardner 1998) ist auch die emotionale, soziale, praktische und moralische Intelligenz der Kinder zu entwickeln.

Inklusive Lernorte sind vielfältige Lebens- und Erfahrungsräume, die der ganzheitlichen, allseitigen Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit dienlich sind. Eine ‚verkopfte‘ Schule ist für Inklusion, für behinderte Kinder wie für Kinder überhaupt ungeeignet.

Das ganzheitliche Bildungsverständnis inklusiver Pädagogik hat für die empirische Forschung erhebliche Konsequenzen. Jene orthodoxe Empirie, die lediglich die messbaren kognitiven Lernleistungen in den akademischen „Hauptfächern“ fokussiert, huldigt einem verkürzten, reduktionistischen Bildungs- und Leistungsbegriff und verfehlt das umfassende Bildungsverständnis einer „proportionierlichen“ Menschenbildung. Pure Leistungsmessungen sind nicht konstruktvalid.

2. Vielfalt der Ziele: Zieldifferentes Lernen

Die beliebte Unterstellung, Inklusion betreibe Leistungsverzicht und reduziere ihre Ansprüche um der schwachen Schüler willen, ist irrig und zutiefst diskreditierend. Sie dient erkennbar dazu, dass ambitionierte Bürgertum abspenstig zu machen und aus der Inklusion zu vertreiben. Inklusion ist anspruchsvolle Bildung für alle. In einem Bild: Die Äpfel müssen für alle Schülerinnen und Schüler so hoch hängen, dass sie diese auf den Zehenspitzen stehend gerade noch erreichen können, aber für alle eben nicht gleich hoch, sondern für alle gemäß ihrem Vermögen unterschiedlich hoch.

Ein inklusiver Unterricht verlangt von allen Kindern genau das, was sie leisten können. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Wir müssen zufrieden sein, wenn ein Kind das wird, was es werden kann; wenn es das leistet, was es leisten kann. Mehr können wir von den Kindern vernünftigerweise nicht erwarten.

Inklusiver Unterricht muss zwingend zieldifferente Lernprozesse ermöglichen. Für ungleiche Schülerinnen und Schüler können nicht gleiche Lernziele gelten. Die Lernziele müssen „begabungsgerecht“ sein, damit alle die Chance haben, auf ihrem jeweiligen Niveau erfolgreich zu lernen. Zielgleiches Lernen wäre der Tod einer inklusiven Bildung, die auf die Einteilung von Schülern in Gute und Schlechte, also auf das Hierarchisieren von Schülern via standardisierter Leistungserwartungen nach Möglichkeit verzichtet.

Die Inklusionskritiker und -gegner akzeptieren bekanntlich Zieldifferenz nicht. Sie beharren auf Zielgleichheit und stabilisieren mit diesem Votum das gegliederte Schulsystem einschließlich der Förderschulen (z.B. Brodkorb 2012; Felten 2017; Kraus 2017; vgl. Wocken 2018a; 2018b). Durch das rigorose Diktum der Lernzielgleichheit werden Schülerinnen und Schüler mit Lernschwächen menschenrechtswidrig von dem Besuch einer Regelschule ausgeschlossen und jene mit hohen Potentialen massiv in ihrer Entwicklung behindert.

Die Konsequenzen für die Forschung liegen auf der Hand. Gleiche Tests und gleiche Klassenarbeiten für alle sind nicht möglich und nicht gestattet. An die Stelle summativer Messungen von Lernprodukten tritt eine Diagnostik individueller Lernfortschritte. Jüngere Entwicklungen der Lernverlaufsdiagnostik lassen die berechtigte Erwartung zu, dass dieses inklusionsorientierte Postulat einlösbar ist (Boban/Hinz 2016 und 2017c).

3. Vielfalt der Inhalte: Pflicht- und Wahlcurriculum

Verschiedene Kinder brauchen auch verschiedene Lerninhalte. In jahrgangsgemischten Klassen kommt wohl niemand auf die Idee, den Sechstklässlern die gleichen Themen zu stellen und die gleichen Inhalte zu servieren wie den Viertklässlern. Nicht anders ist es in begabungsgemischten, heterogenen Lerngruppen.

Eine Vielfalt von Lernangeboten und Lerninhalten ist nicht allein dem unterschiedlichen Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler geschuldet, sondern auch ihren unterschiedlichen Neigungen, Interessen und Förderbedarfen. Der inhaltliche Kern der Allgemeinbildung ist ein gemeinsames Fundamentum, das eine grundlegende Bildung für alle sichert; dieses wird erweitert und ergänzt durch eine reichliche Anzahl von Addita, die von den Schülern nach eigenen Vorlieben und Gutdünken gewählt werden können.

Das gesamte Curriculum einer inklusiven Schule sollte etwa zu zwei Dritteln aus einem Pflichtcurriculum und zu einem Drittel aus einem Wahlcurriculum bestehen. Das freie Wahlcurriculum wird überwiegend durch frei gewählte Interessen- und Arbeitsgruppen realisiert. Als unterrichtsmethodische Hauptformen bieten sich Freiarbeit, Werkstätten, Forscher-Labore und Portfolio-Arbeit an. Gegenstand des Wahlcurriculums können auch Individuelle Entwicklungspläne (IEP) für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung sein.

Die inklusionsdidaktische Forderung nach gediegenen Freiräumen kann mit einem elementaren Satz des Grundgesetzes begründet werden. In Artikel 2 des GG heißt es: „Jeder Mensch hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit.“

Wilhelm von Humboldt hat die Freiheit des Lernens wie auch die Vielfalt der Lernangebote als Grundbedingungen für die allseitige Bildung einer harmonischen Persönlichkeit angesehen. Das Zitat von Humboldt unter 3.2 fährt fort:

"Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschliche Kräfte noch etwas anderes, obwohl mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen" (von Humboldt 1967, 22; vgl. Terhart 2011).

Die heutige Schule ist beileibe kein Ort der Freiheit. Die Unfreiheit der Schule beginnt bei der Schulpflicht, kulminiert in Lehrplänen, die fast vollständig die Inhalte des Lernens definieren und verbindlich vorschreiben, und setzt sich schließlich in der Dominanz kollektiven, gleichschrittigen Lernens fort.

4. Vielfalt der Bewertungen: Individuelle Bezugsnorm

Die „Vielfalt der Ziele (ziendifferentes Lernen)“ und die „Vielfalt der Inhalte (Pflicht- und Wahlcurriculum)“ ziehen als logische Konsequenz das Merkmal „Vielfalt der Bewertung (Individuelle Bezugsnorm)“ nach sich. Es ist ungerecht und unsinnig, Kinder, die in ihren Lernprozessen je eigene, individuelle Lernziele verfolgen, am Ende dann doch über einen Kamm zu scheren und nach dem gleichen Maßstab zu bewerten. Ziffern- oder Notenzeugnisse vergleichen die Schüler miteinander und nach einem einheitlichen Maßstab: Es gibt dann immer gute, durchschnittliche und schlechte Schüler.

Man kann Leistungsergebnisse von Schülern im Wesentlichen mit zwei verschiedenen Maßstäben messen (Rheinberg 1980). Vergleicht man die jetzige Leistung eines Schülers mit den jetzigen Leistungen anderer Schüler, kommt die

soziale Bezugsnorm zum Tragen. Wenn die jetzige Leistung eines Schülers dagegen mit seinen früheren Leistungen verglichen wird, findet die individuelle Bezugsnorm Anwendung. Eine Bewertung nach der individuellen Bezugsnorm ist nicht an den Leistungsunterschieden zwischen den Schülern, sondern an der individuellen Leistungsentwicklung eines Schülers orientiert.

Welcher Vergleichsmaßstab aus pädagogischer Sicht angemessen ist, hat vor über 150 Jahren Johann Friedrich Herbart (1776-1841) deutlich gemacht:

"Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit anderen, er vergleicht ihn mit sich selbst. Er ist mit keinem zufrieden, der hinter sich selbst zurückbleibt, und mit keinem unzufrieden, welcher so viel wird, als man vermutlich von ihm erwarten konnte" (1831, 210).

Die Orientierung der Leistungsbewertung an der individuellen Bezugsnorm hat innerhalb einer inklusiven Didaktik einen überragenden Stellenwert, der kaum hoch genug veranschlagt werden kann. Rheinberg (1980) hat in einer sehr verdienstvollen Forschungsarbeit empirisch ermittelt, welche Wirkungen die Anwendung der sozialen und individuellen Bezugsnorm bei Schülern hat. Die soziale Bezugsnormorientierung löst in den Klassen einen Wettbewerb um die knappen guten Noten aus. Die Schüler sind gehalten, ihre Tüchtigkeit in der Konkurrenz mit anderen unter Beweis zu stellen. In einem solchen Klima der Leistungskonkurrenz bleibt für kooperatives und prosoziales Verhalten wenig Raum. Eine soziale Bezugsnormorientierung der Leistungsbewertung ist inklusionshinderlich.

Inklusives Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen wird erst in dem Maße möglich, in dem bei der Bewertung von Schülerleistungen der individuellen Bezugsnorm der gebührende Platz eingeräumt wird. Eine individuelle Bezugsnormorientierung fördert das Zutrauen der Schüler in ihr eigenes Leistungsvermögen. Schüler aller Fähigkeitsgrade entwickeln eine wachsende Erfolgszuversicht und ein positives Selbstwertgefühl; sie erleben, dass sie etwas können und stetig dazulernen. Insbesondere leistungsschwache Schüler haben bei individueller Bezugsnormorientierung weniger Angst vor Misserfolgen und Prüfungen.

Wenn inklusive Unterrichtsforschung das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler, ihre Leistungsmotivation und Lernfreude sowie das Sozialklima und die soziale Kohäsion der Lerngruppe erhebt, sollte gleichzeitig auch die vorwaltende Praxis der Bezugsnormorientierung miterhoben werden.

3.3 Inklusiver Unterricht: Gemeinsame Lernsituationen

3.3.1 Inklusion als Vielfalt in Gemeinsamkeit

Das dritte Kardinalmerkmal thematisiert das Herzstück der Inklusion: Gemeinsamkeit. Auch das gegliederte Schulwesen bejaht Gemeinsamkeit, aber nur die Gemeinsamkeit der Gleichen. Inklusion dagegen bejaht die Gemeinsamkeit der Verschiedenen. Inklusion ist Vielfalt in Gemeinsamkeit! Das ist ein fundamentaler Unterschied zwischen Separation und Inklusion. Im gegliederten Schulwesen wird die Gesamtheit der Verschiedenen in diverse, möglichst homogene Kohorten eingeteilt und dann in vordefinierte, unveränderliche und unantastbare Schulformen aufgeteilt

Das inklusive Bekenntnis zur Vielfalt (Kardinalmerkmal 1) allein reicht nicht (Wocken 2017a). Es muss unabdingbar ergänzt werden durch eine reale Praxis der Gemeinsamkeit, wenn Inklusion wahr sein soll. Die Gemeinsamkeit der Verschiedenen ist die eigentliche Erkennungsmelodie der Inklusion, ihr substantieller Kern. Und deshalb ist die Gemeinsamkeit der Verschiedenen auch ein unverzichtbares Kernmerkmal der Inklusion.

Die Gemeinsamkeit der Verschiedenen ist zwar ein konstitutives Merkmal der Inklusion, das Achtung und Wertschätzung verdient, aber sie ist auch eine riesengroße pädagogische Herausforderung. Denn die Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe gehört keineswegs zu den routinemäßig verfügbaren Kompetenzen aller pädagogischen Professionen. In der gesamten Geschichte der Schule war die Homodoxie, also der Glaube an die Notwendigkeit und Vorteilhaftigkeit von homogenen Gruppen (Wocken 2013c), das unstrittige und absolut dominante Dogma des gegliederten Schulwesens. Und auch heute bestimmt dieses Dogma der Homodoxie weitestgehend die Wirklichkeit des Schul- und Unterrichtswesens. Die gemeinsame Unterrichtung verschiedener Kinder ist eine pädagogische Kunst, die in der Inklusion neu gedacht, erfunden und konkret angeeignet werden muss.

Dass guter inklusiver Unterricht grundsätzlich möglich ist, steht außer Frage. Die grundsätzliche Möglichkeit eines inklusiven Unterrichts ist hierzulande und weltweit auch unter allfälligen Bedingungen hinlänglich demonstriert worden. Inklusion ist machbar! Gleichwohl ist inklusive Unterrichtskompetenz eine professionelle Kunst, die standardmäßig nicht erwartet werden kann. Ob und in welcher Qualität inklusiver Unterricht realisiert wird, ist deshalb eine Frage, die in empirischen Untersuchungen durch teilnehmende Beobachtungen und perspektivenreiche Dokumentationen zu beantworten ist.

Möglichkeit, Nutzen und Qualität einer unterrichtlichen Gemeinsamkeit der Verschiedenen werden von der Inklusionskritik weitgehend bis völlig in Zweifel gezogen. Die Inklusionskritik, die das gegliederte Schulsystem in seiner Existenz gefährdet sieht und mit parteilicher Solidarität zu verteidigen trachtet, zeichnet regelhaft ein falsches, Grauen erregendes Bild eines inklusiven Unterrichts. Sie kann sich die inklusive Unterrichtung einer heterogenen Schülergruppe schlicht und einfach nicht vorstellen. Ihr Bild über einen gemeinsamen Unterricht einer heterogenen Lerngruppe ist ganz und gar jener Unterrichtswirklichkeit verhaftet, die in homogenen Schulformen und Klassen alltägliche Praxis ist: Lernen im gleichen Schritt und Tritt in einem überwiegend frontalen Klassenunterricht. Das Zerrbild eines inklusiven Unterrichts wird von der Inklusionskritik auch gerne mit einigen plakativen Schimpfwörtern beschrieben: Einheitsschule, Einheitsbrei, Gleichmacherei (z.B. Ahrbeck 2011; Felten 2017; Geyer 2014; u.a.). Die unterrichtliche Gemeinsamkeit der Verschiedenen wird von den Inklusionsopponenten als Gleichheitsunterricht pur imaginiert (Wocken 2018a; 2018b). Ein höchst einfältiges, aber eingängiges Vorurteil über inklusiven Unterricht, das ein beträchtliches Abschreckungspotential beinhaltet.

Allerdings hat auch die wissenschaftliche Theorie einer inklusiven Didaktik sich nicht immer deutlich genug von diesem misslichen Bild eines „Einheitsunterrichts“ abgegrenzt. Die verbreitete, prominente Rede, Inklusion meine ein „Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1982; 2013; Kritik: Wocken 1998; 2016b), hat ungewollt zu dem Missverständnis beigetragen, inklusiver Unterricht sei durch eine permanente und totale Gemeinsamkeit gekennzeichnet. Erst in jüngerer Zeit haben alternative Ansätze (Markowetz 2016; Wocken 2016b) ein kontrastreiches Gegenbild zu einem totalitär gedachten „Einheitsunterricht“ formuliert. Allen voran hat das Theorem der „Gemeinsamen Lernsituationen“ (Wocken 1998; 2017c) dem hartnäckigen Vorurteil widersprochen, inklusives Lehren und Lernen bedeute „alle – immer – das Gleiche – auf gleiche Weise“. Dieses Theorem der gemeinsamen Lernsituationen soll hier um ein weiteres Versatzstück ergänzt und angereichert werden.

3.3.2 Ebenen und Stufen der Inklusion

Damit Verschiedene nicht einfach nebeneinander existieren, sondern miteinander leben, arbeiten, lernen, braucht es gemeinsame Lebens-, Arbeits- und Lernsituationen. Das ist zwingend notwendig, ansonsten macht die Gemeinsamkeit von Verschiedenen keinen Sinn und verdient Inklusion ihren Namen nicht. Aber zum wiederholten Male: Es ist ein weit verbreiteter und fataler Irrtum, dass es nur eine einzige Form von gemeinsamen Situationen gibt; dass in der Schule allein ein lehrergesteuerter Klassenunterricht die einzig

mögliche gemeinsame Lernsituation ist oder – noch schlimmer – die ideale inklusive Lernsituation wäre. Inklusion ist weder ein soziales Korsett noch ein soziales Gefängnis. Inklusion versteht sich als eine Pädagogik der Vielfalt, die sich nicht allein in der Vielfalt der Individuen, sondern auch in der Vielfalt der pädagogischen Situationen äußert. Ich vertrete mit Überzeugung und mit Nachdruck die Auffassung, dass es eine Vielzahl von Strukturen, Formen und Situationen gibt, die – auf unterschiedliche Art und Weise und in unterschiedlicher Intensität – inklusives Potential haben und inklusionswirksam sind.

Die Gretchenfrage des dritten Kardinalmerkmals lautet: Was ist Gemeinsamkeit? Meine Antwort lautet: Es gibt viele und unterschiedliche Formen, Strukturen und Situationen, in denen eine Gemeinsamkeit der Verschiedenen realisiert werden kann. Für eine begriffliche Differenzierung des Merkmals Gemeinsamkeit ist es hilfreich, eine strukturelle und eine interaktionale Dimension zu unterscheiden. Die strukturelle Dimension stellt in Rechnung, dass Inklusion auf verschiedenen organisatorischen Ebenen stattfindet. Grundgelegt durch den sozialökologischen Ansatz von Bronfenbrenner ist es in den Sozialwissenschaften weithin üblich, eine Makro-, Meso- und Mikroebene zu unterscheiden (z. B. Fend 2006; Heimlich 2018; u.a.). Das Schulsystem mit seinen unterschiedlichen Schulformen und Schularten repräsentiert die oberste Ebene. Auf der makrostrukturellen Ebene geht es um die begriffliche Unterscheidung eines inklusiven versus separierenden Schulsystems. Auf der Mesoebene ist die je einzelne Schule angesiedelt. Die einzelnen Schulen einer Schulform sind keineswegs alle gleich, sondern haben vielfach ein ganz eigenes Profil mit deutlich unterschiedlicher Prägung, was von der empirischen Forschung deskriptiv zu dokumentieren wäre. Die zu einer identifizierbaren Klasse zusammengefassten Schülerinnen und Schüler bilden schließlich die unterste organisatorische Ebene, die Mikroebene. Die Unterscheidung dieser drei Ebenen ist deshalb von enormer Wichtigkeit, weil Inklusion auf allen Ebenen etwas anderes meint.

Die zweite, interaktionale Dimension stellt in Rechnung, dass Inklusion quantitativ wie qualitativ eine unterschiedliche Intensität haben kann. Jörg Ramseger (2014) unterscheidet drei unterschiedliche Intensitätsstufen von inklusiver Gemeinsamkeit:

1. räumliche Gemeinsamkeit: Gemeinsamer Ort
2. soziale Gemeinsamkeit: Gemeinsam leben
3. unterrichtliche Gemeinsamkeit: Gemeinsam lernen.

Die verschiedenen Intensitätsstufen der Inklusion bauen hierarchisch aufeinander auf. Die jeweils untere Stufe ist die zwingend notwendige Vorstufe

der jeweils höheren Inklusionsstufe. Räumliches Beisammensein ist die notwendige Voraussetzung einer sozialen Gemeinsamkeit; soziale Gemeinsamkeit ist die Voraussetzung für unterrichtliche Kommunikation.

Die Intensitätsstufen von Ramseger haben eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Theorem der gemeinsamen Lernsituationen. Die räumliche Gemeinsamkeit ist identisch mit den „koexistenten Lernsituationen“. Die soziale Gemeinsamkeit umfasst die „kommunikativen und subsidiären Lernsituationen“. Die unterrichtliche Gemeinsamkeit schließlich korrespondiert mit den „kooperativen Lernsituationen“.

Während die zweite und dritte Stufe (soziale und unterrichtliche Gemeinsamkeit) als selbsterklärend gelten können, scheint die raumzeitliche Gemeinsamkeit einer Rechtfertigung und Begründung zu bedürfen. Ist räumliches Beisammensein schon Inklusion? Im Inklusionsdiskurs werden nicht selten Kinder mit komplexen und schweren Behinderungen, die dennoch inkludiert sind, als bloße „Beistellkinder“ charakterisiert und damit sowohl ihre Inklusion als auch eine bloße räumliche Inklusion insgesamt als fragwürdig und sinnlos dargestellt. Dieser unverständigen und abschätzigen Missachtung einer raumzeitlichen Gemeinsamkeit sei hier nachdrücklich widersprochen. Schon das Theorem der gemeinsamen Lernsituationen hat die koexistenten Situationen, in denen man als mehr oder minder passiver Teilnehmer an einer gemeinsamen Situation (Wocken 1998) partizipiert, als inklusionsrelevant und -wirksam gewürdigt.

Jüngst haben die amerikanischen Biologen Wolf und Tomasello (2019) in einem beeindruckenden Experiment nachweisen können, dass auch schon bei hochintelligenten Tieren ein gemeinsames, passives Erleben und Dabeisein Gemeinschaftsgefühle hervorruft. In dem Experiment haben jeweils zwei Schimpansen, die sich völlig fremd waren, paarweise gemeinsam ein Video angeschaut, das andere Schimpansen bei belanglosen, spielerischen Aktivitäten darstellte. Danach zeigten die beiden zuvor fremden Schimpansen ein größeres soziales Interesse füreinander und ein deutlich sozialeres Verhalten. Sie suchten eigeninitiativ soziale Nähe, nahmen Kontakt zueinander auf und waren sogar zum wechselseitigen Flöhen bereit. Die Forscher sehen durch diese experimentellen Resultate die These bestätigt, dass geteilte Erfahrungen und Erlebnisse das Wir-Gefühl befördern und stärken. Dieser Befund geht sogar über die sog. Kontakthypothese hinaus, die ja nicht nur räumliche Gemeinsamkeit, sondern auch reale Interaktionen fordert (Cloerkes 2007). Das Experiment bekräftigt mit großem Nachdruck die Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit einer Vielfalt von inklusiven Lebens- und Lernsituationen und kann die krampfhaft, monistische Fixierung auf ein gemeinsames Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand reduzieren oder aufheben.

Die Tabelle 1 zeigt nun eine zweidimensionale Matrix, in der „Inklusion“ einerseits nach der strukturellen Dimension Makro-, Meso- und Mikroebene und andererseits nach der interaktionalen Dimension Inklusionsintensität aufgefaltet ist. Die neun Felder der Matrix repräsentieren soziale Strukturen, Formen oder Situationen unterschiedlicher Inklusivität; man könnte von „Inklusivitätszellen“ sprechen. Die Inklusivität der Zellen nimmt in der Tabelle in der Vertikalen von oben nach unten und in der Horizontalen von links nach rechts zu. Die folgende Kommentierung dieser neun Inklusionsmuster bzw. „Inklusivitätszellen“ muss dem Gebot der Kürze folgend sehr knapp ausfallen; sie mag den Leser zu ausschweifigen Ausmalungen und kreativen Ergänzungen anregen.

	INTENSITÄT DER INKLUSION		
EBENEN DER INKLUSION	Räumliche Inklusion: Gemeinsamer Ort	Soziale Inklusion: Gemeinsames Leben	Unterrichtliche Inklusion: Gemeinsames Lernen
Systemebene (Schulformen)	(1) - ?	(2) - Schülerdemo (?)	(3) - eine Schule für alle - Gesamtschule+ - Grundschule+
Schulebene (Schulklassen)	(4) - Gesamtschule+ - Schulzentrum+ - Pausenhof+ - Bushaltestelle	(5) - Schulversammlung - Schulkleidung - Schulfeste, Sportfeste - Schulmensa - Schultheater - Schulchor - Freizeitaktivitäten	(6) - heterogene Lerngruppen - Projektwoche - Arbeitsgemeinschaften - Neigungsgruppen - Lesepaten
Klassenebene (verschiedene SS)	(7) - Arbeit im PC-Raum - Wochenplan - Diktate, Tests	(8) - Frühstück - Morgenkreis - Klassenrat - Wandertag	(9) - Klassenunterricht - Partnerarbeit - Helfersystem - Kooperative Methoden - Heterogene Tischgruppen

Tab. 1: Ebenen und Stufen inklusiver Bildung

Die Tabelle 1 fragt nach den pädagogischen Möglichkeiten einer Gemeinsamkeit der Verschiedenen, differenziert nach Systemebenen und Beziehungsintensität. Die Leitfrage der ersten Tabellenzeile (Zelle 1 bis 3) lautet: Welche pädagogischen Strukturen, Formen und Situationen können allen Schülerinnen und Schülern aller Schulformen auf der *Makroebene* eine räumliche, soziale oder unterrichtliche Gemeinsamkeit ermöglichen?

- (1) In dieser Inklusivitätszelle kann und darf nichts notiert werden, weil die Statuten des gegliederten Schulsystems ja eine institutionelle, räumliche Trennung wollen. Eigene Schulgelände und eigene Schulgebäude signalisieren, dass sich die Schulformen souveränen Nationalstaaten gleich voneinander abgrenzen wollen.
- (2) Auch für diese Inklusivitätszelle muss eine Fehlanzeige vermeldet werden. Sofern installiert, sind Landesschülerräte schulformübergreifende Gremien. Man könnte auch an eine stadtweite Schülerdemo etwa gegen den Klimawandel denken, an der Schüler aller Schulformen teilnehmen und Parolen gegen den Klimawandel skandieren. Aber derartige schulformübergreifende Schüleraktionen werden vom System eher ungern gesehen und schon gar nicht initiiert. Das System schickt die Schüler nicht auf die Straße, womöglich gar noch gegen das System.
- (3) Einzig und allein die Grundschule+ und die Gesamtschule+ sind organisatorische Strukturen, die eine räumliche, soziale und unterrichtliche Gemeinsamkeit aller Schülerinnen und Schüler vorsehen und praktizieren. Das angefügte Pluszeichen (+) will mit unnachgiebiger Penetranz darauf hinweisen, dass die üblichen Grundschulen und Gesamtschulen nun grundsätzlich für alle Schüler mit Behinderungen offenstehen müssen, sollen sie denn mit vollem Recht auch „inklusiv“ genannt werden dürfen.

Die Leitfrage der zweiten Tabellenzeile (Zelle 4 bis 6) lautet: Welche pädagogischen Strukturen, Formen und Situationen können allen Schülerinnen und Schülern aller Schulformen auf der *Mesoebene* eine räumliche, soziale oder unterrichtliche Gemeinsamkeit ermöglichen?

- (4) Mit der Inklusivitätszelle (4) überschreitet das gegliederte Schulwesen den Rubikon und macht den ersten Schritt auf dem Wege zu einem inklusiven Schulsystem. Die Zelle (4) markiert die Geburt des Schulzentrums+. Die verschiedenen Schulformen und -arten – einschließlich aller lokalen oder regionalen Förderschulen (!) – befinden sich auf einem gemeinsamen Schulareal. Sie arbeiten zwar weitgehend autark, aber es gibt gemeinsame Einrichtungen, ganz gewiss eine

gemeinsame Bushaltestelle. Es macht einen Unterschied, ob geistig behinderte Schülerinnen und Schüler mit einem eigenen Schulbus der Lebenshilfe zur Förderschule fahren oder ob sie im gleichen Bus wie Gymnasiasten, Realschüler und Hauptschüler sitzen.

Im Falle einer bloß räumlichen Inklusion kann es sich auch um eine additive Gesamtschule+ handeln, jetzt zusätzlich um die Schulform Förderschule erweitert. Die erweiterte additive Gesamtschule+ beherbergt das gesamte gegliederte Schulwesen, nun aber nicht in getrennten Schulgebäuden, sondern unter einem einzigen Dach. Man kann darüber sehr wohl die Nase rümpfen, denn es ist weiß Gott nicht das Ideal „einer Schule für alle“. Aber wir haben in Deutschland ja nicht einmal das, das gesamte gegliederte Schulwesen unter einem einzigen Dach. Die um Förderschüler erweiterte additive Gesamtschule+ könnte eine basale, rudimentäre Form einer wirklichen inklusiven Schule sein. Eine erweiterte additive Gesamtschule+ bietet keinerlei Gewähr für eine progressive Inklusionsentwicklung, aber doch Chancen. In der gemeinsamen Mensa könnte ein Gymnasiast vielleicht dem schwerbehinderten Kind das Schnitzel zerschneiden. Auf dem gemeinsamen Pausenhof für Schüler aller Schulformen betätigt sich ein kräftiger Hauptschüler als Bodyguard für ein Glasknochenkind („subsidiäre Lernsituationen“). Und auf dem gemeinsamen Schulfest dieser neuen Gesamtschule+ wächst die räumliche Gemeinsamkeit über sich hinaus und lässt in interschulischen Festbuden und in schulformneutralen Cafés immerhin für eine Weile das gegliederte Schulwesen hinter sich. Die räumliche Inklusion aller (!) Schulformen in einem gemeinsamen Schulhaus ist nicht das Non-plus-ultra der Inklusion, aber eine legitime Möglichkeit, die ein Mehr an Inklusion zulässt und vorbereiten kann.

- (5) Die räumliche Nähe der Schulformen macht manche soziale Gemeinsamkeit möglich. Die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen begegnen sich immer wieder einmal in der gemeinsamen Schulmensa. Das jährliche Schulfest könnte als ein gemeinsames Schulfest ausnahmslos der ganzen Schulfamilie gefeiert werden. Selbstverständlich haben das Schulzentrum+ und die additive Gesamtschule+ eine gemeinsame Schulbibliothek für alle. Dort werden Vorlesewettbewerbe ausgetragen, an denen die Förderschüler zuhörtend partizipieren. Die additiven Schulformen haben einen gemeinsamen Theaterpädagogen fest angestellt, der regelmäßig mit Schülern aller Schulen ein Theaterstück einstudiert und für die Schulgemeinde wie auch für die Kommune aufführt. Die Schulen des Schulzentrums+ und der additiven Gesamtschulen+ haben zur Förderung der „corporate identity“ einen

einigen Schulnamen: z.B. „Martin-Luther-King-Schule“. Auf dem gemeinsamen Schultrikot ist neben dem gemeinsamen Schulnamen als Untertitel auch die spezifische Schulabteilung, etwa Gymnasium, genannt. Im Schulparlament sind Schülerinnen und Schüler aller Schulformen vertreten. Bei besonderen Anlässen versammeln sich Klassen aller Schulformen und der gleichen Schulstufe zur einer Feierstunde, in der vom Schulorchester begleitet immer die gemeinsame Schulhymne gesungen wird.

Wenn Schulleitung, Lehrerkollegium und Elternschaft dem Gedanken der Gemeinsamkeit wohl gewogen sind, werden sie bemüht sein, die bloß räumliche Inklusion auszudehnen und soziale Begegnungsmöglichkeiten, Begegnungsräume und -situationen zu schaffen. In der gemeinsamen Schulversammlung wird darüber abgestimmt, welchen Schulnamen die Schule haben soll. Die Schülervertreter der Förderschulen stimmen in den freien und gleichen Wahlen selbstverständlich mit ab. Die neue inklusive Gesamtschule+ bietet eine Vielfalt ungebundener Sozialräume an: Schülerzeitung, Schülerdisco, gemeinsame Demonstrationen („friday for feature“), gemeinsame Weihnachtsfeiern, Schülerfirmen und anderes mehr. Gewiss sind einer sozialen Inklusion auch Grenzen gesetzt, aber sie sollten kein Grund sein, die vorhandenen Chancen in einer neuen additiven Gesamtschule+ nicht zu nutzen und nach neuen Wegen Ausschau zu halten.

- (6) In unterrichtlicher Hinsicht gibt es in einem Schulzentrum+ bzw. einer additiven Gesamtschule+ wenig bis gar keine Gemeinsamkeit. Die diversen Schulformen haben eigene Lehrpläne, eigenes Lehrpersonal, eigene Schulabschlüsse. Möglich, dass sich die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen ein wenig erhöht; möglich, dass ein ansehnlicher Austausch spezieller pädagogischer Professionen (Sozialpädagogen, Sonderpädagogen, Karate-Trainer, usw.) zwischen den verschiedenen Schulformen praktiziert wird. Die Sekundarstufenschüler sind regelhaft in den Förderschulen als Lesepaten tätig oder leisten bei Schullandheimaufenthalten mit Förderschülern ein Sozialpraktikum ab.

Das Tor zur unterrichtlichen Gemeinsamkeit wird aber erst aufgestoßen durch „integrierte“ Schulen+. Einzelne Schulen realisieren ein inklusives Konzept, wenn sie systematisch und durchgängig heterogene Lerngruppen einrichten, die grundsätzlich Schüler aller traditionellen Schulformen einschließlich der Förderschüler einschließen. In mehrzügigen inklusiven Schulen sollten alle Züge grundsätzlich als heterogene Lerngruppen ausgestaltet sein; nur so kann eine Spaltung der Schule in inklusive und nichtinklusive Klassen vermieden werden.

In der Binnenorganisation von inklusiven Schulen sind durchaus Formen einer „äußeren“ Differenzierung denkbar und legitim. Eine durchgängige Komposition der Lerngruppen nach dem Streaming-Prinzip ist nicht inklusionskompatibel, allenthalben kann in Maßen, etwa in den Fremdsprachen und in Mathematik, ein fachleistungsbezogenes Setting praktiziert werden.

Eine weitere Möglichkeit, in inklusiven Schulen die ungeschmälerte Heterogenität zu erhalten und eine unterrichtliche Gemeinsamkeit der Verschiedenen zu ermöglichen, sind mannigfache Formen einer klassenübergreifenden Lernorganisation: Arbeitsgemeinschaften, Interessen- und Neigungsgruppen, Unterrichtsprojekte, Lernbüros.

Die Leitfrage der dritten Tabellenzeile (Zelle 7 bis 9) lautet: Welche pädagogischen Strukturen, Formen und Situationen können allen Schülerinnen und Schülern aller Schulformen auf der *Mikroebene* eine räumliche, soziale oder unterrichtliche Gemeinsamkeit ermöglichen?

(7) Ja, das gibt es: Räumliche Gemeinsamkeit ohne jegliche Interaktion. Die Schüler sitzen im PC-Raum, jeder an seinem Monitor. Mag sein, dass es eine gemeinsame Aufgabenstellung gibt, zu der alle im Internet individuelle Recherchen anstellen sollen. Möglich aber auch, dass alle Schülerinnen und Schüler ganz individuelle Arbeitsaufgaben bearbeiten, die ein didaktischer Server passend für jeden einzelnen anbietet und auswertet. Adaptive individuelle Arbeitspläne für alle Schüler sind dank der digitalen Programmierung und Steuerung keine Zukunftsmusik mehr, sondern bereits heute in guter Qualität vorhanden. Die Schüler lernen „einsam“, aber in einem gemeinsamen Raum. Gleiches gilt auch für die Unterrichtsformen Wochenplan, Freiarbeit und Klassenarbeiten. Während bei der PC-Arbeit und dem Wochenplan hin und wieder nachbarschaftliche Hilfe geleistet werden kann („subsidiäre Lernsituation“), ist jede Kooperation bei Klassenarbeiten und Tests strikt verboten. Die Gemeinsamkeit der Verschiedenen wird in der Inklusivitätszelle (7) überwiegend in Form „koexistenter Lernsituationen“ realisiert. Alle partizipieren als mehr oder minder passive Teilnehmer an einer gemeinsamen Situation, die hintergründige Gefühle des Dabeiseins hervorruft. Das symbiotische Erleben der gleichen Lage vermittelt ein Gefühl der Zugehörigkeit.

(8) Die pädagogischen Formen und Situationen der Zelle (8) haben gemeinsam, dass keine akademischen, kognitiven Lerninhalte angeeignet werden. Es wird nichts gelernt, was sich in Tests abprüfen und im Lehrplan als erreicht abhaken ließe. Frühstück, Morgenkreis und Klassenrat sind typische „kommunikative Lernsituationen“. Die Schüler plaudern miteinander, singen ein Geburtstagsständchen, hören bei

Kerzenschein eine besinnliche Weihnachtsgeschichte oder strukturieren den Ablauf des anstehenden Lerntages. Diese kommunikativen Lernsituationen sind in hohem Maße inklusionsrelevant; sie konstituieren maßgeblich die soziale Atmosphäre in der Klasse, lassen zwanglose, bewertungsfreie Gemeinsamkeit und sozialemotionale Zugehörigkeit erleben. Die kommunikativen Lernsituationen stiften Zusammenhalt, erzeugen den „sozialen Kitt“ einer Lerngruppe und eine gemeinsame soziale Identität.

- (9) Die pädagogischen Formen und Situationen, die der Inklusivitätszelle (9) angehören, sind zweifellos die wertvollsten und zugleich auch anspruchsvollsten Situationen eines inklusiven Unterrichts. Hier hat die „Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1982; 2013) ihren Platz. Der Königsweg und das Paradestück eines inklusiven Unterrichts sind die kooperativen Methoden (Brüning /Saum 2009; Green /Green 2005; Huber 2004; Weidner 2019; et. al.). Die kooperativen Unterrichtssituationen dürfen in keinem inklusiven Schulalltag fehlen, aber sie sind – wie schon in dem programmatischen Aufsatz „Gemeinsame Lernsituationen“ eingehend dargestellt – nicht in beliebiger Menge herstellbar. So wünschenswert und notwendig diese kooperativen Unterrichtssituationen auch sind, so notwendig ist es, die faktischen und theoretischen Grenzen dieser Unterrichtsform zu benennen. Es ist erstens faktisch unmöglich, den gesamten Schulalltag vorwiegend oder gar ausschließlich im Sinne eines kooperativen Unterrichts zu gestalten; und es ist zweitens theoretisch nicht einmal wünschenswert, den gesamten Schulalltag nur im Sinne eines kooperativen Unterrichts durchzuführen.

Jörg Ramseger äußert sich bezüglich der Grenzen einer Gemeinsamkeit der Verschiedenen sehr deutlich: „Es gibt Grenzen einer sinnvollen gemeinsamen Kommunikation über einen komplexen Gegenstand, aber es gibt keine Grenzen im räumlichen und sozialen Miteinander. Das zumindest kann man immer herstellen“ (Ramseger 2014, 15). Seine didaktische Position mag zum Nachdenken und Diskutieren einladen.

Ein gutes Beispiel, dass die unterschiedlichen Intensitätsstufen von Inklusion auch in einer variablen Mischung praktiziert werden können, sind die sog. „Partnerklassen“, die vorwiegend in Bayern und Baden-Württemberg anzutreffen sind. Das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz definiert: „Partnerklassen der Förderschule oder der allgemeinen Schule kooperieren mit einer Partnerklasse der jeweils anderen Schulart. Formen des gemeinsamen, regelmäßig zieldifferenten Unterrichts sind darin enthalten“ (BayEUG Art. 30a). Partnerklassen werden überwiegend für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eingerichtet. Die Praxis der Partnerklassen beinhaltet alle drei

Intensitätsstufen (räumlich, sozial, unterrichtlich) und auch getrennten Unterricht in den jeweiligen Partnerklassen. Das Maß gemeinsamer sozialer und unterrichtlicher Aktivitäten hängt vom Schulkonzept und vom Engagement der beteiligten Lehrpersonen ab (Fischer u.a. 2017, 22f.)

Anstelle einer weiteren Theoretisierung schließe ich diesen Absatz mit drei Bildern, wie man sich inklusive Bildung vorstellen könnte und sollte:

1. Inklusiven Unterricht kann man sich vorstellen nach Art der „Wimmelbilder“ von Ali Mitgutsch. Inklusiver Unterricht ist ein buntes, wechselvolles Treiben, eben eine Didaktik der Vielfalt und kein totalitärer Einheitsunterricht. Leider gibt es kein anschaulares „Wimmelbild“ eines vielfältigen Unterrichts.
2. Auch die Abb. 1, deren Quelle ich nicht kenne, kann eine anschauliche Vorstellung von einem vielfältigen inklusiven Unterricht vermitteln.



Abb. 1: Inklusiver Unterricht als Didaktik der Vielfalt

3. Schließlich: Der Grundschulpädagoge Richard Meier hat einmal sehr anschaulich und in wunderbarer Schlichtheit inklusiven Unterricht so beschrieben:

"Also, die Kinder der integrativen Klasse sind den größten Teil der Zeit zusammen in einem oder mehreren Räumen. Sie leben so miteinander und werden auch miteinander erzogen. Sie arbeiten teilweise an einem gemeinsamen Gegenstand und da an einer gemeinsamen Aufgabe. Teilweise arbeiten sie auch an einem gemeinsamen Gegenstand, aber doch mit unterschiedlichen Beiträgen und vielleicht auch unterschiedlichen Aufgaben. Dann gibt es einen großen Teil der Zeit, in dem die Kinder an unterschiedlichen Aufgaben und in einer etwas unterschiedlichen Situation arbeiten. Weil sie miteinander Kontakt haben, können sie aber auch zusammenarbeiten. In einem kleinen Teil der Zeit können die Kinder, und nicht nur die behinderten Kinder, auch für sich oder mit Erwachsenen in einem anderen Raum arbeiten, das ist möglich" (Meier 1995, 114).

Inklusiver Unterricht versucht, eine gute Balance zwischen gemeinsamen und individuellen Lernsituationen herzustellen. In einem inklusiven Unterricht müssen sowohl die Gemeinsamkeit aller Lernenden als auch die individuellen Bildungsansprüche aller Lernenden zu ihrem Recht kommen. Zur näheren Begründung meiner dialektischen inklusionsdidaktischen Position darf ich auf die einschlägigen Arbeiten „Gemeinsame Lernsituationen“ (Wocken 1998; 2017c), „Inklusion als Balance“ (Wocken 2013a) und den Aufsatz „Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie“ (Wocken 2013b) verweisen.

3.3.4 Empirische Validierung

Das dritte Kardinalmerkmal „Gemeinsame Lernsituationen“ wurde recht ausführlich dargestellt und differenziert entfaltet, weil hierzu erhebliche Missverständnisse im Umlauf sind und weil es das pulsierende Herz inklusiver Bildung ist. Das etablierte Begriffsverständnis hat weitreichende Konsequenzen für die empirische Forschung.

- Alle empirische Forschung braucht vorab einen klaren Inklusionsbegriff. Sie muss vorher wissen, was sie überhaupt untersuchen und messen will. Es scheint angesichts mancher empiristischen Auswüchse notwendig, daran zu erinnern, dass die Wissenschaftstheorie sensu Popper das Primat der Theorie formuliert und der Empirie die nachgängige Rolle der Falsifikation zugewiesen hat.
- Das dargelegte Inklusionsverständnis will nachdrücklich unterstreichen, dass schulische Inklusion nicht als eine dichotome Variable verstanden werden darf, die nach dem Modus „Alles oder Nichts“, „Ja oder Nein“ funktioniert. Inklusive Bildung ereignet sich in einer Vielfalt von Formen und Situationen! Und just diese Vielfältigkeit inklusiver Strukturen,

Formen und Situationen hätte empirische Forschung auch möglichst vollständig in den Blick zu nehmen.

- Empirische Forschungen sollten präzise angeben, auf welcher Ebene (System, Schule, Klasse) sie angesiedelt ist und welche interaktionalen Intensitätsstufen (räumlich, sozial, unterrichtlich) sie untersucht.
- Wissenschaftliche Inklusionsforschung sollte in der Theorie wie in der Empirie der räumlichen und sozialen Inklusion mehr Wertschätzung entgegenbringen. Alle Separation beginnt bei räumlicher Trennung, alle Inklusion beginnt bei räumlicher Gemeinsamkeit. Die räumliche Gemeinsamkeit ist das absolute Minimum von Inklusion. Genau an dieser Stelle beginnt mit der rigorosen institutionellen Abschottung der Schulformen der Sündenfall des gegliederten Schulwesens. Getrennte Schulhäuser schaffen getrennte Milieus und Parallelgesellschaften (Baumert /Schümer 2001). Ohne räumliches Beieinander gibt es kein soziales Miteinander. Räumliche und soziale Gemeinsamkeit haben ein wichtiges, unverzichtbares inklusionsförderliches Potential; sie sollten nicht als unbedeutender inklusiver Firlefanz abgetan werden.
- Die empirische Forschung darf die unterrichtliche Inklusion (Zelle (9)) nicht als Black Box traktieren! Inklusiver Unterricht ist eben nicht allerorten das Gleiche. Die unterrichtlichen Strukturen, Formen und Situationen sollten möglichst differenziert erhoben und dokumentiert werden. Ein bequemes Abfragen mittels Fragebögen reicht für eine valide Beschreibung einer inklusiven Unterrichtswirklichkeit nicht aus, es braucht zusätzlich auch aufwendige Erhebungsverfahren wie Videografie und Unterrichtsbeobachtung. Gegenwärtig scheint die Inklusionsforschung (wie die Unterrichtsforschung überhaupt!) zu einer reinen Outcome-Forschung zu verkommen. Die großen Forschungsprojekte produzieren je aufs Neue fragwürdige Ranking-Listen und schweigen sich über das Innenleben der Klassenzimmer aus. Über die Wirklichkeit inklusiver Unterrichtsprozesse jedenfalls wissen wir gegenwärtig herzlich wenig. Gerade der Black Box „Inklusiver Unterricht“ gilt das elementare Interesse der Lehrerinnen und Lehrer. Zur Zeit wird die empirische Forschung den existentiellen Interessen derer, die die Umsetzung der Inklusion zu besorgen haben, nicht hinlänglich gerecht.

3.4 Inklusive Professionalität: Arbeit im Team

Das vierte Kardinalmerkmal „Inklusive Professionalität“ wird durch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen in einem pädagogischen Team realisiert. Eine ansehnliche Literaturliste einschlägiger Publikationen (Baum u.a. 2012; Fischer u.a. 2017; Fussangel /Gräsel 2012; Guthörlein u.a. 2019; Kricke

/Reich 2016; Lütje-Klose /Miller 2017a; Lütje-Klose u.a. 2017b; Lütje-Klose /Urban 2014; Urban /Lütje-Klose 2014; Wocken 1988; 2014b)² legt von einer regen Forschungsaktivität zu diesem Themenfeld Zeugnis ab. Im vorliegenden Kontext können nur das Grundgerüst und die Konturen des Themas skizziert werden.

Begründung

Inklusive Bildung ist bejahte und gewollte Heterogenität. Daraus erwächst die professionelle Frage: Wie kann ein einziger Lehrer viele verschiedene Schüler unterrichten? Die Antwort muss ehrlicherweise lauten: Ein einzelner Lehrer kann es nicht. Auch der beste Pädagoge wäre mit der Aufgabe überfordert, eine heterogene Gruppe von Schülern mit einer großen Spannweite von Begabungen und Interessen gemeinsam zu unterrichten. Die Verschiedenartigkeit der Lernvoraussetzungen verlangt eine stetige Individualisierung des Unterrichts, die ein Lehrer allein nicht leisten kann; zudem erfordert die Verschiedenartigkeit der Entwicklungsbedarfe behinderter und nichtbehinderter Kinder eine Vielzahl von pädagogischen Kompetenzen, die einem Lehrer allein nicht abverlangt werden können. Eine heterogene Schülergruppe braucht mehrere Pädagogen, ein pädagogisches Team. Deshalb ist multiprofessionelle Kooperation ein unverzichtbares Kardinalmerkmal inklusiver Bildung.

Das Grundgerüst des Kooperationsthemas wird in Analogie zum „Index für Inklusion“ (Booth /Ainscow 2003) dargestellt: Kulturen, Strukturen, Praktiken.

3.4.1 Teamkulturen

Inklusionspädagogisches Ethos

Inklusive Kulturen umfassen Werte, Normen und präskriptive Konzepte. Mit ausdrücklicher Bezugnahme auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen werden hier drei basale ‚beliefs‘ eines inklusionspädagogischen Ethos formuliert: „Wertschätzung der Verschiedenheit“, „Anerkennung der Gleichheit“ und „Wertschätzung der Gemeinsamkeit“ (Wocken 2011, 208). Diese Trias inklusionspädagogischer ‚beliefs‘ ist mit der Losung der Französischen Revolution sinnverwandt (Wocken 2013d).

Für alle inklusiv tätigen Pädagogen können grundlegende Einstellungen und Haltungen als Kern einer inklusionspädagogischen Professionalität angesehen werden. Die erforderlichen inklusionspädagogischen Haltungen und Einstellungen sind: (1) die Anerkennung der Einzigartigkeit und Würde aller

² Mein bereits 1988 publizierter Aufsatz „Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen“ ist gewiss in die Jahre gekommen, aber weder veraltet noch revisionsbedürftig. Der Theorieentwurf wurde insbesondere von Haeblerlin/Jenny-Fuchs/Moser-Opitz (1992) rezipiert und erfuhr in der empirischen Studie eine weitreichende Bestätigung.

Menschen, (2) die Zuerkennung von Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit aller Menschen und schließlich (3) die Bereitschaft, allen Menschen verlässlich Zugehörigkeit und weitest mögliche Teilhabe zu ermöglichen. Dieses dreifach spezifizierte inklusionspädagogische Ethos gilt für alle und gegen jedermann. Es gilt für die Lehrer im Umgang miteinander und im Umgang mit den Schülern gleichermaßen. Ohne Wertschätzung und Akzeptanz anderer Professionen und ihrer wertvollen Arbeit einerseits und ohne eine Bejahung und Anerkennung der inklusiven Leitidee „Gemeinsamkeit der Verschiedenen“ andererseits ist inklusive Bildung nicht möglich.

Inklusionspädagogisches Unterrichtskonzept

Im Zuge der kooperativen Arbeit entwickeln die Mitglieder eines Inklusionsteams nach und nach ein gemeinsames pädagogisches Konzept. Dieses gemeinsame Unterrichtskonzept ist die ungeschriebene pädagogische Verfassung eines Teams, der Spiegel seines pädagogischen Selbstverständnisses und eine unentbehrliche Orientierungsgrundlage, die das alltagspraktische Handeln leitet und ein kongruentes und koordiniertes pädagogisches Handeln der Teammitglieder ermöglicht. Die Textbox 1 listet beispielhaft auf, welche Elemente Gegenstand eines inklusiven Unterrichtskonzepts sein können oder sein sollten.

1. Ziele und Aufgaben inklusiver Erziehung
(Verhältnis verbindlicher Lehrplanziele und individueller Anforderungsprofile; Verhältnis von fachlichem und sozialem Lernen; Verhältnis von Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsentwicklung)
2. Pädagogische Grundhaltungen und Erziehungsstile
(Lehrer-Schüler-Verhältnis; pädagogische Wertorientierungen: Menschenbild und Verständnis von Behinderungen; Verhältnis von Führen und Wachsenlassen)
3. Unterrichtsorganisation
(Verhältnis von individuellen und gemeinsamen Lernsituationen; Verhältnis von strukturierten und offenen Lernsituationen: Freie Arbeit, Projekte und Lehrgänge; Methoden der Bestätigung, Ermutigung und Bestrafung)
4. Regeln und Rituale der Gruppe
(Ordnungen und Spielregeln des Zusammenlebens in der Gruppe; Rituale geselligen Lebens; Formen der Selbstverwaltung und Mitbestimmung; Formen der Konfliktregelung)

Textbox 1: Grundelemente eines inklusionspädagogischen Unterrichtskonzepts (Wocken 2014b)

3.4.2 Teamstrukturen

Arbeitsauftrag

Der zentrale Arbeitsauftrag für ein inklusives Arbeitsteam ist die Erziehung und Unterrichtung einer inklusiven Lerngruppe. Dieser Arbeitsauftrag umfasst drei Aufgabenkomplexe: 1. Planung und Vorbereitung des Unterrichts, 2.

Durchführung des Unterrichts, und 3. Evaluation und Reflexion des Unterrichts. Die Erfüllung des Arbeitsauftrages ist keineswegs einfach, sondern mit neuen Herausforderungen und mancherlei Problemen verbunden: Können alle Teammitglieder erstens aufgrund der unterschiedlichen Kompetenzen und zweitens aufgrund der unterschiedlichen Zeitbudgets sich gleichermaßen an allen drei Aufgabenkomplexen vollumfänglich beteiligen und einen gleichwertigen Beitrag zum Teamaufgabe leisten? Als sekundäre Aufgaben von inklusiven Pädagogen-Teams sind zu nennen die Mitwirkung an der inklusiven Schulentwicklung sowie die Mitarbeit in der Fort- und Weiterbildung von Kolleginnen und Kollegen.

Teamkomposition

Die Frage, (1) welche pädagogischen Professionen (2) mit welchen zeitlichen Stundendeputaten für eine erfolgreiche inklusive Unterrichtsarbeit wünschenswert oder zwingend notwendig sind, ist ebenso höchst relevant wie über weite Strecken völlig offen. In der Realität herrschen Beliebigkeit und Willkür vor. Man kann in der Inklusionswirklichkeit Teamkompositionen finden, in denen allerlei pädagogische Professionen (Regelschullehrer, Sonderpädagogen, Erzieher, Sozialpädagogen, Inklusionsbegleiter oder -assistenten u.a.) in nahezu beliebiger Weise miteinander kombiniert werden, wie auch Teamzusammensetzungen, in denen die verschiedenen Teammitglieder höchst unterschiedliche Zeitbudgets mitbringen. Die Komposition von inklusiven Unterrichtsteams scheint gegenwärtig eher nach dem Motto: „Anything goes!“ zu funktionieren. Der Realität der Teamkomposition fehlt es an klaren Regeln und evidenter Rationalität. Die Regie bei der Zusammensetzung von Teams führt zur Zeit recht eindeutig die Bildungsverwaltung. Was die Bildungsverwaltung nach Maßgabe des Bildungshaushalts zur Finanzierung der professionellen Ressourcen beitragen kann und schließlich den inklusiven Schulen zuweist, muss so akzeptiert werden und ist weithin eine unabänderliche, dankbar hinzunehmende Gabe. Und die Inklusionsforschung? Sie schaut gedanken- und tatenlos diesem irrationalen Treiben bei der Teamkomposition zu. Die Inklusionsforschung hat gegenwärtig keine elaborierte „Theorie“ über die Postulate, Kriterien und Indikatoren einer guten Teambildung! Ein gänzlich inakzeptables Forschungsdesiderat! Zur Erinnerung: Auch Theoriebildung ist Forschung! Meine Arbeit „Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma“ (Wocken 2017b) ist ein Versuch, das Zusammenspiel unterschiedlicher Professionen theoretisch zu klären und konzeptionell zu gestalten.

Aufgabendifferenzierung

In einem professionellen Arbeitsteam sollte mit hinlänglicher Verbindlichkeit klar sein, wer wofür zuständig ist und wer wann was macht. Arbeiten im Team ist ja mehr als eine bloße Addition individueller Fähigkeiten; jetzt geht es um

die arbeitsteilige und wohlkoordinierte Bewältigung einer komplexen Aufgabe durch Pädagogen unterschiedlicher Berufsgruppen. Als basale Maxime der kooperativen Arbeit hat zu gelten, dass alle Teammitglieder anteilig für die Erfüllung des komplexen Arbeitsauftrages und für die gesamte heterogene Lerngruppe zuständig und verantwortlich sind. Aber die Vorstellung, dass alle für alles zuständig sind und alle alles machen (können), ist eine Illusion; sie führt in kaum vertretbarer Weise zu einer hochgradigen Unzuverlässigkeit und höchst mangelhaften Koordination der professionellen Aktivitäten. Unbeschadet der grundsätzlichen Gesamtverantwortung ist eine verbindliche und verlässliche arbeitsteilige Differenzierung der Teamarbeit erforderlich. Die Aufgabendifferenzierung betrifft insbesondere die professionelle Zuständigkeit für die Unterrichtsfächer und Lernbereiche, für die Rollen der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsunterstützung, für pädagogische Problemlagen, spezifische Unterrichtssituationen und wiederkehrende Alltagsanforderungen. Auch eine prioritäre differentielle Zuständigkeit von Lehrpersonen für bestimmte Schüler, z. B. für Schüler mit Behinderungen, kann sinnvoll oder gar geboten sein.

Die Mutter zahlreicher Kooperationsprobleme ist das vielfach ungenügende Zeitbudget der pädagogischen Zweitkraft, die sich einfach wegen zu geringer Stundenanteile an manchen Teamaufgaben wenig bis gar nicht beteiligen kann.

Kooperationsformen

Wenn sich die pädagogische Zweitkraft auch mit einem hinlänglichen Stundendeputat an der Unterrichtsdurchführung unmittelbar beteiligen kann, stehen einem inklusiven Arbeitsteam unterschiedliche Kooperationsformen zur Verfügung. Die Abb. 2 vermittelt einen selbsterklärenden Überblick (Fischer u.a. 2017).

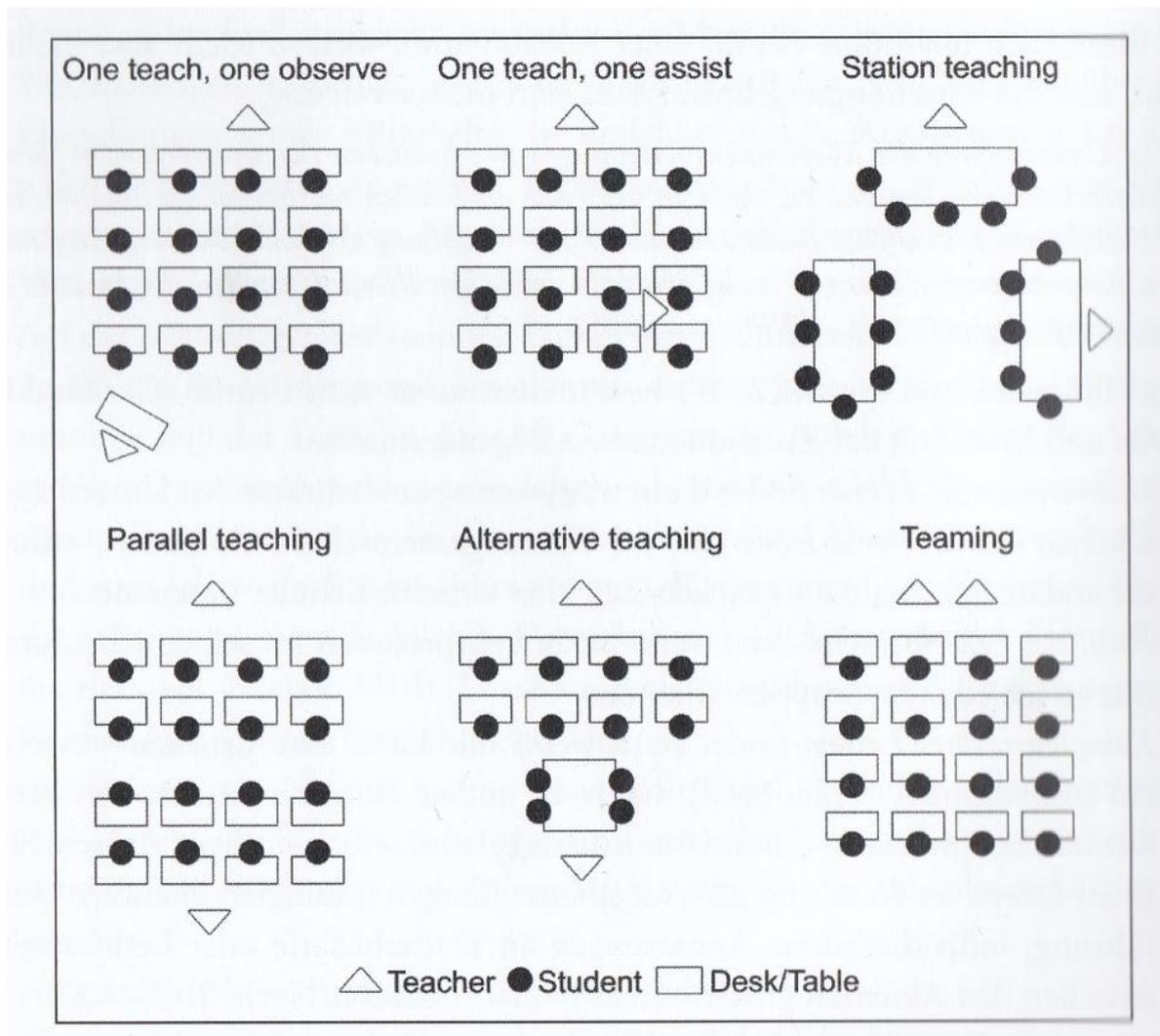


Abb. 2: Kooperationsformen (Fischer u.a. 2017, 16)

3.3 Teampraktiken

Teamprozesse

Eine von wechselseitiger Wertschätzung und kollegialer Verbundenheit getragene Kooperation unterschiedlicher Professionen ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit, was man bei gelernten Pädagogen gerne annehmen möchte. Weil jede Teamarbeit immer auch mit Konflikten und Krisen verbunden ist, kommt den kommunikativen Teamprozessen eine überragende Bedeutung zu.

Die strukturelle Seite von Teamarbeit wurde oben mit den Aspekten Teamauftrag, Teamkomposition, Aufgabendifferenzierung und Kooperationsformen abgehandelt. Die prozessuale Seite der Teamarbeit betrifft die kommunikativen Haltungen und das kooperative Verhalten: Wie geht man

miteinander um und wie wird miteinander gearbeitet? Da ist mancherlei zu regeln: Die Koordination der Planungs- und Entscheidungsprozesse, die Organisation des Erfahrungs- und Informationsaustausches, die Formen und Stile der Konfliktklärung und Krisenbewältigung. Jedes Team entwickelt im Laufe der Zeit einen eigenen Arbeitsstil und eine unverwechselbare Kultur der kommunikativen Beziehungen. Für Teamarbeit sollten regelhafte Zeiten für Planungsarbeit, Erfahrungsaustausch und Evaluationsgespräche eingeplant werden. Evtl. empfiehlt sich eine codegeschützte Teamseite im Internet, auf der in loser Form und im Twitter-Stil aktuelle Informationen und kurze Notizen platziert werden können.

Teamentwicklung

Teams haben eine Geschichte. Im Laufe der Zeit entwickeln und verändern sich Aufgabenverständnis, das unterrichtsmethodische Instrumentarium, Teamkultur und Kompetenzzuordnungen. Unbeschadet der unverwechselbaren Einmaligkeit von Teams lässt die Dynamik der Teamentwicklung einen typischen Verlauf erkennen. Mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten beschreiben organisations- und sozialpsychologische Theorien den Prozess der Teamentwicklung als einen nach vier Phasen gegliederten Verlauf: 1. Konstituierung („forming“), 2. Klärung („storming“), 3. Konstruktion („norming“) und 4. Kontinuität („performing“) (Wocken 2014b). Die Teamproduktivität und damit die Qualität der inklusiven Bildung hängen in bedeutsamen Umfang von der Phase der Teamentwicklung ab; ein Fakt, der von der empirischen Inklusionsforschung in Rechnung zu stellen ist.

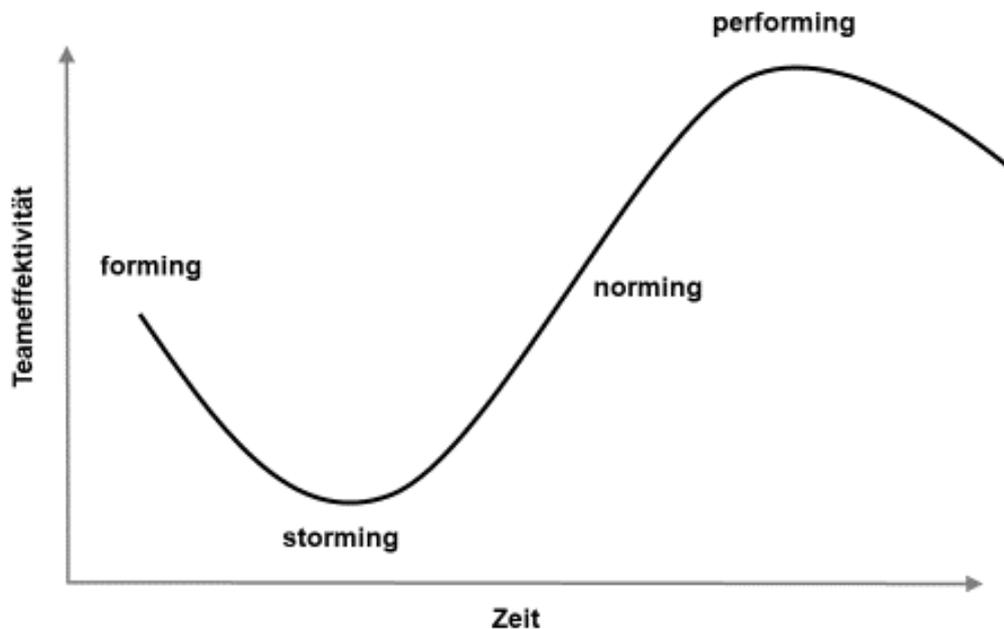


Abb. 3: Teamentwicklung und Teameffektivität (nach Tuckmann)

Krisen und Konflikte sind keine bedauerlichen Erscheinungen von Teamarbeit. Sie sind weder vermeidbar noch vermeidenswert. Krisen sind Bedrohung und Chance zugleich. Sie sind Gabelpunkte im Entwicklungsprozess von Teams. Werden notwendige Klärungen versäumt, vorhandene Konflikte unter den Teppich gekehrt, der Ärger verschluckt, dann eskalieren Krisen und führen kurz- oder langfristig zum Bruch, zur Trennung. Krisen können aber auch Chancen sein, Chancen zu persönlichem Wachstum und zu pädagogischer Innovation.

Forschungsaufgaben

Im dem Kapitel 3.4 wurden fortlaufend spezifische Fragestellungen und Forschungsaufgaben benannt, die nun nicht erneut ausbuchstabiert werden müssen. Einige abschließende Forderungen und Hinweise mögen genügen.

- Die Kardinalmerkmale „Alle Kinder“, „Gemeinsame Lernsituationen“ und „Professionelles Team“ gelten mitsamt aller zugehörigen Indikatoren und Kategorien in forschungsmethodologischer Sprache als unabhängige Variablen. Das Kardinalmerkmal „Vielfältige Bildung“ hat dagegen eine objektive und eine subjektive Seite. Auf der Objektseite ist deskriptiv zu beschreiben, ob und in welchem Maße ein inklusiver Unterricht tatsächlich ein vielfältiges Lernangebot bereithält. Das quantitative und

qualitative Maß der Vielfältigkeit geht dann als unabhängige Variable in ein empirisches Forschungsdesign ein. Die Subjektseite der „Vielfältigen Bildung“ fragt, ob bei den Subjekten, also den Schülerinnen und Schülern, als Wirkung eines inklusiven Unterrichts auch eine proportionierliche, ganzheitliche Bildung festgestellt werden kann. Die bei den Schülern beobachtbare vielfältige Bildung ist die zentrale abhängige Variable eines Inklusionspädagogischen Forschungsdesigns.

- Die Forschungsliteratur ist gut gesättigt mit Studien über die Einstellungen unterschiedlicher Populationen zur Inklusion. Beispielsweise werden Studienanfänger der Pädagogik oder Referendare mit Hilfe schriftlicher Fragebögen untersucht. Derlei Einstellungsuntersuchungen scheinen mir nur von begrenzter Handlungsrelevanz zu sein; die Beliebtheit dieses Forschungsgenres verdankt sich vielmehr der leichten Zugänglichkeit der Populationen.
- Das größte Forschungsdefizit besteht nicht in der empirischen Rekonstruktion der professionellen Kooperation, sondern in der theoretischen Durchdringung des Themas wie auch in der Formulierung handlungsleitender Konzepte. Dieses Desiderat betrifft insbesondere die Themenfelder „Teamkomposition“ und „Aufgabendifferenzierung“.
- Die Inklusionsforschung muss bei dem Kooperationsthema die gängige Praxis flüchtiger und oberflächlicher Befragungen transzendieren und mittels qualitativer Methoden näher an die Kooperationswirklichkeit heranrücken. Eine größere Nähe zum Forschungsfeld, ein unmittelbares Dabeisein und persönliches Miterleben würde der inhaltlichen Validität und praktischen Relevanz der Inklusionsforschung sicherlich zugutekommen. Inklusionsforschung ist pädagogische Forschung, also nicht l'art pour l'art und kein szientifischer Selbstzweck, sondern Forschung im Dienste der Pädagogik. Gute Inklusionsforschung erweist ihre Güte letztlich durch unterrichtspraktische Nützlichkeit und zeichnet sich durch eine partizipatorische Mitverantwortung für das Gelingen inklusiver Bildung aus.

4. Schlusswort: Die Härten des Definierens

Das Fazit des Definitionsvorschlags ist bekannt: Inklusive Bildung zeichnet sich durch vier Kardinalmerkmale aus: 1. Alle Kinder, 2. Vielfältige Bildung, 3. Gemeinsame Lernsituationen, 4. Teamarbeit. Diese vier Kardinalmerkmale sind zugleich notwendig und hinreichend. Notwendig, weil diese vier Merkmale als *differentia specifica* inklusive Bildung ausmachen und von Bildung im sog. Regelschulwesen unterscheiden; hinreichend, weil dieses Merkmalsquartett unbeschadet weiterer wünschenswerter Accessoires für die Zuerkennung des Testats „Inklusive Bildung“ ausreicht.

Die Kardinalmerkmale inklusiver Bildung sind, zumal in toto, außergewöhnlich anspruchsvoll. Welches Schulsystem, welche einzelne Schule, welcher Unterricht könnte für sich in Anspruch nehmen, alle vier Merkmale inklusiver Bildung vollständig und perfekt zu erfüllen? Das hohe Anspruchsniveau der Kriterien kann erschrecken; es wirft die Frage auf, ob wirklich immer alle Merkmale zugleich und dazu noch in optimaler Vollkommenheit gegeben sein müssen, damit mit vollem Recht von inklusiver Bildung gesprochen werden kann. In Abwandlung der flapsigen Rede: „Man kann nicht ein bisschen schwanger sein!“ soll geprüft werden, ob es auch „ein bisschen“ Inklusion geben kann. Dieser Frage soll in einem Schlusswort nachgegangen werden.

Das Ziel der Abhandlung war, eine Definition von inklusiver Bildung vorzulegen. In dem Begriff Definition steckt das lateinische Wort „finis“ = Grenze. Definitionen wollen also Grenzen ziehen. Sie wollen abgrenzen und unterscheiden, was einem bestimmten Begriff entspricht und was nicht. Je klarer, eindeutiger und bestimmter Definitionen dieser Abgrenzungsfunktion nachkommen, desto besser sind sie. Harte Definitionen haben etwas Unbarmherziges an sich; sie sind gleichsam grausame Spalter, weil sie recht ungnädig die Spreu vom Weizen trennen. Weiche Definitionen sind eher großzügig und liberal; sie lassen auch mal Fünfe gerade sein. Aber je mehr weiche Definitionen nachsichtige Toleranz üben, die Kriterien aufweichen und die Grenzen ausweiten, desto untauglicher werden sie. Weiche Begriffe degenerieren zu guter Letzt zu einer sog. Omnibus-Definition. Eine Omnibus-Definition ist ein diffuser Sammelname für eine Vielfalt heterogener Erscheinungen. Ein Omnibus-Begriff umschließt ein buntes Vielerlei und diskriminiert Weniges. Just dieser Omnibus-Tendenz unterliegt aktuell der Inklusionsbegriff. Was gestern noch als „gegliedert“, „separierend“ und „ausgrenzend“ galt, wird zunehmend umbenannt und als „all inclusive“ angesehen.

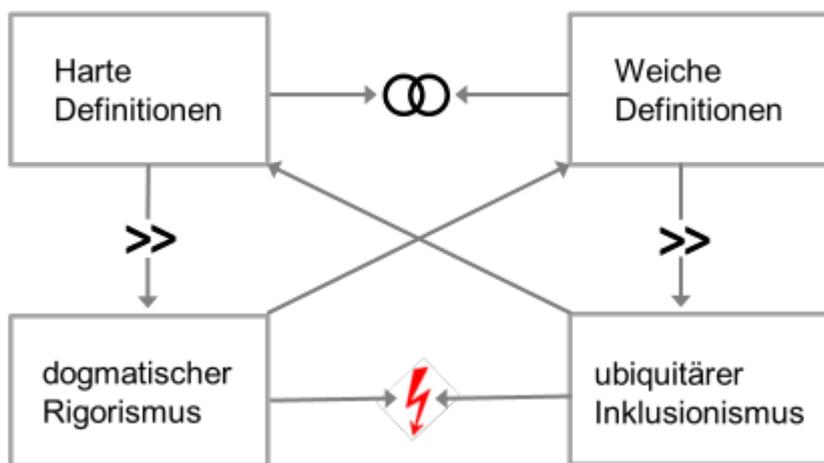


Abb. 4: Wertequadrat Harte versus weiche Definitionen

Das Spannungsverhältnis zwischen harten und weichen Definitionen möchte ich mit dem mir lieb gewordenen Instrument „Wertequadrat“ verdeutlichen (Wocken 2013). Die Antipoden „harte“ und „weiche“ Definitionen sind je für sich weder gut noch schlecht, beide haben spezifische Vorzüge wie auch Nachteile. Und man kann beim Definieren beide Tendenzen übertreiben (>>).

Ein harter Inklusionsbegriff mündet schließlich in dogmatischen Rigorismus, der nur noch die reine Lehre gelten lässt und von Annäherungen, Zwischenschritten und Abstufungen nichts wissen will. Die Unbarmherzigkeit von harten Definitionen erzeugt den Eindruck einer zweigeteilten Welt. Es gibt dann nur „ja“ oder „nein“. Harte Definitionen erzeugen kontrastreiche Schwarz-Weiß-Bilder, die keine grauen Zwischentöne kennen.

Ein weicher Inklusionsbegriff hingegen verwischt mehr und mehr die Konturen und Differenzlinien von institutionellen und organisatorischen Gliederungen. Die Strukturen, Kulturen und Praktiken der segregierenden Pädagogik werden bis zur Unkenntlichkeit vernebelt und aufgeweicht. Wissenschaft und Politik betreiben derzeit eine ausufernde Inflationierung des Inklusionsbegriffs, so sehr, dass die „Grenzen“ zwischen Inklusion, Exklusion und Separation in einem dichten Nebel liegen und verschwimmen. Inklusion ist überall - und schließlich nirgendwo.

Ein prägnantes Beispiel für eine verwässerte, weich gespülte Inklusion ist der sog. „bayerische Weg der Inklusion“ (Heimlich u.a. 2016). Bayern überschreibt sein inklusionspolitisches Konzept mit der Losung „Vielfalt schulischer Lernorte“. Nun ist gegen eine Vielfalt schulischer Lernorte im Prinzip nichts einzuwenden, allerdings unter einer Voraussetzung: In den vielfältigen Lernorten müsste dann jeweils auch ein gemeinsames Lernen von Verschiedenen stattfinden! Genau das ist aber in Bayern nicht der Fall. Vielfalt schulischer Lernorte meint in bayerischer Lesart Gemeinsamkeit der Gleichen in einer Vielfalt separierender Lernorte. Die bayerische Inklusionsprogrammatische umschreibt im Grunde genommen nichts Anderes als das gegliederte Schulsystem. Inklusion meint aber nicht allein eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993; Hinz 1993), sondern zugleich auch eine „Pädagogik der Gemeinsamkeit“. Inklusion meint - wie dargestellt - Gemeinsamkeit der Verschiedenen (Wocken 2017c).

Die inklusionspolitische Position Bayerns wird gestützt und wissenschaftlich überhöht durch das Konzept von Otto Speck, der das real existierende Schulsystem in Bayern und in Deutschland als ein „dual-inklusives Schulsystem“ beschreibt (Speck 2016; Kritik: Wocken 2016). Es gibt in manchen Schulen des Regelschulsystems immer wieder „auch“ ein paar

„integrierte“ Schüler*innen mit Behinderungen; diese werden argumentativ als Alibi in Stellung gebracht und dienen als Rechtfertigung, das gesamte Regelschulwesen als ein „inklusives“ Teilsystem auszuweisen. Auf der anderen Seite „integrieren“ die Sonderschulen Schüler*innen mit Behinderungen in das Bildungs- und Schulsystem. Weil solchermaßen die Exklusion von Menschen mit Behinderungen aus dem Bildungssystem verhindert wird, sind die Sonderschulen der zweite Teil eines „dual-inklusive Bildungswesens“. So verstanden war das dual-inklusive Bildungswesen schon längst fertig, bevor die Behindertenrechtskonvention erschien und den Aufbau eines inklusiven Bildungswesens einforderte (BRK 2009). Im dual-inklusive Schulsystem melden alle Schulformen mit Verweis auf einige „integrierte“ Schüler mit Beeinträchtigungen den Vollzug der Inklusion an und können nun frei von Ängsten vor Abwicklung und Systemreformen den hergebrachten Weg einer Vielfalt von separierenden Lernorten weiter beschreiten.

Die Kritik eines weichen, ubiquitären Inklusionsbegriffs bedeutet keineswegs schon ein vorbehaltloses Plädoyer für einen kompromisslosen, idealisierten Inklusionsbegriff. Der harte Inklusionsbegriff bezeichnet eher ein finales Endprodukt. Er ist weder falsch noch überflüssig, sondern wird unverzichtbar als „Nordstern“ (Hinz 2006) der Inklusionsentwicklung gebraucht. Der Nordstern steht als ideale Zielvorgabe unverrückbar am Himmel, vermittelt Orientierung und Wegweisung. Eine fatale Nebenwirkung des harten Inklusionsbegriffs ist leider, dass er angesichts eines strahlenden, hohen Ideals lähmende Hoffnungslosigkeit, Resignation und Frust auslösen kann. Der harte, finale Inklusionsbegriff braucht deshalb unabdingbar einen Partner, den prozessualen Inklusionsbegriff. Inklusion gibt es nicht im Handumdrehen von heute auf morgen, sondern Inklusion will nach und nach in einem fortwährenden Entwicklungsprozess Stufe um Stufe errungen werden. Die Ausführungen im Kapitel 3.3.3 „Ebenen und Stufen der Gemeinsamkeit“ sind ein Beispiel für ein gestuftes, entwicklungsorientiertes Inklusionsverständnis; sie widersetzen sich der misslichen Vorstellung, dass Inklusion ein dichotomes Konzept und nur „ganz oder gar nicht“ zu haben ist.

Ein dynamisches, entwicklungsorientiertes Inklusionsverständnis hat schon sehr früh die „Theorie integrativer Prozesse“ der Frankfurter Arbeitsgruppe (Reiser u.a. 1986a und 1986b; Boban/Hinz 2017b) grundgelegt. Gegenwärtig haben insbesondere Ines Boban und Andreas Hinz den Entwicklungs- und Prozesscharakter von Inklusion mit großem Nachdruck hervorgehoben und in ihrem Werk „Inklusive Bildungsprozesse gestalten“ differenziert entfaltet.

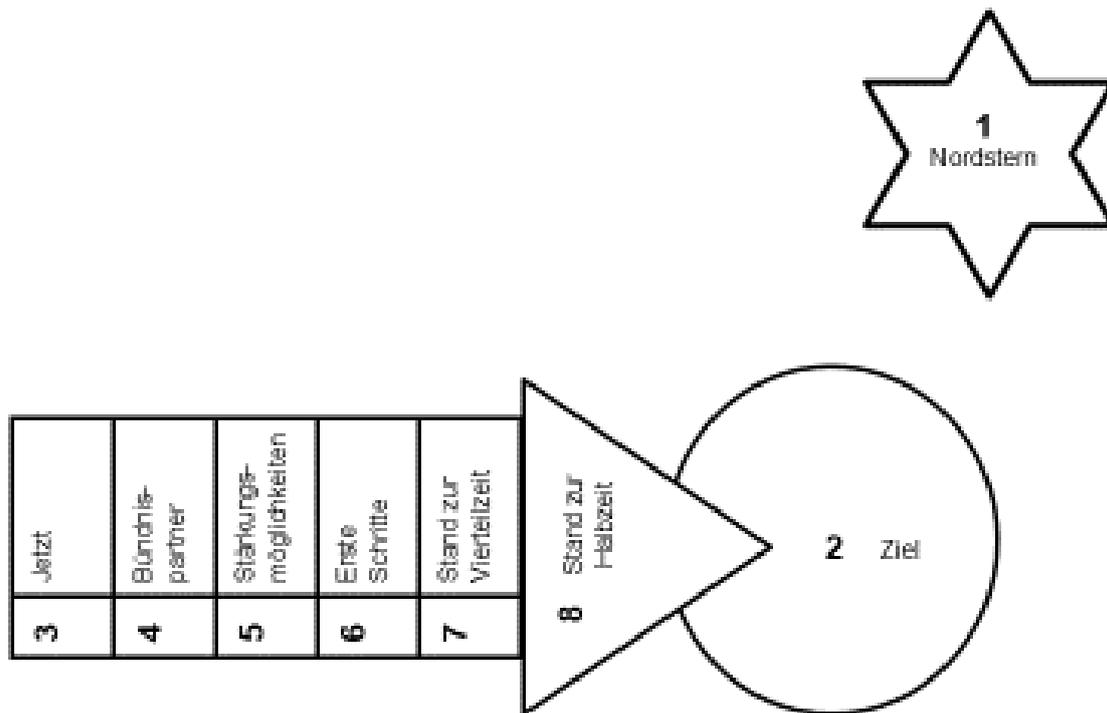


Abb. 5: Die Methode PATH (Boban /Hinz 2016)

Der Prozesscharakter von Inklusion sollte in der Bildungspolitik konsequenterweise seinen Ausdruck finden in Aktionsplänen, die mittelfristige Ziele, konkrete Maßnahmen, Schritte und Strategien sowie den Einsatz finanzieller Ressourcen benennen. Im inklusionspädagogischen Alltag wird der prozessuale Charakter inklusiver Bildung beispielhaft mit der Methode PATH verwirklicht. Die Methode PATH (Boban /Hinz 2016) ist erwiesenermaßen praxiserprobt und alltagstauglich. Sie wird u.a. im Rahmen von „Zukunftsfesten“ realisiert und besteht im Wesentlichen aus drei Schritten. Der erste Schritt formuliert im Lichte des Nordsterns das mittelfristige Ziel. Im zweiten Schritt wird die aktuelle Ausgangslage in einer MAP festgehalten. Im dritten Schritt werden dann die notwendigen Zwischenschritte und Etappen formuliert, die als notwendig für die Zielerreichung angesehen werden. PATH legt großen Wert darauf, dass die jeweiligen Fortschrittsstufen auf dem Weg zum großen Ziel als sehr konkrete, pragmatische Realisierungsschritte in möglichst operationalisierter Form beschrieben werden.

Das Fazit des Schlusswortes lautet mithin: Alle Kardinalmerkmale sind nicht als dichotome Variablen (Nominalskalenniveau) zu verstehen, sondern als kontinuierliche Merkmalsdimensionen (Intervallskalenniveau). In Prozessen einer fortwährenden Inklusionsentwicklung wird inklusive Bildung nicht nach dem Alles-oder-Nichts-Muster verwirklicht, sondern ist in den aufbauenden Entwicklungsphasen und -stufen jeweils mehr oder weniger gegeben. Die harte

Inklusionsdefinition ist notwendig und bleibt als „Nordstern“ unentbehrlich, aber sie bedarf einer stützenden und korrigierenden Ergänzung durch entwicklungs- und prozessbezogene Konzepte. Die harte und weiche Inklusionsdefinition sind komplementär miteinander verknüpft. Ziele brauchen Wege, und Wege brauchen Ziele. Ziele ohne Wege sind Irrlichter, Wege ohne Ziele sind Irrgärten. Das finale Ziel und der prozessuale Weg dorthin gehören zusammen, keiner kann ohne den anderen bestehen. Die beiden Definitionsvarianten müssen sich in dialektischen Aushandlungen versöhnen und ein kooperatives Bündnis eingehen (∞).

Literatur

- [BRK] (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Schattenübersetzung der Behindertenrechtskonvention hrsg. von Netzwerk Artikel 3 e.V.) Berlin
- Ahrbeck, Bernd (2011): Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Dezember, Nr. 286
- Baum, Elisabeth /Idel, Till-Sebastian /Ullrich, Heiner (Hrsg.) (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer
- Baumert, Jürgen /Schümer, Gundel (2001): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich, S. 454-467
- Behns, Anna /Koch, Katja (2017): Zur Problematik der Definitionsvielfalt von "Inklusion" in der Bildungsforschung. In: Laubenstein, Désirée /Scheer, David (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93-102
- Boban, Ines /Hinz, Andreas (2016): Dialogisch-systemische Diagnostik - eine Möglichkeit in inklusiven Kontexten. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-78
- Boban, Ines /Hinz, Andreas (Hrsg.) (2017a): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze: Kallmeyer
- Boban, Ines /Hinz, Andreas (2017b): Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In: Boban, Ines /Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze: Kallmeyer, S. 32-51
- Boban, Ines /Hinz, Andreas (2017c): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildungsprozesse. In: Boban, Ines /Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze: Kallmeyer, S.106-133
- Booth, Tony /Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. (Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Brodkorb, Mathias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Brodkorb, Mathias /Koch, Katja (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V - Dokumentation Rostock, S. 13-36
- Brüning, Ludger /Saum, Tobias (2009): Erfolgreich lernen durch Kooperatives Lernen. 2 Bände. Essen: Neue Deutsche Schule
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. 3. Aufl. Heidelberg: Edition Schindele
- Comenius, J.A. (1992): Große Didaktik ("Didactica magna" 1657, übersetzt und hrsg. von A. Flitner). 7. Aufl. Stuttgart: Klett

- Felder, Marion /Schneiders, Katrin (2016): Inklusion kontrovers. Herausforderungen für die soziale Arbeit. Schwalbach: Wochenschau
- Felten, Michael (2017a): Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Lehrbuch)
- Feuser, Georg (1982): Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik 21, S. 86-105
- Feuser, Georg (2013): Die "Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand". In: Behinderte Menschen, 3, S. 17-35
- Fischer, Erhard /Preiß, Holger /Quandt, Juliane (2017): Kooperation - der Schlüssel für Inklusion? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Oberhausen: Athena
- Fussangel, Katrin /Gräsel, Cornelia (2012): Lehrerkoooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In: Baum, Elisabeth /Idel, Till-Sebastian /Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer, S. 20-40
- Gardner, H. (1998): Der Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta
- Geyer, Christian (2014): Unglaubliche Gleichmacherei. In: www.faz.net, 21.07.2014
- Green, Norm /Green, Kathy (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze: Kallmeyer
- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? In: Kuhl, Poldi /Stanat, Petra /Lütje-Klose, Birgit /Gresch, Carola /Pant, Hans Anant /Prenzel, Manfred (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer, S. 17-39
- Guthörlein, Kirsten /Laubenstein, Désirée /Lindmeier, Christian (2019): Teamentwicklung und Teamkooperation. Stuttgart: Kohlhammer
- Haeberlin, U. /Jenny-Fuchs, E. /Moser Opitz, E. (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern: Haupt
- Heimlich, U. /Kahlert, J. /Lelgemann, R. /Fischer, E. (Hrsg.) (2016): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlung zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heimlich, Ulrich (2018): Konstruktion einer Skala zur Abbildung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik, 3, S. 211-231
- Hillenbrand, Clemens (2017): Historisch-systematische Anmerkungen zum Begriff Inklusion. Kommentar zur Franziska Felders "Zwei Kritikpunkte und ein Vorschlag für ein anderes Verständnis von Inklusion". In: Sonderpädagogische Förderung heute 62, 3, S. 312-320
- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio
- Hinz, A. (2006): Kanada - ein 'Nordstern' in Sachen Inklusion. In: Platte, A. / Seitz, S. / Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 149-158
- Huber, Anne (Hrsg.) (2004): Kooperatives Lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Klett
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz
- Klingberg, Lothar (1974): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. 2. Aufl. Berlin: Volk und Wissen
- Kraus, Josef (2017): Wie man eine Bildungsnation vor die Wand fährt. Und was Eltern jetzt wissen müssen. München: Herbig
- Kricke, Meike /Reich, Kersten (2016): Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim: Beltz

- Lindmeier, Christian (2017): Das aktuelle Thema: Enger und weiter Inklusionsbegriff - eine fragwürdige Unterscheidung?! In: Sonderpädagogische Förderung heute 62, 3, S. 231-232
- Lütje-Klose, Birgit /Miller, Susanne (2017a): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Lütje-Klose, Birgit /Miller, Susanne /Schwab, Susanne /Streese, Bettina (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann
- Lütje-Klose, Birgit /Miller, Susanne /Schwab, Susanne /Streese, Bettina (Hrsg.) (2017b): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele. Münster: Waxmann
- Lütje-Klose, Birgit /Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83, 2, S. 112-124
- Markowetz, Reinhard (2016): Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In: Fischer, E. /Markowetz, R. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 237-286
- Markowetz, Reinhard /Reich, Kersten (2015): Didaktik. In: Hedderich, I. /Biewer, G. /Hollenweger, J. /Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik und Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 338-346
- Meier, Richard (1995): Differenzierung als Grundlage der Gemeinsamkeit in Schulleben und Unterricht. In: Evangelische Französische-reformierte Gemeinde (Hrsg.): Spuren. Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessens Grundschulen. Bonn: Reha-Verlag (Schriftenreihe Lernziel Integration, Heft Nr. 15), S. 102-114
- Muth, Jakob (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule
- Piezunka, Anne /Schaffus, Tina /Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: Unterrichtswissenschaft 45, 4, S. 217-222
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich
- Ramseger, Jörg (2014): Das Dilemma von Differenzierung und Integration. Oder: Über die Schwierigkeiten von unerwünschten Schulreformen In: Grundschule aktuell, Mai, S. 6-16
- Reiser, Helmut /Klein, Gabriele /Kreie, Gisela /Kron, Maria (1986a): Integration als Prozess. (1. Teil). In: Sonderpädagogik 16, 3, S. 115-122
- Reiser, Helmut /Klein, Gabriele /Kreie, Gisela /Kron, Maria (1986b): Integration als Prozess (Teil 2). In: Sonderpädagogik 16, 4, S. 154-160
- Rheinberg, Falko (1980): Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe
- Speck, Otto (2016): Was ist ein inklusives Schulsystem? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85, 3, S. 185-195
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Bildung - zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay. In: Bundeszentrale für politische Bildung - ww.bpb.de
- Urban, Melanie /Lütje-Klose, Birgit (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zur intra- und interschulischen Kooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83, 4, S. 283-295
- von Humboldt, Wilhelm (1967): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). Stuttgart: Reclam
- Weidner, Margit (2005): Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Werning, R. /Urban, M. /Sassenhausen, B. (2001): Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52, 5, S. 178-186

- Wocken, Hans (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, Hans /Antor, Georg /Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio, S. 199-274
- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschmidt, A. /Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa, S. 37-52
- Wocken, Hans (2011): Sonderpädagogen in der Inklusion. Was sie schon können, was sie noch lernen und was sie verlernen müssen. In: Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 199-242
- Wocken, Hans (2013a): Inklusion als Balance. Eine theoretische Skizze zu Grundstrukturen der inklusiven Pädagogik. In: Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 171-198
- Wocken, Hans (2013b): Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie. Inklusiver Unterricht als Balance der Dimensionen Kooperation und Steuerung. In: Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 199-221
- Wocken, Hans (2013c): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Ein advokatorisches Essay. In: Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 4. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 243-254
- Wocken, Hans (2013d): Zur Philosophie der Inklusion. Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 109-127
- Wocken, Hans (2014a): Verkehrte Inklusion: Über die ungerührte Fortsetzung der Separation und die ungeziemende Eingemeindung der Nichtbehinderten. Eine statistische Analyse der schulischen Inklusionsentwicklung in Bayern In: Bayern integriert Inklusion. Über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 63-81
- Wocken, Hans (2014b): Zusammenarbeit von Pädagogen. Bedingungen und Prozesse kooperativer Arbeit. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 76-83
- Wocken, Hans (2015a): Inklusive Missverständnisse. Einspruch gegen Falschmeldungen über Inklusion. In: Wocken, Hans: Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 8.-15
- Wocken, Hans (2015b): Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. In: Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 6. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 109-139
- Wocken, Hans (2016a): Die verführerische Faszination der Inklusionsquote. Ein Aufschrei gegen die Etikettierungsschwemme und den Separationsstillstand. In: Wocken, Hans: Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 45-65
- Wocken, Hans (2016b): Inklusive Didaktik. Versuch einer Standortbestimmung. In: Wocken, Hans: Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 81-248
- Wocken, Hans (2016c): Des Deutschlands neue Kleider: all inclusive! Eine Kritik des "dual-inklusive Schulsystems" von Otto Speck. In: Wocken, Hans: Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 22-44
- Wocken, Hans (2017a): Vielfalt allein genügt nicht! Zur dialektischen Einheit von Vielfalt und Gemeinsamkeit. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 170-250
- Wocken, Hans (2017b): Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma. Auf der Suche nach einer "optimalen" Lösung des Ressourcenproblems. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 252-292
- Wocken, Hans (2017c): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 59-75

- Wocken, Hans (2018a): "Wir müssen offen und ehrlich über Inklusion reden!" (Michael Felten). Eine offen(si)ve Antwort an die systemkonservative Inklusionskritik. In: Wocken, Hans: CONTRA Inklusionskritik. Eine Apologie der Inklusion. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 183-216
- Wocken, Hans (2018b): Die Inklusionsfallen der Kritiker und Gegner. Notorische Fakes und ideologische Obsessionen. In: Wocken, Hans: CONTRA Inklusionskritik. Eine Apologie der Inklusion. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 143-182
- Wocken, Hans (2019): Das Scheitern der Pseudo-Inklusion. Beklagte Misstände, unangenehme Wahrheiten und dringliche Umsteuerungen. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Die AUCH-Inklusion. Standpunkte - Praktiken - Horizonte. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 9-16
- Wolf, Wouter /Tomasello, Michael (2019): Visually attending to a video together facilitates great ape social closeness. In: Proceedings of the Royal Society B - <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rspb.2019.0488>