
Was ist Inklusion?

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

Michael Grosche

Zusammenfassung

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

Abstract

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

1 Problemstellung

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

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

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

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

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

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

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

2 Zur momentanen Unerreichbarkeit einer eindeutigen Definition von Inklusion

2.1 Inhaltliche Definitionen von Inklusion

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

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

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

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

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

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

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

Auch andere Autorinnen und Autoren versuchen Inklusion zu definieren:

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

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

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

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

2.2 Abgrenzung von Integration und Inklusion

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

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

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

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

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

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

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

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

die Schul- und Unterrichtsqualität. Schülerinnen und Schüler werden wie in den vorherigen Stufen kategorial und dichotom einer Zwei-Gruppen-Theorie folgend unterschieden: Entweder jemand hat eine Behinderung oder eben nicht. In dieser Stufe sind Menschen mit Behinderungen auf die solidarische Zustimmung von Schulen und Lehrkräften angewiesen, da Integration aufgrund von Ressourcen- und Professionalisierungsvorbehalten der Schulen und Lehrkräfte im Einzelfall zu begründen ist.

Die fünfte und letzte Stufe wird *Inklusion* genannt, in der Menschen mit Behinderungen über das Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit als reguläre Menschenrechte verfügen. Damit erhalten sie nicht etwa besondere Rechte, sondern sind im Besitz derselben Rechte wie Menschen ohne Behinderungen. Wocken (2009) nennt dies „rechtliche Anerkennung“. Alle Kinder sind unbedingt und ohne Einschränkungen in der Schule willkommen zu heißen. Es wird angenommen, dass die Zwei-Gruppen-Theorie aufgrund von willkürlichen Etikettierungen und hierarchisierenden Stigmatisierungen deren Anerkennung als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft erschwert. Deshalb wird in dieser höchsten Qualitätsstufe darauf verzichtet, Menschen in Kategorien wie mit und ohne Förderbedarf einzuteilen. Es findet also keine Diagnostik von kategorialen Förderbedarfen mehr statt, weshalb es in dieser Stufe keine Kinder mit Förderbedarfen (z.B. im Lernen oder in der sozial-emotionalen Entwicklung) mehr gibt. Stattdessen wird der Fokus auf alle möglichen Heterogenitätsdimensionen erweitert (z.B. Kompetenz, Alter, sozialer Hintergrund, Sprache, Kultur, Religion, Geschlecht und sexuelle Orientierung). Inklusive Beschulung ist hier der Regelfall. Jede Form der Segregation/Separation ist nur in besonders begründeten Einzelfällen erlaubt (und in einigen Auslegungen von Inklusion sogar untersagt).

Diese letzte Stufe des Modells von Wocken (2009) ist in unserer Gesellschaft kaum realisiert. Nahezu alle praktischen Umsetzungskonzepte befinden sich auf der vierten Stufe des Modells. Die meisten Schulsysteme unterscheiden weiterhin zwischen Lernenden mit und ohne Förderbedarf. Streng genommen dürfte also bei der Beschreibung solcher Umsetzungen niemals von Inklusion gesprochen werden, sondern nur dann, wenn wirklich diese letzte Stufe als Utopie oder Vision gemeint ist (Prenzel 2013). So sollte die empirische Bildungsforschung eigentlich den Begriff Integration bevorzugen und den Begriff Inklusion ablegen.

Allerdings ist die Abgrenzung dieser Stufen aufgrund von mindestens vier Problemen nicht so eindeutig, wie es das Modell von Wocken (2009) suggeriert. Erstens sind die Begriffe der Stufen erst nachträglich eingeführt worden. Sander (2004), dessen Modell die Grundlage für Wocken (2009) war, sprach wertfrei von Inklusion I, Inklusion II und Inklusion III, um die sprachliche Uneindeutigkeit zu reflektieren. Wocken (2009) versucht hingegen, die Begriffe Integration und Inklusion durch das

Stufenmodell eindeutig unterscheidbar zu machen. Damit scheint die Zuweisung von Begriffen zu den einzelnen Stufen zumindest in Teilen beliebig zu sein.

Zweitens ging es der Integrationsbewegung von Anfang an um die geeignete Förderung und die unbedingte Anerkennung aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren Behinderungen, Religionen, Hautfarben etc. (Hinz 2004; Werning 2010; Wocken 2009). Besonders die historische Analyse von Hinz (2004) spricht dafür, dass Integration früher dasselbe wie Inklusion heute bezeichnete. Jedoch wurde früher in einem ersten Schritt der Umsetzung von Integration lediglich die Unterrichtung von „Behinderten“ in allgemeinen Schulen durchgeführt. Dafür musste die „individuelle Integrationsfähigkeit der Behinderten“ nachgewiesen werden. Außerdem standen fast alle Einzelfallentscheidungen unter dem Haushaltsvorbehalt. Lagen die personellen, sächlichen und materialen Voraussetzungen in der Schule nicht vor, konnte der Wunsch auf Integration abgewiesen werden. Diese Umsetzung war mit den ursprünglichen Ansprüchen des Integrationsbegriffs nicht vereinbar.

Um diesen praktischen Fehlentwicklungen entgegenzusteuern, wurde der Begriff Inklusion aus dem englischen Sprachraum übernommen. Inklusion sollte die Berücksichtigung aller Heterogenitätsdimensionen und die Bedürfnisse aller Kinder wieder zurück in den Fokus bringen (Hinz 2004, 2010; Wocken 2009). Damit sei Inklusion eine um praktische Fehlentwicklungen bereinigte Form von Integration, obwohl nach wie vor beide Begriffe historisch betrachtet Gleiches meinten, aber das grundlegende Verständnis von Integration über die Zeit verloren ging (Hinz 2004). Der Begriff Inklusion scheint folglich „alter Wein in neuen Schläuchen“ zu sein.

Drittens ist ein weiteres Argument gegen die klare Zuordnung der Begriffe zu den Stufen die vorhandene Überschneidung der Stufen. Beispielsweise können Lehrkräfte sicherlich auch Kinder mit Behinderungen als vollständiges Mitglied der Gemeinschaft anerkennen. Der Terminus „Kinder mit Behinderungen“ stammt jedoch aus Stufe 4, während unbedingte Anerkennung in Stufe 5 vorkommt. Ebenfalls könnten besondere Rechte für bestimmte Menschen (z.B. im Sinne eines Nachteilsausgleichs) durchaus erstrebenswert sein, um Heterogenität angemessen anerkennen zu können. Allerdings sind solche besonderen Rechte eher auf Stufe 4 zu verorten, während die vollständige Anerkennung erst auf Stufe 5 stattfindet.

Viertens liegt dem Qualitätsstufenmodell zwar ein hierarchisches Verständnis zugrunde, d.h. die Existenz einer höheren Stufe setzt die Existenz einer niedrigeren Stufe voraus (Wocken 2009). Es könnte jedoch sein, dass die Stufen de facto nicht streng hierarchisch geordnet sind, sondern dass z.B. die letzten beiden Phasen empirisch nicht zu trennen sind, wie in vielen Texten durch die gleichgestellte Verwendung von „Integration/Inklusion“ unterstellt wird. Ebenfalls könnte es

sein, dass die Phasen der Integration und Inklusion in der Theorie zwar positiv, aber in der Praxis eher negativ zusammenhängen (Wocken 2009): Wenn wir in der Praxis beispielsweise weiter Zwei-Gruppen-Theorien fokussieren und Menschen in „behindert“ und „nicht behindert“ einordnen, entfernen wir uns dann von Inklusion? Behindert also die Umsetzung von Integration die Umsetzung von Inklusion? Sollten wir daher bei der Umsetzung von Inklusion auf die Umsetzung von Integration als Zwischenschritt verzichten? Oder ist es für die Sicherung von besonderen Unterstützungsleistungen sogar unumgänglich, Kategorien zu verwenden und die Einforderung besonderer Unterstützungsleistungen zu ermöglichen (vgl. Wrase 2014, in diesem Band)?

Ich möchte an dieser Stelle zusammenfassen, dass eine trennscharfe Abgrenzung von Integration und Inklusion nur unzureichend und künstlich gelingt. Provokativ gesagt erscheint die künstliche Zweiteilung überstrapaziert, sodass die Diskussion in weiten Teilen als ermüdend und nicht zielführend bezeichnet werden könnte. Ich möchte daher vorschlagen, stärker an den Konzepten selbst als an den prinzipiell austauschbaren Begriffen für diese Konzepte zu arbeiten.

Aus der mangelnden Abgrenzbarkeit von Integration und Inklusion ergeben sich wiederum besondere Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung. So kann in den Studien nicht eindeutig bestimmt werden, ob Integration oder Inklusion erforscht wird. Da die höchste Stufe im Modell von Wocken (2009) noch nicht umgesetzt ist, kann diese Stufe prinzipiell gar nicht empirisch erforscht werden. Und da keine klare Linie zwischen den Begriffen Integration und Inklusion gezogen werden kann, können die den Studien zugrunde liegenden Operationalisierungen nicht trennscharf als Integration oder Inklusion bezeichnet werden. Die empirische Bildungsforschung sollte meines Erachtens die Dichotomie von Integration und Inklusion aufgeben.

2.3 Förderung und Anerkennung als zwei Ziele von Inklusion

Inklusion hat mindestens zwei direkte Ziele. Eine weitere Erschwernis bei der Diskussion ist die unterschiedliche Gewichtung dieser zwei Ziele von Inklusion. Das erste Ziel beschreibt die effektive, passgenaue und individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes, besonders in den akademischen Basisqualifikationen und Kulturtechniken (Grosche 2014). Das zweite Ziel bezieht sich vor allem auf die Ermöglichung von sozialer Teilhabe, Freundschaft, Freiheit, Würde und Anerkennung (Prenzel 2006).

Förderung und Anerkennung sind instrumentell und teleologisch miteinander verknüpft (vgl. Wember 2008): Auf der einen Seite steigert der erfolgreiche Er-

werb der Basisqualifikationen die Teilhabe in der Gesellschaft. Und auf der anderen Seite gelingt das Lernen von Basisqualifikationen nur auf Basis einer anerkennenden und wertschätzenden pädagogischen Beziehung. Allerdings wird in der Inklusionsdebatte häufig entweder das Ziel der Förderung (Grosche und Volpe 2013) oder das Ziel der Anerkennung (Hinz 2013) einseitig überbetont. Nach Prengel (2013) müssen jedoch in einem guten inklusiven Unterricht beide Ziele verfolgt werden, also zum einen das von Erwachsenen verantwortete und damit hierarchisch organisierte Basiscurriculum und zum anderen die freiheitliche Auswahl von Lernzielen durch den Lernenden.

Bestimmte Autorinnen und Autoren wollen für die einseitige Betonung der Förderung den Begriff Integration verwendet wissen, während die Überbetonung der Anerkennung mit Inklusion zu bezeichnen sei (s. implizit bei Fuchs und Fuchs 1998; Hinz 2013). Die Überbetonung ergibt sich auf der einen Seite durch die empirischen Kenntnisse über effektive Fördermethoden. Effektive Förderung findet häufig in Kleingruppen von Kindern mit ähnlichen Lernbedürfnissen statt (Grünke 2006; McLeskey und Waldron 2011). Auf der anderen Seite führe diese Einteilung in „homogene“ Kleingruppen jedoch zu Kategorisierungen und in der Folge zu Hierarchisierungen, die gleichberechtigte Anerkennung verhindere. Offener Unterricht wird hingegen als inklusivstes Unterrichtsprinzip genannt. Allerdings ist die Wirksamkeit von offenem Unterricht für die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen zumindest umstritten (Grünke 2006; McLeskey und Waldron 2011) und stellt bei diesen Schülerinnen und Schülern häufig genug eher das Ziel als die Methode von Unterricht dar. Daher „stellt sich die Frage, wie das Verhältnis zwischen dem Modell des inklusiven Unterrichts und dem Modell des leistungssteigernden Unterrichts, wie er von der internationalen empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung konzipiert wird, gezeichnet werden kann“ (Prengel 2013, S. 42).

Der Fokus auf effektive Förderung wird bisweilen als hinderlich für die Anerkennung angesehen, denn die starke Betonung von Leistung führe durch eine „aggressive Förderung“ zur Hierarchisierung von Kindern (Hinz 2013). Des Weiteren könne durch die Förderung von Basisqualifikationen die Freiheit eines Kindes eingeschränkt werden, wenn dieses sich freiheitlich gegen das Erlernen der Basisqualifikationen (wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Sozialverhalten) entscheidet. Außerdem forcieren der Fokus auf Förderung, Menschen „normalisieren“ zu wollen, wodurch Individualität und Anerkennung abgelehnt würden. Wocken (2009) entlarvt diesen Assimilationsvorwurf zwar als pädagogische Selbstaufgabe. Aber dieser Vorwurf macht Inklusion in Einzelfällen zu einer Antinomie: Die Zielerreichung des einen Ziels gefährdet die Zielerreichung des anderen Ziels.

Pointiert lässt sich dies wie folgt zusammenfassen: Wollen wir effektiv fördern, beschneiden wir häufig genug das Ziel der Anerkennung; und wollen wir Kinder in ihrer Individualität und Freiheit vollständig anerkennen, würde eine gezielte Förderung von wichtigen Basisqualifikationen diesem Ziel zumindest bei einigen Kindern entgegenlaufen.

Für die empirische Bildungsforschung ergibt sich daraus der Imperativ, dass als abhängige Variable sowohl Kompetenzen als auch Gefühle des Angenommenseins erhoben werden müssen. Beide Ziele sollten dabei angemessen operationalisiert werden, auch um die vermutete Antinomie empirisch überprüfen zu können.

2.4 Sonderpädagogischer Förderbedarf als unzureichend definierte Kategorie

Ein häufiges Paradigma der empirischen Bildungsforschung ist die Betrachtung einer bestimmten Schülergruppe. Im Falle der Inklusion ist dies meist die Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, häufig im Vergleich zu einer Gruppe von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Nimmt man das höhere Verständnis von Inklusion ernst, dann gibt es diese Gruppe in der Inklusion jedoch nicht mehr. Inklusion funktioniert nur dann, wenn auf die als stigmatisierend empfundene Gruppierung von Kindern mit und ohne Förderbedarf (Zwei-Gruppen-Theorie) verzichtet würde (s. oben). Eine Bezeichnung als „Integrationskind“ oder als „Inklusionskind“ ist vor diesem Hintergrund unsinnig. Jedes Kind wird inklusiv unterrichtet und ist somit ein Inklusionskind. Selbst bei weiterer Beibehaltung der zwei Gruppen ist unklar, wann ein „Inklusionskind“ ein Inklusionskind ist und ob sich dieses von einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterscheidet. Des Weiteren unterscheidet sich die Umsetzung von Integration/Inklusion von Bundesland zu Bundesland und von Modell zu Modell (Gresch et al. 2014), so dass jedes Mal andere Kinder mit diesem Terminus bezeichnet wären. Ich möchte daher von der Verwendung solcher Wortneuschöpfungen abraten.

Hinzu kommt, dass selbst der Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ alles andere als klar definiert ist (Schlee 1985, 2004; Schröder 2000). Ebenso wurden wiederholt große Probleme in der diagnostischen Zuweisung von Förderbedarf nachgewiesen (Mand 2002; Wocken 2000), was zum einen an den schwammigen Konzepten selbst und zum anderen an der nicht-standardisierten und damit wenig objektiven Diagnostik liegt (Bos et al. 2010). Nochmals erschwerend kommt hinzu, dass die Definitionen, Konkretisierungen und diagnostischen Anforderungen von Förderbedarf zwischen den Bundesländern stark differieren (Gresch et al. 2014). Des Weiteren scheint es unsinnigerweise „sonderpädagogischen Förderbe-

darf im Lernen“ nur in Deutschland zu geben, weil es keinen inhaltlich passenden internationalen Parallelbegriff gibt (Bos et al. 2010; Grünke und Grosche 2014). Die in den Inklusionskonzepten zentrale Abkehr von der Zwei-Gruppen-Theorie erscheint daher auch aus diesem Blickwinkel unterstützenswert.

Wie kann das Gesagte zusammengefasst werden? Provokativ gesagt werden Kinder durch eine unstandardisierte, subjektive und fehleranfällige Diagnostik einem theoretisch mangelhaft spezifizierten Konstrukt namens „sonderpädagogischer Förderbedarf“ zugewiesen. Ehrlicherweise müsste die diagnostische Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ verworfen werden (für rechtliche Gegenargumente s. Wrase 2014, in diesem Band). Zwar ist Diagnostik in der Inklusion weiterhin essenziell (Prenzel 2013). Aber nicht zur ungenauen Eingruppierung von Kindern in zwei schlecht definierte Gruppen, sondern nur zur Bestimmung von Lernbedürfnissen, Lernständen und Entwicklungsverläufen (Grosche 2014; Grosche et al. in Druck; Prenzel 2013). Möchte die empirische Bildungsforschung weiterhin solche Gruppenvergleiche vornehmen, dann sollte sie sich nicht auf eine einfache dichotome Variable wie „Förderbedarf ja/nein“ verlassen, sondern die Kriterien zur Gruppeneinteilung operationalisieren: Über welche Kinder genau soll eine Aussage getroffen werden?

2.5 Fazit

Diese Ausführungen reflektieren (stark verkürzt und häufig sehr pointiert) die begriffliche Kontroverse um Inklusion. Inklusion ist kein unitäres, sondern ein multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt, das bislang eher abstrakt als konkret definiert wurde. Inklusion kann historisch kaum von Integration abgegrenzt werden. Auch ihr Verhältnis ist unklar, denn Integration könnte sowohl Vorstufe als auch Rückschritt im Hinblick auf Inklusion sein. Die Ziele von Inklusion (effektive Förderung und Anerkennung) schließen sich manchmal gegenseitig aus, was Inklusion zu einer Antinomie macht. Inklusion ist also (zumindest teilweise) widersprüchlich. An dieser Stelle kann lediglich festgehalten werden, dass mit Inklusion (und früher auch mit Integration) mehr als der gemeinsame Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderungen gemeint ist, ohne dass dieses „Mehr“ einwandfrei geklärt wäre. Zwar zeigen viele der vorherigen Ausführungen, was Inklusion anscheinend nicht sei (negative Definition). Aber was Inklusion nun genau sei (positive Definition), darüber streiten sich weiterhin die Expertinnen und Experten.

Dies hat ernsthafte Auswirkungen auf die Studien der empirischen Bildungsforschung. In den Untersuchungen müssen die zahlreichen Facetten der Definition

von Inklusion klarer als bisher auseinandergehalten werden. Zwar beziehen sich die meisten Studien auf ein bestimmtes organisatorisches Modell von Inklusion, wie Integrationsklassen, Förderzentren, sonderpädagogische Grundversorgung, Einzelintegration oder *response-to-intervention*. Allerdings sind diese Modelle keinesfalls mit Inklusion gleichzusetzen, sondern beschreiben lediglich die Steuerung von Inklusion. Es wird sicherlich große Unterschiede der konkreten Umsetzung innerhalb der jeweiligen Modelle geben. Beispielsweise bezieht sich das Modell „Integrationsklasse“ erst einmal bloß auf die räumliche Anwesenheit von Kindern mit Behinderungen, ohne dass automatisch erkennbar wäre, wie die Förderung und Anerkennung konkret umgesetzt werden soll. Auch die bloße Feststellung, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von einer sonderpädagogischen Lehrkraft sonderpädagogisch gefördert werden, ist aufgrund der Tautologie nicht zielführend. Die klare Definition, vollständige Beschreibung und Diskussion der vorgenommenen Operationalisierung von Inklusion in jeder Studie der empirischen Bildungsforschung erscheint daher unumgänglich.

Der fehlende Konsens für eine konkrete Definition führt ebenfalls zu einer drohenden Immunisierung von Inklusion, da das Konstrukt aufgrund der mangelnden inhaltlichen Klarheit nicht falsifizierbar erscheint. Ebenfalls können Studienergebnisse je nach Idee von Inklusion widersprüchlich interpretiert werden. Die Befunde verschiedener Studien können aufgrund völlig unterschiedlicher, aber meistens nicht explizit beschriebener Operationalisierungen von Inklusion kaum miteinander verglichen werden. Dies erschwert die Einordnung empirischer Befunde in einen größeren signifikanteren Kontext bzw. in das Gesamtgefüge Inklusion. Es stellt sich nun die Frage, wie mit einer solchen Unsicherheit in empirischen Studien umgegangen werden kann. Im Folgenden werden dazu einige Vorschläge unterbreitet.

3 Vorschläge für die Planung, Interpretation und Publikation von empirischen Studien über Inklusion

Wie gezeigt wurde, gibt es sehr viele theoretische Kontroversen über den Begriff Inklusion, die in absehbarer Zeit nicht gelöst werden können. Keine noch so genaue Begriffsanalyse wird eine konsensfähige Definition herausarbeiten können. Wie auch Wocken (2009, 2014) betont, gibt es zudem keine anerkannte Zertifizierungsstelle mit Deutungshoheit, die die Begriffsverständnisse abschließend verbindlich und als wahr festlegen könnte. Auch die empirische Erforschung der jeweiligen Begriffsverständnisse kann keinen Konsens schaffen, sondern nur die momentane kognitive Repräsentanz der Begriffe beschreiben (Snyderman und Rothman 1987).

Um trotzdem Studien zu Inklusion durchführen zu können, lassen sich prinzipiell drei Wege einschlagen. In einer aktuellen Studie zu Inklusion wurde expliziert, dass in dieser konkreten Untersuchung keine Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion vorgenommen werden kann (Kocaj et al. 2014, S. 167 Fußnote 2). Beide Begriffe wurden deshalb synonym verwendet. Einen anderen Weg schlägt eine weitere Untersuchung ein, in der auf die Unterscheidung der Begriffe hingewiesen und anschließend der Begriff Integration verwendet wird (Krull et al. 2014, S. 60 Fußnote 1). Als dritter und hier vorgeschlagener Weg bleibt die begründete Verwendung des Begriffs Inklusion (Wocken 2009).

Drei Argumente sprechen für die Verwendung des Begriffs Inklusion. Erstens zeigen die obigen Ausführungen, dass eigentlich jede Begriffsverwendung erlaubt sein müsste, da die Begriffe historisch gleich angelegt waren, theoretisch große Überschneidungsbereiche vorliegen und keine Person Deutungshoheit über die Begriffe hat. Zweitens ist die internationale Anschlussfähigkeit der Konzepte und Theorien relevant, um Publikationen in internationalen Zeitschriften der empirischen Bildungsforschung zu ermöglichen. Der Begriff Inklusion ist seit der Salamanca-Erklärung (1994) internationaler Standard. Der Begriff Integration wird hingegen vor allem in deutschsprachigen Ländern benutzt und ist damit international nicht anschlussfähig. Drittens ist für die theoretische und empirische Auseinandersetzung „eine praktikable und weniger komplexe Begriffsverwendung von Inklusion hilfreich, auch wenn sie in ihrer Plakativität bestimmte Feinheiten und Probleme, wie die hier benannten, übergeht“ (Prenzel 2013, S.18). Es gibt also einige vernünftige Argumente, in empirischen Studien den Begriff Inklusion statt Integration zu verwenden. Oder wie es Wocken (2009) ausdrückt: „Aus den genannten Gründen plädiere ich für eine bedingungslose Freigabe [des Begriffs Inklusion] und eine unterschiedslose Wortwahl.“ (ebd., S. 229) Auch ich schlage daher pragmatisch vor, in empirischen Studien den Begriff Inklusion zu wählen und selbstbewusst zu vertreten.

Gleichzeitig muss jedoch die diffuse Verwendung und Mehrdeutigkeit des Begriffs berücksichtigt werden. Hier wird es keine globale, allgemein anerkannte Lösung geben. Wenn eine umfassende Begriffsklärung vor jedem Artikel stehen würde, dann wäre das für die Schreibenden, die Herausgebenden und letztendlich die Lesenden gleichermaßen ermüdend. Außerdem werden die meisten Studien der empirischen Bildungsforschung als Artikel in Zeitschriften veröffentlicht (Stanat 2012), die aufgrund ihrer Kürze und Prägnanz gar keinen Platz für eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Begriff haben. Daher schlage ich vor, dass in jedem Artikel über Inklusion das temporäre, reduzierte und singuläre Begriffsverständnis von Inklusion klar definiert wird, ohne sich in Begriffsdiskussionen zu verlieren. Die weiter unten angeführten Definitionen können hierfür genutzt werden.

Die jeweiligen Ergebnisse werden durch diese „Beschneidung“ in ihrer Aussagekraft abgeschwächt, denn die Ergebnisse sind dann nicht mehr Inklusion als Ganzes zuzuordnen. Andererseits steigt dadurch die Aussagekraft für den begründet gewählten Ausschnitt von Inklusion. Erst durch eine Reduzierung des Anspruchs, nicht mehr Inklusion als Ganzes, sondern lediglich einzelne Teilaspekte von Inklusion zu erforschen, erhöht sich die Bedeutsamkeit der Ergebnisse. Inklusion als Ganzes ist (im Sinne einer nicht falsifizierbaren Entität, vgl. Hager 2004) sowieso nicht erforschbar, die jeweilige temporäre, singuläre und reduzierte konkrete Operationalisierung hingegen schon. Wenn die jeweiligen Definitionen expliziert werden, dann erleichtert das auch die Einordnung der Befunde in einen größeren Kontext. Es erscheint also sinnvoll, dass die Forschenden am Anfang eines Artikels immer explizit definieren, was sie mit dem jeweiligen Begriff genau meinen und wie er in der jeweiligen Studie operationalisiert wurde.

Der Vorschlag einer genauen Definition der Begrifflichkeiten mag trivial erscheinen. Indes zeigen die oben angeführten aktuellen Publikationen von Kocaj et al. (2014) und Krull et al. (2014) durch die Begriffsdiskussionen in den Fußnoten, dass weiterhin große Unsicherheiten in der Begriffsverwendung existieren. Daher vermute ich, dass geeignete Definitionen von Inklusion das Potential haben, zukünftige Studien der empirischen Bildungsforschung zu verbessern. Es stellt sich nun die Frage, wie solche Definitionen aussehen könnten.

4 Vorschläge für Definitionen von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung

Aus zahlreichen Texten über Inklusion wurden möglichst konkret definierte Facetten von Inklusion deduktiv extrahiert, die sich prinzipiell für eine Definition aus Sicht der empirischen Bildungsforschung eignen. Die folgenden Definitionen von Inklusion sind inhaltlich sehr stark begrenzt, d.h. die unterschiedlichen Definitionen spiegeln für sich genommen nicht das Gesamtgefüge von Inklusion wider. Diese Begrenztheit ist gleichzeitig ihre Stärke und Schwäche. Sie ist ihre Schwäche, weil jede Definition für sich genommen als reduktionistisch kritisiert werden kann. Zur empirischen Erforschung müssen solche Definitionen notwendigerweise deutlich reduzierter formuliert werden, als aus Sicht von vielen Verfechterinnen und Verfechtern der inklusiven Idee als wünschenswert angesehen werden wird. Ich bin mir bewusst, dass ich durch diese explizite Aufzählung der reduzierten Definitionen zur Polarisierung einlade, wenngleich es nicht mein Ziel ist zu provozieren. Vielleicht kann die dadurch freigesetzte Kraft konkrete Gegenvorschläge für

positive statt negative Definitionen von Inklusion ermöglichen, die empirischen Studien zugrunde gelegt werden könnten.

Die Begrenztheit der Definitionen ist aber gleichzeitig auch ihre Stärke, weil die relativ klare definitorische Einengung die Operationalisierung und damit die Berücksichtigung in empirischen Studien besser ermöglicht als das bisherige, diffuse Verständnis von Inklusion.

Die folgende Aufzählung ist als erster Diskussionsvorschlag zu verstehen und muss immer weiter ergänzt, modifiziert und revidiert werden: Insgesamt müsste jede Definition detailliert begründet werden; einige Definitionen müssen noch weiter konkretisiert werden; andere sind noch missverständlich formuliert; einige sind unrealistisch, andere erscheinen in Zukunft erreichbar und weitere sind bereits (ansatzweise) umgesetzt; einige der Definitionen schließen sich aufgrund von Widersprüchen gegenseitig aus, sodass die Aufzählung keinesfalls additiv zu verstehen ist; andere Definitionen lassen sich hingegen flexibel miteinander verknüpfen. Insgesamt gleicht die Aufzählung einer momentanen Ideensammlung, die dringend weiter bearbeitet werden muss. Trotzdem hoffe ich, dass die folgende Aufzählung ermöglicht, die für die jeweilige konkrete Studie passenden Facetten von Definitionen auszuwählen und sinnvoll miteinander zu verbinden, um eine singuläre und temporär gültige Arbeitsdefinition von Inklusion zu entwickeln.

Um die Definitionen sinnvoll zu sortieren, werden sie den drei Dimensionen des Index für Inklusion (Boban und Hinz 2003) zugeordnet: inklusive Kulturen, inklusive Strukturen und inklusive Praktiken. Eine vierte juristische Dimension wird ergänzt. Dabei muss betont werden, dass einzelne Definitionen nicht passfähig zur theoretischen Grundlage des Index für Inklusion sind. Der Index wird an dieser Stelle lediglich für eine Sortierung der deduktiv aus Texten abgeleiteten Definitionen benutzt.

Zur Dimension der inklusiven Kulturen könnten folgende Definitionen gehören:

- Definition der formalen Zugehörigkeit: Inklusion ist die formale Schulzugehörigkeit aller Schülerinnen und Schüler zur Stammschule.
- Anerkennungsdefinition: Alle Schülerinnen und Schüler werden unabhängig von ihren Verhaltensweisen willkommen geheißen und als Bereicherung für die Gemeinschaft anerkannt.
- Förderzieldefinition: Inklusion ist die Förderung von Schulleistungen und anerkennenden Beziehungen zwischen den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden sowie zu den Lehrkräften.
- Outcome-Definition: Inklusion ist die Erreichung von Lernzielen bei allen Kindern und Jugendlichen gemäß ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen sowie die Erreichung von wertvollen und tragfähigen Beziehungen in der Klassengemeinschaft.

- Shared-Vision-Definition: Inklusion ist die Unterrichtung auf der Grundlage von gemeinsamen Visionen bzw. Werten des Kollegiums.
- Einstellungsdefinition: Inklusion ist die positive Einstellung, Wertschätzung, Anerkennung und bewusste Bejahung von Heterogenität.

Eine weitere Dimension könnten die inklusiven Strukturen liefern:

- Platzierungsdefinition: Inklusion ist die unbedingte Aufnahme aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Voraussetzungen in eine Schulklasse.
- Schulsystemdefinition: Inklusion ist die Beibehaltung nur einer einzigen Schulform bei vollständiger Abschaffung eines vielgliedrigen Schulsystems.
- Zwei-Gruppen-Definition: Inklusion ist die gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf in einer Klasse.
- Steuerungsdefinition: Inklusion ist die Bereitstellung von Förderung für bestimmte Gruppen durch Steuerungsmodelle, wie Integrationsklassen, Förderzentren, sonderpädagogische Grundversorgung, Einzelintegration oder *response-to-intervention*.
- Gemäßigte Pareto-Definition: Inklusion ist die gemeinsame Unterrichtung von allen Kindern und Jugendlichen zu mindestens 80 Prozent der Unterrichtszeit.
- Totalitäre Definition: Inklusion ist das Verbot äußerer Differenzierung.
- Pauschale-Ressourcen-Definition: Inklusion ist die pauschale schulische Ausstattung mit sonderpädagogischen Lehrkräften unabhängig von festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfen oder Behinderungen.
- Definition über multiprofessionelle Teams: Inklusion ist die Kooperation, Beratung und Supervision in und durch multiprofessionelle Teams.

Die dritte Dimension zur Einordnung der Definitionen bezieht sich auf inklusive Praktiken:

- Freiheitsdefinition: Inklusion ist die individuelle freiheitliche Auswahl der Unterrichtsinhalte durch die Schülerinnen und Schüler selbst.
- Präventionsdefinition: Inklusion ist die gezielte Förderung zur Verhinderung eskalierender Lernverläufe bereits vor dem Auftreten von Lernrückständen.
- Notenverzichtsdefinition: Inklusion ist der Verzicht auf Schulnoten.
- Definition über Barrierefreiheit: Inklusion ist die Planung und Durchführung aller Aktivitäten in einer Art und Weise, dass alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam daran teilnehmen können.
- Bildungsstandarddefinition: Inklusion ist der Verzicht auf Bildungsstandards und normorientierte Curricula.

- Zieldifferenzdefinition: Inklusion ist die Unterrichtung und Bewertung von allen Schülerinnen und Schülern nach individuellen Lernzielen.
- Dekategorisierungsdefinition: Inklusion ist die Förderung aller Schülerinnen und Schüler ohne die Verwendung von Kategorisierungen zur Steuerung dieser Förderung.
- Unterrichtsdefinition: Inklusion ist individualisierter und effektiver Unterricht.
- Heterogenitätsdefinition: Inklusion ist die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimension im Unterricht bei der Planung und Durchführung von Unterricht.
- Team-Teaching-Definition: Inklusion ist die gemeinsame Unterrichtung durch mehrere gleichberechtigte Lehrkräfte.
- Assistenzdefinition: Inklusion ist die Unterstützung von einigen Schülerinnen und Schülern durch Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung während des allgemeinen Unterrichts.
- Lehrkraft-Definition: Inklusion ist die Unterrichtung durch Lehrkräfte, die professionell agieren, sich gegenseitig anerkennen, gesund sind sowie vollwertiger und selbstverständlicher Teil des Kollegiums sind.

Eine letzte, juristische Dimension beinhaltet zwei weitere Definitionen:

- Rechtliche Definition: Inklusion ist der in Gesetzen formulierte Rechtsanspruch auf einen Platz in einer allgemeinen Schule, auf Vorrang des gemeinsamen Unterrichts, auf Bereitstellung angemessener Vorkehrungen zur Ermöglichung von Teilhabe (was immer das im konkreten Fall sein könnte), auf Ermöglichung von zieldifferenten Bewertungen und auf Gewährleistung der erforderlichen Förderung.
- Wertedefinition: Inklusion ist ein unteilbares Menschenrecht auf soziale Teilhabe.

Wie diese Aufzählung zeigt, gibt es nicht eine einzelne konsensuale Definition von Inklusion, sondern verschiedene Definitionen auf verschiedenen Dimensionen mit jeweils verschiedenen Ausprägungen. Die einzelnen Definitionen, Dimensionen und Ausprägungen sind dabei weder trennscharf noch widerspruchsfrei, wie oben diskutiert wurde. Die Aufzählung der Definitionen ist noch immer unvollständig und teilweise zu unspezifisch. Auch die Sortierung der deduktiv abgeleiteten Definitionen bedarf der Verbesserung. Des Weiteren ist durch die bloße Aufzählung dieser Facetten keine konsensuale Definition von Inklusion herbeizuführen. Die Vielzahl der Definitionen zeigt, dass wir von einem Konsens noch sehr weit ent-

fernt sind. Weitere Personen sind daher herzlich dazu eingeladen, an der Korrektur, Vervollständigung und Systematisierung der Definitionen mitzuarbeiten.

Dennoch erscheinen mir die angeführten Definitionen aufgrund ihrer Reduziertheit mehr oder weniger gut operationalisierbar zu sein, d.h. sie lassen sich empirisch untersuchen, teilweise miteinander verknüpfen und ergänzen. Sie könnten in Studien der empirischen Bildungsforschung genutzt werden, um das jeweilige temporäre, singuläre Verständnis von Inklusion zu beschreiben. Diese bewusste und explizite Eingrenzung von Inklusion wird Studien der empirischen Bildungsforschung auf sicherere theoretische Beine stellen und sie weniger angreifbar machen, da sie so nicht mehr vorgeben, Inklusion als Ganzes zu untersuchen, sondern nur einen begrenzten Ausschnitt von Inklusion erforschen. Dadurch steigt die Aussagekraft der jeweiligen Befunde für diesen Ausschnitt von Inklusion stark an, sodass die Ergebnisse besser in das Gesamtgefüge Inklusion eingeordnet werden können. Das wiederum könnte dazu führen, die ungewöhnlich scharfen und hitzigen Kontroversen über Inklusion durch empirische Argumente zu versachlichen und Inklusion rationaler und unaufgeregter als bisher in der Bildungspraxis in Deutschland zu verankern.

Literatur

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs* 7 (1), 3–7.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Biewer, G. (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bos, W., Müller, S., & Stubbe, T. C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375–397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion* 6 (3).
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. *Childhood Education* 74 (5), 309–316.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29 (3), 265–280.
- Gresch, C., Piezunka, A., & Solga, H. (2014). *Realisierbarkeit einer Ergänzungsstichprobe von Integrationsschülerinnen und -schülern im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Möglichkeiten und Perspektiven* (NEPS Working Paper No. 37). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- Grosche, M. (2014). Fördermaßnahmen im Prozess überprüfen. Das Konzept der Lernverlaufdiagnostik. In T. Bohl, A. Feindt, B. Lütje-Klose, M. Trautmann, & B. Wischer (Hrsg.), *Friedrich Jahresheft Fördern* (S. 113–115). Seelze: Friedrich Verlag.
- Grosche, M., Huber, C., & Schütterle, P. (in Druck). Die passgenaue Abstimmung zwischen Lernbedürfnissen und Lernmethoden durch das Konzept Response-to-Intervention (RTI). In K. Reich, & S. Kargl (Hrsg.), *Eine inklusive Schule für alle – Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Weinheim: Beltz.
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education* 28 (3), 254–269.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. *Kindheit und Entwicklung* 15 (4), 239–253.
- Grünke, M., & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke, & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2. Aufl., S. 76–89). Göttingen: Hogrefe.
- Hager, W. (2004). *Testplanung zur statistischen Prüfung psychologischer Hypothesen*. Göttingen: Hogrefe.
- Heimlich, U. (2012). Inklusion und Sonderpädagogik. In U. Heimlich, & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 9–26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (9), 354–361.

- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell, & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2010). Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der „Mehrwert“ gegenüber Integration? In Evangelische Stiftung Alsterdorf & Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (Hrsg.), *Enabling Community. Anstöße für Politik und soziale Praxis* (S. 191–202). Hamburg: Alsterdorf.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion* 7 (1).
- Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: from orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education* 49 (2), 201–214.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education* 21 (5), 279–296.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2003). River of ideology, islands of evidence. *Exceptionality* 11 (4), 191–208.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66 (2), 165–191.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 59–75.
- Mand, J. (2002). Sonderschule oder Gemeinsamer Unterricht? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (1), 8–13.
- McLeskey, J., & Waldron, M. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice* 26 (1), 48–57.
- Powell, J. J. W., & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In U. Bauer, U. H. Bittlingmeyer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721–739). Heidelberg: Springer.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise für den Grundschulverband*. Frankfurt: Grundschulverband.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), 240–244.
- Schlee, J. (1985). Helfen verworrene Konzepte dem Denken und Handeln in der Sonderpädagogik? Eine Auseinandersetzung mit der „Förderdiagnostik“. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 36 (12), 860–891.
- Schlee, J. (2004). Lösungsversuche als Problem – Zur Vergeblichkeit der so genannten Förderdiagnostik. In W. Mutzeck, & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik: Grundlagen und praktische Umsetzungen* (S. 23–38). Weinheim: Beltz.

- Schlee, J. (2012). Was die Suche nach dem angemessenen Weg so schwierig macht. Anmerkungen zur Inklusionsdebatte. In M. Brodkorb, & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion* (S. 103–118). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Schröder, U. (2000). *Lernbehindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Snyderman, M., & Rothman, S. (1987). Survey of expert opinion on intelligence and aptitude testing. *American Psychologist* 42 (2), 137–144.
- Stanat, P. (2012). Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft – Anmerkungen aus Sicht der AEPF. *Erziehungswissenschaft* 23 (44), 37–42.
- UN. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain: UNESCO.
- Wember, F. B. (2008). Integration und Qualifikation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 77, 57–60.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8), 284–291.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51, 492–503.
- Wocken, H. (2009). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, I. Niediek, & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen* (S. 204–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Behauptungen. *Gemeinsam Leben* (1), 52–62.
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Grundlagen und Befunde* (S. 41–74). Wiesbaden: Springer VS.