

1. Inklusive Bildung

Annäherungen an den Begriff der Inklusion¹

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: Gemeinsames Lernen
 - 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 nachvollziehbarer Gründe anführen, die dieses Forschungsdefizit plausibel machen können:

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.

- 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 definitorisch nicht unter einen Hut zu bringen. Die verbreiteten Rufe nach einer „Versachlichung“ der Inklusionsdebatte sind durchaus sympathisch, verkennen aber vielfach die unauflösliehe 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 Gütemerkmale 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 unauflöslichen 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 darüber hinausgehende 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 differenzieller 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 definitonische 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 definitonische 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 vollauf 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 unabweisbar 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 respektierheischenden 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 vornherein 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 begriff-

liche „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 anerkennenswerte „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 inklusiven 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 irrige 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, das 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 konstruktvalide.

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, das 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. Brodtkorb 2012; Felten 2017; Kraus 2017; vgl. Wocken 2018a; 2018b). Durch das rigore 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 berechnete 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 Funda-

mentum, 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 menschlichen 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 (zieldifferentes Lernen)“ und die „Vielfalt der Inhalte (Pflicht- und Wahlcurriculum)“ ziehen als logische Konsequenz das Merkmal „Vielfalt der Bewertung (Individuelle Bezugsnorm)“ nach sich. Es ist ungerrecht 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 Zwei-

fel 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,