ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of
ZBW
Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Piezunka, Anne; Schaffus,Tina; Grosche, Michael

Article — Accepted Manuscript (Postprint)

Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden

Unterrichtswissenschaft

Provided in Cooperation with:
WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Piezunka, Anne; Schaffus,Tina; Grosche, Michael (2017) : Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden, Unterrichtswissenschaft, ISSN 2520-873X, Beltz Juventa, Weinheim, Vol. 45, Iss. 4, pp. 207-222,
https://doi.org/10.3262/UW1704207

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/195044

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Der Beitrag ist ursprünglich im November 2017 in
Unterrichtswissenschaft 45 (2017), H. 4, S. 207–222
erschienen: https://doi.org/10.3262/UW1704207.

Anne Piezunka, Tina Schaffus, Michael Grosche

Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern

Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden

Four definitions of inclusive education and their common core – Results of expert interviews with inclusion researchers

In der deutschsprachigen Bildungsforschung gibt es seit einigen Jahren vermehrt Studien, die sich mit der Umsetzung von Inklusion auseinandersetzen. Es gibt jedoch bislang sowohl in Forschung als auch in Praxis keinen Konsens darüber, was man unter schulischer Inklusion versteht. Beispielsweise fehlen präzise und eindeutige Definitionen von Inklusion. Daher explizieren wir durch qualitative Experteninterviews mit elf Inklusionsforschenden vier Definitionen von schulischer Inklusion, die den wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland gegenwärtig prägen: Unter Inklusion kann man die Realisierung des Rechtsanspruchs für Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierter Behinderung verstehen (Verständnis 1), die bestmögliche Leistungsförderung von einzelnen Schülergruppen (Verständnis 2), Teilhabe, Anerkennung und Wohlbefinden aller Schülerinnen und Schüler (Verständnis 3) oder das Überwinden von sozial konstruierten Differenzlinien im Denken und Handeln als Utopie (Verständnis 4). Der konsensuelle Kern dieser vier Definitionen ist die Überwindung von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien. Dieser konsensuelle Kern ist hierarchisch organisiert und kann in der Inklusionsforschung erstmalig als theoretischer Bezugspunkt genutzt werden, um die jeweiligen Erträge und Grenzen projekt- oder disziplinübergreifend zu kommunizieren.

Schlüsselwörter: Explikation, Phänomenographischer Ansatz, Inklusion, UN-Behindertenrechtskonvention

In the last years, several educational researchers, sociologists and researchers from further disciplines conducted research on the implementation of inclusive education. However, there is no shared understanding how to define inclusive education. A precise definition is missing both in research and practice. Conducting qualitative expert interviews with eleven inclusion researchers, we explicated four different definitions of inclusive education: Inclusive education as a legal claim for young people with the label “disabilities” (understanding 1); best possible learning progress for certain student groups (understanding 2); social integration, participation, and acknowledgment of all students (understanding 3); and an utopian concept which implies overcoming to think in categories (understanding 4). These understandings have one common core: to overcome discrimination. Researchers can refer their research to this common core to better communicate their results.

Keywords: conceptual explication, inclusive education, phenomenography, UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention hat im deutschen Bildungssystem zu konkreten Veränderungen geführt, z. B. zu schulrechtlichen Anpassungen, Umverteilungen von Ressourcen oder der Schaffung von Inklusionsprofessuren. Jedoch wird die Erforschung der Umsetzung durch bestehende theoretische und konzeptuelle Unklarheiten des Begriffs schulischer Inklusion erschwert (Grosche, 2015; Moser, 2012). Beispielsweise versteht die Bertelsmann-Stiftung (2014) unter Inklusion den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf (zu den Begrifflichkeiten siehe Piezunka, Gresch, Sälzer & Kroth, 2016), während Hinz (2010) Inklusion als das Willkommenheißen von Vielfalt definiert.

Die Mehrdeutigkeit und fehlende Präzision des Begriffs (Grosche, 2015; Werning, 2010) führt zu Handlungsproblemen in der Praxis sowie in der Wissenschaft: Beispielsweise wird Praktikerinnen und Praktikern schulische Inklusion verordnet, ohne genau zu spezifizieren, welche Implikationen damit für ihr Handeln einhergehen. Auch im wissenschaftlichen Diskurs fehlt es aktuell an einer Auseinandersetzung zu der Frage, welche Definitionen von Inklusion angewandt werden, wie sie sich unterscheiden und worin sie übereinstimmen. So ist in den letzten Jahren der Eindruck entstanden, dass es zwei Pole der deutschsprachigen Inklusionsforschung gebe: Auf der einen Seite stehe die Inklusionsforschung, die den Fokus auf Schulleistungstests und die Optimierung von Diagnoseverfahren legt und somit eher der quantitativen Sonderpädagogik und Bildungsforschung nahesteht. Auf der anderen Seite gebe es einen Forschungsstrang, der die bestehenden Strukturen und Praktiken im Bildungssystem auf normativer Ebene kritisch betrachtet, seine Forschung durch den Verweis auf Menschenrechte legitimiert und sich aus vielen Disziplinen und Zugängen speist (z. B. Disability Studies, kritische Theorie, verstehende Sonderpädagogik). Kritikpunkte gegen die vermeintlichen Pole sind beispielsweise das unreflektierte Zurückgreifen auf bestehende Etikettierungen (z. B. sonderpädagogischer Förderbedarf) bzw. die unpräzise Formulierung von Konzepten, die sich in der Folge kaum operationalisieren lassen. Zwar stellen die beiden vermeintlichen Pole eine starke Verkürzung und Pauschalisierung der tatsächlichen Forschungspraxis dar. Nichtdestotrotz finden im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder Abwertungen des jeweils anderen Zugangs statt (Grosche, in Druck a & b).

Um einen gemeinsamen Bezugspunkt für einen zielführenden und verständigungsorientierten Diskurs zu liefern, möchten wir erstmalig empirisch statt theoretisch explizieren, welche Definitionen von Inklusion den wissenschaftlichen Diskurs im deutschsprachigen Raum prägen, worin sie sich unterscheiden und ob sie einen konsensuellen Definitionskern besitzen, der sich durch alle Definitionen zieht. Dazu führten wir Experteninterviews mit elf Inklusionsforschenden durch, die nach ihren Verständnissen von schulischer Inklusion befragt wurden. Wir verknüpften die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) mit dem phänomenographischen Ansatz nach Marton und Booth (2014) und arbeiteten dadurch vier Definitionen von schulischer Inklusion heraus, die den wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland gegenwärtig prägen und sich durch einen gemeinsamen Kern auszeichnen. Durch diese Definitionen und ihren konsensuellen Kern können Inklusionsforscherinnen und Inklusionsforscher zielführender als bisher projekt-, forschungsmethoden- und disziplinübergreifend kommunizieren, indem sie ihre Forschung explizit auf den konsensuellen

Kern beziehen sowie konkrete Unterschiede benennen können. Zusätzlich können Praktikerinnen und Praktiker reflektieren, welche Implikationen mit dem eigenen Inklusionsverständnis einhergehen.

1.2 Schwierigkeiten der Begriffsexplikation

Wie Begriffe verwendet werden, hängt immer von ihrem disziplinären und theoretischen Bezugsrahmen ab. Dass es keine definitorische Einigung über Inklusion gibt, verwundert daher nicht. Jedoch existieren nicht einmal innerhalb eines Bezugsrahmens eindeutige und präzise Definitionen. Vielmehr wurde in unzähligen Arbeiten versucht, den Begriff der schulischen Inklusion aufzuarbeiten. Dies geschah sowohl international (z. B. Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007; Fuchs & Fuchs, 1998; Göransson & Nilholm, 2014; Kavale & Forness, 2000; Loreman, 2014) als auch national (z. B. Grosche, 2015; in Druck a & b; Hinz, 2002, 2004; Lee, 2012; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Löser & Werning, 2015; Moser, 2012; Werning, 2010; Wocken, 2009, 2014). Die Diskussionen lassen sich grob in vier verschiedene Vorgehensweisen kategorisieren: (1) Anführung von negativen Definitionen, (2) Abgrenzung zum Integrationsbegriff, (3) Nennung konkreter Handlungsweisen sowie (4) Abgrenzung von verschiedenen Definitionen. Erstens werden sogenannte negative Definitionen angeführt, was Inklusion nicht sei, um falsche Definitionen zu eliminieren (Wocken, 2014). Allerdings kann durch diesen Weg nicht expliziert werden, was Inklusion denn im positiven Sinne sei.

Zweitens wird versucht, den Begriff Inklusion vom Begriff der Integration abzugrenzen (z. B. Fuchs & Fuchs, 1998; Hinz, 2002, 2004; Kavale & Forness, 2000; Sander, 2004). Die Abgrenzung bleibt jedoch problematisch, da es auch keinen Konsens darüber gibt, was unter Integration zu verstehen ist (Grosche, 2015).

Drittens werden konkrete Handlungsweisen genannt, die als inklusiv gelten sollen. Solche operationalen Definitionen legten beispielsweise Wocken (2010, 2011a, 2011b) mit einer Liste von 15 Dimensionen, Kornmann (2015) mit 84 Indikatoren in zwölf Dimensionen sowie Krämer, Przibilla und Grosche (2016) mit 108 Indikatoren in 15 Dimensionen vor. Dadurch können die häufig diffusen Beschreibungen von Inklusion durch relativ präzise operationale Definitionen ersetzt werden. Jedoch lassen sich diese sehr zahlreichen Operatoren kaum handhabbar verwenden. Zudem bleibt unklar, ob trotz dieser Fülle weitere nicht aufgeführte Operatoren fehlen.

Viertens können verschiedene Definitionen von Inklusion gegeneinander abgegrenzt werden. Grosche (2015) recherchierte beispielsweise 28 verschiedene Definitionen von Inklusion. Hierbei bleibt jedoch unklar, wie sich diese unterscheiden und welche Bezüge zwischen den Definitionen herstellbar sind. Göransson und Nilholm (2014) leiteten aus der Literatur vier übergeordnete Definitionen ab, die hierarchisch aufeinander aufbauen. So setzt eine übergeordnete Definition von Inklusion voraus, dass die untergeordneten Inklusionsdefinitionen bereits gegeben sind. Allerdings haben die Autoren ihr methodisches Auswertungsverfahren nicht beschrieben, weshalb nicht intersubjektiv nachvollziehbar ist, wie sie diese vier Definitionen erarbeiteten. Zudem enthalten die vier Definitionen noch zahlreiche weitere Subdefinitionen, die im Text nicht näher definiert werden (Göransson & Nilholm 2014, S. 270).
Insgesamt liefern die vier beschriebenen Vorgehensweisen erste Hinweise darauf, welche Aspekte bei der Definition von Inklusion eine Rolle spielen. Insgesamt muss jedoch kon-

statiert werden, dass bisher keiner dieser Wege dabei geholfen hat zu beantworten, welche Dimensionen bei der Definition von Inklusion von Relevanz sind und inwiefern es einen gemeinsamen Definitionskern gibt. Nicht einmal innerhalb einer Disziplin oder eines Theoriegebäudes existieren präzise und eindeutige Definitionen von schulischer Inklusion.

1.3 Explikation durch empirische Analysen von Aussagen von Inklusionsforschenden

Eine weitere Möglichkeit zur Begriffsexplikation ist die empirische Analyse von mündlichen oder schriftlichen Aussagen von Inklusionsforschenden. Forscherinnen und Forscher prägen aufgrund ihrer Expertise, ihres Status' und ihrer Erfahrung den Diskurs zu Inklusion und haben damit eine gewisse „definitorische Macht". Somit scheinen empirische Analysen von mündlichen oder schriftlichen Aussagen von Expertinnen und Experten eine geeignete Methode zur Entwicklung von Definitionen schulischer Inklusion zu sein.

Die empirische Analyse von wissenschaftlichen Publikationen über Inklusion ist vielversprechend, aber aufgrund der großen Anzahl an Texten extrem aufwändig. Zudem werden in den Publikationen häufig nur Teilaspekte des jeweiligen Inklusionsverständnisses dargestellt, weshalb zahlreiche Leerstellen bleiben. Des Weiteren stellt sich auch die Frage, inwiefern bestimmte Verständnisse zwar den Diskurs prägen, aber sich in Publikationen nicht wiederfinden.

Ein weiterer und hier eingeschlagener Weg der empirischen Analyse ist die Explikation von Definitionen aus mündlichen Aussagen von Inklusionsforschenden, da diese viel expliziter befragt werden können als dies bei der Analyse ihrer Publikationen möglich wäre. Daher wollen wir mit der vorliegenden Arbeit erstmalig Inklusionsforscherinnen und Inklusionsforscher aus zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen mittels qualitativer Experteninterviews befragen, um die folgenden drei Fragestellungen zu beantworten:

1. Welche unterschiedlichen Definitionen von schulischer Inklusion lassen sich aus den Äußerungen von Inklusionsforschenden extrahieren?
2. Wie verhalten sich diese Definitionen zueinander?
3. Lässt sich ein gemeinsamer Kern der Definitionen identifizieren?

2. Methode

2.1 Auswahl der Expertinnen und Experten

Unter Inklusionsforschenden verstehen wir Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die zum Thema Inklusion (zum Teil seit Jahrzehnten) geforscht und publiziert haben sowie entweder sich selbst als Inklusionsforschende verstehen oder ihnen dieses „Etikett" von anderen Personen zugeschrieben wird. Um unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven zu erfassen, wurden elf Inklusionsforschende aus möglichst unterschiedlichen Disziplinen befragt (u. a. Disability Studies, Erziehungswissenschaft, Grundschulpädagogik, Psychologie, Rechtswissenschaften, Sonderpädagogik, Soziologie). Außerdem wurde darauf geachtet, dass sowohl Vertreterinnen und Vertreter von qualitativen als auch quantitativen Forschungsmethoden sowie von verschiedenen theoretischen Perspektiven vertreten waren.

Die Interviewpersonen stammten aus Hochschulen sowie außeruniversitären Forschungsinstitutionen aus ganz Deutschland.

2.2 Interviewleitfaden

Mit diesen Inklusionsforschenden führten wir nicht-standardisierte leitfadengestützte Experteninterviews durch. Die Interviews dauerten zwischen ca. 30 und 90 Minuten. Neben offenen Fragen zu Beginn des Interviews („Was bedeutet für Sie Inklusion?“) wurden unterschiedliche Dimensionen[1] des Inklusionsbegriffs abgefragt. Diese leisten möglicherweise einen Beitrag dazu unterschiedliche Verständnisse von Inklusion abzuleiten. Die Auswahl von relevanten Dimensionen orientiert sich an den oben beschriebenen Begriffsanalysen.

- Ziele von Inklusion: In der Literatur werden unterschiedliche Ziele von Inklusion genannt, z. B. Minimierung von Diskriminierung und Maximierung der sozialen Teilhabe (Werning, 2014) oder der Zugang zur Regelschule (Bertelsmann-Stiftung, 2014).
- Formen der Legitimation von Inklusion: Dieser Aspekt ermöglicht eine Auseinandersetzung darüber, warum die Umsetzung von Inklusion notwendig ist. Dabei bedingen die Formen der Legitimation die Ziele. Beispielsweise werden bei Felder (2012) rechtliche oder ethische Legitimationsgründe unterschieden.
- Abgrenzung zu Integration: Im deutschsprachigen Diskurs spielt bei der Begriffsklärung insbesondere die Abgrenzung zu Integration eine Rolle (Hinz, 2002; Wocken 2009).
- Zielgruppe von Inklusion: In der Literatur wird häufig zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsbegriff unterschieden (Ainscow et al., 2006; Grosche & Vock, in Druck). Der enge Inklusionsbegriff beschränkt sich auf das Etikett „Behinderung“ als relevante Differenzlinie. Dagegen fallen unter den weiten Inklusionsbegriff alle Schülerinnen und Schüler unter besonderer Berücksichtigung von diversen Differenzlinien, z. B. Sprachkenntnissen, Gender, sexueller Orientierung, religiöser Zugehörigkeit.
- Realisierbarkeit: Die Frage nach der Realisierbarkeit zielt darauf ab, ob Inklusion erreichbar sei oder als ständiger Prozess wahrgenommen wird (Lindmeier & Lütje-Klose 2015).
- Inklusion in der Praxis: Bei der Frage danach, was die Interviewpartner unter Inklusion verstehen, besteht die Gefahr, dass das Konzept durch andere Begriffe ersetzt wird, die ebenfalls unklar definiert sind. Durch das Formulieren von konkreten praktischen Maßnahmen sollte diese Gefahr zumindest reduziert werden.
- Kurzzusammenfassung des eigenen Inklusionsverständnisses: Zum Schluss wurden alle Personen gebeten, ihre bisherigen Ausführungen kurz und prägnant in einem Satz zu verdichten. Somit konnten sich die Forscherinnen und Forscher auf das Wesentliche in ihrem Begriffsverständnis konzentrieren.

2.3 Datenauswertung

Für die Datenauswertung verknüpften wir das methodische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse für Experteninterviews nach Gläser und Laudel (2009) mit dem phänomeno-

[1] Im Folgenden bezeichnen wir mit dem Begriff „Dimensionen“ die „Kategorien“ der qualitativen Inhaltsanalyse von Gläser und Laudel, um Verwechslungen mit dem Kategorienbegriff beim phänomenographischen Ansatz zu vermeiden.

graphischen Ansatz nach Marton und Booth (2014). Die Inhaltsanalyse des empirischen Materials zielt üblicherweise darauf ab, eine bestehende Theorie zu überprüfen bzw. zu entwickeln (Gläser & Laudel, 2009). Unser Analyseinstrument basierte jedoch nicht auf bestehenden Theorien, sondern auf den oben angeführten Dimensionen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Inklusionsverständnissen präzisieren zu können. Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse bietet sich insofern für unsere Fragestellung an, als dass es durch seine Orientierung an ex-ante festgelegten Dimensionen (Mayring & Fenzl, 2014, S. 544) eine systematische Analyse des Materials erlaubt. Zweitens ermöglicht das Verfahren das gesamte Datenmaterial bei der Interpretation zu berücksichtigen. Drittens lässt das Verfahren nach Gläser und Laudel (2009) zu, dass während des gesamten Verfahrens der Extraktion Dimensionen ergänzt werden können.
Die qualitative Inhaltsanalyse besteht aus vier Arbeitsschritten (Gläser& Laudel, 2009): Erstens wird in der Vorbereitung der Extraktion ein Set an Dimensionen (bei Gläser und Laudel „Kategoriensystem“, siehe[1]) entwickelt, das als Grundlage für die Extraktion dient. Hierbei orientieren wir uns an den oben genannten Dimensionen und möglichen Ausprägungen innerhalb der Dimensionen. Im zweiten Schritt, der Extraktion, werden Informationen aus dem gesamten Material bestehenden Ausprägungen der Dimensionen deduktiv zugeordnet bzw. neue Ausprägungen induktiv ergänzt. Im dritten Schritt, der Aufbereitung, werden u. a. bedeutungsgleiche Informationen zusammengefasst bzw. Aussagen konkretisiert. Im vierten Schritt, der Auswertung, werden die einzelnen Fälle analysiert. In Bezug auf die Auswertung argumentieren Gläser und Laudel (2009, S. 240), dass es schwer ist für diesen Schritt ein regelgeleitetes Verfahren vorzugeben, da dieses abhängig von der Fragestellung ist. Daher greifen wir hier auf den phänomenographischen Ansatz nach Marton und Booth (2014) zurück, der sich als Forschungsansatz zur Abbildung eines Spektrums von Wahrnehmungen zu einem Gegenstand versteht. Durch den phänomenographischen Ansatz soll das Handeln von Menschen verstanden werden, indem „wir erschließen, wie Menschen die Herausforderungen, Situationen und Weltausschnitte, mit denen sie umgehen und auf die bezogen sie handeln, erleben“ (Marton & Booth, 2014, S. 172). Der phänomenographische Ansatz wird in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen häufig dazu verwendet Beschreibungskategorien für Lernstände zu entwickeln (z. B. Murmann, 2013; Pech, Schomaker, Lüschen & Kiewitt, 2012). Grundlage ist die Annahme, dass Menschen „Phänomene der sie umgebenden Welt auf qualitativ unterschiedliche, gleichzeitig aber auch auf begrenzt unterschiedliche Weise wahrnehmen“ (Pech et al., 2012, S. 221, mit Verweis auf Marton 1988). Daher benutzen wir den phänomenographischen Ansatz als Perspektive, um unterschiedliche Verständnisse sowie ihre Zusammenhänge und Unterschiede herauszuarbeiten (Marton & Booth, 2014).

2.4 Durchführung der Analyse

Die Erst- und Zweitautorin führten neun Interviews vor Ort in den jeweiligen Forschungseinrichtungen und zwei Interviews im Rahmen einer Tagung durch. Die Interviews wurden mit Diktiergeräten aufgenommen und anschließend vollständig transkribiert (Orientierung an den Transkriptionsregeln bei Gläser & Laudel, 2009, S. 193f). Die Extraktion wurde von denselben Personen unabhängig voneinander mittels MAXQDA (2017) durchgeführt. In der Extraktion wurden die Ausprägungen zu den abgefragten Dimensionen herausarbeitet bzw. neue Dimensionen ergänzt. Dadurch wurde das Spektrum an unterschiedlichen Ausprägungen und relevanten Dimensionen sichtbar. Bei der Auswertung, die von den Autorinnen und Au-

toren gemeinsam durchgeführt wurde, wurden die Interviews fallweise ausgewertet, da manche Dimensionen aufeinander Bezug nehmen. Im Schritt der Analyse stellten die Autorinnen und Autoren inhaltliche Bezüge zwischen den einzelnen Ausprägungen der Dimensionen innerhalb eines Interviews her und bildeten diese grafisch in Form von Mindmaps ab. Dabei wurde sichtbar, dass manche Interviewpersonen Aussagen formulierten, die nicht miteinander kompatibel waren und die Autorinnen und Autoren dies so interpretierten, dass mehrere Verständnisse von Inklusion bei den jeweiligen Interviewpartnern präsent waren.

Nachdem für jede Interviewperson eine Mindmap entwickelt worden war, zeigte sich, dass es eine Vielzahl an Überschneidungen gab bzw. der Vergleich der einzelnen Verständnisse dazu führte, dass Leerstellen auf den einzelnen Mindmaps hätten ergänzt werden können. In dieser Phase diente der phänomenographische Ansatz als Perspektive auf die vorhandenen Daten. Im ersten Schritt arbeiteten wir heraus, welche Dimensionen von Inklusion relevant sind, um unterschiedliche Verständnisse zu analysieren. Im nächsten Schritt betrachteten wir die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen und arbeiteten ausgehend v. a. von der Dimension „Ziele von Inklusion“ mehrere Inklusionsverständnisse heraus, die sich in den Dimensionen unterschieden. Als Ergebnis konnten wir vier idealtypische Verständnisse von Inklusion identifizieren.

3. Ergebnisse

Die folgenden vier Verständnisse stellen nach dem phänomenographischen Ansatz den empirisch explizierten Kategoriensatz von schulischer Inklusion dar: (1) UN-Behindertenrechtskonvention, (2) pragmatisches Verständnis im Sinne von Leistungsentwicklung, (3) Teilhabe/Anerkennung/Wohlfühlen, (4) Inklusion als Utopie.

3.1 Verständnis 1: UN-Behindertenrechtskonvention

Das erste Verständnis wird als „UN-Behindertenrechtskonvention“ bezeichnet, weil zentral auf dieses Rechtsdokument verwiesen wird. Demnach ist Inklusion die Platzierung von Menschen mit Behinderungen im Regelschulsystem, wobei konkretere praktische Implikationen fehlen. Auf die Frage, welche Ziele Inklusion verfolgt, wird beispielsweise geantwortet: *„Eine Entsprechung der Vorgaben durch die Ministerien <lacht>, eine Antwort auf die Behindertenrechts-Konventionen“ (Interview 2).* Die Zielgruppe dieses Inklusionsverständnisses sind Menschen mit formal festgestellten Behinderungen. Der Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention wird als Legitimation für die notwendige Umsetzung von Inklusion genutzt. Durch den Bezug auf dieses Rechtsdokument stellte sich daher nicht die Frage, ob Inklusion realisierbar sei, sondern Inklusion wird als Rechtsanspruch formuliert. Im Vordergrund stehen die Nicht-Diskriminierung von Menschen mit diagnostizierten Behinderungen und die dafür notwendigen Adaptionen des bestehenden Bildungssystems. Dabei wird insbesondere betont, dass sich der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention nur auf die Differenzlinie Behinderung bezieht und andere Differenzlinien in der Behindertenrechtskonvention keine Rolle spielen.

> *„Was ist Inklusion?... kann ich schwerlich äh beantworten. Mit der Inklusion verbindet man ja erstmal, außer dass die Kategorie Inklusion gar nicht vorkommt in der UN-Konvention, fast gar nich, kommt da gar nicht vor, ver... äh ...bindet man, was ja nur zu be-*

grüßen ist, stärkere Rechte für Menschen mit Behinderung. Die Konvention ist eine Konvention, eine Behindertenrechtskonvention, das ist keine Konvention der bunten Vielfalt" (Interview 10).

Die Grenzen des ersten Verständnisses von Inklusion als Rechtsanspruch werden im folgendem Zitat deutlich: *„Franziska Felder hat ja eine wunderbare Dissertation geschrieben: Inklusion und Gerechtigkeit (.) und da hat sie, fand ich, sehr BEEINdruckend rausgearbeitet, dass man Inklusion nicht als RECHTSanspruch verwirklichen kann, auf so ner interaktionellen Ebene"* (Interview 4).

3.2 Verständnis 2: Pragmatisches Verständnis im Sinne von Leistungsentwicklung

Das zweite Verständnis von Inklusion kennzeichnet eine starke Orientierung an Lernprozessen der Schülerschaft sowie einen starken Fokus auf ihre individuelle Leistungssteigerung. Demnach sollen alle Schülerinnen und Schüler die Unterstützung erhalten, die sie benötigen, um sich kognitiv und akademisch bestmöglich zu entwickeln und nach ihren individuellen Möglichkeiten bestimmte Leistungsstandards zu erlangen. Inklusion zielt in diesem Sinne auf die Verbesserung von Unterricht und Förderung hinsichtlich eines akademischen Lern- und Kompetenzerwerbs. Dabei liegt der Fokus häufig auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen bzw. mit niedrigen akademischen Lernständen und deren Identifikation, Platzierung und Förderung im gemeinsamen Unterricht.

„Inklusion is die Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen unter der Voraussetzung, dass Lehrkräfte auch erkennen, dass dieser Schüler Förderbedarf hat" (Interview 2).

Neben sonderpädagogischem Förderbedarf tauchen auch andere Differenzlinien auf, die im Zusammenhang mit Lernprozessen relevant sind, z. B. Hochbegabung.

„Wo es um individuelle Förderung geht auch von talentierten und speziell talentierten, leider wird das meistens nicht zusammengebracht, aber das scheint mir ganz äh wichtig zu sein" (Interview 1).

Dabei geht es jedoch weniger um amtlich bzw. formal festgestellte Behinderungen oder sonderpädagogische Förderbedarfe, sondern um einen flexiblen und temporären Umgang mit diesen Kategorien:

„Alles, diese Kategorien lernschwach oder Behinderung, die spielen in der Inklusion eigentlich wenig Rolle, find ich. Also, es geht dadrum ob ein Kind irgendeinen Bereich gut hinbekommt, irgendein, ein Leistungsziel erreicht hat […]. Das spielt dann aber keine Rolle jetzt für mich, ähm ob das Kind jetzt äh das Label Förderschwerpunkt Lernen hat oder eine Lernstörung aufweist oder einen Behinderungsstatus hat, sondern es spielt immer nur eine Rolle: Kann es einen bestimmten Teilbereich, eine bestimmte Teilkompetenz, hat das Kind das noch nicht erworben, obwohl es vom Alter her eigentlich das schon längst beherrschen müsste" (Interview 9).

Dieses Verständnis von Inklusion wird meist durch die Qualifikationsfunktion von Schule legitimiert (Fend, 2006), weshalb der Fokus auf Differenzlinien liegt, die im Zusammenhang mit Lernprozessen und dem akademischen Kompetenzerwerb stehen. Geringe Lernstände

sind demnach die Legitimation zur Intensivierung von Förderung. Eine solche Förderung wird dabei grundsätzlich als realisierbar angesehen und soll durch die Optimierung der Lernergebnisse die Teilhabechancen der Schülerinnen und Schüler in der Klassengemeinschaft und der gesamten Gesellschaft sicherstellen.

3.3 Verständnis 3: Teilhabe/Anerkennung/Wohlfühlen

Das dritte Verständnis von Inklusion ist „Teilhabe/Anerkennung/Wohlfühlen". Es umschließt das zweite Verständnis mit der Qualifikationsfunktion von Schule, ergänzt es aber um weitere zentrale Funktionen, nämlich das Wohlfühlen aller Schülerinnen und Schüler, die Erfahrungen von Anerkennung sowie die Möglichkeit zur Teilhabe an sämtlichen schulischen Handlungen.

> *„Und da gehts drum, in diesem Sinne: no child left behind, möglichst viele so gut es geht zu Höchstleistungen zu bringen, also das is ja das Aufstiegsmodell der Arbeiterbewegung, ja und auch unsere Kinder können viel leisten, ja. (…) Und Inklusion hat dieses Standbein und fügt dem noch ein anderes Standbein hinzu. Was eine andere Logik enthält. Nämlich die Anerkennung für Jeden, jenseits jedes Leistungs-, jeder Leistungsfähigkeit" (Interview 11).*

Jedem Menschen sollen unabhängig von seinen akademischen Leistungen dieselben Chancen zur sozialen Teilhabe und unbedingten Anerkennung seiner Persönlichkeit gewährleistet werden. Bei diesem Verständnis zielt Inklusion grundsätzlich auf alle Schülerinnen und Schüler ab, jedoch stehen Differenzlinien im besonderen Fokus, die im Zusammenhang mit Lernprozessen, Diskriminierungserfahrungen und sozialer Integration relevant sind. Demnach geht es nicht nur um Attribute, die im Zusammenhang mit dem Lernprozess stehen, sondern auch um Differenzlinien, die von vielen als abweichend von der gesellschaftlichen Norm angesehen werden, z. B. Homosexualität (Piezunka, 2015).

Als Legitimationsgrundlage werden für dieses Verständnis das Anstreben von Gleichheit sowie der Abbau von Diskriminierung genannt. Des Weiteren geht es um die Erarbeitung eines neuen Normalitätsverständnisses:

> *„Is also eigentlich ´n Individuum mit einem individuellen Voraussetzungen und Interessen, ähm und ohne, dass die Kinder auf (.) äh also normiert werden sollen, oder im Gleichschritt quasi Dinge erreichen sollen. Das is ähm (.) sicherlich das und es is ´ne mhmm ne Schule, wo jeder einzelne Mensch wichtig is und wahrgenommen wird" (Interview 5).*

Dabei wird dieses Verständnis grundsätzlich als realisierbar angesehen, wobei Inklusion als Prozess angesehen wird, d. h. man befindet sich immer auf dem Weg dorthin. Prinzipiell sollen alle Menschen völlig unabhängig von Voraussetzungen anerkannt werden und somit Diskriminierungen in unserer Gesellschaft abgebaut werden.

3.4 Verständnis 4: Inklusion als Utopie

Im vierten Verständnis steht die Aussage im Vordergrund, dass Inklusion das Denken und Sprechen ohne Kategorisierungen und Differenzlinien sei. Bei der Benennung dieses Verständnisses taucht immer wieder der Begriff ‚Utopie' auf:

„Ähm und da ist so schön zu sehen, dass es tatsächlich ´ne Utopie ist, weil wir haben ja noch nicht mal Sprache dafür“ (Interview 5).

„Inklusion in der Schule is eben zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine UTOPIE, also wenn man nen weiten Inklusionsbegriff verwendet und eben davon ausgeht, dass Inklusion OHNE Kategorisierung und ohne institutionalisierte Form von Unterscheidung auskommt“ (Interview 4).

Inklusion lässt sich demnach als das gemeinsame Handeln mit *allen* Personen, die anwesend sind, beschreiben. Inklusion wird als Wunsch für die Zukunft formuliert, der aber nicht direkt Eingang in die Praxis finden kann. Inklusion dient zur Ausrichtung und Positionierung des eigenen Handelns, mit dem Wissen, Inklusion niemals vollständig erreichen zu können. Dabei basiert dieses Verständnis auf dem Gedanken, dass die Reproduktion von Machthierarchien und diskriminierende Zuschreibungen aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien nicht mehr stattfinden. Als Grenze dieses Konzepts wird jedoch formuliert, dass durch den Verzicht auf Etikettierungen die Kommunikation über das Konzept sowie die Erforschung von Nicht-Diskriminierung erschwert wird.

3.5 Die hierarchische Struktur und der konsensuelle Kern der vier Verständnisse

Jedes der vier Verständnisse ist vor dem Hintergrund des phänomenographischen Ansatzes kohärent und plausibel und damit weder „richtig“ noch „falsch“. Wir versuchen nun, den gemeinsamen Kern zu beschreiben, um die Zusammenhänge zwischen den Verständnissen zu erklären. Hierbei geht es ausdrücklich nicht darum Aspekte zu finden, die generell in unterschiedlichen Ausprägungen auftauchen, sondern einen gemeinsamen Kern zu identifizieren, der in den einzelnen Verständnissen eine hierarchische Entwicklung vollzieht.

Beim Vergleich wird deutlich, dass alle vier Verständnisse auf die Überwindung von Diskriminierung aufgrund von sozial konstruierter Gruppenzugehörigkeit abzielen, um Teilhabe in Schule und Gesellschaft zu ermöglichen. Die Hierarchisierung anhand dieses Kerns kann Tabelle 1 entnommen werden, in der das am wenigsten komplexe und damit hierarchie-niedrigste Verständnis unten und das komplexeste und damit hierarchie-höchste Verständnis oben steht.

Im ersten Verständnis („UN-Behindertenrechtskonvention“) wird Nicht-Diskriminierung als relevantes Ziel von Inklusion formuliert und dabei insbesondere für die Zielgruppe der Menschen mit amtlich festgestellten Behinderungen eingefordert. Dabei fehlt es in den Interviews jedoch an näheren Angaben, was mit Nicht-Diskriminierung gemeint ist.

Das Überwinden von Diskriminierung besteht im zweiten Verständnis („pragmatisches Verständnis im Sinne von Leistungsentwicklung“) darin, dass die bestmögliche Lernförderung die akademischen Lernresultate und somit Teilhabechancen maximiert. Relevante Differenzlinien sind daher diejenigen, die im Zusammenhang mit Lernprozessen stehen.

Das dritte Verständnis („Teilhabe/Anerkennung/Wohlfühlen“) stellt insofern eine Erweiterung zur zweiten dar, als nun explizit alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität in den Blick genommen werden und neben dem akademischen Kompetenzerwerb noch weitere schulische Ziele, z. B. soziale Integration und Anerkennung, formuliert werden. Demnach geht es in Bezug auf Diskriminierung nicht nur darum, dass alle Lernenden sich

Tabelle 1: Hierarchische Ordnung von vier Definitionen schulischer Inklusion und Überwindung von Diskriminierung als konsensueller Kern

	Definition	Ziel	Zielgruppe	Realisierbarkeit	Überwindung von Diskriminierung als konsensueller Kern
4	Inklusion als Utopie	Ohne Kategorien denken	Alle Menschen	Wunschgedanke	Dekonstruktion von sozial konstruierten Differenzlinien
3	Teilhabe/ Anerkennung/ Wohlfühlen	Soziale Teilhabe, Freundschaft, unbedingte Anerkennung sowie individuelle Kompetenzentwicklung	Alle, aber bestimmte Differenzlinien im Fokus	Teilweise bereits realisiert	Individuelle Teilhabe an allen Prozessen
2	Pragmatisch/ Leistungsentwicklung	Bestmögliche Leistungsentwicklung von diversen Gruppen	Differenzlinien mit Relevanz für den Kompetenzerwerb	Effektive Förderung von Schülergruppen wird als möglich angesehen	Förderung zur Ermöglichung von Chancengleichheit
1	UN-Behindertenrechtskonvention	Nicht-Diskriminierung bestimmter Gruppen	Menschen mit diagnostizierten Behinderungen	Frage irrelevant, da Gesetzanspruch	Nicht-Diskriminierung aufgrund Behinderungen

in Bezug auf Kompetenzen bestmöglich entwickeln, sondern dass sie an allen Tätigkeiten teilhaben können und dabei als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft anerkannt werden.

Das vierte Verständnis stellt erneut eine Erweiterung dar, indem Diskriminierung insofern überwunden wurde, als dass diskriminierende Zuschreibungen, die auf sozial konstruierten Differenzlinien basieren, nicht existent sind. Zielgruppe sind nun alle Menschen. Eine weitere Beschreibung dieser Zielgruppe ist aufgrund des Verzichts auf Kategorisierungen unmöglich und in diesem Verständnis auch unerwünscht.

Der Definitionskern, das Überwinden von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien, zieht sich demnach durch alle Definitionen, aber erfährt eine Erweiterung. Somit können die verschiedenen Definitionen durch diesen Kern miteinander in Beziehung gesetzt werden.

4. Diskussion

4.1 Beantwortung der Fragestellungen

Mit der vorliegenden empirischen Studie sollten die drei Fragen beantwortet werden, welche unterschiedlichen Verständnisse von Inklusion den gegenwärtigen Diskurs prägen, wie sie sich zueinander verhalten und ob sich ein gemeinsamer Kern der Verständnisse identifizieren lässt. Mithilfe von Experteninterviews mit elf Inklusionsforschenden konnten wir vier verschiedene Definitionen von schulischer Inklusion und einen konsensuellen Kern belegen, der sich hierarchisch in den vier Definitionen entwickelt. Dabei postulieren wir, dass die folgenden Definitionen präziser und eindeutiger sind als bisher erarbeitete Definitionen von schulischer Inklusion:

1. Definition anhand der UN-Behindertenrechtskonvention: Schulische Inklusion ist der Rechtsanspruch von Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen auf Platzierung in allgemeinen Schulen.

2. Pragmatische Definition im Sinne von Leistungsentwicklung: Schulische Inklusion ist die bestmögliche akademische Förderung von Lernenden durch Berücksichtigung ihrer lernbezogenen Bedürfnisse, um individuell bestmögliche Lernergebnisse zu erreichen.
3. Definition von Inklusion als Teilhabe/Anerkennung/Wohlfühlen: Schulische Inklusion ist die bestmögliche Leistungsförderung und die unbedingte Anerkennung aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von jeglichen Voraussetzungen als vollständiger Teil der Gemeinschaft, um ihnen vollständige soziale Teilhabe an sämtlichen schulischen Handlungen zu ermöglichen.
3. Definition von Inklusion als Utopie: Schulische Inklusion ist die Vision bzw. Utopie eines Denkens und Handelns ohne Kategorien.

Die erste Definition anhand der UN-Behindertenrechtskonvention ist weniger komplex, da eher die Platzierung von Menschen mit diagnostizierten Behinderungen angesprochen wird. Zwar geht die UN-Behindertenrechtskonvention selbst deutlich über diese Definition hinaus. Jedoch wird die Konvention in dieser Definition als rein rechtliche Legitimation benutzt: Wir setzen Inklusion um, weil die Konvention ratifiziert wurde.
Die zweite pragmatische Definition im Sinne von Leistungsentwicklung ist stark an evidenzbasierten Förderkonzepten und an meritokratischen Prinzipien orientiert. Grundlage ist die Idee, dass Menschen anhand ihrer Kompetenzen hierarchisch in Beziehung gesetzt werden können. Derjenige mit höheren Kompetenzen besitzt in unserer Gesellschaft mehr Chancen als jemand mit niedrigeren Kompetenzen. Die Steigerung von Kompetenzen trägt daher zu einer Erhöhung von Chancen bei. Da der Fokus auf Differenzlinien liegt, die mit akademischen Leistungen assoziiert sind, beschreibt die Definition ein altbekanntes „sonderpädagogisches Motiv“ (Hornby, 2015) der bestmöglichen Förderung bestimmter Gruppen.
Die dritte Definition über Teilhabe/Anerkennung/Wohlfühlen beinhaltet auch die Qualifikationsfunktion, jedoch soll die Umwelt so ausgerichtet sein, dass die meritokratischen Prinzipien der Gesellschaft ausgehebelt werden und alle Menschen an allen Prozessen teilhaben können. Dadurch sollen Individuen völlig unabhängig von Leistungen oder Verhaltensweisen als vollständiges Mitglied unserer Gesellschaft anerkannt werden. Demnach bleibt das Leistungsprinzip von Schule weiterhin zentral, jedoch wird sich gegen die Hierarchisierung von guten vs. schlechten Leistungen ausgesprochen. Dadurch liefert die dritte Definition deutliche Anknüpfungspunkte zur „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 2006).
Die vierte Definition von Inklusion als Utopie betrachtet alle Menschen als Individuen, die nicht weiter in Gruppen unterteilt werden können. Einige Vertreterinnen und Vertreter bezeichnen diese vierte Definition selbst explizit als utopisch. Aktuell ist die vierte Definition von Inklusion in der konkreten Umsetzung „unvorstellbar“, weil es uns hierfür an einer Sprache fehlt, die ohne die Nennung von sozial konstruierten Differenzlinien auskommt. Utopisch und unvorstellbar meint hierbei aber nicht „praktisch irrelevant“. Vielmehr benötigen Menschen, die Inklusion umsetzen wollen, diese vierte Definition als „Nordstern“ (Hinz, 2006), um ihr Handeln immer wieder daran zu orientieren und erneut darauf auszurichten. Vorläufig könnte dies geschehen, indem beispielsweise Gruppierungen als sozial konstruiert verstanden und die Kategorien besonders reflektiert und immer nur temporär gültig verwendet werden.
Der gemeinsame Kern der einzelnen Definitionen ist die Überwindung von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien. Dieser nimmt in den einzelnen Definitionen an Komplexität zu. Durch den phänomenographischen Ansatz postulieren wir, dass Vertreterinnen und Vertreter einer hierarchie-niedrigen Definition Schwierigkeiten mit den hie-

rarchie-höheren Definitionen haben, während Vertretende einer hierarchie-höheren Definition die hierarchie-niedrigen Definitionen nachvollziehen können. Letztendlich ist dies eine starke Hypothese, die dringend weiterer empirischer Klärung bedarf.

4.2 Theoretische Fruchtbarkeit der Definitionen und des konsensuellen Kerns

Nach einer Begriffsexplikation ist grundsätzlich zu prüfen, ob diese erfolgreich war. Die beiden notwendigen Minimalkriterien zur Evaluation von wissenschaftlichen Begriffen sind Präzision und Eindeutigkeit (Opp, 2014). Hinzu kommt das Kriterium der „theoretischen Fruchtbarkeit“ als Zweckmäßigkeit einer Explikation zur Formulierung zutreffender und informativer Theorien (Opp, 2014). Die Prüfung der theoretischen Fruchtbarkeit ist durch Versuch und Irrtum bzw. Plausibilitätsüberlegungen möglich, wird sich langfristig aber erst durch die Verwendung dieser Definitionen in weiteren Publikationen und empirischen Studien zeigen. Grundsätzlich postulieren wir, dass vor allem der konsensuelle Kern die theoretische und empirische Forschung befruchten kann. Durch unsere Ergebnisse werden Forscherinnen und Forscher mit unterschiedlichen Inklusionsverständnissen in die Lage versetzt, zu konkretisieren, wie sie über die Überwindung von Diskriminierung in ihrer Forschung nachdenken, wie sie die Überwindung von Diskriminierung theoretisch in ihre Forschung eingearbeitet haben und wie sie die Überwindung von Diskriminierung operationalisieren. Wir leiten aus unseren Ergebnissen ab, dass in jedem der erforschten Konzepte dieser Kern als Konsens vorliegt und somit expliziert werden könnte. Somit bietet sich der konsensuelle Kern an, um ein gegenseitiges Verständnis zu ermöglichen. Wir behaupten, dass der von uns erstmalig identifizierte Kern den kritischen Diskurs zwischen den Vertreterinnen und Vertretern jeweiliger Definitionen versachlichen könnte.

4.3 Bezug der vier Definitionen zur bisherigen Diskursen

Welche Parallelen der Begriffsexplikation gibt es zwischen den vier in der Einleitung beschriebenen Vorgehensweisen und unserer empirischen Analyse? Zwar kamen negative Definitionen nicht vor. Jedoch zeigte sich, dass einer Explikation von Inklusion manchmal ausgewichen wurde:

> *„Ach das is natürlich ned leicht so zu sagen. Das is ähnlich wie wenn man Gesundheit definieren wollte oder, oder (.) gesunde Ernährung oder sonst irgendwelche- welche Begriffe, die man ständig verwendet. (…) Ahm also wenn wir forschen, benutzen wir eigentlich keine Definition. Also wenn wir was veröffentlichen, dann schreiben wir auch ned rein, Inklusion ist für uns das und das. Weil ähh ich denk, es bringt uns nich weiter, wenn wir irgendwelche Positionen formulieren und sagen, das is unser, unser äh unser Standpunkt oder äh das is unsre Meinung oder unsre Perspektive.“ (Interview 9)*

Die Abgrenzung zum Konzept „Integration“ spielte in den Interviews meistens nur dann eine Rolle, wenn explizit danach gefragt wurde, und tauchte in den einzelnen Verständnissen selbst nicht mehr auf. Das Aufzählen verschiedener operationaler Handlungen zur Definition konnte nur durch unsere Frage nach konkreten Beispielen beobachtet werden und beschränkte sich meist auf die Nennung weniger Handlungen. Das Abgrenzen von unterschiedlichen Verständnissen tauchte auf den ersten Blick in den Interviews nicht auf. Erst in der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass implizit häufig mehrere Verständnisse von In-

klusion innerhalb eines Interviews genannt wurden, die teilweise miteinander inkompatibel waren. Hier zeigte sich nochmals die Schwierigkeit der Explikation präziser und eindeutiger Inklusionsdefinitionen selbst innerhalb einer Disziplin bzw. eines Theoriegebäudes.

4.4 Limitationen

Die vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern ermöglichen eine systematischere Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff und der Operationalisierung von Inklusion in der eigenen Forschung. Jedoch bleibt weiterhin das Problem bestehen, dass hierbei eine Vielzahl von Konzepten verwendet wird, die selbst nicht klar definiert sind, z. B. Teilhabe im schulischen Kontext oder das Konstrukt Anerkennung. Des Weiteren bleiben auch Leerstellen bestehen, beispielsweise als dass es bei der ersten und vierten Definition keine Hinweise auf gesellschaftliche Funktionen von Schule gibt.

Zudem stellt sich die Frage, wie sich das Zustandekommen von unterschiedlichen Verständnissen erklären lässt. Hier können nur Vermutungen geäußert werden. Erstens ist davon auszugehen, dass „Inklusion als Idee sich damit auseinandersetzt, was Bildungssysteme, Schulen und Klassenzimmer erreichen sollten“ (übersetzt nach Göransson & Nilholm, 2014, S. 266). Demnach spiegelt sich im eigenen Inklusionsverständnis wider, welche Funktionen von Schule für besonders wichtig erachtet werden und wie diese Funktionen erreicht werden können. Die Antworten auf die Funktionen von Schule und deren Umsetzung könnten auf den persönlichen Werteüberzeugungen der befragten Personen basieren. Es kann nun für möglich gehalten werden, dass die Forscherinnen und Forscher persönliche Werteüberzeugungen als Erklärungen für ihr Inklusionsverständnis in wissenschaftlichen Diskurs nicht als legitime Begründungen ansehen. Daher vermuten wir, dass die Wertüberzeugungen zwar häufig nicht explizit gemacht werden, aber dazu beitragen können, das Zustandekommen unterschiedlicher Inklusionsverständnisse zu erklären.

Ein zweiter Grund für das Zustandekommen der vier Verständnisse könnten die Disziplinzugehörigkeit, der forschungsmethodische Zugang und damit zusammenhängend die theoretische Verortung der interviewten Expertinnen und Experten sein. Beispielsweise bietet sich für quantitative Forschung die zweite Definition (pragmatisches Verständnis im Sinne von Leistungsentwicklung) als abhängige Variable an, da Schulleistungen verhältnismäßig einfach zu operationalisieren und zu messen sind. Dagegen ist beispielsweise die vierte Definition („Inklusion als Utopie“) aufgrund von abstrakten Angaben nur schwer empirisch zu bearbeiten und könnte daher normativ zugänglicher sein. Hier zeigt sich deutlich, dass Begriffe durch Disziplinen und Theorien gerahmt sind. Jedoch offenbart sich bezüglich Inklusion die besondere Schwierigkeit, dass noch nicht einmal innerhalb einer Disziplin oder eines Theoriegebäudes eindeutige Definitionen vorliegen. Da unsere Definitionen interdisziplinär entwickelt wurden, könnten sie sich für einen fruchtbaren interdisziplinären Diskurs besonders eignen.

Autorenhinweis

Wir danken insbesondere unseren Interviewpersonen für die Teilnahme an der Studie sowie der Universität Potsdam für die Anschubfinanzierung.

Literaturverzeichnis

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.

Bertelsmann-Stiftung (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_39660_39661_2.pdf.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, *22*, 131–145.

Felder, F. (2012). *Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Frankfurt am Main: Campus.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, *74*, 309–316.

Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

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*, 265–280.

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. 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. 17–39). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Grosche, M. (in Druck a). Brücken bauen, statt einreißen! Introspektion der quantitativ-empirischen Sonderpädagogik zur Ermöglichung einer inter- und transdiskursiven Zusammenarbeit. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grosche, M. (in Druck b). Eine Analyse der Funktion von quantitativen Daten für evidenzbasierte Entscheidungen zur Ermöglichung der Zusammenarbeit von quantitativen und nicht-quantitativen Forschungszugängen. *Sonderpädagogische Förderung heute*.

Grosche, M. & Vock, M. (in Druck). Inklusion. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *53*, 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. (2006). Inklusion. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Heil- und Sonderpädagogik. Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 97–99). Stuttgart: Kohlhammer.

Hinz, A. (2010). Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der „Mehrwert“ gegenüber Integration? In Evangelische Stiftung Alterdorf & Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (Hrsg.), *Enabling Community. Anstöße für Politik und soziale Praxis*. Hamburg: Alsterdorf Verlag. http://www.nrweineschule.de/sites/default/files/Hinz%20Aktuelle%20Ertraege%20der%20Debatte%20um%20Inklusion.pdf.

Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, *42*, 234–256.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, *21*, 279–296.

Kornmann, R. (2015). 84 Indikatoren inklusiver Unterrichtspraxis. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 242–252). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krämer, P., Przibilla, B. & Grosche, M. (2016). Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. *Heilpädagogische Forschung, 42*, 83–95.

Lee, J.-H. (2012). *Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz* (2. Aufl.). Oberhausen: Athena.

Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, *26*, 7–16.

Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, *18*, 459–483.

Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, *26*, 17–24.

MAXQDA (2017). *Software für qualitative Datenanalyse*. VERBI-Software. Sozialforschung GmbH, Berlin.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS.

Marton, F. & Booth, S. (2014). *Lernen und Verstehen*. Berlin: Logos Verlag.

Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Murmann, L. (2013). Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? Text, Theorie und Variation - Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen. *Widerstreit Sachunterricht, 19,* www.widerstreitsachunterricht.de/ebeneI/superworte/forschung/kategorie.pdf.

Opp, K.-D. (2014). *Methodologie der Sozialwissenschaften* (7. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Pech, D., Schomaker, C., Lüschen, I. & Kiewitt, N. (2012). Phänomenographische Untersuchungen für den Sachunterricht. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven* (S. 221–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Piezunka, A. (2015). *Das bunte Klassenzimmer – welches Handwerkszeug brauchen Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität?* http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/185859/umgang-mit-heterogenitaet?p=all.

Piezunka, A., Gresch, C., Sälzer, C. & Kroth, A. (2016). Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? *Zeitschrift für Pädagogik* (62), 190–211.

Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *55*, 240–244.

Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 60*, 284–291.

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*, 601-623.

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. (2010). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. *Gemeinsam Leben*, *18*, 203–208.

Wocken, H. (2011a). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion Teil II. *Gemeinsam Leben*, *19*, 41–49.

Wocken, H. (2011b). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion Teil III. *Gemeinsam Leben*, *19*, 105–111.

Wocken, H. (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. *Gemeinsam Leben, 22*, 52–62.

Anschriften der Autorinnen und Autoren

Anne Piezunka
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
Reichpietschufer 50, D-10785 Berlin

Tina Schaffus
Michael Grosche
Institut für Bildungsforschung in der School of Education Bergische Universität Wuppertal
Rainer-Gruenter-Straße 21, D-42119 Wuppertal
FMM.02.20 Campus Freudenberg

Ursprünglich erschienen in:
Unterrichtswissenschaft 45 (2017), H. 4, S. 222