

Conny Melzer, Alexander Herwix, Daria Ferencik-Lehmkuhl & David Scheer

Inklusion und Innovation. Potentiale eines Innovation Hub Inklusion für die Anregung und systematische Begleitung von sozialen Innovationsprozessen zur Umsetzung von Inklusion

Abstract

Bei der Umsetzung von Inklusion lassen sich komplexe Herausforderungen aufzeigen, die sich nur durch eine systematische Zusammenarbeit zwischen Forschung, Praxis, Behörden und Gesellschaft produktiv bearbeiten lassen. Mit dem Innovation Hub Inklusion stellen wir ein forschungs- und entwicklungsorientiertes, methodisches Rahmenwerk vor, mit dem Kooperationen zur Umsetzung von Inklusion aufgebaut und vernetzt werden können. Damit verfolgen wir das Ziel, soziale Innovationsprozesse zur Umsetzung von Inklusion anzuregen und systematisch unterstützend zu begleiten.

The implementation of inclusion reveals complex challenges that can only be productively addressed through close and systematic collaboration between researchers, practitioners and society. With the Innovation Hub Inclusion, we present a methodological framework for establishing and networking collaborations for the advancement of inclusion. Altogether, we aim to motivate and support social innovation processes in order to advance inclusion.

Schlagwörter:

Inklusion, Innovation, Partizipative Forschung, Forschung-Praxis-Transfer
r, Innovation, Participatory Research, Research-Practice-Transfer

I. Motivation: Warum wir Räume für Innovation brauchen

Seit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) gab es viele gesellschaftliche und auch rechtliche Veränderungen, die versucht haben, Exklusion nicht nur von Menschen mit Behinderungen entgegenzuwirken, sondern Inklusion auch im Hinblick auf die soziale, kulturelle und ökonomische Diversität unserer Gesellschaft vermehrt in den Blick zu nehmen. So wurde bezogen auf Behinderung 2016 der Nationale Aktionsplan 2.0 (NAP 2.0) vom Bundeskabinett verabschiedet. Dieser bezeichnet „Inklusion als [ein] in allen Lebensbereichen zu berücksichtigendes Prinzip“ (BMAS, 2016). Daraus folgt, dass Inklusion zunehmend als Querschnittsaufgabe für alle Bildungseinrichtungen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015: S. 10), aber auch für die Gesellschaft als Ganzes wahrgenommen wird, die alle Lebensbereiche und die gesamte Lebensspanne betrifft. Das zeigt z. B. das Handbuch von Hedderich, Biewer, Hollenweger und Markowetz (2016), das den Themenbereich „Inklusion in der Gesellschaft“ (Teil III) in dieser Weise aufgreift.



Die Umsetzung eines so weitreichenden Verständnisses von Inklusion bedarf grundsätzlicher und aktiv gesteuerter Veränderungen in der Gesellschaft. Deklarationen über die Bedeutung und gesellschaftliche Relevanz von Inklusion müssen durch die Entwicklung und Verbreitung von *sozialen Innovationen* in die Tat umgesetzt werden (vgl. Avelino, Wittmayer, Pel, Weaver, Dumitru, Haxeltine, Kemp, Jørgensen, Bauler, Ruijsink & O’Riordan, 2019; Pel, Wittmayer, Dorland & Jørgensen, 2020b). Unter sozialen Innovationen werden dabei neue Praktiken, Technologien, Organisationsformen, Institutionen, Narrative, mentale Modelle und Wissensbausteine jeglicher Art verstanden, die konkrete Veränderungen im sozialen Gefüge anregen. In Anbetracht der Vielzahl und Größe der mit Inklusion verbundenen Fragen und potentiell notwendigen Veränderungen gestaltet sich diese Umsetzung jedoch im Großen und Ganzen grundsätzlich schwierig. Trotz der herausragenden Bemühungen unterschiedlicher Interessengruppen können noch immer viele Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion festgestellt werden (Steinmetz, Wrase, Helbig & Döttinger, 2021).

Die Thematik der inklusiven Schulentwicklung eignet sich hier als ein besonders anschauliches Beispiel, um die Vielfältigkeit und Komplexität der Herausforderungen zu illustrieren. Es gibt kein einheitliches Verständnis von inklusiver Schulentwicklung, sondern viele unterschiedliche Interpretationen, was bereits zu herausfordernden Fragen auf konzeptioneller und strategischer Ebene führen kann (vgl. Amrhein, 2011; Grosche, 2015; Scheer, 2021). Geht es bei Inklusion in der Schule um die ganzheitliche Entwicklung hin zu einer demokratischen oder gewaltfreien Schule oder steht eher das *Gemeinsame Lernen* von Menschen mit und ohne Behinderungen im Fokus? Soll ein Rahmenwerk wie der Index für Inklusion als Grundlage für die inklusive Schulentwicklung genutzt werden oder lieber die Entwicklung von individuellen Ansätzen zur Begegnung von Bildungsbenachteiligung im Vordergrund stehen? Solche Fragen sind nicht einfach zu beantworten und gute Antworten hängen wohl maßgeblich von den konkreten Rahmenbedingungen vor Ort ab (vgl. Bengel, 2021; Scheer, 2021).

Zudem gibt es auf operationaler Ebene konkrete Probleme, die nicht vernachlässigt werden sollten. In Bezug auf das Querschnittsthema *Digitalisierung in Schulen* lässt sich beispielweise festhalten, dass vielfältige operative Herausforderungen, die den Beitrag von Digitalisierungsbemühungen zur Umsetzung von Inklusion gefährden, auftreten können (vgl. Schulz, 2021; Schulz, Krstoski, Lüneberger & Wichmann, 2022). Zum Beispiel stellt sich die Frage, wie digitale Endgeräte an die Schüler*innen ausgegeben werden können, sodass diese tatsächlich den Lernenden zur Verfügung stehen und familiär nicht anderweitig genutzt (oder verkauft) werden. Zudem sind technische Geräte selbstverständlich der Nutzung und dem Verschleiß unterlegen, sodass offen bleibt, wer in den Schulen für die Instandhaltung und -setzung zuständig ist. Schließlich werden teilweise Endgeräte ohne komplementäre Angebote für Schulungen ausgegeben, sodass Medienkompetenzen sowohl von Lehrkräften als auch Schüler*innen zum Großteil noch erworben werden müssen. Eine weitere Herausforderung ist, dass Programme und Applikationen barrierefrei (vgl. Dobroschke & Kahlisch, 2020), mindestens barrierearm, sein müssen. Im Hinblick auf soziale Benachteiligung haben aber viele Menschen

aufgrund fehlender finanzieller Mittel keinen Zugang zu teuren Programmen und Endgeräten. Dies erlangt im Kontext von Inklusion eine besondere Brisanz, da digitale Inhalte durch mobile Geräte und *Assistive Technologien* erst zugänglich werden (vgl. Dobroschke & Kahlisch, 2020: S. 191). Dennoch sind digitale und Assistive Technologien potenziell wichtige Bestandteile von Lösungen hin zu mehr Teilhabe. So können sich Menschen mit Sehbeeinträchtigungen, aber auch Personen mit einer körperlich-motorischen oder kognitiven Beeinträchtigung mit mobilen digitalen Sprachassistenten Text vorlesen lassen oder dabei unterstützt werden, sich selbst auszudrücken (vgl. Feichtinger, 2020: S. 291 f.).

Diese Beispiele sollen exemplarisch verdeutlichen, wie vielschichtig und komplex die Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion in der Praxis sein können. Unserer Meinung nach ist daher eine enge und systematische Zusammenarbeit zwischen Forschung, Praxis, Behörden und Gesellschaft erstrebenswert, wenn nicht sogar notwendig, um die Ziele von Inklusion zu erreichen. Die Betrachtung von Inklusion als *transformativen sozialen Innovationsprozess* bietet hierfür ein theoretisches Rahmenwerk, das sich in den Sozialwissenschaften und besonders im Feld der Transitionsforschung zum Übergang in eine nachhaltige Gesellschaft bereits bewährt hat (vgl. Haxeltine, Pel, Wittmayer, Dumitru, Kemp & Avelino, 2017; Pel, Haxeltine, Avelino, Dumitru, Kemp, Bauler, Kunze, Dorland, Wittmayer & Jørgensen, 2020a; Pel et al., 2020b). Eine solche Sichtweise ist insbesondere hilfreich, weil sie uns erlaubt, auf den Erkenntnissen der Sozialwissenschaften zu den Gelingensbedingungen von sozialen Innovationsprozessen aufzubauen und damit Inklusion in Theorie und Praxis zu unterstützen. So ist eine zentrale Erkenntnis in diesem Diskurs, dass ein bewusst gestaltetes Innovations-Ökosystem für die erfolgreiche Verbreitung und Umsetzung von sozialen Innovationen von großer Bedeutung ist (vgl. Pel et al., 2020b; Domanski & Kaletka, 2018). Kurz gesagt: Damit soziale Innovationen zur Umsetzung von Inklusion ihre volle Wirkung entfalten können, ist es hilfreich, günstige Bedingungen für ihre Entwicklung und ihr Wachstum zu schaffen.

Der Innovation Hub Inklusion als Vernetzungsplattform setzt hier an und möchte durch das Anregen und systematisch-unterstützende Begleiten von sozialen Innovationsprozessen mit Bezug zu Inklusion starke Impulse für eine bewusstere Gestaltung und Umsetzung von Inklusion setzen. Dabei steht, im Einklang mit bestehender Forschung zu sozialen Innovationsprozessen und im Folgenden näher erläutert, insbesondere Unterstützung für a) die Arbeit und Einbettung in lokalen Kontexten, b) den translokalen Wissensaustausch und Zusammenarbeit, sowie c) die öffentliche Kommunikationsarbeit im Fokus (vgl. Pel et al., 2020b).

2. Unsere Vision: Ein Innovation Hub Inklusion

Um soziale Innovationsprozesse im Kontext Inklusion anzuregen und systematisch-unterstützend zu begleiten, bedarf es eines gemeinsamen Verständnisrahmens, der in diesem Abschnitt näher erläutert und theoretisch begründet wird. Es wird expliziert, welcher definitorische Rahmen im Hinblick auf Inklusion, den Zusammenhang von

Inklusion und Innovation, die Beziehung von Inklusion und Kooperation und die Forschungs- und Entwicklungsmethodik im Innovation Hub Inklusion zugrunde gelegt wird.

2.1 Grundverständnis von Inklusion

Effektive Kommunikationsprozesse sind Grundvoraussetzung für gelingende Zusammenarbeit und damit auch die Umsetzung von Inklusion. Daher ergibt es Sinn, als gemeinsame Basis zunächst zu klären, worüber gesprochen und in welchem Feld kooperiert werden soll. Abgestimmte Definitionen können eine solche Basis – ein gemeinsamer Verständnisrahmen – sein. Allerdings gibt es aktuell keine allgemein anerkannte Definition für Inklusion (vgl. Grosche, 2015; Grosche & Lüke, 2020; Piezunka, Schaffus & Grosche, 2017): „Der einzige Konsens, der bislang bezüglich einer Definition von schulischer Inklusion erreicht wurde, besagt, dass Inklusion als diffuses Konzept schwer zu definieren sei“ (Krämer, Przibilla & Grosche, 2016: S. 84). Vielmehr gibt es mehrere Versuche von einer Reihe von Autor*innengruppen, um Definitionsversuche zu systematisieren (international: vgl. Göransson & Nilholm, 2014; national: vgl. Piezunka et al., 2017) und den Vorschlag, vor jeder Forschung das zugrundeliegende Inklusionsverständnis zu explizieren (vgl. Grosche, 2015: S. 32; Grosche & Lüke, 2020: S. 49).

Der geplante und hier vorgestellte Innovation Hub Inklusion möchte Menschen zusammenbringen, die gemeinsam funktionierende Lösungen für Inklusion in der Praxis entwickeln. Um den Austausch zwischen den Akteur*innen und damit kumulativen Fortschritt zu unterstützen, sollte daher auch für den Innovation Hub ein gemeinsamer Verständnisrahmen gesteckt werden, in dem sich alle (zukünftigen) Projekte bewegen. Hierfür schlagen wir die folgenden vier Punkte vor, die sich am Rahmen der UNESCO-Kommission (2014) orientieren und zugleich das weite Feld des Innovation Hub Inklusion über Bildung hinaus abbilden sollen.

1. *Inklusion ist das Menschenrecht auf Teilhabe, Freiheit, Würde und Anerkennung, das jedem Menschen zusteht, sich also nicht nur auf Menschen mit Behinderung bezieht.*
2. *Inklusion erfordert die Übernahme von Verantwortung für eine offene Gesellschaft, in der jede Person ihr individuelles Recht auf Teilhabe und Partizipation verwirklichen kann. Damit geht die eigene Wahrnehmung des Rechts auf Inklusion untrennbar mit der Verpflichtung einher, diese Verantwortung anzunehmen und mitzutragen.*
3. *Inklusion ist ein sozialer Innovationsprozess, der eine transformative Veränderung von Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft hin zu einer nachhaltigen Realisierung von Teilhabe und gegenseitiger Verantwortungsübernahme zum Ziel hat.*
4. *Inklusion ist somit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die die Zusammenarbeit verschiedener Anspruchsgruppen – Personengruppen sowie institutionelle Akteur*innen – aus Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft erfordert.*
(vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2014)

Diese absichtlich sehr weit formulierten vier Punkte sind als regulative Leitideen für Aktivitäten im Rahmen des Innovation Hub Inklusion zu verstehen. Für konkrete, aus der Community in den Innovation Hub eingebrachte Projekte sind diese Leitideen jedoch in den meisten Fällen noch zu weit gefasst – es empfiehlt sich eine klare Ausformulierung spezifischer Aspekte von Inklusion, z. B. hinsichtlich bestimmter Differenzlinien oder Lebensbereiche. Um diese Ausformulierung zu systematisieren und eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen Projekten zu erreichen, empfehlen wir analog zu Grosche (2015: S. 32; Grosche & Lüke, 2020: S. 49), auf eine konkrete Kommunikationsgrundlage zurückzugreifen. Beispielsweise können als Grundlage für eine Verortung des projektbezogenen Inklusionsverständnisses die Definitionen von Piezunka et al. (2017) sowie Göransson und Nilholm (2014) genutzt werden (siehe Tabelle 1), aber auch die von Scheer, Egner, Laubenstein & Melzer (2020) empirisch abgeleiteten Dimensionen *Schulsystemische Perspektive* (Inklusion als Veränderung des Schulsystems), *Menschenrechtlich-ethische Perspektive* (Inklusion als Verwirklichung universeller Menschenrechte) und *Förderungsorientierte Perspektive* (Inklusion als Sicherstellung bestmöglicher Förderung). Gegenüber den kategorialen Taxonomien (vgl. Göransson & Nilholm, 2014; Piezunka et al., 2017) bietet diese dimensionale Herangehensweise die Möglichkeit, das zugrundeliegende Inklusionsverständnis differenzierter zu konfigurieren, indem für jede Dimension angegeben wird, wie bedeutsam diese für das eigene Inklusionsverständnis ist bzw. wie das eigene Inklusionsverständnis diese Dimension qualitativ/inhaltlich einbezieht.

Piezunka et al., 2017	Göransson & Nilholm, 2014
(1) Inklusion als Implementation der UN-BRK	(A) Placement-Definition – Inklusion ist die Platzierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Allgemeinen Schulen
(2) Inklusion als pragmatische Definition mit Schwerpunkt auf der Unterstützung des individuellen akademischen Fortschritts aller Schüler*innen	(B) Spezifizierte individualisierte Definition – Inklusion als Erfüllung der sozialen/ akademischen Bedürfnisse von Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf
	(C) Allgemeine individualisierte Definition – Inklusion als Erfüllung der sozialen/ akademischen Bedürfnisse aller Schüler*innen
(3) Inklusion als Teilhabe, Anerkennung und Wohlbefinden	(D) Gemeinschaftsdefinition – Inklusion als Schaffung einer Gesellschaft mit spezifischen Merkmalen (die je nach Projekt variieren können)
(4) Inklusion als Utopie	

Tab. 1: Gegenüberstellung verschiedener Definitionen von Inklusion nach Piezunka et al. (2017) und Göransson & Nilholm (2014) (Tabelle nach Scheer et al., 2020)

2.2 Inklusion und Innovation

Die Umsetzung von Inklusion erfordert gemäß dem hier umrissenen Verständnis die Veränderung von Lebensrealitäten und somit zu einem gewissen Grad auch die

Transformation von Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft. *Soziale Innovationen* im Sinne von neuen Praktiken, Technologien, Organisationsformen, Institutionen, Narrativen, mentalen Modellen und Wissensbausteinen jeglicher Art sind die hier notwendigen Mittel, um transformative Änderungen im sozialen Gefüge hervorzurufen (vgl. Avelino et al., 2019; Pel et al., 2020a). Um die Ziele von Inklusion zu erreichen, erscheint es daher naheliegend, die Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen Inklusion und Innovation zu untersuchen und einen synergetischen Erkenntnisaustausch anzuregen. Um diese Analyse systematisch durchzuführen und verschiedene Beziehungskonstellationen zu betrachten, haben wir die Konjunktion „und“ schrittweise durch andere Konjunktionen oder Präpositionen ersetzt (z. B. als, durch, mit, in). So ergeben sich für uns vier relevante Perspektiven, mit denen wir die Verbindung von Inklusion und Innovation zu beschreiben versuchen. Dies hat selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit und soll als ein erster Vorschlag zur wissenschaftlichen Diskussion anregen:

1. Inklusion als Innovation
2. Inklusion durch Innovation
3. Inklusion mit Innovation
4. Inklusion in Innovation

Inklusion als Innovation. In vielen gesellschaftlichen Bereichen sind zunehmend spaltende Polarisierungen zu beobachten, die durch fortbestehende Diskriminierungen, Benachteiligungen und Exklusion befeuert werden (z. B. Schulschließungen im Zusammenhang mit der COVID-19 Pandemie als *Brennglas* sozialer Ungleichheit; vgl. Werkmann & Wolfs, 2021). Inklusion kann in diesem Kontext als eine Innovation auf der Ebene von regulativen Leitideen verstanden werden, die es zum Ziel hat, spaltenden Polarisierungen entgegenzuwirken, indem die Teilhabe für alle an der Gesellschaft, die Anerkennung und Würde jedes einzelnen Menschen und der Abbau von unbewussten Barrieren in den Fokus gestellt werden. Wie bereits zuvor erwähnt, kann Inklusion in Gänze somit als transformativer sozialer Innovationsprozess betrachtet werden, der auf nachhaltige Veränderungen in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft abzielt. Diese Perspektive legt nahe, dass Erkenntnisse aus der Innovationsforschung gewinnbringend im Kontext von Inklusion zur Anwendung gebracht und weiterentwickelt werden können.

Inklusion durch Innovation. Die Umsetzung von Inklusion ist ein Prozess, der nur gemeinsam und unter Einschluss aller Beteiligten umgesetzt werden kann und innovativer Lösungen für eine Vielzahl von praktischen Herausforderungen bedarf. Inklusion entsteht also auch erst durch konkrete und lokale soziale Innovationsprozesse. Im Bereich inklusiver Bildung wurden bereits mehrfach Lösungsansätze für die Gestaltung solcher Entwicklungsprozesse theoretisch vorgeschlagen, gemeinsam entwickelt und praktisch erprobt. Zwei oft gegensätzlich diskutierte Ansätze sind der *Index für Inklusion* (vgl. Booth & Ainscow, 2019) und das *Response-to-Intervention-Modell* (vgl. Huber & Grosche, 2012). Eine weiterer Ansatz auf diesem Gebiet ist die *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS)* (vgl. Heimlich, Wilfert, Ostertag & Gebhardt, 2018). Aus dieser Perspektive sind soziale Innovationsprozesse elementar für die Umsetzung von Inklusion.

Insbesondere kann die Anregung sowie systematisch-unterstützenden Begleitung solcher Prozesse auch als Ausgangspunkt für konkrete Forschungs-, Praxis- und Transferprojekte dienen (vgl. Fazey; Schöpke; Caniglia et al., 2018).

Inklusion mit Innovation. Inklusion wird in der Praxis oft erst mit technologischen Innovationen möglich. So werden digitalisierte Inhalte durch mobile Endgeräte und *Assistive Technologien* für viele Menschen auf Grund von diversen Einschränkungen erstmals überhaupt zugänglich (vgl. Dobroschke & Kahlisch, 2020: S. 191). Insbesondere der Ansatz des *Universal Design for Learning* (vgl. Schlüter, Melle & Wember, 2016) legt nahe, dass diese technologischen Möglichkeiten genutzt werden können, um Unterricht barrierearm und zugänglich für alle Schüler*innen einer heterogenen Klasse zu gestalten. Darüber hinaus kann auch *Unterstützte Kommunikation* dafür sorgen, dass die Realisierung von Inklusion nicht an kommunikativen Barrieren scheitert. Daraus folgt, dass technologische Innovationen eine bedeutende Rolle bei der Umsetzung von Inklusion spielen können und dementsprechend auch systematisch und aktiv in konkreten Forschungs-, Praxis- und Transferprojekten berücksichtigt werden sollten.

Inklusion in Innovation. Nicht zuletzt ist es essentiell, Inklusion auch als eine normative Dimension in Innovation zu betrachten. Innovationen sind nicht zwangsläufig förderlich für die Umsetzung von Inklusion und können sogar im direkten Konflikt damit stehen. Ein interessantes Beispiel ist die Entwicklung der sozialen Medien und die damit einhergehenden Veränderungen im sozialen Gefüge. Gestartet mit dem Versprechen, Menschen miteinander zu verbinden und somit die Teilhabe eines jeden Einzelnen zu erhöhen, haben sich soziale Medien mittlerweile zu einer ernsthaften Herausforderung für demokratische Strukturen und den sozialen Zusammenhalt entwickelt (vgl. Seger, Avin, Pearson, Briers, Ó Heigeartaigh & Bacon, 2020). In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, die normativen Ziele von Inklusion mit anderen berechtigten normativen Zielen (z. B. evidenzbasierter Entscheidungsfindung) in Verbindung zu setzen und pragmatische Handlungsempfehlungen für die Berücksichtigung von Inklusion in Innovationsprozessen zu entwickeln. Bestehende Ansätze in diese Richtung sind beispielsweise Richtlinien zur Barrierefreiheit im Internet oder *Universal Design*. Diese Perspektive legt nahe, dass die Erkenntnisse aus der Umsetzung von Inklusion auch eine direkte Relevanz für eine Vielzahl von Forschungs- und Innovationsfeldern besitzt und ein aktiver bidirektionaler Austausch angestrebt werden sollte.

Zusammengefasst ergänzen diese vier Perspektiven unsere Definitionen von Inklusion und können als Orientierungspunkt für die Planung und Durchführung von konkreten Aktivitäten und Projekten dienen. So versuchen wir, die Entwicklung des Innovation Hub Inklusion selbst unter Berücksichtigung der benannten Perspektiven voranzutreiben und kritisch zu reflektieren. Beispielhafte Fragen, die sich hier ergeben, sind:

- Welche Erkenntnisse aus der Innovationsforschung können wir gewinnbringend nutzen und gegebenenfalls weiterentwickeln?

- Wie können wir soziale Innovationsprozesse zur Umsetzung von Inklusion anregen und systematisch-unterstützend begleiten?
- Wie können wir technologische Innovationen in unseren Aktivitäten nutzen, um Inklusion zu ermöglichen?
- Wie können wir mit anderen Forschungs- und Innovationsfeldern kooperieren und unsere Erkenntnisse über Inklusion zugänglich machen?

2.3 Inklusion und Kooperation

Kooperation gilt mittlerweile als zentrale Gelingensbedingung für einen inklusiven Unterricht (vgl. Morgenroth & Grosche, 2017: S. 88; Gebhard, Happe, Paape, Riestenpatt, Vägler, Wollenweber & Castello, 2014; Lütje-Klose & Urban, 2014). Dies lässt sich auch auf andere gesellschaftliche Bereiche beziehen, denn „um Inklusion umsetzen zu können, müssen verschiedene professionelle Akteur*innen miteinander kooperieren“ (Quante & Urbanek, 2021: S. 117). Kooperation kann als Kontinuum (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014) mit verschiedenen Formen gesehen werden. Die Einteilung von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) in die Formen *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Kokonstruktion* wird dazu häufig genutzt und im Folgenden kurz vorgestellt.

Im Rahmen der Kooperationsform *Austausch* informieren sich die Kooperationspartner*innen wechselseitig über (berufliche) Inhalte und tauschen ggf. auch Materialien aus (vgl. Gräsel et al., 2006: S. 209). Arbeitsteilung setzt voraus, dass es Aufgaben (oder Herausforderungen) gibt, die eine „verteilte Bearbeitung ermöglichen oder sogar nahe legen“ (Gräsel et al., 2006: S. 210). Es gibt demnach ein gemeinsam abgestimmtes Ziel, das durch verschiedene Personen mit unterschiedlichen Aufgaben erreicht wird. Als intensivste Form, die der Bearbeitung hochkomplexer Aufgaben dient, bezeichnen Grosche, Fussangel und Gräsel (2020: S. 466) die *Kokonstruktion*. Die beteiligten Partner*innen müssen sich dabei „intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel et al., 2006: S. 210). Wie im nächsten Kapitel beschrieben, sollen im Rahmen der Zusammenarbeit im Innovation Hub Inklusion alle drei Formen der Kooperation unterstützt werden.

Über die Beschreibung der unterschiedlichen Formen von Kooperation hinausgehend wurden in vorangehender Forschung auch übergreifende Leitprinzipien und methodische Ansätze für die erfolgreiche Gestaltung von nachhaltigen Kooperations- und Organisationsstrukturen identifiziert (vgl. Atkins, Wilson & Hayes, 2019). So kombiniert der sogenannte *Prosocial*-Ansatz die Forschung von Ostrom (2010) zur nachhaltigen Nutzung von Erkenntnissen aus der Evolutionsforschung. Daraus wurden die Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien für nachhaltige Kooperationsstrukturen abgeleitet (vgl. Wilson, Ostrom & Cox, 2013). Tabelle 2 listet die deutsche Übersetzung der Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien in Anlehnung an Hanisch, Eirdosh und Atkins (2020) auf.

Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien für nachhaltige Kooperationsstrukturen	
Kooperation innerhalb der Gruppe	1 Klare Gruppenidentität und gemeinsame Ziele
	2 Gerechte Verteilung von Kosten und Nutzen
	3 Inklusive und gerechte Entscheidungsfindung
	4 Transparenz und Monitoring von Verhalten und Umwelt
	5 Feedback auf hilfreiches und nicht hilfreiches Verhalten
	6 Schnelle und gerechte Konfliktlösung
Kooperation zwischen Gruppen	7 Autonomie der Gruppe
	8 Beziehungen mit anderen Gruppen

Tab. 2: Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien in Anlehnung an Hanisch, Eirdosh und Atkins (2020)

Kern-Gestaltungsprinzipien bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Grad der Umsetzung dieser Prinzipien grundsätzlich stark mit wichtigen Erfolgsgrößen von effektiver Kooperation korreliert (vgl. Wilson, Philip, MacDonald, Atkins & Kniffin, 2020), aber nicht notwendigerweise hinreichend für nachhaltigen Erfolg in jeder Dimension ist. So kann es durchaus sinnvoll sein, auch zusätzliche Gestaltungsprinzipien für die Anpassung an kontextspezifische Gegebenheiten zu identifizieren und zu berücksichtigen. Die Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien können also einen grundsätzlich hilfreichen, aber nicht notwendigerweise vollständigen Orientierungsrahmen für die Umsetzung von nachhaltigen Kooperations- und Organisationsstrukturen liefern. Im Rahmen des Innovation Hub Inklusion werden die Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien daher als ein Werkzeug für die organisatorische Entwicklung der Initiative, aber, durch die enge Verbindung von Inklusion und Kooperation, auch für die Umsetzung von Inklusion gesehen.

2.4 Forschungs- und entwicklungsmethodisches Rahmenwerk

Im Folgenden möchten wir erste konkrete Vorschläge für die forschungs- und entwicklungsmethodische Ausgestaltung des Innovation Hub Inklusion machen. Im Einklang mit unserem Begriffsverständnis von Inklusion, dem identifizierten Wechselspiel zwischen Inklusion und Innovation und der herausragenden Bedeutung von Kooperation für die Umsetzung von Inklusion werben wir für einen partizipativ ausgerichteten Forschungs- und Entwicklungsansatz, der darauf abzielt, soziale Innovationsprozesse zur Umsetzung von Inklusion sowohl anzuregen als auch systematisch unterstützend zu begleiten. Daraus resultiert ein Selbstverständnis des Innovation Hub Inklusion als Vermittler und Koordinator zwischen Anspruchsgruppen und Orten mit Inklusionsbedarfen auf der einen sowie Unterstützenden von und Forschenden zu Inklusion auf der anderen Seite, das in Abbildung 1 visualisiert ist.



Abb. 1: Übersicht über das Selbstverständnis des Innovation Hub Inklusion.

Die forschungs- und entwicklungsmethodische Grundlage für die praktische Arbeit im Innovation Hub Inklusion soll ein modular aufgebautes *Innovation-Kit-Inklusion* liefern. Dieses stellt ein auf einem flexiblen theoretischen Rahmenwerk aufbauendes und auf die identifizierten Bedarfe abgestimmtes Set an Methoden und Techniken für die Unterstützung von sozialen Innovationsprozessen bereit und soll damit einen Ausgangspunkt für die passgenaue Umsetzung von Inklusion bieten. Dafür integriert das Innovation-Kit-Inklusion perspektivisch Erkenntnisse, Methoden und Techniken aus verschiedenen Forschungsbereichen, u. a. der Transitionsforschung (vgl. Haxeltine et al., 2017; Pel et al., 2020a; Pel et al., 2020b), Kooperationsforschung (vgl. Ostrom, 2010), kultureller Evolution (vgl. Atkins et al., 2019; Wilson et al., 2020), kontextueller Verhaltensforschung (vgl. Hayes, 2019), Design Science (vgl. Herwix & Zur Heiden, 2022) und den Bildungswissenschaften (vgl. Eirdosh, 2021; Hanisch et al., 2020; Scheer et al., 2020). Das integrative Rahmenwerk hierfür liefert das in Abbildung 2 dargestellte Framework für systematische Problemlösung in Anlehnung an Herwix und Zur Heiden (2022).

Wie in der Abbildung 2 dargestellt, bildet ein genereller Problemlösungskreislauf in Anlehnung an Vaishnavi und Kuechler (2015) das methodische Herzstück des Frameworks. Dieser hält fest, dass im Kontext von Problemlösung grundsätzlich die Schritte 1) Etablierung des Problembewusstseins, 2) Identifizieren von Vorschlägen zur Problemlösung in der Form von Lösungs- und Evaluationsstrategien, 3) Entwicklung der ausgewählten Lösungsstrategien in eine konkrete Umsetzung, und 4) Evaluation der erfolgten Umsetzung iterativ durchlaufen werden bis ein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht wurde. Das Framework für systematische Problemlösung reichert dieses grundlegende methodische Vorgehen mit konkreten Zielen, Foki und Perspektiven an, die hilfreich sein können, wenn bei der Problemlösung ein systematisches und ganzheitliches Vorgehen verfolgt werden soll.

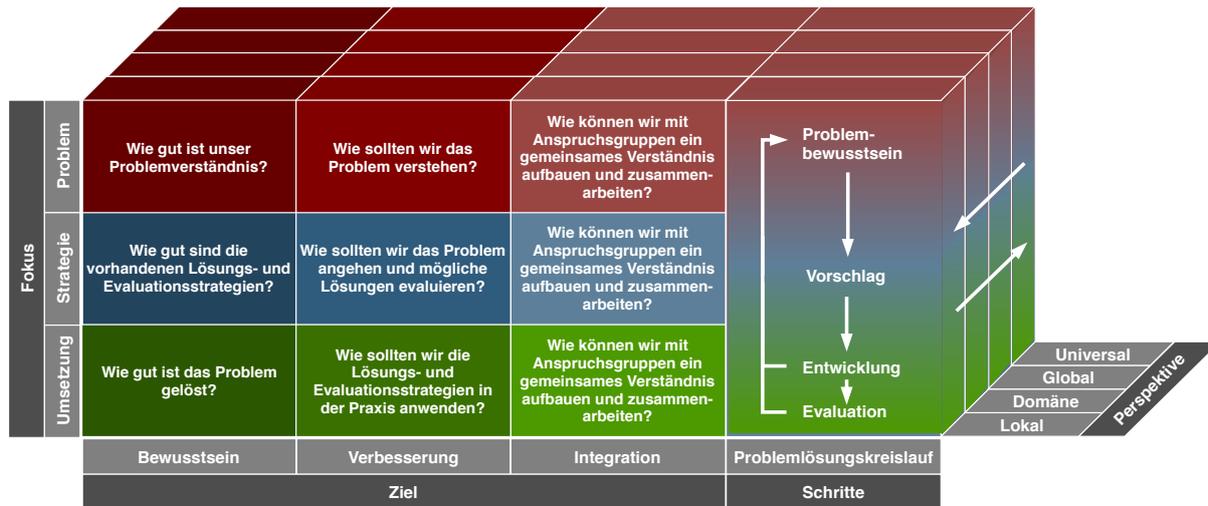


Abb. 2: Framework für systematische Problemlösung in Anlehnung an Herwix und Zur Heiden (2022).

So werden konkrete und komplementäre analytische Ziele artikuliert, die dabei helfen, die Durchführung der einzelnen Schritte systematisch zu planen und auch in Hinblick auf deren Zielerreichung zu evaluieren. Im Speziellen sind dies die Ziele: a) Schaffen von *Bewusstsein*, b) *Verbesserung* des Status Quo und c) *Integration* der Ergebnisse. Sie orientieren sich an einem pluralistischen und pragmatischen Wissenschaftsverständnis (vgl. Hayes, Hayes & Reese, 1988; Van Bouwel & Weber, 2008) und versuchen das breite Spektrum an Anforderungen an ganzheitliche und wissenschaftlich fundierte Problemlösung auf konkrete Leitfragen herunter zu brechen. Diese Leitfragen formulieren wir im Zusammenspiel sowohl mit den unterschiedlichen Foki, die im Verlauf des Problemlösungskreislauf deutlich werden¹, als auch den unterschiedlichen Perspektiven auf den Umfang von Problemsituation die in Betracht gezogen werden können. Bei Letzterem unterscheiden wir zwischen der lokalen Perspektive auf eine konkrete Situation in einem Ort (z. B. konkrete Praxis- oder Anwendungsprobleme), der Domänen-Perspektive auf situationsübergreifende Problematiken (wie z. B. in der Forschung oder Produktentwicklung), der globalen Perspektive auf Herausforderungen der Welt und Menschheit insgesamt (z. B. Inklusion als transformativer sozialer Innovationsprozess auf globaler Ebene) und der universalen Perspektive auf fundamentale und philosophische Fragen (z. B. Was ist Inklusion?). Während wir festhalten möchten, dass wohl alle vier Perspektiven wichtige und notwendige Blickwinkel für eine systematische Problemlösung eröffnen, so erwarten wir für die konkreten Aktivitäten des Innovation Hub Inklusion einen überwiegenden Fokus auf das Anregen und Systematisieren der Zusammenarbeit von Akteur*innen mit Bezug zu lokalen und Domänen-Perspektiven (siehe Abb. 1).

¹ Im Problemlösungskreislauf haben wir eine Veränderung des Fokus von Problem hin zu Lösungs- und Evaluationsstrategien und anschließend deren Umsetzung identifiziert (vgl. Herwix & Zur Heiden 2022).

Das Framework für systematische Problemlösung bietet einen pragmatischen Orientierungsrahmen, der die flexible Kombination und Integration verschiedener Methoden, Techniken und anderer Hilfsmittel zur Problemlösung in konkreten Projekten ermöglicht und somit die Einbettung und Arbeit in lokalen Kontexten unterstützt. Darüber hinaus eignet es sich als Grundlage für einen systematischen Diskurs und translokalen Wissensaustausch über die Herausforderungen und Erfolge bei der Umsetzung von Inklusion. Insbesondere kann es dabei helfen, unterschiedliche Projekte systematisch voneinander abzugrenzen bzw. in Beziehung zu setzen und so Zusammenarbeit in der Umsetzung von Inklusion zu organisieren und zu fördern. Diese Möglichkeiten machen das Framework aus unserer Perspektive insgesamt zu einer geeigneten methodischen Grundlage für die Entwicklung eines Innovation-Kit-Inklusion. Wir erwarten, dass so der Transfer zwischen Forschung und Praxis im Rahmen der Umsetzung von Inklusion gefördert und eine gesellschaftliche Transformation zu mehr Inklusion unterstützt werden kann.

3. Diskussion und Ausblick

Im vorangegangenen Abschnitt haben wir unsere Vision und aktuelle Arbeitsgrundlage für den Innovation Hub Inklusion präsentiert. Die zentralen Eckpfeiler dieser Arbeit sind ein weitreichendes und umfassendes Inklusionsverständnis (siehe Abschnitt 2.1), das In-Beziehung-Setzen von Inklusion und Innovation (siehe Abschnitt 2.2), das Nutzen einer synergetischen Beziehung von Inklusion und Kooperation (siehe Abschnitt 2.3) und die Integration dieser Aspekte in einem fundierten forschungs- und entwicklungsmethodischen Rahmen (siehe Kapitel 2.4). Selbstverständlich muss aber festgehalten werden, dass es sich hier nur um ein aktuelles Streiflicht in der Entwicklung des Innovation Hub Inklusion handelt und eine kokonstruktive Weiterentwicklung unseres Verständnisses im Zusammenspiel mit allen Anspruchsgruppen des Innovation Hub Inklusion angestrebt wird. Wir sind optimistisch, dass der aktuelle Arbeitsstand eine adäquate Grundlage für diese Zielstellung liefert.

In Bezug auf unser Inklusionsverständnis haben wir eine Vision von einer Gesellschaft, in der der Begriff Inklusion nicht mehr notwendig ist, weil alle in dem Maße partizipieren können, in dem sie es wollen, jede*r auf jede*n ganz originär achtet und bei allen Planungen ganz originär immer alle Menschen mitgedacht werden („Vielfalt als Normalfall [...] der Begriff Inklusion kann daher in einer fernerer Zukunft vergessen werden“; Sander, 2004: S. 243). Dies ist natürlich nur eine regulative Zielidee. Eine Zielidee ist es deshalb, weil es eine Idealvorstellung ist, von der wir nicht wissen, ob sie jemals erreicht werden kann. Regulativ ist die Idee, weil sich die Anforderungen an Gesellschaft und Inklusion im Zuge der Veränderung von Umwelt und Gesellschaft ändern werden und die Zielidee nachjustiert werden muss. Auch wenn in unserer Vorstellung der Begriff *Inklusion* irgendwann nicht mehr notwendig ist, so heißt das nicht, dass wir auf die Benennung von Verschiedenheit und Diversität verzichten wollen oder können (wir fordern explizit keine Dekategorisierung). Es entbindet nicht von der Pflicht, einzelne Menschen oder

Gruppen in spezifischen Situationen besonders zu berücksichtigen und zu unterstützen [zum Beispiel gäbe es nach wie vor „sonderpädagogische[r] Unterstützungsangebote an allgemeinen Schule[n]“, wie es Ehlers und Scheer (2019: S. 486) formulieren]. Über die Benennung der Verschiedenheit wird aus unserer Sicht auch eine Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse möglich².

Zudem gehen wir mit unserem Begriff von Inklusion noch über andere Begriffe hinaus. Wir verstehen Inklusion einerseits als verschiedene Differenzlinien, alle Lebensbereiche und die gesamte Lebensspanne umfassend. Andererseits sind wir nicht nur der Meinung, „dass es in Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Lernenden angemessen zu unterrichten“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2014: S. 9), sondern dass jede*r einzelne die Verantwortung trägt, mit der eigenen Teilhabe und Partizipation zugleich andere nicht auszuschließen. Dass dieser doppelte Anspruch von Inklusion Herausforderungen mit sich bringt, die durchaus dilemmatisch sein können, lässt sich an einem prominenten Beispiel illustrieren, nämlich gendersensible Schreibweisen mit Sonderzeichen (wie hier mit /*/). Diese erhöhen einerseits die Sichtbarkeit nicht-binärer Geschlechtsidentitäten und damit die Bewusstheit von bzw. Achtsamkeit gegenüber gesellschaftlichen Marginalisierungs- und Ausgrenzungsprozessen. Die Idee gendersensibler Schreibweisen kann somit, da ein solch bewusstseinsbildender Prozess gesellschaftliche Diskurse über das Thema hinaus prägen und zu einem insgesamt stärker wertschätzenden Miteinander beitragen kann, unter das Schlagwort Inklusion **als** Innovation gefasst werden. Andererseits können die verwendeten Sonderzeichen von Screenreadern (Inklusion **mit** Innovation) zumindest teilweise noch immer nicht gut gelesen werden, sodass sehbeeinträchtigte Menschen von der Lektüre dieses Texts ausgeschlossen sein könnten. So müsste zum einen eine Schreibweise gefunden werden, die allen Menschen eine Partizipation an den Inhalten dieses Artikels ermöglicht (Inklusion **in** Innovation) – zum anderen kann dieser Umstand aber auch zum Anlass für Inklusion **durch** Innovation, nämlich für eine Optimierung von Screenreadern und deren Software genommen werden. So zeigt dieses Beispiel zugleich, dass das hier vertretene Inklusionsverständnis auch dazu führt, dass die unterschiedlichen Beziehungen von Inklusion und Innovation (als, durch, mit, in; siehe 2.2) sich in einem wechselseitigen Gefüge gegenseitig bedingen. Die Weiterentwicklung von Screenreadern ist jedoch nur *ein* Beispiel, wie soziale Innovationen im Kontext von Inklusion wirken können. Wir plädieren dafür, Inklusion und Innovation konsequent und systematisch zusammenzudenken, also Inklusion als Innovation zu verstehen und umzusetzen. Das setzt voraus, dass Inklusion durch und mit Innovationen realisiert wird.

Das von uns skizzierte Verständnis von Inklusion ist einerseits durch seine Breite anschlussfähig für viele spezifische Fragestellungen, denen eingegrenzte Teildefinitionen zugrunde liegen, und andererseits auch sehr speziell gefasst. Da im Innovation Hub

² Zu diskutieren bleibt freilich, welche Form der Benennung tragfähig und welche Kriterien sinnvoll sind. Zum Beispiel zeigt sich bei der derzeit schulrechtlich gängigen Unterscheidungskategorie Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung vor allem die definatorische Divergenz zwischen den Bundesländern als eher hinderlich, wie bildungsstatistische Trendanalysen der Entwicklung von Förder- und Inklusionsquoten zeigen (vgl. Scheer & Melzer, 2020).

Inklusion nicht von einer homogenen Gruppe von Akteur*innen ausgegangen werden kann, betrifft eine Herausforderung in der Zusammenarbeit innerhalb des Innovation Hub Inklusion sicherlich die Kooperation und Kommunikation der verschiedenen Akteur*innen mit jeweils unterschiedlichen Hintergründen und Interessen. An dieser Stelle kann vor allem die Kooperation von Lehrkräften und außerschulischen Akteur*innen genannt werden. Schon der Grad und die Qualität an innerschulischer und multiprofessioneller Kooperation an Schulen unterscheidet sich stark von Schule zu Schule und von Lehrkraft zu Lehrkraft, wie Trumpa, Franz und Greiten (2016) in ihrer Zusammenschau und Analyse der Befunde zum Thema *Lehrer*innenkooperation* der letzten 15 Jahre im deutschsprachigen Raum feststellen konnten. In diesem Zusammenhang wird etwa „die Bedeutung eines effizienten Zusammenhangs zwischen Einsatz und Zweck der Kooperationsformen betont“ (Trumpa et al., 2016: S. 83). Weiterhin spielen individuelle Motive für die Zusammenarbeit, die jeweiligen Einstellungen der Akteur*innen sowie die Haltung der Schulleitung und die institutionellen Strukturen eine wichtige Rolle. Entsprechend komplex stellen sich auch außerschulische Kooperationen, etwa mit Universitäten oder Professionellen und Ehrenamtlichen, z. B. im Sport- und Freizeitbereich, dar (vgl. Trumpa, et al., 2016). Hier ist die Unterstützung beim Aufbau sowie die Begleitung der Entwicklung und Festigung von professionellen Kommunikations- und Kooperationskulturen aller Beteiligten essentiell (vgl. Drossel & Bos, 2015).

Herausforderungen, die sich in der Etablierung solcher Kooperationsbeziehungen ergeben können, reflektiert und illustriert das Beispiel des Projekts *Ganz In* (2010-2018), das 31 Gymnasien in ganz NRW auf ihrem Weg zum gebundenen Ganztagsgymnasium unterstützte. Hier wurden zum Zwecke des Austauschs und der Kooperation der Akteur*innen regionale Netzwerke gegründet und durch die Schulentwicklung organisierte Netzwerktreffen, projektübergreifende Informations- und Fortbildungsveranstaltungen angeboten (vgl. Wendt & Bos, 2015). Wie die Forscher*innen der Fachdidaktik Deutsch durch ihre eigene Erfahrung sowie durch Interviews mit den beteiligten Lehrkräften feststellen konnten, gab es Schwierigkeiten in der Kooperation und Kommunikation (vgl. Bremerich-Vos, 2020). So bestimmte die Schulleitung an einigen Stellen über die jeweilige Zusammenarbeit mit den Forscher*innen, ohne vorher Absprachen mit den Deutschlehrer*innen zu treffen. Außerdem fehlte in den jeweiligen Schulen ein*e zentraler Ansprechpartner*in, welche*r die verschiedenen Maßnahmen koordinierte und den Informationsaustausch sicherte (vgl. Bremerich-Vos, 2020: S. 85). In diesem Zusammenhang gestaltete sich auch der Transfer bzw. die Implementation von Innovationen an/in Schulen, vor allem vor dem Hintergrund von starren schulischen Strukturen und der angewandten Top-down-Strategie (als Teil einer Misch-Strategie), als herausfordernd (vgl. Bremerich-Vos, 2020: S. 62).

Nichtsdestotrotz konnte durch die kokonstruktive Zusammenarbeit mit Schulpraktiker*innen in diesem Projekt wertvolle Erkenntnis gewonnen werden. Daher soll auch in der Zusammenarbeit innerhalb des Innovation Hub Inklusion ein Fokus auf die Stolpersteine und Einfluss- und Gelingensfaktoren der Kooperation mit Akteur*innen aus der Schulpraxis gelegt werden. Ein geeigneter Startpunkt hierfür wurde mit dem Prosocial-

Ansatz (vgl. Atkins et al., 2019) bereits identifiziert (siehe Kapitel 2.3). Prosocial kann flexibel mit dem vorgestellten Framework für systematische Problemlösung kombiniert werden und weist sowohl eine starke wissenschaftliche Fundierung als auch Skalierbarkeit auf³ (vgl. Ostrom, 2010; Wilson et al., 2020), die es besonders geeignet für den Einsatz in komplexen, *Multi-Stakeholder* Projekten zur Umsetzung von Inklusion machen.

Wie dies konkret aussehen könnte, lässt sich fiktiv am Beispiel aus der Einleitung – die Digitalisierung von Schulen – skizzieren. Über das Digitalisierungspaket haben die Städte und Gemeinden finanzielle Ressourcen zur Anschaffung von Endgeräten und Software zur Nutzung und auch zum Entleihen an Schüler*innen erhalten. Herausforderungen ergeben sich damit für die Kommunen, aber auch die einzelnen Schulen. An einem fiktiven Beispiel zeigen wir, wie der Innovation Hub Inklusion hier wirken könnte: Die Schule erhält Endgeräte, allerdings gibt es weder ein Konzept zum Einsatz von digitalen Medien an der Schule, noch wurde eine Fortbildung zum Thema angeboten bzw. genutzt. Nun könnte sich eine Schulprogramm-Gruppe bilden, die sich auf der Plattform des Innovation Hub Inklusion findet und die Herausforderung *Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eines Schulkonzepts zur Digitalisierung* vorschlägt. Es könnten sich nun verschiedene Akteur*innen, die Interesse am Thema haben, melden: eine weitere Schule mit der gleichen Herausforderung; eine Schule, die bereits ein Schulkonzept hat, dieses aber weiterentwickeln möchte; ein*e Wirtschaftsinformatiker*in, der*die sich mit der Digitalisierung von Unternehmen bereits beschäftigte und diese unterstützte; Wissenschaftler*innen, die Expertise in Schulentwicklung haben; Kolleg*innen der Versorgungsforschung, die bei der Umsetzung und Berücksichtigung Assistiver Technologien unterstützen u.v.m. Die Gruppe würde durch das Innovation-Kit-Inklusion Hilfestellung bei der Definition eines gemeinsamen Verständnisses von Inklusion, der Spezifizierung von Herausforderungen und Zielen sowie der Festlegung der Kommunikations- und Kooperationsbedingungen entsprechend der Kern-Gestaltungsprinzipien von Prosocial erhalten und dann auch fortlaufend bei der Problemlösung vor Ort systematisch unterstützt werden. Mit diesem partizipationsorientierten Ansatz, Anspruchsgruppen und Orte dabei systematisch unterstützend zu begleiten, wie sie aus konkreten Praxisproblemen heraus Lösungen entwickeln und Erkenntnisse generieren (Stichwort: Design Based Research), stellt der Innovation Hub im erweiterten Sinne eine Verbindung zum Postulat „Nothing About Us Without Us!“ her, das insbesondere durch die Behindertenrechtsbewegung bekannt wurde. Dieses stellt nichts weniger als einen Paradigmenwechsel dar und beeinflusst die Forschungslandschaft, indem in den letzten Jahren die Bedeutung von Action Research bzw. Partizipativer Forschung wesentlich zunimmt (vgl. Stack & McDonald, 2015: S. 88). Unser systematischer Problemlösungsansatz zur Entwicklung und Umsetzung von Inklusion in lokalen Projekten unter Einbeziehung aller Akteur*innen zeigt: Wir möchten uns genau dieser Herausforderung stellen, und zwar mit allen, die Inklusion in der Gesellschaft und mit der Gesellschaft entwickeln möchten.

³ Prosocial vertritt eine multi-level Perspektive, die erfolgreiche Zusammenarbeit als ein komplexes evolutionäres Phänomen betrachtet, das nur kontext-sensitiv verstanden und gestaltet werden kann.

4. Literatur

- Amrhein, Bettina (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Atkins, Paul W. B.; Wilson, David Sloan & Hayes, Steven C. (2019). *Prosocial: Using Evolutionary Science to Build Productive, Equitable, and Collaborative Groups*. Oakland: Context Press.
- Avelino, Flor; Wittmayer, Julia M.; Pel, Bonno; Weaver, Paul; Dumitru, Adina; Haxeltine, Alex; Kemp, René; Jørgensen, Michael S.; Bauler, Tom; Ruijsink, Saskia & O’Riordan, Tim (2019). Transformative social innovation and (dis)empowerment. In *Technological Forecasting and Social Change* 145, S. 195–206. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.05.002>
- Bengel, Angelika (2021). *Schulentwicklung Inklusion: Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22194/pdf/Bengel_2021_Schulentwicklung_Inklusion.pdf (zuletzt aufgerufen 30.01.2022)
- BMAS (2016). *Nationaler Aktionsplan 2.0*. <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Nationaler-Aktionsplan/nationaler-aktionsplan-2-0.html> (zuletzt aufgerufen am 30.09.2021)
- Booth, Tony & Aisncow, Mel (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen*. Weinheim: Beltz
- Bremerich-Vos, Albert (2020). Tücken des Transfers - Interviews mit an Ganz In II beteiligten Deutsch-Lehrkräften. In Bremerich-Vos, Albert; Ferencik-Lehmkuhl, Daria; Schwinning, Sandra & Fladung, Ilka (Hg.), *Lesen, Schreiben, Rechtschreiben: Diagnostik und Förderung im gymnasialen Deutschunterricht. Berichte und Interviews mit Deutsch-Lehrkräften*. Münster: Waxmann, S. 62–88.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.11.2021)
- Dobroschke, Julia & Kahlisch, Thomas (2020). Barrierefreie Informations- und Kommunikationsangebote für blinde und sehbehinderte Menschen. In Maaß, Christiane & Rink, Isabel (Hg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, S. 183–200.
- Domanski, Dimitri & Kaletka, Christoph (2018). Lokale Ökosysteme sozialer Innovation verstehen und gestalten. In Franz, Hans-Werner & Kaletka, Christoph (Hg.), *Soziale Innovationen lokal gestalten, Sozialwissenschaften und Berufspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 291–308.
- Drossel, Kerstin & Bos, Wilfried (2015). Handlungsvoraussetzungen von Lehrerkooperation an Ganztagsgymnasien. In Wendt, Heike & Bos, Wilfried (Hg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In*. Münster: Waxmann, S. 152–177.

- Ehlers, Angela & Scheer, David (2019). Perspektiven für die Entwicklung sonderpädagogischer Unterstützungsangebote an allgemeinen Schulen. In Berkemeyer, Nils; Bos Wilfried & Hermstein, Björn (Hg.), *Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim: Beltz, S. 486–489.
- Eirdosh, Dustin (2021). *Teaching Evolution as an Interdisciplinary Science – Concepts, Theory, and Network Infrastructure for Educational Design Research*. Dissertation. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Fazey, Ioan; Schöpke, Niko; Caniglia, Guido; Patterson James; Hultmn, Johan; van Mierlo, Barbara; Säwe, Filippa; Wiek, Arnim; Wittmayer, Julia; Aldunce, Paulina; Al Waer, Husam; Battacharya, Nandini; Bradbury, Hilary; Carmen, Esther; Colvin, John; Cvitanovic, Christopher; D’Souza, Marcella; Gopel, Maja; Goldstein, Bruce; Hämäläinen, Timo; Harper, Gavin; Henfry, Tom; Hodgson, Anthony; Howden, Mark S.; Kerr, Andy; Klaes, Matthias; Lyon, Christopher; Midgley, Gerald; Moser, Susanne; Mukherjee, Nandan; Müller, Karl; O’Brien, Karen; O’Connell, Deborah A.; Olsson, Per; Page, Glenn; Reed, Mark S.; Searle, Beverley; Silvestri, Giorgia; Spaiser, Viktoria; Strasser, Tim; Tschakert, Petra; Uribe-Calvo, Natalia; Waddell, Steve; Rao-Williams, Jennifer; Wise, Russell; Wolstenholme, Ruth; Woods, Mel & Wyborn, Carina (2018). Ten Essentials for Action-Oriented and Second Order Energy Transitions, Transformations and Climate Change Research. In *Energy Research & Social Science*(40), S. 54–70. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2017.11.026>
- Feichtinger, Marcel (2020). Unterstützte Kommunikation, Assistive Technologien und Teilhabe. In Boenisch, Jens & Sachse, Stefanie K. (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 287–295.
- Gebhard, Simone; Happe, Claudia; Paape, Maike; Riestenpatt, Jule; Vögler, Alexandra; Woltenweber, Kai Uwe & Castello, Armin (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. In *Empirische Sonderpädagogik 2014*(1), S. 17–32.
- Goldan, Janka; Geist, Sabine & Lütje-Klose, Birgit (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (Hg.), *„Langsam vermisse ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Münster: Waxmann, S. 189–201.
- Gräsel, Cornelia; Fussangel, Kathrin; Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In *Zeitschrift für Pädagogik 52* (2), S. 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. In *European Journal of Special Needs Education 29*(3), S. 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans Anand & Prenzel,

- Manfred (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–39.
- Grosche, Michael; Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktions- theorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. In *Zeitschrift für Pädagogik* 4, S. 461-479.
- Grosche, Michael & Lüke, Timo (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer For- schungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Diskurs. In Gresch, Cornelia; Kuhl, Poldi; Grosche, Michael; Sälzer, Christine; Stanat, Petra (Hg.), *Schü- ler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Ein- blicke und Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–54.
- Hanisch, Susan; Eirdosh, Dustin & Atkins, Paul W. B. (2020). Community Science Leitfaden für Schulkultur – Zusammenleben in der Schulgemeinschaft verstehen und fördern. <http://CommunityScience.EvoLeipzig.de> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2021)
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Leh- ren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haxeltine, Alexander; Pel, Bonno; Wittmayer, Julia; Dumitru, Adina; Kemp, René & Avelino, Flor (2017). Building a middle-range theory of Transformative Social Inno- vation; theoretical pitfalls and methodological responses. In *European Public & So- cial Innovation Review* 2(1), S. 59-77. <https://doi.org/10.31637/epsir.17-1.5>
- Hayes, Steven C. (2019). *A Liberated Mind: How to Pivot toward What Matters*. New York: Avery.
- Hayes, Steven C.; Hayes, Linda J. & Reese, Hayne W. (1988). Finding the philosophical: A review of Stephen C. Pepper's world hypotheses: A study in evidence. In *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* 50(1), S. 97–111.
- Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heimlich, Ulrich; Wilfert, Kathrin; Ostertag, Christina & Gebhardt, Markus (2018). *Quali- tätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S ®) – eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Herwix, Alexander & Zur Heiden, Philipp (2022). Context in Design Science Research: Tax- onomy and Framework. <https://hdl.handle.net/10125/80045> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2022)
- Huber, Christian & Grosche, Michael (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In *Zeit- schrift für Heilpädagogik* 63(6), S. 312-322.
- Krämer, Philipp; Przibilla, Bodo & Grosche, Michael (2016). Woran erkennt man schuli- sche Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. In *Heilpädagogische Forschung* 42, S. 83–95.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft* 51, S. 7-16.

- Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83, S. 112–123.
- Morgenroth, Stefanie & Grosche, Michael (2017). Inklusion durch interdisziplinäre Kooperation. Erweiterung des Modells „response-to-intervention“ um Aspekte von Ko-Konstruktion und Co-Teaching. In Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (Hg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 87–107.
- Ostrom, Elinor (2010). Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems. In *American Economic Review* 100(3), S. 641–672. <https://doi.org/10.1257/aer.100.3.641>
- Pel, Bonno; Haxeltine, Alexander; Avelino, Flor; Dumitru, Adina; Kemp, René; Bauler, Tom; Kunze, Iris; Dorland, Jens; Wittmayer, Julia & Jørgensen, Michael S. (2020a). Towards a Theory of Transformative Social Innovation: A Relational Framework and 12 Propositions. In *Research Policy* 49(8), S. 104080. <https://doi.org/10.1016/j.res-pol.2020.104080>
- Pel, Bonno; Wittmayer, Julia; Dorland, Jens & Jørgensen, Michael S. (2020b). Unpacking the Social Innovation Ecosystem: An Empirically Grounded Typology of Empowering Network Constellations. In *Innovation: The European Journal of Social Science Research* 33(3), S. 311–336. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1705147>
- Piezunka, Anne; Schaffus, Tina & Grosche, Michale (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern: Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In *Unterrichtswissenschaft* 45(4), S. 207–222.
- Quante, Alina & Urbanek, Claudia (2021). Interprofessionelle Kooperation. In Rank, Astrid; Frey, Anne & Munser-Kiefer, Meike (Hg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 117–142.
- Sander, Alfred (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55(5), S. 240–244.
- Scheer, David (2021). Integrated framework model for the leadership role of principals in inclusive education. In *European Journal of Education* 56(4), S. 660–680. <https://doi.org/10.1111/ejed.12480>
- Scheer, David; Egner, Lea; Laubenstein, Desirée & Melzer, Conny (2020). Development and psychometric evaluation of an instrument measuring subjective definitions of inclusion (FEDI). In *International Journal of Inclusive Education*, S. 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1853256>
- Scheer, David & Laubenstein, Desirée (2021). The Impact of COVID-19 on Mental Health: Psychosocial Conditions of Students with and without Special Educational Needs. *Social Sciences* 10(11), S. 405. <https://doi.org/10.3390/socsci10110405>
- Scheer, David & Melzer, Conny (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 71(11), S. 575–591.

- Schlüter, Ann-Kathrin; Melle, Insa & Wember, Franz B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. In *Sonderpädagogische Förderung heute* 61(3), S. 270–285.
- Schulz, Lea (2021). Diklusive Schulentwicklung: Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein. In *Medienpädagogik* 41, S. 32-54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X>
- Schulz, Lea; Krstoski, Igor; Lüneberger, Martin & Wichmann, Dorothea (2022). *Diklusive Lernwelten: Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen*. Dornstadt: Visual Ink.
- Seeger, Elizabeth; Avin, Shahar; Pearson, Gavin; Briers, Mark; Ó Heigeartaigh, Seán & Bacon, Helena (2020). Tackling Threats to Informed Decision-Making in Democratic Societies – Promoting Epistemic Security in a Technologically-Advanced World. Alan Turing Institute. https://www.turing.ac.uk/sites/default/files/2020-10/epistemic-security-report_final.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.11.2021)
- Stack, Erin & McDonald, Katherine E. (2015). Nothing About Us Without Us: Does Action Research in Developmental Disability Research Measure Up? In *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 11(2), S. 83-91.
- Steinmetz, Sebastian; Wrase, Michael; Helbig, Marcel & Döttinger, Ina (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos.
- Trumpa, Silke; Franz, Eva & Greiten, Silvia (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. In *Die Deutsche Schule* 1, S. 80-92.
- Van Bouwel, Jeroen & Weber, Erik (2008). A Pragmatist Defense of Non-Relativistic Explanatory Pluralism in History and Social Science. In *History and Theory* 47(2), S. 168–182. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2008.00445.x>
- Vaishnavi, Vijay & Kuechler, William Jr. (2015). *Design Science Research Methods and Patterns*. New York: Auerbach Publications
- Wendt, Heike & Bos, Wilfried (2015). Ganz In. Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW. In Wendt, Heike & Bos, Wilfried (Hg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In*. Münster: Waxmann, S. 9-31.
- Werkmann, Caroline & Wolfs, Laura (2021). Corona als Brennglas. Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit, Sicherheit und politische Erwartungen nach dem Corona-Schock in Nordrhein-Westfalen. Diskussionspapier des Landesbüros NRW der Friedrich-Ebert-Stiftung. In *WEITERDENKEN* 2, S. 1-4.
- Wilson, David Sloan; Philip, Melvon M.; MacDonald, Ian F.; Atkins, Paul W. B. & Kniffin, Kevin M. (2020). Core Design Principles for Nurturing Organization-Level Selection. In *Scientific Reports* 10(1), S. 1–6. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-70632-8>
- Wilson, David Sloan; Ostrom, Elinor & Cox, Michael E. (2013). Generalizing the Core Design Principles for the Efficacy of Groups. In *Journal of Economic Behavior & Organization* 90, S. S21–S32.

Über die Autor*innen

Prof.‘ Dr.‘ Conny Melzer ist Professorin für Inklusive Bildung unter besonderer Berücksichtigung sonderpädagogischer Lernförderung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung für Inklusion, spezifische Förderung und Unterstützung im Unterricht sowie Beratung.
Korrespondenzadresse: conny.melzer@uni-leipzig.de

M.Sc. Alexander Herwix ist Doktorand der Wirtschaftsinformatik an der Universität zu Köln und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Weiterentwicklung des Design Science Research Forschungsansatzes insbesondere im Hinblick auf die Berücksichtigung von ethischen Anforderungen.
Korrespondenzadresse: alexander.herwix@uni-leipzig.de

Dr.‘ Daria Ferencik-Lehmkuhl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin sowohl im Projekt Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS) als auch am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II (IDSL II) an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schreib- und Revisionsforschung, der inklusiven Deutschdidaktik und der inklusiven Lehrer*innenbildung.
Korrespondenzadresse: daria.ferencik-lehmkuhl@uni-koeln.de

Prof. Dr. David Scheer ist Professor für Pädagogik und Didaktik im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Fakultät III: Sonderpädagogik, Institut für sonderpädagogische Förderschwerpunkte.
Korrespondenzadresse: david.scheer@ph-ludwigsburg.de