

# Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?

*Jessica M. Löser & Rolf Werning*

Während vor ein paar Jahren der Begriff der Inklusion in Deutschland noch weitgehend unbekannt war, ist er aktuell fast allgegenwärtig. Diesem Begriff liegt ein komplexes Konzept zu Grunde (Mitchell 2009). Obwohl der Begriff „Inklusion“ viel verwendet wird und sich gesellschaftlich „für“ Inklusion ausgesprochen wird, sind dennoch oft unterschiedliche Begriffsdefinitionen und Zielvorstellungen zu finden. Es wird häufig nicht das Gleiche gemeint, wenn der Begriff „Inklusion“ benutzt wird (Friend/Cook 2010, S. 297f.). Infolgedessen ist die Frage relevant, an welchen Facetten die jeweilige Debatte über Inklusion festgemacht wird. Oder anders gefragt: Was meinen die verschiedenen Akteure eigentlich, wenn sie von „Inklusion“ sprechen? Jede Begriffsinterpretation bringt eigene Effekte auf verschiedenen Ebenen mit sich. In Verbindung mit aktuellen Forschungsergebnissen zielt der Beitrag auf eine Auseinandersetzung mit der Diffusität des Inklusionsbegriffs und bietet hierbei eine Möglichkeit zu einer Strukturierung der Diskussion über Inklusion. Im Anschluss an eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff werden zum einen die Diskussion um Inklusion auf der internationalen und nationalen Ebene, zum anderen Fragen der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit die Ebene der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit betrachtet.

## 1 Der Inklusionsbegriff

Die unterschiedlichen Begriffsinterpretationen des Inklusionsbegriffs führen zu unterschiedlichen pädagogischen Konsequenzen (Werning/Löser 2010). Verschiedene Strukturierungsmöglichkeiten verdeutlichen dies: Als Pole kristallisieren sich beispielsweise ein enger und ein weiter Inklusionsbegriff heraus. Ersterer bezieht sich vorrangig auf „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. Der weite Inklusionsbegriff richtet sich hingegen an „Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen“. Die dichotome Vorstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie (z.B. die Unterscheidung zwischen Deutschen und Ausländern, Einsprachigen und Mehrsprachigen, Behinderten und Nichtbehinderten) soll so überwunden werden (Hinze 2009, S. 172). Die auf einem Forschungsreview basierende Strukturierung von Göransson und Nilholm (2014, S. 268) eröffnet eine Hierarchisierung von inklusiver Bildung: Am wenigsten verändert sich das pädagogische Konzept auf der ersten Stufe, bei der vorrangig die ausschließliche Platzierung eines Kindes mit Förderbedarf im Regelbereich im Mittelpunkt

steht. Auf der zweiten Stufe gibt es spezielle Veränderungen des Regelunterrichts für die Schülerschaft mit Förderbedarf. Aber erst auf der dritten Stufe werden – ausgehend von einem adaptiven Umgang mit Heterogenität – für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Förderbedarf Veränderungen zur adaptiven Förderung gezielt vorgenommen. Das vierte Konzept umfasst die Bereiche der Schul- und Unterrichtsentwicklung und bezieht auch den gesellschaftlichen Umgang mit Differenz ein. Deutlich wird, dass mit dem Begriff der Inklusion ein über die Reichweite der Schule hinausgehendes Konzept gemeint sein kann.

## 2 Inklusion international und national

Dass die Vision der Inklusion mittlerweile als ein globales Phänomen bezeichnet werden kann, liegt v.a. an der Initiative der Vereinten Nationen (Mittler 2009). Die Auswirkungen dieser Entwicklung zeigen sich in Deutschland deutlich in der aktuellen Debatte um Inklusion. Viele Impulse der supranationalen Ebene, speziell die Salamanca-Erklärung und die UN-Behindertenrechtskonvention, führten zu neuen Impulsen in der nationalen Diskussion. Die Salamanca-Erklärung der UNESCO (verabschiedet 1994) hat alle Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen als Zielgruppe (weiter Inklusionsbegriff) (UNESCO 1994, S. 4). Dabei steht ein wertschätzender Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im Vordergrund, der explizit die Gesellschaft mit einbezieht, so „dass diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften geschaffen werden, die alle willkommen heißen [...]“ (ebd.). Der in der englischsprachigen Version verwendete Inklusionsbegriff hat auch in Deutschland zu einer intensiven Begriffsdebatte geführt (z.B. Hinz 2002; Reiser 2003). Die breite Übernahme des Inklusionsbegriffs fand aber erst im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention statt. Da diese durch die Ratifizierung im Jahr 2009 einen rechtsverbindlichen Charakter in Deutschland hat, wird in bildungspolitischen Debatten häufiger auf sie als auf die Salamanca-Erklärung Bezug genommen. Mit dem Namen „Behindertenrechtskonvention“ und auch der häufigen Bezugnahme auf „Menschen mit Behinderungen“ (z.B. Artikel 24, Absatz 1) liegt der Schwerpunkt vor allem auf dieser Gruppe. Ein Ziel ist es, „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (UN 2009, Artikel 24, Absatz 1c). Trotz der häufigen Bezugnahme kann im deutschen Kontext nicht von einer einheitlichen Umsetzungsrichtung gesprochen werden. Dies gilt auch für andere nationale Kontexte wie Hardy und Woodcock (2014) in ihrer Vergleichsstudie für einige englischsprachige Länder zeigen.

Seitens der KMK sind verschiedene Empfehlungen verabschiedet worden. Im Beschluss der KMK am 20. Oktober 2011 „Inklusive Bildung von

Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ wird Inklusion vorrangig auf die Schülerschaft mit Förderbedarf bezogen (enger Inklusionsbegriff). So soll – ähnlich wie in der UN-Konvention – „jedem Kind oder Jugendlichen mit Behinderungen“ ein „gleichberechtigte[r] Zugang zu allen Angeboten des Unterrichts, zu den Angeboten der verschiedenen Bildungsgänge und des Schullebens“ eröffnet werden (ebd., S. 9). Hingegen wird in der gemeinsamen Empfehlung der Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz vom 12. bzw. 18. März 2015 „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ Inklusion explizit auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen bezogen, exemplarisch genannt sind „Behinderungen [...], besondere Ausgangsbedingungen z.B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente“ (ebd., S. 2). Folglich liegt hier ein weiteres Inklusionsverständnis als in der zuvor genannten Empfehlung zu Grunde.

International und national zeigen sich damit enge und weite Inklusionsverständnisse (Hardy/Woodcock 2014, Werning 2014). Das unterschiedliche Verständnis von Inklusion hat praktische Folgen, was sich in der unterschiedlichen Umsetzung auf der nationalen Ebene spiegelt: Die Frage, inwieweit alle Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf inklusiv beschult werden können oder nur Ausgewählte (zum Beispiel die Schülerschaft mit Lernbeeinträchtigungen), wird unterschiedlich in den verschiedenen Bundesländern beantwortet. Dies führt dazu, dass einige Bundesländer das klar formulierte Ziel haben, alle Förderschulen abzubauen (z.B. Bremen) und andere Bundesländer nur solche mit spezifischen Förderschwerpunkten anvisieren und andere erhalten (z.B. Niedersachsen und Sachsen) (Werning/Thoms 2015). An dieser Stelle zeigt sich sogar, dass zwar der Inklusionsbegriff in den Landesgesetzen verwendet wird, jedoch der Förderort Förderschule damit nicht zwingend aufgehoben wird, wenn z.B. die Förderschule unter dem Stichwort „gesellschaftliche Teilhabe“ als „Weg zum Ziel“ erscheint. Damit wird nicht einmal die unterste Stufe der Hierarchisierung (die Platzierung eines Kindes mit Förderbedarf in die Regelschule) von Göranson und Nilholm (2014, S. 268) aufgegriffen.

### 3 Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung

Aktuell befinden sich viele Schulen in Deutschland in einem „Transformationsprozess“ zur Inklusion (Urton/Wilbert/Hennemann 2014, S. 2). Hinsichtlich der Schulentwicklungsebene ist zu fragen, wie die international und national uneinheitlichen Impulse und Vorgaben „auf die lokalen Verhältnisse und Aufgaben vor Ort umgesetzt“ werden (Fend 2008, S. 145). Für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung wird sowohl auf der Ebene der Empfehlungen (KMK 2011) als auch ausgehend von aktuellen Studien zu inklusi-

ven Unterrichtssettings (Gebhard/Wollenweber/Castello 2013) der Kooperation zwischen den Lehrpersonen aus dem Förder- und Regelbereich ein hoher Stellenwert beigemessen.

Mit einer Fokussierung auf die Kooperation der Förder- und Regelschullehrkräfte steht zunächst der Aspekt „Schülerschaft mit Förderbedarf“ und damit ein enges Inklusionsverständnis im Vordergrund. Demgegenüber ist es in vielen Schulen anderer Länder (v.a. in den sog. Einwanderungsländern) üblich, auch andere Heterogenitätsdimensionen explizit mit zu berücksichtigen, beispielsweise durch Lehrkräfte für den Zweitspracherwerb (z.B. Friend/Cook 2010). Damit kommt der Kooperation in multiprofessionellen Teams eine zentrale Bedeutung zu. Zugleich zeigt sich bereits in der Auseinandersetzung mit der Kooperation zwischen Regel- und Förderlehrkräften die in Abschnitt 1 angeführte Hierarchisierung von Göransson und Nilholm (2014, S. 268) und damit verbunden unterschiedliche Begriffsinterpretationen von Inklusion. Die unterschiedlichen Zielvorstellungen – unabhängig von einem engen oder weiten Inklusionsverständnis – können ein Konfliktpotenzial zwischen den Förder- und Regelschullehrpersonen in sich bergen, wie Friend und Cook (2010, S. 297f.) verdeutlichen, gerade in Bezug auf die Frage der Kooperation im Unterricht (ebd.): Soll der (Regel-)Unterricht möglichst beibehalten werden und ein Kind mit Förderbedarf vorrangig durch die Förderlehrkraft in äußerer Differenzierung oder durch Assistieren gefördert werden? Soll eine weitergehende Veränderung des Unterrichts vorgenommen und damit nicht bei der ausschließlichen Platzierung eines Kindes mit Förderbedarf an der Regelschule stehen geblieben werden?

Befunde einer qualitativen Studie im deutschen Kontext zeigen, dass in der Kooperation vielfach ein Assistieren der Förderschullehrkraft im Unterricht überwiegt, während das gleichberechtigte Unterrichten in Form von Team-Teaching und gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung seltener realisiert wird (Arndt/Werning 2013, S. 24f). Während die Regelschullehrpersonen so an traditionellen Aufgabenzuschreibungen festhalten, leisten die Förderlehrpersonen vielfach eine Neudefinition ihrer Rolle (Scruggs/Mastropieri/McDuffie 2007, S. 409). Diese Veränderung der Rolle der Förderlehrkräfte zeigt sich auch über einen Vergleich der Aufgaben an einer Förderschule versus inklusiven Regelschule (Melzer/Hillenbrandt 2015, S. 13). Obwohl politisch und konzeptionell oft eine gleichberechtigte Verantwortung der Förder- und Regelschullehrkraft für alle Schülerinnen und Schüler als Konsens gilt, zeigen aktuelle Forschungen, dass die Förderschullehrkräfte vorrangig für einzelne Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind und diese oftmals auch außerhalb des regulären Klassengeschehens fördern (Moser/Kropp 2014).

Die diffusen Begriffsinterpretationen auf der Schulentwicklungsebene sind folglich ähnlich auf der Unterrichtsebene und bei den Verantwortlichkeiten der einzelnen Lehrpersonen vorzufinden (Fend 2008, S. 235). Die Aushandlungsprozesse über einen inklusiven Unterricht und damit einhergehende

unterschiedliche Erwartungen (z.B.: Wer ist für das Kind mit Förderbedarf zuständig, wie soll die Förderung aussehen?) spiegeln die diffuse Verwendung und damit die breite Interpretationsmöglichkeit des Inklusionsbegriffs wider. Infolgedessen ist es nicht überraschend, dass vielfach an alten Strukturen z.B. durch die Förderung des Kindes mit Förderbedarf außerhalb des Unterrichts festgehalten wird – auch wenn auf Basis der bisherigen Forschung in Bezug auf Förderbedarf in Lernen und Sprache gezeigt werden konnte, dass segregierende Settings keine Vorteile bzw. sogar Nachteile für den Lernerfolg dieser Schülerschaft haben können (z.B. Rea/McLaughlin/Walter-Thomas 2002; im Überblick Löser/Werning 2013). Die direkte Förderung „am Kind“ durch eine Förderschullehrkraft außerhalb des Klassenraumes ist zudem oftmals unaufwändiger in den bekannten Unterrichtsalltag zu integrieren als die Implementation neuer Unterrichtsstrukturen, die u.a. individuelle Fördermaßnahmen für alle und das Unterrichten im Team umfassen können. Neben der Diffusität des Inklusionsbegriffs kommen hierbei auch die vielfach belegten fehlenden Zeitfenster für einen inhaltlichen Austausch zum Ausdruck (Arndt/Werning 2013, S. 21; Scruggs et al. 2007, S. 404).

## 4 Fazit

Der Begriff Inklusion ist zwar aktuell allgegenwärtig, dennoch zeigt sich auf allen und zwischen den verschiedenen Ebenen eine kontroverse und diffuse Verwendung. Dies führt sogar dazu, dass mitunter der Förderort Förderschule weiterhin unter dem Label „Inklusion“ bildungspolitisch gefasst wird oder dass ein Kind mit Förderbedarf eine durchgängig individuelle Förderung im regulären Klassenraum, ein anderes Kind – im gleichen Bundesland oder der gleichen Schule – hingegen eine überwiegend segregierende Förderung erfährt.

Für alle Ebenen wäre es hilfreich, die Frage „Über was reden wir eigentlich?“ zu klären, um die Debatte um Inklusion richtungsweisend voranzubringen. Aus der Analyse kann folgendes Strukturierungsangebot für einen Austausch über Inklusion abgeleitet werden: Zu klären sind zunächst die Pole „enges Verständnis“ (Kinder mit Förderbedarf) und „weites Verständnis“ (Kinder unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen) von Inklusion. Des Weiteren umfasst ein weiterer Pol die ausschließliche Platzierung eines Kindes mit Förderbedarf in die Regelklasse gekoppelt mit einer assistierenden Förderschullehrkraft bzw. einem segregierenden Fördersetting. Dem steht ein anderer Pol gegenüber, in welchem die Veränderung des gesamten Unterrichts und einer neuen Form der unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen Förder- und Regelschullehrkraft zentral sind.

Die mit der Diffusität verbundenen unklaren Interpretationen und Zielvorstellungen der jeweiligen Akteure bergen aktuell viel Konfliktpotenzial, zu-

mal ein Aushandlungsprozess durch die Diffusität auf allen Ebenen und die fehlende Zeit zur Klärung erschwert wird. Eine verstärkte Klärung des Inklusionsbegriffs erscheint jedoch sowohl für die zukünftige Forschung als auch für die Entwicklung von inklusiven Schulen als ein wesentliches Desiderat. Zugleich ist diese Klärung im Kontext eines fortwährenden Entwicklungsprozesses zu sehen, so betont auch Ainscow (2010, S. 9): „Inclusion has to be seen as a never-ending search to find better ways of responding to diversity.“

*Jessica M. Löser*, Dr. phil., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover.

*Rolf Werning*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover.

## Literatur

- Ainscow, Mel (2010): Developing inclusive education systems: What are the levers for change. In: Hick, P./Thomas, G. (Hrsg.): *Inclusion and Diversity in Education. Band 2: Developing Inclusive Schools and School Systems*. Nachdruck. Los Angeles: Sage, S. 1-13.
- Ainscow, Mel/Booth, Tony/Dyson, Alan/Farell, Peter/Frankham, Jo/Gallanough, Francis/Howes, Andy/Smith, Roy (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Arndt, Ann-Katrin/Werning, Rolf (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Werning, R./Arndt, A. (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.
- Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Friend, Marilyn/Cook, Lynne (2010): *Interactions. Collaboration Skills for School Professionals*. 6. Auflage. Boston: Pearson Education.
- Gebhard, Simone/Wollenweber, Kai Uwe/Castello, Armin (2013): Rahmenbedingungen gemeinsamen Unterrichtens in inklusiven Unterrichtsettings. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65, 2, S. 60-65.
- Göransson, Kerstin/Niholm, 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.
- Hardy, Ian/Woodcock, Stuart (2014): Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. In: *International Journal of Inclusive Education* 19, 2, S. 141-164.

- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 9, S. 354-361.
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, 5, S. 171-179.
- KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. [www.kmk.org/fileadmin/.../2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/.../2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [Zugriff 25. Juni 2015].
- KMK/HRK (2015): „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“. [www.kmk.org/fileadmin/.../2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/.../2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [Zugriff 25. Juni 2015].
- Löser, Jessica M./Werning, Rolf (2013): Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6, 1, S. 21-33.
- Melzer, Conny/Hillenbrand, Clemens (2015): Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66, 5, S. 230-242.
- Mitchell, David (Hrsg.) (2009): Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives. London, New York: Routledge.
- Mittler, Peter (2009): The global context of inclusive education – The role of the United Nations. In: Mitchell, D. (Hrsg.): Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives. London, New York: Routledge, S. 22-36.
- Moser, Vera/Kropp, Andreas (2014): Abschlussbericht: „Kompetenzen in inklusiven setting“ (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. Humboldt-Universität zu Berlin und Max-Traeger-Stiftung. [https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp\\_kis\\_abschlussbericht\\_2014.03.pdf](https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf) [Zugriff: 25. Juni 2015].
- Rea, Patricia J./McLaughlin, Virginia L./Walther-Thomas, Chriss (2002): Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. In: Exceptional Children 68, 2, S. 203-22.
- Reiser, Helmut (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung 48, 4, S. 305-312.
- Scruggs, Thomas E./Mastropieri, Margo A./McDuffie, Kimberly A. (2007): Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. In: Exceptional Children 73, 4, S. 392-415.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. [www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca\\_erklaerung.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf) [Zugriff: 25. Juni 2015].

- Urton Karolina/Wilbert, Jürgen/Hennemann, Thomas (2014): Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6, 1, S. 3-16.
- UN (2009): UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile) [Zugriff: 25. Juni 2015].
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 4, S. 601-623.
- Werning, Rolf/Löser, Jessica M. (2010): Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: *Die deutsche Schule* 102, 2, S. 103-114.
- Werning, Rolf/Thoms, Sören (2015): Inklusive Bildung – Zum Stand der Umsetzung des Artikels 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Sozialer Fortschritt*. Im Erscheinen.