

Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner,  
Bettina Streese, Michelle Proyer, Susanne Schwab (Hrsg.)

# Inklusive Schule und Schulentwicklung

Theoretische Grundlagen, empirische  
Befunde und Praxisbeispiele aus  
Deutschland, Österreich und der Schweiz



Ö F E B

ÖSTERREICHISCHE  
GESELLSCHAFT  
FÜR FORSCHUNG  
UND ENTWICKLUNG  
IM BILDUNGSWESEN

Band 8

Beiträge zur  
Bildungsforschung

WAXMANN

# Beiträge zur Bildungsforschung

herausgegeben von der  
Österreichischen Gesellschaft für  
Forschung und Entwicklung  
im Bildungswesen (ÖFEB)

Band 8

Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner,  
Bettina Streese, Michelle Proyer, Susanne Schwab (Hrsg.)

# Inklusive Schule und Schulentwicklung

Theoretische Grundlagen, empirische Befunde  
und Praxisbeispiele aus Deutschland,  
Österreich und der Schweiz



Waxmann 2021  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Beiträge zur Bildungsforschung, Band 8**

ISSN 2198-9583

Print-ISBN 978-3-8309-4354-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-9354-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2021  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagbild: © „Chamäleon“. 2020 Tempera auf Papier 420 x 594 mm, gemalt von Jasper, 8 Jahre, Klasse 2i. Entstanden im Rahmen des inklusiven Kulturprojekts „Chamäleon“ der Leopoldschule Wien in Kooperation mit der Albertina, Le Studio Molière und der Universität Wien.

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Vorwort..... 9

*Katharina Resch, Michelle Proyer und Susanne Schwab*

Aktuelle Beiträge zur inklusiven Schule in Österreich, Deutschland und der Schweiz

Einleitung zum Sammelband..... 11

## KAPITEL 1: Entwicklung inklusiver Schulkultur

*Beate Wischer*

Entwicklung inklusiver Schulkulturen als Lösungsstrategie?

Organisationstheoretische Rückfragen und Einwände ..... 21

*Ines Boban und Andreas Hinz*

Inklusive Schulentwicklung und Nachhaltigkeit

Überlegungen für transformative Inhalte und Prozesse ..... 28

*Margarita Knickenberg, Anne Stöcker und Carmen Zurbriggen*

Inklusives Klassenklima

Zur Bedeutung der sozialen Dimension des Klassenklimas

unter Berücksichtigung von Heterogenität ..... 36

*Hannes Schweiger und Beatrice Müller*

Mangelhaft und unzureichend

Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern..... 43

*Mishela Ivanova und Gerda Hagenauer*

Schulisches Wohlbefinden als Faktor für Akkulturationseinstellungen

bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund..... 55

*Ursula Böing und Andreas Köpfer*

Praktiken von Schülerinnen und Schülern in inklusiven

Schulen unter den Bedingungen von Assistenz ..... 65

*Wolfgang Maurer und Barbara Winkler*

Das typenbildende Schwerpunktfach Kulturelle Bildung

am Bundesgymnasium Bludenz

Genese des Fachs und ausgewählte Projekte ..... 73

*Lea Belz*

Inklusion und Gender an der Schule. »Noch viel Luft nach oben«..... 80

**KAPITEL 2: Inklusive Organisationsentwicklung**

<i>Carolin Butterwegge und Christoph Butterwegge</i> Kinderarmut und soziale Ungleichheit in der Schule .....	87
<i>Christian Timo Zenke</i> Pädagogische Architektur Schule als inklusiver Raum .....	95
<i>Caroline Sahli Lozano, Michael Eckhart und Brigitte Gross Rigoli</i> Das Modell inklusiver Prozesse (MiP) Ein Instrument zur Analyse und Weiterentwicklung von Schulen hin zur Inklusion .....	103
<i>Reto Thöny und Karin Lutz-Bommer</i> Churermodell – Lernerfolg für alle Eine Unterrichtsanlage, die inklusive Förderung leistbar machen kann. Ein Praxisbeitrag.....	113
<i>Ulrich Heimlich</i> Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S®) .....	122
<i>Tobias Buchner und Ursula Axmann-Leibetseder</i> Räume inklusiv gestalten.....	130
<i>Angela Gredler</i> Demokratie für Kinder Das Kinderparlament der Hans Stur Volksschule Wiener Neudorf.....	138

**KAPITEL 3: Inklusive Personalentwicklung**

<i>Ilse Schrittmesser</i> Begabungsförderung in der Inklusiven Schule: geht das?.....	149
<i>Gertraud Kremsner und Michelle Proyer</i> Lehrkräfte mit Fluchthintergrund und ihre Rolle auf dem Weg zu einer inklusiven Schule.....	157
<i>Nina Preis und Jochen Wissinger</i> Die Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit in inklusiven Schulen Zu Rolle, Aufgaben und Praxis der Schulleitung .....	165
<i>Angelika Paseka und Dagmar Killus</i> Die Sicht von Eltern auf den Umgang mit Heterogenität an Schulen Empirische Befunde und Konsequenzen für eine heterogenitätssensible Schulentwicklung.....	172

*Ramona Lau, Anika Lübeck und Ingrid Rath-Arnold*  
 Auf dem Weg zu einer inklusiven Oberstufe durch Peer-to-Peer-Fortbildung  
 Erfahrungen zur Umsetzung einer kollegialen Professionalisierungsarbeit  
 zum Thema *Potenzialförderung für alle* am Oberstufen-Kolleg Bielefeld ..... 182

*Gudrun Messenböck, Katrin Krischke, Beatrix Wagner,  
 Sophia Baesch und Johanna Grath*  
 Universal Design for Learning (UDL) in der schulischen Praxis  
 Erfahrungen aus dem Schulzentrum Donaustadt..... 191

*Sandra Grüter, Andrea Meyer und Birgit Lütje-Klose*  
 Zusammenarbeit mit Eltern an inklusiven Oberschulen in Bremen ..... 197

**KAPITEL 4: Inklusive Unterrichtsentwicklung**

*Georg Feuser*  
 Entwicklungslogische Didaktik  
 Eine Conditio sine qua non einer humanen und demokratischen Schule  
 ohne Ausgrenzung ..... 207

*Joachim Kahlert*  
 Inklusionsdidaktische Netze  
 Ein Planungsmodell für inklusionsorientierten Unterricht ..... 215

*Wolfhard Schweiker*  
 Religionspädagogik in inklusiven Schulen  
 Grundlagen – Beiträge – Perspektiven..... 222

*Raphael Zahnd*  
 Inklusion als Schulkritik  
 Überlegungen zum Zusammenspiel von Fachdidaktik und inklusiver Pädagogik..... 231

*Katharina Resch*  
 Konfliktmanagement im Umgang mit kultureller,  
 sozialer oder sprachlicher Vielfalt in der Schule..... 238

*Sebastian Barsch und Lale Yildirim*  
 Empirische Befunde zum inklusiven historischen Lernen..... 248

*Georg Regal, David Sellitsch, Simone Kriglstein, Elke Mattheiss und Manfred Tscheligi*  
 Inklusive, barrierefreie Bewegungsspiele  
 Das POINTS-Projekt, eine Case Study..... 257

*Vivien Heller und Miriam Morek*  
 Inklusive Schulentwicklung aus sprachdidaktischer Perspektive  
 Fachliche Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich gestalten ..... 265

*Ulrike Bruelheide-Hartmann und Ulrike Stukemeier*  
Die Entwicklung von Themenkisten für den individualisierten  
Unterricht der Grundschule unter Berücksichtigung von Schülerinnen  
und Schülern mit und ohne Unterstützungsbedarf..... 273

*Katharina-Theresa Lindner*  
Formen der Differenzierung und Individualisierung  
im inklusiven Unterricht  
Perspektiven von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen..... 283

**Empfehlungen**

*Ewald Feyerer*  
Inklusive Schulentwicklung  
Empfehlungen aus Theorie, Empirie und Praxis..... 291

Autorinnen und Autoren..... 304

# Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung schreitet in den deutschsprachigen Ländern stetig voran und entwickelt sich auf allen Systemebenen weiter. 2017 wurde im Waxmann Verlag in der Reihe »Beiträge zur Bildungsforschung« ein Sammelband mit dem Titel »Inklusion – Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz« von Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab und Bettina Streese herausgegeben, dessen Nachfolgeband nun 2021 mit dem Titel »Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz« vorliegt.

Die Intention der Konzeption sowohl des 2017 erschienenen als auch des nun 2021 vorliegenden Bandes war es, den Stand der schulischen Inklusion auf der Ebene der Einzelschulen in den deutschsprachigen Ländern abzubilden und dabei gleichermaßen auf theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse und ausgezeichnete Expertisen aus der schulischen Praxis zurückzugreifen. Dies bildet sich in den Beitragsrubriken (Theoriebeitrag, empirischer Beitrag, Praxisbeitrag) ab und wurde im vorliegenden Band zusätzlich mit der Rubrik »giving a voice« erweitert, da wir in ausgewählten Beiträgen Schulleiterinnen und -leitern, Lehrenden, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern zum Thema Inklusive Schulentwicklung eine Stimme verleihen. Ziel des Bandes ist es, Wissenschaft und Praxis stärker miteinander zu vernetzen, Transfereffekte zu generieren und forschungs- wie auch praxisbezogene Ideen weiterzugeben. Damit wird ein Beitrag zur Wissenschaftskommunikation sowie zum Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis im Sinne der Third Mission geleistet. Die Strukturierung beider Bände folgt zentralen Aspekten inklusiver Schulentwicklung wie dem Aufbau inklusiver Schulkulturen als auch dem Drei-Wege-Modell der allgemeinen Schulentwicklung (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) nach Rolff (2012) in inklusiver Ausrichtung. Dabei liegt ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde, der alle denkbaren Differenzlinien umfasst.

Wir sprechen mit dem vorliegenden Band Personen im deutschsprachigen Raum an, die sich im Rahmen ihrer täglichen Arbeit mit Fragen der Schulentwicklung im Kontext von Inklusion beschäftigen. Dies betrifft u. a. Schulleitungen, Lehrkräfte, Lehrende und Studierende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, Pädagoginnen und Pädagogen, Akteurinnen und Akteure der Schulaufsicht, Schulträger, Diversitätsbeauftragte, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter wie auch politisch für die Schulentwicklung Verantwortliche. Der Sammelband ist peer reviewed.

*Die Herausgeberinnen:*

*Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner,*

*Bettina Streese, Michelle Proyer, Susanne Schwab*

## Literatur

Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In: C.G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. (S. 12–39). Weinheim: Beltz.

Katharina Resch, Michelle Proyer und Susanne Schwab

# **Aktuelle Beiträge zur inklusiven Schule in Österreich, Deutschland und der Schweiz**

## **Einleitung zum Sammelband**

Dieser Beitrag nimmt eine Kartierung ausgewählter Entwicklungslinien im Kontext schulischer Inklusion und Diversität vor. Durch die Darstellung relevanter Diskurse zu Inklusion und Diversität wird nachgezeichnet, wie wichtig ein eingehendes Verständnis von Inklusion für die erfolgreiche Umsetzung von Maßnahmen, Aktivitäten oder Projekten im Kontext inklusive Schule ist.

### **1. Verschränkte Diskurse – Diversität und Inklusion in der Schule**

Es ist die Aufgabe der Bildungsforschung im Allgemeinen, ökonomische, kulturelle, politische und sozialstrukturelle Rahmenbedingungen von schulischen Bildungsprozessen und deren individuelle und gesellschaftliche Folgen zu analysieren (Becker, 2017). Neben der Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen für Inklusion an Schulen stehen die wechselseitigen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Schulleitungen sowie Eltern im Vordergrund. Bildung ist hier deutlich von Erziehung und Sozialisation abzugrenzen (Becker, 2017; Kahlert, 2010). Das Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen sowie die Einbeziehung *aller* Lernenden in Lehr- und Lernprozesse beschäftigt die Pädagogik, die Bildungs- und Erziehungssoziologie sowie die Inklusionsforschung seit langer Zeit (Kahlert, 2010; Walgenbach, 2014; Biewer, Proyer & Kremser, 2019). Inklusion wird dabei weitgehend entweder als Chance oder als Herausforderung begreifbar – mit dem Ziel, keinesfalls soziale Ungleichheiten zu reproduzieren (Walgenbach, 2014).

Im Zusammenhang mit der Realisierung schulischer Inklusion zeigt sich die mittlerweile deutliche Verschränkung zweier Diskurse: jener zur Inklusion und jener zu Diversität und Heterogenität. Während sich die Diversitätsforschung mit ihren Wurzeln in der Social-justice-Bewegung in den USA (Czollek, Perko & Weinbach, 2012) seit jeher als multidimensionale Forschung zu den verschiedenen – auch intersektional verbundenen – Dimensionen sozialer Ungleichheit versteht und damit Geschlecht, Alter, soziale Identitäten, Sexualität, Hautfarbe und Ähnliches in den Blick nimmt, verfolgte die Inklusionsforschung bislang ein engeres Verständnis von der Inklusion von Menschen mit Behinderungen (Behinderungsforschung). Diese beiden eher unverbundenen und parallelen Diskurse haben sich mittlerweile deutlich verschränkt. Im breiteren Diversitätsdiskurs stellt Behinderung *eines* von vielen Merkmalen sozialer Ungleichheit dar. Heterogenität als Grundbegriff beider Diskurse beschreibt in erster Linie »Differenzlinien« (Walgenbach, 2014, S. 21). Diese Differenzen sind zunächst deskriptiv als Ausdruck von Unterschieden zu verstehen bzw. in weiterer Folge als Repräsentation von Andersartigkeit und Fremdheit. Heterogenität ist dabei immer relativ, da sie sich auf die soziale

Norm bezieht und jede Abweichung von dieser Bezugsgröße als Differenz aufgefasst werden kann (Walgenbach, 2014).

Auch Inklusion wird seit vielen Jahren mehrdimensional diskutiert: Nicht nur Unterschiede hinsichtlich Behinderung, sondern auch weitere Dimensionen wie Geschlecht, Alter, soziale Identitäten, Herkunft sowie die Intersektionalität dieser Faktoren spielen in der Inklusionsforschung mittlerweile eine Rolle. Folgt man der Definition von Watkins (2017), so wird inklusive Bildung als *systematischer Versuch* verstanden, *allen Lernenden bestmögliche Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten*. Auch im europäischen Raum hat sich der Fokus im Zusammenhang mit schulischer Inklusion weg von einzelnen Differenzkategorien, wie etwa Behinderung, entwickelt: Die bestmögliche Förderung sowie die maximale Partizipation aller Schülerinnen und Schüler stehen im Vordergrund (Schwab, 2019). Einzelne Diversitätsdimensionen wie beispielsweise der sonderpädagogische Förderbedarf geraten damit aus dem Fokus, denn *alle Lernenden* stehen nun – unabhängig von Zuschreibungen – im Fokus des Interesses.

Verfolgt man diese Entwicklungen auf der Ebene der internationalen Politik, zeichnet sich ab, dass das bislang stark im Vordergrund stehende Salamanca Statement (UNESCO, 1994) sowie die UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) bzw. davon abgeleitete Nationale Aktionspläne von anderen politisch relevanten Dokumenten, z. B. dem UN-Aktionsplan »Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung« (Sustainable Development Goals, United Nations, 2015) abgelöst werden (Schwab, 2020). Ein wesentliches Ziel dieser Agenda besteht darin, inklusive, d. h. gerechte, hochwertige und lebensbegleitende Bildung für alle Lernenden sicherzustellen und Inklusion als globale Agenda zu verorten. Erfolgreiche Inklusion in diesem Verständnis kann nur gelingen, wenn Barrieren abgebaut werden (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017).

## 2. Individuelle Potenziale im Kontext schulischer Inklusion erkennen und wirksam fördern

Die Realität sieht jedoch anders aus: Nimmt man die Bildungsgerechtigkeit aus internationaler Perspektive in den Fokus, so zeigen die Ergebnisse einer aktuellen OECD-Studie (OECD, 2018), dass der Reproduktion von Bildungsungleichheiten nicht bzw. nur unzureichend entgegengewirkt wird. Dies ist für Österreich u. a. auch im Nationalen Bildungsbericht ersichtlich geworden (Neubacher, Freunberger & Schreiner et al., 2018). So bestimmt zum Beispiel die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler in Österreich (z. B. elterliche Bildung, Migrationshintergrund etc.) nach wie vor wesentlich die Entwicklungschancen und Bildungsmöglichkeiten mit.

Jede Schule steht damit vor der Herausforderung, eine inklusive Schulkultur auszubilden und sich in den Bereichen Personal, Organisation und Unterricht inklusiv zu entwickeln. Forschungsergebnisse zeigen bestehende Spannungsfelder und Barrieren, aber auch Gelingensfaktoren im Kontext der schulischen Inklusion auf den verschiedenen Ebenen auf, die der vorliegende Sammelband aufgreift.

Wenngleich in der Literatur keine Einigkeit darüber herrscht, was nun »guten, inklusiven Unterricht« ausmacht, so sind es Aspekte wie multiprofessionelle Kooperation von Lehrkräften, das gemeinsame Lernen aller Schüler\*innen und das Differenzieren und Individualisieren von Unterricht, die jedenfalls in den Blick genommen werden müssen (Lindner & Schwab, 2020). Differenzierung (z. B. in Bezug auf die Lernaktivitäten, den Gegenstand, die Lernziele oder die Lernmethoden) wird in der Literatur insgesamt als eine unumgängliche Maßnahme gesehen, um einer heterogener gewordenen Schüler\*innenschaft angemessen zu begegnen (Lindner & Schwab, 2020; Suprayogi, Valcke & Godwin, 2017; Pozas & Schneider, 2019). Hinsichtlich des Ausmaßes an Differenzierung (z. B. Abwechseln des Unterrichtsformats wie etwa Vortrag, Freiarbeit, Stationenarbeit, Verwendung von unterschiedlichen Präsentationstechniken wie White Board, Plakate, Power-Point-Präsentationen) zeigte sich, dass die Einstellung von Lehrkräften zum inklusiven Unterricht eine wichtige Rolle spielt. Der Einsatz unterschiedlicher Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt – wie z. B. Texte, Videos, Bilder etc. oder auch die Differenzierung unterschiedlicher Bewertungsmethoden – kann behandelt werden. Für die Personalisierung von Unterricht (z. B. die individuelle Berücksichtigung von Schulleistungsfähigkeit, Interessen, Gefühlen der Schülerinnen und Schüler oder das Geben von individuellem Feedback) ist hingegen die Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte (mit)entscheidend (Schwab, Sharma & Hoffmann, 2019). In Bezug auf die Umsetzung von inklusivem Unterricht gibt es jedoch noch Aufholbedarf. Konzepte inklusiver Didaktik sind vor allem auf der Ebene der Schulen der Sekundarstufe noch wenig entwickelt oder erprobt (Riegert & Musenberg, 2015). Auch übergeordnete Themen einer inklusiven Schule, etwa die Gestaltung von Lernräumen und -umgebungen, kommen noch nicht flächendeckend zum Einsatz (Zenke, 2019).

### 3. Einstellung von Lehrpersonen zur Umsetzung schulischer Inklusion

Aktuelle Studien (z. B. Gebhardt, 2018; Schwab, 2018) bestätigen, dass nicht alle Lehrkräfte der Auffassung sind, dass alle Schülerinnen und Schüler ein und dieselbe Schulklasse besuchen sollten. Die Bedeutung positiver Einstellungen und Haltungen gegenüber schulischer Inklusion zeigt sich darin, dass diese mit der Umsetzung guten, inklusiven Unterrichts einhergehen. Für erfolgreiche schulische Inklusion ist jedoch das Vorhandensein eines Inklusionsverständnisses entscheidend, welches die Heterogenität der Schüler\*innenschaft als Potenzial wahrnimmt und individuelle Unterschiede als Ressourcen auffasst. Neben Einstellungen sind auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften wichtig. Wiederum gilt: Wenn sich Lehrkräfte besser in der Lage sehen, ihren Unterricht zu bewältigen, dann wirkt sich das auf die Unterrichtsgestaltung und damit auch auf die Schülerinnen und Schüler aus (Knauder & Koschmieder, 2019).

Schwab, Holzinger, Krammer et al. (2015) zeigten im Rahmen einer Befragung von Lehrkräften, dass beispielsweise Wochenplanarbeit kein fester Bestandteil in der täglichen Unterrichtspraxis von Lehrkräften ist. Auch findet regelmäßige Zusammenarbeit zwischen Regellehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften im Sinne einer ge-

meinsamen Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion nur gelegentlich statt. Es gibt jedoch Vorzeigeschulen in Österreich (Niedermair & Neyer, 2017 für ein inklusives Leistungsverständnis oder Pock & Kopp-Sixt, 2017 für multiprofessionelle Kooperation im Klassenteam), in Deutschland (Serke & Hövel, 2017 für Demokratie oder Geist, 2017 für Projektunterricht) und in der Schweiz (Bögli & Streese, 2017 für inklusive Lernorte), welche insbesondere einen Schwerpunkt auf inklusive Unterrichtsmethoden legen und diesen auch erfolgreich in der Praxis umsetzen.

Besonders relevant werden im Kontext der Umsetzung von Inklusion in der Schule neben Fragen der vorhandenen Ressourcen auch Gestaltungsdimensionen in der Lehramtsausbildung diskutiert. Um schulische Inklusion abzubilden, bedarf es zweifelsfrei geeigneter Lehre sowie inklusiver Aus-, Fort- und Weiterbildung. An dieser Stelle zeichnet sich ein zaghafter, aber doch steter Anstieg der inklusiven Anteile oder Reformen der Lehramtscurricula im deutschsprachigen Raum ab. Besonders weitreichend ist dieser Wandel in Österreich gegangen, wo sich die Ausbildung für die Sekundarstufe bereits vollständig von einer rein sonderpädagogisch ausgerichteten Ausbildungsform abgekehrt hat und Inklusive Pädagogik nun als eigenes Studienfach gewählt werden kann (Biewer & Proyer, 2018).

#### 4. Aufbau des Sammelbands

Der vorliegende Band beschäftigt sich auf der Basis des *Index für Inklusion* (Booth & Ainscow, 2017) sowie des Drei-Wege-Modells zur Schulentwicklung von Rolff (2012) mit Dimensionen inklusiver Schulentwicklung. Neben der Entwicklung inklusiver Schulkulturen werden die Personal-, die Organisations- und die Unterrichtsentwicklung als Bereiche der inklusiven Schulentwicklung fokussiert. Entlang unterschiedlicher Differenzkategorien (z. B. Sprache, Behinderung, Migration, Geschlecht, sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf, Begabung, Armut, Religion) arbeitet der Sammelband aus wissenschaftstheoretischer, empirischer und praxisorientierter Perspektive das Thema der inklusiven Schulentwicklung auf. Die zentrale Fragestellung des Sammelbands lautet: *Wie können Schulen als Institutionen ihr Handeln auf Inklusion und Diversität ausrichten?* Der Sammelband richtet den Blick auf ineinandergreifende Perspektiven von Wissenschaft und Schulpraxis, um zu verdeutlichen, wie Inklusion und soziale Teilhabe vor dem Hintergrund einer heterogenen Schüler\*innenschaft gelingen können.

Der Sammelband gliedert sich in vier Abschnitte: Die »*Entwicklung inklusiver Schulkulturen*« wird in *Kapitel 1* in acht Beiträgen dargestellt. Beate Wischer befasst sich mit der Entwicklung inklusiver Schulkultur(en) aus systemtheoretischer und organisationstheoretischer Sicht. Ines Boban und Andreas Hinz ziehen wichtige Verbindungslinien zwischen inklusiver Schulentwicklung und Nachhaltigkeit. Margarita Knickenberg, Anne Stöcker und Carmen Zurbriggen betrachten das Konzept des inklusiven Klassenklimas und was positiv normative Peerkultur in diesem Zusammenhang bedeutet. In drei empirischen Beiträgen werden die Einstellungen von Lehrpersonen in der Volksschule zu den Deutschförderklassen für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache (Hannes Schweiger und Beatrice Müller), das Wohlbe-

finden und die Akkulturationseinstellungen bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (Mishela Ivanova und Gerda Hagenauer) sowie die Rolle von Assistenz für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in inklusionsorientierten Schulen (Ursula Böing und Andreas Köpfer) dargestellt. Das Praxisbeispiel von Wolfgang Maurer und Barbara Winkler bezieht sich auf das Schwerpunktfach Kulturelle Bildung am Bundesgymnasium Bludenz in Österreich sowie die Edition eines Kulturmagazins für die Region durch Schülerinnen und Schüler. Lea Belz gibt abschließend Lehrpersonen zu Inklusion und Gender eine Stimme.

Sieben Beiträge machen das *Kapitel 2 »Inklusive Organisationsentwicklung«* aus. Carolin und Christoph Butterwegge starten das Kapitel mit ihrem Beitrag zu Kinderarmut und sozialer Ungleichheit in der Schule. Christian Timo Zenke befasst sich mit pädagogischer Architektur und Schule als inklusivem Raum. Er berücksichtigt dabei Barrierefreiheit, die Veränderbarkeit von Räumen und die Transition von Klassenzimmern zu Lernlandschaften. Caroline Sahli Lozano, Michael Eckhart und Brigitte Gross Rigoli stellen das Modell inklusiver Prozesse (MiP) als ein Instrument zur Analyse und Weiterentwicklung von Schulen hin zur Inklusion vor. In den empirischen Beiträgen des Kapitels gehen Reto Thöny und Karin Lutz-Bommer auf das Churermodell aus der Schweiz ein, während Ulrich Heimlich die Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S®) vorstellt. Das Praxisbeispiel von Tobias Buchner und Ursula Axmann-Leibetseder stammt aus der Junior High School und Neuen Mittelschule Konstanziagasse in Wien und nimmt Raum und Inklusion sowie Erfahrungen mit einer inklusiven Jahrgangsstufe in den Blick. Abschließend gibt Angela Gredler Kindern im Kinderparlament der Hans Stur Volksschule Wiener Neudorf eine Stimme.

*Kapitel 3 »Inklusive Personalentwicklung«* besteht aus weiteren sieben Beiträgen. Nachdem Ilse Schrittmesser die Begabtenförderung als Teil der Professionalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Personalentwicklung im Kontext Schule darstellt, gehen Gertraud Kremsner und Michelle Proyer auf die Rolle von Lehrkräften mit Fluchthintergrund im Sinne einer inklusiven Personalentwicklung an Schulen ein. Die empirischen Beiträge des Kapitels befassen sich mit der Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit in inklusiven Schulen (Nina Preis und Jochen Wissinger) sowie der Sicht von Eltern auf den Umgang mit Heterogenität an Schulen und deren Konsequenzen für eine heterogenitätssensible Schulentwicklung (Angelika Paseka und Dagmar Killus). Das Praxisbeispiel von Ramona Lau, Anika Lübeck und Ingrid Rath-Arnold beschreibt den Weg zur inklusiven Oberstufe des Oberstufen-Kollegs Bielefeld in Deutschland durch Peer-to-Peer-Fortbildung und kollegiale Professionalisierungsarbeit. Im Beitrag »Universal Design for Learning (UDL) in der schulischen Praxis« geben Gudrun Messenböck, Katrin Kruschke, Beatrix Wagner, Sophia Baesch und Johanna Grath ihre Erfahrungen mit UDL aus der Lernwerkstatt Donaustadt in Wien weiter. Sandra Grüter, Andrea Meyer und Birgit Lütje-Klose befassen sich abschließend mit Elternbeteiligung in inklusiven Schulen und geben Eltern an einer inklusiven Oberschule in Bremen eine Stimme.

*Kapitel 4 »Inklusive Unterrichtsentwicklung«* umfasst zehn Beiträge. Georg Feuser legt das didaktische Fundament und beschreibt die entwicklungslogische Didaktik im Kontext von Inklusion. Joachim Kahlert beschreibt inklusionsdidaktische Netze an-

hand dreier inklusionsdidaktischer Leitfragen für Lehrpersonen. Fachdidaktisch berichten Wolfhard Schweiker aus der inklusiven Religionspädagogik in Deutschland und Raphael Zahnd aus dem Zusammenspiel der Fachdidaktik und der inklusiven Pädagogik in der Schweiz. Die empirischen Beiträge befassen sich mit Konfliktmanagement im Umgang mit kultureller, sozialer oder sprachlicher Vielfalt in der Schule (Katharina Resch) und mit fachdidaktischen empirischen Befunden zum inklusiven historischen Lernen (Sebastian Barsch und Lale Yildirim). Das Kapitel beinhaltet drei schulpraktische Beispiele für eine inklusive Unterrichtsentwicklung: Georg Regal, David Seltitsch, Simone Kriglstein, Elke Mattheiss und Manfred Tscheligi befassen sich mit dem POINTS-Projekt, in dem inklusive, barrierefreie Bewegungsspiele im Vordergrund stehen. Vivien Heller und Miriam Morek schreiben über inklusive Unterrichtsentwicklung aus sprachdidaktischer Perspektive. Ulrike Bruelheide-Hartmann und Ulrike Stuckmeier berichten über Themenkisten für den individualisierten Unterricht unter Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Unterstützungsbedarf. Abschließend gibt Katharina-Theresa Lindner Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen in inklusivem Unterricht durch angewandte Formen der Differenzierung und Individualisierung eine Stimme.

## 5. Fazit

Es bleibt festzuhalten, dass eine positive Einstellung gegenüber Inklusion, die Überzeugung, kompetent zu sein, Erfahrung, umfangreiches Wissen und gute organisatorische Rahmenbedingungen (z.B. Ressourcen, Zusammenarbeit im Team) notwendig sind, um individuelle Potenziale zu erkennen und wirksam zu fördern. Wesentlich wäre auch, dass die Frage der schulischen Inklusion endlich keine Frage des individuellen Hintergrundes mehr darstellt, sondern dass tatsächlich die bestmögliche Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler (unabhängig ihres Geschlechts, ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft, ihrer Begabung oder eventuellem sonderpädagogischen Förderbedarfs) in den Vordergrund gerückt wird.

## Literatur

- Becker, R. (2017). Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. (S. 1–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Biewer, G. & Proyer, M. (2018). Lehrer/innenbildung ohne Sonderschullehramt: Chancen und Herausforderungen des Systemwechsels in Österreich. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(3), 307–315.
- Biewer, G., Proyer, M. & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bögli, U. & Streese, B. (2017). Die Entwicklung eines individuellen Lernorts in der Schule am Beispiel des Lernpavillons der Schule Seengen in der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsent-*

- wicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. (S. 289–300). Münster: Waxmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion* Weinheim: Beltz.
- Czollek, L.C., Perko, G. & Weinbach, H. (2012). Theoriebezüge des Social Justice und Diversity Trainings. In L.C. Czollek, G. Perko & H. Weinbach (Hrsg.), *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen*. Beltz: Juventa.
- Gebhardt, M. (2018). Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion in Deutschland. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. (S. 338–349). Weinheim, Basel: Beltz.
- Geist, S. (2017). Projektunterricht – zentraler Bestandteil eines pädagogisch-didaktischen Konzeptes für das Lernen in inklusiven Gruppen. Ein Unterrichtsbeispiel aus der Laborschule Bielefeld. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. (S. 277–288). Münster: Waxmann.
- Kahlert, H. (2010). Bildungs- und Erziehungssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien*. (S. 67–84). Wiesbaden: VS.
- Knauder, H. & Koschmieder, C. (2019). Individualized student support in primary school teaching: A review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (TPB). *Teaching and Teacher Education*, 77, 66–76.
- Lindner K.-T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>.
- Neubacher, M., Freunberger, R., Schreiner, C. et al. (2018). Indikatoren D: Output-Ergebnisse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnig & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. (S. 197–270). Graz: Leykam.
- Niedermair, C. & Neyer, B. (2017). Fast ohne Noten: Leistungsverständnis und Leistungsbeurteilung am Beispiel der UNESCO-Mittelschule Bürs/Vorarlberg. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. (S. 175–185). Münster: Waxmann.
- OECD (2018). *Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA*. Paris. OECD Publishing, DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264258495-en>.
- Pock, R. & Kopp-Sixt, S. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im Klassenteam am Beispiel der Volksschule BIPS Krones in Österreich. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. (S. 225–235). Münster: Waxmann.
- Pozas, M. & Schneider, C. (2019). Shedding Light on the Convolved Terrain of Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. *Open Education Studies*, 1 (1), 73–90.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C.G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. (S. 12–39). Weinheim: Beltz.
- Schwab, S. (2018). *Attitudes Towards Inclusive Schooling. A study on Students', Teachers' and Parents' attitudes*. Münster: Waxmann.

- Schwab, S. (2019). *Inclusive and Special Education in Europe*. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Verfügbar unter <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1230>.
- Schwab, S. (2020). *Inclusive and Special Education in Europe*. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230>.
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M. & Hessels, M.G.P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning disabilities. A Contemporary Journal*, 13(2), 237–254.
- Schwab, S., Sharma, U. & Hoffmann, L. (2019). How inclusive are the Teaching Practices of my German, Maths and English Teachers? – Psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16.
- Serke, B. & Hövel, W. (2017). Inklusion und Demokratie am Beispiel der Grundschule »Harmonie« in Deutschland. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. (S. 107–116). Münster: Waxmann.
- Suprayogi, M.N., Valcke, M. & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291–301.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York: United Nations, verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convopt-prot-e.pdf>.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations, verfügbar unter <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>.
- UNESCO (2014). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität«* Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO, verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>.
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. (S. 19–44) Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Watkins, A. (2017). *Inclusive Education and European Educational Policy*. *Oxford Research Encyclopedia of Education* (Hg.). verfügbar unter <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-153>.
- Zenke, C. T. (2019). Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule: Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 1, 20–41.

# **KAPITEL 1: Entwicklung inklusiver Schulkultur**



# Entwicklung inklusiver Schulkulturen als Lösungsstrategie?

## Organisationstheoretische Rückfragen und Einwände

### Rubrik: Theorie

#### 1. Einführung

Obwohl inklusive Bildung zahlreiche Herausforderungen für die Lehrkräfte bereithält, setzen die Reformideen in der Regel auf der Ebene der Einzelschule an. Die Gestaltung heterogenitätssensibler Bildungs- und Erziehungsprozesse gilt schließlich – unabhängig vom jeweils unterlegten Inklusions- und Diversitätsverständnis – als komplexe Aufgabe, die eine umfassende Transformation der schulischen Praxis erfordert, sich also keineswegs auf den Unterricht begrenzen lässt (vgl. Werning, 2013; Wischer, 2012). Hinter der in diesem Zusammenhang dann auftauchenden Frage jedoch, wie sich »die Schule als Organisation ändern kann« (Grossrieder & Achermann, 2012, S. 162) steckt zugleich ein durchaus bemerkenswerter Perspektivenwechsel in der Schulpädagogik und -forschung.

Trotz des augenfällig hohen Organisationsgrades schulischen Lernens galt die Organisationsthematik – und galten Organisationstheorien – lange Zeit als ein blinder Fleck der schulpädagogischen Reflexion. Thematisiert wurde (Schul-)Organisation allenfalls als Bürokratie und damit als ein formalisiertes, zweckrational und hierarchisch gesteuertes Gebilde, das mit der Logik eines pädagogischen Personenhandelns kaum in Einklang zu bringen ist bzw. geradezu als Störgröße betrachtet wurde. So attestierte etwa Terhart (1986) der Pädagogik als vornehmlicher Form des Umgangs mit der Organisationsfrage noch Mitte der 1980er-Jahre eine »Konstruktion von schroffen Abgrenzungen zwischen Erziehung einerseits und Organisation andererseits« (ebd., S. 206).

Dass sich die (Schul-)Pädagogik inzwischen mit der Organisationsfrage weitgehend versöhnt zu haben scheint und es heute sogar selbstverständlich ist, Schulen als »Lernende Organisation« (vgl. Holtappels, 2010) zu adressieren, hängt insofern zwar auch damit zusammen, dass sich die Einzelschule in der Schulqualitätsforschung als zentrale Gestaltungsebene (Fend, 1986) entpuppt hatte. Ein Grund für das gesteigerte Interesse der Pädagogik an der Thematik liegt aber auch in einer Erweiterung organisationstheoretischer Angebote, von denen einige »leichter als die Bürokratietheorie an das pädagogische Ideenpotential adaptierbar sind« (Kuper, 2001, S. 84).

Bei solchen Theorieangeboten setzt dieser Beitrag an. Im Fokus steht das – überwiegend der Berater- und der Managementliteratur entlehnte – Konzept der Organisationskultur, das trotz seiner betriebswirtschaftlichen Provenienz mit einem pädagogischen Verständnis offenbar gut vereinbar ist und sich in der pädagogischen Debatte großer Beliebtheit erfreut: In den – anfangs auf Unternehmen ausgerichteten – Programmen zur Organisationsentwicklung (OE) bzw. zur »Lernenden Organisation« (vgl. Argyris, 1999) gilt die Kultur einer Organisation als ein grundsätzlich bedeutsamer Bereich von Organisation, der sich »managen« lässt. Für die Entwicklung der inklusiven

Schule scheinen kulturelle Aspekte jedoch geradewegs eine Schlüsselstellung zu besitzen. Als einschlägiges Beispiel dafür lässt sich der auch im Diskurs breit rezipierte *Index für Inklusion* (Booth & Ainscow, 2003) anführen. Als relevante Bereiche für eine inklusive Schulentwicklung werden hier Kulturen, Strukturen und Praktiken benannt; die Dimension ›inklusive Kulturen schaffen‹ wird dabei aber als »Fundament«, als »das Herz der Schulentwicklung« und als zentraler Ausgangspunkt gesondert hervorgehoben (ebd., S. 14f.). Man kann sogar noch einen Schritt weitergehen: Nicht nur der Diskurs um schulische Inklusion oder der Heterogenitätsdiskurs der 2000er-Jahre (vgl. Trautmann & Wischer, 2011) beruft sich auf Wertideen oder fordert zu einer Reflexion (und Veränderung) bisheriger »Denk- und Interaktionsmuster« (Grossrieder & Achermann, 2012, S. 165) auf. Die personalen Aspekte des Schulehaltens – wie pädagogische Beziehungen und Umgangsformen, Werthaltungen und Einstellungen des schulischen Personals usw. – bilden einen traditionsreichen Dreh- und Angelpunkt, um den pädagogische Überlegungen im Prinzip seit jeher, spätestens seit der Reformpädagogik, ganz zentral kreisen (vgl. ebd.).<sup>1</sup>

## 2. Problemaufwurf

Die Relevanz kollektiver Werte, von Denkmustern und Überzeugungen soll keineswegs in Abrede gestellt werden (vgl. ausführlich Wischer, 2019): Nicht nur für eine inklusive Praxis gilt, dass Erziehung ein personales Geschehen ist, das ein ganzheitliches Personenhandeln, mithin eine ›motivierter Beteiligung der Subjekte als Subjekte‹ – und nicht nur als Inhaber einer spezifischen Mitgliedschaftsrolle – voraussetzt. Zudem besteht der operative Kern der Schule – der Unterricht – in Interaktion, die zwar durch Organisation veranlasst und strukturell gerahmt wird, sich aber angesichts der Eigensinnigkeit der daran beteiligten Akteure nicht vollständig formalisieren und steuern lässt (vgl. z. B. Drepper & Tacke, 2012). Das Konzept der Schulkultur wirft dennoch kritische Rückfragen auf.

So wird mit dem Konzept der ›Kultur‹ ein Zugang gewählt, der auf Angebote der Organisationstheorie zurückgreift, dabei aber weniger auf Organisation, sondern vorrangig auf personale Faktoren, mithin auf die Veränderung von Personen, abstellt: Obwohl mit Schulkultur – so könnte man die These präzisieren – die Schule als Organisation konzipiert und adressiert wird, geraten die strukturellen Besonderheiten von Organisationen weder als Probleme noch als Steuerungspotenziale angemessen in den Blick.

Eine damit eng verbundene Schwierigkeit betrifft die Möglichkeiten einer gezielten Einflussnahme auf Organisationskulturen. Mit solchen Aussichten wirbt zwar eine große Beraterindustrie (vgl. Kühl, 2018). Das breite Spektrum organisationsbezogener Theorieangebote (vgl. Preisendörfer, 2008) hält aber genügend Zugänge vor, die daran begründete Zweifel aufkommen lassen: Gerade weil mit der kulturellen Dimen-

---

1 Die hier präsentierten Perspektiven richten sich demnach auch nicht auf ein ausgewähltes Inklusions- oder Diversitätskonzept. Es wird stattdessen ein Blickwinkel angeboten, mit dem sich Schulentwicklung und pädagogische Reformideen grundsätzlich reflektieren lassen.

sion – sehr vereinfacht gesagt – vornehmlich die ›weichen‹, die informellen oder gar die ›menschlichen‹ Faktoren angesprochen werden, könnte sich die Kultur einer Organisation als genau der Bereich erweisen, der eben nicht systematisch verändert werden kann. Was damit genau gemeint ist, versuche ich im Folgenden – im Rückgriff auf ein systemtheoretisch orientiertes Konzept von Organisation und Organisationskultur (Luhmann, 1964; 2000) – genauer auszuloten.

### 3. Ein systemtheoretischer Blick auf Organisation und Organisationskultur

Dieser Darstellung ist voranzuschicken, dass es hier kaum möglich ist, auf die Prämissen der Systemtheorie im Einzelnen und in der notwendigen Tiefe einzugehen (vgl. einführend Kühl, 2011; 2018). Es müssen die Hinweise genügen, dass dieser Zugang – trotz des gesteigerten Interesses an Organisationstheorie – im Schulentwicklungsdiskurs noch wenig etabliert ist (vgl. als Ausnahme Zech, 2013), auch weil er für die Pädagogik einige Zumutungen bereithält. So operiert diese Theorie z. B. ohne Rekurs auf Subjekte, die Motive und Haltungen des schulischen Personals werden im Kontext von Organisationsentwicklung weitgehend ausgeklammert; und die Kultur einer Organisation gilt hier – wie noch zu zeigen ist – als eine nicht gezielt beeinflussbare Größe.

Es gibt auf der anderen Seite aber auch interessante Anschlüsse an pädagogische Schulentwicklungsideen. So richtet sich der Fokus zunächst auf Reformen, die auf der Ebene der Organisation und nicht bei der individuellen Lehrkraft bzw. der Profession ansetzen. Im schulentwicklungsbezogenen Diskurs wird nicht immer hinreichend zwischen einem Lernen von Personen und einem Organisationslernen differenziert (vgl. Tacke, 2004). Lässt man sich auf Organisationsentwicklung ein, dann ist eine solche Unterscheidung aber erforderlich. In beiden Fällen ändern sich zwar Strukturen, »allerdings sind es beim individuellen Lernen psychische Strukturen und beim organisationalen Lernen Organisationsstrukturen. Deshalb ist das Problem noch nicht gelöst, wenn die beschäftigten Personen etwas gelernt haben, solange dieses Lernen sich nicht strukturverändernd in der Organisation niedergeschlagen hat.« (Zech, 2013, S. 74)

Zudem beobachtet auch Luhmann Organisationen nicht als zweckrational und hierarchisch gesteuerte Gebilde. Die Theorie sieht also bei Organisationen große Spielräume, die von den Akteuren für eigene Zwecke genutzt werden (können). Zudem stellen Organisationen – ähnlich wie die (Schul-)Pädagogik – vielfältige Erwartungen an ihre Mitglieder (und Klienten). Da Luhmann Organisation als ein soziales System elaboriert, das einen spezifischen Typus von Entscheidungen, nämlich ›Entscheidungsprämissen<sup>2</sup>, prozessiert und die Mitgliedschaft unter Bedingungen stellen kann, rückt aber die für Reformambitionen interessante Frage in den Blick, welche Entscheidungen in

2 Entscheidungsprämissen sind solche Entscheidungen, die weitere Entscheidungen nicht in einem engeren Sinne determinieren, aber orientieren (vgl. Luhmann, 2000, S. 222ff.). Ein klassisches Beispiel wären Verfahrensregeln, die festlegen, wie (durch wen, auf welche Weise) überhaupt entschieden werden kann.

einer Organisation getroffen werden und was sich qua Entscheidung, mithin als Mitgliedschaftsregel, überhaupt formalisieren lässt.

### 3.1 Mitgliedschaft und Erwartungen

Eine wichtige Grundlage für das hier zugrunde gelegte Verständnis zur Funktionsweise von Organisationen liefert die Idee, dass Organisationen über eine geregelte Mitgliedschaft verfügen (vgl. Luhmann, 2000). Es ist nicht nur definiert, wer Mitglied ist. Da auch über den Ein- und Austritt von Personen entschieden werden kann, sind Organisationen in der Lage, Verhaltenserwartungen an ihre Mitglieder zu definieren und festzuschreiben, d. h. die Mitgliedschaft an Bedingungen zu knüpfen. Kühl (2011, S. 31) spricht hier in Anlehnung an Luhmann (2005) von dem eigentlichen »Clou«, dass sich über diese Konditionierung konformes – und durchaus ungewöhnliches – Verhalten produzieren lasse: »Nur wer die Regeln der Organisation anerkennt, kann überhaupt in die Organisation eintreten. Wer sie nicht mehr befolgen will, muss austreten.« (Luhmann, 2005, S. 50)

Überträgt man das Mitgliedschaftskonzept auf die Ideen für inklusive Schulentwicklung, dann lässt sich – auch ohne Vorgriff auf die weiteren Ausführungen – ein erster Denkanstoß formulieren: Die mit schulkulturellen Aspekten adressierten inklusiven Werte, Haltungen und Überzeugungen können durchaus den Ausschlag dafür geben, dass man einer Organisation beitrifft (oder sie wieder verlässt). Während man aber z. B. Interessenverbänden (einer Gewerkschaft, einer Umweltschutzorganisation usw.) beitrifft, weil sie sich für Werte einsetzt, denen man sich verpflichtet fühlt, beruht die Mitgliedschaft von Lehrkräften in der Organisation Schule im Kern auf dem Prinzip einer Mitgliedschaft gegen Entlohnung. Dies schließt nicht aus (und man kann darauf hoffen), dass auch pädagogische Ideen die Berufswahl angehender Lehrkräfte motivieren. Der Lehrberuf ist aber – diese Feststellung ist so wenig opportunistisch wie trivial – ein Beruf, mit dem der Lebensunterhalt bestritten wird: »Die Rede von der Kultur pädagogischer Organisationen« – so kann man hier einen Hinweis von Kuper (2001) auch kritisch wenden – verlangt also »eine Involviertheit ihrer Mitglieder, die für formale Mitgliedschaftsrollen untypisch, aber für das Selbstverständnis pädagogischen Handelns Programm« (ebd., S. 97) ist.

### 3.2 Die Formalisierung von Erwartungen

Das Problem schulkultureller Entwicklungsanliegen lässt sich schärfen, wenn man die Frage aufnimmt, über welche Verhaltenserwartungen überhaupt entschieden werden kann, welche Erwartungen auch formal als Mitgliedschaftsbedingung taugen. Dann wird schnell klar, dass Organisationen viel erwarten (können), sich aber nicht alles umstandslos zur Mitgliedschaftsbedingung erheben lässt. Festgelegt werden können z. B. Aufgaben, Zuständigkeiten oder auch die Art und Weise des Zusammenwirkens der Mitglieder einer Organisation (wer mit wem wann kommuniziert, wer für was wann

und wie zuständig ist usw.). Schwieriger wird es indes, dabei auch eine bestimmte Haltung, Überzeugung oder Einstellung einzufordern. Es handelt sich hier – in der etwas sperrigen Terminologie der Systemtheorie – um Entscheidungsprämissen, die unentscheidbar sind (vgl. Kühl, 2011; 2018). Dass man es bei Einstellungs- und Handlungsfragen, mithin bei den »subjektiven Komponenten« – wie Fend (2008, S. 197) formuliert – »mit einem schwer fassbaren und sich leicht verflüchtigenden ›Stoff‹ zu tun« hat und es daher eine »riskante These« sei, darauf bei Reformen zu setzen, kann hier also organisationstheoretisch unterstrichen werden. Denn was jemand ›wirklich‹ denkt, welche Motive für eine Handlung ausschlaggebend sind, ist nicht prüfbar und lässt sich auch deshalb nicht verordnen und formalisieren: Man kann – organisationstheoretisch gesprochen – Handlungsfragen nicht zur Mitgliedschaftsbedingung erklären, was sich schon daran offenbart, dass man kaum eine Möglichkeit hat, die Mitgliedschaft einer Lehrkraft aufzukündigen, nur weil sie eine ›falsche‹ Haltung zeigt. Sanktionierbar ist lediglich ein nicht organisationskonformes Verhalten.

### 3.3 Schulkultur – die unentscheidbaren Entscheidungen

Der Entscheidungsansatz ermöglicht auch eine präzisere Annäherung an den Phänomenbereich inklusiver Kulturen sowie an das Problem, hier gezielte Veränderungen anstoßen zu wollen. Anders als in vielen Organisationsentwicklungskonzepten, in denen der Kulturbegriff – wie Kühl (2018, S. 8) kritisch feststellt – als ein »terminologischer Staubsauger« ein breites und heterogenes Spektrum (geteilte Werte und Normen, Haltungen, Umgangsformen, Wahrnehmungsmuster, Handlungsroutinen usw.) aufnimmt, wird über das Konzept der Entscheidungsprämissen die Organisationskultur durch folgende Unterscheidung bestimmt: Entschiedene (durch Programme und Verfahrensregeln kodifizierte) Entscheidungen bilden die Formalstruktur einer Organisation; die (noch) nicht entschiedenen und die unentscheidbaren Entscheidungen bezeichnen die informale Struktur und damit auch die Organisationskultur (vgl. ebd.).

In dieser Unterscheidung ist als zweiter Grundgedanke enthalten, dass ein gezielter und nachhaltiger Wandel in einer Organisation (also ein ›Lernen‹ der Organisation) nur durch Entscheidungen, mithin nur auf der Ebene der Formalstruktur und damit nur in den Bereichen erfolgen kann, in denen überhaupt (verbindlich) entschieden werden kann. Und dazu zählen qua Definition nicht die informalen Strukturen, wie Kühl (2011) hervorhebt:

»Eingespielte Denkmuster, Werthaltungen und informale Handlungsnormen in Organisationen lassen sich – das ist der Charakter nicht entschiedener Entscheidungsprämissen – eben gerade nicht rational beherrschen, formal programmieren und technokratisch verwalten.« (ebd., S. 128)

Das Verhältnis zwischen der formalen und der informalen Struktur ist im Einzelnen komplex und kann hier nicht vertieft werden (vgl. Luhmann, 2000; Kühl, 2018). Obwohl die Erfolgsaussichten ungewiss sind, lautet aber die letztlich paradoxe Schlussfolgerung, dass »die einzige Möglichkeit, um die Kultur – die informale Struktur – einer

Organisation zu beeinflussen« (Kühl 2018, S. 3) in der Veränderung der formalen Struktur(en) besteht.

#### 4. Abschließende Einordnung

Die nur in aller Kürze skizzierten Perspektiven haben ihren Ausgangspunkt – das wurde eingangs angedeutet – keineswegs allein im aktuellen Inklusionsdiskurs. Obwohl die programmatischen Verlautbarungen mitunter durchaus den Eindruck erwecken, dass gerade die Entwicklung einer inklusiven Schule – wie Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard und Schitow (2014) eine befragte Schulleiterin zitieren – »in erster Linie Kopfsache« (ebd., S. 6), d. h. eine Frage der richtigen Einstellung von Lehrkräften sein könnte, beruhen im Prinzip alle Schulentwicklungsideen auf ähnlichen Bezugnahmen auf die personalen Aspekte des Schulehaltens. Insofern ist zunächst der Hinweis wichtig, dass meine Ausführungen weder ein Plädoyer für eine formalistische Schulentwicklung oder eine Fixierung nur auf Organisation sind, noch soll – dann konkret – inklusiven Werthaltungen und Überzeugungen, einem wertschätzenden Umgang usw. eine praktische Bedeutsamkeit abgesprochen werden. Folgt man meiner Einschätzung, dass pädagogische Reformbemühungen offenbar bevorzugt auf einen schulkulturellen (und einen personalen) Wandel abstellen, dann ist aber zumindest die Frage aufzuwerfen, ob die pädagogischen Hoffnungen hier nicht genau auf dem Bereich ruhen, über den im Kontext des Entscheidbaren am wenigsten entschieden werden kann. Und die vorgestellten Theorieprämissen könnten – gleichsam im Gegenzug – aufzeigen, dass es für die Pädagogik durchaus lohnenswert sein könnte, sich stattdessen der formalen Seite stärker als bislang üblich zuzuwenden: »Organisationspläne und Aufgabenbeschreibungen« – so kann man hier abschließend mit Luhmann (2000) eine pädagogische Zumutung wie auch einen interessanten Denkanstoß formulieren – »lassen sich leicht, praktisch mit einem Federstrich ändern. Dagegen ist das Agglomerat (...), das als ›Person‹ identifiziert wird, schwer, wenn überhaupt umzustellen« (ebd., S. 280).

#### Literatur

- Argyris, C. (1999). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Übersetzt, für deutsche Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Verfügbar unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (20.03.2020).
- Drepper, T. & Tacke, V. (2012). Die Schule als Organisation. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.): *Handbuch Organisationstypen*. (S. 205–238). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (1986). Die einzelne Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Grossrieder, I. & Achermann, B. (2012). Wie lernen Schulen Inklusion? In S. Seitz, N.-K. Finnen, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. (S. 162–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H.G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. (S. 99–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Kühl, S. (2018). *Organisationskulturen beeinflussen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute* 5 (10), 1–14.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge für eine systemtheoretische Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (1), 83–106.
- Luhmann, N. (1964). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2005). Allgemeine Theorie organisierter Sozialsysteme. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. (S. 48–62, 5. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Preisendörfer, P. (2008). *Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorie und Problemstellungen*. Wiesbaden: VS.
- Tacke, V. (2004). Organisation im Kontext von Erziehung. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. (S. 19–42). Wiesbaden: VS.
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Problem. *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (2), 205–224.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Werning, R. (2013). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. (S. 5–63). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wischer, B. (2012). Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung – schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. (S. 55–67). Köln: Carl Link.
- Wischer, B. (2019). Fördern im Kontext organisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse – nur eine Frage der Profession? Zum Problem pädagogischer Prämissen im schulpädagogischen Reformdiskurs. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. (S. 203–216). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zech, R. (2013). *Organisation, Individuum, Beratung. Systemtheoretische Reflexionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

# **Inklusive Schulentwicklung und Nachhaltigkeit**

## **Überlegungen für transformative Inhalte und Prozesse**

**Rubrik: Theorie**

*»Jede Aktivität hat Auswirkungen.  
Dieses Phänomen wird vor allem im Rückblick deutlich«  
(Folkers & Paech, 2020, S. 47).*

Wenn bisher im gewohnten Denken ein »erstaunliches Ungleichgewicht« besteht und Vergangenheitsbetrachtung »viel häufiger und intensiver betrieben« wird als die »Erforschung der Zukunft« (Folkers & Paech, 2020, S. 47) und zudem die Gründerin der ›Scientists for Future‹ dazu einlädt, die Zukunft neu zu denken (vgl. Göpel 2020), wird ein eklatanter Veränderungsbedarf deutlich. So formulieren auch weitere Autor\*innen, die ihre Texte vor der pandemischen Phase verfassten, die Notwendigkeit der Transformation in diversen Lebenszusammenhängen (vgl. z.B. Bregman, 2019; Foer, 2019). Die als ›Brennglas für bestehende gesellschaftliche Problemlagen‹ wahrnehmbare Viruskrisis kann zugleich als Beleg für die Veränderbarkeit von bisher für unveränderbar gehaltenem gesehen werden: Der Vorrang ökonomischer Logik, die auch rücksichtslose ökologische Plünderung der Natur mit der Folge des Artensterbens in Kauf nimmt, kann infrage gestellt werden. Wenn es also darum geht, weniger auf das Marktmuster des Wachstums, der Konkurrenz und des Wettbewerbs, sondern mehr auf Zusammenarbeit und Degrowth zu bauen (vgl. Eppler & Paech, 2016), hat dies Konsequenzen für die Art und Weise, wie das Schulleben gestaltet werden kann – und der aktuelle Reflex, vornehmlich auf die Digitalisierung des Unterrichts abzuheben, erscheint diskussionsbedürftig. Zugleich gewinnen Aspekte der kolonialen Geschichte in Verbindung mit Rassismus-Kritik und die Frage des Umgangs mit Diversität und der Menschenwürde zunehmend an Bedeutung. Dies alles verleiht dem Anliegen ›Inklusion‹ und dem Anliegen ›Nachhaltigkeit‹ nachdrückliche Brisanz. Dabei geht es nicht darum, konkrete Anleitungen für die Schulpraxis zu formulieren, sondern Perspektiven für die Suche nach nächsten Schritten in der Schulentwicklung aufzuzeigen.

Im Folgenden wird zunächst der Bedeutung der beiden zentralen Begriffe und der dahinterstehenden Konzepte nachgegangen. Im zweiten Teil werden sie für die Intention einer inklusiven, nachhaltigkeitsorientierten Schulentwicklung verknüpft. Mit dem Blick von der Zukunft her, der notwendig zu gestaltende Transformationen auch im Bildungsbereich erkennen lässt, schließt sich der Kreis.

## **1. Inklusion und Nachhaltigkeit**

Inklusion *und* Nachhaltigkeit sind Aufgaben, die der Pädagogik und ihrer Weiterentwicklung gestellt sind, und dies wird in ihren Intentionen weitgehend akzeptiert. Wer wollte sich schon den menschenrechtlichen Begründungen von Inklusion entgegenstel-

len, wer wollte schon Nachhaltigkeit als Basis eines verantwortungsvollen Handelns negieren? Eine Gemeinsamkeit liegt darin, dass beide Forderungen schon lange existierende existenzielle Themen betreffen, die im deutschen Sprachraum erst seit wenigen Jahrzehnten mit diesen Begriffen belegt werden: Bei der Nachhaltigkeit geht es um die Frage des Verhältnisses aktueller und zukünftiger Ressourcen schon seit lange vor dem 18. Jahrhundert (vgl. Grundmann, 2017, S. 10ff.), bei der Inklusion um die seit der Antike diskutierte Grundfrage von Gleichheit und Differenz und ihre pädagogische Bedeutung (vgl. Wocken, 2011, S. 75/77).

Zwar können Inklusion und Nachhaltigkeit als »zwei Seiten einer menschenrechtsbasierten Medaille« (Boban & Hinz, 2018) verstanden werden, sie sind aber weniger eindeutig miteinander und mit den Menschenrechten verbunden, als es auf den ersten Blick erscheint: Während Inklusion als dominierende Strategie zur Durchsetzung der Menschenrechte angesehen wird, ist der Zusammenhang zwischen Nachhaltigkeit und Menschenrechten diffuser. Das Konzept der Nachhaltigkeit ist vor allem durch die UN-Weltdekade für nachhaltige Entwicklung 2005–2014 bekannt geworden. Entweder werden eher indirekte Zusammenhänge mit den Menschenrechten gesehen (vgl. Overwien, 2009, S. 66) oder sie werden als unverzichtbare Basis für nachhaltige Entwicklung betrachtet (vgl. Sandkühler, 2011). Dennoch haben Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Menschenrechtsbildung (vgl. DIMR, 2020) gemeinsame Grundlagen, denn sie »basieren beide auf dem Recht auf Bildung, sie haben eine globale Perspektive, sie reflektieren die politischen Rahmenbedingungen, sie haben eine kritische Ausrichtung und sie zielen auf einen kulturellen Wandel« (Fritzsche, 2013, S. 34). Und sie sind beide so abstrakt, dass sie in sehr unterschiedlichem Sinne interpretiert werden können und zunehmend als ›Containerbegriffe‹ je nach politischer Orientierung immer beliebiger gefüllt werden:

»Es gibt nichts Konservativeres als die Nachhaltigkeit, weil es um die Bewahrung der Schöpfung geht. Es gibt nichts Sozialeres als die Nachhaltigkeit, weil es dabei um die Lebensvoraussetzungen aller Menschen – heute und bis in alle Zukunft – geht. Und es gibt zudem nichts Progressiveres, weil es um die Sicherung einer menschenwürdigen Fortexistenz der Spezies Mensch auf diesem unserem endlichen Planeten geht. Nachhaltigkeit bietet für jeden politischen Ansatz etwas und ist umgekehrt aber auch auf jedwede politische Denkperspektive angewiesen« (Vieweg, 2017, S. 2).

Ebenso bestehen unterschiedliche Verständnisse von Inklusion im Spektrum zwischen der Pluralisierung sonderpädagogischer Lernorte mit gleicher Wertigkeit und einer umfassend heterogenitätssensiblen und Diskriminierung abbauenden allgemeinen Pädagogik für alle (vgl. Hinz, 2004).

Näher betrachtet erscheint der Zusammenhang von Inklusion und Nachhaltigkeit jedoch recht eng: Wenn etwa im Rahmen inklusiver Schulentwicklung mit dem »Nordstern« (Boban & Hinz, 2015, S. 13) gemeinsam die grundlegende Orientierung einer Schule für ihr pädagogisches Handeln reflektiert und formuliert wird, kommen mit den Vorschlägen des Index für Inklusion »inklusive Werte« (Booth & Ainscow, 2017, S. 17) ins Spiel und bei den – leider nicht theoretisch begründeten – 16 Aspekten auch die Nachhaltigkeit.

Und in den Development Goals, die, 2015 auf dem Weltbildungsforum in Incheon vereinbart, unter dem Titel der Nachhaltigkeitsagenda bis 2030 erreicht (vgl. VN, 2015) und in nationalen wie regionalen Aktivitäten konkretisiert werden sollen (vgl. BMZ, 2017), wird der Begriff Inklusion in verschiedenen Bereichen angesprochen. Unter Ziel 4 wird explizit formuliert: »Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern« (VN, 2015, S. 15; vgl. DUK 2017). Der Verwendungszusammenhang lässt allerdings die Bedeutung unscharf werden, wenn bei weiteren Zielen von ›inklusiv gestalteten Städten und Siedlungen‹, ›inklusive Gesellschaften‹ und insbesondere von ›inklusive Wirtschaftswachstum‹ die Rede ist (VN, 2015, Ziele 8, 11, 16).

Damit erscheint es so, als sei aus Nachhaltigkeitssicht Inklusion ein Teilaspekt nachhaltiger Entwicklungsprozesse und Nachhaltigkeit aus Inklusionssicht ein Teilaspekt inklusiver Entwicklungsprozesse – jedenfalls dann, wenn in beiden Bereichen von einem jeweils komplexen, also nicht reduktionistischen Verständnis ausgegangen wird. Dabei bringen beide unterschiedliche Betonungen von spezifischen Aspekten ein: Nachhaltigkeit hebt die Bezüge zu den ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen des eigenen Handelns hervor, auch im Hinblick auf die Zukunft. Inklusion stärkt Gleichheit und Differenz sowie die bedingungslose Akzeptanz aller Menschen in diskriminierungsfreiem Zugang zu allen gesellschaftlichen Bereichen und mit angemessenen Vorkehrungen für ihre Beteiligung. Eine wesentliche Brücke zwischen beiden besteht offenbar in der Partizipation aller Menschen an – auch zukünftigen – gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen, sowohl was die politische Makroebene, als auch was die zivilgesellschaftliche und institutionelle Mikroebene angeht, also auch in jeglichen Lern- und Schulentwicklungsprozessen. In beiden Diskursen ist ›Vielfalt‹ ein zentraler, positiv konnotierter Begriff, für beide Anliegen taugen Gewohnheitsmuster des Fragmentierens und der Komplexitätsreduktion nicht – sie verlangen danach, komplexe ökologische Zusammenhänge sowie Interdependenzen zwischen Menschen in den Blick zu nehmen und sämtliche Aktivitäten auf diese zuweilen sehr komplizierten Kontexte abzustimmen.

## 2. Nachhaltigkeit in inklusiver Schulentwicklung

Wenn es im Folgenden um inklusive Schulentwicklung geht, erscheint der Aspekt der Nachhaltigkeit unter zwei Aspekten bedeutsam: Zum einen geht es darum, Inhalte der Schulentwicklung nachhaltig – die Zukunft erforschend auf Transformation hin – auszurichten, zum anderen gilt es ebenso, die Prozesse der Schulentwicklung selbst nachhaltig und transformatorisch zu gestalten.

### 2.1 Inhalte inklusiver, nachhaltiger Schulentwicklung

Bezüglich der Inhalte stellt sich die Herausforderung, wie die Schule dafür Sorge tragen kann, dass mit – wie bei nachhaltigen Ansätzen üblich ökologischen, ökonomischen und sozialen – Ressourcen sparsam umgegangen wird, also z. B. Rohstoffe in Kreisläu-