

Lütkepohl, Johannes

## Inklusionsorientierte Schulentwicklung zwischen einzelschulischer Autonomie und gesellschaftlichen Verstrickungen. Perspektiven einer gesellschaftstheoretischen Reflexion

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: *Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 81-91



Quellenangabe/ Reference:

Lütkepohl, Johannes: Inklusionsorientierte Schulentwicklung zwischen einzelschulischer Autonomie und gesellschaftlichen Verstrickungen. Perspektiven einer gesellschaftstheoretischen Reflexion - In: Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: *Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 81-91 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-326985 - DOI: 10.25656/01:32698; 10.35468/6149-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326985>

<https://doi.org/10.25656/01:32698>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Johannes Lütkepohl*

# Inklusionsorientierte Schulentwicklung zwischen einzelschulischer Autonomie und gesellschaftlichen Verstrickungen. Perspektiven einer gesellschaftstheoretischen Reflexion<sup>1</sup>

**Abstract** ▪ Der Beitrag problematisiert den in Bildungspolitik und -forschung institutionalisierten Fokus auf die Einzelschule. Dabei setzt er sich zunächst mit der Genese einer bildungspolitischen Verstärkung von Schulautonomie auseinander und zeigt, wie das darin angelegte Spannungsverhältnis zwischen reformpädagogischen und bildungsökonomischen Motiven seit den 1990ern tendenziell zugunsten eines Primats der Bildungsökonomie bearbeitet wurde. Ausgehend von dieser Kontextualisierung und im Rekurs auf empirische Studien arbeitet der Beitrag dann Praxisprobleme heraus, die für eine inklusive Schulentwicklung mit der so institutionalisierten Schulautonomie verbunden sind. Um diese analysieren und bearbeiten zu können, so das abschließende Argument, bedarf es einer gesellschaftstheoretischen Erweiterung der Modelle von (inklusionsorientierter) Schulentwicklung.

**Schlagworte** ▪ Schulautonomie; inklusionsorientierte Schulentwicklung; Schulentwicklungstheorie; Ökonomisierung; Gesellschaftstheorie

## 1 Einleitung

Der Begriff des „Lernenden Systems“, der die Grazer IFO überschrieb, verweist auf ein Modell der Organisationsentwicklung, das in den 1990ern sowohl bildungspolitisch als auch erziehungswissenschaftlich einflussreich geworden ist. Es ist Bestandteil einer Neuausrichtung, die seitdem die deutsche Schulentwicklung in Theorie und Praxis stark prägt. Ein wesentliches Moment dieser Neuausrichtung ist es, die „Einzelschule“ als die „zentrale Gestaltungseinheit“ von Reformprozessen zu konzeptualisieren (Rolff, 2007, S.11). Diesen heute, auch für inklusionsorientierte Schulentwicklung, fast selbstverständlichen Fokus auf die Einzelschule werde ich im Folgenden kritisch hinterfragen.

1 Der vorliegende Artikel basiert auf einem Vortrag, den ich gemeinsam mit Norina Müller (norina.mueller@univie.ac.at) erarbeitet und auf der Grazer IFO gehalten habe. Er verdankt sich zu einem Großteil dieser Zusammenarbeit.

## 2 Die bildungspolitische Fokussierung der Einzelschule

Schulautonomie avanciert in den 1990ern zum Leitbegriff und „Mega-Trend“ (Peetz, 2014, S.110) der Schulreformpolitiken. Als solcher markiert er eine ambivalente bildungspolitische Neuausrichtung, in der sich, dies versuche ich im Folgenden zu zeigen, reformpädagogische und bildungsökonomische Motive durchkreuzen.

### 2.1 Schulautonomie als reformpädagogischer Fluchtpunkt

Das bildungspolitische Projekt einer Stärkung von Schulautonomie trifft dabei auf folgende Ausgangskonstellation: die 1980er waren ein Jahrzehnt relativer bildungspolitischer Stagnation – gemessen an den Reformimpulsen der 1960er und 1970er, sogar der konservativen Reaktion. Die Großprojekte der bundesrepublikanischen Schulreformgeschichte, Versuche einer Schulstrukturreform, Bildungsgesamtplanung und Curriculumsreform galten bereits als weitgehend gescheitert.

Die verstärkte Hinwendung zur Einzelschule zunächst vonseiten reformpädagogischer Kräfte war auch eine Konsequenz dieses Scheiterns. Deutlich tritt dies zum Beispiel in von Friedeburgs (1989) Studie zur „Bildungsreform in Deutschland“ hervor. Friedeburg, der zeitweise als hessischer Kultusminister am Projekt einer Schulstrukturreform in den 1970ern mitwirkte, hat deren Scheitern eine weit in die Geschichte des deutschen Schulsystems ausgreifende Analyse gewidmet. Die Schulstrukturreform stand im Kontext eines gesellschaftspolitischen Aufbruchs, der, wenn auch keineswegs bruchlos, durch die sozialliberale Koalition in die Bundesregierung getragen wurde.<sup>2</sup> Der 1970 von der sozialdemokratischen Landesregierung in Hessen initiierte „Schulentwicklungsplan“ sah vor: „Überall im Land sollte [...] auch in der Mittelstufe die Gesamtschule an die Stelle der herkömmlich getrennten Schulformen treten“ (von Friedeburg, 1989, S. 441). Begleitet wurde dies von einer Curriculumsreform, an die „sich weitgespannte Hoffnungen, durch Schule die Gesellschaft verändern zu können, nämlich in ihr mehr Demokratie zu verwirklichen“ (von Friedeburg, 1989, S. 454), banden. Folgt man der Darstellung Friedeburgs, so scheiterte beides letztlich an konservativen Widerständen. Konservative Bildungspolitiken konnten erfolgreich Abstiegssängste der Mittelschichten gegen die Abschaffung des Gymnasiums mobilisieren und gegen die reformpädagogischen Elemente der Schulreform einen Diskurs der pädagogischen Reaktion initiieren, der in den 1980ern zunehmend wirkmächtig wurde: „Gefordert wurden Fleiß, Disziplin und Ordnung in der Schule“ (von Friedeburg, 1989, S. 459).

2 So ist Willy Brandts berühmte Überschrift über das sozial-liberale Regierungsprogramm: „Mehr Demokratie wagen“, durchaus auch als Antwort auf die Forderungen der sozialen Bewegungen um das Aufbruchsjahr 1968 herum zu verstehen.

Aus dieser Erfahrung heraus entwickelte sich Schulautonomie zum Fluchtpunkt reformpädagogischer Initiativen, die Einzelschule zum Rückzugsort bildungsreformerischer Kräfte unter den Bedingungen einer blockierten Schulsystemreform. So schreibt Friedeburg in seinem Ausblick: „Vermehrtes Bürgerengagement und verändertes Staatsverständnis eröffnen Reformen vor Ort neue Chancen, drängen auf regional spezifische Lösungen“ (von Friedeburg, 1989, S.477). Im Sinne einer Schulentwicklung von unten wurden die Spielräume auf der Ebene der Einzelschule von engagierten Eltern, Schulleitungen und Kollegien für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schulkultur genutzt. Dadurch sind die 1980er auch ein für die Integrationspädagogik bedeutsames Jahrzehnt, bringen sie doch zahlreiche Schulversuche zum gemeinsamen Lernen hervor. So konstatiert Schnell (2006, o. S.): „Die 80er Jahre können als das Jahrzehnt der Schulversuche in die Geschichte der Integrationsbewegung eingehen“.

Schulautonomie kann so in den 1990ern auch deshalb zum bildungspolitischen Leitbegriff avancieren, weil eine Ausweitung der einzelschulischen Gestaltungsspielräume mit der reformpädagogischen Hoffnung auf eine Dynamisierung und Demokratisierung von Schulentwicklung aufgeladen wird.

## 2.2 Neoliberale Reformagenda

Entscheidend dafür, dass die Stärkung von Schulautonomie administrativ wirksam wird, ist aber auch ein politischer Handlungsdruck, der in engem Zusammenhang mit der Krise des Sozialstaats und einer sich im Zuge dessen konstituierenden neoliberalen Reformagenda steht.<sup>3</sup> Als wichtiges Moment der Regierungs-Politiken, die auf diese Krise reagieren, kann die Neuorganisation des öffentlichen Sektors benannt werden, die vom Ziel einer Reduktion der Staatsausgaben angetrieben wird. Dieser Spardruck, der auf den öffentlichen Haushalten lastet, führt dazu, dass ökonomisches Kalkül im bildungspolitischen Diskurs an Wirkmacht gewinnt. Es ist ein effizienterer Mitteleinsatz, der aus dieser bildungsökonomischen Perspektive für eine Erweiterung einzelschulischer Entscheidungsspielräume spricht. Schulautonomie wird verstärkt im Rahmen betriebswirtschaftlicher Modelle konzipiert, um marktanaloge Steuerungsmechanismen und eine unternehmensanaloge Rationalität zu etablieren, innerhalb derer die Einzelschulen Anreize zu einem möglichst effizienten Mitteleinsatz erhalten sollen (Höhne, 2015). Im Programm einer verstärkten Schulautonomie treffen sich also die reformpädagogische Hoffnung auf eine, über die Gestaltungsspielräume der Einzelschule vermittelte, innere Schulreform und ein Reformimpuls, der auf die Ökonomisierung der Einzelschule gerichtet ist. In einer zeitgenössischen kritischen Intervention diagnostiziert Radtke (1997) eine Vereinnahmung von Motiven emanzipatori-

3 Beides kann hier in seiner Komplexität nicht dargestellt werden. Hierzu z. B. Hirsch (2005, S. 82–162) sowie Lessenich (2008).

scher Bildungsreformideen für eine Legitimation von Austeritätspolitiken. Auch Altrichter und Rürup (2019, S. 374) deuten dies im historischen Rückblick an, wenn sie schreiben: „Ihnen [den reformpädagogischen Motiven, J.L.] kommt letztlich eine Leit- und Integrationsfunktion der eigentlich heterogen-widersprüchlichen oder allzu ökonomischen Begründungskontexte von ‚Schulautonomie‘ zu“. Bellmann (2016, S. 15) pointiert die Doppeldeutigkeit der Schulautonomiepolitiken auf eine Gleichzeitigkeit des Anspruchs, Schule „zu humanisieren und ihre Effizienz zu steigern“.

### 2.3 Neue Steuerungsmodelle und additive Umsetzung schulischer Inklusion

Durch die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2001 erhalten die Autonomie-Politiken noch einmal eine neue Qualität. Der durch das unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schüler\*innen und seine öffentlich-mediale Inszenierung als „PISA-Schock“ entstehende Handlungsdruck führt dazu, dass eine Stärkung der Schulautonomie zum bundespolitischen Programm erhoben wird. Dabei verändern die bisher partikularen (und zumeist in den SPD-geführten Bundesländern praktizierten) Politiken der Schulautonomie nochmals ihren Charakter. Schulautonomie wird nun systematisch verbunden mit Kontrolle über zentrale Output-Kriterien: Bildungsstandards, zentrale Prüfungen, Lernstandserhebungen und Schulinspektion sind Instrumente, die einer permanenten, evidenzbasierten Qualitätsprüfung der Nutzung einzelschulischer Freiräume dienen sollen (Bellmann, 2016). Dabei gelten mess- und vergleichbare Schüler\*innenleistungen „als ultimativer Bezugspunkt“ (Altrichter & Rürup, 2019, S. 376). Schulautonomie wird damit „von einer integrierenden Leitidee der Schulentwicklung vor Ort zu einem Baustein im gesamtsystemischen Reformmodell einer forcierten Qualitätsentwicklung“ (Altrichter & Rürup, 2019, S. 375). Ein neues Steuerungsmodell entsteht, dessen zentrale Elemente die Ausweitung einzelschulischer Gestaltungsspielräume bei gleichzeitiger Verbetrieblichung der Einzelschule und outputorientierter Schulentwicklung sind (Altrichter & Maag Merki, 2016). Vershoben wird das Verhältnis der divergierenden Zielstellungen von Schulautonomie damit in doppelter Hinsicht in Richtung eines Primats der Bildungsökonomie: Zum einen werden die Schüler\*innenleistungen als zentrales Qualitäts-Kriterium in Form von Kompetenzen und Bildungserträgen erhoben. Diese erfassen vor allem arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten und werden in den internationalen Vergleichsstudien als Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit nationaler Volkswirtschaften konzeptualisiert. Zum anderen werden Momente einer marktanalogen Steuerung implementiert: Durch Verbetrieblichung der Einzelschule, Erweiterung des Elternwahlrechts und Schulprofilbildungen soll ein interschulischer Wettbewerb befördert werden (Peetz, 2014).

Eine weitere Verschiebung der Schulautonomie-Diskussion konstatieren Altrichter und Rürup (2019, S. 376) dann seit Ende der 2000er: „Vom Instrument der schulsystemischen Qualitätssicherung verändert sich ‚Schulautonomie‘ nunmehr

zu einem Implementationsmechanismus für variierende politische oder auch gesellschaftliche Anliegen“. Neben das Kriterium der Schüler\*innenleistung treten: „Inklusion, Gesundheitsbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, kulturelle Bildung usw.“ (Altrichter & Rürup, 2019, S. 377). Das „usw.“, mit dem Altrichter und Rürup ihre Auflistung ausklingen lassen, bezeichnet dabei treffend die Beliebigkeit und Unverbindlichkeit der aufgezählten Zielstellungen. Unangetastet davon bleibt, dass sich „im Zeitverlauf [...] eine Idee von ‚Schulautonomie‘ als Optimierung des politisch-administrativen Steuerungshandelns im staatlichen Schulsystem angelehnt an das Modell des New Public Managements oder der Good Governance [durchgesetzt hat]“ (Altrichter & Rürup, 2019, S. 378). Etwas polemisch (und zugleich doch nah am O-Ton einiger Programmtexte zur Schulentwicklung) könnte man dieses Modell auf die Formel „Schulische Bildung für Wirtschaftswachstum, nachhaltige Entwicklung und Inklusion“ bringen. Die additive Einschreibung von Inklusion in die seit den 2000ern institutionalisierte Schulsteuerung vollzieht sich aber in der Schulpraxis weniger reibungslos als es die Aufzählungen auf dem Papier der Policies vermuten lassen. Eine schlaglichtartige Auseinandersetzung mit verschiedenen empirischen Studien soll im Folgenden zeigen, dass die programmatische Konjunktion ökonomischer und inklusiver Bildungsnormen sich als Widerspruch realisiert.

### **3 Praxisprobleme inklusionsorientierter (Einzel-)Schulentwicklung**

Im Blick auf jeweils eine empirische Studie versuche ich im Folgenden exemplarisch drei Praxisprobleme herauszuarbeiten, die mit der gegenwärtig institutionalisierten Schulautonomie für den Versuch schulischer Inklusion verbunden sind.

#### **3.1 Zielkonflikte**

Reiss-Semmler (2019) hat in ihrer Studie „Inklusion als widersprüchliche Herausforderung“ Gruppeninterviews mit Lehrkräften von fünf inklusionsorientierten Grundschulen geführt und diese mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Sie kann dabei zeigen, wie an allen Schulen Widersprüche zwischen „inkluisiver Programmatik“ und einem selektiven Schulsystem als „latenter Fremdrahmung“ die Lehrer\*innen-Praxis in hohem Maße prägen (Reiss-Semmler, 2019, S. 148). Ihre Analyse verweist zwar auf verschiedene Umgangsweisen mit diesen Widersprüchen, die von einem Insistieren auf pädagogischer Machbarkeit bis hin zu Resignation und Fatalismus gegenüber der eigenen Handlungsmacht entzogenen Umständen reichen. Gemeinsam ist diesen Umgangsweisen aber, dass es ihnen letztlich nicht gelingt, die Zielkonflikte zu lösen, die sich aus den mit dem selektiven Schulsystem verbundenen Leistungsnormen und dem einzelschulischen Inklusionsanspruch ergeben.

### 3.2 Unverbindlichkeit inklusiver Bildungsnormen

Die breitangelegte Studie zur „Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern“ unternimmt eine Übersetzung der rechtlichen Vorgaben des Art. 24 in empirisch messbare Indikatoren, um deren Umsetzung dann „auf struktureller und prozessualer Ebene anhand vorliegender Daten empirisch möglichst genau“ (Steinmetz et al., 2021, S. 20) zu erfassen. Auf diese Weise legen die Autor\*innen zahlreiche Verletzungen des Art. 24 durch die deutschen Bundesländer offen. Eine „wichtige Einsicht“, zu der Steinmetz et al. dabei gelangen, „betrifft die Frage des Zusammenhangs zwischen Struktur und Praxis“. Sie besteht darin, „dass selbst motivierte inklusionsorientierte Lehrkräfte schnell an Grenzen stoßen, wenn sie Inklusion gegen die institutionellen Logiken des Systems umsetzen wollen“ (Steinmetz et al., 2021, S. 244). Sie folgern: „Ohne effektive Reformschritte im Sinne des Art. 24 UN-BRK auf der Struktur- und Prozessebene (top-down), [sic] kann somit Inklusion in der Praxis (bottom-up) jedenfalls in größeren [sic] Umfang nicht gelingen“ (Steinmetz et al., 2021, S. 244). Die Studie verweist darauf, dass in vielen Bundesländern die Rechtsnormen des Art. 24 UN-BRK auf Schulebene kaum verbindlich umgesetzt werden und so die Realisierung inklusiver Bildung in hohem Maße einzelschulischer Willkür überlassen bleibt. Selbst wenn diese positiv für Inklusion entscheidet, scheitern Initiativen inklusionsorientierter Schulentwicklung oft an unzureichender systemischer Unterstützung. Steinmetz et al. warnen zudem davor, dass dieses Scheitern langfristig negativ auf die Bereitschaft von Lehrkräften zu wirken droht, sich auf Versuche inklusionsorientierter Schulentwicklung überhaupt noch einzulassen, da diese oft nur als simulative Ersatzhandlungen für eine ausbleibende Schulsystemtransformation erlebt werden (Steinmetz et al., 2021).

### 3.3 Reproduktion und Invisibilisierung struktureller Ursachen von Exklusion

In seiner institutionellen Ethnographie „Ausgrenzungsapparat Schule“ analysiert Wellgraf (2021) die Reproduktion, sogar Verschärfung gesellschaftlicher Ausgrenzungsprozesse durch die Institution Schule. Basierend auf Feldforschungen an Sekundarschulen nimmt er die Berliner Reformpolitiken der 2010er in den Blick. Wellgraf befragt diese vor allem danach, was für die Schüler\*innen „am unteren Ende der Bildungshierarchie erreicht wurde“ (Wellgraf, 2021, S. 146). In seinen Schlussüberlegungen hebt er dabei zwei Effekte der Schulautonomiepolitiken hervor. Zum einen eine über die Verstärkung von Elternwahlrecht und interschulischem Wettbewerb vermittelte Reproduktion sozialer Ungleichheit: „Durch diese Wettbewerbssteuerung werden soziale Ungleichheiten im Bildungssystem verstärkt, die nachteilige Situation von Schulen, die unter erschwerten Bedingungen den Marktverhältnissen unterworfen werden, spitzt sich weiter zu“ (Wellgraf, 2021, S. 213). Es komme dadurch zu einer weiteren „Marginalisierung von

Schulen in sozial benachteiligten Stadtvierteln“ (Wellgraf, 2021, S. 213). Zum anderen deutet Wellgraf (2021) die bildungspolitische Fokussierung auf die Einzelschule als Teil einer „Entpolitisierungspolitik“. Die Schulautonomiepolitiken trügen dazu bei, „sozialstrukturell bedingte Konfliktlagen“ zu verschleiern und „eine individualistische Verantwortungszuschreibung“ (Wellgraf, 2021, S. 214) zu befördern. Die starke Adressierung der Einzelschule ermögliche es, im öffentlichen Diskurs gesellschaftliche Strukturen, die soziale Ungleichheiten konstituieren, einer politischen Infragestellung zu entziehen und stattdessen vor allem die Schüler\*innen, deren angeblich fehlende Motivation und beharrliche Dummheit, für die Misere der Berliner „Problemschulen“ verantwortlich zu machen.

#### 4 (Selbst-)Kritik der Schulentwicklungstheorie

Bevor ich mich der Frage zuwende, auf welche Weise die oben skizzierten Praxisprobleme in der aktuellen Schulentwicklungstheorie thematisiert und bearbeitet werden, ein kurzer und entsprechend grober Blick in die Theoriegeschichte. Die oben nachgezeichnete bildungspolitische Entwicklung findet in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften eine Parallele. Ging es in der Schultheorie in den 1970ern noch vor allem um die Aufklärung des „Implikationsverhältnisses von Schule und Gesellschaft“ (Rolff & Tillmann, 1980, S. 239), vollzieht sich in den 1980ern zunehmend eine Verengung ihres Gegenstandsverständnisses. Es konstituiert sich eine Schulentwicklungstheorie, die bis in die 1990er hinein als Theorie der Organisationsentwicklung ausformuliert wird. Im Kern ist diese Theorie eine Managementtheorie, die auf die praxisrelevante Analyse der Einzelschule und ihrer Entwicklungspotenziale gerichtet ist.<sup>4</sup> Nicht bestritten werden sollen die Verdienste, die das Modell der Organisationsentwicklung für eine pragmatische Weiterentwicklung der Einzelschulen hat. Einer kritischen Schulforschung stellt sich aber auch die Aufgabe, die Praxisprobleme schulischer Inklusion in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu analysieren. Voraussetzung dafür, dies das abschließend zu entwickelnde Argument, wäre eine gesellschaftstheoretische Überschreitung des konzeptuellen Rahmens der Schulentwicklungstheorie und ihrer Fokussierung auf die Einzelschule.

Im Folgenden werde ich, im Sinne eines Ausblicks, einen Vorschlag dafür machen, diese Aufgabe anzugehen. Als Ausgangspunkt dient mir dabei der Beitrag von Moser und Egger (2017) zur inklusionsorientierten Schulentwicklungstheorie. Moser und Egger (2017, S. 10) beanspruchen, „der ubiquitären Ratgeber- und Praxisliteratur ein[en] Ansatz an die Seite [zu stellen], der Schulentwicklung mit der Zielstellung Inklusion auch für den Bereich der wissenschaftlichen Ana-

<sup>4</sup> Zur Geschichte des Modells der Organisationsentwicklung und seinem Eingang in die Schulentwicklungstheorie, vgl. Bellmann 2016, S. 14ff.

lyse öffnet“. Das Verfahren, das Moser und Egger hierzu wählen, könnte man als Versuch verstehen, das Inklusionsprojekt in die Schulentwicklungstheorie einzuschreiben. Dabei reflektieren sie verschiedene Grenzen, an die dieses Verfahren stößt. An verstreuten Stellen notieren sie auf diese Weise eine Kritik am konzeptuellen Rahmen aktueller Schulentwicklungstheorie. Diese Kritik werde ich im Folgenden als Kritik an drei Grundannahmen systematisieren und konstruktiv zu wenden versuchen. Anders formuliert: die Kritik verweist auf gesellschaftliche Bedingungen, die in inklusive Schulentwicklung hineinwirken, zugleich aber der Handlungsmacht der Einzelschule weitgehend entzogen sind, mithin auf Problemstellungen, die nach einer gesellschaftstheoretischen Reflexion bzw. gesellschaftspolitischen Lösung verlangen.

#### **4.1 Harmonistische Konzeption der gesellschaftlichen Zielstellungen von Schule**

Als entscheidenden Zielkonflikt aktueller Schulentwicklung arbeitet Moser den zwischen innerer und äußerer Schulreform heraus. Sowohl in der Schulentwicklungstheorie als auch -praxis werde Inklusion vor allem als innere Schulreform (ausgehend von Schulprogrammarbeit oder aber auch nur von vereinzelt engagierten Lehrer\*innen) konzipiert, während die äußere Schulreform (Bildungsstandards, Outputkriterien externer Evaluation) v. a. neoliberalen Ökonomisierungspolitiken verpflichtet sei bzw. an Beharrungskräften des etablierten Schulsystems und seiner selektiven Strukturen scheitere (z. B. Moser, 2017b). Moser bindet diese Problemdiagnose an das Spannungsverhältnis zwischen schulischer Integrations- und Allokationsfunktion zurück (Moser, 2017a). Eine konzeptuelle Konsequenz für inklusionsorientierte Schultheorie hieraus sollte es sein, die Schulfunktionen in ihrer Widersprüchlichkeit gesellschaftstheoretisch zu reflektieren. Besonders relevant scheint mir hierbei das vielfache und durch neoliberale Transformationspolitiken neu-konstellierte Widerspruchsverhältnis zwischen kapitalistischer Ökonomie und Demokratie, das den Sozialstaat und seine Institutionen, mithin auch die (Einzel-)Schule durchzieht (z. B. Kunert & Rühle, 2022 sowie Münch, 2018).

#### **4.2 Ausblenden gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse**

Zur Forschung über bildungsvermittelte Reproduktion von sozialer Ungleichheit merkt Moser (2017a, S.25) an, dass es „insbesondere in der Bildungsberichterstattung der Bundesregierung und der Empirischen Bildungsforschung“ die Tendenz gebe, „durch den Rational-Choice-Ansatz“ Bildungsmisserfolge subjektiven Fehlentscheidungen zuzuschreiben. Gegen diese Individualisierung von Bildungsungleichheiten, verweist Moser auf die Notwendigkeit einer herrschafts- und machtkritischen Analyse. Bedeutsam erscheinen dabei solche Theorieansätze, die eine latente Funktionalität des Bildungssystems für die Reproduktion sozialer

Ungleichheiten und gesellschaftlicher Diskriminierung offenlegen. Dies heißt aber auch, dass sich eine inklusive Schulentwicklung nicht ohne Weiteres in den Dienst der Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse stellen kann.

### 4.3 Fehlen eines gesellschaftspolitischen Zukunftsprojekts

Aus dieser Perspektive kritisiert Egger einen affirmativen Funktionalismus, der den Qualitätskriterien aktueller Schulentwicklungstheorie und -praxis eingeschrieben sei. Schulentwicklung, die, wie es die Inklusionsnormen verlangen, die Ursachen von Bildungsungleichheit auch in der Verfasstheit der gesellschaftlichen Institutionen erkennt, ist dementsprechend zugleich ein Projekt der Gesellschaftsveränderung. Sie sollte sich, wie Egger mit Bezug auf Klafki schreibt, an einer „theoretisch begründete[n] Zukunftsperspektive“ (Egger, 2017, S. 41) ausrichten. Gerade wenn das Nebeneinander von oft allzu pragmatischer Faktizität der Schulpraxis und oft allzu wirklichkeitsfernem Inklusions-Idealismus vermieden werden soll, bräuchte es einen Begriff von Inklusion als gesellschaftspolitischem Zukunftsprojekt. Auch von diesem Zukunftshorizont einer inklusiver werdenden Gesellschaft her sollten die Aufgaben von Schulentwicklung bestimmt werden.

## 5 Ausblick

Mit den in Auseinandersetzung mit Moser und Egger herausgearbeiteten konzeptuellen Defiziten gegenwärtiger Schulentwicklungstheorie und der Aufgabe ihrer konstruktiven Wendung sind drei Desiderate einer gesellschaftstheoretischen Reflexion von schulischen Reformprozessen benannt. Abschließend möchte ich noch einmal betonen, dass es mir nicht darum geht, Versuche inklusiver Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule einfach zu verwerfen. Im Gegenteil: Sie sind verdienstvoll und können erhebliche konkrete Verbesserungen bewirken. Meine Argumentation wendet sich eher gegen ein verkürztes Verständnis von Praxisrelevanz. Aufgezeigt werden sollte, dass die Eingebundenheit von Schule in allgemeinere gesellschaftliche Strukturen das Projekt schulischer Inklusion in der Praxis erheblich prägt. Um diese Praxisprobleme in den Blick bekommen und bearbeiten zu können, bedarf es einer gesellschaftstheoretischen Perspektive auf Schule, die über den konzeptuellen Rahmen der aktuellen Schulentwicklungstheorie und den Fokus auf die Einzelschule hinausgeht.<sup>5</sup>

5 Das Desiderat solcher Ansätze wird dabei zunehmend auch aus der Schulentwicklungstheorie selbst heraus formuliert (u. a. Berkemeyer, 2016).

## Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Springer VS.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2019). Transformationen der Schulautonomie-Politik. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 369–383). Beltz Juventa.
- Bellmann, J. (2016). Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Schulsystem* (S. 13–35). Springer VS.
- Berkemeyer, N. (2016). Kritische Schulsystementwicklungsforschung – Entwurf eines Forschungsprogramms. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 201–221). Waxmann.
- Egger, M. (2017). Der Qualitätsdiskurs im Bildungssystem und der Inklusionsanspruch. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 31–56). Kohlhammer.
- Hirsch, J. (2005). *Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems*. VSA.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung von Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Springer VS.
- Kunert, S. & Rühle, M. (2022). Bildung als Standortfaktor und Ware. Staats- und kapitalismustheoretische Perspektiven auf die postfordistische Bildungsindustrie. In H. Bremer, R. Dobischat & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftstransformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 21–42). Springer VS.
- Lessenich, S. (2008). *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. Transcript.
- Moser, V. (2017a). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 15–31). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017b). Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 98–112). Kohlhammer.
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.). (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Kohlhammer.
- Münch, R. (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Bildung im Wettbewerbsstaat*. Beltz Juventa.
- Peetz, T. (2014). *Mechanismen der Ökonomisierung. Theoretische und empirische Untersuchungen am Fall „Schule“*. Herbert von Halem.
- Radtke, F.-O. (1997). Schulautonomie und Sozialstaat. Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich? *Die deutsche Schule* 89(3), 278–290.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktion zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz Juventa.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (1980). Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. *Jahrbuch für Schulentwicklung*, 1, 237–264.
- Schnell, I. (2006). *Wir haben damals übermorgen angefangen – sind wir schon im Heute gelandet? Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/188>
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos.
- von Friedeburg, L. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Suhrkamp.
- Wellgraf, S. (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Transcript.

**Autor**

Lütkepohl, Johannes, M. A.

Doktorand an der Goethe-Universität, Frankfurt a. M.;

Stipendiat der Rosa-Luxemburg-Stiftung

*Arbeitsschwerpunkte:* schulische Inklusion im Kontext

neoliberaler Gesellschaftstransformation

johannes.luetkepohl@posteo.de