

## Editorial zum Schwerpunkt: Schule und Inklusion

---

### Editorial to the Focus Topic: School and Inclusion

Inklusion erzeugt Differenz! Dieser Satz gilt in mehrerlei Hinsicht. Angesichts der nach der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen mancherorts intensiv und polarisierend geführten Debatten über die nunmehr anstehende Einlösung dieser politischen Entscheidung zeigen sich deutliche Differenzen in den bildungspolitischen Haltungen und Konzepten. Diese Differenzen werden wahrscheinlich erst nach langwierigen politischen Aushandlungsprozessen über Konzepte einer Schulreform hin zu einer inklusiven Schule führen. Aber auch immanent auf die pädagogischen Prozesse selbst bezogen erzeugt Inklusion Differenz. Während im deutschen Schulsystem innerhalb der Subsysteme vielerorts ein Mechanismus der Homogenisierung durch Externalisierung von Differenz beklagt wird, fordert der Ruf nach Inklusion gerade dazu auf, jene Differenzen im eigenen System auszuhalten und konstruktiv zu wenden. Damit ist eine an einem sehr grundlegenden Prinzip ansetzende Transformation gefordert, d.h. im Kern eine grundsätzliche Umsteuerung, die gerade deswegen so fundamental ist, weil sie nicht nur die Bearbeitung von Schulstrukturfragen auf der Makroebene impliziert, sondern weit reichende Auswirkungen auf mikrologische Prozesse im konkreten Unterricht haben wird. Genau die für Inklusion notwendigen Veränderungen auf der Mikroebene werden es in der nächsten Zeit so schwierig werden lassen, jene Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule zu erreichen.

Als Eröffnung des Themenschwerpunkts „Schule und Inklusion“ werden im Beitrag von *Rolf Werning* und *Jessica M. Löser* zunächst verschiedene Bedeutungsrahmen des Inklusionsbegriffs thematisiert. Viele Differenzen in der Sache werden hier womöglich bereits im Kern als Begriffsdifferenzen deutlich. Aber auch jenseits dieser werden virulente Widersprüche in der Debatte zur Inklusion in Deutschland thematisiert. Neben der „traditionell“ Inklusion zuwiderlaufenden strukturbedingten Selektivität des Schulsystems in Deutschland werden bezogen auf den Kontext der Inklusionsfrage auch die Instrumente der „Neuen Steuerung“ einem kritischen Blick unterzogen, insofern die Ansprüche an eine Output- bzw. Outcome-Steuerung nicht nur vor dem Hintergrund nationaler Bildungsstandards, sondern auch des international zu verzeichnenden Diskurses um „High-Stakes-Testing“ analysiert werden. Aber auch die großen Linien für pragmatische Zukunftsperspektiven einer inklusiven Beschulung werden auf-

gezeigt, wenn die Kooperation als Dimension erfolgreicher inklusiver Schulen und der Unterricht als Dreh- und Angelpunkt für inklusive Bildung benannt werden.

Diese Perspektiven finden sich in den folgenden Beiträgen weiter konkretisiert – dies allerdings in kontrastreicher Form.

Anhand von drei Studien zur Inklusion an Schulen geht *Alan Dyson* aus britischer Perspektive der Frage nach, wie inklusive Schulen entwickelt werden können – eine Frage, die sich in England in ganz anderer Weise stellt als in Deutschland, wenn zwar für etwa 20% der Kinder „besonderer Förderbedarf“ diagnostiziert, aber nur rund 1% aller Schüler/innen in besonderen Einrichtungen unterrichtet wird. Vor dem Hintergrund eines damit aus deutscher Perspektive höchst inklusiven Schulsystems wird in der englischsprachigen Schulforschung der Inklusionsanspruch vielfach viel radikaler gedacht als in Deutschland. Zugleich problematisiert Dyson aber kurzschlüssige reformpolitische und steuerungstheoretische Konsequenzen, wenn daraus abgeleitet werden sollte, dass es für eine Reform hin zu einer inklusiven Schule notwendiger Weise außergewöhnlicher Leitungspersonen und außergewöhnlicher Umstände bedürfe. Vielmehr diskutiert Dyson, ob in England die Diffusion des Inklusionsgedankens nicht vielmehr über die Verbreitung von, wie er es nennt, „gewöhnlichen Modellen“ der Schulentwicklung stattgefunden hat, d.h. über die unspektakuläre Adaption inklusiver Praktiken auf der Mikroebene, die sich durch die schulstrukturellen Rahmungen an einigen Standorten wie von selbst ergaben.

Das Gegenmodell zu diesem „gewöhnlichen Modell“ ist Gegenstand des Beitrags über die „Waldhofschule Templin“. Der Schulleiter *Wilfried W. Steinert* beschreibt zusammen mit *Cornelia Hilbrich* und *Karl-Heinz Walter*, zwei Mitarbeiter/inne/n der wissenschaftlichen Begleitung dieses Reformvorhabens, wie sich die Schule über Jahre hinweg von einer Förderschule hin zu einer „inkluisiven Regelschule“ entwickelt hat – d.h. gleichsam eine „umgekehrte Integration“ als konzeptionellen Zugang zum Steuerungsproblem der Entwicklung des „deutschen Schulsystems“ hin zu einer „inkluisiven Schule“. Anhand der veränderten Organisationsstruktur sowie des Umgangs mit Heterogenität und Leistungsanspruch im Unterricht beschreiben die Autor/inn/en die Waldhofschule als „lernende Institution“. Als über inklusive Praktiken vermittelte „lernende Institution“ zeigt das Beispiel damit, inwieweit Schulentwicklung für eine inklusive Beschulung bloße Organisationsentwicklung überschreiten muss.

Aus der Perspektive von Steuerungspolitik und Schulreform lässt der Schwerpunkt sicherlich mehr Fragen offen als er beantwortet – nicht zuletzt, weil diesbezüglich nicht nur divergente Forschungsergebnisse existieren, sondern auch politische Interessenkonflikte mitschwingen, die erst im Sinne eines Interdependenzmanagements von den Akteuren ausgehandelt werden müssen. Umso wichtiger erscheint es allerdings, dass diese Fragen weiterhin gestellt werden.

*Martin Heinrich/Rolf Werning*