

## 2 Schulentwicklung

Im Gegensatz zur evolutiven Veränderung von Schule, die als einfache Anpassung der Schule an äußerliche gesellschaftliche Gegebenheiten verstanden wird, wird Schulentwicklung gefasst als intentionaler Prozess, der der einzelnen Schule zwar ein Reagieren auf äußere Einflüsse ermöglicht, aber ihr ebenso gestattet, aktiv und bewusst damit umzugehen und sich zu positionieren. Weiterhin stehen im Begriff der Entwicklung Prozesshaftigkeit und Unabgeschlossenheit im Fokus, die eine nachhaltige, d.h. von Einzelpersonen unabhängige, Veränderung von Strukturen beschreiben, im Gegensatz zu individuellen und punktuellen Projekten (vgl. Emmerich & Maag Merki 2014, 3ff.). Hans-Günter Rolff (2010) beschreibt dementsprechend Schulentwicklung auch mit einem Schwerpunkt auf der Einzelschule als Motor, also mit einem Fokus auf der Meso-Ebene des Schulsystems. Vor diesem Hintergrund erscheint der Veränderungsprozess nicht ausschließlich als vom Gesamtsystem (Makro-Ebene) generiert, sondern als eine eigenständige Aktivität (vgl. a.a.O., 30). Es soll jedoch an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht werden, dass gesellschaftliche Einflüsse und das Handeln der einzelnen Schule keinesfalls so trennscharf zu unterscheiden sind, wie es auf den ersten Blick scheint (vgl. kritisch dazu auch Reinbacher 2016). Die Mitglieder der Schulgemeinde sind schließlich, wie auch die Schule selbst, Teil der Gesellschaft, und herrschende Auffassungen spiegeln sich daher auch dort wider. Diese Perspektive soll mit der Darstellung der neo-institutionalistischen Organisationstheorie (Unterpunkt 2.2.2) sowie den Besonderheiten der Schule als Organisation (Unterpunkt 2.3.1) aufgegriffen werden.

Das skizzierte Problemfeld zwischen Normen und Realität (siehe Kapitel 1) wirft Fragen nach den Möglichkeiten organisationaler Entwicklungsprozesse auf, die sich für die einzelne Schule ergeben. Die Verminderung diskriminierender institutioneller Routinen und Mechanismen in der Schule erscheint als schlüssige Option, um für alle Kinder und Jugendlichen im konkreten Einzelsystem Diskriminierung zu reduzieren und soziale Ungleichheiten abzubauen. Dabei ist eine begründete Reflexion darüber, welche Mechanismen verändert werden sollen, aber auch welche bleiben sollen, sinnvoll (vgl. Langer & Brüsemeister 2019, 773). Der Schulentwicklungstheorie wird gelegentlich unterstellt, kulturelle Begründungen und durch die Gesellschaft geprägte Mechanismen der Schulroutinen zu vernachlässigen. Sie erwecke den Anschein, institutionelle Strukturen, die hier als soziale Regel- und Normsysteme verstanden werden, würden als unabhängige Variablen und damit als nicht ver-

änderbar begriffen. Einfluss auf die formalen Regelungssysteme zu nehmen und deren Veränderbarkeit in den Mittelpunkt zu stellen würde zwar als Aufgabe hervorgehoben, aber bislang noch nicht begrifflich-theoretisch gefasst (vgl. Hermstein, Manitius, Meißner & Berkemeyer 2016, 13 f.). Nichtsdestotrotz liegt hier ein großes Potential, denn absichtsvolle und intentionale Schulentwicklung und Einflussnahme auf kulturelle und institutionelle Mechanismen schließen sich keineswegs aus. Ganz im Gegenteil liegt genau in dieser Verbindung die Möglichkeit, unbewusste Prozesse von Diskriminierung zu reflektieren und zu verändern. Wichtiger Aspekt bei dieser Kritik bleibt jedoch, die Rolle der gesellschaftlichen Eingebundenheit der schulischen Prozesse nicht zu vernachlässigen und für selbstverständlich gehaltene Regelungen immer wieder zu hinterfragen. Inwiefern Schulentwicklung den daran beteiligten Akteur\_innen die Möglichkeit bietet, bewusst und zielgerichtet die eigenen Funktionsweisen zu reflektieren und zu verändern, soll im Folgenden erläutert werden. Denn es ruhen, wie bereits deutlich geworden ist (siehe Abschnitt 1.5), große Hoffnungen auf der Schulentwicklung als Strategie für die Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems.

Daher soll zunächst ein Blick auf die Entstehung der systematischen Schulentwicklung geworfen sowie Definitionen diskutiert und zusammengeführt werden (Abschnitt 2.1). Die Organisationstheorie (Abschnitt 2.2), die den Diskurs um Schulentwicklung in Deutschland prägend beeinflusst hat, soll in ihrem Zielkonzept der lernenden Organisation vorgestellt werden (Unterpunkt 2.2.1), bevor Implikationen von sozialer Ungleichheit und schulischen Prozessen mithilfe der neo-institutionalistischen Organisationstheorie erklärt werden sollen (Unterpunkt 2.2.2). Konkretisierte Perspektiven auf die Schule als Organisation sowie ihre Entwicklung werden in Abschnitt 2.3 beschrieben. Das Kapitel schließt mit einem Fazit in Abschnitt 2.4.

## **2.1 Zeitgeschichtliche Betrachtung und Definitionen**

Ein Blick hin zu den Ursprüngen des Schulentwicklungsdiskurses ist deswegen lohnenswert, weil dieser an der zentralen Zielsetzung von Chancengleichheit im Bildungssystem seinen Anfang genommen hat. Er ist insofern eng mit der Frage nach der Bearbeitung und Bekämpfung von sozialer Ungleichheit in Schulen verknüpft. In einer retrospektiven Betrachtung des Schulentwicklungsdiskurses zeichnen Marcus Emmerich und Katharina Maag Merki (2014) dementsprechend nach, dass die Frage der Chancengleichheit im Bildungssystem von zentraler Bedeutung für die Entstehung der Schulentwicklung als

Strategie zur Veränderung des Bildungssystems, im Gegensatz zur politisch durchgesetzten Bildungsreform seit Mitte der 1960er Jahre, war. So machten Untersuchungen zur (west-) deutschen Bildungsreform, vor allem zur Einführung von Gesamtschulen in den 1970er und -80er Jahren deutlich, dass sich die Lernerfolge der Schüler\_innen in den einzelnen Schulen sehr deutlich von einander unterschieden, dass dafür jedoch nicht die Schulform (Gesamtschule oder eine Schulform des gegliederten Schulsystems) als solche ein ausschlaggebender Faktor war. Auf diese Weise gelangte die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses und begründete die Setzung von Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule im Gegensatz zur top-down-gesteuerten Schulstrukturreform bei der Herstellung von mehr Chancengleichheit im gesamten Bildungssystem. Dazu stand der Aufbau von schulischen Binnenstrukturen der Steuerung im Fokus des Entwicklungsinteresses (vgl. a.a.O., 30 f.), im Sinne einer lernenden Organisation (vgl. Rolff 2010, 30). Dabei verfolgte Schulentwicklung in ihrem ursprünglichen Anliegen eine Demokratisierung, indem mehr Partizipation an den Entwicklungen der einzelnen Schule für möglichst viele Mitglieder der Schulgemeinde, insbesondere Schüler\_innen, verwirklicht werden sollte. Eine gleichberechtigte Teilhabe im Sinne der Veränderung hierarchischer Strukturen im Bildungssystem und die Einführung demokratischer Zusammenarbeitsprinzipien stellten ein Kernanliegen dar, welches aber im Laufe der 1990er Jahre durch andere, stärker ökonomisch orientierte Diskurse, überlagert worden ist (vgl. Koch-Priewe 2002, 7 ff.). Diese partizipative Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse wird unter Gesichtspunkten inklusiver Bildung jedoch wieder verstärkt aufgenommen (vgl. Booth & Ainscow 2011) und ist in Bezug auf Sichtbarkeit und Mitsprache marginalisierter Gruppen im Kontext einer diskriminierungskritischen Schule als elementar zu betrachten.

Auch die Schulstrukturdebatte wird heute wieder unter dem Stichwort der hohen Selektivität des Bildungssystems geführt; wie oben gezeigt, sind anhaltend hohe soziale Disparitäten im Schulerfolg sichtbar. Der Schluss liegt nahe, dass die beiden Perspektiven von Schulstrukturreform auf der einen und Schulentwicklung auf der anderen Seite miteinander zu verknüpfen sind, um konsequent mehr Chancengerechtigkeit herzustellen (vgl. Amrhein 2011, 253 f.).

International lässt sich die beschriebene Abkehr vom gesamten Schulsystem hin zur Einzelschule in den 1970er Jahren aufgrund von verfehlten Zielen der Chancengleichheit ebenso ausmachen. In den 1990er Jahren wurde unter dem Einfluss vornehmlich ökonomischer Argumente mit dem Ziel wirtschaft-

licher Leistungsfähigkeit das Ziel der Chancengleichheit aus den Augen verloren, und mit zunehmender Verbreitung von Methoden der neuen Steuerung die Problematik sogar verschärft. Erst die Ergebnisse der großen internationalen Leistungsvergleichsstudien seit den 2000er Jahren (PISA, TIMSS) lassen die Frage nach dem Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft wieder aufflammen, sodass sich bis heute eine Verknüpfung von Effektivitätskriterien (wie z.B. Schüler\_innenleistungen) mit dem Aufbau von Feedback- und Prozessstrukturen in den Schulen beobachten lässt (vgl. Emmerich & Maag Merki 2014, 6 ff.). Eine deutlichere Anbindung an den Diskurs über soziale Ungleichheit sowie die Wechselwirkungen zwischen Schule und Gesellschaft bezüglich der Aufrechterhaltung ebendieser ist bislang aber noch ausgeblieben. Dies lässt sich sowohl für den deutschsprachigen Raum als auch für die internationale Perspektive nachzeichnen (vgl. a.a.O., 30 f.). Dabei böte die Perspektive, Schule nicht nur als von der Gesellschaft beeinflusste, sondern auch als die Strukturen der Gesellschaft gestaltende (reproduzierende oder transformierende) Organisation zu sehen, ein hohes Reflexionspotential:

„Seither [PISA und TIMSS] erfahren bildungssoziologische Erklärungsmodelle für die strukturelle Ungleichverteilung von Bildungschancen einen Aufschwung, während in der Schulentwicklungstheorie und -forschung bestenfalls rudimentäre Vorschläge für eine Bearbeitung des Ungleichheitsproblems vorliegen. Allerdings könnte die Integration von Schulentwicklungsforschung und Bildungssoziologie dazu beitragen, jeweilige Blindstellen zu kompensieren. So bedeutet für die Schulentwicklungsforschung die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft einen Zugewinn an Reflexionsvermögen: Wenn die einzelne Schule an der (Re-) Produktion gesellschaftlicher Sozialstrukturen beteiligt ist, hätte Schulentwicklungsforschung nicht lediglich nach den gesellschaftlichen ‚Bedingungen‘ für Schulentwicklung, sondern in gleichem Maß nach deren gesellschaftlichen Folgen und Nebenfolgen zu fragen.“ (Emmerich & Maag Merki 2014, 30)

Vor diesem Hintergrund erscheint eine Rückgewinnung der Perspektive auf Chancengleichheit und gerechte Teilhabe, insbesondere unter Bedingungen von inklusiver Pädagogik, als zentral. In den folgenden Definitionselementen soll diese Perspektive daher fokussiert werden.

Eine erfolgversprechende Schulreformarbeit, die als Schulentwicklung begriffen werden kann, bezieht die konkreten Bedingungen der einzelnen Schule ein. Dazu gehört grundsätzlich, dass alle in der Schule tätigen Personen als mitgestaltende Personen anerkannt, in die Schulentwicklungsarbeit einbe-

zogen und nicht nur als ausführende Organe von Anweisungen betrachtet werden (vgl. Klafki 2009, 337 f.). Die Schulakteur\_innen sind vielmehr die Personen, die die drängenden Probleme und Entwicklungsnotwendigkeiten am besten einschätzen können (vgl. Bräu 2009, 318 f.). Sie schaffen Innovation durch Zusammenarbeit mit der Bildungsadministration, die die Schulreformarbeit im Idealfall durch Fortbildungen sowie sachliche und personelle Ressourcen unterstützt (vgl. Klafki 2009, 338 f.). Die Vermittlung von Expert\_innen, die die Schulentwicklungsarbeit begleiten können, indem die Formulierung eigener Ziele und Entwicklungsaufgaben durch die Schule selbst unterstützt wird, ist als ebensolche Unterstützung durch die Bildungsadministration anzusehen (vgl. Bräu 2009, 320). Gleichzeitig orientieren sich Schulen an den generellen Leitprinzipien für die pädagogische Arbeit, die die alltäglichen Aufgaben von Schule durchdringen: Demokratisierung und Humanisierung (vgl. Klafki 2009, 338 f.). Das Spannungsfeld liegt gerade darin, dass die individuelle Seite von Schulentwicklung, die vor allem die Eigenverantwortung und Motivation der Mitglieder anspricht, einer normativen Vorgabe der allgemeinen Menschenrechte und einer Orientierung an demokratischen Grundwerten gegenübersteht. Dies muss sich nicht zwingend widersprechen, und im Idealfall können diese beiden Positionen zu einem gemeinsamen Strang verbunden werden (vgl. Bräu 2009, 316 f.). Da Schulentwicklungsarbeit demzufolge komplex ist, soll zunächst geklärt werden, was Schulentwicklung umfasst, und wie sich eine ‚inklusive‘ Schulentwicklung dazu verhält.

Allen Ansätzen der Schulentwicklung ist gemeinsam, dass „die Entwicklung der Einzelschule als ein Prozess ‚von innen heraus‘ verstanden wird“ (Baum 2014, 24). Der Begriff der lernenden Schule (siehe Unterpunkt 2.2.1) umfasst dabei die Prozesse, die die Schule innerhalb dieser Entwicklung durchläuft, indem sie aktiv und handelnd ihre eigenen Strukturen beobachtet, reflektiert und verändert (vgl. Bräu 2009, 317 f.). Dies können die an Schule beteiligten Akteur\_innen nur in Kooperationszusammenhängen verwirklichen (vgl. Baum 2014, 25). Hier wird bereits deutlich, dass es sich bei Schulentwicklung um einen zielgerichteten Prozess handelt, der eine bestimmte Wirkung erreichen soll, nämlich eine „Veränderung der Organisation selbst“ (Heller et al. 2000, 13). Um dies zu erreichen, ist eine Selbstreflexion notwendig, die möglich wird durch die „Herausbildung eines Metasystems innerhalb der Organisation“ (Heller et al. 2000, 13 f.). Der Schulentwicklungsprozess ist gekennzeichnet durch gemeinsame Deutungsprozesse, die zwischen verschiedenen Akteur\_innen ausgetauscht und ausgehandelt werden, und auf deren Grundlage bestimmte Maßnahmen entwickelt werden. Diese sind wiederum Gegen-

stand der gemeinsamen Deutungs- und Reflexionsprozesse, sodass eine spiralförmige Struktur entsteht (vgl. Heller et al. 2000, 13 f.). Es wird betont, dass Deutungsprozesse, insbesondere wenn es um eine gemeinsame Wertorientierung geht, die durch den Kontext der Schule und die Gesellschaft stark beeinflusst werden, von Macht gekennzeichnet sind und daher nicht immer demokratisch verlaufen. Eine Aushandlung wird dennoch als notwendig angesehen (vgl. Heller et al. 2000, 14 ff.).

Diese Perspektive auf Schulentwicklung, die vornehmlich im deutschsprachigen Raum verfolgt wird, begreift Schulentwicklung vor allem als Organisationsentwicklung. Hingegen wird international, insbesondere im anglo-amerikanischen Raum, stärker eine Strömung betont, die Schulentwicklungsmaßnahmen an messbaren Zielen ausrichtet. Die Schulentwicklung ist dort eher fokussiert auf Wirkungen von Maßnahmen und implementiert daher mehr Feedbackprozesse (vgl. Emmerich & Maag Merki 2014, 18 f.). Dementsprechend weist Katharina Maag Merki (2008) darauf hin, die Verhaftung des deutschen Schulentwicklungsdiskurses alleinig am Prozess der lernenden Organisation zu überwinden. Sie schlägt eine Definition von Schulentwicklung vor, die, dem internationalen Diskurs folgend, mehr an eine Zielperspektive angebunden ist, die die Lernprozesse der Schüler\_innen einbezieht. Sie beschreibt infolgedessen zwei Linien der Schulentwicklung, die verbunden werden müssen: Professionalisierung der Organisation auf der einen Seite und Beeinflussung der Bildungsprozesse aller Schüler\_innen auf der anderen Seite. Da für die Umsetzung Inklusiver Pädagogik in der Schule, so wie sie hier definiert wird, die Schaffung geeigneter Lerngelegenheiten für alle Schüler\_innen ein zentraler Faktor sein muss, um Bildungsungleichheiten zu begegnen, soll diesem Faktor Rechnung getragen werden, und die Definition von Katharina Maag Merki (2008) ausführlich dargestellt werden:

- „a) Schulentwicklung ist der systematische, zielgerichtete, selbstreflexive und für die Bildungsprozesse der Schüler/innen funktionale Entwicklungsprozess von Schulen, Schulnetzwerken und Bildungsregionen im Kontext des gesamten Bildungssystems und ihrer Zielvorgaben mit dem Ziel der Professionalisierung der schulischen Prozesse.
- b) Schulentwicklung entspricht einem selbstreflexiven Prozess der Verarbeitung von internen und externen Zielvorgaben und Ergebnissen von internen und externen Monitoringverfahren mit dem Ziel der Gestaltung einer optimalen Lernumgebung für die Bildungsprozesse der Schüler/innen.

- c) Schulentwicklung basiert auf von verschiedenen innerschulischen Akteursgruppen geleisteten Transformations- und Rekontextualisierungsprozessen gesetzlicher und reglementarischer Vorgaben schulischen Handelns und hat zum Ziel, diese im Hinblick auf die Zielerreichung zu optimieren.
- d) Schulentwicklung ist sowohl Ergebnis wie auch Ausgangspunkt für die Erreichung einer hohen Schulqualität in der Einzelschule, in einem Schulnetzwerk oder einer Bildungsregion.“ (Maag Merki 2008, 25)

In diesem Zitat wird deutlich, dass die Etablierung einer machtkritischen Perspektive durchaus anschlussfähig an den Schulentwicklungsdiskurs ist, da sich Fragen nach Aushandlungsprozessen und der sich darin zeigenden Machtverteilung als Problematik in allen Zusammensetzungen von Akteur\_innengruppen spiegeln dürften. Aus Sicht einer inklusiven Schulentwicklung muss dieser Aspekt daher verstärkt betont werden - die Prozessperspektive und der Blick auf Strukturen der Partizipation und Diskussion sind unter Gesichtspunkten von Teilhabechancen und dem Abbau von sozialer Ungleichheit ausgesprochen wichtig. So bringen es Mel Ainscow, Alan Dyson und Tony Booth (2009) auf den Punkt:

“[...] schools are concerned with how people learn together, how they treat one another and how they learn to live within a common world. So, school improvement becomes far more than a technical process of raising the capacity of schools to generate particular measurable outcomes. It involves dialogues about ethical principles and how these can be related to curricula, approaches to teaching and learning, and the building of relationships within and beyond schools. Discussions about school improvement must make explicit the values that underlie the changes seen to ‘improve’ them.” (Ainscow, Dyson & Booth 2009, 1).

Bei inklusiver Schulentwicklung geht es darum, auf welche Weise sich die verschiedenen Akteur\_innen innerhalb einer Schule systematisch damit auseinandersetzen, wie eine Schulkultur entwickelt werden kann, die „alle Schüler\*innen individuell fördert und ein Konzept zum Umgang mit Heterogenität und gegen Diskriminierung entwickelt“ (Boger 2019, 194). Die Diskussion über gemeinsam geteilte Werte, die Arbeit an Visionen sowie die Verwirklichung von Kooperation und Partizipation gehen damit einher (vgl. Werning 2013, 56 ff.). Es wird also nicht nur von bestehenden Problemen ausgegangen, vielmehr werden die Prozesse und Strukturen, in denen sich das Problem entwickeln konnte, hinterfragt. Solche zugrundeliegenden Strukturen können stereotype, geteilte Vorstellungen darüber sein, wie ein\_e Schüler\_in zu sein hat, Annah-

men über die Ungleichwertigkeit von Menschen oder darüber, wie sich soziale Klasse, Geschlecht, Kultur oder Behinderung definieren. Klare Positionen gegen Menschenfeindlichkeit und für Demokratie können in einem inklusiven Prozess als normative Begründungen dienen. Inklusive Schulentwicklung richtet sich dabei an die Ressourcen einer Schule, die ihr dabei helfen können, sich zu entwickeln. Solch normative Begründungen sind der Inklusiven Pädagogik inhärent, da ethische Reflexionen es erst ermöglichen, Erziehungsziele zu definieren. Es ist also spezifisch für eine inklusive Schulentwicklung, dass sie sich mit Fragen auseinandersetzt, die möglicherweise in anderen Wissenschaften nicht gestellt werden (vgl. Boger 2019, 194 f.): „Wozu wollen wir die nächste Generation erziehen? Welche Normen und Werte sind uns dabei wichtig? Welches Verständnis von ›Demokratie‹ wollen wir leben?“ (a.a.O., 196). Einen Diskurs hierüber zu führen und für diesen auch bestimmte Regeln zu explizieren, gehört zum pädagogischen Handeln in einer inklusiven Schule. Eine Auseinandersetzung über gemeinsam zu verfolgende Normen und Werte, die den Blick auch vom einzelnen Individuum hin zum ganzen System wendet, ist damit grundlegend und schließt auch an die eingangs vorgestellte Anregung von Marcus Emmerich und Katharina Maag Merki (2014) an, das Verhältnis von Schule und Gesellschaft in die Reflexionen im Schulentwicklungsprozess einzubeziehen (vgl. a.a.O., 30). Hier knüpft die inklusive Schulentwicklung an, indem ein gesellschaftlicher Wandel als Zielperspektive für Schulentwicklung formuliert wird:

„Der Fokus liegt in diesem Verständnis von Schulentwicklung auf dem Verwobensein gesellschaftlichen und schulischen Wandels. Dies wird in beide Richtungen gedacht: Einerseits sind die gesellschaftlichen Machtverhältnisse wichtiger als die Einzelschule und beeinflussen daher in erheblichem Maße, was im schulischen Rahmen getan werden kann. Andererseits geschieht inklusive Schulentwicklung in der Hoffnung, durch eine gute Erziehung und Bildung in Schule etwas zu einem gesamtgesellschaftlichen Wandel beizutragen.“ (Boger 2019, 198).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass allgemeine Schulentwicklung und inklusive Schulentwicklung graduelle Unterschiede aufweisen. Ein deutlicherer Fokus auf Partizipation, um der Verbindung zwischen Schule und den gesellschaftlichen Verhältnissen hinsichtlich Diskriminierungen und Menschenfeindlichkeit zu begegnen, sowie eine klar normative Ausrichtung als Zielperspektive mit gesellschaftlichem Wandel sind in der inklusiven Schulentwicklung deutlicher zu sehen als in der allgemeinen Schulentwicklung. Eine Verbindung der Diskurse ist durchaus schlüssig, und die Einbeziehung von

sozialer Ungleichheit in die Schulentwicklungsdiskussion knüpft an die historischen Wurzeln der Schulentwicklungsbewegung an. Anzumerken bleibt weiterhin, dass die Schulstrukturdebatte und andere Schulreformen, die die Organisation des gesamten Bildungssystems betreffen, damit verbunden sind und eine gemeinsame Zugrichtung gefunden werden muss, um systemische Widersprüche aufzuheben und eine konsequente inklusive Schulentwicklung zu ermöglichen. Für eine Definition über inklusive Schulentwicklung sind die folgenden Punkte hervorzuheben:

- Inklusive Schulentwicklung hat die einzelne Schule als gesamte Organisation im Blick sowie deren Reflexion eigener Routinen und Mechanismen mit dem Ziel Diskriminierungen zu vermeiden.
- Inklusive Schulentwicklung zielt auf die Verbesserung der Lernbedingungen für alle Kinder sowie der Partizipationschancen für alle Mitglieder der Schulgemeinde.
- Inklusive Schulentwicklung fokussiert eine klare Wertehaltung für demokratische Werte und gegen jegliche Form von Diskriminierung.
- Inklusive Schulentwicklung reflektiert das Verhältnis von Schule und Gesellschaft in beide Richtungen, um zum Abbau sozialer Ungleichheit auch in der Gesellschaft beizutragen.

## 2.2 Organisationstheorie und Schule

Um Funktionsweisen und Veränderungspotentiale der Organisation Schule zu erklären, wurde ursprünglich auf (wirtschaftlich geprägte) Organisationstheorien zurückgegriffen, aktuell jedoch ist der Diskurs um Schulentwicklung stark geprägt vom Konzept über lernende Organisationen nach Peter M. Senge, welches hier einleitend (Unterpunkt 2.2.1) dargestellt werden soll. Es gibt zwar einige Besonderheiten, die die Schule als Organisation aufweist und die sie von anderen, insbesondere wirtschaftlich orientierten, Organisationen unterscheidet, dennoch kann das Konzept der lernenden Organisation, das für das System Schule als „lernende Schule“ angepasst wurde, als grundlegend dafür angesehen werden, Schulentwicklungsprozesse einzuleiten und durchzuführen. Für Schulentwicklungsprozesse kann es also als zentral gelten, diese Strukturen für die Umsetzung einer lernenden Organisation zu entwickeln. Sinnvollerweise kann das Konzept der lernenden Organisation ergänzt werden um den neo-institutionalistischen Ansatz, weil dieser den institutionellen Wandel theoretisch fasst und eine Verbindung mit in der Erziehungswissenschaft üblichen Konzepten, wie z.B. der Governance-Perspektive, gegeben ist. Gleichzeitig bietet er eine Grundlage für gesellschaftskritische Bezugnahmen

(vgl. Hermstein, Manitius, Meißner & Berkemeyer 2016, 26 f.). Um also das, für inklusive Schulentwicklung wichtige, Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft auch theoretisch zu fassen, wird auf die neo-institutionalistische Organisationstheorie zurückgegriffen, welche in ihren Implikationen zur Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse in der Schule unter Punkt 2.2.2 skizziert werden soll.

## **2.2.1 Lernende Organisation – lernende Schule**

“[...] it is possible to create organizations that learn through the ongoing practice of five ‘learning disciplines’ for changing the way people think and act together. These disciplines – systems thinking, personal mastery, working with mental models, building shared vision, and team learning – provide a great deal of leverage for those who want to foster and build better organizations and communities.” (Senge et al. 2012, 5).

Bei dem Konzept der lernenden Organisation geht es darum, eine Organisation als lebendiges System und als Einheit zu begreifen, die sich selbst reflektieren und weiterentwickeln sowie selbstgesetzte Ziele verwirklichen kann. Das von Peter M. Senge (2011) erstmals 1990 erarbeitete Konzept der Organisationsentwicklung umfasst fünf von ihm sogenannte Disziplinen, die im Folgenden vorgestellt werden sollen: Personal Mastery, mentale Modelle, gemeinsame Vision, Teamlernen und Systems Thinking.

„Personal Mastery“ ist ein lebenslanger Prozess der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung, der in der Organisation angestoßen und gefördert werden kann. Es geht unter anderem darum, eine persönliche Vision zu entwickeln, an der das Individuum arbeiten möchte bzw. den wirklichen inneren Antrieb zu erkennen, den eine Person im System verfolgt. Ziel ist es, eine positive Haltung gegenüber der Veränder- und Gestaltbarkeit der aktuellen Bedingungen zu erreichen. Da es keine quantifizierbaren Komponenten gibt, finden sich oft Widerstände gegen diese Form der Personalentwicklung in Organisationen (vgl. Senge 2011, 153 ff.).

„Mentale Modelle“ sind unhinterfragte Grundannahmen, die das Handeln leiten. Diese müssen erkannt und diskutiert werden, um auf dieser Basis alternative Handlungen entwickeln zu können. Wenn sie verborgen bleiben, werden sie weiterhin wirksam bleiben. Es braucht kontinuierliches Training, um diese Fähigkeiten zu erlernen. Denn sie betreffen nicht nur professionelle Beziehungen, sondern den gesamten Alltag, und beeinflussen auch die Kommunikation. Dabei geht es eher um Verständnis und um Dialog als darum, den

eigenen Standpunkt zu vertreten. Eine Vielfalt an Meinungen in Gremien ist notwendig, damit mentale Modelle Feedback erhalten und zur Diskussion gestellt werden können. Mentale Modelle können institutionalisiert in den Strukturen einer Organisation sein (vgl. a.a.O., 193 ff.):

„Since most mental models in education are often ‘undiscussable’ and hidden from view, one of the critical acts for a learning school is to develop the capability to talk safely and productively about dangerous and discomfiting subjects.“ (Senge et al. 2012, 8)

Die „gemeinsame Vision“ ist stark beeinflusst von den persönlichen Visionen, die jede\_r einzelne in einer Organisation verfolgt. Es geht bei der lernenden Organisation jedoch darum, ein gemeinsames Ziel und eine geteilte Vision zu erarbeiten, damit jede\_r sich für das Ganze verantwortlich fühlt. Da dies nur schwer von oben vorgegeben werden kann, ist ein gemeinsamer Diskurs notwendig (vgl. Senge 2011, 225 ff.):

“A school or community that hopes to live by learning needs a common shared vision process.“ (Senge et al. 2012, 7).

Beim „Teamlernen“ geht es darum, dass alle Beteiligten in die gleiche Richtung arbeiten. Teamlernen ist ein Prozess, durch den Teams die Fähigkeit, ihre gemeinsamen Ziele zu erreichen, ausbauen. Dies verlangt koordiniertes und sich gegenseitig ergänzendes Handeln. Es ist notwendig, die anderen Teammitglieder zu kennen, sich an ihnen zu orientieren, was durch Dialog, gegenseitiges Verständnis und Zuhören, ermöglicht wird. Das eigene Denken kann so betrachtet werden und einer Reflexion zugänglich werden. Konstruktive Konflikte sind in lernenden Teams kreative Bestandteile des Teamdialogs. Eine Moderation kann hilfreich und unterstützend sein (vgl. Senge 2011, 254 ff.).

Die fünfte Disziplin, das „Systems Thinking“, baut auf den anderen vier Kerndisziplinen auf. Ziel ist es, die Interdependenz der verschiedenen Teile einer Organisation zu verstehen, den größeren Rahmen und Zusammenhang, in dem die eigenen Handlungen stattfinden. Verschiedene Haltungen können dabei das Lernen fördern oder behindern (vgl. Senge 2011, 439). In Schulen ist systemisches Denken auch für die Inhalte und Fächer wichtig, damit Schüler\_innen diese miteinander in Beziehung setzen lernen.

„Systems thinking is a powerful practice for finding the leverage needed to achieve the most constructive change.“ (Senge et al. 2012, 8).