

Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“

erschienen in: BEHINDERTE 4/5/2003, Seite 2-13

Ines Boban, Andreas Hinz

© Ines Boban, Andreas Hinz 2003

Textsorte: Zeitschrift

Themenbereich: Schule

Schlagworte: Qualität, Inklusion, Schulische Integration, Didaktik

Abstract: Im folgenden Beitrag gehen wir in vier Schritten vor: Zunächst setzen wir uns mit der Qualitätsfrage in Bezug auf Schule auseinander, insbesondere zwischen ihrer Widersprüchlichkeit zwischen Ökonomisierung und Professionalisierung; als zweites stellen wir dar, inwiefern der Ansatz von Inklusion international ein Reflex auf quantitative, vor allem aber auf qualitative Probleme der Integration ist, bevor wir im dritten Schritt den Index für Inklusion als eine konkrete Möglichkeit vorstellen, inklusive Qualitätsentwicklung zu betreiben. Viertens kommt am Schluss eine Zusammenfassung.

Qualität – obskures Objekt selektiver Begierde oder anzustrebendes Ziel? Oder: Was ist gute Schule?

Wie wohl viele IntegrationspädagogInnen haben wir die zunehmende Qualitätsdebatte im sozialen Bereich, die nun auch verstärkt im schulischen Kontext geführt wird, mit Misstrauen verfolgt. Schnell kann man den Eindruck bekommen, es gehe primär darum, mit möglichst geringem – also gerade noch vertretbarem – finanziellen Aufwand möglichst gute Ergebnisse in Bildung und Erziehung zu erzielen. Neoliberale Vorstellungen eines offenen Bildungsmarktes und der Profilierung der Einzelschule in Konkurrenz zu anderen sind ein deutlicher Indikator für die zunehmende Ökonomisierung des sozialen Systems – und Qualität weist immer wieder in Richtung einer Verschärfung von Selektion, denn möglichst homogene, von „Störungsquellen“ unbelastete Lerngruppen versprechen beste Erfolge. Und nicht umsonst erwies sich die so genannte Qualitätsoffensive nach dem Regierungswechsel im Saarland von der sozialdemokratisch zur christdemokratisch geführten Regierung real als Selektionsoffensive – und Ähnliches ist bei allen entsprechenden Regierungswechseln in deutschen Bundesländern sichtbar, und sicher nicht nur dort. Und bei denen, die gesellschaftlich in Zukunft ohnehin nicht gebraucht werden, kann man dann als soziale Spielwiese auch Integration machen – eine nicht sonderlich sympathische Vorstellung.

Qualität hat jedoch nicht nur die sozial- oder bildungsökonomische Seite, sondern auch eine Seite der Professionsentwicklung: Es ist wichtig, ein zunehmendes reflexives Bewusstsein darüber zu haben und auch ein gemeinsames in Institutionen zu entwickeln, welches Selbstverständnis das Kollektiv hat, welche Leistungen es anstrebt, auf welchen Wegen dies geschehen soll und welche Zielsetzungen vielleicht auch nicht realisierbar sind. Für den Bereich der Schule geht die Schulentwicklung diesen Prozess an. Insofern bekommt die Qualitätsdebatte eine professionell positive und produktive Tendenz, indem die einzelne Schule für sich diese reflexiven Prozesse im Sinne der Entwicklung eines Schulprofils und Schulprogramms sowie dessen Evaluation und Fortschreibung gestaltet.

Dennoch droht auch dieser Prozess in eine Masse zusätzlicher Arbeit und zusätzlichen Zeitaufwandes und letztlich doch hierarchischer Entscheidungsprozesse von entscheidenden Personen auszuarten. Zudem gibt es eine weitere problematische Tendenz, die sich auch in der Literatur deutlich widerspiegelt, nämlich sich ausgiebig und fortgesetzt mit Prozessen von Schulentwicklung und ihren Methoden auseinander zu setzen, aber die inhaltliche Seite zu vernachlässigen. Vor lauter Überlegungen, wer in der Steuerungsgruppe mitarbeiten soll und wie die Rolle der Schulleitung auszusehen habe, droht in den Hintergrund zu geraten, was eigentlich Kennzeichen einer guten Schule sind und worin die gemeinsame Vision einer Schulgemeinschaft bestehen könnte. Äußerst selten (so etwa *Lumer* 2001) sind bisher Ansätze zu finden, Schulentwicklung und Integration zusammenzudenken und so von einer definierten Grundlage auszugehen – der Schule für alle.

Um so faszinierter und froher waren wir, auf einem Kongress in Manchester 2000 mit dem „Index for Inclusion“ (*Booth & Ainscow* 2000, ² 2002) eine Möglichkeit kennen zu lernen, diesen Prozess von Schulentwicklung auf eben der Grundlage einer Schule für alle und mit Hilfe eines demokratischen Prozesses mit allen Beteiligten zu gestalten. Dabei handelt es sich nicht um eine starre Vorgabe, wie dies zu geschehen habe, sondern um einen Rahmen, der für die einzelne Schule entsprechend ihrer Situation gestaltet werden soll.

Worin besteht aber nun eine gute Schule? Manche Vorstellungen bleiben im Verständnis einer „Trivialmaschine“ (vgl. *VON Förster & Pörksen* 2001) mit bestimmten Input- und Outputfaktoren stecken. Damit betrachten sie lediglich die Effekte und lassen die Prozesse außer Acht – und sie bleiben einem ökonomieorientierten Denken verhaftet. Wenn es dagegen um eine „nichttriviale Maschine“ geht, die nicht mechanistisch steuerbar ist, sondern auf die Selbstentwicklungskräfte der Beteiligten und auf komplexe Prozesse abhebt, muss es auch um die Prozesse gehen. Als ein Beispiel nennen wir eine Aufstellung über die „gute Schule“ mit neun Faktoren, die Ulf Preuss-Lausitz in Anlehnung an Helmut Fend (1998) zusammengestellt hat (vgl. Tab. 1).

1. Gute Schulen stellen guten Unterricht in den Mittelpunkt.
2. Gute Schulen lassen Vielfalt in den Lernvoraussetzungen und Lerninteressen zu (auch im Sinne zieldifferenter Integration).
3. Gute Schulen öffnen sich zur Gemeinde, zur lokalen Kultur, zu den Vereinen usw.
4. Gute Schulen erörtern schulöffentlich regelmäßig, was gelernt wird, wie gelernt wird und wie welche Leistungen gemessen werden.
5. Gute Schulen formulieren klare Erwartungen an die Schüler und schaffen ein Wir-Gefühl der Schulgemeinde.
6. Gute Schulen sind selbstreflektiv, sie überprüfen ihr Profil, ihre Ziele und ihre Methoden ständig selbst.
7. Gute Schulen haben ein eigenes Konzept für Fortbildung für das gesamte Schulpersonal.
8. Gute Schulen beziehen Eltern aktiv ein.
9. Gute Schulen vermitteln ein Gefühl der Sicherheit und Klarheit der gemeinsam verabredeten Regeln.

Tab. 1: Gute Schulen (Preuss-Lausitz 2001, 47)

Mit einer solchen Auflistung sind sowohl strukturelle als auch prozessuale Merkmale beschrieben. Zudem enthält sie programmatische Aussagen, die für die Zukunft klare Zielsetzungen beschreiben. Gleichwohl ist auch hier Raum gegeben für konkrete Ausformulierungen angesichts bestehender innerer und äußerer Umfeldbedingungen.

Bevor wir aber auf den Index für Inklusion als ein Instrumentarium auf dem Weg zur guten Schule konkret eingehen, werfen wir einen Blick auf die Frage, was Inklusion von Integration abhebt – sonst hätte er ja schließlich auch „Index für Integration“ heißen können.

Inklusion – ein qualitativer Schritt über Integration hinaus

Auch in der deutschsprachigen Literatur taucht mehr und mehr der Begriff der Inklusion auf. Dabei geht es darum, Debatte wie Praxis von Integration auf ein „anderes Niveau“ (GEW 2003, 20) zu heben: Nicht die Zusammenführung von Personen und Gruppen steht im Vordergrund, sondern die generelle „Anerkennung von Individualität in der Gemeinsamkeit“ (ebd.). Die Diskussion um einen Wechsel vom Integrations- zum Inklusionsbegriff soll der folgende Abschnitt beleuchten.

Quantitäts- und Qualitätsprobleme der Integration

Schaut man sich die Entwicklung in verschiedenen Ländern an, so zeigen sich quantitative und qualitative Probleme der Integrationsentwicklung. Quantitativ problematisch ist die Tatsache, dass der Gemeinsame Unterricht nicht – wie ursprünglich erhofft und aus vielen anderen Reformbewegungen wohl bekannt – zu einem ersetzenden System sich hat entwickeln können, sondern als ein ergänzendes System anzusehen ist – neben dem gegliederten Schulwesen, im Rahmen eines gestuften und damit selektiven Systems unterschiedlicher Angebote und „Integrationsstufen“. Hinzu kommt in vielen Fällen, dass mit finanziellem Hintergrund eine Stagnation der Entwicklung zu verzeichnen ist. Und – gerade in englischsprachigen Ländern aus der Literatur bekannt – es kommt zu einem geradezu explosionsartigen Anwachsen sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. von Special Educational Needs, was vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Logik folgerichtig ist: Je höhere Zahlen von SchülerInnen mit Special Educational Needs, desto höher die zusätzlichen Ressourcen, die die Situation verbessern helfen sollen. In Deutschland, so Reiser, ist die Entwicklung der Integration „quantitativ stecken geblieben“ (2002b, 404) – in Österreich mag dies nicht ganz so stagnierend sein.

Doch auch qualitative Probleme werden in vielen Ländern deutlich: Zwar werden die bestehenden Strukturen modifiziert, indem etwa integrativere Wege zugelassen werden, sie werden aber nicht grundlegend verändert (vgl. Reiser 2002a). Noch bedeutsamer erscheint jedoch, dass tradierte Sichtweisen in der Regel nur wenig revidiert werden: Das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Special Educational Needs, mit Funktionsdiagnose ist primär – und das auch innerhalb integrativer Strukturen – das Kind mit Problemen, das „andere“ Kind, das funktionsgeminderte Kind, bei dem die tradierte Alltagstheorie der Andersartigkeit weiter besteht. Und je mehr dieses Kind anders, also problematischer, schwächer, geminderter, defizitärer, ... ist, desto weniger kann es integriert werden. Dieses „Readiness -Modell“ findet sich nahezu durchgängig in allen integrationsorientierten Schulwesen mit unterschiedlichen Integrationsstufen. Dass diese qualitativen Probleme bei reduzierten Ressourcen und mit zunehmender konzeptioneller Verflachung noch verstärkt werden, entspricht wiederum der Gesetzmäßigkeit jeder innovativen Entwicklung.

Auch im deutschsprachigen Raum finden sich viele Beispiele solch problematischer Praxisentwicklung. Eine kleine, ergänzungsfähige Auswahl mag dies verdeutlichen:

- Strukturell besteht im deutschsprachigen Raum immer noch der Zwang, Kindern und Jugendlichen mit Behinderung einen individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf zuzuerkennen. Auch wenn dies nicht mehr entsprechend Behinderungs- und Sonderschulformen, sondern nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten geschieht, so steht dennoch immer noch das medizinische Modell von Behinderung

Pate, das andere Aspekte, die bei systemischer Betrachtung mindestens ebenso wichtig wären, aus dem Blick verliert und den Bedarf einseitig dem Kind zuweist (vgl. auch Reiser 2002b, 410f.).

- Ein frühes, problematisches Beispiel zeigt auch die „Mutter aller staatlichen integrativen Grundschulen“ in Deutschland, die Berliner Fläming-Grundschule: Dort wird bereits in den 80er Jahren mit positivem Duktus von einer klassenübergreifenden sonderpädagogischen Fördergruppe berichtet, deren „Erfolg“ u.a. darin besteht, dass die Kinder, die sehr ungern in diese Gruppe kommen, sich nach einem halben Jahr (!) gegenseitig als Gruppenmitglieder akzeptieren und sich gegenseitig helfen (vgl. Schinnen 1988).
- Insbesondere bei landesweiter Einzelintegration geraten SonderpädagogInnen und – es liegt nahe zu schreiben: Sonderkinder – Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf leicht in eine Situation der „Schäferhundpädagogik“ (*Feuser*), bei der die SonderpädagogIn dafür Sorge zu tragen hat, dass das Kind nicht stört, der Unterricht nicht verändert werden muss und es dennoch davon profitiert – und sei es durch simultanes Dolmetschen in der frontalen Unterrichtssituation.

Die Reihe ließe sich beliebig fortsetzen. Diese Problemtendenzen als Integrationsforscher zu benennen (vgl. z.B. *Hinz* 1999, *Reiser* 2002b) ist ein Zeichen von Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit – und dies nützt IntegrationsgegnerInnen entgegen kürzlichen Behauptungen (vgl. *Knauer* 2003, 22) deutlich weniger als – immer realitätsfremder – weiter zu versuchen, sich gegen die Betrachtung kritischer Aspekte zu immunisieren. Ein größerer Ausschnitt von Problemsituationen lässt sich bei Ines *Boban* (2000) im Anschluss an die Schilderungen amerikanischer und kanadischer Eltern (*Forest* u.a. 2000) nachlesen. Es handelt sich also nicht um spezifische Probleme im deutschsprachigen Raum, sondern vielmehr um international vorfindbare Phänomene.

Kritik der Inklusion an der Integration

Worum geht es bei der kritischen Einschätzung der integrativen Praxis und in Teilen auch der – allerdings eher sonderpädagogischen denn integrationspädagogischen – integrationsbezogenen Theorie? Uns scheinen international drei Punkte bedeutsam (vgl. *Hinz* 2000):

- Integration fixiert sich häufig auf die **institutionelle Ebene**, fast nach dem Slogan: „Hauptsache drin!“ Dabei bilden integrative Strukturen zunächst nur den Rahmen mit einem integrativen Potential, nicht aber eine integrative Qualität im Sinne von Einigungen über Widersprüche jenseits von Aussonderung oder Anpassung. Diese Qualität macht sich fest an emotionalen, sozialen und handlungsbezogenen Momenten, in der Frage des Wohlbefindens, des Eingebundenseins in soziale Netze und in kooperative Handlungen. All zu häufig scheint sich zudem das Ausmaß der Integration nach dem Ausmaß des Andersseins zu richten, etwa nach dem Motto: Je fitter, desto mehr Integration, je weniger fit, desto weniger integrierbar. Dieses „Readiness-Modell“ begründet die international weitgehend vorfindbare Selektivität der Integration, denn mit ihm müssen sich Kinder und Jugendliche erst durch Mindestfähigkeiten für Integration qualifizieren und ggf. dafür kämpfen – was Inklusion als Ansatz strikt ablehnt, da jeder Mensch automatisch den Anspruch darauf hat, als vollwertiges Wesen anerkannt und als wertvoller Teil der Gemeinschaft willkommen geheißen zu werden.
- Integration hält oft an einer impliziten **Zwei-Gruppen-Theorie** fest, betrachtet eine integrative Klasse also weiterhin als zwei Gruppen: die behinderten und die nicht behinderten Kinder. Zwar sind erstere nun nicht mehr „andersartig“ – von „anderer Art“, vielleicht auch „Abart“ – aber primär immer noch anders. Deshalb brauchen sie

auch vorwiegend – wenn nicht gar exklusiv – ihre anderen Methoden, Inhalte, Lernwege und natürlich auch LehrerInnen. So droht integratives Denken und Handeln schnell in additives Denken und Handeln pervertiert zu werden, zumal wenn die anderen LehrerInnen auch aus anderen Institutionen kommen wie Sonderschulen oder Förderzentren und massiv schlechtere Chancen auf Integration in der allgemeinen Schule haben.

Inklusiv ist ein Verständnis, das von einer heterogenen Lerngruppe ausgeht, und dies unter vielen Dimensionen – verschiedene Geschlechterrollen, kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, sexuelle Orientierungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen kommen in ihnen vor (vgl. *O'Brien & O'Brien* 1997). Sie müssen in ihrer Komplexität – da ohnehin vorhanden – theoretisch wie praktisch stärker zusammengedacht und zum Ausgangspunkt des Lernens über Unterschiede gemacht werden (vgl. *Sapon-Shevin* 1997, 2000). Heterogenität ist Normalität – mehr denn je!

- Integration bleibt in der Regel über die Feststellung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs und der entsprechenden Ressourcenzuweisung **administrativer Etikettierung** verhaftet, zementiert so die Zwei-Gruppen-Theorie und stellt für diese „anderen“ SchülerInnen **individuelle Curricula** auf, wenn sie sich nicht sogar noch an den Curricula der entsprechenden Sonderschulen oder Förderzentren orientieren muss. Mit inklusivem Blick erscheint beides problematisch, denn Etikettierung stellt einen Akt von Diskriminierung dar und individuelle Curricula enthalten denen, für die sie erstellt werden, in der Regel Zugangsmöglichkeiten zu Bildung vor. Viel sinnvoller erscheint da die Anerkennung, dass eine Schule sonderpädagogischen Förderbedarf hat (vgl. *Wocken* 1996) und das allgemeine Curriculum individualisierend modifiziert werden muss – aufgrund von spezifischen Kommunikationswegen, Erstsprachen, kulturellen Hintergründen, auch Schädigungen etc. (vgl. *Uditsky* 1993). Einen wichtigen Schritt in diese Richtung geht Schleswig-Holstein mit seinen neuen Lehrplänen, in denen es keine schulformspezifischen (Gymnasium, Real-, Hauptschule sowie Schule für Lern- und Geistigbehinderte) Curricula mehr gibt, sondern nur noch schulstufenbezogene. Der Lehrplan „Sonderpädagogische Förderung“ enthält entsprechend nur noch eine Beschreibung der spezifischen Qualitäten, die Unterrichtsangebote für SchülerInnen mit bestimmten Förderschwerpunkten haben sollten (vgl. MB-WFK 2002).

Praxis der Integration

- Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule
- Differenziertes System je nach Schädigung
- Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert)
- Aufnahme von Kindern mit Behinderung
- Individuumszentrierter Ansatz
- Fixierung auf die administrative Ebene
- Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf
- Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderungen
- Individuelle Curricula für Einzelne
- Förderpläne für Kinder mit Behinderungen
- Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen
- SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen
- Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein
- Kombination von Schul- und Sonderpädagogik

- Kontrolle durch ExpertInnen

Praxis der Inklusion

- Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule
- Umfassendes System für alle
- Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe
- Profilierung des Selbstverständnisses der Schule
- Systemischer Ansatz
- Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
- Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule)
- Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
- Ein individualisiertes Curriculum für alle
- Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
- Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und SchulpädagogInnen
- SonderpädagogInnen als Unterstützung für heterogene Klassen und KollegInnen
- Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
- Synthese von Schul- und Sonderpädagogik
- Kollegiales Problemlösen im Team

Tab. 2: Praxis von Integration und Inklusion (nach Hinz 2002, 359)

Polaritäten der Integrations- und Inklusionspraxis

Im Anschluss an die amerikanische Diskussion (vgl. z.B. *Porter* 1997) lässt sich die Praxis von Integration und Inklusion – und nicht etwa der Diskurs, wie kürzlich fälschlich behauptet wurde (vgl. *Knauer* 2003, 22) – vereinfacht gegenüberstellen (vgl. Tab. 2).

Inklusion als Entwicklungsetappe der schulischen Bildung und Erziehung

Alfred *Sander* hat die Entwicklung der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in verschiedene Etappen eingeteilt – diese Systematik ist auch gut für - Bildung und Erziehung insgesamt nutzbar. In ihr kommt Inklusion als eigene Etappe vor. Insgesamt unterscheidet er deren fünf (vgl. *Sander* 2002, 2003):

- Zu Zeiten der **Exklusion** wurden bestimmte Kinder von schulischer Bildung und Erziehung schlechthin ausgeschlossen – entweder ausgesperrt oder als „lebensunwert“ vernichtet.
- In der Zeit der **Segregation** bekommen – fast – alle Kinder Zugang zu Bildung und Erziehung, jedoch in einem System hierarchisch voneinander abgegrenzter Orte mit unterschiedlichen Anforderungen, Abschlüssen, Berechtigungen und Angeboten. Hier findet sich das gegliederte Schulwesen als System der Apartheid ebenso wieder wie das gegliederte Sonderschulwesen. Wer an einem Ort zu sehr „anders“ ist oder sich „anders“ verhält, wird an einen „anderen Ort“ verwiesen. Selektionsprozesse werden mit der dominierenden Differenz begründet.
- Die **Integration** ermöglicht es ausgewählten differenten Personen, Zugang zur allgemeinen Schule zu bekommen – gleichwohl werden sie als andere von der normalen Majorität in die allgemeine Schule hinein integriert. Damit bleiben es zwei Gruppen, die Normalen – sie nehmen „andere“ aktiv auf – und die Abweichenden, die passiv von den Normalen aufgenommen werden – wenn sie Glück haben.

- **Inklusion** dagegen geht nicht mehr von der Aufnahme bestimmter „Anderer“ aus, sondern vom selbstverständlichen Vorhandensein aller, die gleich und unterschiedlich sind und die einen Anspruch haben, als Gleichgestellte partizipieren zu können und anerkannt zu werden. Hier ist eine fixierte allgemeine Normalität nicht mehr vorhanden.
- Schließlich kommt es zu einer Etappe der **allgemeinen Pädagogik**. Da Vielfalt und Heterogenität nichts Außergewöhnliches mehr sind, braucht es keinen eigenen Begriff mehr für einen spezifischen Ansatz oder ein Konzept. Inklusion geht in dieser fortsetzenden Phase in einer allgemeinen Pädagogik auf und ist kein eigenständiges Thema mehr.

Insofern gilt für Integration wie für Inklusion, dass beides Übergangsphasen und damit auch Übergangsbegriffe auf dem Weg zu einer allgemeinen Pädagogik sind – und nicht etwa Begründungen für eine neue „Sonderpädagogik“ für Integration oder Inklusion.

Qual der Integration – I tät den Index für Inklusion machen!

Wenn nun von der Integration zur Inklusion ein qualitativer Schritt im Sinne der generellen Anerkennung von Heterogenität gegangen werden soll, ist es nachvollziehbar, warum der Index auch auf deutsch „Index für Inklusion“ heißt, denn es geht eben nicht um das Hereinlassen bestimmter abweichender Kinder, sondern um die selbstverständliche Anerkennung aller. In diesem Abschnitt stellen wir die Entstehungsgeschichte, die Struktur und das Vorgehen bei der Arbeit mit dem Index sowie erste Rückmeldungen in Deutschland vor (vgl. auch *Boban & Hinz* 2003a, 2003b).

Ansatz des Index

Der *Index for Inclusion* geht auf Vorarbeiten in Australien und den USA zurück. Sowohl an der Macquarie Universität in New South Wales als auch an der Universität Syracuse gab es bereits in den 80er Jahren Versuche, über einen Index die integrative Qualität der Situation eines Kindes zu dokumentieren.

In Großbritannien entschloss sich ein Team von WissenschaftlerInnen, SchulleiterInnen, LehrerInnen und Eltern allerdings dazu, von der Ebene des einzelnen Kindes auf die Ebene einer ganzen Schule zu wechseln. Sie erstellten mit dem *Index for Inclusion* eine Sammlung von Materialien, die Schulen im Prozess der inklusiven Schulentwicklung unterstützen. Eine erste Fassung wurde im Schuljahr 97/98 in sechs Grund- und Sekundarschulen erprobt. Nach positiven Rückmeldungen wurde eine zweite Fassung im folgenden Schuljahr in 17 Schulen in vier Schulbezirken evaluiert. Eine dritte Fassung wurde schließlich in Großbritannien an alle Schulen – von der Labour-Regierung finanziert – kostenlos verteilt, so dass sehr viele Schulen mit dem *Index* arbeiten. Der Index for Inclusion liegt mittlerweile in diversen Sprachen vor; Versionen auf Arabisch, Chinesisch, Finnisch, Französisch, Hindi, Maltesisch, Norwegisch, Portugiesisch, Rumänisch, Spanisch, Schwedisch und Ungarisch sind in Vorbereitung oder in Benutzung. Englische Versionen werden in Australien, Kanada, Südafrika und den USA benutzt. Ein internationales Team hat geprüft, wie Versionen des Index für die ökonomisch armen Länder des Südens entwickelt werden können. Den AutorInnen ist dabei sehr wichtig, dass es sich um ein flexibel einsetzbares Material handelt, das entsprechend den jeweils bestehenden lokalen Bedingungen und Fragestellungen modifiziert werden soll, auch wenn ein Gesamtprozess inklusiver Schulentwicklung vorgeschlagen wird.

Vorgehen und Systematik des Index

Der *Index* umfasst einen Prozess der Selbstevaluation, in dessen Rahmen eine Reihe von Schulentwicklungsphasen durchlaufen werden (vgl. Abb.1).

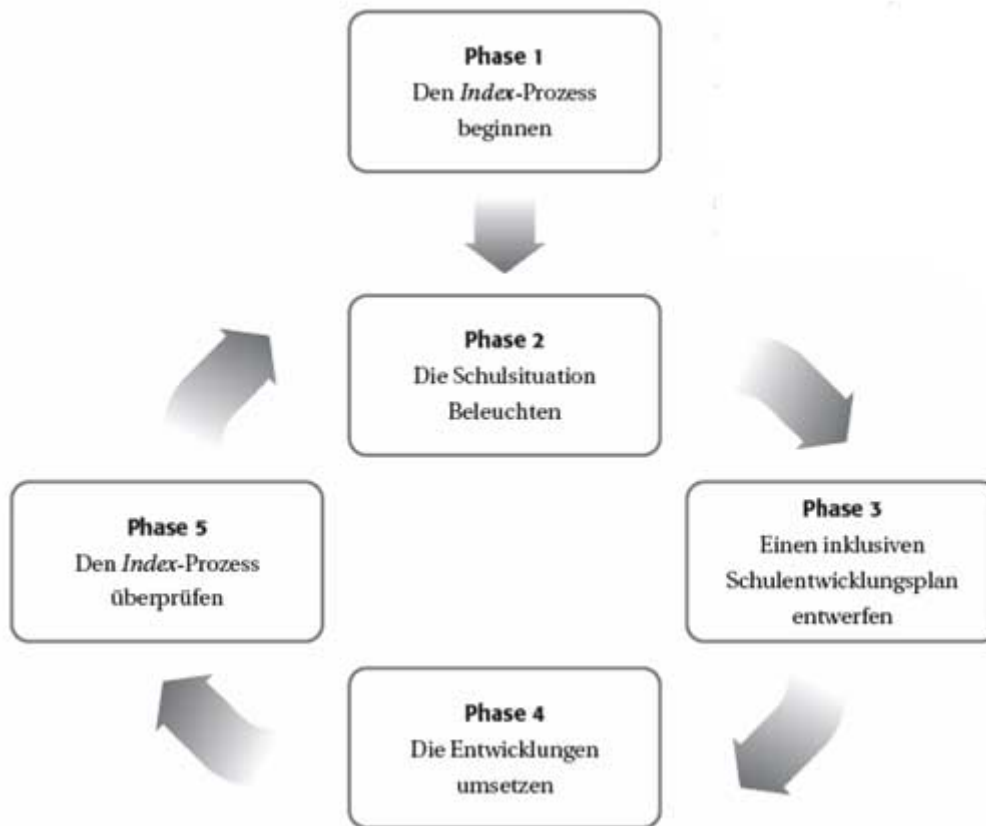


Abb. 1: Der Index-Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung

Zunächst empfiehlt sich die Einrichtung einer Koordinationsgruppe, die mit dem Kollegium, den schulischen Gremien, SchülerInnen und Eltern zusammenarbeitet. Alle Aspekte der Schule werden von ihnen gemeinsam untersucht, Hindernisse für das Lernen und die Partizipation benannt, Prioritäten für die Entwicklung gesetzt und der Prozess reflektiert. Unterstützt wird die Selbstevaluation durch eine detaillierte Sammlung von Indikatoren und Fragen, die es den Schulen ermöglicht, in eine tiefe und herausfordernde Auseinandersetzung um ihre derzeitige Position in Sachen Integration und um Möglichkeiten einer weiterreichenden inklusiven Entwicklung einzusteigen. Diese zweite ist sicherlich die entscheidende Phase im Prozess, denn von der Güte der Analyse der Schulsituation hängt es ab, in welchem Maße es sich tatsächlich um einen demokratischen Diskussionsprozess in großer Breite handelt und inwieweit mögliche nächste Schritte tatsächlich den Bedarfen aller Beteiligten entsprechen. Dieser Phase folgen die weiteren, aus der Schulentwicklungsforschung bekannten Phasen: eben die Planung nächster Schritte, deren Umsetzung sowie ihre Überprüfung. Inhaltlich bezieht sich der Prozess inklusiver Schulentwicklung auf drei Dimensionen: auf inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken; sie werden analytisch getrennt, obwohl sie sich teilweise überschneiden.

„**Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen**“ beinhaltet den Aufbau einer sicheren, akzeptierenden, zusammen arbeitenden und anregenden Gemeinschaft, in der jede(r) geschätzt wird, so dass alle SchülerInnen und MitarbeiterInnen ihre individuell bestmöglichen Leistungen erzielen können. Sie befasst sich mit der Entwicklung inklusiver Werte, die im ganzen Kollegium, von den SchülerInnen, Mitgliedern der schulischen Gremien und Eltern geteilt und allen neuen Mitgliedern der Schule vermittelt werden. Die Prinzipien, die

innerhalb inklusiver Schulkulturen entwickelt werden, sind leitend für Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken, so dass das Lernen für alle durch einen kontinuierlichen Prozess der Schulentwicklung unterstützt wird. Eine inklusive Schulkultur wird getragen von dem Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligter und dem Wunsch, niemanden je zu beschämen.

Bei „**Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren**“ geht es darum, Inklusion als zentralen Aspekt der Schulentwicklung abzusichern und alle Strukturen durchdringen zu lassen, so dass sie das Lernen und die Partizipationsmöglichkeiten aller SchülerInnen erhöhen. Unterstützung besteht in Aktivitäten, die zur Fähigkeit einer Schule beitragen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen. Alle Arten der Unterstützung werden in einen einzigen Bezugsrahmen gebracht und von der Perspektive der SchülerInnen und ihrer Entwicklung aus betrachtet – und nicht von den Verwaltungsstrukturen einer Schule oder eines Schulamtes aus.

„**Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln**“ zufolge sollen die Schulen ihre jeweiligen Praktiken so gestalten, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen der Schule widerspiegeln. Sie stellt sicher, dass Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Klassenraumes die Partizipation aller SchülerInnen anregen und ihre Stärken, ihre Talente, ihr Wissen und ihre außerschulischen Erfahrungen einbeziehen. Statt die meisten SchülerInnen zu unterrichten und wenige individuell zu unterstützen, werden Lernprozesse so arrangiert, dass sie Lern- und Partizipationsbarrieren überwinden helfen und so für alle gemeinsames Lernen an gemeinsamen Lerngegenständen ermöglicht wird. Die Schulgemeinschaft mobilisiert Ressourcen innerhalb der Schule und in der örtlichen Gemeinde, um ein solches aktives Lernen für alle zu fördern.

Für jede der drei Dimensionen gibt es bis zu zwölf Indikatoren, die wiederum über eine ganze Reihe von Fragen ausdifferenziert werden. Mit Dimensionen, Indikatoren und Fragen ergibt sich ein systematisches Raster von Aspekten, die eine zunehmend detaillierte Karte der Schule ergeben und Ansatzpunkte für die Entwicklung nächster Schritte anbieten kann. Eine große Stärke des Materials besteht darin, in einer konsistenten Systematik viele Aspekte in die Diskussion zu bringen, die den Beteiligten vielleicht zuvor noch nicht als Fragestellung vor Augen waren – etwa: „Heißt die Schule alle SchülerInnen willkommen, z.B. MigrantIn- oder nicht ansässige Kinder, SchülerInnen mit Behinderungen, Kinder aus verschiedenen sozialen Milieus?“ Oder: „Fühlen sich die SchülerInnen als EigentümerInnen ihrer Klassen- oder Fachräume?“

Die Fragebögen für Grund- und SekundarstufenschülerInnen, Eltern und KollegInnen, die für Phase 2 genutzt werden sollen, beziehen sich in großen Teilen explizit auf diese Kategorien, so dass sie auch im Hinblick darauf ausgewertet werden können. Sie sollen jedoch ebenfalls entsprechend den Diskussionsschwerpunkten der einzelnen Schule modifiziert werden.

Erste Erfahrungen

Erfahrungen mit der deutschsprachigen Fassung des Index liegen in zweifacher Hinsicht vor: zum einen als Rückmeldungen von „kritischen LeserInnen“, die wir in allen deutschen Bundesländern sowie Österreich und in der Schweiz angefragt haben, zum anderen in der Kooperation mit zwei interessierten Schulen.

Die Reaktionen unserer kritischen LeserInnen wiesen ein durchaus großes Spektrum auf: Einerseits fand der Index großen Anklang, Begriffe wie „zukunftsweisend“ und „genial“ tauchten in den Antworten auf. Andererseits gab es auch geradezu entsetzte Reaktionen, im Hinblick auf die übergroß erscheinenden Ansprüche, die zu schlaflosen Nächten führten, aber

auch im Hinblick darauf, dass wohl nicht eine einzige Schule im betreffenden Bundesland auf eine einzige Frage zu inklusiver Praxis ein einziges Ja angeben könnte – im Index schienen Diskussionen vom anderen Stern geführt zu werden. Hier war wohl die Botschaft unsererseits nicht deutlich genug geworden, dass es sich beim Index nicht um eine Checkliste für die „gute inklusive Schule“ handelt und jede Nein -Antwort eine defizitäre, geradezu miese Schule aufzeigt. Vielmehr geht es darum, auf einer klaren Basis Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und solchen Schulen, die sich als „Schule für alle“ verstehen, mögliche nächste Schritte anzubieten. Der Konsens über diese Zielsetzung ist die Voraussetzung für eine sinnvolle Arbeit mit dem Index.

Bei beiden interessierten Schulen gingen Impulse in Richtung auf den Index von einzelnen KollegInnen, in einem Fall von der Schulleitung aus. Im Gespräch mit ihnen wurde für ratsam befunden, zunächst die Kollegien mit dem Index bekannt zu machen und für die Arbeit mit ihm zu interessieren. Bei einer der Schulen war überdeutlich, dass das breite Verständnis von Inklusion das entscheidende Moment für das Interesse war, denn mit behinderten Kindern wäre nur ein kleiner Teil des Kollegiums zu gewinnen gewesen. Ebenso wichtig wie das Gewinnen des Kollegiums ist die Information aller Gruppen von Beteiligten: Gespräche mit dem SchülerInnenrat und mit dem Elternrat und deren entsprechende Beschlüsse bilden weitere Voraussetzungen für eine sinnvolle Arbeit – andernfalls gibt es keine Chance für eine entsprechende Qualität des Diskussionsprozesses. In einem Fall reagierten die SchülerInnen etwas ungläubig, dass das ganze Vorhaben ohne ihr positives Votum nicht stattfinden würde; offenbar sind sie – nicht anders als Eltern und Kollegium – eher Mehrheitsentscheidungen als Konsensentscheidungen gewohnt. Auch der Ansatz des Index rief verwunderte Reaktionen hervor, beispielhaft die folgenden beiden: „Und wenn wir uns dann für Veränderungen entscheiden – unsere Stadt ist pleite! Wer soll das dann bezahlen?“ – „Gibt es tatsächlich Schulen, in denen auf jedes Kind tatsächlich eingegangen wird? Das wäre ja irre! Dann müsste sich aber viel verändern, und eigentlich kann ich es mir nicht wirklich vorstellen...“

Eine Kollegin aus einem deutschen Kultusministerium wollte, nachdem sie in Großbritannien den Index kennen gelernt und gehört hatte, dass wir an seiner Übersetzung und Adaption arbeiten, sofort einen Schulversuch für 80 Grundschulen verordnen! Zu einer Zusammenarbeit ist es nicht gekommen, zum Schulversuch auch nicht.

Schluss

Für uns sind – neben den gewollt flexiblen und an die konkreten Fragenstellungen vor Ort anzupassenden Einsatzmöglichkeiten des Index – vor allem zwei Momente dafür entscheidend gewesen, uns mit dem Index for Inclusion genauer zu beschäftigen und ihn als Index für Inklusion herauszubringen.

Zum einen ist es das weite Verständnis für Inklusion, das weit über den Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts mit behinderten und nicht behinderten SchülerInnen hinausgeht und tatsächlich alle Dimensionen von Heterogenität umfasst. Dies ist insofern bedeutsam für einen möglichen Einsatz des Index, als Kollegien sich in den seltensten Fällen als Ganzes mit Integration bzw. Inklusion profilbildend auseinandersetzen, denn üblicherweise ist es doch eher eine kleine Gruppe in Kollegien, die sich praktisch wie theoretisch mit diesem Schwerpunkt beschäftigt. Geht es aber um die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität, ist automatisch jedes Kollegium als Ganzes involviert, denn weibliche und männliche SchülerInnen, SchülerInnen unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und ethnischer Herkunft und unterschiedlicher Bildungs- und Lernvorerfahrungen sind Teil jeder Schule.

Das zweite hervorstechende Moment ist die Einbindung aller beteiligter Personen bzw. Personengruppen der Schule, insbesondere die selbstverständliche Einbindung der SchülerInnen der Schule – und dies gilt natürlich auch für die Grundschule.

Literatur

- BOBAN, INES (2000):** It's not Inclusion ... – Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: Hans, Maren & Ginnold, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied/Berlin, 238-247
- BOBAN, INES & HINZ, ANDREAS (2003A):** Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Lang, 37–46
- BOBAN, INES & HINZ, ANDREAS (2003B):** Index für Inklusion – Lernen und Partizipation in der Schule entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität (im Erscheinen)
- BOOTH, TONY & AINSCOW, MEL (EDS.) (2000, 2002):** Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Center for Studies on Inclusive Education
- FEND, H. (1998):** Qualität im Bildungswesen. Weinheim: Beltz
- FÖRSTER, HEINZ VON & PÖRKSEN, BERNHARD (2001):** Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl Auer
- FOREST, MARSHA, PEARPOINT, JACK, MAIURI, FRAN, SNOW, JUDITH, GALATI, ROSE, GALATI, DOM & BAILEY, LOUISE (2000):** It's not Inclusion. Warning Signs of bad Practice in Education. Inclusion News, 3
- GEW (GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT) (2003):** Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes vom 28. Februar 2003. Frankfurt am Main: GEW
- HAUSOTTER, ANETTE, BOPPEL, WERNER & MESCHENMOSER, HELMUT (HRSG.):** Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14. bis 16. November 2001 in Schwerin. Middelfart: European Agency
- HINZ, ANDREAS (1999):** Stand und Perspektiven der Auseinandersetzung um den Gemeinsamen Unterricht vor dem Hintergrund leerer Kassen. Die neue Sonderschule 44, H.2, 101–115
- HINZ, ANDREAS (2000):** Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden – von der integrativen zur inklusiven Pädagogik? In: Kunze, L. & Sassmannshausen, U. (Hrsg.): Gemeinsam weiter... 15 Jahre Integrative Schule Frankfurt. Frankfurt: Selbstverlag, 69–82
- HINZ, ANDREAS (2002):** Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 2002, 354–361
- KNAUER, SABINE (2003):** Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 26, H.1, 14–25
- LUMER, BEATRIX (HRSG.) (2001):** Integration behinderter Kinder in der Grundschule. Erfahrungen, Reflexionen, Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor
- MBWFK (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN) (HRSG.) (2002):** Sonderpädagogische Förderung. Anhörungsfassung. Kiel: MBWFK (im Internet: <http://lehrplan.lernnetz.de/html/sonder/pdf/sop.pdf>)
- PORTER, GORDON L. (1997):** Critical elements for inclusive schools. In: Pijl, Sip J., Meijer, Cor J. W. & Hegarty, Seamus (Eds.): Inclusive Education. A global agenda. London/New York: Routledge, 68–81

Autoren



Abb.2: Andreas Hinz

Prof. Dr. Andreas Hinz, Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,

Postfach, 06099 Halle (Saale)

Tel. +49 (0)345 55-23752

Fax +49 (0)345 55-27049

hinz@paedagogik.uni-halle.de



Abb.3: Ines Boban

Ines Boban war elf Jahre lang als Sonderpädagogin in Integrationsklassen tätig und in der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I“ aktiv. Sie ist Mitbegründerin des „Vereins Werkstadthaus Hamburg“ und des Integrativen Zweckbetriebs „Stadthaushotel-Altona“. Parallel verfasste sie diverse Publikationen. Lehrauftrag an der Universität Bozen/Südtirol.

Quelle:

Ines Boban, Andreas Hinz: Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“

erschieden in: BEHINDERTE 4/5/2003, Seite 2-13

bidok - Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet

Stand: 20.11.2007