

## **Qualität des Gemeinsamen Unterrichts (weiter-)entwickeln - Inklusion**

Ines Boban & Andreas Hinz

*In diesem Beitrag geht es um die Qualitätsfrage in Bezug auf Schule generell, inwiefern der internationale Ansatz von Inklusion ein hilfreicher Reflex auf Praxisprobleme der Integration ist, und um den "Index für Inklusion" - ein konkretes Instrument, mit dem Eltern die Möglichkeit haben, sich in die Diskussion um Schulentwicklung einzumischen und bei der Schulprofilentwicklung in Richtung auf inklusive Qualität Einfluss zu nehmen.*

Seit vielen Jahren gibt es Eltern, die für ihre Kinder mit Behinderungen die volle Teilhabe an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen erstreiten (vgl. BOBAN & HINZ 2003a). Und viele Eltern sind sich inzwischen sicher, dass sie sich für ihr Kind mit Down-Syndrom einen integrativen Lebensweg wünschen - und sie wissen sehr genau, warum sie ihn sich wünschen. Gute Beispiele "neuer Biographien" (vgl. BOBAN & HINZ 2002) und Forschungsergebnisse wie die von BUCKLEY u.a. (2003) zeigen die deutlichen Vorteile des Aufwachsens im "Regelkontext" und ermutigen, den Weg mit dem Kind zu gehen, den man auch gegangen wäre, wenn sein 21. Chromosom nur zweimal vorhanden gewesen wäre.

Dennoch machen viele Eltern auch sehr ernüchternde Erfahrungen auf diesem Weg und stellen fest, dass allzu häufig dort, wo "Integration" draufsteht, zuweilen eher "Segregation", "Anpassung" oder ignorierende Toleranz, Angstabwehrreaktionismus oder Verunsicherungs lähmungen oder -verschleierungen drin sind. Die Qualität gemeinsamer Lernsituationen - manchmal sogar noch im Kindergarten, oftmals auch in der Grundschule, häufiger im Sekundarstufenunterricht und erst recht darüber hinaus - ist oft noch sehr entwicklungsfähig.

Im folgenden Beitrag geht es uns aber nicht um Pädagogenschelte, denn sie leisten meist das, was ihnen unter den gegebenen - oft nicht hinreichenden, eher behindernden - Bedingungen möglich ist! Vielmehr setzen wir uns mit der Qualitätsfrage in Bezug auf Schule generell auseinander, stellen dar, inwiefern der internationale Ansatz von Inklusion ein hilfreicher Reflex auf Praxisprobleme der Integration ist, und stellen ein konkretes Instrument vor, mit dem Eltern die Möglichkeit haben, sich in die Diskussion um Schulentwicklung einzumischen und bei der Schulprofilentwicklung in Richtung auf inklusive Qualität Einfluss zu nehmen: den "Index für Inklusion".

### **Schulqualität zwischen Ökonomie und Professionalität**

Wie wohl viele Eltern und Integrationspädagogen verfolgen wir die zunehmende Qualitätsdebatte im sozialen Bereich, nun auch verstärkt um die Schule geführt, mit Misstrauen. Schnell kann man den Eindruck bekommen, es gehe primär darum, mit möglichst geringem - also gerade noch vertretbarem - finanziellem Aufwand möglichst gute Ergebnisse in Bildung und Erziehung erzielen zu sollen. 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 die Richtung einer Verschärfung von Selektion, denn möglichst homogene, von "Störungsquellen" entlastete Lerngruppen versprechen angeblich beste Erfolge. Schwimmen wir mit unserem Anliegen also gegen den Strom?

Qualität hat jedoch nicht nur eine bildungsökonomische Seite, sondern auch eine Seite der Professionalität: Es ist wichtig, ein zunehmendes Bewusstsein darüber zu haben und 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 kann die Qualitätsdebatte eine positive und produktive Tendenz bekommen, wenn die einzelne Schule die Entwicklung eines Schulprofils und Schulprogramms sowie dessen Evaluation und Fortschreibung gestaltet. Da genau gilt es sich einzubringen: Was eigentlich sind unserer Meinung nach Kennzeichen einer guten Schule und worin könnte die gemeinsame Vision einer Schulgemeinschaft bestehen? Für eine "gute Schule" hat Ulf PREUSS-LAUSITZ neun Faktoren herausgestellt.

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.

Diese Auflistung enthält programmatische Aussagen, die für die Zukunft Zielsetzungen beschreiben, und es besteht Raum für konkrete Ausformulierungen innerhalb bestehender innerer und äußerer Umfeldbedingungen.

### **Inklusion - mehr als ein neues Wort?**

Äußerst selten sind jedoch bisher Ansätze zu finden, Schulentwicklung und Integration zusammenzudenken und so von einer definierten Grundlage auszugehen - der Schule für alle. Umso faszinierter und froher waren wir, auf einem Kongress in Manchester 2000 mit dem "Index for Inclusion" (BOOTH & AINS-COW 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.

Bevor wir aber auf den Index für Inklusion als ein Instrumentarium auf dem Weg zu einer guten Schule eingehen, werfen wir einen Blick auf die Frage, was Inklusion von Integration abhebt - sonst hätte er ja auch "Index für Integration" heißen können.

Die Debatte um Integration und Inklusion läuft in Nordamerika, Australien und Großbritannien schon einige Jahre, doch auch in der deutschsprachigen Literatur taucht mehr und mehr der Begriff der Inklusion - als ein Qualitätsschub für die Integrationspraxis - 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.).

Dabei werden bei der Praxis der Integration zunehmend quantitative und qualitative Probleme benannt: So werden zwar die bestehenden Schulstrukturen modifiziert, indem integrativere Wege zugelassen werden, sie werden aber nicht grundlegend verändert.

Bedeutsamer erscheint jedoch, dass übliche Sichtweisen in der Regel nur wenig verändert werden: Das Kind mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist primär - und das auch innerhalb integrativer Strukturen - das Kind mit Problemen, das "andere" Kind, das funktionsgeminderte Kind, bei dem die Alltagstheorie der Andersartigkeit weiter besteht.

Und je mehr dieses Kind anders, also problematischer, schwächer, geminderter, defizitärer, ... ist, desto weniger kann es integriert werden. Dass diese qualitativen Probleme bei reduzierten Ressourcen und mit zunehmender konzeptioneller Verflachung noch verstärkt werden, entspricht der Gesetzmäßigkeit jeder neuen Entwicklung.

Viele Beispiele solch problematischer Praxisentwicklung finden sich in Deutschland, aber auch in anderen Ländern (vgl. HINZ 1999, BOBAN 2001, FOREST 2001). Diese Problemtendenzen als integrationsbewegte und -bewegende Eltern und Pädagogen zu benennen, ist dringend geboten, um konstruktiv an Veränderungen zu arbeiten. Vergewärtigen wir uns also die Kritik der Inklusion an der Integrationspraxis - nicht um uns zu deprimieren, sondern um uns durch klärende Orientierung zu stärken, die in großen Teilen zugleich eine Rückbesinnung auf unsere ursprünglichen Anliegen in der Theorie der Integration ist. Uns scheinen international drei Punkte bedeutsam (vgl. HINZ 2000):

§ Zum Ersten: Integration fixiert sich häufig auf die institutionelle Ebene, fast nach dem Motto: "Hauptsache drin!" Dabei bilden integrative Strukturen zunächst nur den Rahmen mit einem integrativen Potenzial, 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.

Allzu 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 vorfindbare Selektivität der Integration, denn mit ihm müssen sich Kinder und Jugendliche erst durch Mindestfähigkeiten für Integration qualifizieren und gegebenenfalls dafür kämpfen. Dies lehnt Inklusion als Ansatz strikt ab, da jeder Mensch automatisch den Anspruch darauf hat, als vollwertiges Wesen anerkannt und als wertvoller Teil der Gemeinschaft willkommen geheißen zu werden.

§ Zum Zweiten: 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", aber primär immer noch anders. Deshalb brauchen sie auch vorwiegend - wenn nicht gar exklusiv - ihre anderen Methoden, Inhalte, Lernwege und natürlich auch Lehrer/-innen. So droht integratives Denken und Handeln schnell in ein Nebeneinander pervertiert zu werden. Dies passiert umso schneller, wenn die "anderen" Lehrer/-innen aus Sonderschulen oder Förderzentren kommen und so 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, Erstsprachen, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, sexuelle Orientierungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen kommen in ihnen vor. Sie müssen - da ja vorhanden - stärker zusammengedacht und zum Ausgangspunkt des Lernens über Unterschiede gemacht werden (vgl. SAPON-SHEVIN 2000). Heterogenität ist Normalität - mehr denn je!

§ Und drittens: 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" Schüler/-innen individuelle Curricula auf, die sich in der Regel an den Lehrplänen oder Rahmenrichtlinien der entsprechenden Sonderschulen orientieren. Mit inklusivem Blick erscheint beides problematisch, denn die 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 und das allgemeine Curriculum individualisiert werden muss.

Im Anschluss an die amerikanische Diskussion lässt sich die Praxis von Integration und Inklusion vereinfacht so gegenüberstellen (vgl. Tab. 1).

<b>Praxis der Integration</b>	<b>Praxis der Inklusion</b>
§ Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule	§ Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule
§ Differenziertes System je nach Schädigung	§ Umfassendes System für alle
§ Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/ nicht behindert)	§ Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe
§ Aufnahme von Kindern mit Behinderung	§ Profilierung des Selbstverständnisses der Schule
§ Individuumszentrierter Ansatz	§ Systemischer Ansatz
§ Fixierung auf die administrative Ebene	§ Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
§ Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf	§ Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule)
§ Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderungen	§ Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
§ Individuelle Curricula für Einzelne	§ Ein individualisiertes Curriculum für alle
§ Förderpläne für Kinder mit Behinderungen	§ Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
§ Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen/-innen	§ Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und der Schulpädagogen/-innen
§ Sonderpädagogen/-innen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen	§ Sonderpädagogen/-innen als Unterstützung für heterogene Klassen und Kollegen/-innen
§ Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	§ Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
§ Kombination von Schul- und Sonderpädagogik	§ Synthese von Schul- und Sonderpädagogik
§ Kontrolle durch Experten/-innen	§ Kollegiales Problemlösen im Team

*Tab. 1: Praxis von Integration und Inklusion (nach HINZ 2002, 359)*

## **Entwicklungsstapen des Bildungswesens**

Alfred SANDER hat die Entwicklung der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in verschiedene Etappen eingeteilt (vgl. SANDER 2003) - eine Systematik, die auch für Bildung und Erziehung insgesamt nutzbar ist. In ihr kommen auch Integration und Inklusion als Etappen vor (vgl. HINZ 2004).

### **§ Exklusion**

In der Phase der Exklusion werden bestimmte Personen ganz und gar aus Bildung und Erziehung ausgeschlossen. In der symbolischen Darstellung dieser Phase mag der schwarze Strich eine massive Mauer oder den Erdboden kennzeichnen.

### **§ Segregation**

Bei der Segregation werden alle Kinder und Jugendlichen nach bestimmten Kriterien - vorrangig nach Leistung, aber wie mit PISA nochmals bestätigt wurde, auch nach sozialem Milieu - in je eigenen Institutionen gruppiert. Ein bestimmter Teil von ihnen befindet sich quasi im grünen Bereich der Normalität; wer zu weit davon abweicht, gerät in den gelben Bereich des Randes von Normalität und steigt in eine andere Institution ab. Auch von ihr kann bei zu großer Verschiedenheit in eine weitere Stufe des Systems abgestuft werden, so dass die Person quasi in den roten Bereich gerät und gehört. Schließlich gibt es auch noch einen Rest vom Rest vom Rest, der als quasi "armer lilafarbener Tropf in die letzte Institution gehört. Und es flammen immer wieder Diskussionen darüber auf, ob es nicht sinnvoll wäre, auch für Kinder und Jugendliche mit "schwerer Mehrfachbegabung" - quasi als "blaue Sterne" - ebenfalls eigene Klassen oder gar Schulen einzurichten. Hier fände das differenzierte, vorgeblich begabungsgerechte "System der Be-Sonderung" seine konsequente Vollendung.

Dieses System der Segregation lässt sich auf das gegliederte Schulsystem beziehen, in dem dann das Gymnasium der grüne, die Realschule der gelbe, die Hauptschule der rote und schließlich die Sonderschule der lilafarbene Bereich wären. Es gilt jedoch ebenso für das gegliederte System der Sonderschulen –"normal-grün" wären dann die Schulen für Schüler/-innen mit Sinnes- und Sprachbeeinträchtigungen, gelb die Förderschule bzw. Schule für Lernhilfe, rot die Schule für geistig behinderte und schließlich lila die aus- oder angegliederte Klasse für Kinder und Jugendliche mit schweren Mehrfachbehinderungen.

## § Integration

Bei der Integration bestehen die verschiedenen farblichen Bereiche weiterhin, allerdings befinden sich, wenn auch eher am Rand, auch gelbe und blaue Personen in der allgemeinen Klasse - und dorthin werden auch rote und mit viel Glück und unter extrem günstigen Umständen auch mal lilafarbene Personen "hinein integriert" - natürlich mit spezifischer sonderpädagogischer Unterstützung. Was jedoch bleibt, ist die Dominanz der "Grün-Normalen" gegenüber der Randgruppe der anderen. Es hängt immer von konkreten Konstellationen ab, ob und wenn wie viele "Andersfarbige" in die Lerngruppe der "Grünen" integriert werden können.

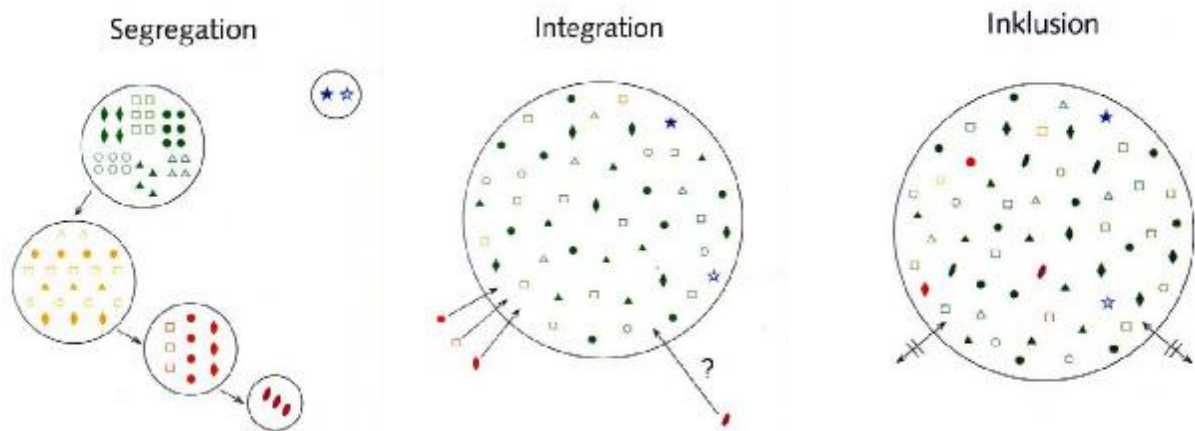
## § Inklusion

Der Inklusion nach befinden sich alle "unterschiedlich Farbigen" in einer gemeinsamen Gruppierung, sie bilden eine Gruppe, bei der Farben und Formen gemischt vorkommen und keine "grüne Normalität" mehr in dem Sinne dominiert, dass alle anderen damit mehr oder weniger an den Rand gedrängt sind. Hier stellt sich nicht mehr die Frage, welche Personen mit welchen Farben und Formen integriert werden können, keiner muss sich mehr durch eine "Mindestfarbigkeit" für die Zugehörigkeit qualifizieren. Bedeutsam sind darüber hinaus die beiden durchgestrichenen Pfeile, mit denen symbolisiert wird, dass Marginalisierung und Aussonderung ausgeschlossen sind.

In der Phase der allgemeinen Pädagogik sind Vielfalt und Heterogenität nichts Außergewöhnliches mehr, daher braucht es keinen eigenen Begriff mehr für einen spezifischen Ansatz oder ein Konzept. Inklusion geht in einer allgemeinen Pädagogik auf und ist kein eigenständiges Thema mehr - und deswegen gibt es auch keine spezifische Abbildung dafür.

Zu den Abbildungen:

1. *Segregation*: Die je Gleichen werden gemeinsam unterrichtet, je andere in eigenen Schultypen, Schulen oder Lerngruppen zusammengefasst.
2. *Integration*: Andere werden in Lerngruppen der Gleichen einbezogen.
3. *Inklusion*: Alle sind gleich und alle sind verschieden, keiner wird ausgeschlossen.



## Index für Inklusion

Wenn von der Integration zur Inklusion ein qualitativer Schritt im Sinne der generellen Anerkennung von Heterogenität gegangen werden soll, ist es nachvollziehbar, warum der Index auf Deutsch "Index für Inklusion" heißt (BOBAN & HINZ 2003b), denn es geht eben nicht um das Hereinlassen bestimmter "abweichender" Kinder in die Schule der "eigentlichen" Kinder, sondern um die selbstverständliche Anerkennung aller.

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 80-er Jahren Versuche, über einen Index die integrative Qualität der Situation eines Kindes zu dokumentieren. In Großbritannien entschloss sich ein Team von Wissenschaftlern, Schulleitern, Lehrern 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 zu unterstützen. Nach mehreren Erprobungsphasen wurde der Index in Großbritannien an alle Schulen kostenlos verteilt, sodass sehr viele Schulen mit ihm arbeiten.

Mittlerweile liegt der Index for Inclusion in Arabisch, Chinesisch, Finnisch, Französisch, Hindi, Maltesisch, Norwegisch, Portugiesisch, Rumänisch und Spanisch vor. Schwedisch, Tschechisch und Ungarisch sind in Vorbereitung. Englische Versionen werden in Australien, Kanada, Südafrika und den USA benutzt. Versionen des Index für ökonomisch arme Länder des Südens sollen entwickelt werden.

Der Index umfasst einen Prozess der Selbstevaluation, in dessen Rahmen eine Reihe von Schulentwicklungsphasen durchlaufen werden. Zunächst empfiehlt sich die Einrichtung einer Koordinationsgruppe, die mit dem Kollegium, den schulischen Gremien, Schülern 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 weiter reichenden 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 dem Bedarf 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 zu schaffen beinhaltet den Aufbau einer sicheren, akzeptierenden, zusammenarbeitenden und anregenden Gemeinschaft, in der jede(r) geschätzt wird, sodass alle Schüler und Mitarbeiter ihre individuell bestmöglichen Leistungen erzielen können. Sie befasst sich mit der Entwicklung inklusiver Werte, die im ganzen Kollegium, von den Schülern, 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, sodass das Lernen für alle durch einen kontinuierlichen Schulentwicklungsprozess unterstützt wird. Eine inklusive Schulkultur wird getragen von dem Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligten 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, sodass sie das Lernen und die Partizipationsmöglichkeiten aller Schüler erhöhen. Unterstützung besteht in Aktivitäten, die zur Fähigkeit einer Schule beitragen, auf die Vielfalt der Schüler einzugehen. Alle Arten der Unterstützung werden in einen einzigen Bezugsrahmen gebracht und von der Perspektive der Schüler 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 Schüler anregen und ihre Stärken, ihre Talente, ihr Wissen und ihre außerschulischen Erfahrungen einbeziehen. Statt die meisten Schüler zu unterrichten und wenige individuell zu unterstützen, werden Lernprozesse so arrangiert, dass sie Lern- und Partizipationsbarrieren zu 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 Schüler willkommen, z.B. Migranten- oder nicht ansässige Kinder, Schüler mit Behinderungen, Kinder aus verschiedenen sozialen Milieus?" Oder: "Fühlen sich die Schüler als Eigentümer ihrer Schule?"

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

## Das Potenzial des Index für Inklusion

Überzeugend ist zum einen das weite Verständnis für Inklusion, das weit über den Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts mit behinderten und nicht behinderten Schülern 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 auseinander setzen, 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 Schüler, Schüler unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und ethnischer Herkunft und unterschiedlicher Bildungs- und Lernvorerfahrungen sind Teil jeder Schule.

Das zweite hervorstechende Moment ist die Einbindung aller beteiligten Personen bzw. Personengruppen der Schule, insbesondere die selbstverständliche Einbindung der Schüler der Schule - und dies gilt natürlich auch für die Grundschule - und ihrer Eltern. Nun stresst uns die Qualitätsdebatte nicht mehr, weil wir das Rad nicht neu erfinden müssen, wenn wir uns gesichert durch den Index für Inklusion auf den Schulentwicklungsprozess begeben.

### Literatur

- BOBAN, Ines (2001): *Das alles ist keine Integration! Leben mit Down-Syndrom*, H. 38, 41-42
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2002): *Das integrative Arbeitstraining als Teil eines neuen Typs von Biographien. Leben mit Down-Syndrom*, H. 40, 12-16
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2003a): *Eltern als Motor der Integrationsbewegung in Deutschland*. In: WILKEN, Udo & JELTSCH-SCHUDEL, Barbara (Hrsg.): *Eltern behinderter Kinder. Empowerment - Kooperation - Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer, 189-203
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003b): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (Eds.) (2002): *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. London: Center for Studies on Inclusive Education
- BUCKLEY, Sue, BIRD, Gillian, SACKS, Ben & ARCHER, Tamsin (2003): *Wie kompetent sind Teenager mit Down-Syndrom? Leben mit Down-Syndrom*, H. 43, 37-41
- FOREST, Marsha (2001): *Dies alles ist keine Inklusion! Leben mit Down-Syndrom* H. 38, 40
- GEW (GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT) (2003): *Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes vom 28. Februar 2003*. Frankfurt am Main: GEW
- 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, Lutz & SASSMANNSHAUSEN, Uwe (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, 354-361
- HINZ, Andreas (2004): *Von der sonderpädagogischen Sicht der Integration zur integrationspädagogischen Sicht der Integration?!* In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck)
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf (2001): *Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht und in der Sonderschule*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 52, 46-50
- SANDER, Alfred (2003): *Über die Integration zur Inklusion*. St. Ingbert: Röhrig
- SAPON-SHEVIN, Mara (2000): *Because We Can Change The World. A Practical Guide To Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities*. Boston: Allyn and Bacon