

Erfahrungen mit dem Index für Inklusion

Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg

Bearbeitet von
Ines Boban, Andreas Hinz

1. Auflage 2015. Taschenbuch. 180 S. Paperback

ISBN 978 3 7815 2039 4

Format (B x L): 14,8 x 21 cm

[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Besondere Pädagogik](#)

schnell und portofrei erhältlich bei


DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

1 Grundlagen

Ines Boban und Andreas Hinz

Der Index für Inklusion – eine Einführung

„Mit dem ‚Index für Inklusion‘ liegt jetzt ein Instrumentarium vor, mit dem Schulentwicklung als Prozess in Richtung Inklusion schrittweise vorangebracht werden kann – orientiert an den Gegebenheiten der einzelnen Schule und unter Beteiligung aller“ (DEPPE-WOLFINGER 2005, 109). So kurz lässt sich das Potenzial des Index für Inklusion für Schulen zusammenfassen!

Um die Inhalte der Beispiele besser verstehen zu können, stellen wir im folgenden Text den Index für Inklusion als Instrument zur Entwicklung von Bildungseinrichtungen und sein Verständnis von Inklusion vor. Dazu beschreiben wir zunächst, wie wir mit dem englischen ‚Index for Inclusion‘ in Kontakt gekommen sind und was uns an ihm fasziniert hat. Daran schließen sich Informationen über den Index selbst, die Adaption der deutschen Schulversion sowie Informationen über die beiden weiteren deutschen Fassungen des Index für Kindertageseinrichtungen sowie des Kommunalen Index an. Um eine Verbindung zum deutschen Diskurs herzustellen, ziehen wir die Menschenrechte als wichtige Basis von Inklusion heran, bevor wir das Inklusionsverständnis des Index darstellen und Spannungsfelder zum deutschen Diskurs aufzeigen. Dieser theoretischen Verortung folgen differenziertere Informationen über den Index und seine zwei wesentlichen Vorschläge für inklusive Entwicklungsarbeit mit seinen Materialien (Indikatoren und Fragen). Da diese Indexe jeweils mehrere hundert Fragen stellen, aber keine einzige Antwort geben, haben wir Überlegungen angestellt, welche vorhandenen und teilweise recht verbreiteten Ansätze pädagogischer Arbeit mit seinem Anliegen harmonisieren und insofern Anregungen für Entwicklungsrichtungen sein könnten. Schließlich spitzen wir die Herausforderung inklusiver Pädagogik auf die Gestaltung inklusiver Lernarrangements zu, in Verbindung mit der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps. Den Beitrag beenden wir mit einem kurzen Fazit.

1 Rückblick

Im Jahr 2000 besuchten wir in Manchester die ISEC, die bis dahin alle fünf Jahre als „International Special Education Conference“ stattfand und seitdem als „Inclusive Supportive Education Conference“ firmiert. Mit über 1000 Teilnehmenden aus mehr als 100 Ländern gab es dort ein Kaleidoskop weltweit diskutierter Themen. Und in einem Workshop mit ca. 500 Menschen wurde ein Material vorgestellt, das in diesem Jahr neu herausgegeben worden war: Der ‚Index for Inclusion‘ (vgl. BOOTH & AINSKOW 2000).

Mit den Hamburger Erfahrungen als Sonderpädagogin in und Wissenschaftliche Begleiterin von Integrationsklassen in der Sekundarstufe I (vgl. SCHLEY, BOBAN & HINZ 1989) bzw. als Wissenschaftlicher Begleiter von Integrationsklassen in Grundschulen (vgl. WÖCKEN, ANTOR & HINZ 1988) und Integrativen Grundschulen in sozialen Brennpunkten, das im Rückblick bei weitem inklusivste Konzept im deutschen Sprachraum (vgl. HINZ u.a. 1998), war sehr schnell klar: Hier wurde etwas vorgestellt, das für Orte, die ‚Schulen für alle‘ werden und sein wollten, eine stärkende, unterstützende Rolle spielen könnte.

Es war die Zeit, als die Qualitätsdebatte in Deutschland im Schulbereich ankam und Qualität dort fast durchweg über die Leistungsergebnisse von Schüler*innen, zudem standardisiert mit Normerwartungen, definiert wurde. Dies war kaum zu vertreten für Pädagog*innen, die sich gerade die Akzeptanz von Heterogenität und die Vielfalt von Lernwegen im breitesten Sinne auf die Fahnen geschrieben hatten und die überlegen mussten, was in solchen Qualitäts-Testzeiten ‚zielfferent sonderpädagogisch förderbedürftige Schüler*innen‘ tun könnten. Mit dem Index wurde eine andere Möglichkeit aufgezeigt, wie Qualität definiert werden kann, und das war eine faszinierende Perspektive. Insofern war für uns sehr schnell klar, dass wir etwas mit diesem Material tun wollten.

2 Entwicklung des deutschsprachigen Index für Schulen und weitere Versionen

Der Index für Inklusion baut auf Arbeiten in den USA und Australien auf, wo zunächst nur die Qualität der schulischen Situation eines Kindes im Blick war. Er weitet diesen Fokus nun auf die ganze Einrichtung aus und hat damit einen systemischen Zugang (vgl. BOBAN & HINZ 2003, 2). Nach seiner Erarbeitung mit einer vielfältigen Projektgruppe Ende der 1990er Jahre für England erwies er sich zunehmend attraktiv für Menschen in anderen Ländern. So entstanden viele Fassungen in anderen Sprachen, bevor wir an die deutsche Version herangingen. Gegenwärtig gibt es Versionen auf Albanisch, Arabisch, Baskisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dänisch, Finnisch, Französisch (in Quebec), Hebräisch, Hindi

(in Indien), Holländisch, Italienisch, Japanisch, Katalanisch, Kroatisch, Lettisch, Maltesisch, Norwegisch, Portugiesisch (in Portugal, Brasilien), Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Serbisch, Spanisch (in Spanien, Lateinamerika), Tschechisch, Ungarisch, Urdu (in Pakistan), Vietnamesisch und Walisisch. Zunehmend wird auch die englische Version für Kindertageseinrichtungen in andere Sprachen übersetzt (vgl. z.B. BOOTH, AINSLOW & KINGSTON 2006b). Die UNESCO finanzierte zudem eine Untersuchung in Brasilien, England, Indien und Südafrika, um zu klären, wie weit der Index auch in ökonomisch ‚armen‘ Ländern des Südens angemessen genutzt werden kann (vgl. BOOTH & BLACK-HAWKINS 2001).

2.1 Adaption des Index für Schulen

In zwei aufeinanderfolgenden Semestern diskutierten wir mit 14 Studierenden die erste und dann auch die verbesserte zweite englische Version des Index im Rahmen unseres Forschungsseminars an der Universität Halle und entwickelten so die adaptierte Fassung für Schulen. Dabei beschäftigten uns u.a. folgende inhaltliche Überlegungen (vgl. HINZ 2012):

- Sollte der Index ‚für Inklusion‘ heißen oder womöglich doch lieber ‚für Integration‘? Integration war zu der Zeit gut eingeführt, aber zunehmend unklar geworden im Unterschied zum kaum bekannten und gerade erst von wenigen diskutierten Begriff der Inklusion, der die aufkommende Heterogenitätsdebatte an den internationalen Diskurs anzuschließen versuchte (vgl. HINZ 1996, 2000, 2002, 2004, SANDER 2002, 2003). Da aber Inklusion im Index etwas eindeutig anders Akzentuiertes meinte als die Integration einer bestimmten, vorher ausgeschlossenen Gruppe von Menschen, war klar, dass wir den Inklusionsbegriff wählen würden.
- Welches Verständnis von Inklusion vertritt der Index selbst? Im Rückblick dominierte zunächst die Einschätzung, dass eine Schule entweder inklusiv ist oder nicht – also ein deutlich strukturell bestimmtes Verständnis. Die prozessuale Ebene von Inklusion kam erst nach und nach in den Blick: Demnach konnte eine Schule auch ein Stückchen inklusiver werden als sie vorher war. Gleichwohl blieb und bleibt die Frage der Balance zwischen beiden Ebenen bisher und wohl auch in Zukunft eine nicht beantwortete (und vielleicht auch nicht generell beantwortbare).
- Eine mit dem Inklusionsverständnis verbundene grundlegende Frage war, wie die Balance zwischen einem maximalistischen und einem relativistischen Zugang zur Inklusion hergestellt werden kann: Für die Entwicklung des ‚Nordsterns‘ als normative Grundorientierung einer Schule ist es wichtig, nicht ‚zu kurz zu springen‘ und eine ‚weite Perspektive‘ aufzumachen; damit droht aber für viele Praxissituationen die Anschlussfähigkeit verloren zu gehen. Insofern war es wichtig, im Index die inklusive Pädagogik für alle Schulen zugänglich zu machen – aber dann konnte die Unverbindlichkeit dazu beitragen, Inklusion zu

einem modischen und nichtssagenden „In-Begriff“ (HAEBERLIN 2007) werden zu lassen.

Bei einer Rückmelderunde von kritischen Leser*innen des Entwurfs in allen deutschen Bundesländern, in Österreich, der Schweiz und Südtirol – darunter Lehrer*innen, Eltern, Schulleiter*innen, Ministeriumsvertreter*innen, Wissenschaftler*innen, Fortbildner*innen und andere – war das Spektrum an Reaktionen beeindruckend. Es reichte von: ‚Genial! Endlich gibt es so ein Material, darauf habe ich gewartet!‘ bis hin zu: ‚Das ist ein Burn-Out-Programm! Wollt ihr denn alle demoralisieren? In keiner einzigen Schule meines Bundeslandes wird jemand auch nur eine Frage mit ja beantworten können!‘ Im Index schienen dieser Reaktion zufolge Diskussionen weit entfernt von der Realität geführt zu werden. Hier war offensichtlich die Intention nicht genügend deutlich geworden, dass es sich beim Index nicht um eine Checkliste für die ‚gute inklusive Schule‘ handelt und jede Nein-Antwort auf eine ‚defizitäre und exklusive Schule‘ verweist. Vielmehr geht es darum, auf einer klaren Basis Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und den Schulen, die sich als ‚Schule für alle‘ verstehen, nächste Schritte anzubieten. Der Konsens über diese Zielsetzung – Angebot eines Buffets statt einer verpflichtenden Qualitäts-Checkliste – erschien uns schon damals als Voraussetzung für eine sinnvolle Arbeit mit dem Index.

- Überhaupt gab es zahlreiche Fragen in Bezug auf die Begrifflichkeiten im Index, beginnend mit der Benennung seiner drei grundlegenden Dimensionen von Inklusion: „inclusive cultures, policies and practices“ – sprachlich korrekt eher „Kulturen, Grundsätze und Praxis“ oder inhaltlich sinnvoll eher „Kulturen, Strukturen und Praktiken“? Leider waren hier unterschiedliche Rahmenbedingungen beim Index für Schulen und dem für Kindertageseinrichtungen gegeben: Während der Schul-Index adaptiert werden konnte, durfte der Kita-Index laut dem englischen Herausgeber lediglich übersetzt werden. Dabei wurden die Freiheitsgrade der Übersetzung leider eher sprachlich korrekt denn inhaltlich sinnig interpretiert, so dass es unglücklicherweise für die gleichen Dimensionen in den verschiedenen Versionen des Index unterschiedliche Bezeichnungen gibt (vgl. BOOTH, AINSLOW & KINGSTON 2006b). Auch die eigene Beteiligung als externe Beratung für den Kita-Index verhinderte nicht, dass dort neben den unterschiedlichen Bezeichnungen Beispiele aus pakistanischen Familien zu lesen sind, die für englische Erzieher*innen hoch brisant, für deutschsprachige aber nicht direkt weiterführend sind.
- Ein anderer Aspekt war, wie die Bezugnahme des Index auf die Verhältnisse in England und die dazu so unterschiedlichen in den deutschsprachigen Ländern bzw. Landesteilen oder Schulabteilungen im deutschen Index abzubilden wären. Dies kann wiederum ein Beispiel verdeutlichen: Das stark dezentralisierte und den Local Education Authorities (LEA) unterstellte englische Schulsystem

weist der einzelnen Schule deutlich mehr Kompetenzen zu, etwa bei der Finanzierung der Schule oder der Einstellung von Personal, die dann auch von einem Gremium der Schule, dem „governing body“ kontrolliert werden. So etwas gibt es nirgends im deutschen Sprachraum. Damit stellt sich die Frage von analogen bzw. anderen sinnvollen Strukturen. Die Lösung war hier, schulische Gremien trotz ihrer deutlich geringeren Einflussmöglichkeiten als halbwegs analoge Struktur an die Stelle des „governing body“ zu setzen.

- Eine andere Fragestellung für die Ausgestaltung des Index war, wie detailliert seine Empfehlungen sein sollten. Als Anregung kann es durchaus sinnvoll sein, Vorschläge für den Ablauf eines Schulentwicklungstags mit seinen wesentlichen Impulsen aufzunehmen. Auch kann es als Orientierung hilfreich sein, Zeiträume für die Phasen des Index-Prozesses zu nennen, die auf Erfahrungen beruhen. Jedoch könnte andererseits zum einen der (Ein-) Druck aufkommen, dass hier Vorgaben gemacht würden – was keineswegs passieren soll – und zum anderen könnten sich erfahrene Schulentwicklungsbegleiter*innen entmündigt fühlen. Die Herausforderung bestand also darin, eine Balance zwischen der Detailliertheit von Prozessen und der Generalisiertheit als Entwicklungsrichtung zu finden und zu gestalten.
- Lange Diskussionen gab es über die im Index enthaltenen Fragebögen. Zunächst wurde bezweifelt, ob sie überhaupt sinnvoll sind, denn die Gefahr des schlichten Kopierens und damit des unreflektierten Einsatzes von Materialien, die mit einiger Wahrscheinlichkeit an den Bedarfen – und vielleicht auch Nöten – der Beteiligten einer Schulgemeinschaft vorbeigehen, wurde als erheblich eingeschätzt. Ohnehin sollten in den Schulen – wenn überhaupt – eigene Fragebögen entwickelt werden, die genau auf die aktuelle Situation eingehen können. Wie also könnte der Index zu einer solchen Adaptierungsfreudigkeit in der Praxis beitragen?

Im Rückblick sind diese intensiven Überlegungen und Diskussionen nicht mehr im Detail zu rekonstruieren. Immerhin war es aber möglich, im Seminar einen Konsens zu finden und den auch als gemeinsame Lösung zu formulieren. Mitunter wurde dies erleichtert durch die Selbstberuhigungsstrategie, dass dies ja nur die erste, also eine sehr vorläufige Auflage sei und eine zweite spätestens in drei Jahren folgen würde – ein Irrtum, wie wir mittlerweile wissen.

Mittlerweile gibt es eine mehr als zehnjährige Nutzung des schulischen Index, der immer wieder nachgedruckt wurde. Die vom GEW-Hauptvorstand herausgegebene Version für Kindertageseinrichtungen (vgl. BOOTH, AINSCOW & KINGSTON 2006b) unterscheidet sich als Übersetzung der englischen Version für „early years and child care“ (vgl. BOOTH, AINSCOW & KINGSTON 2006a) nicht nur in den Begrifflichkeiten: Inhaltlich bezieht sie sich stärker auf das Spiel als wesentliche kindliche Tätigkeit – was dem schulischen Index eigentlich auch gut täte.

2.2 Kommunalen Index für Inklusion

Eine wesentliche inhaltliche Erweiterung der Unterstützungsmöglichkeiten durch die deutschsprachigen Versionen des Index für Inklusion kommt durch die Entwicklung eines „Kommunalen Index für Inklusion“ durch die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (vgl. MSJG 2011) zustande, der an einen Entwurf aus der englischen Grafschaft Suffolk (vgl. McDONALD & OLLEY 2002) anschließt und inklusive Entwicklungsprozesse aus dem Bildungsbereich auf den Sozialraum ausweitet. Für den Kommunalen Index brachte die Montag Stiftung zunächst ein Arbeitsheft heraus, in dem in starker Anlehnung an den schulischen Index die Fragen auf kommunale Strukturen bezogen sind (vgl. MSJG 2010). Nutzer*innen waren dazu eingeladen, sie kritisch zu kommentieren. Auf dieser Basis entwickelte sie den eigentlichen Kommunalen Index, bei dem einige Spezifika bedeutend sind (vgl. dazu Kap. 5 sowie BROKAMP 2011, 2015):

- Zum einen enthält er, da er sich auf die viel größere Komplexität von kommunalen Kontexten bezieht, eine andere Systematik als die beiden Indexe für Kitas und Schulen.
- Zum anderen wurde eine Idee aufgenommen, auf welchen Ebenen und mit welchen Beteiligten die aktuelle Situation reflektiert werden kann; diese Idee ist verallgemeinerbar (vgl. Kap. 5).

3 Menschenrechte – Orientierung für Inklusion

Der Index ist eine Unterstützung für die Entwicklung zu inklusiveren Kulturen, Strukturen und Praktiken in Bildungseinrichtungen. Er erfährt eine große Bestärkung durch die seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) 2009 stark boomenden Diskussion um Inklusion. Angestoßen durch die Argumentation mit den Menschenrechten allgemein, steht in der Regel die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vorrangig im Blickpunkt. In der Tat haben die Ratifizierung dieser Konvention durch Bundestag und Bundesrat und ihr Inkrafttreten 2009 die Diskussion intensiviert. Zunächst schien sie jedoch politisch – ähnlich wie die Kinderrechtskonvention 1989 – im ahnungslos wirkenden Stil einer „Schabowski-Phase“ (vgl. HINZ, KÖRNER & NIEHOFF 2010) folgenlos zu bleiben: Die ‚Reisefreiheit‘ im Bildungsbereich galt zwar nun irgendwie plötzlich auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderungserfahrungen. Doch was das real bedeutete, war zunächst völlig unklar – auf jeden Fall sollte sich aus Sicht der Bildungsverwaltung möglichst wenig ändern. Dies ist jedoch dank der damaligen Kultusministerin von Schleswig-Holstein, Ute ERDSIEK-RAVE (2010), nicht so geblieben: Nachdem sie auf einer internationalen Tagung der UNESCO in Genf die international gesehen exotische und merkwür-

dige Situation des hohen Maßes von Segregation in Deutschland rechtfertigen musste, brachte sie das Thema offensiv in der Kultusministerkonferenz ein und initiierte später den Expertenkreis Inklusion der deutschen UNESCO-Kommission.

Der Rückbezug vor allem auf die BRK lässt jedoch die Missinterpretation zu, es handele sich um eine spezifische Gruppe von Menschen, denen mit der Konvention spezifische Rechte in puncto Inklusion zugeschrieben würden. Hier ist es bedeutsam sich zu vergegenwärtigen, dass die BRK in einer Reihe von Konventionen steht, die auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) zurückgehen, in der die universellen, unverbrüchlichen und unteilbaren Menschenrechte definiert werden – also Rechte, die weder insgesamt noch teilweise noch für bestimmte Menschen zur Disposition gestellt werden können. Mit dieser Erklärung wurde ein Entwicklungsprozess begonnen, der im Sinne eines ‚living documents‘ kontinuierlich fortschreitet und insofern Aktualisierungen, Konkretisierungen und Ergänzungen erfordert, die dann in verschiedenen Konventionen gefasst werden, etwa in der Anti-Rassismus-Konvention (1965), in der Frauenrechtskonvention (1979), in der Kinderrechtskonvention (1989) und gegenwärtig in der Behindertenrechtskonvention (2006). Aktuell wird vor allem im ‚globalen Süden‘ diskutiert, ob nicht die Rechte ‚der Mutter Erde‘ ebenfalls Eingang in Menschenrechtsdokumente finden sollten (vgl. hierzu DHAWAN & CASTRO VARELA 2014).

Mit diesem kurzen Blick auf die Menschenrechte ist klar, dass die BRK nicht exklusiv auf Menschen mit Behinderungserfahrungen zu beziehen ist. Vielmehr stellt sie eine Etappe der Entwicklung der Menschenrechte insgesamt dar, in der – da offensichtlich notwendig und bisher nicht ausreichend berücksichtigt – klargestellt wird, dass die Menschenrechte und insbesondere das Recht auf Bildung im allgemeinen Kontext auch für Menschen mit Behinderungserfahrungen gelten und dass eine hochwertige Bildung und der diskriminierungsfreie Zugang zu ihr (auch) für sie, wie für alle Menschen, zu gewährleisten sind (vgl. UN 2008). Mit dem Bezug auf die Menschenrechte ist also ausgesagt, dass es in der Bildung für alle Menschen Barrieren für Lern- und Partizipationsprozesse abzubauen gilt – und das ist das explizite Anliegen des Index für Inklusion.

4 Idee des Index – Inklusion als Prozess

Uns faszinierte die Art, wie der Index an die Dinge herangeht: Er vertritt ein Verständnis von Inklusion, das sich nicht primär an einem strukturellen Status festmacht, etwa einer Schule, die alle Schüler*innen aufnimmt und niemanden an andere Einrichtungen verweist. Dann wäre Inklusion weder für Haupt-, Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen noch für Hochschulen ein erfüllbarer Anspruch; lediglich Grund-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen kämen für sie

in Frage, denn alle anderen ‚nehmen nicht alle‘. Vielmehr ist für das Inklusionsverständnis des Index entscheidend, dass die Bildungseinrichtung – zunächst unabhängig von ihrer Verortung in wie auch immer selektiv organisierten Strukturen des Bildungssystems – daran arbeitet, durch die Menschenrechte also geboten, immer mehr Barrieren für Lern- und Partizipationsprozesse zu eruieren und abzubauen. Dass damit auch eine größere Offenheit für die Aufnahme unterschiedlichster Kinder bzw. Schüler*innen einhergeht, liegt auf der Hand. Es ist also nicht entscheidend, ob eine Kita oder Schule bereits allen Kinder offen steht – vielmehr ist es bedeutsam, dass eine Bildungseinrichtung möglichst allen Bedürfnissen und Bedarfen der Menschen in ihr zu entsprechen sucht und weitere Schritte der Öffnung anstrebt. Ein solches prozessorientiertes Verständnis von Inklusion bedeutet, dass sie niemals vollständig abgeschlossen ist, sondern die kontinuierliche Reflexion von möglicherweise immer wieder neu auftauchenden Barrieren ein permanentes Unterfangen ist. Inklusion bedeutet also für jede Bildungseinrichtung, eine lernende Institution zu sein, die sich immer wieder möglichen Diskriminierungstendenzen stellt, sie selbstkritisch analysiert und schrittweise so weit wie möglich beseitigt.

4.1 Inklusionsverständnis

Damit stimmt der Index mit einem Verständnis von Inklusion überein, dessen vier Eckpunkte – auf der Basis der Analyse des internationalen Diskurses – sich folgendermaßen zusammenfassen lassen (vgl. HINZ 2004, 46f.):

- Die Vielfalt von Menschen ist etwas Positives, mit dem die Beteiligten so umgehen, dass sie – mit allen Kontroversen und Spannungen – für die Entwicklung von Menschen und ihr Zusammenleben förderlich ist und nicht durch Aufteilung und Zuordnung wegeorganisiert werden müsste.
- Eine inklusive Sicht bezieht sich auf alle gesellschaftlich relevanten Dimensionen von Heterogenität, seien es etwa unterschiedliche Fähigkeiten, Hautfarben, Erstsprachen, ethnische Herkunft, Geschlechterrollen, sozialer Status, sexuelle Identitäten, körperliche Bedingungen, religiöse, politische und philosophische Orientierungen oder unterschiedliches Alter. Dabei sind nicht die Aspekte an sich bedeutsam, sondern die gesellschaftlichen Bewertungen, mit denen sie verbunden werden und mit denen ein Individuum mit seinen jeweiligen differenzierten Identitäten hinter einer dominierenden, negativ (oder auch positiv) bewerteten, zugeschriebenen Eigenschaft zu verschwinden droht. Hinter jedem dieser Aspekte steht eine spezifische Diskussion über Diskriminierung – z.B. über Sexismus, Rassismus, Fettismus, Behindertenfeindlichkeit, Islamfeindlichkeit, Antisemitismus, Antiziganismus, Schwulen- und Lesbenfeindlichkeit, Adultismus usw. Gesellschaftlich richtet sich Diskriminierung gegen bestimmte Gruppen (vgl. HEITMEYER 2012), für pädagogische Prozesse ist es jedoch wichtig, das Denken in Gruppenkategorien zu durchlöchern, indem sie immer

wieder hinterfragt und fließende Übergänge für möglich gehalten werden. Im Alltag werden oft unbewusst zwei Gruppen konstruiert, von denen die eine als ‚eigentlich gemeinte‘, ‚richtigere‘ oder ‚bessere‘ erscheint und die andere ‚auch‘ da sein und etwas lernen kann. Inklusiv ist jedoch eine Denkweise, die Gemeinschaften als letztlich ununterteilbare Spektren von Individuen mit je spezifischen, komplexen Profilen sieht und auf den Abbau von Barrieren für jegliche Lern- und Partizipationsprozesse zielt.

- Inklusion ist den universellen, unteilbaren und unverbrüchlichen Menschenrechten verpflichtet. Sie ist sozialen Bewegungen verbunden wie der Bürgerrechts- und Frauenbewegung. Daher wendet sich Inklusion gegen jede Form von Diskriminierung und Marginalisierung, also dagegen, eine Person aufgrund jedweder Zuschreibungen und durch Strukturen und Rahmenbedingungen an den Rand zu drängen und ihr Barrieren für Selbstbestimmung und gleichberechtigte Partizipation in den Weg zu stellen – sie also z.B. durch Etikettierung und/oder Isolation aktiv zu behindern.
- Inklusion ist eine weltweite Entwicklungsperspektive mit dem Ziel in allen gesellschaftlichen Bereichen zunehmend diskriminierungsfreie Partizipation zu ermöglichen – zumal in der Bildung. Inklusion ist demnach immer auch Inklusionspolitik.

Damit ist klar, dass Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe eine Orientierung für das konkrete Handeln darstellt, auch wenn sie wohl nie zu hundert Prozent realisiert werden kann. Arbeitsteilige Gesellschaften haben eher die Tendenz, Diskriminierung und Exklusion gegenüber bestimmten Gruppen zu verstärken und sich in Krisenzeiten ökonomisch zu spalten. Mit diesem Fokus bietet inklusive Pädagogik als Konzept die Chance,

- über die Integration bestimmter Gruppen *in etwas Bestehendes hinein* hinauszugehen,
- über die unrealistische Definition von verschiedenen, eindeutig abgrenzbaren Gruppen (Zwei-Gruppen-Theorie) hinauszukommen und sich der Vorstellung eines ununterteilbaren Spektrums von gleichen und verschiedenen Individuen anzunähern,
- zu einer gemeinsamen Zuständigkeit aller Pädagogiken und pädagogischen Professionen für Heterogenität zu kommen und
- den Fokus auf die Veränderung und Weiterentwicklung von pädagogischen Arrangements statt auf die Veränderung von Lernenden und deren je ‚richtige Platzierung‘ zu legen.

4.2 Inklusion im Index und im deutschsprachigen Diskurs

Mit diesem Verständnis von Inklusion unterscheidet sich der Index deutlich vom dominierenden deutschsprachigen Diskurs, wie er von der Bildungspolitik und -verwaltung sowie entsprechenden Verbänden und in den Medien, aber auch teil-

weise in der Wissenschaft betrieben wird. Es geht im Index um die Frage, wie Bildungseinrichtungen es immer besser schaffen können, nicht benachteiligend mit jedweden pädagogisch relevanten zugeschriebenen Unterschieden zwischen den Beteiligten umzugehen. Das ist einerseits deutlich mehr – und erscheint schwieriger – als ein ‚Inklusionsverständnis‘, das – wie der Schulpädagoge VON SALDERN (2013, 11) so treffend sagt – nicht wirklich Inklusion im konsequenten Sinne meint, sondern „Integration plus“, also mehr Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als bisher anstrebt. Real wird damit De-Segregation betrieben, dies jedoch rhetorisch als Inklusion ausgegeben (vgl. KÖPFER 2013 sowie ausführlich HINZ 2013). Andererseits ist es deutlich einfacher als mit ‚Integration plus‘, denn hier wird nicht ein besonderer Fokus auf zusätzlich zu integrierende Menschen gerichtet, die anders sind und nun ‚auch noch‘ das Recht auf die allgemeine Schule besitzen. Vielmehr wird die in der Praxis ohnehin in jeder Lerngruppe vorhandene pädagogische Grundfrage verschärft gestellt, wie die Pädagog*innen mit der vorhandenen Heterogenität umgehen – im Unterricht und im Schulleben (vgl. HINZ 1993). Dass hierfür verbesserte Rahmenbedingungen notwendig sind, nämlich zeitweise Unterstützung im Unterricht und damit dem Aufgeben des ‚Einzelkämpfersystems‘, liegt auf der Hand – und ist ohnehin sinnvoll. Damit ist Inklusion keine Aufgabe für besonders engagierte Schulen, vornehmlich Grund- und Gemeinschaftsschulen – während andere Schulformen sich bequem in die zweite Reihe zurückziehen zu können meinen. Vielmehr ist sie eine Herausforderung für jede Schule, unabhängig von der Schulform und ihrer üblichen Selektivität. Jede Schule ist aufgefordert, die vorhandene Vielfalt differenziert wahrzunehmen, inklusiv mit ihr umzugehen und sie als Potenzial für alle zu vergrößern – orientiert an den Menschenrechten. Das ist das komplette Gegenteil einer zuweilen geäußerten Kritik, so etikettierte ‚radikale Inklusionist*innen‘ würden mit diesem Verständnis Gleichmacherei betreiben und Unterschiede leugnend bzw. einblendend Gleichheitsträumen nachhängen.

Bei dem Inklusionsverständnis des Index entsteht gleichzeitig ein Spannungsmoment, indem er einerseits die jeweils eigene Entwicklungslogik einer pädagogischen Einrichtung favorisiert und ihr zu vielen Schritten in inklusive Richtung verhelfen sehen will und andererseits die gesetzliche Situation auf menschenrechtlicher Grundlage juristische Forderungen stellt, die hier und heute sofort zu erfüllen sind. Inklusion ist selbst nicht explizit als Menschenrecht formuliert, vielmehr ist sie eine wesentliche Form, Menschenrechten zur Realisierung zu verhelfen. Dann allerdings kann es keine Rolle spielen, ob eine Bildungseinrichtung ‚so weit‘ ist, dass sie sich in der Lage fühlt, eine*n Lernende*n aufzunehmen und eine hochwertige Pädagogik – gemäß Art. 24 der BRK – zu bieten, die also den individuellen Bedarfen entspricht.

4.3 Drei Perspektiven auf Inklusion

Dieses Spannungsmoment ist auch in einem Theorem von Tony BOOTH (2008) zu finden, wenn er drei Perspektiven auf Partizipation unterscheidet, die es in ihrer jeweiligen Bedeutung für Inklusion zusammenzudenken gilt:

- Partizipation von Personen zielt auf den individuellen Aspekt, demzufolge jeder Mensch das Recht hat, diskriminierungsfrei selbstverständlicher Teil allgemeiner Orte, z.B. von Bildungseinrichtungen zu sein. Hier geht es um menschenrechtsbasierte juristische Ansprüche, die ggf. juristisch geklärt werden müssen. Dies ist ein wichtiger, aber gleichzeitig auch u.U. problematischer Aspekt, weil sehr schnell ‚das Problem‘ auf diese Person gerichtet wird – ihr sonderpädagogischer Förderbedarf, ihr Migrationshintergrund, ihre Lebenswelt sind die Faktoren, die es so schwierig machen. Förderbedarf wird Lernenden zugewiesen, nicht Erzieher*innen oder Lehrer*innen, Leitungen, Trägern bzw. Schulämtern oder Sozial- bzw. Kultusministerien – einzig und allein Kinder und Jugendliche erhalten bisher diese Zuschreibung. Das macht es dringend notwendig, dass weitere Perspektiven hinzukommen.
- Partizipation in Systemen zielt auf den innerinstitutionellen und systemischen Aspekt. Wie geht eine pädagogische Einrichtung mit der Unterschiedlichkeit von Lernenden um? Wie kann es angehen, um das prominenteste Problembeispiel anzuführen, dass moslemische männliche Jugendliche in westdeutschen Großstädten in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen so überrepräsentiert sind? Hier geht es deutlich nicht nur um deren – u.U. vorgebliches – So-Sein, sondern es geht zuallererst um den Blick darauf, wie deutsche Bildungseinrichtungen mit ihnen umgehen. Oder schärfer formuliert: Hier geht es um strukturelle Diskriminierung, die dazu führt, dass deutsche Normalitätsvorstellungen maßgeblich zu Benachteiligung und Aussonderung beitragen (vgl. GOMOLLA & RADTKE 2009). Damit ist also die kritische Selbstreflexion der Einrichtung gefragt: Bei ihr liegt das Problem mit ihrer mehr oder weniger entwickelten Fähigkeit im Rahmen vorhandener Rahmenbedingungen – oder ggf. auch ihrem Willen –, mit Vielfalt inklusiv umzugehen.
- Partizipation an einer inklusiven Grundorientierung zielt auf den Aspekt des Selbstverständnisses einer Bildungseinrichtung. Zwar muss jede Bildungseinrichtung ihr Profil beschreiben und ein Leitbild definieren, die Frage ist jedoch, wie weit ihre Prinzipien und Orientierungen allen Beteiligten bewusst und in welchem Maß sie auch gemeinsam entwickelt worden sind. Dabei kann es – gerade angesichts der deutschen Geschichte – nicht darum gehen, einen verbindlichen Kanon von Werten vorzugeben, sondern es geht um den gemeinsamen Reflexions- und Entwicklungsprozess, in dem die Bildungseinrichtung ihre eigene Orientierung klärt. Zentral dürften dabei Aspekte wie die Anerkennung von Personen als gleichwertig und der Respekt für Vielfalt sein. Sie werfen wiederum vielfältige Fragen auf, was eine Orientierung an ihnen für Folgerun-

gen nach sich zieht und wie sie die Beteiligten in ihrem alltäglichen Handeln verdeutlichen. Die verschiedenen Versionen des englischen Index machen deutlich, dass auch die Frage inklusiver Grundorientierung ein Entwicklungsprozess ist, der jeweils unterschiedliche – und zunehmend viele – Überschriften für entsprechende Werte und Orientierungen beinhaltet (vgl. BOOTH & AINSCOW 2002, 2011 sowie BOOTH 2008).

Erst wenn die Beteiligten alle drei Perspektiven zusammenbringen, haben sie laut BOOTH (2008) ein umfassendes Verständnis von Inklusion.

5 Vorschläge und Materialien des Index

Wenn nun jede Kita und jede Schule gefragt ist, sich mit bewussten und unbewussten eigenen Barrieren für Lern- und Partizipationsprozesse auseinanderzusetzen, dann ist es sinnvoll, dies mit zwei Prämissen zu tun, zu denen der Index zwei Vorschläge macht (vgl. BOOTH & AINSCOW 2002): einen dazu, wie dieser Prozess gestaltet werden kann, und einen zur inhaltlichen Systematik, die dabei hilft, den Prozess inhaltlich auf die konkrete Situation zu beziehen und so ertragreicher zu gestalten.

5.1 Erster Vorschlag: zum Prozess

Dieser Reflexions- und Planungsprozess umfasst möglichst viele Beteiligte mit möglichst vielfältigen Perspektiven; zentral ist dabei die Sicht der Spielenden und Lernenden, also der Kinder bzw. Jugendlichen. Je mehr unterschiedliche Perspektiven im Dialog – oder vielleicht auch in harten kontroversen Debatten – zur Sprache kommen, desto größer sind die Chancen, ein umfassendes Bild und eine tiefergehende Reflexion der aktuellen Situation zu entwickeln und dann gemeinsam sinnvolle und nicht überfordernde nächste Entwicklungsschritte zu planen und zu realisieren. Daher macht der Index einen Vorschlag, wie der Prozess unter Beteiligung möglichst vieler Menschen und koordiniert durch ein Index-Team gestaltet werden kann und welche Aktivitäten beispielsweise auch ohne dieses Phasenmodell möglich sind – und es ist lediglich ein Vorschlag, natürlich kein Muss, der im Folgenden auf Schule bezogen ausgeführt wird (vgl. BOBAN & HINZ 2003, 18-19 sowie BOBAN 2012).

Wenn es ihr sinnvoll erscheint, weil sie z.B. noch wenig Erfahrungen mit systematischer Entwicklungsarbeit hat und eine klare Orientierung im Prozess haben möchte, startet die Bildungseinrichtung in einen Prozess mit fünf Phasen (vgl. Abb. 1). Dabei entscheidet sie zunächst – wir haben dies mit ‚Phase 0‘ bezeichnet –, ob sie überhaupt mit dem Index arbeiten will (vgl. HINZ u.a. 2013).

In Phase 1 bildet die Bildungseinrichtung, sofern sie nicht über eine inklusiv strukturierte Steuergruppe verfügt, ein Index-Team als Koordinationsgruppe für die ge-

samte Entwicklungsarbeit. Da dieses Team repräsentativ sein soll für die Einrichtung, gehören selbstverständlich neben der Leitung und pädagogischen Mitarbeiter*innen Eltern und Lernende dazu. Schon hier wird im ersten Schritt Partizipation der Lernenden abgesichert. Dieses Team reflektiert seinen bisherigen Zugang zur Entwicklungsarbeit, macht sich mit dem Ansatz und den Materialien des Index vertraut und bereitet die Arbeit mit der Bildungseinrichtung als Ganzes vor.

In Phase 2 – einer Schlüsselphase für die inklusive Qualität der Arbeit mit dem Index – geht es darum, die Situation der Bildungseinrichtung zu analysieren. Dazu gilt es, die entsprechenden Einschätzungen von allen beteiligten Gruppen zu eruieren – die der bestehenden Gremien, der Mitarbeiter*innen, Eltern, die der Lernenden und schließlich auch die des Umfeldes. Weiter werden in dieser Phase Prioritäten für konkrete nächste Schritte der Bildungseinrichtung im Rahmen des nächsten Entwicklungsprogramms herauskristallisiert.

In Phase 3 werden der Rahmen des Index und sein Grundverständnis und/oder die gemeinsam festgelegten Prioritäten in das bestehende Entwicklungsprogramm eingearbeitet; sofern noch keins existiert, kann dies der Anlass sein, eins zu entwickeln. Phase 4 enthält die Umsetzung der Prioritäten, wobei diese nachhaltig und dokumentiert erfolgen soll. Mit Phase 5 wird diese Entwicklung evaluiert und der Prozess der Arbeit mit dem Index reflektiert, so dass sich der Kreis der Entwicklungsarbeit schließt und auf der Grundlage neuer Analysen nächste Prioritäten festgelegt und umgesetzt werden – und sich dieses Phasenmodell aufgrund der zunehmenden Ungleichzeitigkeit verschiedener Vorhaben verwischt.

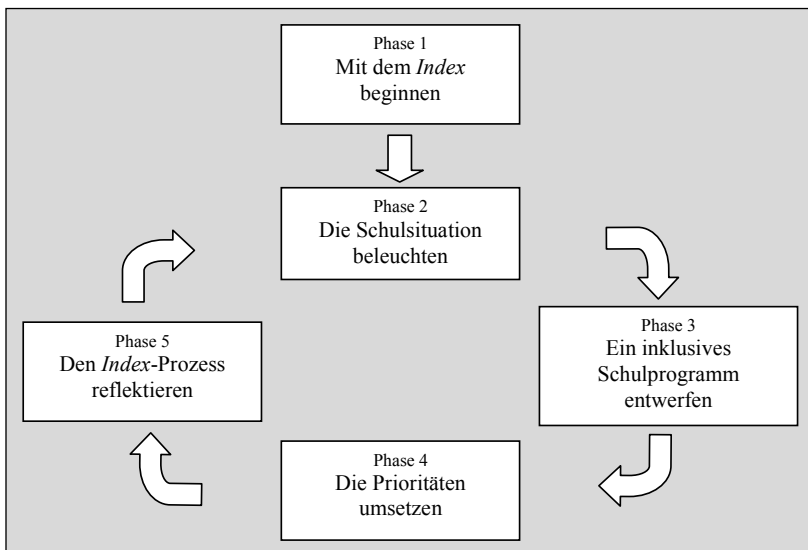


Abb. 1: Phasen-Modell des Index für Inklusion (BOBAN & HINZ 2003, 19)

5.2 Ergänzung: Fünf Ebenen für Reflexion und Dialog

Eine wesentliche Aussage über die inklusive Qualität von Situationen und Entwicklungen verbindet sich mit dem Dialog. In den Kommunalen Index für Inklusion wurde eine Idee aufgenommen, die für die Arbeit mit allen Fassungen des Index hilfreich sein kann. Er verweist darauf, dass sich bei kommunal orientierten inklusiven Entwicklungsprozessen Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen vollziehen (vgl. MSJG 2011, 25f.) – und dies kann auch eine Hilfe für deren systematische Reflexion sein. Daher verallgemeinern wir im Folgenden die fünf Ebenen auf alle Situationen und Entwicklungsprozesse:

- Ich mit Mir: die einzelne Person – diese Ebene bezieht sich auf Reflexion und Dialog einer Person mit sich selbst und nimmt z.B. die eigene Rolle, das eigene Selbstverständnis und eigene (Vor-) Urteile wie auch die Bereitschaft zur Veränderung in den Blick.
- Ich mit Dir: Mensch zu Mensch – diese Ebene betrifft Reflexion und Dialog zwischen direkt im Kontakt stehenden Beteiligten, die sich über eigenes Handeln und seine individuellen und kollektiven Hintergründe austauschen.
- Wir: die Organisation oder Einrichtung – diese Ebene zielt auf gemeinsame Reflexion und Dialog in einem institutionellen Zusammenhang, wo sich die Organisation als Ganzes auf den inklusiven Weg macht.
- Wir und wir: Kooperation und Vernetzung – diese Ebene geht über die eigene Organisation hinaus und bezieht Kooperationspartner*innen in die Reflexion und den Dialog ein, die die gemeinsamen inklusiven Schritte im Sozialraum mittragen und stärken können.
- Alle gemeinsam: Die ganze Kommune, Region, ... und die Welt – diese Ebene bezieht sich auf einen inklusiven Prozess, in dem die Beteiligten Strukturen für die gemeinsame Entwicklung des Sozialraums entwickelt haben und koordiniert nächste Schritte gehen, die sie auch gemeinsam im Dialog reflektieren.

Was hier evtl. wie Alternativen klingen könnte, die für unterschiedliche Konstellationen angemessen sein können, ist gleichzeitig auch eine Anregung für die Reflexion darüber, welche Ebene in welchem Ausmaß im Blick ist. Auch bei der inklusiven Entwicklung einer ganzen Kommune sind die einzelne Person und ggf. ihre Bildungseinrichtung in Bezug auf die jeweiligen Orientierungen und das Handeln bedeutsam – und die kommunale Vernetzung ist auch für die einzelne Bildungseinrichtung wichtig (vgl. BROKAMP 2015). Reflexion und Dialog können so vielfältiger und produktiver werden.

5.3 Zweiter Vorschlag: zur Systematik

Dieser Reflexions- und Planungsprozess bezieht sich möglichst konkret auf die aktuellen Gegebenheiten. Die pauschale Frage, wie inklusiv eine Bildungseinrichtung ist, führt nicht sonderlich weit. Daher macht der Index ein Angebot, das ihre mögliche Inklusivität sowie mögliche Barrieren in drei Dimensionen, sechs Be-

reiche, in 44 Indikatoren und in insgesamt mehreren hundert Fragen aufblättert, so dass die Beteiligten über sehr konkrete Dinge nachdenken, sprechen und sie dann ggf. auch planen können. Diese Systematik mag auf den ersten Blick überfordernd aussehen; die breite Palette von Reflexionsanstößen macht aber, wie die Erfahrung zeigt, durchaus Sinn, denn jede Schule befindet sich an einem eigenen Punkt der Entwicklung, bearbeitet jeweils spezifische Fragestellungen und treibt individuelle Vorhaben voran, auf die der Index mit einem sehr üppigen Buffet von Reflexionsanstößen besser eingehen kann (vgl. BOBAN & HINZ 2012a).

5.3.1 Rahmen für die Analyse: Dimensionen und Bereiche



Abb. 2: Dimensionen und Bereiche des Index für Inklusion (BOBAN & HINZ 2008, 54)

Die Dimensionen beziehen sich auf drei grundlegende Ebenen von Entwicklungsprozessen, die sich jeweils in zwei Bereiche ausdifferenzieren (vgl. Abb. 2 sowie BOBAN 2012):

- Es gilt, inklusive Kulturen zu schaffen, also am Aufbau einer sicheren, akzeptierenden, positiv interdependent kooperierenden und anregenden Gemeinschaft (Bereich A 1) zu arbeiten, in der jede*r geschätzt wird, so dass alle Lernenden und Mitarbeiter*innen sich anerkannt fühlen und ihre individuell bestmöglichen Leistungen erzielen können. Diese Dimension befasst sich mit der Entwicklung inklusiver Werte (Bereich A 2), die im ganzen Team, von den Lernenden, Eltern und Mitgliedern der Gremien geteilt und allen neuen Mitgliedern

der Bildungseinrichtung vermittelt werden. Die Prinzipien, die innerhalb inklusiver pädagogischer Kulturen entwickelt werden, sind leitend für Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken, so dass das Lernen für alle durch einen kontinuierlichen Prozess der Entwicklung unterstützt wird. Eine inklusive pädagogische Kultur wird getragen von dem Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligten und dem Wunsch, niemanden je zu beschämen.

- Ebenso gilt es, inklusive Strukturen zu etablieren, also Inklusion als zentralen Aspekt der Entwicklung der Bildungseinrichtung abzusichern und alle Strukturen durchdringen zu lassen, so dass sie das Lernen und die Partizipationsmöglichkeiten aller erhöhen (Bereich B 1). Dabei besteht Unterstützung in allen Aktivitäten, die zur Fähigkeit einer Bildungseinrichtung beitragen, auf die Vielfalt der Lernenden einzugehen (Bereich B 2). Alle Arten der Unterstützung werden in einen gemeinsamen Bezugsrahmen gebracht und von der Perspektive der Lernenden und ihrer Entwicklung aus betrachtet – und nicht von den Verwaltungsstrukturen einer Bildungseinrichtung oder eines Sozial- bzw. Schulamts aus.
- Schließlich gilt es, inklusive Praktiken zu entwickeln, also die jeweilige Praxis so zu gestalten, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen der Bildungseinrichtung widerspiegelt. Diese Dimension stellt sicher, dass Aktivitäten die Partizipation aller Lernenden anregen und ihre Stärken, ihre Talente, ihr Wissen und ihre außerschulischen Erfahrungen einbeziehen (Bereich C 1). Statt die meisten Lernenden zu erziehen und zu unterrichten und wenige individuell zu fördern, werden Lernprozesse so arrangiert, dass sie Lern- und Partizipationsbarrieren überwinden helfen und so für alle gemeinsames Lernen an gemeinsamen Lerngegenständen ermöglicht wird. Die Lerngemeinschaft mobilisiert Ressourcen innerhalb der Bildungseinrichtung und in der örtlichen Gemeinde, um ein solches aktives, expansiv angelegtes Lernen für alle zu fördern (Bereich C 2).

Die Dimensionen und Bereiche bleiben zwar noch eher unkonkret, helfen aber bei der Systematisierung aktueller Fragestellungen im Hinblick darauf, ob das Thema eher mit dem Selbstverständnis der Bildungseinrichtung, mit internen strukturellen Bedingungen oder mit alltäglichen Praktiken zu tun hat – oder ob es sich durch alle drei Dimensionen zieht, wie es bei Querschnittsthemen wie der Kooperation der Fall ist. Bedeutsam ist dabei, dass es nicht um eine Kultur, eine Struktur und eine Praxis geht, sondern bereits in der Begrifflichkeit verdeutlicht wird, dass es vielfältige Kulturen, Strukturen und Praktiken sind, die komplex und auch nicht widerspruchsfrei sind. Zudem sind die drei Dimensionen mit einem Verb versehen, das den Prozesscharakter nochmals stärkt.

5.3.2 Materialien für die Analyse: Indikatoren und Fragen

Der schulische Index für Inklusion besteht aus insgesamt 44 Indikatoren (vgl. Abb. 3; der Kita-Index hat 46). Jeder Bereich enthält zwischen fünf und elf Indi-

katoren; sie bezeichnen Zielsetzungen, die mit dem aktuellen Status-Quo verglichen werden können, um daraus mögliche Prioritäten für weitere Entwicklungsschritte abzuleiten. Jeder Indikator wird durch eine Reihe von Fragen vertieft, so dass ein konkreter und differenzierter Dialog und ein gemeinsames Verständnis entwickelt werden können.

Bereich	Indikatoren	Zahl der Fragen
A 1 Gemeinschaft bilden	1. Jede(r) fühlt sich willkommen.	11
	2. Die SchülerInnen helfen einander.	10
	3. Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.	13
	4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.	10
	5. MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.	14
	6. MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.	11
	7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.	9
A 2 Inklusive Werte verankern	1. An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt.	12
	2. MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.	10
	3. Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.	10
	4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Mensch und als RollenträgerIn.	11
	5. Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.	10
	6. Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.	15
B 1 Eine Schule für alle entwickeln	1. Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht.	8
	2. Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.	8
	3. Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.	8
	4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.	7
	5. Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.	10
	6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.	13

B 2 Unter- stützung für Vielfalt organisieren	1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.	10
	2. Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.	13
	3. ‚Sonderpädagogische‘ Strukturen werden inklusiv strukturiert.	11
	4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen.	11
	5. Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.	8
	6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.	13
	7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.	14
	8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.	15
	9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut.	14
C 1 Lern- arrangements organisieren	1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.	16
	2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.	17
	3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.	10
	4. Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.	19
	5. Die SchülerInnen lernen miteinander.	11
	6. Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.	16
	7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.	12
	8. Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.	10
	9. Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.	15
	10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.	14
	11. Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.	14
C 2 Ressourcen mobilisieren	1. Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.	9
	2. Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.	10
	3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.	15
	4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.	6
	5. Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.	7

Abb. 3: Bereiche, Indikatoren und Anzahl der Fragen des schulischen Index für Inklusion (BOBAN & HINZ 2003, 17)

Wie viele Nutzer*innen sagen, bilden die Fragen das Herz des Index. Sie sind zwar in geschlossener Form (ja/nein) gestellt, eröffnen jedoch produktive Gespräche, bei denen Beteiligte sehr schnell über die Beantwortung mit ja oder nein hinaus zu überlegen beginnen, wie weit sie die Frage positiv beantworten können, welche Beispiele für besonders gelungene Situationen ihnen dafür einfallen und wann sie massive Schwierigkeiten mit diesem Aspekt hatten.

Das breite Spektrum von Fragen verdeutlicht hier jeweils eine aus jedem der sechs Bereiche (vgl. BOBAN & HINZ 2003):

- Heißt die Schule alle Schüler*innen willkommen, z.B. Kinder von Migrant*innen, Fahrenden oder Asylbewerber*innen, Kinder mit Beeinträchtigungen und aus verschiedenen sozialen Milieus? (Frage A1.1.2; S. 53)
- Werden die Schüler*innen zu Prüfungen aufgefordert, wenn sie inhaltlich soweit sind und nicht zu einem festgesetzten Zeitpunkt? (Frage A2.1.5; S. 60)
- Werden Beobachtungen der neuen Mitarbeiter*innen über die Schule als wertvoll erachtet, um erste Eindrücke der Schule auf Außenstehende zu eruieren? (Frage B1.2.8; S. 67)
- Zielt die Unterstützung auf das Erkennen und Reduzieren der Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe, anstatt sie mit Begriffen wie ‚doppelter Halbsprachigkeit‘ oder ‚Lernbehinderung‘ zu etikettieren? (Frage B2.5.3; S. 76)
- Prüfen die Lehrer*innen Möglichkeiten, den Bedarf an individueller Unterstützung bei Schüler*innen zu reduzieren? (Frage C1.1.10; S. 81)
- Werden Eltern und andere Menschen aus dem Umfeld in ihrer Vielfältigkeit als Unterstützung in den Unterricht eingeladen? (Frage C2.4.3; S. 95)

Für jede Bildungseinrichtung dürften andere Fragen bedeutsam sein und eventuell ist die wichtigste Frage im Index auch nicht enthalten – deshalb gibt es bei jedem Indikator Platz für weitere Fragen. Bei bestimmten Fragen gibt es vielleicht Unzufriedenheit und Handlungsbedarfe, aber andere Prioritäten werden als dringender wahrgenommen. Oder es ist etwas nicht vorhanden und es ist auch nicht notwendig. Wie gesagt, geht es nicht um das Abarbeiten eines Fragenkatalogs mit einem abschließenden ‚Inklusionsquotienten‘, der zu einem Zertifikat führt – es geht vielmehr um die Unterstützung des Dialogs aller Beteiligten über den aktuellen Status-Quo und um gemeinsame Überlegungen für nächste Schritte der Bildungseinrichtung.

Seit Erscheinen des schulischen Index für Inklusion haben wir bei vielen Gelegenheiten in unterschiedlichsten Konstellationen zum Kennenlernen des Index danach gefragt, welche Indikatoren und Fragen leicht funktionierende nächste Schritte anstoßen könnten. Das Ergebnis bestätigt voll und ganz, dass es so viele Fragen im Index sein müssen: Aktuelle ‚Lieblingsfragen‘ können nahezu alle Fragen sein, da ja die Situation in der einzelnen Bildungseinrichtung immer eine spezifische ist. Die ‚entscheidenden‘ 40 oder 50 Fragen herauszudestillieren und einen vielleicht zugänglicheren, weil überschaubareren ‚Index light‘ produzieren

zu wollen, machte also keinen Sinn. Dies kann nur problematisch finden, wer den Index als Checkliste missversteht und nicht als Buffet nutzt.

Mit der dialogisch und partizipativ angelegten Grundsituation einer Vielfalts-gemeinschaft – sowohl in einem zentral koordinierenden Index-Team, als auch in unterschiedlichsten Konstellationen mit vielen Beteiligten – geht es letztlich darum, „kulturelle Kompetenz“ zu entwickeln, zu erweitern und so zu „transformativem Lernen“ zu kommen (vgl. SCHLEHUBER & MOLZAHN 2007). Dies gilt für Kitas und Schulen wie für Fortbildungsinstitutionen und die Bildungsverwaltung; am sinnvollsten kann mit dem Index gearbeitet werden, wenn er auf die eigene Situation bezogen wird – und auch dafür ist es hilfreich, dass es nicht nur eine Fassung des Index gibt, sondern drei.

5.3.3 Systematik des Kommunalen Index für Inklusion

Aufgrund der anderen Grundstruktur im kommunalen Kontext mit einer deutlich höheren Komplexität enthält der Kommunale Index eine andere Grundstruktur als die beiden Fassungen für Kitas und Schule, die sich im Schwerpunkt auf eine Bildungseinrichtung beziehen, auch wenn sie deren Vernetzung mit im Blick haben. Er enthält drei große Fragenbereiche, unter denen die Indikatoren und Fragen subsummiert sind (vgl. MSJG 2011, 36f.):

- „Unsere Kommune als Wohn- und Lebensort“ bezieht sich auf das Individuum und seine Lebenssituation; hier kommen alle Aspekte zur Sprache, die für eine inklusive Lebensqualität im Umfeld wichtig sein können.
- „Inklusive Entwicklung unserer Organisation“ nimmt die inklusive Qualität der eigenen Organisation in den Blick, sei es ein Amt, ein Dienst, ein Verein, ein Träger von Einrichtungen – oder auch eine Kindertageseinrichtung oder eine Schule.
- „Kooperation und Vernetzung in unserer Kommune“ schließlich betrachtet die Kommune als Ganzes und reflektiert die Kooperation und Vernetzung auf lokaler und regionaler Ebene.

Auf dieser Basis kommt es zu folgender Systematik (vgl. MSJG 2011, 38-123):

Fragebereich	Indikatoren	Zahl der Fragen
Unsere Kommune als Wohn- und Lebensort	Inklusive Werte	13
	Wohnen und Versorgung	10
	Wohlbefinden und Gemeinschaft	11
	Mobilität und Transport	11
	Barrierefreiheit	8
	Umwelt und Energie	9
	Bildung und lebenslanges Lernen	15
	Arbeit und Beschäftigung	12
	Kultur und Freizeit	12
	Beteiligung und Mitsprache	16
Inklusive Entwicklung unserer Organisation	Gemeinsame Ziele und Leitideen	13
	Haltung und Verhalten	14
	Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme	12
	Kontaktaufnahme und Empfang	11
	Zugänglichkeit der Gebäude	12
	Außendarstellung und Werbung	11
	Angebote und Leistungen	12
	Erreichbarkeit und Bearbeitung der Anliegen	10
	Rückmeldungen und Veränderungspraxis	11
	Arbeitsplatz und Arbeitsbedingungen	14
	Einstellungspraxis und Beförderungswesen	13
	Neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	12
	Interne Kommunikation und Information	14
	Zusammenarbeit und Unterstützung	16
	Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen	11
	Weiterbildung und Entwicklung	14
	Führungskultur und -praxis	14
	Beteiligung und Mitbestimmung	11
	Abläufe und Standards	13
	Finanzen und Ressourcen	12
Kooperation und Vernetzung in unserer Kommune	Inklusive Werte im Netzwerk	12
	Kooperation mit Partnerorganisationen	12
	Beteiligung und Verantwortungsgemeinschaft	12
	Transparenz und Kommunikation	10
	Verständigung und Entscheidung	11
	Mobilisierung von Ressourcen	11
	Koordination und Steuerung	10
	Strategien für nachhaltige Wirksamkeit	14
	Vernetzung über die Kommune hinaus	10
	Lokal denken – global handeln	8

Abb. 4: Fragenbereiche, Indikatoren und Anzahl der Fragen des Kommunalen Index für Inklusion (MSJG 2011)

6 Schlüsselemente inklusiver Pädagogik

Egal wie stark bei der Arbeit mit dem Index dessen Buffet-Charakter betont wird – Menschen empfinden ihn mitunter trotzdem als Zumutung: Er stellt hunderte von Fragen und gibt keine einzige Antwort. Da es jedoch bekannte pädagogische Konzepte gibt, die mit inklusiver Pädagogik kompatibel sind oder mit ihr synergetisch zusammenwirken, ist klar, dass inklusive Pädagogik nicht neu erfunden werden muss. Wenn eine Bildungseinrichtung sich also einem der Bereiche des Index verstärkt zuwenden will, können die folgenden praxiserprobten Ansätze – als Beispiele, die uns naheliegend erschienen – dafür Anregungspotenziale bieten (vgl. BOBAN & HINZ 2008 sowie Beiträge in BOBAN, ECKMANN & HINZ 2014):

- Möchte eine Bildungseinrichtung sich darin stärken, eine Gemeinschaft zu bilden, und sich um eine anerkennende Kultur bemühen, bietet der Ansatz der ‚lebensbereichernden Pädagogik‘ mit ‚gewaltfreier Kommunikation‘ diverse Impulse (vgl. ROSENBERG 2004, MACHO-WAGNER & WAGNER 2012).
- Will sich eine Bildungseinrichtung stärker mit ihren grundlegenden Werten auseinandersetzen, kann sie dazu den Ansatz der ‚Gleichwürdigkeit‘ (vgl. JUUL & JENSEN 2009, JENSEN 2014) auf der Basis eines Partnerschaftsmodells (vgl. EISLER 2005) heranziehen.
- Hat eine Bildungseinrichtung den Plan, sich der Entwicklung zur partizipativen ‚Kita für alle‘ oder ‚Schule für alle‘ zu widmen, liegt es nahe, sich mit Modellen der demokratischen Bildung und ihren Strukturen und ebenso mit ihren Kulturen und Werten zu beschäftigen, wo es eine Altersmischung von drei bis 18 Jahren gibt; zudem strahlt demokratische Bildung auch auf die demokratische Veränderung von kommunalen Räumen aus (vgl. HECHT 2010, BOBAN & HINZ 2008, GIDION 2010, DVIR, ARBEL, GILBOA-ATER & SCHWARTZBERG 2014).
- Plant eine Bildungseinrichtung Schritte zur Unterstützung von Vielfalt, kann sie sich auf das wohl weltweit am inklusivsten strukturierte Schulsystem der kanadischen Atlantikprovinz New Brunswick beziehen, in dem der Kindergarten integraler Bestandteil ist. Dort gibt es lediglich eine Differenzierung nach Schulstufen, aber keine nach Schulformen, geschweige denn Sonderschulen oder -klassen – und das kann nur funktionieren, wenn jede Schule ein internes Unterstützungssystem hat und mit externen Diensten vernetzt ist (vgl. PORTER & RICHLER 1991, HINZ 2007, KÖPFER 2013).
- Möchte eine Bildungseinrichtung ihre Lernarrangements weiterentwickeln, kann sie das Kooperative Lernen in heterogenen Kleingruppen mit ihrem gruppenpädagogischen Zugang und ihrer ausbalancierten Gewichtung von Lernprozessen und -ergebnissen als Anregung nehmen (vgl. GREEN & GREEN 2006, BOBAN & HINZ 2007).
- Geht es einer Bildungseinrichtung um das Erschließen neuer Ressourcen, kann ihr das Konzept der Zukunftsplanung helfen, mit dem sich die Situation einer

Person, einer Organisation oder einer Region reflektieren und weiterentwickeln lässt (vgl. BOBAN 2008, HINZ & KRUSCHEL 2013, KRUSCHEL & HINZ 2015).

Diese Auflistung von Ansätzen ist keineswegs vollständig. Vielmehr machen sie Richtungen deutlich, die Orientierung bieten und Entwicklungen anregen können. Dabei dürfte es kein Zufall sein, dass einige ihrer Vertreter*innen sowohl in der „Kunst des Dialogs“ (HARTKEMEYER & HARTKEMEYER 2005) als auch im Band „Ungehorsam im Schuldienst“ (STÄHLING & WENDERS 2009) interviewt werden. Auch dies ist also kein geschlossenes Curriculum, sondern eine Sammlung von möglichen Anknüpfungspunkten. Interessanterweise haben nicht nur wir nach solchen Konzepten Ausschau gehalten; auch in der dritten englischen Auflage des Index findet sich unter dem Begriff „alliances“ eine stärkere Verbindung zwischen Inklusion und unterschiedlichen Konzepten (vgl. BOOTH & AINSCOW 2011, 29-33).

7 Kern inklusiver Pädagogik: Lernprozesse gestalten

Wer inklusive Lebens- und Lernbedingungen gestalten will, gerät unweigerlich in Widersprüche – in der schulischen sicher stärker als in der frühkindlichen Bildung. Das war ja u.a. am Beginn der Ausgangspunkt für die Faszination durch den Index.

Die Widersprüche haben zum einen damit zu tun, welche gesellschaftlichen Funktionen der Bildungsbereich wahrnimmt. Kurz gesagt steht auf der einen Seite die Qualifikationsfunktion der Bildung, die auf gegenwärtige und zukünftige Kompetenzen Lernender zielt, auf der anderen Seite steht die Allokationsfunktion, mit der das Bildungssystem Lernenden, z.B. über Abschlüsse, unterschiedliche Chancen für ihr zukünftiges Leben in der Gesellschaft verteilt und damit selektiv wirkt. Aus diesen widersprüchlichen Funktionen gibt es kein Entrinnen, jedoch ist es möglich, durch die Gestaltung des Bildungssystems Einfluss darauf zu nehmen, welche der beiden Tendenzen stärker in den Vorder- und welche in den Hintergrund gerückt wird (vgl. HINZ 2004, 65).

Zum anderen gibt es jedoch auch Widersprüche innerhalb des Bildungssystems, die auf Beteiligte wie eine Zerreißprobe wirken: Einerseits soll hochwertige inklusive Bildung realisiert und damit der Heterogenität entsprochen werden, andererseits wird über neue Formen der Steuerung der Druck auf standardisierte Lernverläufe verstärkt, indem Vergleichsarbeiten geschrieben, ein Zentralabitur abgelegt und allgemein Curricula und Standards erfüllt werden sollen. Die problematischen Rückwirkungen auf pädagogische Situationen werden breit diskutiert, u.a. im Kontext des achtjährigen Gymnasiums in den westlichen Bundesländern. Auch bei diesen Spannungsfeldern – wobei diskutiert werden könnte, ob

es sich um sich ausschließende oder ergänzende handelt – gibt es keine Lösung, sondern neben der Strategie politischer Einflussnahme nur – oder immerhin – die Herausforderung für ein pragmatisches Ausbalancieren.

Im Zentrum inklusiver Pädagogik steht die Gestaltung von Lernprozessen als deren Umsetzung (vgl. BOBAN & HINZ 2012). Verbunden mit dem Ansatz des Kritischen Psychologen HOLZKAMP lassen sich pädagogische Situationen mit einem einfachen Vier-Felder-Schema unterteilen und am besonders drastischen Beispiel der Schule beschreiben (vgl. Abb. 5).

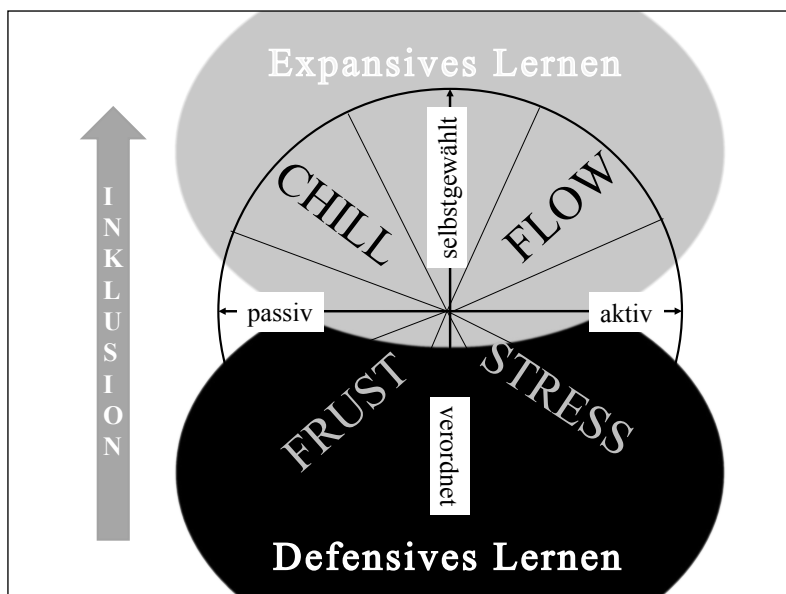


Abb. 5: Lernbedingungen und ihre tendenziellen Folgen (nach BOBAN & HINZ 2012, 71)

Hier finden sich idealtypisch folgende dominierende Tendenzen, die jedoch in der Realität immer auch Anteile des je anderen enthalten: Besteht Aktivität vorwiegend aus dem Erfüllen verordneter Aufgaben, entsteht bei vielen Schüler*innen Stress, dominiert hingegen passives Stillsitzen und Zuhören, entsteht häufig Frust. Mitunter kommt es zu beidem bei verschiedenen Schüler*innen gleichzeitig, weil Lehrer*innen in einem im Wesentlichen durch sie gesteuerten Unterricht in die schwierige Motor-Brems-Dynamik geraten, bei der sie einige Schüler*innen anschieben und andere verlangsamten müssen. Der hohe Grad an Stress für Lehrer*innen entsteht letztlich dadurch, dass sie alle Schüler*innen in einem Modus „defensiv begründeten Lernens“ (HOLZKAMP 1992, 9) halten müssen, der

von curricularer und/oder persönlicher Fremdbestimmung geprägt ist. Beim defensiv begründeten Lernen vermittelt ein ‚heimlicher Lehrplan‘ Schüler*innen, dass ihre Fragen und Interessen, aber auch ihre individuellen Fähigkeiten und Stärken nicht zum Tragen kommen, sondern es vielmehr darauf ankommt, die Lehrer*innen mit ihren Aufgabenstellungen zufriedenzustellen. Wie HOLZKAMP (ebd.) schreibt, zielt dieses außengesteuerte und sachentbundene Lernen lediglich auf die Abwehr von möglichen Sanktionen; zuallererst geht es „um die Abrechenbarkeit des Lernerfolgs bei den jeweiligen Kontrollinstanzen“ (ebd., 1995, 193). Was hierbei gelernt wird, kann auch fragmentarisches Sachwissen sein, vor allem aber, wie die je nächste Selektionshürde gemäß der ‚Standardisierungsagenda‘ ohne Crash zu nehmen ist.

Bei selbstbestimmtem Lernen kommt es mit Chance bei großem Aktivitätsgrad zum Agieren im „Flow-Kanal“ (BUROW 2011, 64), also dem intensiven Eintauchen in die Auseinandersetzung mit einer Sache, bei geringer Aktivität entstehen Tendenzen zum ‚Chill‘, also dem entspannten ‚Abhängen‘ beim Lernen, während dessen nach Aussagen der Hirnforschung Erarbeitetes weiter verarbeitet werden kann – und aus beidem besteht Lernen. Hier werden Möglichkeitsräume „expansiv begründeten Lernens“ (HOLZKAMP 1995, 191) geschaffen, d.h. es geht um das „Lernen um mit der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung / Lebensqualität willen“ (ebd.). Was alle Lernenden bei ihren individuellen Vorhaben brauchen, ist Lernbegleitung durch aufmerksame und (be-)stärkende Erwachsene, und dies in individuell unterschiedlichem Ausmaß und zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Lernprozesse. Dazu gehört dann eine Fragehaltung, die eher das ‚Was tust du gern?‘ fokussiert als das ‚Was kannst du gut?‘ – und schon gar nicht das ‚Was kannst du alles noch nicht und wobei ist Förderung angesagt?‘ Für die Rolle der Lehrer*innen stellt sich dann nicht mehr das Dilemma der Motor-Brems-Dynamik, sie lässt sich eher als zeitweilig eingeladene Beifahrer*innen, vielleicht als lernbezogene Stauberater*innen und als pädagogische Tankwart*innen beschreiben.

Erst mit Möglichkeitsräumen für expansives Lernen entstehen Chancen dafür, dass Lernende sich als aktive, selbstwirksame Individuen innerhalb einer kreativen Gruppe erleben. ‚Flow-Qualität‘ des Arbeitens – und vermutlich auch der ‚Chill-Modus‘ des Verarbeitens – bedarf der Inspiration des gemeinsamen Denkens und einer dialogischen Qualität von Beziehung: „Kreativität gibt es nur im Plural“, fasst BUROW (1999) zusammen und konstatiert für viele Aspekte der bisherigen Logik des Lehrens und Förderns eine „Individualisierungsfall“ (ebd.). Dies zu erkennen bedeutet den Anspruch, die ‚Spielregeln‘ für alle zu ändern, statt – wie bisher oft mit einem spezifischen Verständnis von Integration mit einem Förder-Ansatz – einige dabei besonders (individuell, sonderpädagogisch, begabungsentsprechend) zu unterstützen, am für alle schwierigen, weil defensiven ‚Spiel‘ besser teilnehmen zu können.

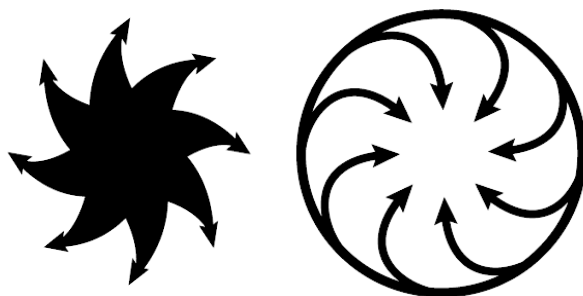


Abb. 6: Zentrifugale, nach außen gerichtete, und zentripetale, nach innen gerichtete Dynamiken (BOBAN 2015, 280)

Dabei gilt es, eine Balance zwischen zwei Richtungen von Prozessen zu finden und im Auge zu behalten (vgl. Abb. 6): Einerseits haben Gruppen die Tendenz, sich entsprechend individuellen Vorhaben und Interessen auseinanderzuentwickeln, so dass sich in Interessen und/oder Möglichkeiten Ähnliche oder Gleiche zusammenfinden und Unterschiedliche weniger miteinander zu tun haben – so entsteht eine nach außen gerichtete, zentrifugale Dynamik. Diese Tendenzen gilt es zu ergänzen durch Prozesse, die die Gruppe als Ganzes stärken und miteinander in intensivere Kontakte bringen, so dass Gemeinsamkeit gestärkt wird und eine zentripetale Dynamik entsteht. Zentrifugale Dynamiken entstehen in jeder Gruppe, zumal wenn sie sich in Bildungseinrichtungen nicht freiwillig zusammengefunden hat, für zentripetale Dynamiken gilt es soweit Sorge zu tragen, dass insgesamt eine Balance von Nähe und Distanz und von Annäherung und Abgrenzung möglich wird – so bereits eine zentrale Aussage der Theorie integrativer Prozesse aus den 1990er Jahren (vgl. REISER 1991, HINZ 1993).

Damit ist die inklusive Herausforderung der Gestaltung von Lernprozessen beschrieben: Es gilt, den Anteil des expansiven Lernens zu vergrößern und den des defensiven Lernens zu verkleinern und dabei Gemeinsamkeit und Individualität in Balance zu halten. Stress und Frust wird es immer bei Lernenden geben, auch bei Flow-Erfahrungen, das muss in Bildungseinrichtungen nicht extra mit viel Aufwand organisiert werden – was eigentlich eine beruhigende Information ist. Wie aber die individuellen und gleichzeitig sozial eingebundenen Vorhaben mit eigenen Fragestellungen, Vorlieben und Interessen gestaltet werden können – darauf gilt es im Rahmen inklusiver Pädagogik zu achten. Übrigens hat sich gezeigt, dass diese Überlegungen zu Inklusion als expansiven Lebens- und Lernmöglichkeiten nicht nur für die Partizipation Lernender an ihren Lernprozessen in Bildungseinrichtungen relevant sind, sondern ebenso für die von Pädagog*innen und Leitungspersonen an ihrer Arbeit, wie auch für Referent*innen in Fortbildungsinstituten, in Ministerien und an anderen Arbeitsstellen... Je mehr Einfluss

Beteiligte auf ihre Situation haben und so an Selbstwirksamkeit realisieren können – und es kommt hinzu: je mehr Dialoge über die gemeinsame Gestaltung von Situationen geführt werden –, als umso inklusiver kann eine Lebens-, Lern- und Arbeitssituation angesehen werden.

8 Zwischenfazit

Zusammenfassend lassen sich folgende Kernpunkte der drei deutschsprachigen Fassungen des Index für Inklusion und seines Anliegens festhalten:

- Der Index stellt eine Möglichkeit dar, die eigene Situation in einer Bildungseinrichtung oder Kommune zu reflektieren und nächste Schritte der Entwicklung in Richtung Inklusion zu planen und zu realisieren.
- Dabei bilden die Menschenrechte, insbesondere die Rechte auf Bildung und Partizipation in allen Lebensbereichen, eine wesentliche Orientierung für Inklusion.
- Der Index begreift Inklusion als Prozess, der unterschiedliche Perspektiven – auf Individuen, auf Einrichtungen und auf Wertorientierungen – zusammenbringt und durch Reflexion und Dialog möglichst vieler Beteiligter zu produktiven Schritten in Richtung Inklusion beiträgt; damit steht er in einem Spannungsverhältnis zum deutschsprachigen Inklusionsdiskurs, der das Thema weitgehend auf die Integration von Menschen mit Behinderungserfahrungen verkürzt.
- Der Index schlägt vor, wie der inklusive Prozess gestaltet werden kann und wie Reflexion und Dialog durch ein detailliertes Buffet von Fragen angeregt werden können.
- Da der Index mehrere hundert Fragen stellt, aber keine einzige Antwort gibt, kann es sinnvoll sein, sich auf die Suche nach Ansätzen zu machen, die mit dem inklusiven Anliegen zusammenwirken können – und da gibt es viele Ansätze, die in Bildungseinrichtungen praktiziert werden.
- Als Kern inklusiver Pädagogik lassen sich die Gestaltung von inklusiven Lernarrangements im Sinne eines Möglichkeitsraums für vermehrtes expansives Lernen und die Balance zwischen zentrifugalen und zentripetalen Dynamiken in Lerngruppen benennen.

Damit steht der Index als Unterstützung für die schrittweise Entwicklung immer inklusiverer Kulturen, Strukturen und Praktiken bereit – er ist quasi eine Erleichterung für inklusive Prozesse, die über die gemeinsame Reflexion möglichst vieler Beteiligter zu einer inklusiveren Qualität von deren Lebens- und Lernbedingungen beitragen. Das gilt sowohl für diejenigen, die primär als Lernende aktiv sind, als auch für die, die primär für das Arrangieren und Unterstützen von Lernprozessen zuständig sind.

Literatur

- AINSCOW, Mel (1999): Understanding the Development of Inclusive Schools. Studies in Inclusive Education Series. London/Philadelphia: Falmer
- BOBAN, Ines (2008): Bürgerzentrierte Zukunftsplanung in Unterstützernetzen. Inklusiver Schlüssel zu Partizipation und Empowerment pur. In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 230-247
- BOBAN, Ines (2015): Stärkung in der Gruppe – das Konzept „Summer University“. In: KRUSCHEL, Robert & HINZ, Andreas (Hrsg.): Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 279-285
- BOBAN, Ines, ECKMANN, Theo & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2014): Lernen durch Vielfalt. Variationen aus der sozialästhetischen und inklusiven Praxis: Demokratische Bildung, Kooperatives Lernen, Zukunftsplanung. Bochum/Freiburg: Projekt Verlag
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Universität (auch online unter: http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20German.pdf)
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2007): Orchestrating Learning!?! Der Index für Inklusion fragt, Kooperatives Lernen hat Antworten. In: DEMMER-DIECKMANN, Irene & TEXTOR, Annette (Hrsg.): Bildungspolitik und Integrationsforschung im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117-125
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2008): „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In: ZIEMEN, Kerstin (Hrsg.): Reflexive Didaktik – Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena, 71-98
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2011): „Index für Inklusion“ – ein breites Feld von Möglichkeiten zur Umsetzung der UN-Konvention. In: FLIEGER, Petra & SCHÖNWIESE, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169-175
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2012a): Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In: MOSER, Vera (Hrsg.): Standards für die Umsetzung der inklusiven Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 71-76
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2012b): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: SOLZBACHER, Claudia, MÜLLER-USING, Susanne & DOLL, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, 68-82
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2015): Zukunftsplanung in Schulentwicklungsprozessen. In: KRUSCHEL, Robert & HINZ, Andreas (Hrsg.): Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-164
- BOOTH, Tony (2008): Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 53-73
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (Eds.) (2000): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (Eds.) (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE (auch online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>)
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (Eds.) (2011): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE
- BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel & KINGSTON, Denise (2006a): Index for Inclusion. Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare. Bristol: CSIE (auch online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>)

- BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel & KINGSTON, Denise (Hrsg.) (2006b): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: GEW (auch im Internet: http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20EY%20German2.pdf)
- BOOTH, Tony & BLACK-HAWKINS, Kristine (2001): Developing Learning and Participation in Countries of the South. The Role of an Index for Inclusion. Paris: UNESCO (auch online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/147140eo.pdf>)
- BONSEN, Matthias zur & MALEH, Carole (2001): Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim/Basel: Beltz
- BROKAMP, Barbara (2011): Ein kommunaler Index für Inklusion – oder: Wie können sinnvoll kommunale inklusive Entwicklungsprozesse unterstützt werden? In: FLIEGER, Petra & SCHÖNWIESE, Volker (Hrsg.): Inklusionsforschung im Lichte der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 237-244
- BROKAMP, Barbara (2015): Kommunale Vernetzung inklusiver Schulen und Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: HÄCKER, Thomas & WALM, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 332-344
- BUROW, Olaf-Axel (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta
- BUROW, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim/Basel: Beltz
- DEPPE-WOLFINGER, Helga (2005): Was macht die inklusive Qualität einer guten Schule aus und wie kann sie umgesetzt werden? In: GEILING, Ute & HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 106-109
- DHAWAN, Nikita & CASTRO VARELA, Maria do Mar (2014): Human Rights and its Discontents: Post-koloniale Interventionen in Menschenrechtspolitik. In: KÖNIG, Julia & SEICHTER, Sabine (Hrsg.): Menschenrechte. Demokratie. Geschichte. Transdisziplinäre Herausforderungen an die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 144-161
- DVIR, RON, ARBEL, Yael, GILBOA-ATER, MICHAL & SCHWARTZBERG, Yael (Eds.) (2014): Democratic City. An Education City in the 21st Century. A Roadmap to Social – Educational – Communal Change. Tel Aviv: Institute for Democratic Education. Online unter: <http://www.democratic.co.il/en/book/>
- EISLER, Riane (2005): Die Kinder von morgen. Die Grundlagen der partnerschaftlichen Bildung. Freiburg im Breisgau: Arbor
- ERDSIEK-RAVE, Ute (2010): Ein System unter Druck. Aufgaben für die Politik. In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe, 311-318
- GIDION, Niklas (2010): Der Beitrag der „Demokratischen Schulen“ zu einem inklusiven Schulsystem. In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe, 192-212
- GOMOLLA, Mechthild & RADTKE, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS
- GREEN, Norim & GREEN, Kathy (2006): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze: Kallmeyer
- HARTKEMEYER, Johannes F. & HARTKEMEYER, Martina (2005): Die Kunst des Dialogs – kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen. Stuttgart: Klett-Cotta
- HECHT, Yaacov (2010): Democratic Education. A Beginnig of a Story. Tel Aviv: Innovation Culture
- HEITMEYER, Wilhelm (Hrsg.) (2012): Deutsche Zustände, Folge 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- HINZ, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio (auch online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html)
- HINZ, Andreas (1996): Inclusive Education in Germany: The Example of Hamburg. The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe, 1. Online unter: <http://www.uva.es/inclusion/texts/hinz01.htm>
- HINZ, Andreas (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: ALBRECHT, Friedrich, HINZ, Andreas & MOSER, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplinäre und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied: Luchterhand 124-140
- HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361
- HINZ, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74
- HINZ, Andreas (2007): Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In: KATZENBACH, Dieter (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Schul- und Unterrichtsforschung. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, 81-98
- HINZ, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion. H. 1. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>
- HINZ, Andreas, BOBAN, Ines, GILLE, Nicola, KIRZEDER, Andrea, LAUFER, Katrin & TRESCHER, Edith (2013): Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- HINZ, Andreas, KATZENBACH, Dieter, RAUER, Wulf, SCHUCK, Karl Dieter, WÖCKEN, Hans & WUDTKE, Hubert (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Feldhaus
- HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (2010): Vorwort. In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe, 8-10
- HINZ, Andreas & KRUSCHEL, Robert (2013): Bürgerzentrierte Planungsprozesse in Unterstützernetzen. Praxishandbuch Zukunftsste. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben
- HOLZKAMP, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. Im Internet: <http://www2.iw.uni-heidelberg.de/-gerstner/holzcampLernfiktion.pdf>
- HOLZKAMP, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus
- JENSEN, Helle (2014): Hellwach und ganz bei sich. Achtsamkeit und Empathie in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz
- JUUL, Jesper & JENSEN, Helle (2009): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim: Beltz
- KÖPPER, Andreas (2013): Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- KRUSCHEL, Robert & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2015): Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- MACHO-WAGNER, Isolde & WAGNER, Thomas (2012): Wege zum achtsamen Miteinander. Gewaltfreie Kommunikation und Spiritualität. Freiburg im Breisgau: Kreuz

- MCDONALD, Vincent & OLLEY, Debbie (2002): *Aspiring to Inclusion. A Handbook for Councils and other Organisations*. Ipswich: Suffolk County Council
- MSJG (MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT) (Hrsg.) (2010): *Kommunaler Index für Inklusion. Arbeitsbuch*. Bonn: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (auch online: http://www.montag-stiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler_Index/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf)
- MSJG (MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT) (Hrsg.) (2011): *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge
- PORTER, Gordon L. & RICHLER, Diane (Eds.) (1991): *Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion*. North York, Ontario: Roehrer Institute
- REISER, Helmut (1991): Wege und Irrwege zur Integration. In: SANDER, Alfred & RAIDT, Peter (Hrsg.): *Integration und Sonderpädagogik*. St. Ingbert, 13-33
- ROSENBERG, Marshall B. (2004): *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*. Paderborn: Junfermann
- SALDERN, Matthias von (2013): Inklusion ist auf dem Weg. In: SALDERN, Matthias von (Hrsg.): *Inklusion II. Der Umgang mit besonderen Merkmalen*. Norderstedt: Books on Demand, 7-20
- SANDER, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: 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, 143-164
- SANDER, Alfred (2003): *Über die Integration zur Inklusion*. St. Ingbert: Röhrig
- SCHLEHUBER, Elke & MOLZAHN, Rainer (2007): *Die heiligen Kühe und die Wölfe des Wandels. Warum wir ohne kulturelle Kompetenz nicht mit Veränderungen klarkommen*. Offenbach: Gabal
- SCHLEY, Wilfried, BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (1989, ²1992): *Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Erste Schritte zur Integrationspädagogik im Sekundarstufenbereich*. Hamburg: Curio
- STÄHLING, Reinhard & WENDERS, Barbara (Hrsg.) (2009): *Ungehorsam im Schuldienst. Von heutigen Schulreformern lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- UN (UNITED NATIONS) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, 1419-1457. Online unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- WOCKEN, Hans, ANTOR, Georg & HINZ, Andreas (Hrsg.) (1988): *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs*. Hamburg: Curio (auch online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-integrationsklassen.html>)