

Der Index für Inklusion - eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von "Schulen für alle"¹

In diesem Beitrag stellen wir den in Großbritannien entwickelten *Index for Inclusion* (BOOTH & AINSWORTH 2000) vor, an dessen Übersetzung und Adaption an deutsche Verhältnisse wir arbeiten. Dazu beleuchten wir zunächst den Hintergrund unter zwei Aspekten: zum einen in Bezug auf einen zunehmenden Druck, sich mit Fragen der Qualität von Schule unter integrationspädagogischen Aspekten auseinanderzusetzen, zum anderen in Bezug auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten der zunehmend ergänzend verwendeten Begriffe Integration und Inklusion. Daran schließen sich Aussagen zur Entstehungsgeschichte, zu Aufbau und Struktur und unsere Einschätzung des Potentials des "Index for Inclusion" an, bevor wir den aktuellen Stand und nächste Arbeitsschritte skizzieren.

1. Problemstellung

Spätestens seit der PISA-Untersuchung sind wir zunehmend mit der Frage der Qualität von Schule konfrontiert. In der Schulpädagogik wird diese Qualitätsdebatte mit ihrem Spannungsverhältnis zwischen Reflexion und Kontrolle schon länger im Sinne reflexiver Prozesse als Schulentwicklungsforschung thematisiert, sie hat aber bisher nicht in nennenswertem Maße die schulische Sonderpädagogik erreicht. Dies mag an den aufgezwungenen Entwicklungen in außerschulischen Praxisfeldern, etwa in Kindertagesstätten und Wohnstätten, liegen, in denen die Qualitätsdebatte unter dem Druck von Zertifizierungszwängen dem Diktat ökonomischer Kategorien untergeordnet wird. Und sie hat auch bisher wenig die schulische Integrationspädagogik erreicht, die sich schon aufgrund ihrer Wertschätzung von Heterogenität und der Unbestimmbarkeit individueller Entwicklungen mit Qualitätsfragen schwer tut - da drohen sofort Standardisierung, Homogenisierung, Zentralisierung; auch sind die 'flächendeckenden' Vergleichsuntersuchungen, bei denen sich zieldifferent unterrichtete Schü-

¹ Dieser Artikel erscheint in: Feuser, G. (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Hamburg: Peter Lang 2003, Seiten 37 - 46

lerInnen im Nebenraum beschäftigen oder schon nach hause gehen 'dürfen', noch gut in Erinnerung.

Jedoch stehen auch und vielleicht ganz besonders Schulen mit Gemeinsamen Unterricht vor der Herausforderung, sich Gedanken über ihre Qualität zu machen und diese nach außen zu tragen - sei es aufgrund landesspezifischer Vorgaben oder sei es zur (Wieder-) Verständigung im Kollegium über die gemeinsamen Ziele, Vorgehensweisen und Möglichkeiten z.T. nach vielen Jahren praktischer Integrationsarbeit. Wenn Integrationspädagogik und Integrationsschulen nicht in kürzester Zeit von Vorstellungen anderer über Qualität überrollt werden wollen, müssen sie sich Gedanken darüber machen, was sie unter Qualität verstehen und welche Kriterien für sie leitend sein sollen. Bei dieser Frage allerdings sind sie weitgehend auf sich selbst gestellt, ist doch ein Merkmal der Schulentwicklungsforschung und der kaum übersehbaren Literatur, dass es zwar viele Überlegungen über das methodische Vorgehen bei der Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen gibt, über die Rolle der Steuerungsgruppe oder der Schulleitung, über Gestaltungsprozesse von Konferenzen und - etwas weniger - über die Einbeziehung von SchülerInnen und Eltern; die Frage nach der Weiterentwicklung einer Schule für alle und einem integrativen Umgang mit Heterogenität kommt in der Schulpädagogik nicht vor. Dies erscheint insofern logisch und ist demzufolge ausnahmsweise einmal nicht als Beispiel von Ignoranz der Regelpädagogik zu sehen, als nach klassischer Konzeptentwicklungsmethodik Kollegien ja auch aus sich selbst schöpfen und die je eigenen Ideen entwickeln und überprüfen sollen. Als 'Fundi-Aussage' ist dies auch sicherlich richtig und sinnvoll, auf der 'Realo-Ebene' stellt sich allerdings die Frage, ob denn jedes Kollegium das integrative Rad neu erfinden muss, zumal angesichts der verbreiteten und zunehmenden bildungspolitischen Defensive, ganz zu schweigen von Verschlechterungen der Ausstattung, knebelnden Verwaltungsvorschriften, Zeitknappheit, der älter werden Generation der Integrations-Pioniere und den sonstigen Unbilden der Tätigkeit als LehrerIn in heutigen Schulen. Wer soll das alles noch zusätzlich leisten? Hier wären nutz- und adaptierbare Materialien zur Schulentwicklung unter integrativen Gesichtspunkten eine große Hilfe.

2. Integration und Inklusion

Die Integrationspraxis ist in die Jahre gekommen, der Reformschwung der Pioniere ist erlahmt, zunehmende Verbreitung hat - wie bei vielen Reformprojekten - zunehmende Verflachung mit sich gebracht, zudem sind die Arbeitsbedingungen teilweise massiv verschlechtert worden (vgl. HINZ 1999). Der Gemeinsame Unterricht steht nicht mehr als 'reines Erfolgsmodell mit sauberer Weste' da, sondern weist Flecken auf: Neben länger bestehenden quantitativen gibt es auch zunehmend qualitative Probleme. Dies ist indes nicht nur in Deutschland so, entsprechende Tendenzen finden sich in vielen Ländern und werden entsprechend kritisch diskutiert.

Mit dem Begriff der Integration wird im englischsprachigen Raum eine Praxis bezeichnet, an der u.a. die folgenden zentrale Punkte kritisch beleuchtet werden, denen unter dem Begriff der Inklusion ein neu geschärftes, erweitertes Verständnis einer 'Schule für alle' entgegengestellt wird (vgl. ausführlich HINZ 2002):

- Man fixiert sich stark auf die administrative Ebene, entsprechend dem Motto: 'Hauptsache drin! Das Kind ist voll integriert!' Dabei wird ausgeblendet, dass dies noch nicht Qualität bedeutet, sondern nur der Rahmen für pädagogische Qualität bildet, die sich an der emotionalen, sozialen und nicht zuletzt der Dimension der Einbindung in kooperative Prozesse im Unterricht festmacht. Auf eine kurze Formel bringt dies Marsha FOREST in dem Satz: "Inclusion means WITH not just IN!" (zit. in: BOBAN 2000).
- Zudem wird Integration in der Praxis zu einer differenzierten und damit selektiven Sache, wenn ihr Grad von der Art und dem Grad der Schädigung abhängig gemacht wird: Entsprechend einem Readiness-Modell kommen eher Kinder mit geringerem Unterstützungsbedarf in den Gemeinsamen Unterricht, während Kinder mit ausgeprägterem Bedarf doch eher in Sondergruppen oder -klassen verwiesen werden. Inklusion erhebt demgegenüber den Anspruch, dass alle - unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten - als geschätzte Mitglieder einer Gruppe anerkannt werden. Mara SAPON-SHEVIN (2000, 4) bringt dies auf den Punkt: "Ein Kind muss sich nicht erst sein Recht auf Inklusion verdienen oder darum kämpfen, es zu erhalten."

- Integration hält in der Praxis an einer Zwei-Gruppen-Theorie fest, nach der es die Kinder ohne und mit sonderpädagogischen Förderbedarf und damit letztlich 'die Kinder' und 'die anderen Kinder' gibt. Letztere bekommen einen Förderplan, erstere nicht, letztere werden sonderpädagogisch gefördert, erstere nicht - und damit wäre dann auch der 'andere Lehrer' benannt, der sich von 'dem Lehrer' unterscheidet. Mit solcher integrativer Praxis ist zwar die institutionelle Trennung zwischen den Verschiedenen aufgehoben, aber die personenbezogene Trennung in Kopf und Bauch besteht bei den Beteiligten weiterhin. Inklusion geht dagegen von einer heterogenen, pädagogisch unteilbaren Lerngruppe aus, in der sich viele Dimensionen von Heterogenität finden: Verschiedene Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen, Vorerfahrungen, Fähigkeiten und Einschränkungen und manch Anderes kommen in ihr vor (vgl. O'BRIEN & O'BRIEN 1997).
- Der Zwei-Gruppen-Theorie folgend werden in der Praxis der Integration bestimmte Kinder administrativ etikettiert und damit als anders stigmatisiert. Dies geschieht meist mit Kategorien, die den Sonderschulformen und damit dem veralteten medizinischen Modell von Behinderung entsprechen. Zudem wird über die Anwendung der entsprechenden Sonderschullehrpläne und die Erstellung von Förderplänen mit individuellen Curricula ihre Andersartigkeit weiter verstärkt dokumentiert. Inklusion nimmt äußerst kritisch zu jeder Form administrativer Etikettierung Stellung und sieht derartige Zuordnungen wie auch individuelle - meist reduzierte - Curricula als Akte der Diskriminierung: Die Sprache der 'special educational needs' wird als "ebenso unakzeptabel wie sexistische oder rassistische Sprache" scharf kritisiert (MITTLER 2000, 8), denn 'special' sind Bedürfnisse nur, "weil die Pädagogik bislang nicht in der Lage war, diesen Bedürfnissen zu entsprechen" (ebd., 9). Vielmehr muss es um die Anerkennung von unteilbarer Heterogenität, um Strukturen gemeinsamer Reflexion mit allen Beteiligten und um ein gemeinsames, zu individualisierendes Curriculum gehen.

Die zentralen Differenzen zwischen integrativer und inklusiver Praxis fasst die folgende Gegenüberstellung zuspitzend zusammen:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert, mit / ohne sonderpäd. Förderbedarf) • Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch ExpertInnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team

Tab. 1: Praxis der Integration und der Inklusion (HINZ 2002)

Vor diesen Hintergrund kann es nicht überraschen, wenn im englischsprachigen Raum in Materialien zur Quali-

tätsentwicklung der Fokus genau auf jene Bereiche gelegt wird, die das WITH in unterschiedlichsten Dimensionen von Heterogenität betonen - so auch im Index for Inclusion, den wir im Folgenden beschreiben.

3. Entstehungsgeschichte des Index for Inclusion

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

In Großbritannien entschloss sich ein Team von WissenschaftlerInnen, SchulleiterInnen, LehrerInnen und Eltern allerdings dazu, von der Ebene des einzelnen Kindes auf die Ebene einer ganzen Schule zu wechseln. Sie erstellten mit dem Index for Inclusion eine Sammlung von Materialien, die Schulen im Prozess der inklusiven Schulentwicklung zu unterstützen. Eine erste Fassung wurde im Schuljahr 97/98 in sechs Grund- und Sekundarschulen erprobt. Nach positiven Rückmeldungen wurde eine zweite Fassung im folgenden Schuljahr in 17 Schulen in vier Schulbezirken evaluiert. Eine dritte Fassung wurde schließlich in Großbritannien an alle Schulen - von der Labour-Regierung finanziert - kostenlos verteilt, so dass sehr viele Schulen mit dem Index arbeiten. Den AutorInnen ist dabei sehr wichtig, dass es sich um ein flexibel einsetzbares Material handelt, das entsprechend den jeweils bestehenden lokalen Bedingungen und Fragestellungen modifiziert werden soll, auch wenn ein Gesamtprozess inklusiver Schulentwicklung vorgeschlagen wird.

4. Aufbau und Struktur des Index for Inclusion

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

Zunächst empfiehlt sich die Einrichtung einer Koordinationsgruppe, die mit dem Kollegium, den schulischen Gremien, SchülerInnen und Eltern zusammenarbeitet. Alle Aspekte der Schule werden von ihnen gemeinsam untersucht, Hindernisse für das Lernen und die Partizipation benannt, Prioritäten für die Entwicklung gesetzt und der Prozess reflektiert. Unterstützt wird die Selbstevaluation durch eine detaillierte Sammlung von Indikatoren und Fragen, die es den Schulen ermöglicht, in eine tiefe

und herausfordernde Auseinandersetzung um ihre derzeitige Position in Sachen Integration und um Möglichkeiten einer weiterreichenden inklusiven Entwicklung einzusteigen. Dieser Phase folgen die weiteren, aus der Schulentwicklungsforschung bekannten Phasen: die Planung nächster Schritte, deren Umsetzung sowie ihre Überprüfung.

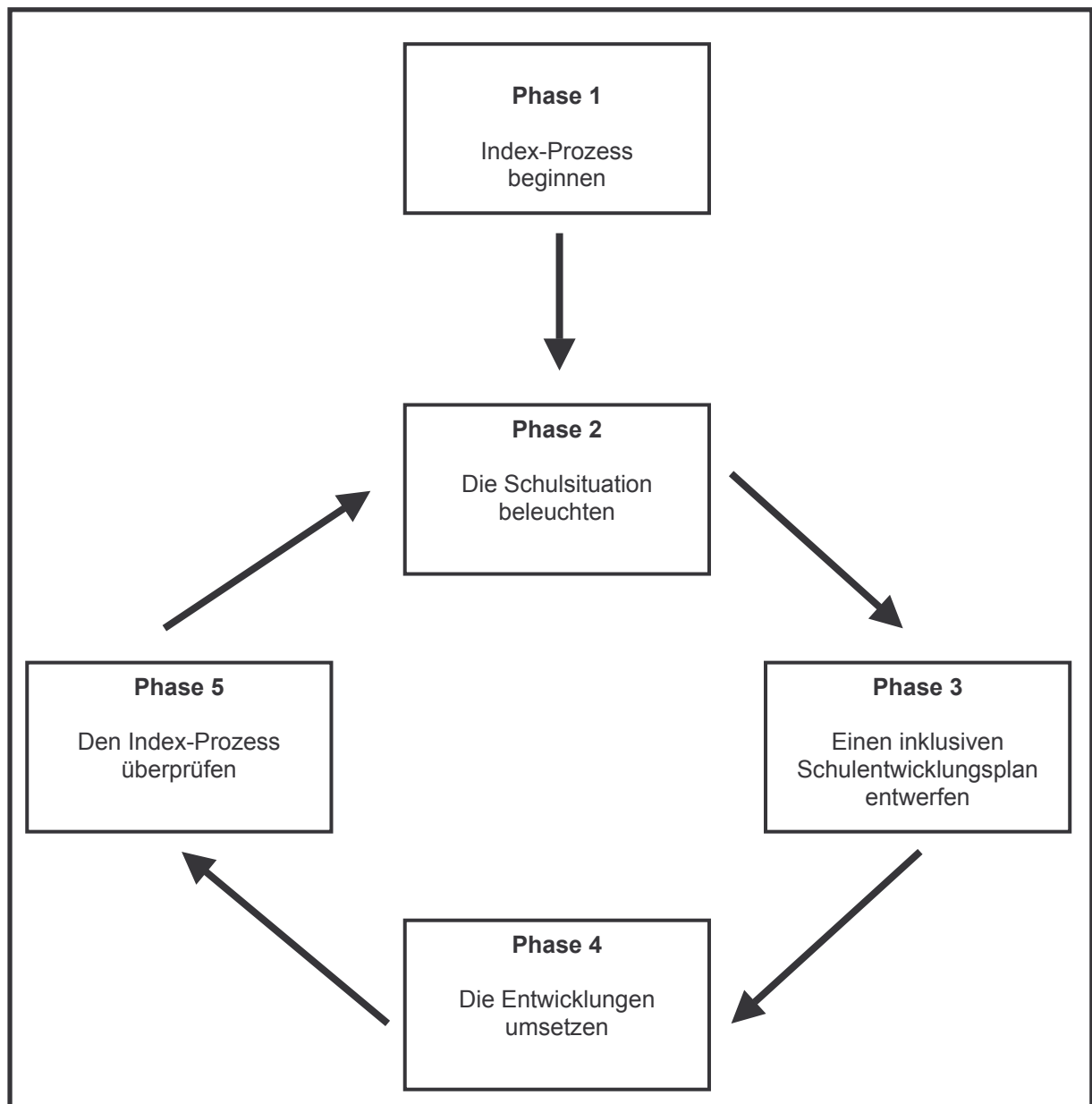


Abb. 1: Der Index-Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung

Inhaltlich bezieht sich der Prozess inklusiver Schulentwicklung auf drei Dimensionen: auf inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken; sie werden analytisch getrennt, obwohl sie sich teilweise überschneiden.

"Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen" beinhaltet den Aufbau einer sicheren, akzeptierenden, zusammen arbeitenden und anregenden Gemeinschaft, in der jede(r) geschätzt wird, so dass alle SchülerInnen und MitarbeiterInnen ihre individuell bestmöglichen Leistungen erzielen können. Sie befasst sich mit der Entwicklung inklusiver Werte, die im ganzen Kollegium, von den SchülerInnen, Mitgliedern der schulischen Gremien und Eltern geteilt und allen neuen Mitgliedern der Schule vermittelt werden. Die Prinzipien, die innerhalb inklusiver Schulkulturen entwickelt werden, sind leitend für Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken, so dass das Lernen für alle durch einen kontinuierlichen Prozess der Schulentwicklung unterstützt wird. Eine inklusive Schulkultur wird getragen von dem Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller 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, so dass sie das Lernen und die Partizipationsmöglichkeiten aller SchülerInnen erhöhen. Unterstützung besteht in Aktivitäten, die zur Fähigkeit einer Schule beitragen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen. Alle Arten der Unterstützung werden in einen einzigen Bezugsrahmen gebracht und von der Perspektive der SchülerInnen und ihrer Entwicklung aus betrachtet - und nicht von den Verwaltungsstrukturen einer Schule oder eines Schulamtes aus.

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

Für jede der drei Dimensionen gibt es bis zu zwölf Indikatoren, die wiederum über eine ganze Reihe von Fragen ausdifferenziert werden. Mit Dimensionen, Indikatoren

und Fragen ergibt sich ein systematisches Raster von Aspekten, die eine zunehmend detaillierte Karte der Schule ergeben und Ansatzpunkte für die Entwicklung nächster Schritte anbieten kann. Die vorgeschlagenen Fragebögen für Grund und Sekundarstufen-schülerInnen, Eltern und KollegInnen beziehen sich in großen Teilen explizit auf diese Kategorien, so dass sie auch im Hinblick darauf ausgewertet werden können.

5. Potential des Einsatzes des Index for Inclusion

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

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

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

6. Aktueller Stand und Ausblick

Zurzeit sind wir im Rahmen eines Forschungsseminars mit Studierenden der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg dabei, den Index for Inclusion zu übersetzen und für die deutschen Gegebenheiten zu adaptieren. Mit den HerausgeberInnen der englischen Fassung ist ein Vertrag über die Nutzung der Rechte für die deutsche Fassung abgeschlossen worden, deren Vertragspartner die Martin-Luther-Universität ist. Die deutsche Fassung wird sowohl einen eigenen Vortext zur Frage von Integration und Inklusion als auch ein Glossar mit Schlüsselbegriffen der englischen wie der deutschen Ausgabe enthalten.

Entsprechend dem Vorgehen des *Index* soll auch für die deutsche Fassung eine Rückmelderunde durch 'kritische LeserInnen' erfolgen. Der folgende Schritt wird ab Sommer 2002 sein, mit den bereits interessierten und möglichen weiteren Schulen in eine Erprobungsphase mit dem Index einzutreten und ggf. eine Dokumentationsmöglichkeit von Praxiserfahrungen im Internet zu ermöglichen.

Literatur

- BOBAN, Ines (2000): It's not inclusion ... - Der Traum von einer Schule für alle Kinder.
In: HANS, Maren & GINNOLD, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklungen in Europa. Neuwied/Berlin: Luchterhand, 238-247
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (2000): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Centre for Studies on Inclusive Education
- CORBETT, Jenny (2001): Supporting Inclusive Education. London: RoutledgeFalmer
- 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 (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (im Druck)
- MITTLER, Peter (2000): Towards Inclusive Education. London: Falmer
- O'BRIEN, John & O'BRIEN, Connie Lyle (²1997): Inclusion as a Force for School Renewal. In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William (Eds.): Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul Brookes, 29-45

SAPON-SHEVIN, Mara.(2000): Because We Can Change The World. A Practical Guide to
Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities. Boston: Allyn and Bacon

Autoren:
Ines Boban, Sonderschullehrerin und Lehrbeauftragte
Martin-Luther-Universität Halle

Prof. Dr. Andreas Hinz
Professor an der
Martin-Luther- Universität Halle