



Ines Boban
Andreas Hinz
(Hrsg.)

Erfahrungen mit dem Index für Inklusion

Kindertageseinrichtungen und Grundschulen
auf dem Weg

Boban / Hinz
Erfahrungen mit dem
Index für Inklusion

Schulentwicklung inklusiv

herausgegeben von

Dietlinde Vanier und Timm Albers

Ines Boban
Andreas Hinz
(Hrsg.)

Erfahrungen mit dem Index für Inklusion

Kindertageseinrichtungen und
Grundschulen auf dem Weg

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.K. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Coverfoto: © Suzanne Tucker / shutterstock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2039-4

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Ines Boban und Andreas Hinz
 Vorwort..... 7

1 Grundlagen

Ines Boban und Andreas Hinz
 Der Index für Inklusion – eine Einführung 11

2 Erfahrungen – Schwerpunkt Kindertageseinrichtungen

Andrea Platte und Biggi Gronowski
 Willkommen?! –
 Fragen am Anfang der (institutionellen) Bildungslaufbahn 43

Jaqueline Erk und Christine Schubert
 Teilhabe als zentraler Aspekt inklusiver Praxis in der Kita 53

Jo Jerg, Sabine Kaiser und Stefan Thalheim
 „Inklusion als Rahmen in dem alles, die ganze pädagogische Arbeit abläuft“ –
 Erfahrungen mit dem Index für Inklusion in vier Kindertageseinrichtungen
 als Teil des Sozialraums und der Kommune 63

3 Erfahrungen – Schwerpunkt Grundschule

Christina Lang und Mark Winter
 Schul- und Inklusionsentwicklung an der Kettelerschule Bonn 75

Philine Schubert und Johanna Germer
 Erfahrungen mit dem Index für Inklusion in der Kinderschule Bremen 85

Anke Grafe
 Mit dem Index für Inklusion ein Leitbild entwickeln –
 erste Schritte zur inklusiven Schule in Buchholz..... 98

Raymund Elfring und Georg Hermanns
 Pädagogik der Vielfalt als Entwicklungschance –
 auf dem Weg zum gemeinsamen Lernen in Stolberg..... 107

<i>Dörte Fandrey, Britta Funda, Petra Gutsche, Corinna Havenstein und Christiane Winter-Witschurke</i>	
Der Index für Inklusion in Schulen, Schulbegleitung und Fortbildung in Schulen im Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ in Brandenburg.....	116
<i>Irene Gebhardt und Angela Gredler</i>	
Der Index für Inklusion als Basis für Vernetzung von Bildungseinrichtungen und die inklusive Entwicklung der Gemeinde	126
<i>Ines Boban</i>	
Erfahrungen von Kindern mit inklusiver Schulentwicklung auf der Basis des Index für Inklusion	135
4 Der Index für Inklusion als Basis für Qualifizierung und Unterstützung	
<i>Barbara Brokamp</i>	
Externe Prozessbegleitung mit dem Index für Inklusion – wie lernt man das?.....	155
<i>Robert Kruschel und Andreas Hinz</i>	
Der Index für Inklusion als Basismaterial für landesweite Unterstützung inklusiver Schulentwicklung.....	164
5 Zusammenfassung	
<i>Ines Boban und Andreas Hinz</i>	
Ein Zwischenfazit.....	173
Autor*innen dieses Bandes	177

Ines Boban und Andreas Hinz

Vorwort

Mit diesem Band legen wir eine Zusammenstellung von Erfahrungen mit dem Index für Inklusion im deutschen Sprachraum vor. Kein Mensch weiß, wie weit verbreitet er ist, was hier alles in Verbindung mit dem Index für Inklusion – oder genauer gesagt: mit den drei deutschsprachigen Fassungen des Index für Schulen, Index für Kindertageseinrichtungen und des Kommunalen Index – getan wird und zu welchen Prozessen und Ergebnissen sie beitragen. Bislang gibt es sehr wenige Forschungsberichte zu diesem Thema (vgl. HINZ u.a. 2013 sowie JERG, SCHUMANN & THALHEIM 2014), recht verstreut tauchen Erfahrungsberichte auf. So finden wir, dass es über zehn Jahre nach Erscheinen der ersten schulischen Fassung des Index an der Zeit ist, Erfahrungen zusammenzutragen. Dabei haben wir uns darum bemüht, verstärkt solche zusammenzustellen, die bisher noch nicht in entsprechenden Übersichten (vgl. z.B. BOBAN & HINZ 2011) zu finden sind. Bestärkt durch die Anfrage des Klinkhardt-Verlags zu diesem Sammelband, haben wir Nutzer*innen des Index nach ihren Erfahrungen mit diesem Material gefragt und waren selbst sehr gespannt, was sie rückmelden würden. Jetzt können wir mit diesem Band entsprechende Schilderungen vor allem aus dem Elementar- und Grundschulbereich präsentieren.

Gerade in einer Zeit teilweise recht widersprüchlicher Praxisentwicklung (vgl. HINZ 2013), in der Schulen über unzureichende Implementierungsstrategien und Ausstattungen klagen, erscheint es wichtig, mit Beispielen zu zeigen, dass inklusive Entwicklungen auch unter den aktuellen Bedingungen möglich und sinnvoll sind. Inmitten aller Spannungsfelder, in die inklusive Pädagogik eingebettet ist und bei allen konträren Ansprüchen, mit denen sie konfrontiert ist, gelingen inklusive Prozesse in Bildungseinrichtungen. Dabei wollen wir von vornherein das Missverständnis vermeiden, dass solche pragmatischen Entwicklungen unter den aktuellen Bedingungen womöglich Forderungen nach einer angemessenen politischen Umsetzung von Inklusion relativieren oder gar dementieren könnten. Es ist vielmehr wichtig, dass beides sich ergänzt – pragmatische Entwicklungen *und* politische Forderungen. Damit erscheint es sinnvoll, jeweils zu entscheiden, welches Thema und welcher Aspekt inklusiver Pädagogik eher in die Arena der politischen Auseinandersetzungen gehören und welche aufgrund eigener Gestaltungsmöglichkeiten eher in der Organisationsentwicklung verortet werden können.

Der vorliegende Band enthält als Kern eine Reihe unterschiedlicher Beispiele dafür, wie Bildungseinrichtungen den Index für die Entwicklung inklusiver Pädagogik nutzen – von unterschiedlichen Startpunkten aus und mit verschiedenen Methoden und Schwerpunkten. Das ist gut so und kann auch gar nicht anders sein, da der Index einen offenen Rahmen bietet, den die konkreten Beteiligten mit Blick auf die konkrete Situation jeweils sinnvoll nutzen können.

Eingerahmt werden die Beiträge mit Erfahrungen durch einen einleitenden Text der Herausgeber*innen am Beginn und einen reflektierenden am Schluss.

- Ines BOBAN und Andreas HINZ führen zunächst in die Idee und Materialien des Index für Inklusion ein, verorten ihn theoretisch und zeigen Bezüge zur laufenden Diskussion und Entwicklung von inklusiver Bildung im deutschsprachigen Raum auf.

Das zweite Kapitel enthält drei Beiträge, die aufzeigen, wie Kindertageseinrichtungen den Index nutzen.

- Andrea PLATTE und Brigitte GRONOWSKI analysieren am Beispiel einer Kita in Nordrhein-Westfalen die Fragen des Index zu einer Kultur des Willkommenseins am Beginn formaler Bildung und stellen dabei Bezüge zu den vier Strukturelementen der Menschenrechte her.
- Jacqueline ERK und Christine SCHUBERT fokussieren sich am Beispiel einer Kita in Würzburg auf die Frage der Teilhabe von Kindern und zeigen Veränderungen in den Sichtweisen Beteiligter durch die Reflexionsmöglichkeiten mit dem Index auf.
- Jo JERG, Sabine KAISER und Stephan THALHEIM resümieren Erfahrungen von Index-Teams und Leiter*innen aus vier Kindertageseinrichtungen im Baden-Württembergischen Projekt IQUAnet, bei dem die Vernetzung von Kitas bei ihrer Entwicklung zur Inklusion innerhalb des Sozialraums im Mittelpunkt stand.

Das dritte Kapitel verdeutlicht mit sieben Beiträgen, die sich im Schwerpunkt auf den Grundschulbereich beziehen und teilweise auch darüber hinausgehen, dass der Index für Inklusion auch hier eine Orientierung gebende und Entwicklung anregende Rolle spielen kann.

- Christina LANG-WINTER und Mark WINTER zeigen, wie sie die Arbeit mit dem Index in ihrer Schule, der Kettelergrundschule in Bonn, strukturell verankert haben und welche Erfahrungen sie aus dieser Arbeit ziehen.
- Philine SCHUBERT und Johanna GERMER zeichnen nach, wie sich die Entwicklung der Kinderschule Bremen vollzogen und welche Rolle dabei der Index für Inklusion gespielt hat; dabei zeigen sie einerseits die kontinuierliche Arbeit auf und betonen andererseits markante Meilensteine.
- Anke GRAFE beschreibt die Bewegung von zwei Schulen – einer Grundschule und einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung – in Buchholz (Nordheide) aufeinander zu und zeigt, wie eine Entwicklung von der

Niedersächsischen Kooperation zwischen allgemeinen und Förderschulen hin zu einer intensiveren Zusammenarbeit dieser beiden Schulen im Sinne der Inklusion zustande kommt und wie der Index für Inklusion diese Intensivierung stärkt.

- Raymond ELFRING und Georg HERMANNs machen deutlich, wie es in der Städteregion Aachen ausgehend von einer Förderschule zu einer zunehmenden Vernetzung aller Schulen mit inklusiver Zielrichtung kommt – zunächst im Primar- und später auch im Sekundarbereich. Dabei spielt der Index für Inklusion mit ausgewählten Indikatoren und externer Moderation eine Schlüsselrolle.
- Dörte FANDREY, Britta FUNDA, Petra GUTSCHE, Corinna HAVENSTEIN und Christiane WINTER-WITSCHURKE zeigen anhand des Brandenburgischen Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“, wie unterschiedliche Ebenen für inklusive Entwicklung zusammenarbeiten: ausgehend vom LISUM mit seinen Fortbildungsangeboten über Schulbegleiterinnen bis zur konkreten Schule – dem Schulcampus Lehnin mit der Grund- und Oberschule „Heinrich Julius Bruns“ und ihrer Arbeit mit dem Index.
- Irene GEBHARDT und Angela GREDLER berichten über den fast zehnjährigen und auf den verschiedenen Fassungen des Index für Inklusion basierenden Entwicklungsprozess der Gemeinde Wiener Neudorf, der als Vernetzungsprojekt der pädagogischen Einrichtungen des Orts begann und zwischenzeitlich ein Projekt der gesamten Gemeinde darstellt.
- Ines BOBAN schließlich macht vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Ganztagschulentwicklung in Sachsen-Anhalt auf das viel zu selten wahrgenommene Potenzial der Kinder als kontinuierliche Partner*innen in inklusiven Entwicklungsprozessen aufmerksam und lässt einige selbst rückblickend zu Wort kommen.

Das vierte Kapitel enthält zwei Beiträge, die zwei ergänzende und gleichzeitig bedeutsame Aspekte in den Blick nehmen – den externer Begleitung und den landesweiter Unterstützungssysteme.

- Barbara BROKAMP zeigt die Bedeutung externer Begleitung von inklusiven Entwicklungsprozessen auf und stellt das aus acht Modulen bestehende und auf dem Index basierende Konzept der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft für deren Qualifizierung vor, das sowohl im Köln/Bonner Raum als auch in anderen Bundesländern realisiert worden ist.
- Robert KRUSCHEL und Andreas HINZ berichten über die Nutzung des Index beim landesweiten Projekt „Inklusion in der Praxis“ (InPrax), in dessen Rahmen allen Kreisen und kreisfreien Städten Schleswig-Holsteins Tandems von Moderator*innen für die Unterstützung von inklusiven Entwicklungsprozessen innerhalb einer Schule oder schulübergreifend zur Verfügung stehen.

Den Schluss des Bandes bildet ein zusammenfassender Beitrag der Herausgeber*innen.

- Ines BOBAN und Andreas HINZ resümieren, welches Spektrum der Nutzung des Index bzw. seiner deutschsprachigen Fassungen in diesem Sammelband deutlich wird, inwiefern der Index für die inklusive Entwicklung von Bildungseinrichtungen als hilfreich beschrieben wird und inwiefern er auch bestehende Widersprüche verdeutlicht und Spannungen erhöht.

Wie vielleicht bereits aufgefallen ist, nutzen wir bei vielen Begriffen die Form des Genderns mit dem hochgestellten Stern mitten im Wort. Dadurch wollen wir auch sprachlich konsequent heterogenitätsbewusst agieren, so dass deutlich wird, dass wir jeweils das ganze kontinuierliche Spektrum von Geschlechterrollen meinen, das tradiertweise den beiden Rollen des Männlichen und Weiblichen zugeschrieben wird.

An dieser Stelle wollen wir den vielen Beteiligten ausdrücklich Dank sagen: Allen Beitragenden danken wir für ihre Bereitschaft, neben allen alltäglichen Arbeiten auch noch diese zu übernehmen. Sie ist umso bemerkenswerter, als das Schreiben von Texten für Bücher für viele von ihnen keine Routine ist, da sie vor allem in Bildungseinrichtungen pädagogisch arbeiten. Zudem bedanken wir uns bei unserer Sekretärin Dagmar Günther, die auch die Texte dieses Bands in gewohnt zuverlässiger Weise korrekturgelesen hat. Und wir danken Dietlinde Vanier als Herausgeberin der Reihe und dem Klinkhardt-Verlag für das Vertrauen, mit uns diese Schriftenreihe zu beginnen – insbesondere für die kooperative Art und Weise bei der Erstellung dieses Buchs.

Halle an der Saale, Januar 2015

Ines Boban und Andreas Hinz

Literatur

- 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
- 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
- JERG, Jo, SCHUMANN, Werner & THALHEIM, Stephan (Hrsg.) (2014): Vielfalt gemeinsam gestalten. Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Kommunen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt IQUAnet. Reutlingen: Diakonie

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 & AINSCOW 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, AINSCOW & 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, AINSCOW & 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 wegorganisiert 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