



Christine Demmer

Schule anders denken, gestalten und evaluieren

Eine Vergleichsstudie

Herausgeber

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
Gemeinnützige Stiftung, Bonn

1. Auflage 2011

Alle Rechte bei den jeweiligen Autoren

Schule anders denken, gestalten und evaluieren

Inhalt

Vorwort	2
1. Einleitung	4
2. Der <i>Index für Inklusion</i>	6
2.1. Entstehungshintergrund und Selbstverständnis	6
2.2. Aufbau und Systematik	7
3. Das <i>Leitbild einer guten Schule</i> des Schulverbunds „Blick über den Zaun“	9
3.1. Entstehungshintergrund und Selbstverständnis	9
3.2. Aufbau und Systematik	10
4. Normative Leitvorstellungen und Kernaspekte der „Schule für alle“ (<i>Index</i>) und der „guten Schule“ (<i>Leitbild</i>)	12
4.1. „Schule für alle“ – Inklusion als normativer Ansatz im <i>Index für Inklusion</i>	12
4.2. Das „Gute“ in der „guten Schule“ des Verbunds „Blick über den Zaun“	15
5. Gegenüberstellung: der <i>Index für Inklusion</i> und das <i>Leitbild einer guten Schule</i>	21
5.1. Zur Systematik der Ansätze	21
5.2. Das Verständnis von Lernen und Bildung	23
5.3. Vielfalt ausdrücklich erwünscht: Schule als Ort der Gemeinschaft und der Demokratie	26
5.4. Sonderpädagogische Förderung	29
5.5. Resümee	31
6. Kurzfassung für eilige Leser	35
7. Literatur	39

Vorwort

Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft hat in den zurückliegenden Jahren einen intensiven regionalen und überregionalen Prozess der Schulentwicklungsbegleitung mit dem *Index für Inklusion* initiiert. Gleichzeitig haben wir auch die Weiterentwicklung und Vergrößerung des Schulverbunds reformpädagogisch orientierter Schulen „Blick über den Zaun“ (BüZ) mit seiner Schulentwicklungsperspektive „Gute Schule“ gefördert. Beide Ansätze bieten jeweils ein umfassendes Instrument zur Organisationsentwicklung:

- Den Fragenkatalog *Index für Inklusion* für Kindertagesstätten bzw. Schulen/Bildungseinrichtungen
- das *Leitbild einer guten Schule* des Schulverbunds „Blick über den Zaun“ und die das Leitbild konkretisierenden Standards

Beide Instrumente nutzen und empfehlen wir in unserer Zusammenarbeit mit Schulen und Bildungseinrichtungen. Dabei wurden wir immer wieder mit einer Frage konfrontiert:

„Welchen der beiden Ansätze sollen wir verfolgen, was ist der Unterschied in Form und Inhalt, oder sind beide Gestaltungsperspektiven inhaltlich identisch und nur in anderer Form aufbereitet?“

Im Rahmen des vorliegenden Vergleichs der beiden Ansätze hat es Christine Demmer in unserem Auftrag übernommen, dieser Frage nachzugehen. Dabei hat sie viele Ähnlichkeiten, aber auch grundlegende Unterschiede zwischen *Index* und *Leitbild* herausgearbeitet, so dass man beide als sich ergänzende Instrumente verstehen darf:

Der Schulverbund reformpädagogisch orientierter Schulen BüZ verfolgt die politische Strategie, sich zu vernetzen, um der Stimme der Veränderung ein größeres Gewicht zugeben – als Gegenbewegung zu einer immer noch übermäßig an selektiven Systemeigenschaften orientierten Bildungspolitik. Die Standards aus dem *Leitbild* sind die gemeinsame Grundlage, um die Vorstellung von guter Schule sowohl zu repräsentieren als auch in einem Entwicklungshorizont realisierbar zu machen.

Der *Index* bietet mit einem umfangreichen Fragenkatalog Systemen, Einrichtungen, aber auch jeder Einzelperson die Möglichkeit, sich dem Thema Inklusion anzunähern, inklusive Prozesse zu initiieren und zu gestalten. Die Art der Fragen impliziert dabei selbst eine „inklusive“ Umgehensweise mit den Inhalten, die sich mit den Standards des BüZ teilweise überschneiden bzw. decken.

Wir gehen nach der Analyse von Christine Demmer davon aus, dass sich beide Ansätze gut miteinander kombinieren lassen – so können zu bestimmten Standards aus dem *Leitbild* passende Fragen zur Reflexion und Bestandsaufnahme aus dem *Index* gewählt werden.

Wir hoffen, dass in den folgenden Ausführungen die Möglichkeiten für eine Schulentwicklung im Sinne einer „guten Schule“ für alle deutlich werden und zur Nutzung anregen.

Wir möchten uns bei Hans Brügelmann und Axel Backhaus von der Arbeitsstelle „Blick über den Zaun“ an der Universität Siegen für ihre Unterstützung bei der Konzeption dieser Broschüre und ihre kritischen Anmerkungen im Rahmen des Textlektorats herzlich bedanken.

Dr. Karl-Heinz Imhäuser

Barbara Brokamp

1. Einleitung

Schule bewegt die Gemüter. Das zeigen zahlreiche öffentliche Diskussionen rund um das Thema in Medien und Alltagskultur, in politischen Kreisen genau wie an Stammtischen: Über Entwicklungen der Schulpolitik, über Aufgaben und Funktionen von bzw. Ansprüche an Schule, über Best und Worst Practice-Beispiele sowie eigene Schulerfahrungen diskutieren nicht nur Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft, sondern eine breite Öffentlichkeit. Schule als eine der zentralsten Einrichtungen unserer Gesellschaft betrifft jede(n) – sei es in der Rolle als SchülerIn während der eigenen Schulzeit oder als Eltern, LehrerInnen bzw. in der Lehrerausbildung oder anderen Kontexten Beteiligte.

Schule ist zugleich in Bewegung – beinahe ständig. Sie kann in ihrer Entwicklung nicht stehen bleiben, kann sich einer sich rasch wandelnden, zunehmend pluralen, mediatisierten, komplexen Gesellschaft nicht verschließen, wenn sie ihre Potenziale nutzen möchte. In Anbetracht einer fortlaufenden gesellschaftlichen und menschlichen Entwicklung stellt der Diskurs um die Positionsbestimmung von Schule, ihre Aufgaben und Ziele, einen nicht abschließbaren Prozess dar, der immer wieder neu verhandelt werden muss.

Aktuell lässt sich ein „Reformwind“ um Schule aus vielen Richtungen vernehmen, der je nach Perspektive nicht nur Aufschwung, sondern möglicherweise auch (Tief-)Druck mit sich bringt. Feststellen lässt sich beispielsweise die vermehrte Tendenz, Leistungen standardisiert zu testen (PISA, TIMSS u. a.), zu komprimieren (Verkürzung der Gymnasialzeit) und zu homogenisieren (Zentralabitur, Lernen für Lernstandserhebungen). Dies bedeutet in vielerlei Hinsicht ein erhöhtes Druckpotenzial für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern. Ohnehin ist die deutsche Schule wie nur wenige andere Systeme weltweit gekennzeichnet von Selektionsdruck, setzt man voraus, dass das ausdifferenzierte Schulsystem im Zusammenhang mit der Hierarchisierung von Gesellschaft und der Zuweisung von zukünftigen sozialen Positionen steht.

„Innovationswind“ lässt sich aber auch aus anderer Richtung wahrnehmen, durch pädagogische, wertebasierte Reformbewegungen, die Schule anders gestalten möchten: als einen gesellschaftlichen Ort der Inklusion, des veränderten Lernens und Bildens und der demokratischen Gemeinschaft.¹ In diesem Kontext wird u. a. das Inkrafttreten der UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen als Meilenstein und Ankerpunkt für Veränderungen im Schulwe-

¹ Zeugnisse jener Reformorientierungen können u. a. der sich ausdifferenzierenden Inklusionsdebatte entnommen werden: neu eingeführte Studiengänge wie z. B. an der Universität Siegen („Pädagogik: Entwicklung und Inklusion“) oder der Universität Fulda („Frühkindliche inklusive Bildung“), Zeitschriften (z. B. „Zeitschrift für Inklusion“), zahlreiche Tagungen, Literatur und öffentliche Diskussionsforen. Auch der beständige Zuwachs an sich anschließenden Schulen zum Reformverbund „Blick über den Zaun“ lässt auf breites Interesse und Identifikation auf Seiten der Schulen schließen (vgl. Kapitel 3.1.).

sen gesehen. Schule soll demnach ein Ort der gleichwertigen Begegnung und des individualisierten Lernens und Bildens sein.²

Auch der *Index für Inklusion* und das *Leitbild einer guten Schule* möchten Schule bewegen, sie neu entwerfen. Sie bieten jeweils aus ihrer Perspektive einen Entwurf von guter, anzustrebender Schule und wollen Schulen dazu anregen, sich zu verorten, zu evaluieren und sich einem Entwicklungsprozess anzuschließen. Gerade weil sich ein erhöhtes Bedürfnis nach Veränderung abzeichnet, ist es notwendig, Reformpositionen nebeneinander zu stellen und eingehender zu betrachten.

Der folgende Beitrag wird somit die benannten Ansätze darstellen und vergleichen. Zunächst werden Entstehungshintergründe und Selbstverständnisse erklärt³ sowie die jeweilige Systematik aufgezeigt (Kapitel 2 und 3). Anschließend werden die normativen und wertebasierten Orientierungen der Konzepte extrahiert, indem exemplarisch auf Inhalte eingegangen wird (Kapitel 4). Der *Index für Inklusion* und das *Leitbild einer guten Schule* werden abschließend entlang aufgestellter Kernaspekte miteinander in Beziehung gesetzt (Kapitel 5). Am Schluss fasst ein Schnelldurchgang für eilige Leser noch einmal alle wichtigen Informationen zusammen (Kapitel 6).

² Darin heißt es in Artikel 24 der (in-)offiziellen deutschen Übersetzung u. a.: „(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; b) Menschen mit Behinderungen mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden“ (Vereinte Nationen 2006).

³ Als Grundlage hierfür dient das Vorwort von Ines Boban und Andreas Hinz für den *Index für Inklusion* und das Vorwort von Wolfgang Harder für das *Leitbild einer guten Schule*.

2. Der *Index für Inklusion*

2.1. Entstehungshintergrund und Selbstverständnis

Der *Index für Inklusion*⁴ wurde unter der Leitung der britischen Pädagogen Tony Booth und Mel Ainscow entwickelt. Vorläufer stammen aus den USA (v. a. Mara Sapon-Shevin, Syracuse University) und Australien (Macquarie University). Dort ging es in erster Linie darum, die Qualität der Integration von Kindern mit Behinderung zu evaluieren. Der Fokus des englischen *Index* verlegte sich dann von der Situation einzelner Personen auf die Situation eines ganzen Systems.⁵ Mit einer sehr heterogenen Projektgruppe (PraktikerInnen, WissenschaftlerInnen, Eltern, VerbandsvertreterInnen) wurde er in einem zweijährigen Prozess von 1997-1999 entwickelt und erprobt und nach einer zweiten Entwicklungsrunde an allen Schulen in England kostenlos verteilt.

Diese Fassung des *Index* lernten Ines Boban und Prof. Dr. Andreas Hinz, beide tätig im Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, auf einer Tagung im Jahr 2000 kennen. Für sie stellte der *Index for Inclusion* eine Alternative zu den in Deutschland diskutierten Inhalten der Debatte um Schulqualität dar, die nach Boban und Hinz im Verdacht steht, aus vorrangig gesellschaftsökonomischen Blickwinkeln geführt zu werden. Schul- und Bildungsqualität werde allzu häufig in Verbindung gebracht mit der Legitimation einer verschärften Selektion und Homogenisierung von Schülerschaft und letztlich von gesellschaftlichen Strukturen. Diesen beobachteten Tendenzen setzen die beiden Autoren eine deutsche, übersetzte und bearbeitete Fassung des *Index für Inklusion* entgegen, welche sie als Material zur Schulentwicklung auf dem Weg zur „Schule für alle“ verstehen: Sich als „Schule für alle“ aufzufassen, impliziert „das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der Schüler“.⁶

In diesem Sinne kann der *Index für Inklusion* zum einen als Systematik für Schulentwicklung und zum anderen als Instrument zur Selbstevaluation für Schulen dienen, die sich auf den Weg zu einer „Schule für alle“ machen wollen oder bereits gemacht haben. Betont wird von den Autoren die Modifizierbarkeit des Materials, das sich als ein Angebot mit Aufforderungscharakter versteht, Inklusion als normativen Ansatz in allen Facetten und Ebenen von Schule zu verankern. Die Heterogenität von Schulen mache es erforderlich, bei der Implementierung inklusiver Werte verschiedene Wege einzuschlagen. Boban und Hinz ermutigen dazu, den *Index* nicht zwangsläufig in seiner Gesamtheit als „Pflichtkurs“ zu übernehmen, sondern als Anregung, Strategie oder Evaluationsinstrument, um Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller aufzuspüren und abzubauen.

⁴ Der *Index für Inklusion* wird im vorliegenden Text im Sinne einer leserfreundlichen Sprache gelegentlich schlicht als *Index* benannt.

⁵ Dieser Perspektivwechsel könnte damit zusammenhängen, dass im Inklusionsdiskurs in Großbritannien weniger die Kritik an der Integration behinderter Kinder im Vordergrund steht, sondern die Herausforderung der allgemeinen Schule, der vorhandenen Heterogenität des Umfeldes im Sinne von Community Education zu entsprechen.

⁶ Boban/Hinz 2003, S. 3.

Da der Ansatz der Inklusion nicht in den Räumen der Schule stehen bleibt, sondern auf eine gesellschaftliche Transformation abzielt, sind in jüngerer Zeit auch *Indexe* für weitere Einrichtungen entwickelt worden, wie z. B. der *Index für Inklusion für Kindertagesstätten* oder der *Kommunale Index für Inklusion* (vgl. Booth/Ainscow/Kingston 2007, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2010). Schulentwicklung im Sinne des *Index* kann daher als Teil einer gesamtgesellschaftlich ausgerichteten Entwicklungsrichtung hin zu einer Vielfalt wertschätzenden sozialen Lebensform gesehen werden.

2.2. Aufbau und Systematik

Der *Index* ist in fünf Teile untergliedert:

- Teil 1 widmet sich dem theoretischen Fundament des Ansatzes.
- Teil 2 zeigt Möglichkeiten zur Gestaltung des Arbeitsprozesses mit dem *Index* auf.
- Teil 3 entfaltet die inhaltliche Systematik, untergliedert in Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und Indikatorenfragen.
- Teil 4 stellt praktisches Material in Form von Fragebögen für den Entwicklungsprozess mit dem *Index* vor.
- Teil 5 schließt mit einem Glossar und weiterführender Literatur zum Thema.

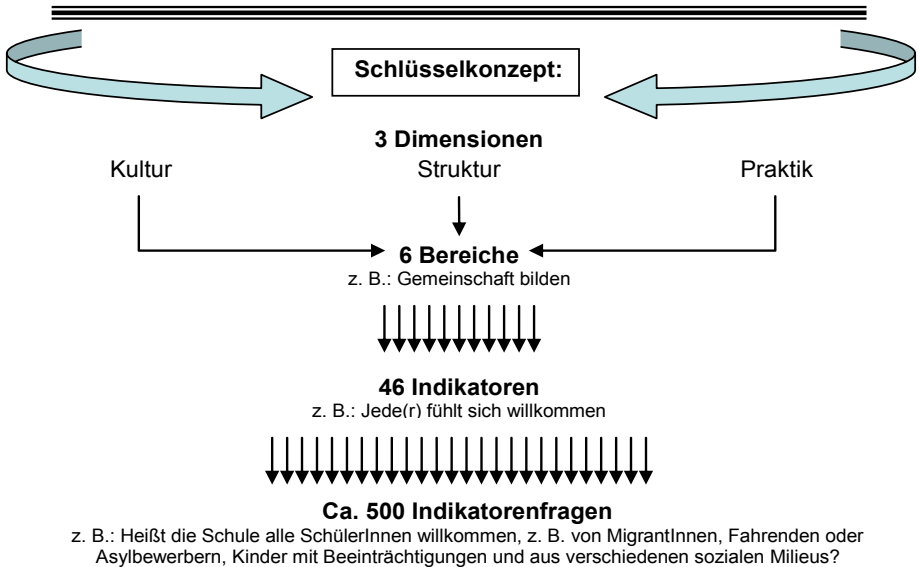
Gegenstand der vorliegenden Gegenüberstellung ist das theoretische Fundament, welches auf den Schlüsselbegriffen Inklusion, Barrieren, Ressourcen und Vielfalt aufbaut. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie der *Index für Inklusion* seinen Rahmen für die Analyse und Implementierung inklusiver Werte aufspannt in Form von sich sukzessive ausdifferenzierenden Elementen: den Dimensionen, Bereichen, Indikatoren und Indikatorenfragen. Auch diese fließen exemplarisch in die Gegenüberstellung ein. Der *Index* bietet mit dem Rahmen der Fragen jedem System und jeder Person (nach innen und außen) die Möglichkeit, mit einem (vielleicht neuen) Denkmuster in Berührung zu kommen, das durch die Art der Fragen auch eine bestimmte, „inklusive“ Umgangsweise mit den Inhalten impliziert. Das folgende Schaubild verdeutlicht die Kernstruktur des *Index für Inklusion*.⁷

⁷ Nicht berücksichtigt werden aus arbeitsökonomischen Gründen der von den Autoren vorgestellte, mögliche Implementierungsprozess sowie die für die Praxis zusammengestellten Fragebögen. Der interessierte Leser wird, vor allem, wenn er an einer praktischen Umsetzung des *Indexes* interessiert ist, auf die Originalfassung des *Index für Inklusion* verwiesen.

Der Index für Inklusion

(Ausschnitt)

Entstehungshintergrund, Selbstverständnis



3. Das *Leitbild einer guten Schule*

3.1. Entstehungshintergrund und Selbstverständnis

Der Schulverbund „Blick über Zaun“ (BüZ) ist ein Zusammenschluss reformpädagogisch orientierter Schulen aller Schulformen, der seit 1989 besteht und im Jahr 2010 (Stand Juli 2010) 111 Mitgliedsschulen zählt. Ein Hintergrund der Verbindung ist die geteilte Auffassung, dass die Vernetzung von gleichgesinnten Schulen ein beachtliches Maß an Anregungs-, Unterstützungs- und Beratungspotenzial beinhaltet. Von- und miteinander lernen, sich im Austausch entwickeln und reflektieren ist in diesem Sinne nicht nur als ein pädagogisches Ziel für Schülerinnen und Schüler gedacht, sondern als Maßstab für Schulentwicklung allgemein⁸.

Die in Arbeitskreisen zusammenarbeitenden Schulen erklären Schulentwicklung und das Mitreden in der Schulpolitik zur gesellschaftlichen Aufgabe und möchten mit ihrem Verbund zu zivilgesellschaftlicher Beteiligung aufrufen und in die Bildungsreform hineinwirken. In einer schulpolitischen „Denkschrift“⁹ zeigt der Verbund veränderte gesellschaftliche Entwicklungen und Themen auf und macht deutlich, welche Aufgaben und Rollen Schule in diesem Kontext übernehmen soll. Angesprochen werden neue Formen von Armut, veränderte Arbeits- und Lernperspektiven sowie Möglichkeiten und Grenzen zunehmender standardisierter Steuerungsinstrumente. Somit schließt die Denkschrift kritisch an quantitative Bildungsforschung an, welcher sie – genau wie der *Index für Inklusion* – ein normatives bildungstheoretisches Verständnis, ein Leitbild, entgegensetzt.

2003 entwickelte der stetig wachsende Zusammenschluss ein *Leitbild einer guten Schule* sowie Standards, die dieses für die eigene Qualitätskontrolle verifizierbar machen.¹⁰ Die darin enthaltenen vier pädagogischen Grundüberzeugungen wurden zwei Jahre später auf den Ebenen des pädagogischen Handelns und der schulischen und systemischen Rahmenbedingungen ausdifferenziert. Das so entstandene umfangreiche *Leitbild einer guten Schule* kann als Selbstverständigung und Profil des Schulverbunds gesehen werden und spiegelt den Konsens über Ansprüche an Schule wider, mit denen sich die Mitgliedsschulen identifizieren. Gleichzeitig werden Ansprüche an die Gesellschaft formuliert, die durch normative, gesetzliche, inhaltliche und organisatorische Rahmenbedingungen Einfluss auf die Institution Schule nehmen.

Das *Leitbild einer guten Schule* des BüZ ist eine Erklärung geteilter Auffassungen über die Qualitäten einer hochwertigen Schule – unabhängig von ihrer pädagogischen Ausrichtung. Sie richtet sich an interessierte Schulen, die ihren Entwicklungsstand messen und sich in eine entsprechende Richtung entwickeln möchten, ohne den Anspruch zu haben, dass eine einzelne Schule alle Anforderungen

⁸ Siehe die Beispiele in Backhaus 2009 und von der Groeben 2010.

⁹ *Schule ist unsere Sache. Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar* (Schulverbund „Blick über den Zaun“).

¹⁰ *Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards* (Schulverbund „Blick über den Zaun“). In der vorliegenden Arbeit zitiert als *Leitbild einer guten Schule* oder schlicht als *Leitbild*.

voll erfüllt.¹¹ Er ist zugleich ein Appell an die Öffentlichkeit, Bedingungen für eine solche „gute Schule“ zu schaffen.

3.2. Aufbau und Systematik

Das *Leitbild einer guten Schule* wird zunächst anhand von vier schulpädagogischen Grundüberzeugungen aufgebaut:

- „Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung“
- „Das andere Lernen‘ – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung“
- „Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben“
- „Schule als lernende Institution – Reformen ‚von innen‘ und ‚von unten‘“

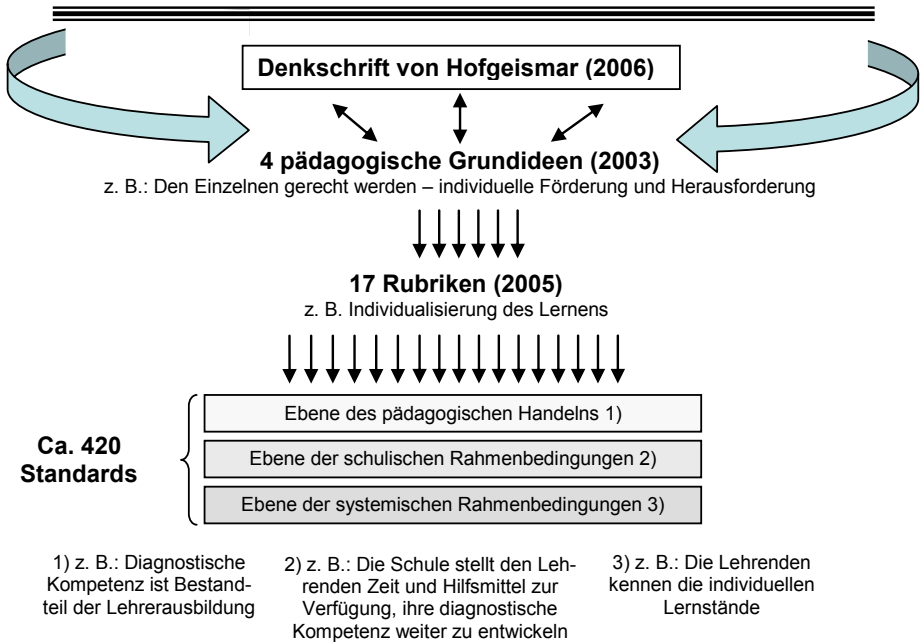
Die vier Grundüberzeugungen implizieren bereits inhaltliche Fragen zur Qualitätsüberprüfung bzw. -sicherung und werden jeweils in vier Subaspekte bzw. Rubriken gegliedert, welche wiederum entlang der drei Ebenen des pädagogischen Handelns der einzelnen (Lehr-)Person, der schulischen Rahmenbedingungen und der systemischen Rahmenbedingungen in einzelne sich in der Regel aufeinander beziehende Standards ausdifferenziert werden. Im Gegensatz zum *Index für Inklusion*, der fragengeleitet arbeitet, handelt es sich hierbei um ein standardbasiertes Vorgehen, orientiert an positiv formulierten Anforderungen, die eine „gute Schule“ beschreiben. Das folgende Schaubild verdeutlicht die Systematik:

¹¹ Dass das *Leitbild* neben Schulevaluation auch auf Schulentwicklung zielt, geht u. a. aus den Bedingungen für eine Aufnahme in den Schulverbund „Blick über den Zaun“ hervor. Darin verpflichten sich die Schulen, das *Leitbild einer guten Schule* sowie die Standards „als inhaltlichen Rahmen für die Entwicklung von Schule und Unterricht“ zu akzeptieren (Informationsschreiben *Der Weg zur Mitgliedsschule des Blick über den Zaun*).

Das Leitbild einer guten Schule

(Ausschnitt)

Entstehungshintergrund, Selbstverständnis



4. Normative Leitvorstellungen und Kernaspekte der „Schule für alle“ (*Index*) und der „guten Schule“ (*Leitbild*)

Schulentwicklung ist zwangsläufig mit normativen Ansprüchen verbunden. Während Erziehungs- und Bildungstheorien durchaus auf der Ebene formaler Bestimmungen ihrer Begrifflichkeiten verweilen können, kommt Schule nicht ohne eine normative Ausrichtung aus. Welche Aufgaben und Funktionen Schule aufgetragen werden, hängt zusammen mit Vorstellungen von Gesellschaft und Individuum und davon, wie sich Zusammenleben in den uns heute präsenten Lebenskontexten gestalten kann und soll. Dabei ist Schule als gesellschaftliche Einrichtung gebunden an sozialpolitische Rahmenbedingungen.

Welche normativen Konzepte sind verbunden mit der „Schule für alle“, wie der *Index für Inklusion* sie entwirft und der „guten Schule“, für die der Schulverbund „Blick über den Zaun“ plädiert?

Inklusion lautet offenbar das Schlüsselwort des *Index für Inklusion*, welches im Kernkonzept ergänzt wird durch die Begriffe Barrieren, Ressourcen und Vielfalt. Um sich den normativen Vorstellungen zu nähern, die hinter dem gesamten Schulentwicklungsansatz stehen, sollen die Bedeutungen erkundet werden, mit denen die Autoren die Begriffe füllen.

4.1. „Schule für alle“: Inklusion als normativer Ansatz im *Index für Inklusion*

Inklusion nach Tony Booth, dem amerikanischen Mitverfasser des *Index for Inclusion*, ist als normativer Ansatz zu verstehen, der auf die Stärkung der Teilhabe aller Menschen in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen sowie die Verringerung von Aussonderungsdruck und Ausschluss abzielt. Somit stellt Inklusion einen Ansatz zur umfassenden Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung dar, wovon Schulentwicklung nur einen Teil, wenngleich einen ganz wesentlichen Teil, ausmacht.

Derzeitige Möglichkeiten zu Zugang und Teilhabe an Bildung und Gesellschaft sind bestimmt von dem Maß, in dem es einem Individuum gelingt, sich einer angenommenen, dominierenden „Normalidentität“ anzugleichen. Menschen, denen von der Dominanzkultur – in der Regel negativ konnotierte/belegte – abweichende Merkmale zugeschrieben werden, sind aufgrund exklusiver Strukturen von einer vollständigen, vollwertigen Teilhabe ausgeschlossen. In diesem Sinne ist die Überwindung folgender exkludierender Mechanismen anzugehen: Rassismus/ethnokulturelle Diskriminierung, Sexismus/Diskriminierung von Geschlechtern, Homophobie/Diskriminierung sexueller Orientierungen, Diskriminierung von sozioökonomisch Benachteiligten, Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen.

Die Forderung, systembedingte Barrieren aufzuspüren und abzubauen, basiert auf der Überzeugung von inklusiven Werten, die Booth benennt als „Gleichheit,

Rechte, Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen, Nachhaltigkeit, Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude“ (Booth 2008). Die Implementierung dieser Werte in ein System, hier speziell in die Institution Schule, schafft laut Booth inklusive Kulturen, aus denen inklusive Strukturen und inklusive Praktiken erwachsen sollen, so dass gesellschaftliches Handeln allgemein Veränderungen erfährt. Dabei bleibt Inklusion als Prozess unvollendet und ungeschlossen.

Inklusion stellt eine Transformation dar, in welcher sich bestehende Systeme aufgrund der ihr innewohnenden Mitglieder umgestalten, so dass als Ergebnis jedes Individuum in und mit all seinen Eigenarten und Bedürfnissen wahrgenommen wird und gleichermaßen Wertschätzung erfährt. Werden die explizierten Werte ernst genommen und praktiziert, führen sie unter anderem zu Bestrebungen, Barrieren für Lernen und Teilhabe aufzuspüren und abzubauen.

Die hierfür notwendige Sensibilisierung ist verbunden mit dem Perspektivwechsel, Schwierigkeiten nicht allein als Merkmal eines Individuums zu erkennen, sondern als Folge der Interaktion mit einer sozialen Organisation. Ein Beispiel aus dem Bereich „sonderpädagogischer Förderbedarf“ macht diesen Perspektivwechsel für die Gesamtheit der von Teilhabeausschluss betroffenen oder bedrohten Menschen sichtbar: Anstelle des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“, welcher bestimmten Kindern aus ganz unterschiedlichen Gründen zugesprochen wird, tritt das Konzept der „Hindernisse für Lernen und Teilhabe“. Dieses richtet den Blick darauf, dass dort, wo die für alle Kinder geltenden, universalen Rechte auf Lernen und Teilhabe in Gefahr stehen, komplexe Hintergründe wirksam werden und nicht selten Schwierigkeiten auf Seiten der Lernzugänge sowie der Schulorganisation und -strukturen existieren. Behinderungen als Barrieren für Lernen und Teilhabe ergeben sich demnach aus der Gestaltung des Zusammenlebens, z. B. aus Strukturen, Interaktionen und Einstellungen. Es handelt sich also nicht um ein individuelles, sondern ein soziales Modell von „Behinderung“.¹²

Als notwendige Parallelbewegung zum Abbau von Barrieren gilt es, Ressourcen der sozialen Organisation für Lernen und Teilhabe zu mobilisieren. Diese können laut Booth in der Schülerschaft, der Elternschaft, der Gemeinde, bei sämtlichen MitarbeiterInnen der Schule und in der Veränderung von Kulturen, Strukturen und Praktiken liegen.¹³ Es kann angenommen werden, dass bereits ein reichhaltiges Erfahrungswissen von allen Beteiligten darüber vorhanden ist, wie Lernen und Teilhabe be- oder gar verhindert werden. Dieses gilt es aufzugreifen und systematisch nutzbar zu machen auf dem Weg zu einer „Schule für alle“, die Vielfalt nicht nur anerkennt, sondern auf drei Ebenen unterstützt:

¹² Booth differenziert zwischen „Behinderung“, deren Ursachen er auf der sozialen Ebene sieht, und „Beeinträchtigung“, welche er als langfristige Einschränkung auf der Ebene des Individuums begreift, vgl. *Index*, S. 14. Ausführlicher zum individuellen und zum sozialen Modell von Behinderung siehe Waldschmidt 2005; analog auch das Begriffsverständnis in der oben aufgeführten UN-Konvention.

¹³ Überraschenderweise wird das Individuum von Booth hier nicht genannt. Besitzt der Einzelne nicht auch Ressourcen, die mobilisiert werden können?

- Kultur: Eine inklusive Schulkultur kann als Grundlage für die weitere Implementierung betrachtet werden, da auf dieser Ebene verbindliche Vereinbarungen über Leitwerte getroffen werden. Hierzu gehört u. a. die Verwendung einer wertschätzenden, respektvollen Sprache, die widerspiegelt, dass Barrieren für Teilhabe nicht in individuellen Merkmalen von Menschen, sondern in sozialen Strukturen gesehen werden. Die schulkulturelle Dimension gliedert sich auf in die Bereiche „Gemeinschaft bilden“ und „Inklusive Werte verankern“. Um Schule als einen Ort der Gemeinschaft zu gestalten, sollen Normen wie Hilfsbereitschaft und Kooperation sowie ein respektvoller und partnerschaftlicher Umgang zwischen allen Beteiligten etabliert werden. Es gilt insbesondere Barrieren, die den Zugang zu Schule und Schulgemeinschaft und das Gefühl des Willkommenseins verhindern oder erschweren, in den Blick zu nehmen. Die Verankerung inklusiver Werte mündet in einem gemeinsamen Schulleitbild. Dabei steht die Verständigung über geteilte Werte im Vordergrund (z. B. „Wird das Faktum institutioneller Diskriminierung und der Bedarf anerkannt, alle ihre Formen abzubauen?“, „Vermeiden die MitarbeiterInnen soziale Diskriminierung, indem sie verschiedene Milieus sowie die damit verbundenen Hintergründe und Interessen unterschiedlich wertschätzen?“).
- Struktur: Die Dimension der inklusiven Schulstrukturen greift Entwicklungs- und Organisationsprozesse auf dem Weg zur „Schule für alle“ auf, so beispielsweise die Umsetzung von architektonischer Barrierefreiheit, die Organisation von Vielfalt wertschätzenden Lerngruppen, die Einbindung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen sowie den Abbau von Mobbing und Gewalt.¹⁴
- Praktik: In der dritten Dimension der inklusiven Praktiken werden verstärkt die Organisation von Lernen sowie das Ressourcen-Management betrachtet.¹⁵ Unterrichtsplanung steht in der Verantwortung, die Heterogenität der Schülerschaft aufzugreifen und die Teilhabe aller SchülerInnen zu gewährleisten. Die MitarbeiterInnen vertrauen auf die Bildsamkeit und Lernmotivation *aller* SchülerInnen und lassen sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen. Lernprodukte und Fertigkeiten aller SchülerInnen werden wertgeschätzt und in den Unterricht eingebunden. Lernen vollzieht sich in Gemeinschaften, so dass Fähigkeiten wie Hilfsbereitschaft, Standpunktvertretung und Perspektivübernahme thematisiert werden. Leistungsbeurteilung richtet sich nach individuellem Fortschritt, kennt verschiedene Formen und berücksichtigt die Sichtweisen der SchülerInnen. Kooperation und das Arbeiten im Team stellen auch für die Lehren-

¹⁴ Konkret lauten die Bereiche „Eine Schule für alle entwickeln“ und „Unterstützung von Vielfalt organisieren“.

¹⁵ Konkret: „Lernarrangements organisieren“ und „Ressourcen mobilisieren“.

den eine Leitidee dar, sie werden dazu angeregt, im Team zu planen, zu unterrichten und zu reflektieren. Um Ressourcen für die Unterstützung von Vielfalt zu mobilisieren, werden die Fachkenntnisse der MitarbeiterInnen ausgeschöpft sowie Ressourcen im Schulumfeld aufgespürt. Die Verteilung von Schulressourcen wird unter der Prämisse von Inklusion als Konsens der Beteiligten gestaltet.

4.2. Das „Gute“ in der „guten Schule“ des Verbunds „Blick über den Zaun“

Ähnlich wie der *Index für Inklusion* wird bereits im Titel *Leitbild einer guten Schule* die normative und wertorientierte Ausrichtung erkennbar. Während Inklusion als normbasierter Ansatz jedoch inhaltlich relativ bestimmt ist, bietet die Beschreibung „gut“ einen großzügigen Auslegungsspielraum. Im Folgenden soll daher das „Gute“ im *Leitbild einer guten Schule* inhaltlich greifbar gemacht werden. Dieses „Gute“ und damit die anzustrebenden Normen im *Leitbild* des BÜZ lassen sich anhand von vier grundlegenden Ansprüchen an Pädagogik und Schule ablesen: Individuelle Förderung und Herausforderung, Anwendung „anderer“ Formen des Lernens, Fördern von Demokratie und Gemeinschaft, Schulentwicklung „von unten“ und „von innen“.

Individuelle Förderung und Herausforderung

Betont wird die Schule als eine im Dienste der ihr anvertrauten Individuen stehende Einrichtung. Das Recht auf Individualität umschließt die Akzeptanz und Würde jedes einzelnen Mitglieds und zielt in diesem Sinne ähnlich wie der *Index für Inklusion* auf eine „Pädagogik der Vielfalt“ ab. Gut ist, was das einzelne Kind als vollwertigen Menschen und Mitglied der Gemeinschaft ernst nimmt und ihm ermöglicht, zunehmend selbstverantwortlich zu lernen, sich nach seinen Möglichkeiten zu entwickeln und dabei Freude zu empfinden. Dazu zählen eine individuelle Zuwendung und Betreuung, die Individualisierung des Lernens, Förderung und Integration u. a. durch enge Kooperation mit sonderpädagogischen Fachkräften sowie eine der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung tragende Leistungsbewertung und Feedback.

Betrachtet man die ausdifferenzierte Ebene der Standards, wird deutlich, dass es vor allem um die Anerkennung und Wertschätzung individueller Leistungen und Fortschritte geht sowie um die Wahrung menschlicher Würde durch Vermeidung von Beschämung. So heißt es beispielsweise: „Die Schulen erhalten die Freiheit, bis zur 9. Klasse auf Noten zu verzichten. Andere Formen der Leistungsbewertung (z. B. Lernberichte) werden als gleichwertig anerkannt, die Zeiteile dafür im Budget verrechnet“ (systemische Rahmenbedingungen, S. 16). „Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden auf unterschiedliche Weise ausgewiesen und bewertet. Die Schule entwickelt dafür altersgemäß differenzierte Formen der Rückmeldung und Bewertung“ (schulische Rahmenbedingungen, ebd.). „Die

Rückmeldungen orientieren sich primär an dem, was der/die Einzelne geleistet hat und kann“ (pädagogisches Handeln, ebd).

„Andere“ Formen des Lernens

Der zweite pädagogische Grundsatz thematisiert „andere“ Formen des Lernens und zeigt auf, wie das *Leitbild* erziehenden Unterricht, Wissensvermittlung und Bildung verstanden wissen möchte. Eröffnet wird ein Komplex des Lernens, des Bildens und der Wissenspräsentation und -aneignung, als dessen Grundgedanke die Vermittlung von Grundlagen unserer Kultur gesehen wird. Inhalte umfassen sowohl Sinn- und Wertfragen als auch wissenschaftliche Diskurse und ästhetische Phänomene. Lern- und Bildungsprozesse sollen gekennzeichnet sein durch individuelle und kollektive Aneignungsräume, die anknüpfen an reale Erfahrungen und Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler. Dabei ergänzen sich erfahrungsbasiertes Lernen und systematisches Üben zu einem Ganzen. Demokratie als Staats- und Lebensform wird auch in der Schule als ein Leitwert definiert, so dass sich demokratische Strukturen in Lehr- und Lernprozessen niederschlagen.

Um selbsttätiges, sinnzusammenhängendes und auf Erprobung ausgerichtetes Lernen zu ermöglichen, muss den Schulen u. a. Flexibilität und Autonomie im Hinblick auf die Organisation von Lernzeiten und die Budgetierung von Personal gewährt werden (systemische Rahmenbedingungen). So kann der Stunden- und Jahresplan flexible Zeiteinteilungen enthalten, die von kurzen fachlich-kognitiven Einheiten über längere experimentell-praktische Phasen bis hin zu zeitintensiven, interdisziplinären Projekten reichen können (schulische Rahmenbedingungen). Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern in größeren Sinn- und Zeitzusammenhängen zu lernen (pädagogische Ebene).

Lernen soll Freude bereiten und mit positiven Gefühlen belegt sein. Dies bedarf weniger systemischer als schulischer Grundlagen und wird vor allem durch konkretes pädagogisches Handeln begünstigt. Entscheidend ist erneut die Erfahrung von Wertschätzung und Anerkennung eigener Arbeitsprodukte, -ergebnisse und -prozesse, welche einbezogen werden in das Leben der Schulgemeinschaft. Der ästhetischen Gestaltung wird dabei ebenso Rechnung getragen wie dem fachlichen Gehalt.¹⁶

Der Themenkomplex Lernen, Bildung und Wissenstransfer ist ähnlich wie der des individuellen Lernens und Förderns geprägt von Differenzierung. Sie ermöglicht es, der Heterogenität aller Beteiligten Rechnung zu tragen und unterschiedliche Lernstände, -wege und -möglichkeiten zu berücksichtigen. Auf pädagogischer Ebene werden inhaltliche und methodische Varianz praktiziert. Ebenso werden

¹⁶ Auch wenn es heißt, „Prozess- und Produktbewertung sind gleichwertig“, werden Arbeitsprodukte und -ergebnisse in den Standards stärker berücksichtigt als Arbeitsprozesse. Da Lernen nicht immer in gestaltete Ergebnisse mündet, lässt sich weiterdenkend fragen, wie auch Arbeitsprozesse gewürdigt werden können, die nicht in objektiv sichtbare oder gar erfolgreiche Ergebnisse überführt werden? Wie kann man Kinder motivieren, Arbeitsprozesse zu einem Abschluss zu bringen? Hierbei spielt sicherlich u. a. das Verständnis der Bedeutung von Fehlern eine entscheidende Rolle.

das zur Verfügung stehende Zeitbudget, Lernräume und Materialien sowie das gesamte Unterrichtsangebot der Schule auf Differenzierung ausgerichtet. Dabei erfolgt auf systemischer Ebene keine Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfächern, wodurch einer Hierarchisierung der Fächer entgegengewirkt wird. Gleichzeitig werden fachliche Anforderungen als Mindeststandards formuliert, welche nicht als Jahrgangsnorm gelten.

Auch die schulische Organisation ist auf Differenzierung ausgerichtet. Ein Standard guter Schule wäre demnach das Arbeiten in Jahrgangsteams, welche u. a. Materialien zusammenstellen und für alle zugänglich machen. Die letzte Rubrik in diesem Komplex greift explizit die Bewertung und Präsentation von Leistungen auf. Auf systemischer Ebene werden Standards formuliert, welche die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Formen von Leistungen und Leistungsbewertungen festlegen. Leistungsbewertung kennt verschiedene Dokumentationsformen und richtet sich nach individueller Entwicklung: „Ihr Bezugsrahmen ist der zurückgelegte Lernweg und sein Ergebnis, bezogen auf das individuelle Leistungsvermögen.“ (S. 26).

Demokratie und Gemeinschaft

Demokratie und Gemeinschaft als Leitwerte im Schulleben sind bereits angeklungen. In der „guten Schule“ des BÜZ werden sie aber nicht nur als Subrubriken oder Standards implementiert, sondern als eigener pädagogischer Grundsatz ausgewiesen¹⁷. Schule als Ort der Gemeinschaft soll Heterogenität als wünschenswert erfahrbar machen und dazu beitragen, dass die „Vielfalt der Menschen als Reichtum angesehen wird, dass Schwächere geschützt werden, dass die gemeinsam festgelegten Regeln und geltenden Werte dem Egoismus der Einzelnen Grenzen setzen“ (S. 27). Als zu vermittelnde demokratische Werte werden „Selbstständigkeit und Verantwortung, Solidarität und Hilfsbereitschaft, Empathie, Zuwendung und Mitleid“ (ebd.) genannt, welche nicht nur als Unterrichtsgegenstand behandelt, sondern vielmehr als Lebensform in der Schulgemeinschaft erfahrbar werden sollen.

Differenziert wird der Grundgedanke der Demokratie in die vier Rubriken des achtungsvollen Umgangs und Schulklimas, der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, der Schule als demokratischer Gemeinschaft und Ort der Bewährung sowie der Öffnung der Schule bzw. der Teilhabe an der Gesellschaft:

- Hinsichtlich des Schulklimas geht es in den ausformulierten Standards beispielsweise um Umgangsformen, Konfliktbewältigung und bewusstes Sprachhandeln.
- Die Rubrik Schule als Lebens- und Erfahrungsraum beschäftigt sich mit den vielfältigen Bedürfnissen der Schüler wie nach Bewegung,

¹⁷ Zum Verhältnis von Schule als Ort der Gemeinschaft und Schule als Ort der individuellen Würdigung und Förderung siehe Brügelmann 2010.

Spiel oder Ruhe. Thematisiert wird das menschliche Bedürfnis nach rhythmisierter Zeit und rhythmisiertem Lernen. Um dieses auf der handlungspraktischen Ebenen umzusetzen, gilt es, systemische und schulische Rahmenbedingungen zu schaffen: „Die Schule kann die zur Verfügung stehende Zeit nach pädagogischen Kriterien frei gestalten“, „Der Stundenplan wird nach dem Kriterium der Ausgewogenheit gestaltet. Rhythmisierung und Kontinuität der Tagesgestaltung gehören zum pädagogischen Programm“ (S. 31).

- Die Verankerung demokratischer Werte wird besonders erkennbar in Standards, die „gute Schule“ als einen Ort beschreiben, an dem Kinder lernen, für das gemeinschaftliche Zusammenleben Regeln zu entwickeln, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, eigene Standpunkte zu entwickeln und angemessen zu vertreten, Toleranzgrenzen auszuhandeln sowie Vorstellungen über das eigene und das andere Geschlecht zu thematisieren und zu reflektieren. Entsprechende schulische und systemische Bedingungen wie z. B. fest verankerte Zeiten für „Politik als ‚bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten‘ (Hartmut von Hentig)“ (S. 32) oder die Möglichkeit der Schule, mit den Eltern verbindliche Vereinbarungen in Form eines Schulvertrages zu treffen, werden formuliert. Demokratische Werte bleiben jedoch nicht auf schulinternes Zusammenleben beschränkt, sondern wirken fort in Kooperationen mit externen gesellschaftlichen, kommunalen Beteiligungen, welche die Bereiche Natur und Nachhaltigkeit, Religion und Ethik, Berufsfelder und Institutionen sowie unterschiedlichste kulturelle Einrichtungen vertreten können.
- Die Öffnung der Schule dem gesellschaftlichen Leben gegenüber nimmt einen hohen Stellenwert in den Standards für eine „gute Schule“ ein. Dies ist u. a. anhand des Anspruchs an Lernen und Bildung als Ernstfall ablesbar. Lernen an realen Problemen, Herausforderungen und Erfahrungen verweist Schüler auf ihre Selbstwirksamkeit. Sie sind aufgefordert, aktiv nach Problemlösungen zu suchen, sich einzubringen und erhalten in diesem Prozess Anerkennung durch andere.

Reformen „von innen“ und „von unten“

Der vierte und letzte pädagogische Grundsatz des *Leitbilds einer guten Schule* nimmt die Schule als Institution in den Blick und fordert Reformen „von innen“ und „von unten“ (S. 7). Schule und Schulpädagogik werden als unendlicher, unfertiger Entwicklungsprozess gesehen, da Schule sich immer wieder wandeln und auf die sich ändernden Bedingungen antworten muss. Schule versteht sich als „lernende Schule“, die nicht darauf wartet, Reformen und pädagogische Richtlinien „von oben“ verordnet zu bekommen, sondern die sich von unten aus ihren eigenen

Erfahrungen im täglichen Umgang mit Kindern, Jugendlichen, Eltern und allen anderen Beteiligten selbst gestaltet.

Unterteilt wird der Komplex der lernenden Schule in die Rubriken Schulprofil und Schulentwicklung, Arbeitsklima und Organisation, Evaluation und Fortbildung:

- Eine „gute Schule“ besitzt ein eigenes, für Schüler, Lehrer und Eltern verpflichtendes Leitbild. Durch fortlaufende Verständigungsprozesse wird es ggf. weiterentwickelt und spiegelt gleichzeitig einen Konsens unter den Beteiligten wider, so dass sich das Leitbild auf der Ebene aller pädagogischen Handlungen niederschlägt. Schulentwicklung erfordert auf systemischer Ebene zeitliche und finanzielle Ressourcen, die den Schulen zur Verfügung gestellt werden. Bei Bedarf erhalten sie Know-how in Form von externen Begleitern wie Mentoren.
- Das Arbeitsklima der guten Schule zeichnet sich aus durch Zusammenarbeit und Austausch in verschiedenen Zusammenschlüssen und Kooperationen zwischen Lehrern untereinander, zwischen Lehrern und Sozialpädagogen sowie mit und zwischen weiterem pädagogischen und auch nicht pädagogisch tätigem Personal. Für die Organisation und Strukturierung der Zusammenschlüsse stehen notwendige zeitliche, finanzielle, räumliche und personale Ressourcen zur Verfügung. Kommunikationskultur und Konfliktbearbeitung werden durch verschiedene institutionalisierte Einrichtungen wie z. B. ein Lehrercafé gefördert.
- Zu einer „lernenden Schule“ gehören Wunsch und Mut, sich internen und ggf. externen Evaluationen zu stellen, Ergebnisse zu interpretieren und daraus Schlüsse für die Weiterarbeit abzuleiten. Evaluation als selbstkritische und selbstreflexive Haltung ist Aufgabe aller, wird jedoch von einer Steuerungsgruppe koordiniert. In der lernenden Schule besitzen pädagogische Mitarbeiter zudem das Recht und gleichzeitig die Pflicht, sich fortzubilden. Für eine systematische Fortbildung und den Austausch von Kompetenzen untereinander werden entsprechende systemische Bedingungen geschaffen.

Das „Gute“ und damit die Wertorientierung des *Leitbilds einer guten Schule* des BÜZ lässt sich in vier große Bereiche zusammenfassen. Dort ist zunächst die Anerkennung und Wertschätzung von Individualität. Daraus lassen sich wie oben exemplarisch ausgeführt eine Reihe von weiteren Konsequenzen ableiten, z. B. das Eintreten für ein alle würdigendes Miteinander, eine individuelle Förderung, Rückmeldung und Bewertung sowie das Ermöglichen und Wertschätzen individueller Lernzüge, -inhalte und -ergebnisse.

Die Betonung von Individualität bedeutet jedoch keine Vereinzelung und Isolation, sondern findet statt in einer Schule der Gemeinschaft und Demokratie. Die Vielfalt der Menschen als Reichtum zu erleben ist grundlegender Wert der Demokratie und bedeutet erneut Wertschätzung und Teilhabe aller Mitglieder. Haltungen wie

Empathie und Solidarität sind ebenso eng mit demokratischen Strukturen verknüpft wie die Bereitschaft zu Verantwortungsübernahme.

Lernen und Bildung geschehen sowohl in individuellen als auch in kollektiven Zusammenhängen und haben in der guten Schule unmittelbar zu tun mit den lernenden Individuen und deren Lebenswelten. Lernen und Bildung lassen daher Raum für Eigenes und Gemeinsames, persönliche und kollektive Erfahrung, Experiment und Übung, unterschiedliche Lernwege und -ergebnisse sowie für Erfolg und Fehler. Aber nicht nur die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen sind Lernende. Schule sieht sich selbst als selbstreflexive, lernende Institution, die Entwicklungsprozesse in die Hand nimmt und Reformen aktiv „von unten“ mit gestaltet.

5. Gegenüberstellung: der *Index für Inklusion* und das *Leitbild einer guten Schule*

Kapitel vier hat die beiden Schulentwicklungsansätze bzw. Schulprofile in ihren Grundzügen vorgestellt. Im Folgenden werden nun einzelne Aspekte der „Schule für alle“ (*Index*) und der „guten Schule“ (BüZ) herausgegriffen und in Beziehung zueinander gesetzt. Diese Gegenüberstellung bietet keinen bewertenden Vergleich, sondern legt die jeweiligen Spezifika und Stärken beider Ansätze vor der Folie des jeweils anderen dar.

5.1. Zur Systematik der Ansätze

Die Ausführungen und im Speziellen die Schaubilder in den vorausgegangenen Kapiteln bringen die ähnliche Strukturierung der Ansätze zum Ausdruck: grundlegende Annahmen werden über verschiedene Instanzen ausdifferenziert und sind auf der letzten Ebene als Standards oder als Indikatorfragen sehr konkret. Das *Leitbild einer guten Schule* basiert auf pädagogischen Grundannahmen, der *Index für Inklusion* trifft Grundannahmen über formale Dimensionen von Schule als Institution (Kultur, Struktur, Praktik). Diese tauchen in ähnlicher Weise auch im *Leitbild* auf, allerdings an anderer Stelle: Sie dienen auf der Ebene der größten Ausdifferenzierung als eine den Standards quer liegende Komponente. D. h. die Standards werden getrennt nach den Ebenen der systemischen Rahmenbedingungen, der schulischen Rahmenbedingungen und der des pädagogischen Handelns betrachtet (vgl. Schaubild, Kapitel 3.2.). Diese Strukturierung kommt der Unterteilung des *Index* in die Dimensionen Kultur, Struktur und Praktik scheinbar nahe. Bei näherer Betrachtung der den einzelnen Dimensionen angegliederten Indikatoren und Indikatorfragen werden jedoch auch Unterschiede deutlich, die an dieser Stelle exemplarisch an der Dimension der Kultur (*Index*) und der Ebene der systemischen Rahmenbedingungen (BüZ) aufgezeigt werden.

Die Dimension der Schulkultur zielt darauf ab, Inklusion und damit verbundene Wertorientierungen als eine für alle Beteiligten geltende Leitorientierung zu verankern. Es geht zunächst darum, persönliche Haltungen, Strukturen pädagogischen Handelns und schulische Organisationsformen auf inklusive Werte hin zu prüfen (z. B. „MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und schulische Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion“, „Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt“).

Im Gegensatz hierzu werden auf der Ebene der systemischen Rahmenbedingungen des *Leitbilds einer guten Schule* Standards zusammengefasst, die planungsgemäß nicht auf der MitarbeiterInnenebene einer konkreten Schule liegen, sondern in den schulpolitischen Zuständigkeitsbereichen von Ländern, Kultusministerien und Universitäten (z. B. Lehrerbildung, S. 16). Systemische Rahmenbedingungen können in vielen Fällen, aber nicht zwangsläufig, als notwendige Rahmenbedingungen für die Implementierung der Standards in die Ebenen schulische Rahmenbedingungen und pädagogisches Handeln gesehen werden. So

besitzt pädagogisches Handeln eine Art Freiraum, über den bis zu einem gewissen Grad auch ohne bestimmte Rahmenbedingungen verfügt werden kann.

Als systemischer Standard wird z. B. die Aufnahme individueller Leistungsbegleitung und -bewertung in den Kanon der Lehrerbildung gesetzt. Dem entsprechend sollen schulische Rahmenbedingungen dafür sorgen, dass für die individuelle Leistungsrückmeldung im Schulcurriculum verbindliche Verfahren vorgesehen sind. Auf der Ebene des pädagogischen Handelns wird dies u. a. darin wirksam, dass die Rückmeldung dialogisch geschieht und die SchülerInnen mit in die Bewertung einbezogen werden. Obgleich eine Anweisung von „höherer“ Ebene eine gewisse Gewährleistung nahe legt: Eine solche Art der Rückmeldung ist dennoch denkbar, ohne dass sie auf den vorangegangenen Organisationsebenen als Standards verankert ist, denn pädagogisches Handeln ist bis zu einem gewissen Maß nicht auf Rahmenbedingungen angewiesen.

Grundsätzlich sind die drei Ebenen systemische Rahmenbedingungen, schulische Rahmenbedingungen und pädagogisches Handeln zwar hierarchisch zu beschreiben, da systemische Standards veränderte schulische Standards ermöglichen oder gar vorschreiben und diese wiederum verändertes pädagogisches Handeln. Nach der pädagogischen Überzeugung der „guten Schule“ sind Reformbewegungen jedoch ausdrücklich von unten möglich und erwünscht. So lassen sich die unterschiedlichen Ebenen der Standards gleich bedeutsam und parallel lesen, sie richten sich an unterschiedliche Instanzen und somit an unterschiedlich zuständige Personen. Entsprechend der eigenen Stellung im Schulgefüge kann jeder Einzelne sein Tun innerhalb des persönlichen Wirkungsfelds entlang der Standards ausrichten. Komplementäre Entwicklungen auf allen Ebenen lassen daher besonders günstige Bedingungen für eine entsprechende Schulentwicklung als Ganzes entstehen.

Auch die Untergliederung des *Index* in Kultur, Struktur und Praktik legt eine hierarchische Ordnung nahe, wobei die Ebene der Kultur Grundlagen schafft für Entwicklung auf den beiden anderen Ebenen. Auch hier gilt, dass bestimmte Praktiken günstiger umgesetzt werden können, ohne dass an einer Schule eine vollständig geteilte inklusive Schulkultur entwickelt wurde, ohne dass die kulturelle Dimension also gemeinsam durchlaufen wurde. Dies setzt jedoch voraus, dass zumindest einzelne MitarbeiterInnen eine inklusive Wertorientierung besitzen. Lernfortschritte auf unterschiedliche Weise aufzuzeigen und zu bewerten, in der Absicht, den unterschiedlichen Persönlichkeiten, Interessen und Fertigkeiten der Kinder Rechnung zu tragen (S. 86), impliziert nicht nur eine positive Einstellung zu Heterogenität, sondern offenbart auch Anerkennung und Würdigung des einzelnen Individuums.

Während es sich im *Leitbild einer guten Schule* bei der Unterteilung in systemische und schulische Rahmenbedingungen sowie in pädagogisches Handeln um unterschiedliche Organisationsebenen handelt, setzt der *Index* die Stufe der In-

klusionsphilosophie, der Etablierung einer gemeinsamen inklusiven Haltung, voran und betrachtet dann zwei Organisationsebenen.¹⁸

Als weitere Verschiedenheit ist die sprachliche Form der ausdifferenziertesten Ebene zu kennzeichnen: Während dem Leser des *Index für Inklusion* Fragen gestellt werden, werden im *Leitbild einer guten Schule* Standards formuliert. Dies lässt sich aus den dargelegten jeweiligen Entstehungshintergründen und Selbstverständnissen erklären.

Der *Index für Inklusion* ist fokussiert auf Schulentwicklung. Mittels Fragen stellt er seinen Aufforderungscharakter heraus, denn Fragen fordern Antworten heraus. Diese können individuell erörtert oder aber in der Diskussion mit allen Beteiligten gemeinsam diskutiert werden. Neben den aufgestellten Indikatorenfragen ist der Rezipient des *Index* zudem aufgefordert, persönliche Fragen hinzuzufügen. Fragen legen somit Reflexion und Aushandlungsprozesse nahe.

Das *Leitbild einer guten Schule* definiert sich als Dokument der (Selbst-)Verständigung darüber, wie der Schulverbund BÜZ eine „gute Schule“ verstanden wissen will, wobei jede einzelne Schule die Auslegung der pädagogischen und schulischen Ebene für sich selbst bestimmt. Ferner kann das *Leitbild* als Instrument zur Schulevaluation eingesetzt werden. Für letzteres wären Fragen sicherlich auch denkbar. Als das Ergebnis eines Verständigungsprozesses und als Antwort auf die Fragen „Was ist eine gute Schule?“ und „Wie kann sie gestaltet werden?“ ist es jedoch nahe liegender, Ansprüche an Schule in Form von positiv formulierten Standards aufzustellen. Dies ist in meinen Augen allerdings kein Hindernis, die prägnant und konkret formulierten Standards ebenso als Diskussionsgrundlage für evaluative und planerisch-entwickelnde Schritte zu verwenden, wie es für die interne Schulentwicklung auch gehandhabt wird¹⁹.

5.2. Das Verständnis von Lernen und Bildung

Lernen und Bildung können als Herzstück von Schule gesehen werden, vor allem, wenn dem Begriff der Bildung ein weites theoretisches Verständnis zugrunde gelegt wird und deutlich mehr als Wissensaneignung meint. Dementsprechend nehmen Lernen und Bildung einen hohen Stellenwert in beiden Ansätzen ein. Obwohl, oder vielleicht gerade weil Lernen und vor allem Bildung zwar als Schlüsselbegriffe in der (Schul-)Pädagogik fungieren, herrscht alles andere als ein Konsens darüber, wie sie inhaltlich zu füllen sind und es kann von einem fast inflationärem Gebrauch gesprochen werden. Es ist daher entscheidend, wie Lernen und Bildung im *Index für Inklusion* und im *Leitbild einer guten Schule* inhaltlich gefasst und im Schulleben verankert werden.

¹⁸ Hierbei erfolgt meinem Verständnis nach keine eindeutige Trennung. Einige der Indikatorenfragen sowie manche der Indikatoren ließen sich durchaus auf struktureller als auch auf praktischer Ebene verorten bzw. es gibt Fragen, die in allen drei Dimensionen aus der je spezifischen Dimensionsperspektive gestellt werden.

¹⁹ Als konkretes Beispiel hierfür siehe Backhaus/Brügelmann/Harder/Seydel 2009, S. 29.

Im *Leitbild einer guten Schule* wird dem Bereich des Lernens und Bildens ein pädagogischer Grundsatz gewidmet, aber Vorstellungen von „gutem Lernen“ tauchen auch in weiteren Rubriken auf. So wird Lernen in Verbindung gesetzt mit Demokratie, Differenzierung und Individualisierung, Förderung und Integration, Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit, Erfahrungsorientierung und Freude sowie mit der Fortbildung von MitarbeiterInnen. Im pädagogischen Grundsatz „Das andere Lernen – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung“ wird explizit erläutert, was unter Bildung und Lernen in der „guten Schule“ verstanden wird und welche Bedingungen diese Prozesse benötigen. Dabei werden Bildung und Lernen voneinander unterschieden und eine Beziehung zwischen beiden aufgezeigt („Die wichtigste Aufgabe der Schule ist, Lernen so anzulegen, dass daraus Bildung werden kann.“), eine eindeutige Differenzierung findet jedoch nicht statt. Vielmehr wird deutlich, dass Bildung als „höheres Ziel“ von Schule verstanden wird und aus Lernprozessen erwachsen soll. Bildung wird beschrieben als ein Sich-Erschließen, Sich-Fragen-Stellen, Sich-Bewähren, als Erprobung und Verstehen. Somit wird der reflexive Charakter von Bildung („sich bilden“) hervorgehoben. Bildung wird nicht vermittelt, sondern geschieht in der Auseinandersetzung des Individuums mit sich und seiner Umwelt. Als Schlüsselbereiche dieser Auseinandersetzung werden kulturelle Grundlagen benannt, Sinn- und Wertfragen, Demokratie, Wissenschaft und Ästhetik.

Das Verständnis von Lernen verweist ebenfalls auf die Bedeutung der individuellen Beteiligung. So vollzieht sich Lernen einerseits in der Ergänzung von Erlebnis, Erfahrung und Erprobung und andererseits im Zusammenspiel von Übung und Systematik. Als hemmende Faktoren werden einseitige Fremdsteuerung sowie eine einseitige kognitive und rezeptive Ausrichtung ermittelt. Hingegen wird Lernen umso wirksamer, wenn es an Erfahrung und somit an reale Erlebnisse und Probleme geknüpft ist, es sich also im sozialen Kontext ereignet, im kooperativen Handeln und Ausprobieren.²⁰ Daraus wird geschlossen, dass Lernen Freiraum und Freiheit für aktive Formen der Aneignung, für selbsttätiges Lernen und Erproben sowie für eigenverantwortliches Handeln benötigt.

Innerhalb der verschiedenen Standards, in denen das bisher ausgeführte Verständnis von Lernen in ganz bestimmte Kontexte gestellt und konkretisiert wird, taucht der Begriff „Bildung“ nicht auf. Standards werden folglich ausschließlich für Lernen aufgestellt. In der Zusammenfassung sämtlicher Standards und dem im Grundsatz ausbuchstabierten Verständnis, lässt sich Lernen als ein ganzheitlicher, komplexer Prozess der Aneignung beschreiben, der angewiesen ist auf individuelle und kollektive Anbindung, Ereignis und systematische Übung, sinnli-

²⁰ Damit weist das Lern- und Bildungsverständnis im *Leitbild einer guten Schule* u. a. Verbindungen auf zu den Werken des Pädagogen John Dewey und des Philosophen und Psychologen George Herbert Mead. Dewey sah Demokratie als einzige Möglichkeit angemessenen Zusammenlebens und plädierte für demokratische Strukturen in der Schule. Er stellte weiterhin die Bedeutung von Lernen als Problemlösen von sich real stellenden Problemen und Krisen heraus (vgl. z. B. Dewey/Boydston 1983, S. 207; Bohnsack 2003. Mead befasste sich mit Lernen in Interaktionen und in sozialen Zusammenhängen und stellte die Bedeutung des Einflusses eines Gegenübers auf die Entwicklung des Individuums heraus (vgl. Mead 1968).

ches Erleben und Kognition sowie Anerkennung durch andere. Sämtliche Standards für das Lernen in der „guten Schule“ gründen auf diesem Verständnis und zielen darauf ab, angemessene Bedingungen zu schaffen (z. B. „Für erfahrungsorientiertes Lernen [...] ist eine Vielfalt der Zugänge und Möglichkeiten konstitutiv. Üben, Wiederholen, Festigen geschieht an Aufgaben, die den individuellen Möglichkeiten und Lernständen gerecht werden“, S. 24; „Sie [die SchülerInnen] erleben, dass sie stolz auf Ergebnisse ihrer Arbeit sein können und dass ihre Schule stolz auf sie ist“, S. 23).

Im Gegensatz zum *Leitbild einer guten Schule* wird im *Index für Inklusion* gänzlich auf das Wort Bildung verzichtet²¹ und ein ausdrückliches Verständnis von Lernen nicht formuliert. Lernen wird überwiegend auf der Ebene der inklusiven Praktiken thematisiert und im Bereich der Organisation von Lernarrangements aufgegriffen. Insgesamt steht Lernen im Kontext von Lernhindernissen, die aufgespürt und abgebaut werden sollen, im Kontext der Heterogenität und Gemeinschaft, der Anerkennung und Wertschätzung, der Freude, der Eigenverantwortlichkeit und der Fortbildung der MitarbeiterInnen. Es besteht daher ein großer Überschneidungsbereich mit den Lernkontexten des *Leitbilds einer guten Schule*. Lernen wird implizit beschrieben als ein Prozess, der sich in heterogenen Gemeinschaften vollzieht. Aufgrund jener Heterogenität der Lerngemeinschaften ist er auf unterschiedliche Zugänge zum Gegenstand, auf Unterstützungssysteme und Bewertungen angewiesen und zehrt von Wertschätzung und Anerkennung.

Um Lernprozesse aufrecht zu erhalten, ist es nötig, immer wieder potenzielle Hindernisse für SchülerInnen abzubauen. Die Fokussierung auf Barrieren des Lernprozesses kann als Besonderheit des *Index für Inklusion* betrachtet werden, die direkt mit dem Anspruch seines Leitwertes Inklusion verknüpft ist. Barrieren für Lernen liegen demnach vorwiegend in exklusiven und diskriminierenden persönlichen Haltungen sowie institutionellen Strukturen und müssen durch Bewusstmachung und offensiven Umgang mit ihnen abgebaut werden.

Insgesamt scheint den beiden Ansätzen ein gemeinsames grundsätzliches Verständnis von Lernen zugrunde zu liegen, wobei das *Leitbild einer guten Schule* dem Lernen und seiner Komplexität einen noch größeren Raum gibt. Das Verständnis von Lernen und Bildung wird in einem eigenen Grundsatz herausgestellt und weiterhin in zahlreichen Standards, in unterschiedlichen Kontexten, wie z. B. Individualisierung und Feedback/Bewertung thematisiert. Auch im *Index für Inklusion* kommt dem Lernen eine tragende Rolle zu. Lernen wird dabei vorwiegend und insbesondere unter der Prämisse der Inklusion und des Abbaus von Barrieren betrachtet.²²

²¹ Was ggf. auf den angloamerikanischen Ursprung der *Index*-Fassung verweist, da im Englischen begrifflich nicht zwischen Bildung und Lernen unterschieden wird.

²² Vgl. auch die Parallele des Lernverständnisses beider Ansätze zum Konzept des Lebenslangen Lernens: „Schule habe auf Lebenslanges Lernen vorzubereiten durch Wechsel des Lernklimas, Abbau der Selektionsfunktion, stärkeren Einbezug von Lebens- und Medienerfahrungen von SchülerInnen und Schülern, Vorbereitung von selbstgesteuertem Lernen, sowie weniger fachsystematischen und stärker problembezogenem fächerübergreifenden Unterricht“ (Von Felden 2004).

5.3. Vielfalt ausdrücklich erwünscht: Schule als Ort der Gemeinschaft und der Demokratie

Der Diskurs um Schule als einen inklusiven Ort, an dem Kinder unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Religion, körperlicher oder geistiger Behinderung und anderen Kategorien zusammen kommen sollen, ist nicht neu. In der europäischen Bildungsgeschichte hat es immer wieder mehr oder weniger weitreichende Bestrebungen gegeben, egalitäre Bildungszugänge zu schaffen und bestimmte Gruppen von Menschen nicht als unbildsam zu stigmatisieren (z. B. Pestalozzi, Humboldt, Diesterweg). Immer wieder aber wurde und wird Inklusion verhindert, Machtgefüge aufrechterhalten und Schulreformen, die nach längeren einheitlichen Bildungswegen strebten, nicht oder nur verkürzt umgesetzt.

Das *Leitbild einer guten Schule* und besonders der *Index für Inklusion* möchten ihre Schulen als inklusiven Ort der Gemeinschaft gestalten, an dem Kinder lernen, die „Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen als Reichtum“ zu sehen (*Leitbild*, S. 6). Dies ist das Fundament des Inklusionsgedankens und auch im *Leitbild einer guten Schule* kommt der Schule als gemeinschaftlichem und demokratischen Ort ein eigener pädagogischer Grundsatz zu. Während beide Ansätze mit dem Begriff der Gemeinschaft operieren, ist es im *Index* die Inklusion und im *Leitbild* die Demokratie, welche die Grundlage hierfür liefert. Es ist deshalb zu fragen, inwiefern Demokratie in der „guten Schule“ und Inklusion in der „Schule für alle“ Unterschiedliches meinen oder ob es sich hierbei vorwiegend um terminologische Unterschiede handelt. Dabei wird auf die Verankerung der beiden Begriffe innerhalb der Ansätze zurückgegriffen, wobei auf eine weitreichende etymologische, historische und interdisziplinäre Betrachtung der Leitwerte und Konzepte Inklusion und Demokratie verzichtet werden muss.

Was also hat Inklusion mit Demokratie zu tun und umgekehrt? Eine Definition von Inklusion nach dem Verständnis des amerikanischen Autors Tony Booth wurde bereits in Kapitel 4.1. vorgestellt. Es gilt demnach herauszuarbeiten, was im *Leitbild einer guten Schule* unter Demokratie verstanden wird und welche Rolle sie in Schulkultur und -leben innehat.

Demokratie ist nicht nur als politische Ordnung, sondern auch als Lebensform zu sehen, in der Individualität und Gleichheit zueinander in Beziehung gesetzt werden.²³ Im *Leitbild einer guten Schule* wird dies bereits daran deutlich, dass dem Grundsatz der Demokratie ein Grundsatz der „Individuellen Förderung und Herausforderung“ anbeigestellt wird. Gleichheit meint, dass jedes Individuum das Recht auf Entscheidungsbildung und Partizipation hat und aufgefordert ist, Verantwortung für sich und seine Mitmenschen zu übernehmen. Gleichheit in der Demokratie bedeutet auch Gleichheit vor Recht und Gesetz und die Gültigkeit der Grund- und Menschenrechte für alle Mitglieder. So besitzen auch die Kinder in der „guten Schule“ das „Recht darauf, als einzelne unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden“ (S. 4). Die Anerkennung

²³ So unterscheidet Himmelmann zwischen drei Formen von Demokratie: Demokratie als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform (vgl. Himmelmann 2004).

und Würdigung von Individualität jedoch impliziert die Heterogenität einer demokratischen Gemeinschaft. Nicht jeder in ihr besitzt die gleichen Ausgangsbedingungen, Möglichkeiten und Interessen. So werden Empathie und Solidarität sowie Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft zu wichtigen Werten innerhalb einer intakten Demokratie, in der auch „Schwächere geschützt“ (S. 6) werden, ohne dabei ihren Status als vollwertige Mitglieder zu verlieren.²⁴

Demokratische Systeme enthalten Regeln, die auf Werteverständnissen beruhen und innerhalb derer Mehrheitsentscheidungen getroffen werden. In der „guten Schule“ sollen Kinder lernen, dass die gemeinsam aufgestellten Regeln sinnvoll sind, „um dem Egoismus des Einzelnen Grenzen zu setzen“ (S. 6). Demokratie wird daher nicht (bloß) als Unterrichtsstoff, sondern als Lebens- und Schulform gesehen, in der die Werte und Formen von Demokratie Umsetzung erfahren und so für alle Beteiligten erfahrbar und einübbar werden. Schule selbst ist Vorbild für Gemeinschaft und Demokratie, für die sie Kinder erzieht. So soll Schule intrastrukturell und auch interstrukturell Bewegungen und Entwicklungen „von unten“ organisieren (vgl. pädagogischer Grundsatz vier), wie es ein Spezifikum demokratischer Systeme ist.

Im Vergleich zu den im *Index* aufgestellten Werten und pädagogischen Maximen hinsichtlich einer inklusiven Ausrichtung ergeben sich große Überschneidungsbereiche. Auch Inklusion bedeutet die „gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen“ (S. 20) innerhalb einer Gemeinschaft, die für die „Teilhabe aller [...] an Kultur, Unterrichtsgegenständen und der Gemeinschaft ihrer Schule“ (ebd.) eintritt. Gerade der Individualität von SchülerInnen wird im *Index* Rechnung getragen, indem immer wieder Merkmale, die häufig zu institutioneller Diskriminierung führen, herausgegriffen werden und die soziale Stellung der Merkmals-träger auf Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit hin überprüft wird („Gibt es ein Bewusstsein dafür, dass die Etikettierung von SchülerInnen als „SchülerIn mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ zu ihrer Abwertung und Aussonderung führen kann?“, „Werden schwule Männer und lesbische Frauen in der Schule als Teil der menschlichen Vielfalt wertgeschätzt?“). So wird auch der Blick dafür geschärft, dass Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung bedeutet, individuelle Möglichkeiten zu berücksichtigen: „Verstehen die SchülerInnen, dass unterschiedliche Grade der Erfüllung schulischer Regeln von verschiedenen SchülerInnen erwartet werden können?“ Ähnlich wie im *Leitbild einer guten Schule* finden Werte wie Empathie und Solidarität u. a. Ausdruck in einer etablierten Hilfsbereitschaft und gegenseitiger Aufmerksamkeit unter SchülerInnen und MitarbeiterInnen (*Index*: „Bitten sich die SchülerInnen gegenseitig um Hilfe und bieten sie Hilfe an, wenn

²⁴ So sind Kinder im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention sowohl eigenständige Rechtssubjekte und „zugleich mit Schutzrechten ausgestattet, die sogar ihrerseits eine starke Präzisierung in der Konvention erfahren. Diese Dialektik von Schutzanspruch und eigenständigem Rechtsanspruch (...) ist es, (...) die immer neuer Auslegung bedarf und das gerade im besonderen Maße im Hinblick auf den je einzelnen Fall. Deswegen sind sie, die Heranwachsenden, in jedem Falle selbst anzuhören und sie haben ein Mitspracherecht im Hinblick auf eben diesen ihren Schutz. Heranwachsende sind in diese Dialektik eingebunden, gerade weil sie Akteure sind.“ (Kerber-Ganse 2009, S. 234).

sie gebraucht wird?“, *Leitbild*: „Sie [die SchülerInnen] erleben, dass die Gemeinschaft ihren Einsatz braucht und verlangt“).

Beide Ansätze sehen die Bedeutung von Schule weiterhin darin, SchülerInnen in demokratische Strukturen und Kommunikationswege einzuführen (*Index*: „Besprechen die SchülerInnen regelmäßig Fragen ihres Zusammenlebens, z. B. im Klassenrat?“, *Leitbild*: „Die SchülerInnen erleben täglich, dass und wie sie gemeinsame Angelegenheiten miteinander regeln können. Sie lernen, sich für solche Gespräche gemeinsame Regeln zu geben.“). Partizipation von SchülerInnen bezieht sich auf vielfältige Instanzen des gesamten Schullebens (*Index*: „Wirken sich die Ansichten der SchülerInnen darauf aus, was in der Schule passiert?“) und darüber hinaus auf gesellschaftliche Institutionen außerhalb der Schule (*Leitbild*: „Sie [die SchülerInnen] besuchen regelmäßig die kulturellen Einrichtungen der Kommune“).²⁵

Inklusion und Demokratie sind hoch anspruchsvolle, komplexe Orientierungen, die in ihrer Konkretisierung und Umsetzung jedoch inhaltlich dehnbar bleiben. Auf einer Tagung in Benneckenstein im Jahr 2009, auf der es um Erfahrungen von Schulentwicklung auf der Basis des *Index für Inklusion* ging, stellte sich u. a. die Frage, ob inklusive Schule gleichzeitig und zwangsläufig demokratische Schule sei. Die hier vorgenommene Auslegung beider Leitwerte im *Index* und im *Leitbild* legt eine Bejahung der Frage nahe. Aber ist es nicht denkbar, dass zumindest die meisten inklusiven Werte, die Booth benennt, auch in einem überwiegend autoritären oder lehrerzentrierten Unterricht präsent sein können? Kann die Sensibilisierung für Barrieren und für die Bedürfnisse eines jeden einzelnen nicht auch von Mitarbeitern beherzigt werden, die den Kindern wenig Mitbestimmung gewähren? Wie weit muss Partizipation und Mitbestimmung im Schulgeschehen überhaupt reichen, damit man von „demokratischer Schule“ sprechen kann? Wie viele oder welche Barrieren für Lernen und Teilhabe müssen abgebaut sein, damit man von Inklusion sprechen kann?

Hierauf gibt der *Index für Inklusion* eine Antwort: Inklusion ist ein offener Prozess. Es geht nicht darum, Inklusion absolut messbar zu machen und zu vollenden, sondern darum, Inklusion immer wieder neu als Leitwert zu verankern und den Umsetzungsprozess aufmerksam und kritisch zu evaluieren. Das Gleiche kann für eine Schule auf dem Weg zu demokratischen Strukturen gelten. Auch wenn gewisse Standards und Leitwerte verbindlich sein sollen, gilt es, im konkreten Fall immer wieder einen Konsens darüber zu finden, welche Praktiken und Rahmenbedingungen den jeweiligen Leitwerten entsprechen und wo Grenzen der Auslegung erreicht sind.

In der Implementierung von Inklusion und Demokratie als Lebens- und Schulformen der Vielfalt gibt es gemäß *Index* und *Leitbild* eine gemeinsame Grundaussage:

²⁵ Weitere Gemeinsamkeiten gibt es u. a. in den Bereichen Partizipation an vielfältigen außerunterrichtlichen Aktivitäten in der Schule und Teilhabe an kulturellen und gesellschaftlichen Strukturen außerhalb der Schule (Öffnung der Schule), individuelle sowie leistungs- und persönlichkeitsfördernde Bewertung.

richtung. An einigen Stellen lassen sich jedoch auch unterschiedliche Tendenzen erkennen. Begründet auf dem Grundgedanken Inklusion ist der *Index* besonders darauf ausgerichtet, die Wertschätzung eines jeden Einzelnen zu garantieren und fordert zur Perspektivübernahme und Sensibilisierung für mögliche Benachteiligung und Diskriminierung auf. Im Vordergrund stehen die Wahrnehmung des Anderen und die Achtung seiner Bedürfnisse sowie die Aufmerksamkeit und kritische Bewusstmachung der eigenen Sichtweisen.

Auch die persönlichen Bedürfnisse der MitarbeiterInnen werden dabei in den Blick genommen. So gibt es einen eigenen Indikator: „Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen“ und auf anderer Ebene wird gefragt: „Haben die MitarbeiterInnen das Gefühl, dass sie geschätzt und unterstützt werden?“ Durch die Fokussierung von Bedürfnissen werden die Gefühls- und Empfindungsebenen aller Beteiligten fortlaufend einbezogen und in einer anbietenden, fragenden Form thematisiert, wie z. B.: „Werden SchülerInnen (wie MitarbeiterInnen) darin unterstützt zu äußern, wenn sie im Moment verletzt, deprimiert oder ärgerlich sind?“ Vielfalt wird unterstützt, indem Stereotypisierung und Diskriminierung durch die Verpflichtung inklusiver Werte und kritischer Reflexion unter der Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Schritt für Schritt reduziert werden. Dies ist der Grundgedanke des gesamten Ansatzes.

Auch im *Leitbild* bildet Heterogenität einen Kerngedanken, der sich in zahlreichen Standards, besonders im Kontext der pädagogischen Grundsätze Demokratie und Individualität, wiederfindet. Ebenso wie im *Index* werden die Bedürfnisse der SchülerInnen (weniger der MitarbeiterInnen) sowie das Schulklima aufgegriffen: „Die Schülerinnen und Schüler erleben die Schule als einen Lebensort, wo sie sich wohl fühlen und unterschiedlichen Bedürfnissen nachgehen können“. Tendenziell werden Vielfalt und Heterogenität weniger explizit ausformuliert als im *Index*, so dass sie vorwiegend im Kontext von Lernen und Bewertung, Individualisierung und Differenzierung Eingang finden. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass Lernprozesse und ihre Gestaltung insgesamt stärker betont werden. Unterstützung von Heterogenität liegt somit einerseits in demokratischen Grundsätzen („Unterschiedliche Wertmaßstäbe und Verhaltensweisen werden bewusst gemacht, Toleranzgrenzen werden ausgehandelt“) und andererseits verstärkt im Bereich des Lehrens und Lernens („Jede Schülerin, jeder Schüler kann in jeder Unterrichtsstunde Leistungen erreichen, die – gemessen an ihren/seinen Voraussetzungen – „gut“ sind“). Unterstützung von Vielfalt besteht u. a. darin, Lernen auf die Heterogenität der Schülerschaft hin zu planen, im Prozess zu berücksichtigen und zu bewerten und dabei die Anerkennung eines jeden Kindes als SchülerIn und als Person zu wahren.

5.4. Sonderpädagogische Förderung

Sowohl die Autoren des *Index* als auch die Verfasser des *Leitbilds* sehen Schule als einen Ort der Erziehung, an dem weitaus mehr als Wissenspräsentation und -aneignung geschieht und geschehen soll. Dort sollen Kinder nicht auf ihre Rolle

als SchülerInnen beschränkt werden, sondern mit ihrer ganzen Persönlichkeit und all ihren möglichen Problemen am Schulgeschehen teilhaben. In beiden Ansätzen wird deshalb für eine Einbindung bzw. enge Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Sonderpädagogen plädiert.

Die Sonderpädagogik versteht sich traditionell als Anwaltschaft für Menschen mit besonderem Förderbedarf. Sie ist darauf ausgerichtet, ihnen bei der Verwirklichung ihres Rechtes auf Teilhabe und Lernen zur Seite zu stehen und individuelle Unterstützung zu leisten. Die Realisierung findet in Deutschland nach wie vor mehrheitlich in sonderpädagogischen Schulen statt, so dass durch die Separierung von SchülerInnen mit und ohne besonderen Förderbedarf nur partiell von realisierter Teilhabe am Lernen und an der Gesellschaft gesprochen werden kann. Hingegen ist die „Schule für alle“ eindeutig auf Inklusion ausgerichtet und auch im *Leitbild einer guten Schule* wird ein Schulsystem entworfen, das „auf Inklusion, nicht auf Exklusion angelegt“ ist (S. 15). Dies impliziert ein gemeinsames Unterrichten von Kindern mit und ohne so genanntem besonderem Förderbedarf und somit das Zusammenarbeiten von Lehrern und Sonderpädagogen.

Im *Leitbild einer guten Schule* wird explizit auf die Einstellung von sonderpädagogischen Fachkräften verwiesen, für welche besondere Mittel zur Verfügung stehen (S. 42). In der „Schule für alle“ möchte man Ressourcen, die zur Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgesehen sind, so verwendet wissen, dass sie „Kompetenzen der Schule [...] steigern, auf Vielfalt einzugehen“ (S. 96). Hierzu ist das Einstellen von sonderpädagogischen Fachkräften vorgesehen, aber nicht ausreichend, um das Ziel einer gleichwertigen Teilhabe zu erreichen. Sonderpädagogische Fördermaßnahmen selbst müssen inklusiv angelegt sein, das bedeutet u. a., dass Kinder für spezielle Förderangebote nur im Ausnahmefall aus dem Klassenverbund austreten, so dass Separierung im Sinne einer lediglich „integrierten Sonderbeschulung“ vermieden wird. Im Sinne einer inklusiven (Sprach)Kultur werden potenziell diskriminierende bzw. stereotypisierende Begriffe wie „Sonderpädagoge an der allgemeinbildenden Schule“ durch „Koordinator für Inklusion“ ersetzt, ähnlich wie „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ hinter dem Konzept „Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe“ zurücktritt. Eine derartige Etikettierung von SchülerInnen soll vermieden werden, so dass Unterstützungsangebote möglichst unbürokratisch und ohne Einleitung eines formalen Überprüfungsverfahrens angeboten werden.

Das *Leitbild einer guten Schule* thematisiert darüber hinaus, wie LehrerInnen und SonderpädagogInnen kooperieren sollen: Sie arbeiten gemeinsam in Jahrgangsteams, so dass ein kontinuierlicher Austausch und ein gemeinsames Entwickeln von Förderplänen gewährleistet ist. Sonderpädagogische Fachkräfte wirken mit bei der Erstellung und Umsetzung eines schuleigenen Förderkonzepts.

Die konkrete Zusammenarbeit von LehrerInnen und SonderpädagogInnen ist also in beiden Ansätzen vorgesehen.²⁶ Dennoch stellt sich die Frage, ob Schule in

²⁶ Dabei wird der *Index für Inklusion* aufgrund seiner fokussierten Thematik detaillierter als das *Leitbild einer guten Schule*.

einer veränderten Form, wie es *Index* und *Leitbild* anstreben, im gleichen Maße auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen ist, wie sie es ohne Berücksichtigung vieler Leitprinzipien der beiden Konzepte ist.

Inklusive Schulkultur und auch Schulkultur im Sinne des BÜZ sind auf Heterogenität und den Abbau von Barrieren ausgelegt. Ist Unterricht aber auf individualisierte Lernformen, auf Differenzierung und auf motivierende statt selektierende Lernbegleitung ausgerichtet, werden bereits gewisse Barrieren kulturell, strukturell und pädagogisch so weit reduziert, dass Kinder im übertragenen Sinn keine Trittleiter mehr benötigen, um Barrieren zu bezwingen. Überdies weist das *Leitbild einer guten Schule* Lehrern ausdrücklich die Tätigkeiten Hilfe und Beratung zu, die häufig in der Gefahr stehen, vernachlässigt zu werden und nicht selten eher den rehabilitativen Pädagogen zugerechnet werden. Lehrern kommt somit nicht nur die Rolle von Wissensrepräsentanten und -vermittlern zu, sondern auch die von Lernbegleitern, Beratern und Unterstützern.²⁷ Ohne die Bedeutung der Kooperation von sonderpädagogischen Fachkräften und Lehrern der Regelschule schmälern zu wollen, ist der Grundgedanke beider Konzepte, Barrieren für Lernen und Teilhabe an Gemeinschaft auf allen Ebenen abzubauen. Es ist durchaus denkbar, dass der zusätzliche Förderbedarf einiger Kinder durch die aufgezeigten Umstrukturierungen verringert werden kann.

5.5. Resümee

Beide Konzepte, der *Index für Inklusion* und das *Leitbild einer guten Schule*, setzen bei aktuellen gesellschaftlichen und schulpolitischen Entwicklungen an und sehen in letzteren die Gefahr eines verstärkten „Output-Denkens“, u. a. unter dem Vorzeichen ökonomischer Interessen von Politik und Wirtschaft. In der aktuellen Schuldebatte, so die Meinung der Verfasser, wird eine verkürzte Betrachtung von dem geliefert, was Schule in unserer Gesellschaft bereits leistet und bei entsprechenden Reformen noch mehr leisten kann bzw. was sie in der bestehenden Form zu leisten versäumt.

Beide Ansätze sehen die Aufgaben von Schule darin, Kinder in ihrem Lernen vielfältig und systematisch zu unterstützen, Persönlichkeitsbildung durch eindeutige Wertevermittlung und -setzung anzuregen und Kinder auf diesem Wege stark und handlungsfähig für ihre persönliche Zukunft sowie für die Gestaltung von gesellschaftlichen Entwicklungen zu machen. Das Erlangen von Fachwissen und kognitives Lernen können in diesen Konzepten somit nur eine von vielen Komponenten darstellen.²⁸

²⁷ Zu diskutieren ist, inwiefern die Doppelrolle als Unterstützer und Begleiter einerseits und Leistungsbewertender andererseits tatsächlich durch ein und dieselbe Person ausgefüllt werden kann. Beide Aufgaben wären sicherlich fruchtbarer miteinander zu vereinbaren, wenn Schulabschlüsse weniger stark auf Berufschancen und Lebensperspektiven verweisen würden bzw. wenn weniger Selektionsdruck präsent wäre.

²⁸ Vgl. hierzu auch die von der UNESCO erstellten vier Säulen der Bildung des 21. Jahrhunderts: Lernen, Wissen zu erwerben/zu handeln/zusammenzuleben/für das Leben. In: Delors 1996.

Lernen und Bildung ist an *Schulgemeinschaft* geknüpft und erfordert Strategien der wechselseitigen Verantwortungsübernahme, der Empathie, Solidarität und Abgrenzung. Sowohl der *Index für Inklusion* als auch das *Leitbild einer guten Schule* sind Ausdruck eindeutiger Werteverständnisse, die sich als klassisch humanistische Werte und allgemeine Menschenrechte identifizieren lassen. In ihren Leitlinien für Bildungspolitik zeigt die UNESCO anhand internationaler Erklärungen und Vereinbarungen das politische Fundament und die Notwendigkeit inklusiver Bildung auf. Diese lässt sich grundlegend aus der Allgemeinen Menschenrechtserklärung (1948) und dem Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989) ableiten sowie aus einer wachsenden Anzahl weiterer politischer Dokumente wie z. B. der Erklärung der Weltkonferenz „Bildung für Alle“ (1990) oder dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006).²⁹

Die Schwerpunktsetzung auf Individualisierung, Differenzierung und Demokratie im *Leitbild einer guten Schule* und auf Inklusion und Teilhabe im *Index für Inklusion* weist große Überschneidungsbereiche auf. Auch wenn eine umfassende terminologische Ausarbeitung und Abgrenzung in dieser Arbeit nicht erfolgt, lässt sich doch andeuten, dass die Prinzipien individualisiertes Lernen und Differenzierung nur unter der Prämisse von Heterogenität und Gleichwertigkeit gedacht werden können. Dies trifft gleichzeitig den Kern des Inklusionsgedankens.

Beide Konzepte haben dennoch verschiedene Entstehungshintergründe und -kontexte. Der *Index für Inklusion* ist Ausdruck des Bestrebens, Schule als ein tragendes Element von Gesellschaft inklusiv zu gestalten und sich auf den Weg zu machen von einer häufig selektiven, auf Aussonderung und Hierarchisierung basierenden zu einer inklusiven Gesellschaft. So lässt sich der *Index für Inklusion* im Weiterdenken auf sämtliche soziale Einrichtungen und Orte der Gemeinschaft und sozialen Organisation übertragen. Konkret ist er jedoch auf Schulevaluation und -entwicklung ausgerichtet und fokussiert die konsequente Umsetzung der Menschenrechte auf gleichwertige Würde und auf Teilhabe.³⁰ Nicht nur die spezielle Ausrichtung auf Inklusion und die verwendete Sprache deuten eine besondere Nähe zur Sonderpädagogik an. Zumindest in Deutschland werden Diskurse um Diskriminierung und Stigmatisierung, um Behinderung und besondere Förderbedarfe und um Barrieren für Teilhabe als ein soziales Modell von Behinderung überwiegend (noch) in rehabilitativen Fachwissenschaften geführt. Dies ist Ausdruck davon, dass Inklusion, ähnlich wie Integration, scheinbar in den Zu-

²⁹ Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009.

³⁰ Artikel 1: Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen. Artikel 26: 2. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein. Artikel 27: 1. Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben. (Vereinte Nationen 1948, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte).

ständigkeitsbereich der Sonderpädagogik fällt und bisher in der allgemeinen (Schul)Pädagogik als ihre originäre Aufgabe, für deren Realisierung sie die Verantwortung trägt, wenig Berücksichtigung findet.

Die Fokussierung des *Index* auf die übergeordnete Kernnorm Inklusion stellt meinem Eindruck nach eine durchaus anzustrebende Handhabbarkeit für die Implementierung in (Schul)Systemen dar. Als Lehrer oder Mitarbeiter einer Schule kann ich jede konkrete pädagogische Handlung und jede Struktur auf diesen einen Leitwert und die mit ihm verknüpften Werte hin überprüfen. Zugleich motiviert der *Index* die gemeinsame Auseinandersetzung. Durch seine Untergliederung in Indikatorenfragen und das an die Rezipienten gerichtete Angebot, eigene, der persönlichen Situation angemessene Fragen und Entwicklungslinien zu bestimmen, besitzt er einen hohen Aufforderungscharakter. Er setzt insofern um, was er theoretisch anstrebt: alle SchülerInnen und MitarbeiterInnen in ihren individuellen Bedürfnissen wahr-, ernst- und anzunehmen und Prozesse der gleichberechtigten Aushandlung anzuregen. Schulen soll kein Konzept für Schulentwicklung übergestülpt werden, sondern die Eigenverantwortung der MitarbeiterInnen für die Wahrnehmung und das kritische Hinterfragen eigener Bedürfnisse und Haltungen im Hinblick auf Inklusion gestärkt werden.

Auch das *Leitbild einer guten Schule* sieht die Ausrichtung auf inklusive Schulstrukturen vor. Dies wird jedoch wenig ausbuchstabiert, z. B. werden konkrete Gruppen von Menschen, die in der Gefahr der Selektion und Diskriminierung stehen, kaum benannt. So wird beispielsweise keine Aussage darüber getroffen, ob Schulen sich verpflichten, sämtliche Kinder, auch mit so genannten besonderem Förderbedarf, aus ihrem Einzugsgebiet anzunehmen. Hierunter fallen gerade auch die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aus sozioökonomisch benachteiligten Lebenskontexten, die in großer Zahl in Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Verhalten beschult werden. Da der menschenwürdige Umgang mit Individualität und die pädagogische Ausrichtung auf Differenzierung groß geschrieben werden, ergibt sich dahingehend ein großer Auslegungsspielraum. Die konsequente gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne einem diagnostiziertem zusätzlichen Förderbedarf kann durchaus gemeint sein, auch wenn es nicht ausdrücklich gesagt wird. U. a. deutet sich darin, im Wissen um die bisherige Zurückhaltung hinsichtlich der Integrations- und Inklusionsdebatte, der allgemeinpädagogische Hintergrund des Ansatzes an.

Das *Leitbild einer guten Schule* beinhaltet wie der *Index* eindeutige Wertorientierungen und eine entsprechende Vorstellung davon, was Kinder wie lernen sollen und wie Gesellschaft, Demokratie und Schule in Beziehung zueinander stehen. Den Reiz des Ansatzes sehe ich neben der geteilten Wertorientierung in seinen vielseitigen theoretischen Anknüpfungspunkten, wie sie in der Denkschrift von Hofgeismar niedergeschrieben sind. Auch wenn die Denkschrift dem *Leitbild einer guten Schule* erst nachträglich anbei gestellt wurde, belegt sie eindrücklich, auf welchen Überlegungen die pädagogischen Grundsätze und die Standards guter Schule fußen. Die kritische Bestandsaufnahme aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen wird in Beziehung gesetzt zu pädagogischem Ethos und zu schul-

politischen Entwicklungen. Ohne Potenziale jener Entwicklungen zu negieren, wird gezeigt, dass diese in der eindeutigen Gefahr der Verkürzung von Bildung und Aufgaben von Schule stehen. Dementsprechend nimmt das Lernen, Lernorganisation, Lernbegleitung und z. T. Schlüsselinhalt von Bildung einen großen Stellenwert im *Leitbild einer guten Schule* ein.

Auf der systematischen Ebene erkenne ich eine Stärke darin, dass eine Trennung der Standards in systemische und schulische Rahmenbedingungen sowie in pädagogisches Handeln vorgenommen wird. Gleiche Thematiken und Aufgaben werden so, übersichtlich nebeneinander angeführt, für die verschiedenen Ebenen durchdekliniert und zu Ansprüchen für die am System unterschiedlich beteiligten Akteure.

Abschließend lässt sich resümieren, dass beide Ansätze auf gesellschaftliche und schulpolitische Entwicklungen reagieren und Kernnormen und Schlüsselqualifikationen im gesellschaftlichen Teilsystem Schule verankern möchten. Sowohl der *Index* als auch das *Leitbild einer guten Schule* lassen sich mit Blick auf die Leitlinien für Bildungspolitik der UNESCO als Ansätze zur Verankerung von inklusiver und qualitativ hochwertiger Bildung lesen, laut UNESCO zwei unmittelbar miteinander in Beziehung stehende Aspekte von Bildung.³¹ Sie entwickeln konkrete Vorstellungen und Handlungskonzepte für die Umgestaltung der allgemeinen Schule und stellen sich somit der in Salamanca getroffenen Forderung: „Die Pädagogik für besondere Bedürfnisse [...] kann sich nicht in Isolation weiterentwickeln. Sie muss Teil einer allgemeinen pädagogischen Strategie sein und wohl auch einer neuen sozialen und wirtschaftlichen Politik. Sie erfordert große Reformen in der herkömmlichen Schule.“³²

In diesem Sinne möchten der *Index für Inklusion* und das *Leitbild einer guten Schule* dafür Sorge tragen, Kinder und Jugendliche zu verantwortungsvollen, handlungsfähigen und achtsamen Menschen zu erziehen, die motiviert sind, sich ihren eigenen Möglichkeiten entsprechend mit sich und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und zu lernen. Beide zielen auf eine Gesellschaft, in der Vielfalt und Heterogenität nicht zu sozialer Hierarchisierung und Randständigkeit führen, sondern Neugier auf Andersartigkeit und die Bereitschaft zu flexiblen Denklagen wecken. Merkmale von Menschen und ihren Lebenslagen werden nicht als „Problem“ wahrgenommen, sondern als Aufforderung, Vielfalt als Selbstverständlichkeit und Chance zu erleben sowie inklusive und ganzheitliche Unterstützungssysteme zu etablieren.

³¹ Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2009, S. 10f.

³² UNESCO 1994.

6. Kurzfassung für eilige Leser

Was ist der *Index für Inklusion* (Selbstverständnis)?

- Eine Materialsammlung für Schulentwicklung mit dem Ziel einer Pädagogik der Vielfalt.
- Ein Hilfsmittel, um im Rahmen von Schulentwicklung ein inklusives Leitbild zu entwickeln.
- Praxismaterial, das die Bedeutung von Inklusion in ihrem Facettenreichtum zeigen möchte.

Was will der *Index*?

- Inklusive Schul- und Gesellschaftsentwicklung fördern.
- Entwicklungspotenziale von Schulen herausfordern und unterstützen.
- Analysen fördern, wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller abgebaut und überwunden werden können.
- Die Steigerung von Leistungen mit der Entwicklung kooperativer Beziehungen und der Verbesserung des Lern- und Lehrumfelds verbinden.

Welche wertbasierten Schwerpunkte werden im *Index* gesetzt?

- Im *Index für Inklusion* bildet Inklusion selbst einen wertbasierten Ansatz. Für Tony Booth ist dieser mit den Werten Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen, Nachhaltigkeit, Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut, Freude verbunden.
- Daraus folgen die Notwendigkeit, Barrieren für Lernen und Teilhabe aufzuspüren und abzubauen sowie die Ressourcen des Einzelnen und der Gemeinschaft aufzuspüren und zu stärken. Oberstes Ziel ist damit die Anerkennung der Vielfalt und die Wertschätzung des Einzelnen.

Wie will der *Index* inklusive Schulentwicklung fördern?

- Durch theoretische Ausformulierungen, die Denkanreize geben.
- Durch eine konkrete, mögliche Anleitung zur Umsetzung („Index-Prozess“).

- Durch ausdifferenzierte Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und Indikatorenfragen, welche detaillierte Einsichten in inklusive Möglichkeiten geben.
- Durch für die Praxis und den Umsetzungsprozess entwickeltes Material in Form von exemplarischen Fragebögen für Lehrer, Schüler und Eltern.

Was ist das *Leitbild einer guten Schule* (Selbstverständnis)?

- Eine ausdifferenzierte Darstellung des Schulverbundes „Blick über den Zaun“, was nach seinem Verständnis eine „gute Schule“ ausmacht.
- Selbstverständigung innerhalb des Schulverbunds.
- Parameter für Selbstevaluation von Schulen.
- Produkt seiner eigenen Ansprüche: Das *Leitbild* fordert Reformbewegungen und die Entwicklung guter Schule und Pädagogik „von innen“ und „von unten“. Mit der Vorlage eines Leitbilds guter Schule trägt der Schulverbund genau dazu bei und schafft überdies eine Grundlage zur Beteiligung am schulpolitischen Diskurs.

Was will das *Leitbild einer guten Schule*?

- Vernetzung von gleichgesinnten Schulen fördern, Reformbewegungen unterstützen.
- Hilfestellung und Anregung zur internen Schulevaluierung und zur Schulentwicklung geben.
- An die Öffentlichkeit appellieren, sich in schulpolitische und gesellschaftliche Prozesse einmischen/hineinwirken.

Welche wertbasierten Schwerpunkte werden im *Leitbild* gesetzt?

Das „Gute“ und damit die Wertorientierung des *Leitbilds einer guten Schule* des BÜZ lässt sich in vier große Bereiche zusammenfassen:

- Dort ist zunächst die Anerkennung und Wertschätzung von Individualität. Daraus lassen sich wie oben exemplarisch ausgeführt eine Reihe von weiteren Konsequenzen ableiten wie z. B. das Eintreten für ein alle Menschen würdigendes Miteinander, das Beschämung vermeidet, die individuelle Förderung, Rückmeldung und Bewertung, das Ermöglichen und Wertschätzen individueller Lernzugänge, -inhalte und -ergebnisse.

- Die Betonung von Individualität bedeutet jedoch keine Vereinzelung und Isolation, sondern findet statt in einer Schule der Gemeinschaft und Demokratie. Die Vielfalt der Menschen als Reichtum zu erleben ist grundlegender Wert der Demokratie und bedeutet erneut die Wertschätzung und Teilhabe aller Mitglieder. Haltungen wie Empathie und Solidarität sind ebenso eng verknüpft mit demokratischen Strukturen wie die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme.
- Lernen und Bildung in der Schule geschieht sowohl in individuellen als auch in kollektiven Zusammenhängen und hat in der „guten Schule“ unmittelbar zu tun mit den lernenden Individuen und deren Lebenswelten.
- Lernen und Bildung lässt daher Raum für Eigenes und Gemeinsames, persönliche und kollektive Erfahrung, Experiment und Übung, unterschiedliche Lernwege und -ergebnisse und für Erfolg und Fehler.
- Aber nicht nur die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen sind Lernende. Schule sieht sich selbst als selbstreflexive, lernende Institution, die Entwicklungsprozesse in die Hand nimmt und Reformen aktiv „von unten“ mit gestaltet.

Wie will das *Leitbild einer guten Schule* Schulevaluation unterstützen?

- Es liefert nach pädagogischen Grundsätzen und den Ebenen des pädagogischen Handelns sowie der schulischen und systemischen Rahmenbedingungen ausdifferenzierte Standards. Anhand dieser können Schulen prüfen, welche Standards und welche Bereiche bei ihnen gut, welche weniger gut etabliert sind und in welche Richtung sie sich entwickeln möchten und können.
- Das *Leitbild einer guten Schule* entspringt der Zusammenarbeit im Schulverbund BÜZ, so dass interessierte Schulen sich bei Bedarf aktiv in das Netzwerk einbringen und Unterstützung durch andere erfahren können.

Kennzeichen der beiden Ansätze im Vergleich

Index für Inklusion:

- Die Systematik richtet sich nach strukturellen Dimensionen von Institutionen (Kulturen, Strukturen und Praktiken), definiert inhaltliche Bereiche (z. B. Inklusive Werte verankern, Eine Schule für alle entwickeln) und differenziert diese aus in Indikatoren und Indikatorenfragen.

- An den Leser gerichtete Indikatorenfragen beziehen diesen in den Prozess mit ein und stellen den Aufforderungscharakter des *Index* heraus → Ist auf einen Implementierungsprozess hin ausgerichtet.
- Diskurse, die bislang vor allem in der Sonderpädagogik geführt wurden, werden für die Allgemeinpädagogik zugänglich gemacht.
- Leitwert: Inklusion mit den dazugehörigen Werten (vgl. Kapitel 4.1. und 5.3.).
- Die Bedürfnisse aller an Schule Beteiligten, auch die der Lehrer- und weiteren MitarbeiterInnen, werden in den Blick genommen; die Gefühlsebene wird thematisiert.
- Die Fokussierung auf einen übergeordneten Leitwert legt Handhabbarkeit nahe.

Leitbild einer guten Schule:

- Die Systematik entwickelt sich auf der Grundlage von vier pädagogischen Annahmen (z. B. Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung), welche in inhaltliche Bereiche und Standards ausdifferenziert und übersetzt werden.
- Standards für eine „gute Schule“ definieren Grundlagen und dienen der Verständigung.
- Vielfältige theoretische Diskurse werden aufgegriffen (umfassend erläutert in der dazugehörigen Denkschrift von Hofgeismar).
- Vorrangiger Leitwert: Demokratie mit den dazugehörigen Wertorientierungen (vgl. Kapitel 4.2. und 5.3.).
- Ein Schwerpunkt liegt auf der Konkretisierung und Implementierung des Lern- und Bildungsverständnisses.

Wo sind der *Index* und das *Leitbild* zu beziehen?

Index für Inklusion: Prof. Dr. Andreas Hinz, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; im Internet abrufbar unter:

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Stand 01.03.2011)

Das *Leitbild einer guten Schule* („Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards“): Schulverbund „Blick über den Zaun“, Siegen; im Internet abrufbar unter: http://www.blickueberdenzaun.de/images/stories/page/publikationen/02_leitbildundstandards.pdf (Stand 01.03.2011)

Literatur

Backhaus, A. (Hrsg.) (2009): Schulen lernen von Schulen. Beispiele & Porträts aus dem Schulverbund „Blick über den Zaun“. Reformpädagogische Arbeitsstelle des Schulverbunds „Blick über den Zaun“ an der Universität Siegen.

Backhaus, Axel/Brügelmann, Hans/Harder, Wolfgang/Seydel, Otto (2009): Blick über den Zaun. Schulen lernen von Schulen. Vorschläge zur Planung und organisatorischen Ausgestaltung von Peer-Reviews durch kritische Freunde. Siegen.

Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Universität Halle-Wittenberg.

Bohnsack, Ralf (2003): John Dewey. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik 2, München.

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, S. 53-73.

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2007): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). 2. Aufl. Frankfurt.

Brügelmann, Hans (2010): Dem Einzelnen gerecht werden: Raus aus der „Individualisierungsfalle“. Schlussbeitrag zur Tagung „Den Einzelnen gerecht werden“. Bensberg. (<http://www.blickueberdenzaun.de>)

Delors, Jaques (1996): Learning: the Treasure Within. A powerful plea for viewing education in a broader context. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Deutsche Ausgabe der Policy Guidelines on Inclusion in Education. Bonn.

http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/inklusion_leitlinien.pdf (Stand 01.03.2011)

Dewey, John/Boydston, Jo Ann (1983): Middle Works, 1899-1924, Bd. 14. Southern Illinois University Press.

Groeben, Annemarie von der (2010): Wir wollen Schule machen. Eine Streitschrift des Schulverbunds „Blick über den Zaun“. Opladen.

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin. <http://degede.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelmann.pdf> (Stand 01.03.2011)

Kerber-Ganse, Waltraud (2009): Die Menschenrechte des Kindes. Die UN Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Opladen/Farmington Hills MI.

Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2010): Kommunaler Index für Inklusion. Ein Arbeitsbuch. Bonn.

<http://www.montag-stiftungen.com/kommunenundinklusion-arbeitsbuch/>
(Stand 01.03.2011)

Schulverbund „Blick über den Zaun“ (Hrsg.) (2005): Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. Siegen.

http://www.blickueberdenzaun.de/images/stories/page/publikationen/02_leitbildundstandards.pdf (Stand 01.03.2011)

Schulverbund „Blick über den Zaun“ (Hrsg.) (2006): Schule ist unsere Sache. Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar. Siegen.

http://www.blickueberdenzaun.de/images/stories/page/publikationen/01_denkschrift.pdf (Stand 01.03.2011)

Schulverbund „Blick über den Zaun“ (Hrsg.) (2007): Beobachten, bewerten, beraten. Verfahren und Werkzeuge für eine andere Evaluation. Siegen.

http://www.blickueberdenzaun.de/images/stories/page/publikationen/03_evaluation.pdf (Stand 01.03.2011)

UNESCO (1994): The Salamca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO/Ministry of Education, Spain.

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Stand 01.03.2011)

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. Übersetzt vom UN Department for General Assembly and Conference Management German Translation Service, NY.

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger>
(Stand 01.03.2011)

Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Deutscher Bundestag, Entwurf eines Gesetzes 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, Drucksache 16/10808 vom 8.11.2008.

<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/108/1610808.pdf> (Stand 01.03.2011)

Von Felden, Heide (2004): Lebenslanges Lernen, Bildung und Biographie. Zur Verknüpfung von Bildungs- und Biographieforschung. Antrittsvorlesung an der Johannes Gutenberg Universität Mainz. <http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/Erwachsenenbildung/Dateien/vortragvonfelden.pdf> (Stand 01.03.2011)

Waldschmidt, Anne (2005): Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik, Heft 1, S. 9-31.

Kontakt

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Gemeinnützige Stiftung

Adenauerallee 127

53113 Bonn

Telefon +49 228 26716310

Telefax +49 228 26716311

www.montag-stiftungen.de



Christine Demmer

Schule anders denken, gestalten und evaluieren

Eine Vergleichsstudie

Schule ist in Bewegung: Über die Zukunft unseres Schulsystems wird nicht nur in der Politik intensiv diskutiert. Auch der **Index für Inklusion** und das **Leitbild einer guten Schule** sind zwei Ansätze, die Schule bewegen und neu entwerfen wollen. Beide stehen für eine inklusive Schulkultur – und beide bieten eine konkrete Handreichung, um solch eine Kultur an Schulen zu entwickeln und zu etablieren. Christine Demmer stellt Entstehungszusammenhänge und Ziele, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ansätze vor. Dabei wird deutlich, wie vielfältig beide dazu beitragen, Schule heute anders zu denken, zu gestalten und zu evaluieren.