

Schlüsselemente inklusiver Pädagogik – Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion

Oft beginnen Schulen, die jahrzehntelange Erfahrungen mit ‚Integration‘ (im Feld Interkulturalität und/oder im Feld Behinderung) haben, mit dem „Umbau“ (vgl. STÄHLING 2006) hin zu einer inklusiveren Qualität von Schule. Eine oft als inkonsequent erlebte Praxis bewegt auch ‚große Schulen‘ wie die IGS Köln-Holweide zu Initiativen in Richtung Inklusion (vgl. SCHWAGER 2005, HEEGER & REINHARDT 2006) oder gar ganze Gemeinden wie z.B. Wiener Neudorf (vgl. WIENER NEUDORF o. J.) dazu, ein vernetztes System willkommener, miteinander kooperierender Institutionen zu schaffen. Aber unabhängig davon, an welchem Punkt eine (Schul-) Gemeinschaft beginnt – sie kann sich mit Hilfe des Index für Inklusion diesem Leitziel in je nächsten Schritten annähern. Die ursprüngliche Version für Schulen (vgl. BOOTH & AINSCOW 2002) wurde von den englischen Autoren um eine für Kindertageseinrichtungen ergänzt, eine weitere Version für eine inklusive Kommunalpolitik ist in Arbeit.

1. Fragestellung – Systematik des Index

Die Verbreitung des deutschsprachigen Index für Inklusion für Schulen mit zwischenzeitlich etwa 2000 Exemplaren scheint eine Bestätigung dafür zu sein, dass es sich dabei um ein als hilfreich eingeschätztes Material handelt. Sein Anliegen ist in der englischen Originalausgabe wie in seiner deutschen Adaption (vgl. BOBAN & HINZ 2003), Schulen Angebote zur gemeinsamen Reflexion der momentanen Situation zu machen und zur gemeinsamen Planung nächster Schritte in einer Richtung zu ermutigen, die es ihr erleichtert, einem Selbstverständnis und der Praxis einer ‚Schule für alle‘ näher zu kommen. So kann sie bessere Möglichkeiten finden, der Vielfalt von Bedarfen von SchülerInnen wie allen weiteren Gruppen zu entsprechen, die mit und in einer Schule zu tun haben. Dafür bietet der Index – neben einem Phasenmodell mit zeitlicher Strukturierung – ein großes Menü von inhaltlichen Impulsen an, das zunehmend differenziert in drei Dimensionen, unterteilt in sechs Bereiche, aufgegliedert in 44 Indikatoren und schließlich ausgebreitet in 560 Fragen auf etwa 50 Seiten sowohl zur momentanen Praxis als auch zu möglichen nächsten Schritten Anregungen bieten soll.



Abb. 1: Inklusive Schule und Pädagogik

Dieses Anregungspotenzial basiert zum einen bereits darauf – so die Annahme der englischen Autoren –, dass in keiner Schule wirklich alle vorhandenen Potenziale genutzt werden und daher quasi nur ins Bewusstsein gehoben zu werden braucht, wie Schule qualitativ verbessert werden kann (vgl. AINSCOW 1999). Zum anderen wird der in Schulen häufig zu findende „Fluch der Defizitorientierung“ vermieden zugunsten einer „wertschätzenden Erkundung“ (vgl. BONSEN & MALEH 2001).

Dennoch – der Index stellt Fragen und regt zu Reflexion an, er bietet aber keine direkten Lösungsperspektiven, in welchen

Richtungen denn Antworten zu den Fragen gesucht werden könnten. Hierzu Suchbewegungen zu dokumentieren, also gedachte Richtungen für Antworten zu den aufgeworfenen Fragen des Index zu überlegen, ist das Anliegen dieses Textes. Dies geschieht auf der Ebene der – nur analytisch getrennten und real miteinander vernetzten – drei Dimensionen des Index, in je zwei Bereiche gegliedert, wie Abbildung 1 verdeutlicht.

- Die Basis bildet die Dimension A mit inklusiven Kulturen, bei denen es um die Frage geht, wie weit eine Schule auf dem Weg zu einem inklusiven Selbstverständnis gekommen ist.
- Dimension B richtet sich auf die Entwicklung inklusiver Strukturen und nimmt in den Blick, wie weit eine Schule auf dem Weg zur inneren Organisation einer für alle offenen vielfältigen Schule geworden ist.
- Dimension C beschäftigt sich mit der Etablierung inklusiver Praktiken, also der Frage der inklusiven Gestaltung von Unterricht und Schulleben.

Im Folgenden wird beschrieben, worum es in der jeweiligen Dimension und ihren beiden Bereichen geht und welche Ansätze und AutorInnen dazu in den Blick kommen können.

2. Dimension A – Inklusive Kulturen

Diese Dimension betrifft das inklusive Selbstverständnis einer Schule. Es geht darum, „eine sichere, akzeptierende, zusammen arbeitende und anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der jede(r) geschätzt und respektiert wird – als Grundlage für die bestmöglichen Leistungen aller. Hier sollen gemeinsame inklusive Werte entwickelt und an alle neuen KollegInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder der schulischen Gremien vermittelt werden. Diese Prinzipien und Werte innerhalb inklusiver Schulkulturen sind leitend für alle Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken, so dass das Lernen aller durch einen kontinuierlichen Prozess der Schulentwicklung verbessert wird. Eine inklusive Schulkultur wird getragen von dem Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligter und dem Wunsch, niemanden je zu beschämen“ (BOBAN & HINZ 2003, 15).

2.1 Bereich A 1 – Gemeinschaft bilden

Im diesem Bereich geht es darum, in welchem Maß es bereits gelungen ist, eine gleichberechtigte Kooperation zwischen allen Beteiligten zu entwickeln und nicht nur nach innen allen gegenüber, sondern auch nach außen, dem Umfeld gegenüber, eine willkommen heißende Haltung zu pflegen.

Eine Kultur der Kooperation aller Beteiligten auf gleicher Augenhöhe wird erleichtert, wenn die Kommunikation aller Beteiligten von Gewaltfreiheit geprägt ist. Hier ist das dialogisch angelegte Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“ bzw. der „lebensbereichernden Pädagogik“ von Marshall B. ROSENBERG (2004a, 2004b) hilfreich.

Bei der Gründung seiner eigenen Schule legt der Psychotherapeut ROSENBERG als Einstellungsbedingung für LehrerInnen fest, dass sie auf beurteilende Begriffe wie ‚richtig‘, ‚falsch‘, ‚gut‘, ‚schlecht‘, ‚Fehler‘ verzichten und stattdessen eine Neugier den Denkwegen den Lerner gegenüber zeigen. Grundhaltung der lebensbereichernden Pädagogik ist die Überzeugung, dass jegliches Handeln individuellen Bedürfnissen zur Verbesserung der eigenen Situation entspricht. Mittels der Empathie stärkenden ‚Giraffensprache‘ – im Kontrast zur sonst praktizierten, auf ‚Rechthaben‘ basierenden, Konflikte verstärkenden ‚Wolfssprache‘ – lernen Gemeinschaften, einen produktiven Dialog zu führen, der zu verbesserter Kooperation führt, und das auch im Unterricht (vgl. HART & KINDLE HODSON 2006). Dies gelingt über vier Schritte: das Äußern von Beobachtungen, von Gefühlen, von Bedürfnissen und von Wünschen bzw. Bitten (vgl. ROSENBERG 2006). Auch Druck erzeugende Wörter wie ‚müssen‘ und ‚sollen‘

sowie alle Formen des Motivierens sind für gewaltfreie Kommunikation dysfunktional – ebenso wie das Lob, das nur eine freundliche Form der Machtausübung darstellt (vgl. ROSENBERG 2004b, 102). Vielmehr kann nur über das eigene inspiriert Sein und das transparent Machen der je eigenen Motive Zuwendung anderer initiiert werden (vgl. auch BRYSON 2006).

2.2 Bereich A 2 – Inklusive Werte verankern

Dieser Bereich nimmt die Schule unter dem Aspekt in den Blick, wie weit es gelungen ist, eine Haltung der Anerkennung zu entwickeln, die Barrieren in allen Bereichen und jegliche Diskriminierung abbaut und so die Entwicklung individuell bestmöglicher Entfaltung und Leistung unterstützt.

Der in Dänemark praktizierende systemische Familientherapeut Jesper JUUL beschreibt die grundlegenden, Familien tragenden Werte (2006). Deren vielleicht wichtigster ist die „Gleichwürdigkeit“, eine Wortschöpfung aus ‚Gleichwertigkeit‘ und ‚Ebenbürtigkeit‘. Aus der Humanistischen Psychologie kommend, vertritt JUUL eine humanistische Pädagogik, die anerkennt, dass es zwar eine Hierarchie gibt, die Erwachsene ein höheres Maß an Verantwortung auferlegt, die aber immer unter Wahrung der Würde der Beteiligten getragen wird. Dabei ist es nicht wichtig, dass alle Beteiligten sich über ihr jeweiliges Agieren einig sind, „prinzipiell brauchen sie sich nur in einer Sache einig zu sein, dass es nämlich in Ordnung ist, uneinig zu sein. Nur wenn sie ihre Verschiedenheit als verkehrt empfinden, werden die Kinder unsicher“ (JUUL in HARTKEMEYER & HARTKEMEYER 2005, 103). Es lohnt der Transfer von JUULs Thesen über tragende Werte aus dem Familienrahmen in den Kontext von Gruppen, auch in der Schule. Seine Impulse zu Integrität, Authentizität, Verantwortung, Gemeinschaft und der Führungsrolle der Erwachsenen, die er durch Übungen und Trainings konkretisiert, dienen dem Anliegen, eine aufrichtig anerkennende Beziehungskultur zu ermöglichen – die inzwischen mehr und mehr, auch aus neurobiologischer Perspektive (vgl. BAUER 2007), als Grundlage jeglichen Lernens erkannt wird.

3. Dimension B – Inklusive Strukturen

Diese zweite Dimension nimmt die innere Strukturierung einer Schule in den Blick. Hier besteht das Ziel darin, „dass Inklusion als Leitbild alle Strukturen einer Schule durchdringt. Die Strukturen erhöhen die Teilhabe aller SchülerInnen und KollegInnen von dem Moment an, in dem sie in die Schule hineinkommen, sie begrüßen alle SchülerInnen der Gegend und verringern Tendenzen zu Aussonderungsdruck – und damit bekommen alle Strukturen eine klare Richtung für Veränderungen. Dabei wirken alle Aktivitäten als Unterstützung, die zur Fähigkeit einer Schule beitragen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen. Alle Arten der Unterstützung werden auf inklusive Prinzipien bezogen und in einen einzigen Bezugsrahmen gebracht“ (BOBAN & HINZ 2003, 15).

3.1 Bereich B 1 – Eine Schule für alle entwickeln

Dieser Bereich widmet sich der Frage der Zugänglichkeit – im konkreten wie im übertragenen Sinne –, und zwar auf eine Weise, die gleiche Rechte und gleichen Status für alle sichert. So vermeidet sie strukturell provozierte Hierarchien, die negative Stereotypisierungen von Personen und so konstruierten Subgruppen nach sich ziehen würden.

Als eines seiner Kernanliegen schlägt der Index für Inklusion bereits für den Schulentwicklungsprozess selbst eine alle Gruppen partizipative, demokratische Vorgehensweise vor (vgl. BOBAN & HINZ 2004a). Das konsequenteste Modell von Schule, in dem gleiche Rechte und gleicher Status für alle Beteiligten praktiziert werden, bilden die 70 weltweit existierenden „Democratic Schools“ mit ihrem Grundprinzip: ein Mensch – eine Stimme.

Einige dieser sehr unterschiedlichen Orte selbstbestimmten Lernens sind in einem Überblicksband dokumentiert (vgl. GRIBBLE 2000). Gemeinsam haben sie als Forum gelebter Demokratie die wöchentliche Schulversammlung, in der das Schulleben miteinander ausgehandelt und weiterentwickelt wird. In der Praxis führt dies nicht, wie leicht angenommen werden könnte, zu chaotischen, unstrukturierten Laissez-Faire-Situationen, sondern zu differenzierten, immer wieder veränderten Regelwerken. Auch der Unterricht scheint sich auf den ersten Blick wenig von tradierten Formen üblicher Schulen zu unterscheiden, er basiert allerdings auf dem freien Entschluss einer Gruppe von SchülerInnen, etwas über ein Gebiet oder Thema lernen zu wollen. Weitere strukturelle Merkmale demokratischer Schulen sind der Verzicht auf Notenzeugnisse und formalisierte Abschlüsse, so in Sudbury Valley, USA (vgl. GREENBERG 2004, 2006), sowie die Bedeutung des „pluralistischen Lernens“ in der Eigenverantwortung der SchülerInnen in kleinen Gruppierungen, so in Hadera, Israel (vgl. HECHT 2002).

3.2 Bereich B 2 – Unterstützung für Vielfalt organisieren

Hier stellt sich die Herausforderung, eine Entkoppelung von Unterstützung und negativ bewerteter Bedürftigkeit einzelner SchülerInnen zu erreichen. Dafür sind Formen von Unterstützung nötig, die über individuelle Zuwendung durch erwachsene Spezialisten weit hinausgehen oder wegen drohender Stigmatisierungsprozesse sogar hinter sich lassen, in einem innerschulischen Unterstützungssystem zusammengefasst werden und so die pädagogische Qualität der Schule insgesamt stärken.

Inklusive Pädagogik braucht schulinterne und schulexterne Unterstützungssysteme. Als Maßstäbe setzendes Beispiel können hier die Strukturen der kanadischen Provinz New Brunswick gelten, eine zweisprachige Provinz im atlantischen Teil von der Größe Bayerns, in der es weder Sonderschulen noch Sonderklassen noch verschiedene Schultypen, sondern lediglich eine horizontale Gliederung des allgemeinen Schulwesens gibt und die unter diesem strukturellen Aspekt als „Nordstern für inklusive Pädagogik“ gelten kann (vgl. HINZ 2006, 2007b; vgl. auch PORTER & RICHLER 1991). Dort hat jede Schule ein zweistufiges internes Unterstützungssystem, indem Methods- and Ressource-LehrerInnen (M&R-LehrerInnen) als primäre AnsprechpartnerInnen für jegliche Problem- und Fragestellungen und ein „Students Services Team“ zu deren weitergehender Beratung zur Verfügung stehen.

Als M&R-LehrerInnen arbeiten erfolgreiche, erfahrene KlassenlehrerInnen, die nach einer bezirklichen Qualifizierung für eine begrenzte Dauer in eine andere Berufsrolle wechseln – also nicht einer eigenen Berufsgruppe von SonderpädagogInnen vergleichbar. Ihre Aufgabe ist vor allem die Unterstützung von KlassenlehrerInnen bei unterschiedlichsten Fragestellungen, aber auch die Moderation von Problemlösekonferenzen, etwa mit der Methode „Teachers helping Teachers“ (PORTER 1994).

Das Students Services Team tagt wöchentlich zwei Stunden lang, besteht aus der Schulleitung, verschiedenen KlassenlehrerInnen, M&R-LehrerInnen, vielleicht einer Sozialarbeiterin, je nach Situation einem Guidance Counsellor, einem Spezialisten zur psychologischen Beratung, etwa bei Mobbing- und Gewaltproblemen, evtl. einer Sprachtherapeutin – und einem Vertreter des Schulamtes, da häufig juristische Fragen tangiert sind. Dieses Team hat üblicherweise eine Tagesordnung mit 20 bis 25 Punkten, von denen manche mit bestimmten SchülerInnen, viele mit allgemeinen Fragestellungen zu tun haben. Da die Beratungen niedrigschwellig und präventiv angelegt sind, kann jeweils kurzfristig flexibel agiert werden. Auf diese Weise kann weitgehend vermieden werden, dass Kinder erst ‚in den Brunnen fallen‘ und dann die ‚große Problemanalyse‘ mit der ‚ein für alle Mal tragende Maßnahme‘ gefunden werden muss. Ergänzt werden diese innerschulischen Unterstützungssysteme durch ein externes „District Students Services Team“, das sich Fragen von übergreifender Tragweite annimmt, sowie einen provinzübergreifenden Unterstützungsdienst, der für Problemsituationen in den Bereichen Hören und Sehen zuständig ist.

Entscheidend für inklusive Qualität ist dabei, dass diese Strukturen nonkategorial angelegt sind, d. h. es gibt keinerlei Zuständigkeiten für bestimmte SchülerInnen, sondern ein flexibles, entspezialisiertes System für unterschiedlichste Problemsituationen und Herausforderungen.

4. Dimension C – Inklusive Praktiken

Diese Dimension wendet sich dem Unterricht und dem Schulleben der Schule zu. Hier geht es darum, dass die Praktiken „die inklusiven Kulturen und Strukturen der Schule widerspiegeln. Unterricht entspricht der Vielfalt der SchülerInnen. Sie werden dazu angeregt, dass sie aktiv auf alle Aspekte ihrer Bildung und Erziehung Einfluss nehmen; dabei wird auf ihren Stärken, ihrem Wissen und ihren außerschulischen Erfahrungen aufgebaut. Gemeinsam finden alle heraus, welche Ressourcen in den jeweils Beteiligten liegen – in SchülerInnen, Eltern, KollegInnen und örtlichen Gemeinden – und welche materiellen Ressourcen zudem noch mobilisiert werden können, um aktives Lernen und die Teilhabe für alle zu fördern“ (BOBAN & HINZ 2003, 16).

4.1 Bereich C 1 – Lernarrangements organisieren

Hier wird die inklusive Qualität des Unterrichts in dem Sinne betrachtet, dass er der Vielfalt der SchülerInnen entspricht und sowohl bei SchülerInnen als auch bei beteiligten PädagogInnen die Möglichkeiten des vernetzten Arbeitens im Team und damit verbunden des Gestaltens als aktive Subjekte nutzt.

Nach den bisher dominierenden Formen eines konkurrierenden oder eines individualisierten Lernens wird „Kooperatives Lernen in heterogenen Gruppen“ als Lernform der Zukunft angesehen (vgl. WEIDNER 2005). Von Norm & Kathy GREEN (2006) seit den 1980er Jahren mit viel Erfolg in Ontario erprobt und von vielen PraktikerInnen aufgenommen (vgl. z.B. BOCHMANN & KIRCHMANN 2006), werden diverse förderliche Aspekte dieses Konzeptes benannt, das auf kontinuierliche, von den LehrerInnen zusammengestellte, drei bis sechs Personen starke Gruppen setzt: „Gruppenmitglieder können effektiv zusammenarbeiten, wenn die Gruppe homogen ist, aber auch wenn Schüler mit unterschiedlichen intellektuellen Fähigkeiten oder verschiedener ethnischer Herkunft, sozialer Schicht und Geschlecht sowie Schüler mit bzw. ohne Behinderung zusammenkommen. Eine heterogene Zusammensetzung der Gruppe ist eine große Bereicherung. Sie führt zu häufigem und fruchtbarem Austausch, angemessener Berücksichtigung verschiedener Standpunkte, mehrdimensionalen Sichtweisen, einem gesteigerten Selbstwertgefühl und zu einer Vorfreude auf zukünftige lohnende und produktive Interaktionen. Es ist erwiesen, dass kooperatives Lernen eine wichtige Voraussetzung für den Umgang mit Vielfalt in der Schule ist“ (JOHNSON, JOHNSON & HOLUBEK 2005, 97).

Grundlegend ist hier der Rhythmus der Strukturierung von Lernprozessen in den drei Schritten „Think – Pair – Share“ (vgl. BOCHMANN & KIRCHMANN 2006, 30): Erst denkt jede Person allein über die Fragestellung nach, dann bespricht sie sich mit einem Partner, schließlich erfolgt der Austausch in der Gruppe oder im Plenum. Darauf baut eine Vielzahl von Methoden auf, die die Erfahrung der „positiven Abhängigkeit“ (vgl. z. B. GREEN & GREEN 2005, 76) stets neu für alle Gruppenmitglieder belebt (vgl. BRÜNING & SAUM 2006, 2007, KLEIN 2002). Die Bedeutung der MitschülerInnen für das Lernen wird immer wieder betont und hervorgehoben; insbesondere können SchülerInnen, die mit der Unterrichtssprache noch wenig vertraut sind, in dieser Konstellation profitieren (vgl. hierzu BOCHMANN & KIRCHMANN 2006, 24ff.). Gleiches gilt auch für Kinder mit Lernschwierigkeiten: Kooperatives Lernen kann „die Schwelle für Lehrerinnen und Lehrer, sich mit integrativer Erziehung zu beschäftigen, niedriger werden lassen, da es für viele Alltagssituationen erprobte und übertragbare Gestaltungsangebote macht“ und es ein explizit „integrativer, entwicklungsorientierter Ansatz“ ist

(HECKT 2006, 23). Da lehrerzentrierter Frontalunterricht wie auch Formen des offenen Unterrichts für Kinder mit Orientierungs-, Selbstorganisations- und Lernschwierigkeiten eher überfordernd sein können, werde künftig gut strukturiertes – und damit Halt und Orientierung gebendes – Kooperatives Lernen den Offenen Unterricht in seinem Stellenwert für einen inklusiven Umgang mit Heterogenität ablösen (vgl. auch BOBAN & HINZ 2007a).

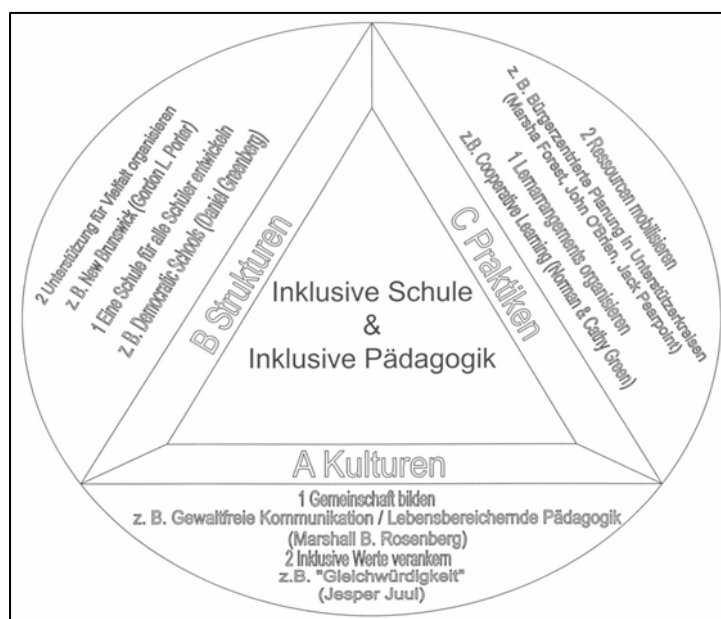
4.2 Bereich C 2 – Ressourcen mobilisieren

Dieser Bereich nimmt Fähigkeiten, Kenntnisse und Beziehungen von allen Beteiligten und dem Umfeld in der ganzen vorhandenen Vielfalt in den Blick und nutzt sie für einen aktiven Entwicklungsprozess für die Verbesserung von Situationen und Perspektiven.

Eine besonders tragfähige Form der Mobilisierung von Ressourcen ist die „Bürgerzentrierte Planung in Unterstützernetzen“, die z.B. in Form eines Zukunftsfests stattfinden kann (vgl. BOBAN & HINZ 2004b, O'BRIEN & O'BRIEN 2000, 2002): Um eine einladende Person versammelt sich ein Kreis von Menschen, die gemeinsam in den Blick nehmen, wie die Barrieren für das Lernen und die Teilhabe für diese Person abgebaut werden können und wie ggf. Unterstützung durch BürgerInnen für das Leben als BürgerIn dieser Gemeinschaft gewährt wird. Hierfür sind Verfahren wie MAP („Making Action Plans“) und PATH („Planning Alternative Tomorrows with Hope“) entwickelt worden (vgl. z. B. PEARPOINT, O'BRIEN & FOREST 2001).

Da Barrieren für Menschen mit schweren mehrfachen Beeinträchtigungen in der Regel besonders hoch sind, sind hier Unterstützernetze von besonderer Dringlichkeit (vgl. Beispiele in BOBAN, EHLER & EHLER 2006 und HINZ 2007a). Selbstverständlich können aber alle Lebenslagen durch die aktive Unterstützung zugewandter Menschen bereichert werden, die z. B. mit einem Zukunftsfest die Gelegenheit erhalten, ‚sich von ihrer besten Seite zu zeigen‘. So können das informelle und das formelle Umfeld einer Person oder einer Gruppe durch die Bildung von Netzwerken entscheidend dazu beitragen, das soziale und kulturelle Kapital zu vermehren (vgl. BOURDIEU 1997) und mittels zusätzlicher Ressourcen Situationen und Perspektiven zu verbessern (vgl. BOBAN 2005).

5. Ausblick für inklusive Schule und inklusive Pädagogik



Es liegt also eine Vielzahl erprobter Konzepte vor – sicher weit mehr als die hier ausgewählten –, die geeignet sind, positive Entwicklungen anzuregen. Es erscheint nicht zufällig, dass eine Reihe der hier vorgestellten AutorInnen auch in der „Kunst des Dialogs“ (HARTKEMEYER & HARTKEMEYER 2005) zu ihren Ansätzen und Arbeiten interviewt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten (vgl. Abbildung 2), dass Entwicklungsschritte in Richtung Inklusion produktiv zu werden versprechen, wenn sich

Abb. 2: Ansätze für die Entwicklung inklusiver Schulen und Pädagogik

- Schulkulturen auf gewaltfreie Kommunikation und eine lebensbereichernde Pädagogik stützen und Werte wie Gleichwürdigkeit und Authentizität betonen,
- Schulstrukturen an Prinzipien von Democratic Schools orientieren und entspezialisierte, systemisch angelegte schulinterne und -externe Unterstützungssysteme etablieren und
- Schulpraktiken auf Ansätze des kooperativen Lernens in heterogenen Gruppen und Formen bürgerzentrierter Planung beziehen.

Die effektivste Form der Weiterentwicklung einer (schulischen) Gemeinschaft dürfte die gemeinsame Fortbildung der gesamten (Schul-) Mitglieder sein, an die sich eine Probephase und deren gemeinsame Auswertung anschließt. Entscheidend ist, „wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden“, so WEISBOARD & JANOFF (2001) in ihrer grundlegenden Einführung in Zukunftskonferenzen. Auch weitere in der Organisationsentwicklung erprobte Vorgehensweisen wie „Appreciative Inquiry“ (BONSEN & MALEH 2001) oder „Open Space“ (MALEH 2001) ermöglichen ebenso wie MAP und PATH Einigungsprozesse und unterstützen die Entwicklung zu einer willkommen heißenden Schule mit dem Index für Inklusion.

Soll der Ansatzpunkt für konkrete Entwicklungsschritte beim kooperativen Lernen liegen, kann sich eine Schule z.B. von einem anderen, im kooperativen Lernen erfahrenen Kollegium Unterstützung vor Ort holen – am besten, nachdem es gegenseitige Hospitationen gegeben hat. Liegt der Ansatzpunkt bei der Gewaltfreien Kommunikation, können Trainer engagiert werden, die mit der ganzen Schulgemeinschaft die Einführung der Giraffensprache sicherstellen und Selbstbeobachtungsübungen initiieren. Danach werden wiederum über einen gewissen Zeitrahmen bewusst Erfahrungen gesammelt und dokumentiert – und wieder gemeinsam mit den ‚Experten‘ ausgewertet. Aber unabhängig davon, an welchem Punkt eine Schule startet (vgl. BOBAN & HINZ 2007b) und welche Prioritäten sie durch den Schulentwicklungsprozess mit dem Index für Inklusion eine Schulgemeinschaft auswählt – immer werden damit Entwicklungsimpulse in allen Bereichen einer inklusiver werdenden Schule angestoßen.

Literatur

- AINSCOW, Mel (1999): Understanding the Development of Inclusive Schools. Studies in Inclusive Education Series. London / Philadelphia: Falmer
- BAUER, Joachim (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe
- BOBAN, Ines (2005): Netzbildung durch Unterstützernetze. In: GEILING, Ute & HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 160-163
- BOBAN, Ines, EHLER, Jens & EHLER, Ulrike (2005): Persönliche Zukunftsplanung in einem Unterstützernetz – oder: „Wo keine Hoffnung ist, muss man sie erfinden!“ (Francisco Goya). In: JERG, Jo, ARMBRUSTER, Jürgen & WALTER, Albrecht (Hrsg.): Selbstbestimmung, Assistenz und Teilhabe. Beiträge zur ethischen, politischen und pädagogischen Orientierung in der Behindertenhilfe. Stuttgart: Evangelische Gesellschaft, 157-171
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2004a): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In: HEINZEL, Friederike & GEILING, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 37-48
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2004b): Persönliche Zukunftsplanung mit Unterstützernetzen – ein Schlüsselement des Lebens mit Unterstützung. In: VERBAND SONDERPÄDAGOGIK

- (Hrsg.): Grenzen überwinden – Erfahrungen austauschen. Würzburg: Verband Sonderpädagogik, 9-17
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2007a): Orchestrating Learning!?! – der Index fragt, Kooperatives Lernen hat Antworten. In: DEMMER-DIECKMANN, Irene & TEXTOR, Annette (Hrsg.): Inklusionsforschung und Bildungspolitik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117-125
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2007b): Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht. In: DEMMER-DIECKMANN, Irene & TEXTOR, Annette (Hrsg.): Inklusionsforschung und Bildungspolitik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-144
- BOCHMANN, Reinhard & KRICHMANN, Ruth (2006): Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammen arbeiten – Aktive Kinder lernen mehr. Essen: Neue Deutsche Schule
- BONSEN, Matthias zur & MALEH, Carole (2001): Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim/Basel: Beltz
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (²2002): The Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- BOURDIEU, Pierre (1997): Ökonomisches Kapital – kulturelles Kapital – soziales Kapital. In: BOURDIEU, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA, 49-80
- BRÜNING, Ludger & SAUM, Tobias (2006): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Schule
- BRÜNING, Ludger & SAUM, Tobias (2007): Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. Essen: Neue Deutsche Schule
- BRYSON, Kelly (2006): Sei nicht nett, sei echt! Handbuch für gewaltfreie Kommunikation. Paderborn: Junfermann
- GREEN, Norm & GREEN, Kathy (²2006): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze: Kallmeyer
- GREENBERG, Daniel (2004): Endlich frei! Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-Schule. Freiamt: Arbor
- GREENBERG, Daniel (2006): Ein klarer Blick. Neue Erkenntnisse aus 30 Jahren Sudbury Valley School. Leipzig: tologo
- GRIBBLE, David (2000): Schule im Aufbruch. Neue Wege des Lernens in der Praxis. Freiamt: Mit Kindern wachsen Verlag
- HART, Sura & KINDLE HODSON, Victoria (2006): Empathie im Klassenzimmer. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Paderborn: Junfermann
- HARTKEMEYER, Johannes F. & HARTKEMEYER, Martina (2005): Die Kunst des Dialogs – kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen. Stuttgart: Klett-Cotta
- HECHT, Yaacov (2002): Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education. Im Internet: <http://www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc>
- HECKT, Dietlinde Hedwig (²2006): Kooperatives Lernen: Eines für alles? In: GREEN, Norm & GREEN, Kathy: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze: Kallmeyer, 16-23
- HEEGER, Max & REINHARDT, Max (2006): Was halten Schülerinnen und Schüler vom Gemeinsamen Unterricht? In: PLATTE, Andrea, SEITZ, Simone & TERFLOTH, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 97-100
- HINZ, Andreas (2006): Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In: PLATTE, Andrea, SEITZ, Simone & TERFLOTH, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-158
- HINZ, Andreas (Hrsg.) (2007a): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe

- HINZ, Andreas (2007b): Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In: KATZENBACH, Dieter (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Schul- und Unterrichtsforschung. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, 81-98
- JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T. & HOLUBEK, Edythe (2005): Kooperatives Lernen – Kooperative Schule. Mülheim: Verlag an der Ruhr
- JUUL, Jesper (²2006): Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft. München: Kösel
- KLEIN, Kerstin (2002): So erklär' ich das. 60 Methoden für produktive Arbeit in der Klasse. Mülheim: Verlag an der Ruhr
- MALEH, Carole (2001): Open Space: Effektiv arbeiten mit großen Gruppen. Weinheim/Basel: Beltz
- O'BRIEN, John & O'BRIEN, Connie Lyle (²2000) (Eds.): A little book about Person Centered Planning. Toronto: Inclusion Press
- O'BRIEN, John & O'BRIEN, Connie Lyle (2002) (Eds.): Implementing Person-Centered Planning. Voices of Experiences. Toronto: Inclusion Press
- PEARPOINT, Jack, O'BRIEN, John & FOREST, Marsha (⁴2001): PATH: Planning Alternative Tomorrows with Hope. A Workbook for Planning Possible Positive Futures. Toronto: Inclusion Press
- PORTER, Gordon (1994): Teachers helping Teachers. Problem Solving Teams That Work. Video. Woodstock, NB: Selbstverlag
- PORTER, Gordon L. & RICHLER, Diane (Eds.) (1991): Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion. North York, Ontario: Roeher Institute
- ROSENBERG, Marshall B. (2004a): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn: Junfermann
- ROSENBERG, Marshall B. (2004b): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Freiburg: Herder
- ROSENBERG, Marshall B. (2006): Die Sprache des Friedens sprechen – in einer konfliktreichen Welt. Paderborn: Junfermann
- SCHWAGER, Michael (2005): Eine Schule auf dem Weg zur Inklusion? Entwicklungen des Gemeinsamen Unterrichts an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56, 261-268
- STÄHLING, Reinhard (2006): „Du gehörst zu uns“. Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- WEIDNER, Margit (²2005): Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. Seelze: Kallmeyer
- WEISBOARD, Marvin & JANOFF, Sandra (2001): Future Search. Die Zukunftskonferenz. Stuttgart: Klett-Cotta
- WIENER NEUDORF (o. J.): Inklusion. Vernetzungsprojekt der Bildungseinrichtungen Wiener Neudorfs und Schulentwicklung nach den Richtlinien des Index für Inklusion. Im Internet: <http://www.wienerneudorf.gv.at/system/web/zusatzseite.aspx?menuonr=218605890&detailonr=218608690>