

# *Index* für Inklusion

Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln



entwickelt von

Tony Booth & Mel Ainscow

übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von

Ines Boban & Andreas Hinz



Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

2003

# *Index* für Inklusion

**Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln**

entwickelt von

Tony Booth und Mel Ainscow

herausgegeben im Centre for Studies on Inclusive Education (UK) von

Mark Vaughan

übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von

Ines Boban und Andreas Hinz



Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Fachbereich Erziehungswissenschaften

### **Das Team des *Index for Inclusion***

- Prof. Mel Ainscow, Centre for Educational Needs, University of Manchester
- Kristine Black-Hawkins, Faculty of Education, University of Cambridge
- Prof. Tony Booth, Centre for Educational Research, Canterbury Christ Church University College
- Chris Goodey, Elternteil im Schulbeirat, Londoner Stadtgemeinde Newham
- Janice Howkins, Stellvertretende Schulleiterin, Swakeleys Schule, Londoner Stadtgemeinde Hillingdon
- Brigid Jackson-Dooley, Schulleiterin, Cleves Grundschule, Londoner Stadtgemeinde Newham
- Patricia Potts, vorsitzendes Forschungsmitglied, Canterbury Christ Church University College
- Richard Rieser, Direktor von Disability Equality in Education, vorher Beratungslehrer für Inklusion, Londoner Stadtgemeinde Hackney
- Judy Sebba, Dozentin, School of Education, Universität Cambridge
- Linda Shaw, Co-Direktor, Centre for Studies on Inclusive Education
- Mark Vaughan, Gründer und Co-Direktor, Centre for Studies on Inclusive Education

### **Danksagungen**

- Unterstützung bei der Entwicklung der Materialien für den *Index* kam von Kristine Black-Hawkins, Sharon Rustemier und Linda Shaw.
- Ursprüngliche Ideen für den *Index* bauen auf der Arbeit von Yola Centre und ihren KollegInnen an der Macquarie University, Australien, und von Luanna Meyer und KollegInnen der Syracuse University, USA, auf. Mark Vaughan und Mel Ainscow brachten das *Index*-Team zusammen, und der Schwerpunkt verschob sich von einem *Index* für ein Kind zu einem *Index* für eine Schule. Viele haben die Entwicklung dieser Arbeit beeinflusst, besonders Susan Hart, John MacBeith und Mara Sapon-Shevin.
- In die Überarbeitung gingen Ideen von Denise Kingston und Lucy Ruddy ein für Adaptionen des *Index* für die Vorschule und Kindertageseinrichtungen.
- Die Teacher Training Agency und das Department for Education and Employment haben die Erprobungsversionen des *Index* finanziell unterstützt; zusätzlich verteilte das Department den *Index* kostenlos an alle Schulen und Schulämter in England im April 2000.
- Besonderer Dank gilt den Schulämtern und Schulen, die an den *Index*-versuchen teilnahmen (1997-1999), in Birmingham, Bradford, Harrow, Stockport, Tameside und Tower Hamlets

### **Das Team des deutschsprachigen *Index für Inklusion***

- Ines Boban, Integrationspädagogin, Lehrbeauftragte im Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Prof. Dr. Andreas Hinz, Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

### **Danksagungen**

- Große Hilfe haben Katharina A. Walls, Support Teacher in England durch die erste Übersetzung sowie Dr. habil. Steffi Kohl, Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durch die Aufarbeitung aller kritischer Rückmeldungen geleistet.
- Bei der Übersetzung und Adaption haben folgende Studierende in einem Forschungsseminar mitgewirkt: Maria Ewert, Doris Häfer, Jens Kasper, Steffen Kenull, Rocco Meusel, Tanja Richter, Kristin Rothe, Christian Schindehütte, Franziska Schulze, Ira Schumann, Karin Siegemund, Katrin Trescher, Uta Christiane Weitsch.
- Dankbar sind wir besonders für Rückmeldungen unserer 'kritischen LeserInnen': Barbara Brokamp (Nordrhein-Westfalen), Katrin Düring (Brandenburg), Ewald Feyerer (Österreich), Renate Hetzner (Berlin), Ursula Mahnke (Sachsen), Rainer Mohr (Hessen), René J. Müller (Schweiz), Ulrike Ruppert (Bayern), Irmtraud Schnell (Saarland), Christine Schrodin (Rheinland-Pfalz) und Renate Wibrow (Hamburg).

### ***Index für Inklusion* - Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln**

Der *Index* ist zu beziehen bei:

Prof. Dr. Andreas Hinz, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, D – 06099 Halle (Saale)  
Telefon: 0049 / (0)345 / 55-237512; Fax: 0049 / (0)345 / 55-27049; Mail: [hinz@paedagogik.uni-halle.de](mailto:hinz@paedagogik.uni-halle.de)  
Foto Annegret Rohde: Chor der Römerstadtschule Frankfurt am Main  
© World Copyright CSIE Ltd 2002  
© Deutschsprachiges Copyright MLU 2003

**Fotokopieren:** CSIE und die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unterstützen das Fotokopieren dieser Publikation, um so den *Index*-Prozess in Schulen zu ermöglichen.

## Vorwort für die deutschsprachige Ausgabe

Wie viele IntegrationspädagogInnen haben wir die zunehmende Debatte um Schulqualität mit einem gewissen Misstrauen verfolgt, lag es doch oft nahe, dass Qualität und Leistungssteigerung unter ökonomischen Vorzeichen mit der Forderung nach verschärfter Selektion und Homogenisierung verbunden wurden. Um so froher waren wir, als 2000 auf einer Tagung in Manchester der *Index for Inclusion* vorgestellt wurde. Mit ihm begegnete uns erstmalig die Verbindung zwischen Prozessen der Schulentwicklung und dem Leitbild der inklusiven "Schule für alle". Zunächst hat uns die Verbindung von Lernen/Leistung und Teilhabe irritiert, doch eigentlich ist es nichts anderes als die gelungene Synthese der Herausforderung und der gegenseitigen Bedingung von kognitivem und sozialem Lernen innerhalb einer guten Schule.

Vielleicht ist es überraschend und irritierend, dass dieses Materialpaket nicht *Index für Integration* heißt - wie noch in unserem ersten Entwurf. Wir haben uns aus mehreren Gründen dafür entschieden, ihn *Index für Inklusion* zu nennen. Hieran hat nicht nur der englische Originaltitel seinen Anteil, sondern auch die internationale Diskussion, die die Integrationspraxis - nicht ihre Theorie! - inzwischen insofern in kritischem Licht sieht, als sie vielfach deutlichen Umformungsprozessen in Richtung auf Anpassungsdruck an eine im wesentlichen unveränderten Schule mit ihrer tradierten Normalität ausgesetzt ist. Insbesondere aber hat uns das Argument zum *Index für Inklusion* geführt, dass die Integration von SchülerInnen mit und ohne sog. sonderpädagogischen Förderbedarf oder die von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nur zwei Facetten eines viel größeren pädagogischen Zusammenhangs sind, den das Konzept der "Schule für alle" umfasst: das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischsprachigen eben Inklusion genannt wird (vgl. HINZ 2004).

Dieser nun von uns auf Deutsch vorgelegte *Index für Inklusion* stellt mit seinen ausgearbeiteten Materialien einen Fundus dar, aus dem Schulen schöpfen können, die sich als "Schule für alle Kinder", integrative oder inklusive Schulen verstehen, wenn sie vor der verordneten oder selbst gestellten Aufgabe der Selbstevaluation stehen. So muss nicht jede Schule das Rad der Schulentwicklung wieder völlig neu erfinden. Der *Index* macht Vorschläge, er ist kein Test für Schulen, die als Ergebnis bescheinigt bekommen, wie sehr - oder auch wie wenig - sie inklusiv sind. Er ist also kein Pflichtkurs, dem sich eine Schule von A bis Z zu unterwerfen hat, um dann vor Überforderung zusammenzubrechen, sondern der *Index* bietet eine Systematik, die dabei hilft, nächste - und zwar angemessen große oder kleine, verkraftbare, realistische - Schritte in der Entwicklung zu gehen, zum Beispiel im nächsten Schuljahr. Dabei ist weniger mehr, und das übernächste Schuljahr kommt mit ziemlicher Sicherheit!

Wir machen also ausdrücklich Mut, den *Index* in unterschiedlichster Weise zu nutzen und für die eigene Situation und die eigenen Bedarfe zu modifizieren. Beispielsweise kann er für bestimmte Aspekte, die in einer Schule aktuell anstehen, herangezogen werden, er kann bei einer grundlegenden Er- oder Bearbeitung des Schulprofils und des Schulprogramms einer Schule helfen oder er kann gerade auch für PraktikerInnen anregend sein bei der theoretischen Auseinandersetzung mit der Frage von Integration und Inklusion.

Natürlich kann die deutsche Fassung des *Index* nicht auf die konkrete Situation und die umgebenden Rahmenbedingungen in so unterschiedlichen Kontexten wie den deutschen und österreichischen Bundesländern, den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz oder in der deutschen Abteilung des südtiroler Schulwesens eingehen. Modifikationen für die unmittelbare

Arbeit der einzelnen Schule müssen ja ohnehin und auch mit diesem Hintergrund vorgenommen werden - nicht jeder Indikator und schon gar nicht jede Frage wird zur Situation einer Schule auf regionaler und lokaler Ebene passen. Wir haben bei der Entwicklung der deutschen Fassung versucht, Rückmeldungen von kritischen LeserInnen mit unterschiedlichen Perspektiven - Eltern, LehrerInnen, FortbildnerInnen, SchulleiterInnen, WissenschaftlerInnen, SchulverwalterInnen - aus all diesen (Bundes-) Ländern einzuholen. Dass uns dies nur teilweise gelungen ist, sehen wir nicht als so dramatisch an, denn der Entwicklungsprozess des *Index für Inklusion* wird ohnehin im direkten Kontakt mit der Schulpraxis weiter vorangehen.

An diversen Stellen ist es auch bei der Erarbeitung der deutschen Fassung nicht ganz einfach gewesen, von den englischen Verhältnissen zu den verschiedenen deutschsprachigen überzugehen. Beispielsweise sind "teacher assistants" nur begrenzt mit deutschen ErzieherInnen gleichzusetzen; dennoch haben wir von ihrer Funktion in der Praxis her diese Analogie gezogen. Deutlich schwieriger war die Sache in Bezug auf "governors", die jede englische Schule hat, quasi ein Schulvorstand, der grundlegende Entscheidungen innerhalb der viel autonomen englischen Schule trifft - dieses Gremium gibt es in deutschsprachigen Ländern nicht. Wir haben uns dafür entschieden, die am ehesten vergleichbaren Gremien einzusetzen und die Fragen entsprechend zu verändern: die Gesamtheit schulischer Gremien, primär die Schulkonferenz, die natürlich nicht die gleichen Kompetenzen hat, deren Einbindung in die Schulentwicklung aber ebenso wichtig ist. Damit haben wir nicht - wie vielleicht nötig - explizit die Rolle der Schulaufsicht erfasst, die in ihrer Funktion als Schulberatung bei dem *Index*-Prozess ebenso berücksichtigt werden muss - reine Kontrollbeamte könnten den *Index*-Prozess empfindlich beeinträchtigen, echte SchulRÄTE sollten jedoch unbedingt einbezogen werden!

Die vorliegende Darstellung des *Index* besteht aus insgesamt fünf Teilen: Teil 1 betrifft die Theorie und den Ansatz, der hinter diesem Vorgehen steht, Teil 2 beschreibt eine Möglichkeit mit konkreten Vorschlägen, den *Index*-Prozess zu gestalten, Teil 3 enthält die inhaltliche Systematik mit allen Dimensionen, Bereichen, Indikatoren und Fragen, Teil 4 zeigt einige Beispiele von Fragebögen, die zur Unterstützung dieses qualitativ orientierten Entwicklungsprozesses herangezogen werden können und nicht den Diskussionsprozess ersetzen dürfen, und Teil 5 enthält weiterführende englisch- und deutschsprachige Literatur sowie ein Glossar mit hoffentlich hilfreichen Erklärungen für zentrale Begriffe, wie wir sie hier verwenden.

Wir bieten nicht den Service einer CD-ROM mit vorgefertigten Indikatoren- und Fragebögen - die zur schlichten Übernahme animieren könnten. Gern sind wir aber bereit, entsprechende Vorlagen zur Modifikation zuzumailen, so dass die technische Arbeit erleichtert wird. Dies gilt zumindest in der Anfangsphase auch für die Auswertung dieser Bögen. So bekommen und bewahren wir ein bisschen Ein- und Überblick über den Stand der Arbeit mit dem *Index*.

Überhaupt haben wir großen Bedarf an Rückmeldungen und Anmerkungen - problemorientierten wie kompetenzorientierten! Mit Sicherheit wird auf diese Fassung des *Index für Inklusion* irgendwann eine weitere folgen, in der sich dann hoffentlich eine Reihe von deutschsprachigen Beispielen, Erfahrungen und Kommentaren finden wird.

In diesem Sinne produktive Arbeit und gutes Gelingen!

Ines Boban und Andreas Hinz

Halle, August 2003

# Inhalt

## Teil 1

<b>Ein inklusiver Zugang zur Schulentwicklung</b>	<b>7</b>
Willkommen beim <i>Index</i> für Inklusion	8
Schlüsselkonzepte: eine Sprache für Inklusion	9
Der Rahmen für die Analyse: Dimensionen und Bereiche	14
Materialien für die Analyse: Indikatoren und Fragen	16
Der <i>Index</i> -Prozess	18
Der <i>Index</i> in der Praxis	19
Perspektiven für Schulen	20

## Teil 2

<b>Der <i>Index</i>-Prozess</b>	<b>21</b>
<i>Phase 1</i> Den <i>Index</i> -Prozess beginnen	24
<i>Phase 2</i> Die Schulsituation beleuchten	33
<i>Phase 3</i> Ein inklusives Schulprogramm entwerfen	41
<i>Phase 4</i> Die Prioritäten umsetzen	43
<i>Phase 5</i> Den <i>Index</i> -Prozess reflektieren	46

## Teil 3

<b>Materialien für die Analyse: Indikatoren und Fragen</b>	<b>49</b>
Liste der Indikatoren	50
Indikatoren mit Fragen	57

## Teil 4

<b>Zusammenfassungs- und Fragebögen</b>	<b>97</b>
---	-----------

## Teil 5

<b>Weiterführende Literatur und Glossar</b>	<b>112</b>
---	------------



# Teil 1

## Ein inklusiver Zugang zur Schulentwicklung

### *Inhalt*

Willkommen beim <i>Index für Inklusion</i>	8
Vielfältige Nutzungsmöglichkeiten	9
Inhalt des <i>Index</i>	9
Schlüsselkonzepte: eine Sprache für Inklusion	9
Inklusion	10
Barrieren für Lernen und Teilhabe	12
Ressourcen für die Unterstützung von Lernen und Teilhabe	12
Unterstützung von Vielfalt	13
Soziales Modell von Lernschwierigkeiten und Behinderungen	13
Institutionelle Diskriminierung	14
Der Rahmen für die Analyse: Dimensionen und Bereiche	14
Materialien für die Analyse: Indikatoren und Fragen	16
Der <i>Index</i> -Prozess	18
Der <i>Index</i> in der Praxis	19
Perspektiven für Schulen	20



## Teil 1

### Ein inklusiver Zugang zur Schulentwicklung

#### Willkommen beim *Index für Inklusion*

Dieser *Index* bietet die Möglichkeit, inklusive Schulentwicklung zu fördern. Er ist eine Materialsammlung, die jeder Schule bei den eigenen nächsten Schritten ihrer Schulentwicklung hin zu einer 'Schule für alle' helfen kann, die eine Pädagogik der Vielfalt anstrebt. Die Materialien knüpfen an dem vorhandenen Wissen und den Erfahrungen der Menschen in ihrer jeweiligen Praxissituation an. Sie fordern die Entwicklungspotentiale jeder Schule heraus und unterstützen sie gleichzeitig - unabhängig davon, in welchem Maße die Schule momentan meint, 'inklusiv' zu sein.

Bislang sind wir eher gewohnt, von schulischer Integration zu sprechen, häufig vorrangig assoziiert mit SchülerInnen, von denen gesagt wird, sie hätten 'Behinderungen' oder 'sonderpädagogischen Förderbedarf' oder aber mit SchülerInnen, die einen Migrationshintergrund aufweisen. Der *Index* benutzt bewusst den Begriff Inklusion, denn er meint damit die Erziehung und Bildung *aller* Kinder und Jugendlichen. Er bietet Schulen eine Unterstützung im Prozess ihrer Reflexion und Entwicklungsplanung, indem er die Sichtweisen der SchülerInnen, der Eltern, der MitarbeiterInnen und anderer Menschen aus dem Umfeld sichtbar zu machen hilft. Dabei beinhaltet er eine detaillierte Analyse, wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen abgebaut und überwunden werden können.

Der *Index* soll keine zusätzliche Aktion zur Schulentwicklung sein, sondern ein Hilfsmittel in deren Rahmen, ein inklusives Leitbild zu entwickeln. Es geht bei ihm darum, die Steigerung von Leistungen mit der Entwicklung kooperativer Beziehungen und der Verbesserung des Lern- und Lehrumfeldes zu verbinden. Indem er sein Augenmerk auf Werte und Lehr- und Lernbedingungen legt, kann er dabei helfen, Verbesserungen innerhalb der Schule weiter voranzutreiben. Er fördert eine Sicht des Lernens, an dem Kinder und Jugendliche als Agierende beteiligt sind und das die Unterrichtsgegenstände mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung bringt. Der *Index* ist ein Praxismaterial, das deutlich macht, was Inklusion für alle Aspekte von Schule bedeutet - im Lehrerzimmer, im Klassenraum und auf dem Schulhof.

Der *Index for Inclusion* wurde in Großbritannien in dreijähriger Arbeit von einem Team aus LehrerInnen, Eltern, Schulvorständen, ForscherInnen und einem Vertreter von Behindertenorganisationen erarbeitet, die viel Erfahrung mit inklusiver Schulentwicklung haben. Eine erste Version wurde in sechs Grund- und Sekundarschulen gestartet, eine modifizierte Version wurde mit einem detaillierten Programm der Aktionsforschung in siebzehn Schulen in vier Schulbezirken evaluiert. Den Rückmeldungen dieser Schulen zufolge half der *Index* dabei, das Bewusstsein für Inklusion zu stärken und auch solche Entwicklungsthemen in den Blick zu bekommen, die sonst wahrscheinlich vernachlässigt worden wären. Die erste veröffentlichte Version (2000) wurde durch das Ministerium für Bildung und Arbeit finanziell unterstützt und an alle Grund-, Sekundar- und Sonderschulen sowie Schulämter in England kostenlos verteilt. Die aktuelle zweite veröffentlichte englische Fassung (2002) vereinfacht die Sprache des *Index* und enthält aufgrund von Rückmeldungen und Beobachtungen bei der Anwendung eine Vielzahl von Modifikationen, die in der hier vorliegenden ersten deutschen Fassung berücksichtigt werden.

## Vielfältige Nutzungsmöglichkeiten

Es gibt nicht den einen 'richtigen' Weg, den *Index* zu nutzen. Teil 2 beschreibt nur *eine* Möglichkeit seiner Nutzung, als Anregung, wie einzelne Schulen den *Index*-Prozess entsprechend initiieren und durchführen können. Viele Schulen finden es hilfreich, zum Start von jemandem Unterstützung zu bekommen, der bereits Erfahrung mit dem *Index* hat. Es macht auch Sinn, wenn mehrere Schulen miteinander und zusammen mit dem Schulamt arbeiten. Solche Konstellationen können zusätzlicher Ansporn für die Entwicklung eines inklusiven Leitbildes sein.

Teil 2 ist mit der Intention geschrieben, dass die Arbeit mit dem *Index* von Anfang an in einen bestehenden Planungsprozess für die Schulentwicklung eingebunden werden soll. Aber auch andere Nutzungsformen können sinnvoll sein, z. B. das Material dafür einzusetzen, das Bewusstsein bei KollegInnen und Schulaufsicht für Inklusion zu steigern. Auch dies kann dann zu tiefgreifenderer Arbeit führen. Einige Schulen haben zunächst nur die Bereiche des *Index* benutzt, die die Entwicklung von Arbeitsbedingungen und -beziehungen betreffen, bevor sie allgemeiner das Lehren und Lernen an ihrer Schule betrachtet haben. Der *Index* kann auch dabei helfen, Forschungsvorhaben von LehrerInnen einer Schule zu strukturieren. **Jede Nutzung, die die Reflexion über Inklusion fördert und zur Verbesserung der Teilhabe aller SchülerInnen an Kulturen, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaften ihrer Schulen führt, ist legitim und willkommen.**

## Der Inhalt des *Index*

Im *Index* gibt es vier Elemente:

- *Schlüsselkonzepte*, die in die Reflexion über inklusive Schulentwicklung einführen (vgl. S. 9-14)
- *Rahmen für die Analyse*: Dimensionen und Bereiche, die den Zugang zu Evaluation und Entwicklung der Schule strukturieren helfen (vgl. S. 14-16)
- *Materialien für die Analyse*: Indikatoren und Fragen, die eine detaillierte Betrachtung aller Aspekte einer Schule ermöglichen und dabei helfen, Prioritäten für nächste Entwicklungsschritte herauszufinden und einzuleiten (vgl. S. 16-18).
- *Der Index-Prozess*, der sichern soll, dass der Prozess der Bestandsaufnahme und Planung von Veränderungen und ihrer Umsetzung in der Praxis selbst inklusive Qualität hat (vgl. S. 19)

## **Schlüsselkonzepte: eine Sprache für Inklusion**

---

Schlüsselkonzepte des *Index* sind: 'Inklusion', 'Barrieren für Lernen und Teilhabe', 'Ressourcen für die Unterstützung von Lernen und Teilhabe' und 'Unterstützung von Vielfalt'. Sie bieten einen Begriffsrahmen für die Diskussion um die Entwicklung von Inklusion in Bildung und Erziehung.

## ***Inklusion***

Jeder Mensch hat seine eigene Vorstellung von einer komplexen Idee wie Inklusion. Die Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und Fragen bieten eine zunehmend detaillierte Systematik darüber, was im *Index* unter Inklusion verstanden wird. So wird mit der intensiven Beschäftigung vieler Menschen mit den Materialien und ihrem Austausch darüber immer deutlicher, was die Bedeutung von Inklusion in ihrem Kontext ist.

Einige Ideen, die die inklusive Sichtweise im *Index* kennzeichnen, sind in Abb. 1 zusammengefasst. Inklusion bedeutet Veränderung und einen nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller SchülerInnen. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird. Jedoch wird inklusive Qualität spürbar, sobald die Absicht greift, die Teilhabe für alle Mitglieder einer Schulgemeinschaft zu steigern. Eine inklusive Schule ist eine Schule in Bewegung.

Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet ...

- die gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen,
- die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der SchülerInnen ihres Umfeldes eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter SchülerInnen überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler SchülerInnen bewirkt werden konnten,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den SchülerInnen Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,
- die Anerkennung, dass alle SchülerInnen ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für alle anderen Beteiligten,
- die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden,
- den Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist.

*Abb. 1:* Inklusion in Bildung und Erziehung

Teilhabe bedeutet, mit anderen gemeinsam zu lernen und mit ihnen bei gemeinsamen Lernprozessen zusammenzuarbeiten. Dies erfordert eine aktive Beteiligung am Lernprozess und das Gespräch über die Lernerfahrungen. Letztlich geht es um die Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung eines jeden.

Inklusion zu entwickeln bedeutet gleichzeitig, Aussonderungsdruck zu reduzieren. Wie Inklusion wird auch Aussonderung in einem weiten Sinne verstanden, sie bezieht sich auf alle zeitweiligen oder längerfristigen Drucksituationen, die an voller Teilhabe hindern. Schwierigkeiten, die zu Aussonderungsdruck führen, können auf der Beziehungsebene liegen, mit Unterrichtsgegenständen zu tun haben und aus dem Gefühl entstehen, nicht wertgeschätzt zu werden. **Inklusion geht es darum, alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren.**

Inklusion beginnt bei der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen SchülerInnen. Ein inklusives Verständnis von Unterricht und Lernen baut auf diese Unterschiede und kann tiefgreifende Veränderungen dabei bewirken, was im Klassenraum, im Lehrerzimmer, auf dem Schulhof und in der Beziehung zu Eltern geschieht. Inklusive Pädagogik nimmt Kinder und Jugendliche als ganze Person wahr. Dies ist in Frage gestellt, wenn Inklusion nur auf einen Aspekt von SchülerInnen bezogen wird wie eine Beeinträchtigung oder Deutsch als Fremdsprache. Aussonderungsdruck gegenüber einem Kind mit Beeinträchtigung kann sich eigentlich gegen seine Familienverhältnisse richten oder daraus entstehen, dass der Unterrichtsgegenstand nicht seine Interessen trifft. Kinder, die Deutsch als Fremdsprache lernen, können aufgrund kultureller Differenzen irritiert sein oder als Flüchtlinge vor kurzem Traumatisierungen erfahren haben. Es gilt aber zu vermeiden, in Stereotypen zu denken: Manchmal mögen diese Kinder - in jeglicher Hinsicht - mehr gemeinsam haben mit MitschülerInnen, für die Deutsch die Erstsprache ist als mit jenen, für die sie es nicht ist.

Von dem Bemühen, die Schwierigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers zu identifizieren und zu reduzieren, werden auch andere SchülerInnen profitieren, deren Lernprozesse eigentlich nicht Anlass zur Sorge geben. Dies ist ein Weg, wie Unterschiede zwischen SchülerInnen in Interessen, Wissen, Fähigkeiten, familiärem Hintergrund, Erstsprache, Begabung oder Beeinträchtigung zu Potentialen für die Unterstützung des Lernens aller werden können.

Nach wie vor werden viele SchülerInnen von allgemeinen Schulen ausgeschlossen, weil sie eine Beeinträchtigung aufweisen oder als lernbehindert angesehen werden. Dieses sollte dadurch erschwert werden, dass statt einer Behinderung und der entsprechenden Sonderschulbedürftigkeit der sonderpädagogische Förderbedarf festgestellt wird und in den meisten deutschsprachigen Schulgesetzen der Vorrang des Gemeinsamen Unterrichts vor dem Verweis auf eine Sonderschule festgelegt wurde. Demnach haben Schulen konkret nachzuweisen, welchen Förderbedarfen eines Kindes sie nicht entsprechen können und warum sie nicht in der Lage sind, diese Möglichkeiten herzustellen (vgl. den Beschluss des deutschen Bundesverfassungsgerichtes 1997). Was dennoch bleibt, ist der Zwang, SchülerInnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuzuweisen und sie damit implizit doch als anders zu kennzeichnen. Die einzige tendenzielle Ausnahme von dieser Regel sind die Integrativen Regelklassen in Hamburgs Grundschulen, in denen Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten nicht administrativ etikettiert werden müssen. Entsprechende, jedoch massiv quantitativ reduzierte Regelungen finden sich inzwischen auch in anderen deutschen Bundesländern und in Österreich als sonderpädagogische Grundausrüstung, die in der Regel jedoch wenig mehr als präventive Angebote ermöglichen, sich auf spezifische Aufgaben beziehen und insofern von inklusiven Ansätzen weit entfernt sind.

Inklusion zielt darauf, Schulen zu unterstützenden und anregenden Orten für ihre SchülerInnen, MitarbeiterInnen und Eltern zu machen. Es geht darum, intern Gemeinschaften zu bilden, die zu Leistungen anspornen und sie auch feiern, und auch darum, Gemeinschaften in einem

weiteren Sinne nach außen zu bilden: So können Schulen mit anderen Diensten und Einrichtungen zusammenarbeiten, um Bildungsmöglichkeiten und soziale Bedingungen in ihrem Umfeld zu verbessern, entsprechend dem Konzept der Stadtteilschule.

### **Barrieren für Lernen und Teilhabe**

Im *Index* ersetzt der Begriff 'Hindernisse für Lernen und Teilhabe' das Konzept des 'sonderpädagogischen Förderbedarfs'. Der Ansatz, pädagogische Schwierigkeiten darauf zurückführen zu können, dass einige Kinder einen 'sonderpädagogischen Förderbedarf' haben, weist beträchtliche Beschränkungen auf. Er verleiht bestimmten Personen ein Etikett, das zu abgesenkten Erwartungen führen kann. Gleichzeitig wendet sie ihre Aufmerksamkeit nicht nur von vorhandenen Schwierigkeiten anderer SchülerInnen ohne dieses Etikett ab, sondern auch von Hintergründen dieser Schwierigkeiten in Beziehungen, Kulturen, Inhalten, Unterricht und Lernzugängen, Schulorganisation und Strukturen. Weiter trägt er zu einer Aufspaltung der Anstregungen bei, mit denen Schulen ihrer SchülerInnen zu entsprechen versuchen, die unter unterschiedlichen Begriffen gefasst werden wie 'sonderpädagogischer Förderbedarf', 'Deutsch als Zweitsprache', 'ethnische Minderheit' oder 'hochbegabt'.

Der Ansatz von 'Hindernissen für Lernen und Teilhabe' kann dazu genutzt werden, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, was für die Verbesserung von Erziehung und Bildung für alle Kinder getan werden muss. SchülerInnen stoßen auf Schwierigkeiten, wenn sie Hindernisse für Lernen und Teilhabe erfahren. Hindernisse und Schritte zu ihrer Überwindung können in allen Aspekten des Systems gefunden werden: in Schulen, Gemeinden, lokalen, länderspezifischen und landesweiten Strukturen. Solche Hindernisse können den Zugang zu einer Schule verhindern und/oder die Partizipation in ihr begrenzen.

Obwohl die Sprache des 'sonderpädagogischen Förderbedarfs' ein Hindernis für die Entwicklung inklusiver Praktiken in Schulen sein kann, bleibt sie Teil der kulturellen und strukturellen Rahmenbedingungen aller Schulen und beeinflusst eine Vielzahl von Praktiken. So wird sie im 'Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs', als Grundlage der 'zusätzlichen sonderpädagogischen Förderung' und bei der Erstellung von 'individuellen Förderplänen' benutzt. Obwohl sie es nicht müssen, bezeichnen viele Schulen speziell Zuständige als 'PräventionslehrerIn' oder als 'SonderpädagogIn an der Grundschule'; sinnvoller ist schon der Begriff 'Integrationsbeauftragte(r)'. Eine zu bevorzugende Alternative wäre dagegen der/die in England inzwischen gebräuchliche 'KordinatorIn für Lernunterstützung' oder ein(e) 'KordinatorIn für Inklusion'. Solche Begriffe zeigen ein breiteres Verständnis von Unterstützung an, das die Arbeit mit SchülerInnen, die Schwierigkeiten erfahren, mit notwendigen Veränderungen für alle SchülerInnen verbindet.

Der Wechsel zu einer anderen Art der Betrachtung von Lernschwierigkeiten erzeugt eine große Komplexität, denn zunächst gilt es mit der bestehenden Sprache zu arbeiten. Jedoch finden diejenigen, die die alternativen Konzepte aufnehmen, dass sie dabei helfen, neue Möglichkeiten zu entwickeln, Schwierigkeiten in der Schule zu identifizieren und zu überwinden.

### **Ressourcen zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe**

Der Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe soll einher gehen mit der Mobilisierung von Ressourcen innerhalb von Schulen und Gemeinden. Erfahrungsgemäß gibt es dafür immer mehr Ressourcen als gegenwärtig genutzt werden, und sie haben nicht immer mit Geld

zu tun. Wie die Barrieren finden sich auch Ressourcen in allen Aspekten einer Schule: in der Schülerschaft, in der Elternschaft, in der Gemeinde, bei den MitarbeiterInnen und in der Veränderung von Kulturen, Strukturen und Praktiken. Die Ressourcen in der Schülerschaft, ihr Lernen selbst zu organisieren und sich dabei gegenseitig zu unterstützen, dürfte in vielen Fällen viel zu wenig genutzt werden, ebenso wie das Potential der KollegInnen, sich in der Arbeit gegenseitig anzuregen. Es gibt einen Reichtum an Wissen in Schulen darüber, was das Lernen und die Teilhabe von SchülerInnen behindert oder anregt, der nicht immer voll genutzt wird. Der *Index* hilft Schulen, sich auf dieses Wissen zu besinnen und es für ihre Weiterentwicklung zu erschließen.

Eine Reihe von Fragen kann hilfreich sein beim Austausch über Kulturen, Strukturen und Praktiken in einer Schule (vgl. Abb. 2).

- Was sind die Barrieren für Lernen und Teilhabe in der Schule?
- Wer stößt auf Barrieren für Lernen und Teilhabe in der Schule?
- Was kann dabei helfen, Barrieren für Lernen und Teilhabe zu überwinden?
- Welche Ressourcen sind nutzbar, um Lernen und Teilhabe zu unterstützen?
- Wie können zusätzliche Ressourcen mobilisiert werden, um beides zu unterstützen?

Abb. 2: Austausch über Barrieren und Ressourcen in Schulen

### **Unterstützung für Vielfalt**

Solange Schwierigkeiten so gesehen werden, dass sie durch einen 'sonderpädagogischen Förderbedarf' von Kindern und Jugendlichen entstehen, kann es geradezu als natürlich erscheinen, dass über Unterstützung vor allem in Form von zusätzlichem Personal nachgedacht wird, das mit speziellen Kindern arbeiten soll. Der *Index* vertritt eine viel breitere Vorstellung von Unterstützung: Er nimmt alle Aktivitäten in den Blick, die die Kompetenz einer Schule steigern, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen. Dabei ist die Unterstützung für einzelne SchülerInnen nur *eine* Möglichkeit, den Unterricht für alle SchülerInnen besser zugänglich zu machen. Unterstützung kann auch darin bestehen, dass LehrerInnen bei ihrer Unterrichtsplanung die unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernstile der SchülerInnen berücksichtigen oder Möglichkeiten des Mit- und Voneinander-Lernens innerhalb der Lerngruppe entwickeln. Wenn Lernaktivitäten so ausgerichtet sind, dass sie die Teilhabe aller SchülerInnen unterstützen, wird der Bedarf an individueller Hilfe reduziert. Gleichzeitig kann die Erfahrung, eine Person individuell zu unterstützen zu einem Anstieg aktiven, unabhängigen Lernens sowie zu einer Verbesserung des Unterrichts für eine heterogene Schülerschaft führen. Unterstützung ist ein Anteil in jeglichem Unterricht, und alle LehrerInnen sind daran beteiligt und dafür verantwortlich. Wenn auch die Hauptverantwortung für die Koordination der Unterstützung bei einer begrenzten Anzahl von KollegInnen liegen mag, so ist doch bei der Koordination von Unterstützung wichtig, dass die Unterstützung für Einzelne und Gruppen mit der Entwicklung der MitarbeiterInnen und des Unterrichts verbunden wird.

### **Soziales Modell von Lernschwierigkeiten und Behinderungen**

Wenn man für die Schwierigkeiten, auf die SchülerInnen stoßen, den Ansatz 'Hindernisse für Lernen und Partizipation' und nicht den des 'sonderpädagogischen Förderbedarfs' verfolgt, bedingt dies ein soziales Modell von Lernschwierigkeiten und Behinderungen. Es steht im Kontrast zum medizinischen Modell, das pädagogische Schwierigkeiten durch 'persönliche

Defizite' und 'Schädigungen' eines Kindes oder eines Jugendlichen hervorgerufen sieht. Dem sozialen Modell folgend sind Hindernisse für Lernen und Teilhabe in der Situation enthalten oder sie entstehen durch die Interaktion zwischen SchülerInnen und ihrem Kontext - den Menschen, Strukturen, Institutionen, Kulturen und den sozialen und ökonomischen Umständen, die ihr Leben beeinflussen.

Auch Behinderungen sind Barrieren für die Teilhabe von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten. Behinderungen können geschaffen werden durch die Umgebung oder durch diskriminierende Haltungen, Handlungen, Kulturen, Strukturen und institutionelle Praktiken gegenüber Beeinträchtigungen, Schmerzen oder chronischen Krankheiten. Eine Beeinträchtigung wird häufig als langfristige 'Einschränkung der physischen, intellektuellen oder sensorischen Funktion' eines Menschen bezeichnet, obwohl die Vorstellung einer intellektuellen Beeinträchtigung problematisch ist und diese Definition eine u. U. nicht vorhandene physische Basis der Schwierigkeiten nahelegt. Schulen können nichts dazu beitragen, Beeinträchtigungen zu überwinden, sie haben aber beträchtliche Möglichkeiten, Behinderungen aufgrund diskriminierender Haltungen und institutioneller Barrieren des Zugangs und der Partizipation am gemeinsamen Leben und Lernen zu verringern.

### **Institutionelle Diskriminierung**

Immer wieder werden in unterschiedlichen Zusammenhängen Praktiken eines institutionellen Rassismus aufgedeckt. Institutionelle Diskriminierung ist tief eingebettet in Kulturen, sie beeinflusst die Art und Weise, wie Menschen wahrgenommen werden und wie auf sie reagiert wird. Institutionelle Diskriminierung bezeichnet die Art und Weise, wie Institutionen Menschen wegen ihres Geschlechts, ihrer Behinderung, ihrer Klasse, der ethnischen Herkunft oder der sexuellen Orientierung benachteiligen. Dies ist ein Hindernis für die Teilhabe, und im Bildungsbereich kann es das Lernen behindern. Da Menschen häufig mit den Diskussionen um Sexismus und Rassismus vertrauter sind als mit der um Behindertenfeindlichkeit, sind sie sich des Beitrags von Institutionen und Personen zur Konstruktion von Behinderung weniger bewusst. Rassismus, Sexismus, Klassenhass, Homophobie und Behindertenfeindlichkeit haben eine gemeinsame Wurzel in der Intoleranz gegenüber dem Anderssein und im Machtmissbrauch, Ungleichheiten und Hierarchien zu schaffen und zu erhalten. Schulen inklusiv gestalten zu wollen, kann Menschen auch mit dem schmerzlichen Prozess konfrontieren, sich eigenen diskriminierenden Haltungen und Praktiken stellen zu müssen.

### **Der Rahmen für die Analyse: Dimensionen und Bereiche**

Der Rahmen für die Bestandsaufnahme und die Entwicklung von Zielperspektiven der inklusiven Schule wird durch drei miteinander verbundene Dimensionen gebildet, mit denen das Schulleben erforscht wird: Es gilt, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln (vgl. Abb. 3).

Alle drei Dimensionen sind notwendig, um Inklusion in einer Schule zu entwickeln. Jedes Schulprogramm muss jede von ihnen in den Blick nehmen. Die Dimension 'inklusive Kulturen schaffen' ist bewusst als Fundament des Dreiecks platziert. Denn in der Vergangenheit wurde zu wenig Aufmerksamkeit auf das Potential von Schulkulturen gelenkt, Entwicklungen im Lehren und Lernen zu unterstützen - oder zu behindern. Sie sind aber das Herz von Schulentwicklung. Die Entwicklung gemeinsamer inklusiver Werte und

kooperativer Beziehungen können bereits Veränderungen in den anderen Dimensionen einleiten. Es sind inklusive Schulkulturen, die Strukturen und Praktiken verändern und so nachhaltig wirken, dass sie auch durch neue MitarbeiterInnen, SchülerInnen und Eltern weitergetragen werden.

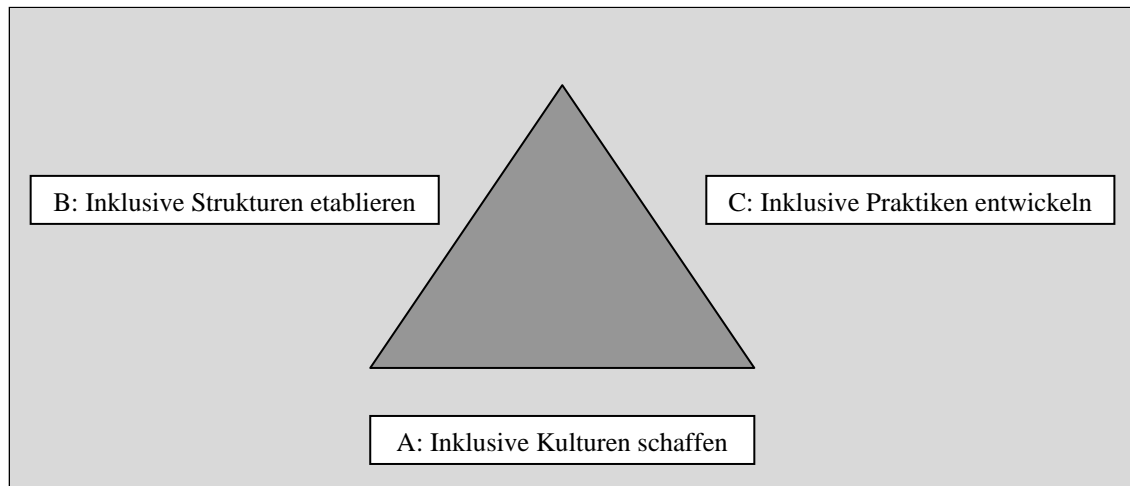


Abb. 3: Die drei Dimensionen des Index

### **Dimension A: Inklusive KULTUREN schaffen**

*Bereich A.1: Gemeinschaft bilden*

*Bereich A.2: Inklusive Werte verankern*

Diese Dimension zielt darauf, 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 Beteiligten und dem Wunsch, niemanden je zu beschämen.

### **Dimension B: Inklusive STRUKTUREN etablieren**

*Bereich B.1: Eine Schule für alle entwickeln*

*Bereich B.2: Unterstützung für Vielfalt organisieren*

Diese Dimension soll absichern, 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.

### **Dimension C: Inklusive PRAKTIKEN entwickeln**

*Bereich C.1: Lernarrangements organisieren*

*Bereich C.2: Ressourcen mobilisieren*

Dieser Dimension zufolge gestaltet jede Schule ihre Praktiken so, dass sie 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.

*Abb. 4: Dimensionen und Bereiche im Index*

Jede Dimension ist in zwei Bereiche geteilt, um die Aufmerksamkeit auf die Komplexität der Aktivitäten zu lenken, mit denen sich Schulen auseinandersetzen müssen, wenn sie Lernen und Partizipation verbessern wollen (vgl. Abb. 4). Zusammen bieten sie einen Analyserahmen, innerhalb dessen der Planungsprozess für die Schulentwicklung strukturiert werden kann, und sie können als Überschriften darin fungieren. Es ist anzunehmen, dass Schulen in all diesen Gebieten vorwärtskommen wollen.

### **Materialien für die Analyse: Indikatoren und Fragen**

Jeder Bereich enthält zwischen fünf und elf Indikatoren (vgl. S. 50-52). Die Indikatoren bezeichnen Zielsetzungen, die mit den bestehenden Verhältnissen verglichen werden, um daraus Prioritäten für die weitere Entwicklung abzuleiten. Jeder Indikator repräsentiert einen wichtigen Aspekt von Schule, manchmal wird aber die Wichtigkeit einer Frage - wie Ethnizität, Geschlechterrollen oder Beeinträchtigung - erst dadurch deutlich, dass sie sich durch viele Indikatoren zieht.

Die Bedeutung jedes Indikators wird durch eine Reihe von Fragen erklärt (vgl. S. 53-95). Die

Der *Index* in der Praxis:

"Er ist wie eine Serie von russischen Puppen - wenn du dich durch die Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und Fragen bewegst, dringst du tiefer und tiefer zu allen Aspekten vor und dazu, wie sie verbessert werden können."

Fragen zu jedem Indikator laden die Schulen dazu ein, seine Facetten im Detail zu erkunden. Sie fordern dazu heraus, über einen bestimmten Indikator nachzudenken und sich die vorhandenen Erfahrungen bewusst zu machen. So schärfen die Fragen die Wahrnehmung der Situation in der Schule, geben zusätzliche Ideen für Entwicklungsaktivitäten und dienen als Kriterien für die Bewertung des Fortschritts.

Wenn man sich mit den Details der Fragen zu beschäftigen beginnt, erkennt man die praktische Relevanz des *Index*. Am Ende jedes Frageteils sind Freistellen vorgesehen, die dazu einladen sollen, eigene Fragen hinzuzufügen. **Jede Schule erstellt ihre eigene Version des *Index*, indem sie ihn an ihre Situation und Bedarfe anpasst, bestehende Fragen verändert und eigene hinzufügt.**

<b>C</b>	<b>Inklusive Praktiken entwickeln</b>	<b>C 2</b>	<b>Ressourcen mobilisieren</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.</li> <li>2. Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.</li> <li>3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.</li> <li>4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.</li> <li>5. Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.</li> </ol>	<p>9</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>6</p> <p>7</p>
		<b>C 1</b>	<b>Lernarrangements organisieren</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.</li> <li>2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.</li> <li>3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.</li> <li>4. Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.</li> <li>5. Die SchülerInnen lernen miteinander.</li> <li>6. Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.</li> <li>7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.</li> <li>8. Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.</li> <li>9. Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.</li> <li>10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.</li> <li>11. Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.</li> </ol>	<p>16</p> <p>17</p> <p>10</p> <p>19</p> <p>11</p> <p>16</p> <p>12</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>14</p> <p>14</p>
<b>B</b>	<b>Inklusive Strukturen etablieren</b>	<b>B 2</b>	<b>Unterstützung für Vielfalt organisieren</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.</li> <li>2. Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.</li> <li>3. 'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert.</li> <li>4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen.</li> <li>5. Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.</li> <li>6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.</li> <li>7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.</li> <li>8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.</li> <li>9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut.</li> </ol>	<p>10</p> <p>13</p> <p>11</p> <p>11</p> <p>8</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>14</p>
		<b>B 1</b>	<b>Eine Schule für alle entwickeln</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht.</li> <li>2. Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.</li> <li>3. Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.</li> <li>4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.</li> <li>5. Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.</li> <li>6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.</li> </ol>	<p>8</p> <p>8</p> <p>8</p> <p>7</p> <p>10</p> <p>13</p>
<b>A</b>	<b>Inklusive Kulturen schaffen</b>	<b>A 2</b>	<b>Inklusive Werte verankern</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt.</li> <li>2. MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.</li> <li>3. Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.</li> <li>4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Mensch und als RollenträgerIn.</li> <li>5. Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.</li> <li>6. Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.</li> </ol>	<p>12</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>10</p> <p>15</p>
		<b>A 1</b>	<b>Gemeinschaft bilden</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jede(r) fühlt sich willkommen.</li> <li>2. Die SchülerInnen helfen einander.</li> <li>3. Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.</li> <li>4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.</li> <li>5. MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.</li> <li>6. MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.</li> <li>7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.</li> </ol>	<p>11</p> <p>10</p> <p>13</p> <p>10</p> <p>14</p> <p>11</p> <p>9</p>
<b>Dimensionen</b>	<b>Bereiche</b>	<b>Indikatoren</b>	<b>Fragen</b>		

Abb. 5: Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und Fragen des *Index* im Überblick

Einige Indikatoren und Fragen weisen auf Dinge hin, für die nicht in erster Linie die Schule, sondern zunächst die Schulaufsicht zuständig ist - wie Zugang zu Schulgebäuden, Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und Aufnahmekriterien. Wir hoffen, dass Schulen und Schulaufsicht konstruktiv zusammenarbeiten werden, um Baupläne, Verfahren für Entwicklungsplanungen und Aufnahmekriterien so zu erstellen, dass sie zur Teilhabe aller SchülerInnen eines Schulbezirks am gemeinsamen Lernen führen.

Wenn sich eine Schulgemeinschaft darin einig ist, sich mit einigen Indikatoren im Moment nicht zu beschäftigen, modifiziert sie die Materialien ihren eigenen Bedürfnissen entsprechend. Allerdings sollten solche Anpassungen vermieden werden, wenn mit ihnen einer unbequemen Herausforderung durch einen Indikator oder eine Frage ausgewichen werden soll!

In anderen Schulen sind vielleicht einige Indikatoren und Fragen aufgrund der Ausrichtung der Schule nicht anwendbar. So nehmen etwa Mädchen- und Jungenschulen sowie viele Schulen religiöser Ausrichtungen konzeptgemäß nicht alle SchülerInnen ihres Umfeldes auf. Nichts desto trotz streben solche Schulen oft eine inklusive Entwicklung an und adaptieren die Indikatoren und Fragen so, dass sie zu ihrer Situation und ihren Zielsetzungen passen. Unter anderen Aspekten sind sie jedoch ebenso zu inklusiven Veränderungen herausgefordert wie andere. Als der *Index* erstmals in Großbritannien publiziert wurde, war nicht vorauszusehen, dass auch Sonderschulen ihn zur Weiterentwicklung nutzen würden. Doch auch eine ganze Reihe von Sonderschulen haben ihn benutzt, um interne Beschränkungen der Teilhabe von SchülerInnen und MitarbeiterInnen zu thematisieren.

Die Gesamtstruktur des Index mit dem Rahmen (Dimensionen und Bereiche) und seinen Materialien (Indikatoren und Fragen) zeigt Abb. 5 im Überblick.

### **Der *Index*-Prozess**

---

Auch der *Index*-Prozess selbst soll zu einer inklusiven Entwicklung der Schule beitragen. Er initiiert eine detaillierte gemeinschaftliche Bestandsaufnahme, die die Erfahrungen jeder Person einbezieht, die mit der Schule verbunden ist. Es geht nicht darum, die Kompetenz Einzelner zu bewerten, sondern Wege zu finden, die die Schule und ihre professionelle Entwicklung voranbringen. Eine Version dieses Prozesses wird detailliert in Teil 2 beschrieben. Er entspricht üblichen Phasenabfolgen der Schulentwicklungsplanung, allerdings mit einer zusätzlichen Phase im ersten Jahr, 'Mit dem *Index* beginnen', in der sich eine Koordinationsgruppe mit dem Material und seiner Verwendung vertraut macht (vgl. Abb. 6). Diese Gruppe wird im folgenden *Index*-Team genannt, da sie sich mit der Gestaltung des *Index*-Prozesses beschäftigt. Sie unterscheidet sich von einer Steuerungsgruppe, wie sie aus der Schulentwicklungsforschung bekannt ist, dadurch, dass sie zunächst nicht das gesamte Spektrum von Schulentwicklungsaspekten in den Blick nimmt, sondern sich auf den *Index*-Prozess konzentriert; sicherlich wird es jedoch personelle Überschneidungen geben. Später in Phase 4 werden ohnehin beide Gruppen zusammengeführt.

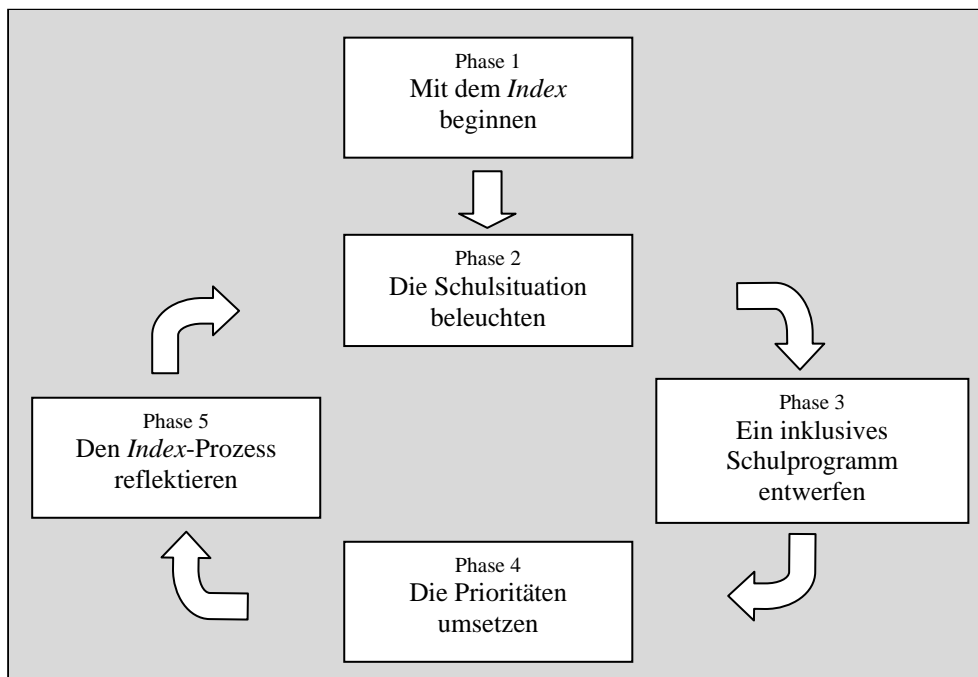


Abb. 6: Der *Index*-Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung

Schulentwicklung ist jedoch kein mechanischer Prozess; sie erwächst daraus, dass Werte, Gefühle und Handlungen miteinander verbunden werden, ebenso wie aus sorgfältiger Reflexion, Analyse und Planung: **"It is about hearts as much as minds."**

### **Der *Index* in der Praxis**

Der *Index* ist in sehr vielen Schulen in Großbritannien und in diversen anderen Ländern eingesetzt worden. Den größten Nutzen haben Schulen von ihm, wenn sie die Materialien zu ihrer eigenen Sache machen und sie ihren eigenen Umständen entsprechend modifizieren.

Versionen des *Index* auf Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Finnisch, Französisch, Hindi, Maltesisch, Norwegisch, Portugiesisch, Rumänisch, Spanisch, Schwedisch und Ungarisch sind in Vorbereitung oder in Benutzung. Englische Versionen werden in Australien, Kanada, Südafrika und den USA verwendet. Unterstützt durch die UNESCO hat ein internationales Team geprüft, wie Versionen des *Index* für die ökonomisch armen Länder des Südens entwickelt werden können (vgl. BOOTH & BLACK-HAWKINS 2001).

#### Der *Index* in der Praxis

"Er bewirkt Veränderungen, von denen alle SchülerInnen profitieren, beeinflusst Sichtweisen und steigert die Aufmerksamkeit für die realen Bedeutungen von Inklusion."

Dies macht deutlich, dass der *Index* für Inklusion einen weiten Anwendungsbereich hat, über die auch ein internationaler Austausch gepflegt wird. Jedoch besteht großer Bedarf an mehr Beispielen über die Bedeutung der Arbeit mit dem *Index*. Einige Beispiele finden sich in Teil 2, eine Sammlung kurzer Berichte solcher Arbeiten ist in Vorbereitung (vgl. CSIE 2002), ebenso

wie detaillierte Fallstudien mit dem *Index* in Aktion, die extra veröffentlicht werden.

## Perspektiven für Schulen

---

Viele LehrerInnen konstatieren, dass sie hart daran arbeiten müssen, sozial- und bildungspolitisch verursachten Aussonderungsdruck zu reduzieren. Wenn die Politik dann auch noch zum Wettbewerb zwischen den Schulen auffordert, geht dies in der Regel mit einem stark verengten Verständnis von Schülerleistungen einher. Viele Hindernisse für Lernen und Teilhabe sind in Zusammenhängen begründet, auf die Schulen wenig Einfluss haben. Zum Beispiel hängen einige der stärksten Hindernisse für Lernen und Teilhabe mit Armut und den damit verbundenen Phänomenen zusammen.

Nichts desto trotz - Schulen können sich verändern und sie tun es! Sie können radikal auf die Bildungs- und Erziehungserfahrungen von SchülerInnen und PädagogInnen einwirken, indem sie Kulturen entwickeln, in denen jede(r) respektiert wird, und indem Strukturen und Praktiken alle SchülerInnen darin unterstützen, engagiert zu lernen, mit anderen zusammenzuarbeiten und hohe Leistungen zu erreichen. Viele Schulen - mit jeweils sehr unterschiedlichen Bedingungen, auch solche in sozialen Brennpunkten - finden den *Index* hilfreich, da er ihnen einen gewissen Grad der Kontrolle über ihre eigene inklusive Entwicklung erlaubt und ihnen dabei hilft zu analysieren, was sie tun, nächste Entwicklungsschritte festzulegen und diese in die Praxis umzusetzen.

## Teil 2

### Der *Index*-Prozess

#### *Inhalt*

Ein Überblick	22
<i>Phase 1</i> Den <i>Index</i> -Prozess beginnen	24
Das <i>Index</i> -Team bilden	24
Den Zugang zur Schulentwicklung reflektieren	26
Ein Bewusstsein für den <i>Index</i> wecken	26
Sich über das Konzept und den Rahmen der Analyse austauschen	26
Beschäftigung mit Indikatoren und Fragen intensivieren	27
Die Arbeit mit den anderen Gruppen vorbereiten	30
<i>Phase 2</i> Die Schulsituation beleuchten	33
Einschätzungen von MitarbeiterInnen und schulischen Gremien erkunden	33
Einschätzungen der SchülerInnen erkunden	35
Einschätzungen von Eltern und weiteren Mitgliedern der Gemeinde erkunden	36
Prioritäten für die Entwicklung festlegen	38
<i>Phase 3</i> Ein inklusives Schulprogramm entwerfen	41
Den Rahmen des <i>Index</i> in das Schulprogramm einbauen	41
Prioritäten in das Schulprogramm einarbeiten	41
<i>Phase 4</i> Die Prioritäten umsetzen	43
Prioritäten in die Praxis umsetzen	43
Entwicklungen nachhaltig gestalten	44
Fortschritte dokumentieren	45
<i>Phase 5</i> Den <i>Index</i> -Prozess reflektieren	46
Entwicklungen evaluieren	46
Die Arbeit mit dem <i>Index</i> reflektieren	46
Den <i>Index</i> -Prozess weiterführen	47

## Teil 2

### Der *Index*-Prozess

#### Ein Überblick

---

Der *Index*-Prozess beginnt mit der ersten Beschäftigung mit den Materialien. Er soll auf den Kenntnissen und Einschätzungen aller Mitglieder der Schulgemeinschaft aufbauen und wird der jeweiligen Situation der Schule angepasst. Dadurch ermutigt er die Schulgemeinschaft, den Prozess der inklusiven Schulentwicklung in die eigenen Hände zu nehmen - und dies ist der entscheidende Schritt zu inklusiver Qualität. Wenn Veränderungen nach der Arbeit mit dem *Index* nachhaltig sein sollen, müssen sie von MitarbeiterInnen und SchülerInnen als Verbesserung des Lehrens und Lernens erfahren werden und Teil der Schulkultur werden können.

Die Phasen des *Index*-Prozesses werden in Abb. 7 dargelegt und auf den folgenden Seiten im Detail erläutert. Wenn der *Index* in den Kreislauf der Schulentwicklungsplanung integriert werden soll, sollten die Phasen 1, 2 und 3 vor dem Ende des Planungsjahres bearbeitet sein, so dass mit Phase 4 die Prioritäten in das Schulprogramm für das nächste Jahr aufgenommen werden können.

#### **Phase 1 Mit dem *Index* beginnen (6 Wochen)**

- Das *Index*-Team bilden
- Den Zugang zur Schulentwicklung reflektieren
- Ein Bewusstsein für den *Index* in der Schule wecken
- Sich über das Konzept des *Index* und den Rahmen der Bestandsaufnahme austauschen
- Beschäftigung mit Indikatoren und Fragen intensivieren
- Die Arbeit mit anderen Gruppen vorbereiten

#### **Phase 2 Die Schulsituation beleuchten (drei Monate)**

- Einschätzungen von MitarbeiterInnen und schulischen Gremien erkunden
- Einschätzungen der SchülerInnen erkunden
- Einschätzungen der Eltern und der Mitglieder der Gemeinde erkunden
- Prioritäten für die Entwicklung setzen

#### **Phase 3 Ein inklusives Schulprogramm entwerfen**

- Den Rahmen des *Index* in das Schulprogramm einbauen
- Prioritäten in das Schulprogramm einarbeiten

#### **Phase 4 Die Prioritäten umsetzen (laufend)**

- Prioritäten in der Praxis umsetzen
- Entwicklungen nachhaltig gestalten
- Fortschritte dokumentieren

#### **Phase 5 Den *Index*-Prozess reflektieren (laufend)**

- Entwicklungen evaluieren
- Die Arbeit mit dem *Index* reflektieren
- Den *Index*-Prozess weiterführen

Abb. 7: Der *Index*-Prozess

Eine Schule beschrieb das erste Jahr der Arbeit mit dem *Index* wie das Hineinspringen in ein rotierendes Springseil, als sie versuchte, den *Index*-Prozess in die bestehende Schulprogrammentwicklung hineinzuflechten. Schulen unterscheiden sich in der Art, wie sie Schulprogrammentwicklung betreiben. Manche haben einen dreijährigen Plan, andere planen über fünf Jahre. Manche machen einen genaueren Plan für das nächste Jahr, während andere nur für die nächsten drei Monate ins Detail gehen.

Der *Index* in der Praxis

'Die Indikatoren und die detaillierten Fragen sind wirklich hilfreicher als Einzelaktivitäten, wenn Schulen sich heiklen Fragen zuwenden wollen.'

Beim *Index* geht es nicht nur um sorgfältig geplante, schrittweise Prozesse des Herausarbeitens und Umsetzens von Veränderungsprioritäten. Schulentwicklung ist immer komplexer und chaotischer. Das Projekt des *Index* mit seinen Veränderungen von Werten kann die Schulgemeinschaft dazu animieren,

Modifikationen an Kulturen, Strukturen und Praktiken vorzunehmen, die insgesamt viel unvorhersehbarer sind als die Arbeit an einzelnen benannten Prioritäten. Dies kann einen großen Wandel in der Art bedeuten, wie alle Beteiligten miteinander arbeiten, oder auch kleine Veränderungen in der Interaktion einzelner MitarbeiterInnen mit den Kindern.

Der *Index* in der Praxis

'Unser Schulamt hat insofern einen bedeutenden Sprung vorwärts gemacht, als es sich der Inklusion in allen Schulen angenommen hat, und der *Index* hat uns dabei geholfen, unser Denken über den Prozess zu entwickeln, mit dessen Hilfe Schulen unterstützt werden können.'

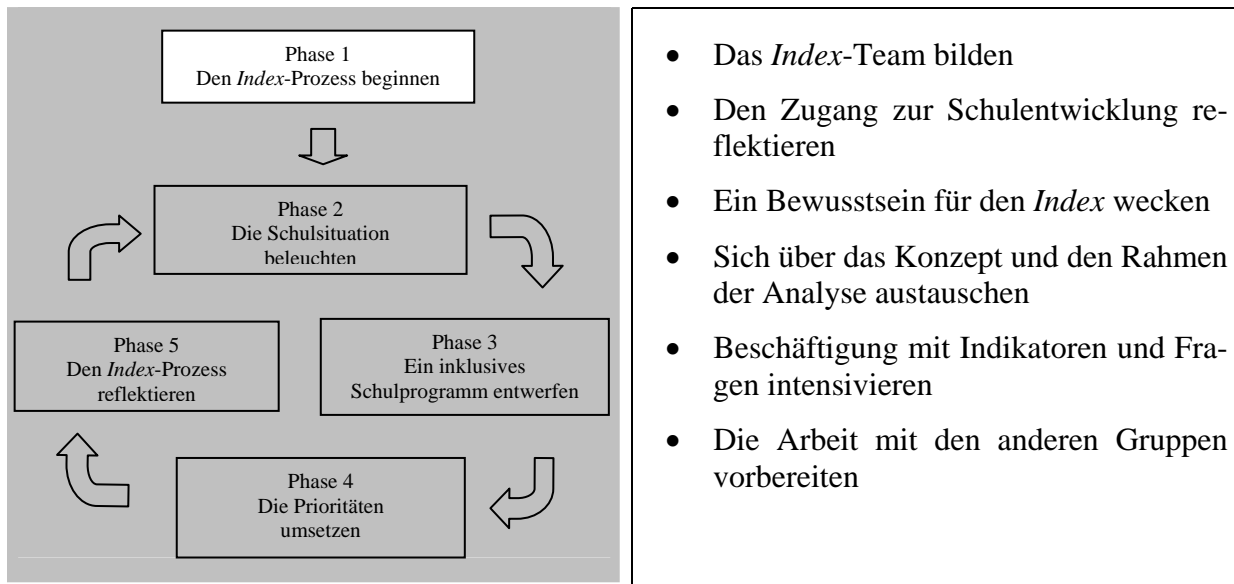
Während der Erkundung der Kultur, Struktur und Praktiken der jeweiligen Schule werden Möglichkeiten für inklusive Entwicklungen auftauchen, die vorher nicht im Bewusstsein waren. Auch kann deutlich werden, dass die Schule in einigen Bereichen weniger inklusiv ist als vorher gedacht. Dies sollte dazu führen, dass im Kollegium, bei SchülerInnen, Eltern und in der Gemeinde Ressourcen für die Realisierung von mehr Partizipationsmöglichkeiten und stärker einbeziehenden Praktiken erschlossen werden.

Auch wenn der *Index* von Schulen genutzt werden kann, um damit allein zu arbeiten, holen sich viele Unterstützung von außen, insbesondere in den Anfangsphasen. So kann ein Workshop mit einem externen *Index*-Erfahrenen gemeinsam mit Personen, die in der Schule Schlüsselfunktionen wahrnehmen (indem sie sich z. B. in Gremien engagieren), den Einstieg in den Prozess erleichtern.



## Phase 1

### Den *Index*-Prozess beginnen



Diese erste Phase des *Index* beginnt mit der Bildung der Koordinationsgruppe, dem *Index*-Team, das die ganze Schulgemeinschaft repräsentiert. Mitglieder des Teams können durch die Gruppen gewählt werden und mit einem inhaltlichen Mandat ausgestattet werden. Es erörtert seinen Zugang zur Schulentwicklung und verbindet die Arbeit des *Index* mit den bestehenden Regelungen. Alle Mitglieder des Teams steigern das Bewusstsein in der Schule für den *Index*, setzen sich mit den Materialien auseinander und bereiten deren Gebrauch für die Ausarbeitung der Bestandsaufnahme der Schule mit MitarbeiterInnen, Eltern und SchülerInnen vor. Diese Phase kann sechs Wochen dauern.

### Das *Index*-Team bilden

Damit der *Index* ein Bestandteil der Schulentwicklung sein kann, müssen die Schulleitung und andere leitende MitarbeiterInnen in einem sehr frühen Stadium involviert werden. Eine evtl. schon vorhandene Steuerungsgruppe für die Schulentwicklung kann die Arbeit initiieren und bildet den Hauptteil des *Index*-Teams. Auch ein(e) Integrationsbeauftragte(r) oder FachvertreterIn für den Gemeinsamen Unterricht und - wo relevant - ein(e) KoordinatorIn für Deutsch als Zweitsprache sollte Mitglied der Gruppe sein. Wichtig ist, dass die Gruppe die geschlechtliche und ethnische Zusammensetzung der Schule berücksichtigt und um VertreterInnen der Eltern, SchülerInnen und nicht unterrichtendes Personal erweitert wird. Während des Arbeitsprozesses können auch neue Mitglieder aufgenommen werden. So wie sich Schulen beträchtlich unterscheiden, werden auch *Index*-Teams variieren. In einer großen Sekundarschule könnte jede Abteilung ihr eigenes Planungsteam bilden, das mit der zentralen Gruppe verbunden ist.

Die Materialien sollten allen Mitgliedern des Teams zugänglich gemacht werden. Da jedes Teammitglied sicher seinen eigenen Materialsatz braucht, wird empfohlen, alle Materialien entsprechend zu kopieren. Dies ist auch insofern sinnvoll, als jedes Mitglied zusätzliche

Indikatoren und Fragen sowie Aufzeichnungen aus den Beratungen mit anderen festhalten können soll.

### **Einen kritischen Freund einbeziehen**

#### **Der *Index* in der Praxis**

„Jede Schule, die darüber nachdenkt den *Index* zu benutzen, ist gut beraten, sich mit einer anderen Schule (oder mehreren) zusammenzuschließen, um den Schwung der Veränderung beizubehalten und die Breite der Diskussions-themen zu vergrößern.“

*Index*-Teams haben oft als hilfreich empfunden, einen ‚kritischen Freund‘ in den Prozess einzubinden. Dies sollte eine außenstehende Person sein, die die Schule gut kennt, unterstützend und herausfordernd agiert und den Prozess kontinuierlich engagiert begleitet - und weder die Person noch die Schule dürfen von der jeweils anderen Seite abhängig sein! Der ‚kritische Freund‘ sollte das Vertrauen des Teams und der Schule besitzen

und sensibel in den anstehenden Diskussionen agieren. Es könnte jemand sein, der den *Index* gut kennt und mit seinem ‚fremden Blick‘ bei den detaillierten Untersuchungen der Schule und bei den Versammlungen und Analysen der Sichtweisen aller Beteiligter hilft.

Als ‚kritische Freunde‘ haben z.B. LehrerInnen anderer Schulen, SchulberaterInnen, FortbildnerInnen, SchulpsychologInnen und HochschullehrerInnen fungiert. Um festere Beziehungen aufzubauen, bezogen zwei benachbarte Schulen aus dem Primar- und Sekundarbereich den schulinternen Koordinator der jeweils anderen Schule als ‚kritischen Freund‘ ein. Gerade der ‚kritische Freund‘ kann mit dafür sorgen, dass die Schule sich auch wirklich ihren echten Problemen stellt. Natürlich sollten auch alle Mitglieder des *Index*-Teams die KollegInnen vorsichtig herausfordern, so dass deren Meinungen erkennbar werden und daraus Schlussfolgerungen für die Schule gezogen werden können.

### **Auf Gruppenprozesse achten**

Das *Index*-Team sollte selbst ein Modell für eine inklusive Praxis innerhalb der Schule werden, indem es kollegial zusammenarbeitet, dafür sorgt, dass jedem genau zugehört wird, unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder Status, und dass niemand die Diskussionen dominiert. Die Mitglieder brauchen das Gefühl, dass sie einander vertrauen können und frei und im Vertrauen miteinander sprechen können. Jedes Teammitglied sollte seine Meinung in der Weise äußern, dass sie zum Dialog einlädt. Unterschiede in den Sichtweisen sollten als Möglichkeiten begrüßt werden, die Gruppe in ihrem Denken vorwärts zu bringen.

#### **Der *Index*: Was ich für meinen Sohn möchte**

„Mein lieber, menschlicher, lustiger und faszinierender Sohn ist absolut in Ordnung so wie er gerade ist. Er liebt Fußball, das Malen, mit Autos spielen, mit Freunden lachen wie jeder andere Sechsjährige - und zufällig hat er Down-Syndrom. Aber das ist kein Problem für ihn. Er braucht nicht verändert oder geheilt zu werden. Vielmehr braucht der Teilhabe und Inklusion. Deswegen ist der *Index*-Prozess so ein Geschenk für mich als sein Elternteil und Verbündeter, weil er unserer Schule bei der Klärung helfen wird, welche Dinge in der

Schule, bei den Inhalten und in unserem Denken verändert oder modifiziert werden sollten, so dass Sonny im Zentrum behalten wird - wo er hingehört.

Wir haben ein *Index*-Team gebildet, bestehend aus dem Schulleitungsteam, dem Koordinator der Lernunterstützung, dem Integrationsbeauftragten, dem für Lernunterstützung zuständigen Schulvorstand und mir als Elternsprecher. Wir haben einen außerhalb des Einzugsgebietes tätigen Schulpsychologen als kritischen Freund gewählt.“

## **Den Zugang zur Schulentwicklung reflektieren**

---

Mit dem *Index* zu arbeiten gibt Gelegenheit, die Art und Weise zu reflektieren, wie Schulentwicklung stattfindet. Schulen unterscheiden sich sehr stark in ihrem Zugang zu Entwicklungsplanung. Manche beziehen eine große Gruppe von Menschen ein, die relativ systematisch zusammenarbeiten, wie es hier im *Index*-Prozess beschrieben ist. In anderen Schulen wird mit einem von wenigen Beteiligten verfassten Konzeptpapier auf die Anfragen der Schulaufsicht reagiert. Der *Index* kann in der Praxis bei all diesen Planungsansätzen helfen.

Sicher gibt es verschiedenste Varianten von Schulentwicklungsaktivitäten neben denen innerhalb von formellen Schulprogrammen, schulintern oder im Rahmen lokaler, regionaler oder nationaler Initiativen angestoßen. Der *Index*-Prozess kann dazu genutzt werden, Überschneidungen zwischen verschiedenen Aktionen zu überprüfen, ihre Koordination zu steigern und das, was eine Gruppe gelernt hat, für andere in der Schule verfügbar zu machen.

### *Arbeitsschritt 1: Schulentwicklungsplanung reflektieren (vorgesehene Zeit: eine Stunde)*

*Das Index-Team könnte anhand der folgenden Fragen den Zugang zur Schulentwicklungsplanung reflektieren:*

- *Wie wurde das Schulprogramm verfasst?*
- *Was ist der Inhalt der Planung?*
- *Wie ist sie umgesetzt worden?*
- *Welche anderen Schulentwicklungsprojekte gibt es noch?*
- *Wie werden sie koordiniert?*
- *Wie könnte der Planungsprozess und der Inhalt des Plans verbessert werden?*

## **Ein Bewusstsein für den *Index* wecken**

---

Bevor irgendwelche speziellen Planungsentscheidungen getroffen werden, muss die ganze Schulgemeinschaft über den *Index* und seine allgemeinen Ziele informiert sein. Zu einem Treffen, bei dem ein Bewusstsein für Anliegen und Ansatz des *Index* geschaffen bzw. verstärkt werden soll, sollte eine schulexterne Person hinzugezogen werden, vielleicht jemand vom Schulamt, der schon mit dem *Index* gearbeitet hat, oder jemand aus dem Kollegium, etwa der Leiter des *Index*-Teams, der schon mit den Materialien vertraut ist. Infolge dieses Treffens könnten weitere Personen zum *Index*-Team hinzugezogen werden.

## **Sich über das Konzept und den Rahmen der Analyse austauschen**

---

Die Mitglieder des *Index*-Teams werden eine gemeinsame Sichtweise vom *Index* entwickeln müssen, bevor sie andere in ihn einführen. Dazu können sie damit beginnen, sich über ihr bestehendes Verständnis darüber auszutauschen, wie man mit dem *Index* mit seinen Konzepten und Rahmensetzungen arbeiten könnte, bevor sie sich in Anbetracht der zusätzlichen Materialien mit der Nutzung von Indikatoren und Fragen beschäftigen. Die Arbeitsschritte 2, 3 und 4 können dabei helfen, das bestehende Verständnis in einem oder einer Reihe von Treffen zu erkunden. Das Team sollte sich daran erinnern, dass zu diesem Zeitpunkt jegliche Ideen für Entwicklungsschritte als vorläufig angesehen werden sollten, bis alle Sichtweisen innerhalb der Schule deutlich geworden sind.

### **Arbeitsschritt 2: Was ist Inklusion? (30 Min.)**

Das Team sollte sich über seine Sichtweisen von Inklusion austauschen:

- In welchem Maß wird Inklusion im Zusammenhang mit 'Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf' gesehen?
- In welchem Maß wird Inklusion im Zusammenhang mit Kindern gesehen, deren Verhalten als problematisch angesehen wird?

Danach sollte es sich Abb. 1 (vgl. S. 10) ansehen. Diese Abbildung fasst das Verständnis von Inklusion im Index zusammen; jedes Element sollte der Reihe nach kurz besprochen werden. Erfahrungen zeigen, dass es nicht sehr sinnvoll ist, sich zu diesem Zeitpunkt hiermit zu lange aufzuhalten. Diskussionen über Inklusion decken oft sehr eingefahrene Sichtweisen auf. Es ist unwahrscheinlich, dass jeder bei jedem Aspekt der Sichtweise des Index zustimmt. Zumindest braucht es aber Übereinstimmung dahingehend, dass alles, was SchülerInnen als Hindernisse am Lernen und an der Teilhabe - aus was für Gründen auch immer - erfahren, zum Gegenstand von Veränderungen in Kulturen, Strukturen und Praktiken gemacht werden soll. Über diesen generellen Konsens hinaus wird die Klärung tiefergehender Unterschiede beträchtliche Zeit in Anspruch nehmen. Menschen, die Erfahrungen mit dem Index haben, stellten fest, dass sich ihr Zugang zu Inklusion während der Arbeit mit dem Index weiterentwickelt und verändert hat.

### **Arbeitsschritt 3: Hindernisse und Potentiale (20 Min.)**

Das Index-Team sollte an die Beschreibung der Dimensionen und Bereiche anknüpfen (vgl. Abb. 2, S. 13). Danach kann es diese Überschriften benutzen, um sein erstes Nachdenken über Hindernisse und Möglichkeiten mit Hilfe der folgenden Fragen zu strukturieren:

- Welche Hindernisse für das Lernen und für die Teilhabe nehmen in den Kulturen, Strukturen und Praktiken dieser Schule zu?
- Wer erfährt Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe innerhalb dieser Schule?
- Welche Erfahrungen hat die Schule mit gelungener Verringerung von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe?
- Welche Mittel können mobilisiert werden, um Lernen und Teilhabe sowie die Entwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken innerhalb dieser Schule zu unterstützen?

### **Arbeitsschritt 4: Was ist Unterstützung? (20 Min.)**

In Teil 1 ist ein sehr weites Verständnis von Unterstützung definiert worden, nämlich 'alle Aktivitäten, die die Fähigkeit einer Schule erhöhen, der Vielfalt ihrer SchülerInnen zu entsprechen'. Das Index-Team sollte sich folgende Fragen stellen:

- Welche Aktivitäten zählen als Unterstützung innerhalb dieser Schule?
- Was bedeutet die Definition von Unterstützung im Index für die Arbeit des Personals?
- Was bedeutet die Definition von Unterstützung im Index für dessen Koordination?

## **Beschäftigung mit Indikatoren und Fragen intensivieren**

---

Das Index-Team sollte sich mit den Indikatoren und Fragen sowie deren Nutzung vertraut machen, um die Kulturen, Strukturen und Praktiken weiter erkunden zu können. Die Auseinandersetzung mit Indikatoren und Fragen baut auf bereits Bekanntes, ermutigt gleichzeitig

zu einer detaillierten Erforschung der Schule und leitet die Aufmerksamkeit auf Dinge, die so vorher noch nicht wahrgenommen worden sind.

#### **Arbeitsschritt 5: Die Indikatoren nutzen, um vorläufige Themen zu definieren (25 Min.)**

Der Zweck dieses Arbeitsschrittes ist, Themen zu finden, die weiter untersucht werden sollten. Die Liste der Indikatoren findet sich in Teil 3 auf S. 50-52. Sie können z.B. in Form eines Fragebogens untersucht werden (vgl. Teil 4, Fragebogen 1, S. 99) oder mit Hilfe von Karten, auf denen jeweils ein Indikator steht. Der Fragebogen kann individuell ausgefüllt und dann mit anderen verglichen werden, so dass die Unterschiede diskutierbar werden. Alternativ kann das Team die Karten auf vier Stapel sortieren je nachdem, wie gut das Statement die Schule beschreibt. Jeder Indikator wird in einer der vier Varianten eingeschätzt: ‚stimme vollkommen zu‘, ‚stimme zum Teil zu‘, ‚stimme überhaupt nicht zu‘ und ‚brauche mehr Informationen‘. Bei diesem Sortieren sollten die Karten in Stapel mit der gleichen Einschätzung gelegt werden. ‚Brauche mehr Informationen‘ wird gewählt, wenn die Bedeutung des Indikators unklar ist oder ungenügend Informationen für eine Entscheidung vorhanden sind. Um die Bedeutung eines Indikators weiter zu klären, können in Teil 3 die mit ihm verbundenen Fragen angesehen werden.

Am Ende des Fragebogens gibt es Raum, um bis zu fünf ausgewählte Prioritäten für die Entwicklung aufzuschreiben. Der Fragebogen lenkt ebenso wie die Sortiermethode die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Schule, so dass Prioritäten erkennbar werden. Wenn Fragebögen benutzt werden, ist es wichtig sich bewusst zu machen, dass sie eher Prioritäten erkennbar werden lassen sollen als den ganzen Fragebogen zusammenzutragen. **Eine detaillierte Analyse der Fragebögen und die Zusammenstellung von Grafiken, Säulendiagrammen und Tabellen könnte unangebracht viel Zeit verbrauchen und den Start der Entwicklungsarbeit verzögern.**

Dieser Arbeitsschritt bietet auch die Gelegenheit, über den Gebrauchswert von Fragebögen nachzudenken. Alle Indikatoren sind so formuliert, dass die Übereinstimmung mit ihnen eine positive Evaluation der Schule nahe legt. Das mag manche dazu anspornen, die Schule als inklusiver darzustellen als sie in Wirklichkeit ist. Das Team wird diese Möglichkeit im Kopf haben müssen und sich gegenseitig herausfordern seine Blickwinkel deutlich zu machen.

#### **Arbeitsschritt 6: Belege diskutieren (20 Min.)**

Das Team sollte sich auf einen Indikator einigen, dem in dieser Schule gut entsprochen wird, und auf einen mit beträchtlichem Raum für Entwicklung. In beiden Fällen sollten die Sichtweisen belegt werden.

- Wie groß ist die Übereinstimmung bei diesem Indikator?
- Welche Belege gibt es, die diese Einschätzungen untermauern?
- Welche Belege gibt es dafür, dass andere Indikatoren - in der gleichen oder einer anderen Dimension - diese Sichtweise verstärken?
- Welche zusätzlichen Informationen könnten hilfreich sein?

#### **Arbeitsschritt 7: Indikatoren und Fragen verbinden: Kulturen, Strukturen und Praktiken (35 Min.)**

Wenn man die Index-Materialien für die Analyse benutzt, sollten die Indikatoren immer mit den Fragen verbunden gesehen werden, die nämlich deren Bedeutung definieren. Nun sollten die Teammitglieder zu zweit in jeder Dimension einen Indikator aussuchen, bei dem Entwick-

lungsbedarf besteht, und einen, dem die Schule gut entspricht. Dabei sollten die Indikatoren aus Arbeitsschritt 6 enthalten sein. Dann untersuchen sie die Fragen zu dem jeweiligen Indikator. Obwohl die Fragen aus stilistischen Gründen so gestellt sind, dass sie mit ja oder nein beantwortet werden können, sollten sie als Fragen nach dem Ausmaß verstanden werden. So kann das gleiche Spektrum von Antworten gegeben werden wie bei den Indikatoren: ‚stimme vollkommen zu‘, ‚stimme zum Teil zu‘, ‚stimme überhaupt nicht zu‘ und ‚brauche mehr Informationen‘.

Die ausgewählten Indikatoren und ihre Fragen sollten mit den folgenden Leitfragen im Sinn untersucht werden:

- Wie angemessen sind die Fragen?
- Welche Fragen sollten hinzugefügt werden?
- Welche neuen Entwicklungsfelder legen die Fragen nahe?

Alle sind aufgefordert, sich intensiv mit den Fragen zu befassen, sie zu verändern und neue hinzuzufügen, um sie den spezifischen Umständen der Schule entsprechend zu gestalten.

#### **Arbeitsschritt 8: Alle Indikatoren und Fragen überdenken (1 Std.)**

Zwischen den Treffen sollte jedes Mitglied des Index-Teams alle Indikatoren und Fragen intensiv lesen, um sich weiter mit den Materialien vertraut zu machen. Jeder sollte dabei jede Frage beantworten, zu aufkommenden Themen Notizen machen und - wo passend - neue Fragen vorschlagen. Danach sollten sich alle darüber austauschen, was ihnen dabei klar geworden ist. Manche Fragen legen einen Aspekt nahe, der leicht verändert werden kann, andere lösen Gedanken über tiefe und weitgehende Veränderungsbedarfe aus.

#### **Arbeitsschritt 9: Prioritäten wählen und Interventionen planen (30 Min.)**

Wenn eine Priorität in einer Dimension ausgesucht worden ist, kann das bedeuten, dass Entwicklungen in anderen Dimensionen nötig sind, um diese abzusichern und zu verstärken. Wenn zum Beispiel die Entwicklung eines Anti-Mobbing-Programms für die Dimension B als Entwicklungspriorität angenommen wird, sollte dies auf die Indikatoren über Beziehungen in Dimension A bezogen werden.

Das Team sollte einen Indikator wählen, bei dem Entwicklungen besonders dringend sind, und folgendes diskutieren:

- Welche Veränderungen wären in anderen Dimensionen nötig, um abzusichern, dass die Entwicklung des gewählten Indikators verstärkt wird?
- Wie können die Fragen genutzt werden, um den gewählten Aspekt weiter zu untersuchen?
- Wie könnten Entwicklungen bei diesem Indikator gesichert werden?

#### **Arbeitsschritt 10: Den Zusammenfassungsbogen benutzen (20 Min.)**

In Teil 4 (vgl. S. 98) gibt es einen Zusammenfassungsbogen, in dem die Teammitglieder ihre Prioritäten für die Entwicklung festhalten können. Veränderungen sollten in jeder Dimension und in jedem Bereich des Index ins Auge gefasst werden, wenn jede Veränderung richtig unterstützt werden soll. Die Priorität könnte formuliert werden in Hinsicht auf einen Indikator oder eine Gruppe von Indikatoren, eine Frage oder eine Gruppe von Fragen oder einen Aspekt, der für die Schule wichtig ist, aber nicht durch die Indikatoren oder Fragen des Index erfasst wird.

### ***Arbeitsschritt 11: Die Arbeit des Index-Teams zusammenfassen (20 Min.)***

*Die Mitglieder des Teams sollten das Maß reflektieren, in dem ihre Untersuchung von Indikatoren und Fragen in den Arbeitsschritten 2, 3 und 4 ihr Wissen über Kulturen, Strukturen und Praktiken innerhalb der Schule gesteigert hat. Dieses könnten sie in Verbindung mit den folgenden Leitfragen tun:*

- *Was wird in der Schule getan, um Hindernisse für das Lernen und die Partizipation zu überwinden?*
- *Was muss verbessert werden?*
- *Was muss weiter untersucht werden?*
- *Welche neuen Initiativen sind nötig?*

### **Die Arbeit mit den anderen Gruppen vorbereiten**

Das *Index*-Team beschäftigt sich mit der Anleitung für die weiteren Phasen 2 bis 5, bevor es mit den anderen Gruppen zu arbeiten beginnt.

### ***Arbeitsschritt 12: Hindernisse beim Einsatz des Index identifizieren und überwinden (20 Min.)***

*Nach der intensiven Auseinandersetzung mit den Materialien sollte das Team Ideen sammeln, wie der Index am besten in der Schule eingeführt werden könnte und welche Probleme dabei zu erwarten sind. Dabei sollten sie die folgenden Leitfragen überlegen:*

- *Auf welche Hindernisse könnte die Einführung des Index in der Schule stoßen?*
- *Wie könnten diese Hindernisse überwunden werden?*
- *Wie könnte der Index am besten eingeführt werden?*

## Tetmore High School

In der Tetmore High School ist der *Index* zu einem zentralen Reflexionsinstrument geworden. Er wird in unterschiedlicher Weise eingesetzt, um zu reflektieren und zu evaluieren, wie gearbeitet wird, was als nächstes getan werden soll und wie neue Initiativen mit einem inklusiven Ansatz verbunden werden können. In relativ kleinem Maßstab benutzte eine Maßnahme zur Personalentwicklung den Indikator A.2.1 'An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt', um damit die Diskussion über Möglichkeiten der Leistungssteigerung zu strukturieren. Der *Index* wurde auch dafür benutzt, die Förderprogramme der Schule zu reflektieren. Dies wurde von einer Gruppe unternommen, der Abteilungsleiter, Jahrgangsleiter und der stellvertretende Schulleiter angehörten; so wurde abgesichert, dass leitendes Personal der Schule und nicht die Abteilung für Lernunterstützung die Federführung hatte.

Dies half, Diskussionen für die Entwicklung besserer Arbeitsbeziehungen zwischen ErzieherInnen und LehrerInnen zu initiieren. Die ErzieherInnen erhielten Gelegenheit, detailliert über ihre Arbeit zu sprechen, was zu einer deutlich verbesserten Zusammenarbeit in der Planung und im Unterricht führte. Die Schule hat nämlich viele SchülerInnen mit Beeinträchtigungen, und der *Index* hat den MitarbeiterInnen dazu verholfen, eine breitere Sichtweise von Inklusion zu entwickeln, der zufolge alle MitarbeiterInnen für alle SchülerInnen verantwortlich sind. Um diesen Prozess zu unterstützen, hat die Schule eine Handreichung mit Informationen über das Lernen aller SchülerInnen in dieser Schule entwickelt, den alle MitarbeiterInnen in die Hand bekommen.

Viele Jahre ist die Abteilung für Lernunterstützung gemeinsam mit SchülerInnen in der Curriculumentwicklung engagiert gewesen. Die Curriculum-Abteilung unterzog sich dem Auftrag der Abteilung für Lernunterstützung, spezifische Curriculumbereiche zu entwickeln. Als Folge davon benutzte die Abteilung Aspekte des *Index* gemeinsam mit

der Sportabteilung, um mehr Unterstützung für SchülerInnen mit Englisch als Fremdsprache zu entwickeln und körperbehinderte SchülerInnen beim Sportfest besser einzubeziehen.

Als ein weiteres Ergebnis der Arbeit mit dem *Index* haben die Organisatoren von Klassenfahrten selbst Verantwortung für die Einbeziehung behinderter SchülerInnen übernommen, anstatt sie an die Abteilung für Lernunterstützung weiterzugeben. Ein Erkundungsausflug hatte ein Flussufer zum Ziel, das nicht rollstuhlgerecht war. Stattdessen wird nun ein Bauernhof besucht, der ebenso die inhaltlichen Aspekte abdeckt, aber rollstuhlgerecht ist. Für eine Überseereise wurde die Abteilung für Lernunterstützung um erste Arrangements für die behinderten SchülerInnen gebeten, dann übernahm jedoch der zuständige Abteilungsleiter selbst alle weiteren Vorbereitungen, einschließlich der Absprachen mit Fahrern und Eltern, und drei behinderte SchülerInnen konnten an der Reise teilnehmen.

Der *Index* half auch, die Koordination und Kommunikation der Professionellen zu steigern, die die Schule in Verbindung mit SchülerInnen besuchten, die als autistisch oder 'aus dem autistischen Spektrum' angesehen wurden. Es wurde eine multiprofessionelle Arbeitsgruppe mit einem Psychologen, einem Sprachtherapeuten, einem Unterstützer bei Verhaltensproblemen und einem Assistenten für Lernunterstützung gebildet. Diese Gruppe hatte einen massiven Einfluss auf die Schule. Sie überarbeitete die Programme für Geschlechtererziehung so, dass sie für alle SchülerInnen passten. Zudem verfassten sie mit Hilfe von Eltern eine Empfehlung über Möglichkeiten der Zusammenarbeit.

Ein Lehrer sagte über die Rolle des *Index* in der Schule: 'Der *Index* kann benutzt werden in jeglichen Foren in jeglicher Weise ... (aber) eventuell werden wir ihn nicht mehr brauchen, weil jeder ihn von selbst im Kopf hat bei dem was er tut.'



## Kommunikation verloren und wiedergewonnen

Nachdem ein Inspektionsteam des Schulamtes deutliche Probleme festgestellt hatte, durchlief eine Grundschule in England eine Periode intensiver Entwicklung. Die neue Schulleiterin entschied sich dafür, den *Index* einzuführen. Jedoch teilte das Kollegium ihren Enthusiasmus für Veränderungen in dieser Richtung nicht.

Nach vier Monaten Arbeit mit dem *Index* war die Schulleiterin entmutigt. Sie berichtete, dass sie es nicht geschafft hatte, ein *Index*-Team zusammenzubringen, und sie arbeitete allein mit ihm. Den *Index* ohne Unterstützung ihrer MitarbeiterInnen zu nutzen, war weitaus schwieriger, als sie angenommen hatte. Sie hatten ernsthafte Bedenken hinsichtlich dessen, was sie mit Inklusion meinte, und wollten eine Zusicherung, dass bestimmte Kinder weiterhin von der Schule ausgeschlossen würden.

Sie gestand ein: „Es war ein Fehler, die MitarbeiterInnen nicht zu befragen, bevor ich mit dem *Index* zu arbeiten begann. Aber weil ich so sehr wollte, dass die Schule inklusiv wird, habe ich mich von meiner eigenen Begeisterung leiten lassen.“

Während der nächsten vier Monate benutzte die Schulleiterin weiterhin den *Index* für ihre Untersuchungen. Sie zeigten,

- dass die Bemühungen der MitarbeiterInnen nicht erfolgreich waren, asiatischstämmige Eltern einzubeziehen und
- dass die Kommunikation zwischen Schulvorstand und MitarbeiterInnen schwach entwickelt war.

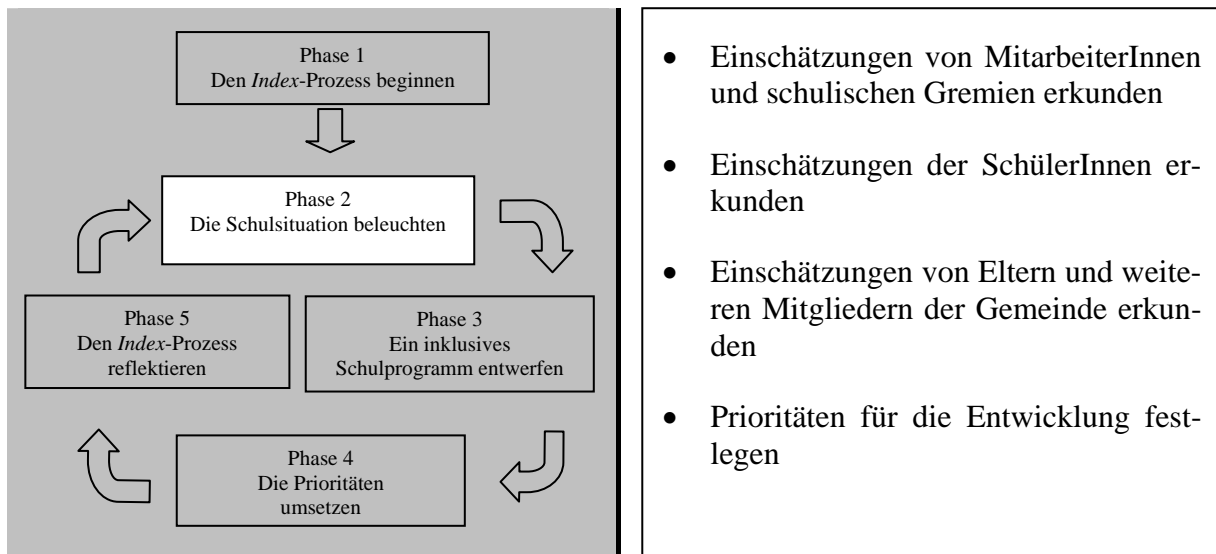
Diese zwei speziellen Anliegen und der schwierige Beginn mit dem *Index* bestätigten der Schulleiterin, dass der Kommunikationsstil in der Schule Anlass zur Sorge gab. Es wurden daher die folgenden Prioritäten benannt und Entwicklungen eingeleitet:

- Dem Schulvorstand wurden mehr Informationen gegeben, so dass er aktiv am Schulleben und besonders an Schulentwicklungen beteiligt sein kann.
- Es wurde ein Programm außerunterrichtlicher Aktivitäten organisiert, die helfen, Barrieren zwischen Eltern und MitarbeiterInnen zu überwinden.
- Auch wurde ein Einführungsprogramm für neue Kinder an der Schule entwickelt, das ihnen selbst, ihren Eltern und MitarbeiterInnen beim Einleben hilft.
- Schließlich wurde ein Rahmen geschaffen, der auf die Sorgen des Kollegiums in Bezug auf Inklusion eingeht. So kann ein Inklusionsprogramm entwickelt werden, mit dem das Selbstverständnis der Schule herausgearbeitet und verbreitet wird.

Nach einem sehr schwierigen Start am Beginn des *Index*-Prozesses haben alle vier Prioritäten zu Verbesserungen in der Kommunikation zwischen den verschiedenen Gruppen in der Schule geführt. Der Vorgang hat gleichzeitig geholfen, den Prozess der Schulentwicklung im Allgemeinen voranzubringen.

## Phase 2

### Die Schulsituation beleuchten



In dieser zweiten Phase nutzen die Mitglieder des *Index*-Teams ihr Wissen über den *Index*-Prozess, um mit anderen Gruppen in der Schule wie Mitglieder schulischer Gremien, SchülerInnen und Eltern sowie mit anderen, für die Schule wichtigen Mitgliedern der Gemeinde zu arbeiten. Das Team analysiert die Ergebnisse der Besprechungen und initiiert weitere notwendige Untersuchungen, so dass die Erkundung vervollständigt wird. Dann werden die Prioritäten für die Entwicklung gemeinsam festgelegt.

Diese Phase wird - wie die ganze Arbeit mit dem *Index* - von Schule zu Schule unterschiedlich aussehen. Das *Index*-Team ist dafür verantwortlich, über den besten Weg zu befinden, wie der Prozess vorangebracht werden kann.

### Einschätzungen von MitarbeiterInnen und schulischen Gremien erkunden

Die Gruppe folgt dem gleichen Prozess, wie er in Phase 1 beschrieben ist: Sie knüpft an das vorhandene Wissen an, nutzt dabei die Schlüsselkonzepte und den Rahmen für die Analyse und verfeinert danach das Ganze durch die Indikatoren und Fragen, so dass Prioritäten herausgearbeitet werden können.

#### Der *Index* in der Praxis

„Er hat Diskussionen angestoßen, die sonst nicht zustande gekommen wären.“

Die jeweilige Herangehensweise, Informationen über die Schule zusammenzutragen, wird durch ihre Größe und die Schulstufe beeinflusst. In einer sehr großen Schule sollte mit dem ganzen Kollegium nur eine erste einführende klärende Sitzung stattfinden. Die weitere

Beschäftigung mit dem *Index*-Prozess sollte in Fach- oder Jahrgangsguppen erfolgen. Dabei sollte ein Mitglied des *Index*-Teams mit allen Gruppen in Verbindung stehen; evtl. sollten auch für unterschiedliche Themen verschiedene Gruppen gebildet werden.

Alle Ansichten, die während der Beratungen geäußert werden, sollten als Möglichkeiten für Diskussionen und weitere Analysen genutzt werden. Für diejenigen, die an Treffen nicht teilnehmen können oder ungern vor großen Gruppen sprechen, sollte eine Bandbreite unter-

schiedlicher Möglichkeiten angeboten werden, so dass sie zur Informationssammlung beitragen können. Das *Index*-Team sollte auch darüber nachdenken, ob spezielle Gruppen, etwa mit ErzieherInnen, BetreuerInnen des Mittagstisches oder ReferendarInnen, gebildet werden sollen. Es könnte auch für individuelle Antworten auf Indikatoren und Fragen sorgen, die separat eingereicht werden.

### **Ein Pädagogischer Tag**

Für den Beginn der Informationssammlung bietet sich ein Pädagogischer Tag an, an dem MitarbeiterInnen und Mitglieder schulischer Gremien zusammenarbeiten können. Wenn es gut gelingt, wird dies als eine inklusive Erfahrung wahrgenommen, die alle Beteiligten motiviert, Inklusion in der Schule zu fördern. Ein Entwurf eines solchen Tages wird in Abb. 8 dargestellt; er spiegelt die Aktivitäten der Phase 1 wider. Auch hier kann es Sinn machen, jemand Externes zur Unterstützung einzubeziehen. Der pädagogische Tag könnte auch in Zusammenarbeit mehrerer Schulen stattfinden, wenn eine der Schulen schon mit dem *Index* zu arbeiten begonnen hat.

Vor dem Tag sollten die Arbeitsschritte ausgewählt und angepasst werden. So muss entschieden werden, wie die Indikatoren erklärt und ob Kopien des Fragebogens mit den Indikatoren gemacht werden sollen (vgl. Teil 4, Fragebogen 1, S. 99). Ansichten der verschiedenen Gruppen müssen dokumentiert und die Zusammenfassungsbögen eingesammelt werden.

Das *Index*-Team kann aufgrund seiner eigenen Erfahrungen in der Arbeit mit den Materialien entscheiden, wie viel Zeit andere Gruppen für die Erfüllung der Aufgabe bekommen. Es wird alle Beteiligten durch die Arbeitsschritte begleiten.

9:30 - 10:00	<b>Den <i>Index</i> einführen</b> (Plenum)
10:00 - 11:00	<b>Mit Schlüsselkonzepten und dem Rahmen der Analyse arbeiten, um vorhandene Kenntnisse zu erörtern</b> - Arbeitsschritt 3 und 4 (Kleingruppen)
11:00 - 11:30	Tee/Kaffee
11:30 - 12:30	<b>Mit den Indikatoren arbeiten</b> - Arbeitsschritte 5 und 6 (Kleingruppen)
12:30 - 13:30	Mittagessen
13:30 - 14:30	<b>Mit den Indikatoren und Fragen arbeiten</b> - Arbeitsschritte 7 und 8 - wird nach dem Tag weitergeführt (Kleingruppen)
14:30 - 15:30	<b>Ideen über die Bereiche für die Entwicklung und weitere Untersuchungen austauschen</b> (Gruppen, danach Plenum)
15:30 - 15:45	<b>Nächste Schritte des Prozesses planen</b> (Plenum, geleitet vom <i>Index</i> -Team)
15:45	Tee/Kaffee

Abb. 8: Ein Pädagogischer Tag: Lernen und Teilhabe in der Schule erkunden

Manche mögen sich durch die Materialien überfordert fühlen, wenn sie sich mit ihnen näher beschäftigen, und denken, dass von ihnen erwartet wird, dass sie alles in der Schule sofort verändern. Deshalb muss betont werden, dass der Sinn der Analyse darin liegt, Prioritäten auszuwählen anstatt Veränderungen en gros vorzunehmen.

### *Vorläufige Themen für Entwicklung und weitere Untersuchungen*

Nach der Beschäftigung mit den Indikatoren und Fragen fühlen sich im allgemeinen alle in der Lage, bestimmte Themen zu identifizieren, in denen ihrer Meinung nach Entwicklungen anstehen. Für einige Themen sind vielleicht jedoch erst weitere Klärungen nötig, bevor über sie entschieden werden kann. Eventuell ergeben sich dabei Themen, mit denen sich das Kollegium sofort befassen möchte. Andere jedoch werden erst durch das Zusammenfassen der Informationen für die MitarbeiterInnen deutlich. Man sollte sich bewusst sein, dass es Prioritäten geben wird, die erst deutlich werden, wenn die Besprechungen abgeschlossen sind.

### *Nächste Schritte planen*

Am Pädagogischen Tag sollte der oder die Vorsitzende des *Index*-Teams klären, wie mit den gesammelten Informationen und den zusammengetragenen Meinungen weiter verfahren wird. Das Team systematisiert die zusammengetragenen Informationen; dabei werden Themen benannt, für die mehr Informationen von SchülerInnen, Eltern und anderen Mitgliedern der Gemeinde notwendig sind. Es plant auch, wie es die Sichtweisen derjenigen einholen kann, die am Tag nicht dabei waren.

## **Einschätzungen der SchülerInnen erkunden**

---

### *Der Index in der Praxis*

'Die Diskussion mit Eltern und Kindern über die Dimensionen und Indikatoren war die tiefgehendste Arbeit mit dem *Index*.'

Für Schulen, die mit dem *Index* arbeiten, sind die Beratungen mit den SchülerInnen oft besonders hilfreich, um Hindernisse und Potentiale aufzudecken. Über Klassenrats- und Tutorienstunden hinaus kann die Sammlung der Informationen über die Schule in den Unterricht integriert werden, z. B. im Deutschunterricht,

als ein Untersuchungsvorhaben in den Naturwissenschaften oder als ein Aspekt des Bürgerseins im gesellschaftskundlichen Bereich.

Alle SchülerInnen der Schule sollten die Gelegenheit haben, auf irgend eine Weise einen Beitrag zu leisten, wenngleich die Zeit nur dafür reichen wird, einige von ihnen in detailliertere Diskussionen einzubeziehen. Für die Informationssammlung unter den SchülerInnen kann es sinnvoll sein, Fragebögen zu benutzen, die allerdings dann am effektivsten sind, wenn sie in Gruppendiskussionen einmünden. Eine vereinfachte und gekürzte Liste der Indikatoren findet sich in Teil 4 (Fragebogen 2; vgl. S. 102), zu der die schulspezifischen Fragen ergänzt werden. Sie sollten solche Meinungen enthalten, die die MitarbeiterInnen den SchülerInnen zuschreiben und die nun überprüft werden sollen, etwa ihre Meinung zum Fremdsprachenunterricht oder über Gefahrenaspekte des Schulhofs. Teil 4 enthält Fragebögen, die in Schulen der Primar- und der Sekundarstufe verwendet wurden (Fragebögen 3, 4 und 5, vgl. S. 104-109).

Mitunter werden SchülerInnen beim Beantworten der Fragen Hilfe brauchen. Bei kleinen Kindern kann es das beste sein, jede Frage gemeinsam zu lesen und dann Hilfe für diejenigen anzubieten, die Schwierigkeiten mit der Sprache oder dem Verstehen der Fragen oder beim Aufschreiben ihrer Prioritäten am Ende des Fragebogens haben. Die SchülerInnen sollten da-

zu ermutigt werden, ihre ehrliche Meinung anzugeben statt einer, die den MitarbeiterInnen oder anderen SchülerInnen gefallen könnte.

### **Einen Fragebogen für SchülerInnen adaptieren**

In einer innerstädtischen Sekundarschule in England haben fast alle SchülerInnen einen familiären Hintergrund aus Bangla Desh, obwohl es im Einzugsgebiet eine beträchtliche Minderheit weißer SchülerInnen gibt. Außerdem sind deutlich mehr Jungen als Mädchen in dieser Schule, seit einige der größtenteils moslemischen Eltern im Umfeld für ihre Töchter Mädchenschulen bevorzugen. Zudem gibt es Besorgnis wegen der Mitgliedschaft einiger Jungen in lokalen Gangs und darüber, wie dieses die Beziehungen in der Schule beeinflusst. Mitglieder örtlicher Vereine führen diese Probleme teilweise auf den Raummangel in den Wohnungen und Häusern sowie auf den Mangel an Freizeitmöglichkeiten für junge Leute in diesem Gebiet zurück.

Es gibt Meinungsunterschiede in der Schule darüber, warum so wenige SchülerInnen Bengali in der Abschlussprüfung wählen. Der Abteilungsleiter für Sprachen meint, dass die SchülerInnen nicht interessiert seien, wogegen einige andere MitarbeiterInnen glauben, dass der Grund in einer ungenügenden Wertschätzung der Erstsprache Sylheti liege. Auch haben sich Eltern über den 'Mangel an Anstand' beklagt, der im Sportunterricht durch die Duschornung entsteht.

Die folgenden speziellen Aussagen wurden gesammelt und der generellen Aussage in Fragebogen 2 (vgl. S. 102) hinzugefügt:

- Ich wünschte, es gäbe genau so viele Mädchen wie Jungen in der Schule.
- Ich wünschte, es gäbe eine größere Mischung von SchülerInnen aus unterschiedlichen Familienverhältnissen.
- Ich würde gern Bengali in der Abschlussprüfung nehmen.
- Meine Familie hat eine klare Vorstellung davon, was in der Schule läuft.
- Die LehrerInnen haben eine klare Vorstellung vom Umfeld der Schule.
- Die SchülerInnen sollten während des Unterrichts auf Sylheti reden können.
- SchülerInnen, die gerade Englisch lernen, bekommen die Hilfe, die sie brauchen.
- Alle SchülerInnen bekommen während des Unterrichts die Hilfe, die sie brauchen.
- Die Duschornung für Sport ist zufriedenstellend.
- Die Toiletten in der Schule sind in einem zufriedenstellenden Zustand.
- Bestimmte Unterrichtsstunden bringen mich mit meinem religiösen Glauben in Schwierigkeiten.
- Ich habe Angst, mit Gangs in Schwierigkeiten zu kommen.
- Ich kann mit MitschülerInnen in der Schule Kontakt haben, die nicht in meinem Umfeld leben.
- Ich kann mit MitschülerInnen außerhalb der Schule Kontakt haben, die nicht aus meinem Umfeld kommen.
- Meine Familie würde missbilligen, mit wem ich in der Schule zusammen bin.
- Jungen und Mädchen gehen in dieser Schule respektvoll miteinander um.
- Es ist einfacher, mit SchülerInnen des anderen Geschlechts innerhalb der Schule zu tun zu haben als außerhalb.
- In dieser Schule wird niemand wegen seiner Hautfarbe schlecht behandelt.
- Zuhause gibt es einen Platz, an dem ich meine Hausaufgaben machen kann.
- Ich kann meine Hausaufgaben in der Schule machen, wenn ich das möchte.

## **Einschätzungen von Eltern und weiteren Mitgliedern der Gemeinde erkunden**

Eltern und andere Mitglieder der Gemeinde zu befragen kann bei dem Ziel des *Index* helfen, die Kommunikation zwischen der Schule und den Elternhäusern zu verbessern. Wie bei den SchülerInnen können auch von der gekürzten Liste der Indikatoren (vgl. S. 102) ausgehend Fragebögen für Eltern mit zusätzlichen speziellen Fragen erstellt werden (vgl. hierzu als Beispiel in Teil 4 Fragebogen 6, S. 110). Der Fragebogen sollte in Zusammenarbeit mit dem Elternrat erstellt werden, der bei dem Organisieren der Elterntreffen helfen kann. In einer Schule sorgte ein Schulsozialarbeiter gemeinsam mit einem Mitglied des *Index*-Teams für die Übersetzung der Fragen bei nicht englisch sprechenden Eltern und fungierte als Dolmetscher in den Diskussionsgruppen. Das *Index*-Team sollte auch darüber nachdenken, Eltern außerhalb der Schule zu treffen, wenn die Beteiligung an einem anderen Ort größer sein könnte. Es sollten verschiedene Möglichkeiten für Beiträge organisiert werden.

Die Gruppen könnten mit der Diskussion folgender Fragen beginnen:

- Was könnte helfen, das Lernen Ihres Kindes in der Schule zu verbessern?
- Was könnten getan werden, damit Ihr Kind mehr Freude an der Schule hat?
- Was würden Sie als Eltern am liebsten an dieser Schule verändern?

Ein Fragebogen könnte als zweiter Schritt für die Diskussion hilfreich sein oder als Möglichkeit, Informationen von denen zu bekommen, die nicht beim Treffen dabei sein konnten.

### **Beteiligung von Familien in der Schule**

In einer englischen Grundschule sind 96 % der Kinder asiatischer Herkunft, vor allem aus Familien, deren Ursprung in zwei Dörfern in Pakistan liegt. Die Schule hat 14 LehrerInnen und acht ErzieherInnen, einige von ihnen sind bilingual und haben eine ähnliche Herkunft wie die SchülerInnen.

Eine von mehreren Initiativen in jüngster Zeit ist die Betonung der Beteiligung der Familien in der Schule. Zum Beispiel werden regelmäßige Workshops angeboten, um Familienmitgliedern zu helfen, ihre Kinder beim Lesen zuhause zu unterstützen. Der Schulleiter ist der Meinung, dass diese Veränderungen dazu beigetragen haben, integrativere Wege der Arbeit in der Schule zu ermöglichen.

Zwei Eltern sind Mitglieder des *Index*-Teams der Schule, in dem auch der Schul-

leiter, ein Stellvertreter, zwei LehrerInnen, eine bilinguale Kindergartenerzieherin und ein Schulpsychologe als 'kritischer Freund' sind.

Eine der ersten Aktivitäten der Untersuchung ist, ein Treffen für Eltern über den *Index* in die Wege zu leiten. Dabei wird ein Fragebogen, der auf einigen der Indikatoren und Fragen basiert, dazu benutzt, die Diskussion anzuregen. ÜbersetzerInnen sind anwesend, um bei der Kommunikation zu helfen. Das Treffen ist gut besucht und die Eltern äußern viele Anliegen. Der Schulleiter bewertet dies als Erfolg hinsichtlich der Förderung der Diskussion über Inklusion in der Schule und als Hilfe für das Kollegium, Prioritäten für die nächsten Entwicklungsschritte festzulegen.

Ebenso wie mit Eltern kann es hilfreich sein, die Meinungen von anderen in der Gemeinde im Umfeld der Schule einzuholen. Denn die SchülerInnen spiegeln vielleicht nicht die Zusammensetzung des schulischen Umfeldes wider, z. B. im Hinblick auf Ethnizität, Behinderung oder sozialen Status. Daher sollte sich die Schule gegenüber dem Umfeld so öffnen, dass sich das ganze soziale Umfeld zunehmend in ihr repräsentiert fühlen kann.

Der Index in der Praxis  
'Der Index hat die Mitglieder der Schulgemeinschaft zusammengebracht. Er hat zu Diskussionen geführt und Probleme zum Ausdruck gebracht, die sehr schnell gelöst werden konnten.'

## **Prioritäten für die Entwicklung festlegen**

---

In diesem Abschnitt geht es darum zu überlegen, was in Bezug auf Kulturen, Strukturen und Praktiken der Schule angesprochen werden muss, um das Lernen und die Partizipation zu verbessern.

### **Aussagen analysieren**

Um Gesamtprioritäten für die Entwicklung abzuleiten, betrachtet und analysiert das *Index*-Team die Beiträge von jedem, mit dem beraten wurde. Diese Arbeit sollte aufgrund ihres Umfangs aufgeteilt werden, insbesondere in großen Schulen. Ferner sollte der kritische Freund bei diesem Prozess helfen. Schulen haben auch schon verschiedene andere Personen hinzugezogen: KollegInnen, die gerade akademische Abschlüsse machten, SchulpsychologInnen und HochschullehrerInnen. Da die Beratungen eine ganze Weile dauern, kann es sinnvoll sein, die Meinungen jeder Gruppe gleich zusammenzufassen, wenn sie gesammelt worden sind. Am Anfang sollten die Informationen von SchülerInnen, Eltern und MitarbeiterInnen voneinander getrennt bleiben, um so Unterschiede der Gruppenperspektiven untersuchen und aufzeigen zu können. Weiterhin kann es wichtig sein, spezielle Gruppen der MitarbeiterInnen wie z. B. ErzieherInnen und Hilfspersonal gesondert zu betrachten. Und es kann aufschlussreich sein, Informationen der verschiedenen Abteilungen der Schule getrennt zusammenzufassen.

### **Weitere Informationen sammeln**

Möglicherweise braucht das *Index*-Team weitere Informationen, bevor die Prioritäten endgültig festgelegt werden können. Während der Beratungen sind die Themen benannt worden, die durch zusätzliche Informationen weiter geklärt werden sollen. So kann es beispielsweise notwendig sein, Anwesenheitslisten oder Prüfungsergebnisse von SchülerInnen nach Geschlecht oder ethnischen Gruppen zu analysieren. Der Bedarf an zusätzlichen Informationen kann während des Beratungsprozesses aufgetaucht sein, wenn eine Gruppe Fragen entwickelt hat, die anderen Gruppen gestellt werden sollen. Beispielsweise könnten neue KollegInnen speziell über die Form ihrer Einführung und deren Effekte befragt werden.

Das Erheben zusätzlicher Informationen kann mit der Entwicklungsarbeit ineinander übergehen. So könnten z.B. die Prioritäten in Verbindung mit Dimension C erfordern, dass LehrerInnen und ErzieherInnen die Praxis gegenseitig beobachten und reflektieren, um daraus Ideen zur Verbesserung des Lernens und Lehrens abzuleiten - und dieser Prozess selbst kann zu größerer Zusammenarbeit und verbessertem Unterricht führen.

## Prioritätenliste erstellen

Die endgültig festgelegten Prioritäten sind nicht einfach nur das Ergebnis des Zusammentragens derjenigen Inhalte, die während der Beratungen am häufigsten genannt worden sind. Das *Index*-Team muss sicherstellen, dass die Meinungen von weniger 'lautstarken' Gruppen an dieser Stelle nicht verloren gehen und sich besonders die Stimmen der SchülerInnen und der Eltern in der endgültigen Prioritätenliste widerspiegeln. Die Prioritäten werden hinsichtlich ihres Umfangs, der Zeit und der Ressourcen für ihre Umsetzung stark variieren. Es sollte eine Mischung aus kurz- und längerfristigen Prioritäten geben.

### **DIMENSION A: Inklusiv KULTUREN schaffen**

Gemeinschaft bilden

*Indikatoren/Fragen/andere Probleme:*

Inklusive Werte verankern

*Indikatoren/Fragen/andere Probleme:*

### **Dimension B: Inklusiv STRUKTUREN etablieren**

Eine Schule für alle entwickeln

*Indikatoren/Fragen/andere Probleme:*

Unterstützung für Vielfalt organisieren

*Indikatoren/Fragen/andere Probleme:*

### **Dimension C: Inklusiv PRAKTIKEN entwickeln**

Lernarrangements organisieren

*Indikatoren/Fragen/andere Probleme:*

Ressourcen mobilisieren

*Indikatoren/Fragen/andere Probleme:*

Abbildung 9: Zusammenfassung der Prioritäten für die Entwicklung

Die Analyse der Informationen kann mit Hilfe eines Schemas organisiert werden, das die Dimensionen und Bereiche enthält (vgl. Abb. 9). Mitglieder des Teams sollten die Bedeutung reflektieren, die die Prioritäten einer Dimension auch in den beiden anderen Dimensionen haben. Das Team wird sorgfältig darüber nachdenken müssen, ob es auch für alle Bereiche entsprechende Prioritäten festgelegt hat. Die meisten Prioritäten werden die Mobilisierung von



Ressourcen nötig machen. Auch können Prioritäten des *Index* schon in vorhergehenden Schulprogrammen festgelegt worden sein. Wenn das Team eine klare Grundlage für seine Vorschläge entwickelt hat, sollte es sich mit den MitarbeiterInnen und den schulischen Gremien abstimmen. In Abb. 10 sind einige Prioritäten aufgelistet, die verschiedene Schulen in der Arbeit mit dem *Index* festgelegt haben.

- Rituale für die Begrüßung und Verabschiedung von SchülerInnen und MitarbeiterInnen einführen.
- Fortbildung für MitarbeiterInnen einführen, damit der Unterricht besser auf Vielfalt eingeht.
- Die Arbeitssituation für ErzieherInnen verbessern.
- Alle Aspekte des Zugangs in der Schule für SchülerInnen und Erwachsene mit Behinderungen verbessern.
- Positive Einstellungen zum Multikulturalismus in Unterricht und Ausstellungen fördern.
- Alle Formen der Unterstützung innerhalb der Schule koordinieren.
- Gemeinsame Fortbildung für ErzieherInnen und LehrerInnen arrangieren.
- Gemeinsames Lernen zwischen den SchülerInnen entwickeln.
- Das ‚Anti-Mobbing‘-Programm der Schule überprüfen.
- Den Einführungsprozess für neue SchülerInnen verbessern.
- Die Wege überprüfen, wie Schulprogramme mit SchülerInnen besprochen werden.
- Die Kommunikation zwischen den Elternhäusern und der Schule durch Zusammenarbeit mit den Eltern verbessern.
- Den Ruf der Schule im Umfeld steigern.

Abb. 10: Während des *Index*-Prozesses festgelegte Prioritäten in verschiedenen Schulen

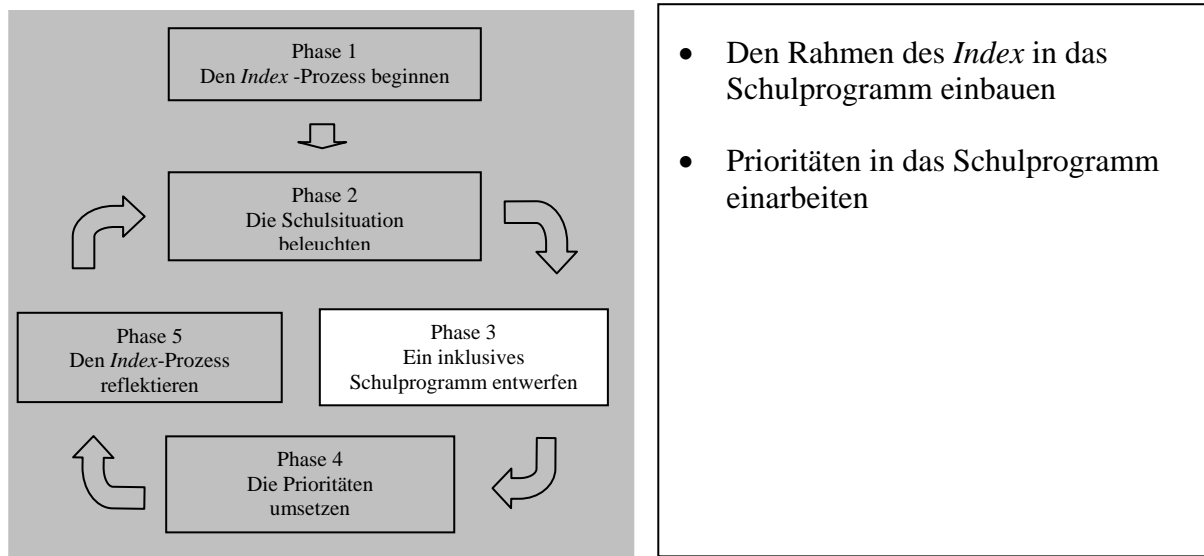
### **Auf vorhandene Stärken aufbauen**

‘Der *Index* hat uns dadurch sehr gestärkt, dass er gezeigt hat, was wir gut machen, und uns ermutigt hat, dass wir die richtigen Prioritäten festgelegt haben. Wir haben das Amt eines Inklusionskoordinators geschaffen, das Englisch als Zweitsprache mit sonderpädagogischer Förderung kombiniert. Wir hatten schon den Namen der Sprachklasse in ‘Hilfe für Sprache und Kommunikation’ geändert, um die Bedeutung der Unterstützung für SchülerInnen innerhalb des Gemeinsamen Unterrichts mehr zu betonen als die Trennung. Außerdem hatten wir eine Fort-

bildung für ErzieherInnen und BetreuerInnen des Mittagstisches geplant. Aber der *Index* hat andere Dinge hervorgebracht, die wir bisher noch nicht gesehen hatten: schlechte Einbindung des Schulvorstandes, Probleme mit den Hausaufgaben, Bedarf an Einbeziehung lokaler Gemeinschaften und Zugriff auf lokale Ressourcen und die fehlende Barrierefreiheit unseres alten viktorianischen Hauses. All diese Inhalte konnten wir in den Plan des folgenden Jahres aufnehmen.’

## Phase 3

### Ein inklusives Schulprogramm entwerfen



In der dritten Phase des *Index* überarbeitet das *Index*-Team in einer Reihe von inhaltlich konzentrierten Treffen das Schulprogramm. Es entscheidet, in welchem Umfang das Schulprogramm angesichts der Arbeit mit dem *Index* geändert werden soll, und arbeitet die Prioritäten, über die am Ende der Phase 2 Übereinkunft mit allen Beteiligten erzielt worden ist, in das Schulprogramm ein.

### Den Rahmen des *Index* in das Schulprogramm einbauen

#### Der *Index* in der Praxis

'Der *Index* ist unsere Leitlinie im Prozess der Selbstevaluation. Unser nächstes Schulprogramm wird vom *Index*-Prozess stark beeinflusst sein.'

Wenn die Prioritäten, die das *Index*-Team festgelegt und mit den Beteiligten abgesprochen hat, in das Schulprogramm eingebaut und in der Praxis umgesetzt werden sollen, muss von diesem Moment an das *Index*-Team die Steuerungsgruppe für die Schulentwicklung beinhalten, denn es geht im folgenden um die

Weiterentwicklung des Schulprogramms, die in deren Zuständigkeit liegt. Sie muss entscheiden, ob die Arbeit mit dem *Index* eine von mehreren Aktivitäten innerhalb des Schulprogramms sein oder ob es im Ganzen durch den Rahmen des *Index* profiliert werden soll.

### Prioritäten in das Schulprogramm einarbeiten

Auch die in Phase 2 formulierte Liste mit den vereinbarten Entwicklungsprioritäten muss von der Steuerungsgruppe in das Schulprogramm eingearbeitet werden. Dafür wird jede Priorität im Detail analysiert, wobei auf die zeitliche Dimension, notwendige Hilfsmittel und Fortbildungsbedarfe der MitarbeiterInnen geachtet wird. Die Gesamtverantwortung für die Kontrolle des Fortschritts in jeder Entwicklungspriorität sollte von jeweils einem Mitglied des *Index*-Teams übernommen werden, jedoch wird die Verantwortung für die Entwicklungsarbeit weiter für viele Prioritäten aufgeteilt werden müssen. Kriterien für die Evaluation der Umsetzung von Prioritäten werden aufgelistet werden müssen. Dabei können die Fragen des *Index* als Basis für die Kriterien nützlich sein. Sie könnten um die Indikatoren herum gruppiert werden,

die ja Felder besonderer Aufmerksamkeit repräsentieren, und sie können ergänzt werden durch Fragen zu Indikatoren in der selben oder in anderen Dimensionen, die die Entwicklung im gewählten Feld absichern würden.

Die Steuerungsgruppe sollte die bestehenden Prioritäten im Schulprogramm daraufhin überprüfen, wie weit auch sie zur inklusiven Entwicklung der Schule beitragen und ggf. notwendige Anpassungen vornehmen. Manchmal kann es schwierig sein, eine Priorität so zu verändern, dass sie zu verbesserter Inklusion führt. In Schulen, die übertrieben viel zusätzliche Ressourcen in Hilfen für bestimmte SchülerInnen beim Erreichen der Ziele in Schulleistungstests oder bei Abschlussprüfungen eingesetzt haben, können die MitarbeiterInnen überlegen, wie die Gleichstellung mit anderen SchülerInnen - ohne diese Hilfen - wiederhergestellt und damit die positive Diskriminierung aufgehoben werden kann.

### **Der Nutzen des *Index* für die Reflexion der je eigenen Praxis**

Das *Index*-Team einer Grundschule führte eine Untersuchung über die Meinungen der SchülerInnen, der MitarbeiterInnen und der Eltern durch. Nach der Analyse der Ergebnisse bestand Einigkeit darüber, sich auf die Entwicklung der Unterrichtspraxis zu konzentrieren, speziell auf folgende Indikatoren:

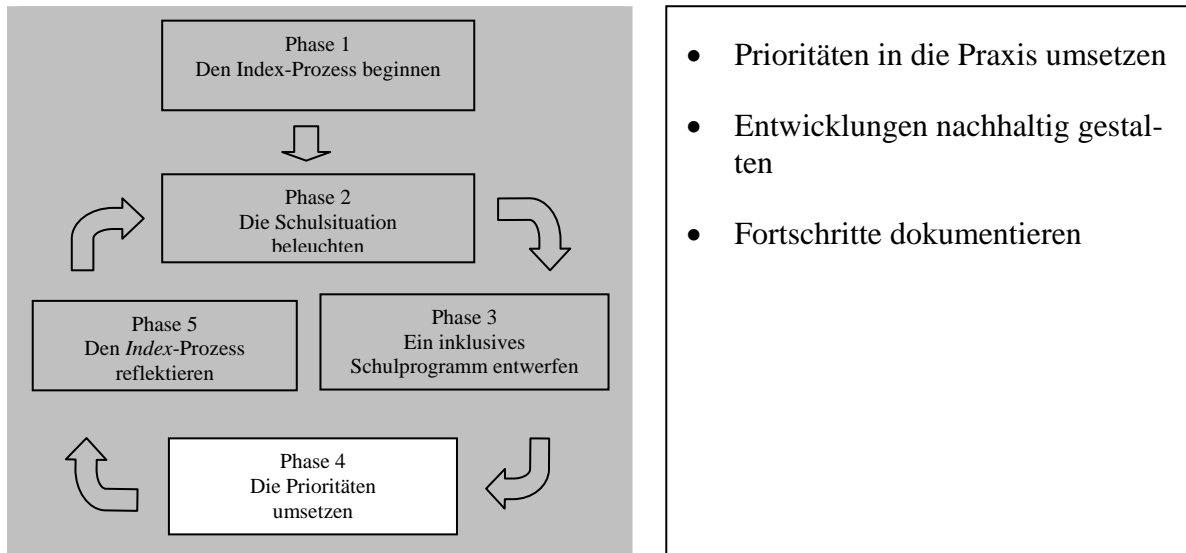
- C. 1.1: Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.
- C. 1.2: Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.
- C. 1.4: Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.
- C. 2.1: Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.

Die LehrerInnen wurden dazu angehalten, diese Indikatoren und deren Fragen zu nutzen, um ihren Unterricht im nächsten Jahr daran zu orientieren. Dennoch wurde etwas Spezifischeres gebraucht, um die Unterrichtsentwicklung praktisch anzuregen. Die Schule

nutzte zusätzliche Ressourcen, die sie bekommen hatte, damit die KollegInnen bei- einander hospitieren konnten, für einen gegenseitigen Beobachtungsplan unter dem Aspekt der vier Indikatoren. Sie protokollierten während ihrer Beobachtungen 'Sternstunden': Beispiele von Interaktionssituationen, die zeigten, wie die Indikatoren in der Praxis umgesetzt werden könnten. Als alle KollegInnen darin einbezogen worden waren, sprachen sie paarweise über ihre Erfahrungen. Dann erstellten sie einen Bericht über Themen wie 'Fragen in der Stunde' und 'Reaktionen auf Unterbrechungen'. Der Schulleiter betonte, wie schwierig es aber war, in einem geschriebenen Text wiederzugeben, was wirklich passiert war: 'Sie hätten dabei sein müssen, um den Reichtum des professionellen Lernens zu würdigen, das da in Fluss kam'. Durch ihre gemeinsamen Erfahrungen in der Klasse waren die LehrerInnen dazu angeregt worden, ihren Unterrichtsstil gegenseitig zu reflektieren und ihre eigene Praxis hin zu einer Pädagogik der Inklusion zu verändern.

## Phase 4

### Die Prioritäten umsetzen



In dieser vierten Phase des *Index* werden die Prioritäten in die Praxis umgesetzt. Hierbei können weitere Untersuchungen in der Schule erforderlich sein, die den Charakter von Handlungsforschung annehmen können. Die Entwicklungsschritte werden durch Zusammenarbeit, gute Kommunikation und das allgemeine Engagement für inklusive Werte unterstützt und entsprechend den Kriterien im Schulprogramm beobachtet und eingeschätzt, der Fortschritt wird dokumentiert. Dies ist eine fortlaufende Phase.

### Prioritäten in die Praxis umsetzen

#### Der Index in der Praxis

'Der *Index* hat unsere Interessen geschärft und einen nützlichen Einblick in die Einführung von Innovationen gegeben.'

Zwei Beispiele zeigen, wie Schulen Entwicklungen in Gang bringen können. In einer englischen Sekundarschule entschieden die LehrerInnen, dass die Koordination der Unterstützung eine Priorität sein sollte. Sie waren unzufrieden mit den Unterstützungsstrukturen in Beziehung auf alle Indikatoren in Dimension B, Bereich 2:

'Unterstützung für Vielfalt organisieren'. Es gab keine gemeinsame Planung der ambulant tätigen PräventionslehrerInnen, der LehrerInnen für Lernunterstützung und der LehrerInnen für Englisch als Fremdsprache, die fest in der Schule arbeiteten. Diese LehrerInnen entschieden, dass sie die aktuelle Situation in der Schule im Detail gemeinsam analysieren wollten. Sechs Wochen lang beobachteten sie ihre Arbeit gegenseitig und trafen sich dann, um ihre Beobachtungen und Möglichkeiten engerer Zusammenarbeit zu diskutieren. Sie entschieden zudem, mit den SchülerInnen zu sprechen, für die sich speziell zuständig fühlten, um deren Wahrnehmung ihrer Unterstützung zu verstehen. Zudem brachten sie ihre Ergebnisse in eine allgemeine Diskussion der Unterstützungsstrukturen ein, die ein für Curriculumentwicklung verantwortlicher Lehrer leitete.

Im zweiten Beispiel wurde einer englischen Grundschule sowohl durch die SchülerInnen wie auch durch die Eltern klar, dass unter den SchülerInnen Mobbing und Gewalt ein spezielles

Problem dieser Schule war. Die Steuerungsgruppe entschied, Fragen des Indikators B 2.9 zu benutzen: 'Mobbing und Gewalt werden abgebaut.', um eine tiefergehende Analyse über Haltungen zu und Erfahrungen mit Mobbing und Gewalt zu erstellen. Sie konzentrierte sich besonders auf die folgenden Fragen:

- Gibt es eine gemeinsame Vorstellung bei MitarbeiterInnen, Eltern, und den SchülerInnen selbst darüber, worin Mobbing und Gewalt bestehen?
- Wird die Drohung, eine Freundschaft zu beenden, als Quelle von Gewalt verstanden?
- Gibt es eine dezidierte inner- und außerschulisch öffentliche Erklärung darüber, welches Verhalten in der Schule akzeptabel und welches unakzeptabel ist?
- Wird die öffentliche Erklärung von MitarbeiterInnen, SchülerInnen und Eltern sprachlich verstanden?
- Gibt es AnsprechpartnerInnen, mit denen Jungen und Mädchen Probleme mit Mobbing und Gewalt besprechen können und von denen sie sich unterstützt fühlen?
- Wissen die SchülerInnen, an wen sie sich wenden können, wenn sie gemobbt werden?
- Wird ein Tagebuch mit Aufzeichnungen über das Vorkommen von Mobbing geführt?
- Gelingt es, Mobbing, Aggressionen und Gewalt zu reduzieren?

Nachdem die Steuerungsgruppe Umfang und Art der Sorgen festgestellt hatte, versuchte sie sie auf verschiedene Arten anzugehen. Die sprachliche Arbeit umfasste Lesen, Diskutieren und Schreiben über Freundschaft. Es wurde ein Forum eingerichtet, auf dem SchülerInnen zu Strategien beitragen können, Mobbing zu verringern und zu verhindern. Weiter wurde ein neues Anti-Gewalt-Programm geschaffen und in einer für SchülerInnen verständlichen Sprache publik gemacht. Ein klares Dokumentationssystem über Mobbing- und Gewaltvorfälle half dabei, Verhaltensmuster einiger SchülerInnen zu erkennen. Die Gruppe meinte, dass die Reduzierung von Mobbing und Gewalt durch wiederholte Erkundungen und Diskussionen mit Hilfe der *Indexfragen*, ergänzt durch die Berücksichtigung ihrer Untersuchungsergebnisse, bedingt war.

### **Entwicklungen nachhaltig gestalten**

---

Das Engagement aller Beteiligten muss durch die Umsetzungsphase hindurch aufrecht erhalten werden. Dies kann beträchtliche Anstrengungen erfordern, weil tief empfundene Überzeugungen der Mitglieder einer Schulgemeinschaft herausgefordert werden und Widerstand auftauchen wird. Während der Umsetzung von Prioritäten in der Praxis sollte daher die umfassende Arbeit, eine Schulkultur zu verändern, nicht vergessen werden. Das Wachsen einer inklusiven Kultur braucht sicher mehrere Jahre; gleichzeitig kann es sich nur über das dauerhafte Engagement aller Beteiligten für kleine, konkrete Veränderungen in Strukturen und Praktiken der Schule vollziehen. In einer kooperativ arbeitenden Schule sind die MitarbeiterInnen in der Lage, die Fachkenntnis einzubeziehen und gegenseitige Unterstützung zu bieten.

Wenn einige KollegInnen, SchülerInnen oder Eltern mit einer speziellen Entwicklung in der Schule nicht übereinstimmen, sollte die Steuerungsgruppe ihnen Mut machen, die unterschiedlichen Ansichten zu diskutieren und Kritik als Weg zur Verbesserung von Entwicklungen zu nutzen, so dass sie für möglichst viele Menschen in der Schule bedeutsam werden.

Die Steuerungsgruppe stellt sicher, dass jede(r) über Fortschritte informiert wird. Dies kann durch Versammlungen, Dienstberatungen, Pädagogische Tage, Rundschreiben, Tutorienstunden, Morgenkreise, Schülerratssitzungen, Aushänge an schwarzen Brettern und Bürgerorganisationen geschehen. Ebenso wichtig wie das Bereithalten von Informationen ist, dass die Gruppen anderen aktiv zuhören, gerade denen, die dazu wenig Gelegenheiten haben.

## **Fortschritte dokumentieren**

---

Der für die jeweilige Priorität Zuständige in der Steuerungsgruppe sorgt dafür, dass Fortschritte dokumentiert und evaluiert werden und dass Veränderungen am Entwicklungsplan nach Diskussion in der Steuerungsgruppe und den entsprechenden MitarbeiterInnen erfolgen. Diese Evaluationsschritte können Diskussionen mit den MitarbeiterInnen, SchülerInnen und Eltern, die Sichtung offizieller Papiere sowie die Beobachtung der Praxis einschließen. In dieser Phase sollte ein Zwischenbericht eingeplant werden mit den Kriterien, die in Phase 3 in das Schulprogramm eingebracht wurden. Dieser Zwischenbericht könnte z.B. durch die Schulzeitung bekannt gemacht werden.

### **Auf eine inklusive Philosophie aufbauen**

Diese englische Schule ist zehn Jahre alt und in einem schönen, gut erhaltenen Gebäude untergebracht. Sie hat 480 SchülerInnen im Alter von 9 bis 13 Jahren. Sie liegt in einem sozialen Brennpunkt, etwa 50 % der Kinder erhalten kostenlose Schulmahlzeiten. Die Schulleiterin engagiert sich sehr für inklusive Prinzipien, was sie u.a. damit erklärt, als Kind Polio gehabt zu haben; ihre Eltern kämpften dafür, dass sie in einer allgemeinen Schule lernen konnte. Sie sagt: "Kinder haben ein Recht darauf, auf allgemeine Schulen zu gehen. ... Schulen müssen sich verändern, um das möglich zu machen."

Die Schule hat sechs sehbehinderte Kinder, obwohl sie formal kein spezialisiertes Zentrum dafür ist. Sie hat einfach den Ruf entwickelt, Kinder mit Behinderungen willkommen zu heißen. In ihrer zehnjährigen Existenz hat sie bisher nur ein Kind ausgeschlossen. Fünf ErzieherInnen arbeiten in der Schule, und es wird sehr darauf geachtet, dass sie nicht exklusiv zuständige 'AufpasserInnen' für bestimmte Kinder werden.

Das *Index*-Team der Schule hatte eine umfangreiche Besetzung, einschließlich Eltern und Schulvorstand. Es gab zwei kritische Freunde. Die Gruppe entschied, den *Index* in die Schulprogrammentwicklung der Schule zu integrieren, die schon von allen MitarbeiterInnen aus inklusiv war. Dies schloss eine Reihe von Versammlungen ein, während derer die FachkoordinatorInnen ihren KollegInnen berichteten, was während des Jahres erreicht worden war. Als das folgende Jahr angesprochen wird, werden Ziele und Etatfestlegungen verhandelt. Die Schulleiterin sieht den *Index* als einen Weg, die Teilnah-

me an diesem Prozess auszuweiten und die Betonung auf das Erkennen und Überwinden von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe zu legen. Schüler- und Lehrerfragebögen wurden eingesetzt. Der Koordinator für Lernunterstützung übernahm die Leitung bei der Analyse der Informationen als Teil seines Hochschulstudiums.

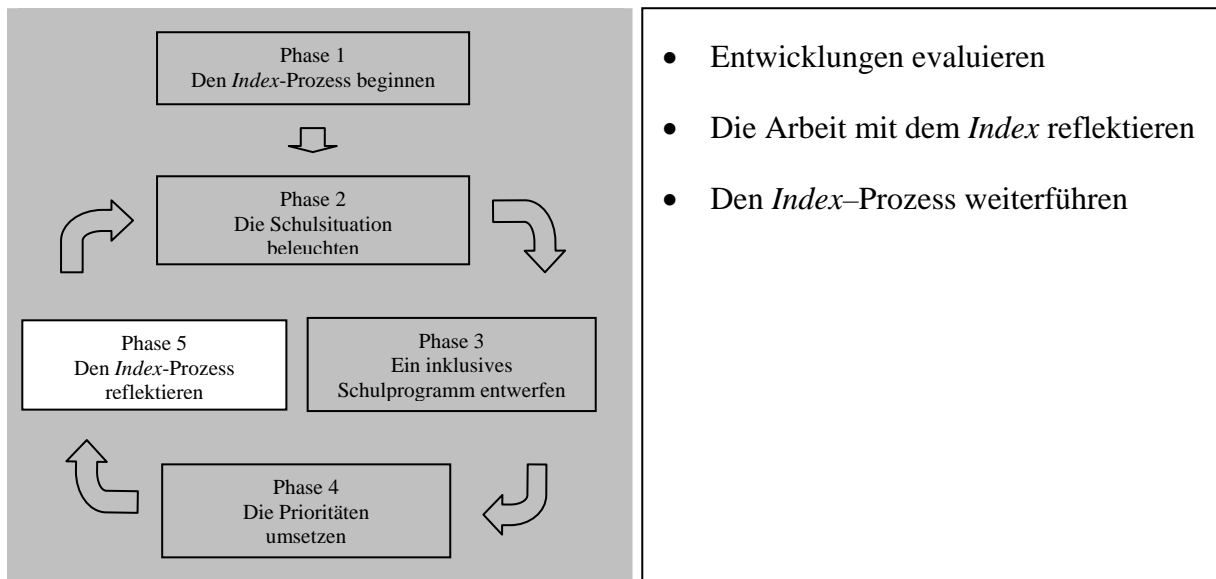
Die Schule benannte eine Anzahl von Prioritäten für die Entwicklung der Inklusion. Sie verfolgt eine generelle Strategie, 'Unterrichtsinhalte so anzubieten, dass alle SchülerInnen erfolgreich sind'. Dies wurde ein Hauptziel im Schulprogramm für das folgende Jahr, das auch eine Reihe von Fortbildungsangeboten für das Kollegium umfasste.

Die SchülerInnen äußerten den Eindruck, dass ihnen von LehrerInnen und manchmal auch von SchülerInnen nicht zugehört würde. So wurde ein Plan realisiert, der die vorhandenen Wege der Kommunikation verbesserte, einschließlich eines Schülerforums. LehrerInnen bezogen SchülerInnen in die Leitung von Diskussionen ein, die konzentriert blieben und jeden involvieren sollten, ohne jeweils Freunde zu bevorzugen.

Zudem wurden Pläne für Schulversammlungen erstellt, um Inklusion zu erforschen. Themen waren u.a. Beeinträchtigung und Behinderung; Mobbing und Hänkeln; Teamarbeit und Kooperation; Individualität feiern; Probleme von Empathie und Mitleid; die Bedeutung von Gemeinschaft, national und international; Hilfe für andere in Not. Die Schulleiterin besprach auf einer Schulversammlung zum Thema Beeinträchtigung und Behinderung erstmalig ihre eigene Behinderung mit den SchülerInnen.

## Phase 5

### Den *Index*-Prozess reflektieren



Die Steuerungsgruppe hält Rückschau auf den Gesamtprozess der Entwicklung. Sie reflektiert deutliche Fortschritte bei der Veränderung von Kulturen, Strukturen und Praktiken und diskutiert nötige Modifikationen des *Index*-Prozesses. Die spezifisch adaptierten Indikatoren und Fragen nutzt sie, um das Ausmaß der Veränderungen innerhalb der Schule ermitteln und neue Prioritäten für das Schulprogramm des nächsten Jahres formulieren zu können.

### Entwicklungen evaluieren

#### Der Index in der Praxis

'Die Schulaufsicht war beeindruckt davon, dass Inklusion in allen Bereichen wirksam war und sich auszahlte.'

Um den gesamten Fortschritt der Entwicklungen zu evaluieren, sollte die Steuerungsgruppe die Ergebnisse der Entwicklungsarbeit aus Phase 4 zusammentragen und einschätzen. Hierbei sollte sie die Veränderungen im Licht der Erfolgskriterien des Entwicklungsplans betrachten, während der Umsetzungsphase neu aufgetretene Fragen diskutieren und überlegen, wie die Arbeit im nächsten Jahr weitergeführt werden kann.

Am Beginn des nächsten Planungsjahres werden Entwicklungen auch als ein Ergebnis der nochmaligen Untersuchung der Schule mit Hilfe der Dimensionen, Indikatoren und Fragen evaluiert. Dies könnte z.B. Veränderungen der Schulkultur enthüllen, die sich jenseits der eigentlichen Zielsetzungen vollzogen haben.

### Die Arbeit mit dem *Index* reflektieren

Auch der *Index*-Prozess selbst erfordert Evaluation. Die Steuerungsgruppe analysiert und reflektiert die Art, wie sie den *Index* angewandt hat, und entscheidet, wie die Materialien am besten für die Förderung der Schulentwicklung in den Folgejahren genutzt werden können. Zudem reflektiert sie, inwieweit der *Index* der Schule geholfen hat, ein stärkeres Engagement für inklusive Arbeitsweisen zu entwickeln.

Die Steuerungsgruppe hinterfragt auch die Zusammensetzung des *Index*-Teams und seine Beziehung zu den Planungsstrukturen der Schule. Sie beurteilt dabei verschiedene Aspekte, z.B. wie gut sie auf die Aufgaben vorbereitet war, wie sie mit den anderen Gruppen zusammengearbeitet hat, wie tragfähig die gemeinsame Verantwortung für weitere Erkundungen bei der Festlegung der Prioritäten war und wie sie dabei unterstützt wurden. Der kritische Freund kann mit seinem 'fremden Blick' auch hier sehr wertvoll sein. Der Erfolg dieser Art von Selbstevaluation verlangt von allen Mitgliedern der Gruppe die Bereitschaft, ihre eigene Praxis kritisch zu reflektieren. Die Fragen in Abb. 11 können bei dieser Evaluation helfen.

- Wie gut hat das *Index*-Team hinsichtlich seiner Zusammensetzung, der internen Aufteilung der Arbeit, der Beratung mit anderen und der Übertragung der Verantwortung für Entwicklungsarbeit gearbeitet?
- Inwieweit veränderte sich das Engagement für inklusive Arbeitsweisen in der Schule?
- In welchem Umfang wurden die Schlüsselkonzepte des *Index* - Inklusion, Hindernisse für Lernen und Teilhabe, Ressourcen zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe und Unterstützung von Vielfalt - in die Reflexion von Strukturen und -praktiken aufgenommen?
- In welchem Umfang war der Prozess der Beratung inklusiv und wer kann in den nächsten Jahren weiter dazu beitragen?
- In welchem Umfang haben die Dimensionen und Bereiche des *Index* bei der Strukturierung der Schulprogrammentwicklung geholfen?
- In welchem Maße haben die Indikatoren und Fragen dabei geholfen, Prioritäten oder Details von Prioritäten festzustellen, die sonst übersehen worden wären?
- In welchem Maß wurden Indizien gesammelt für die Festlegung von Prioritäten und für die Umsetzung der Entwicklungen und wie könnte dies verbessert werden?
- In welchem Umfang hat die Arbeit mit dem *Index* zu inklusiven Arbeitsweisen beigetragen?
- Wie wurden Entwicklungen nachhaltig gestaltet und wie kann dieser Prozess verbessert werden?

Abb. 11: Die Arbeit mit dem *Index* reflektieren

### **Den *Index*-Prozess weiterführen**

---

In dieser Phase des Prozesses und vielleicht auch am Ende eines Jahres Arbeit mit dem *Index* hat die Steuerungsgruppe die Aufgabe, die Art zu überprüfen, wie die Arbeit mit dem *Index* koordiniert wurde. In vielen Schulen wird die Mehrheit der MitarbeiterInnen zu diesem Zeitpunkt mit dem *Index* vertraut sein, jedoch sollten neue KollegInnen den Prozess als Teil ihres Einführungsprogramms erklärt bekommen. Die nochmalige Betrachtung der Indikatoren und Fragen als Teil der Reflexion der Fortschritte könnte zu weiteren Analysen führen - Phase 5 geht über in die Phase 2 und mündet in die Weiterführung des Planungszirkels der Schule.



## Eine neue Orientierung bieten

Vor dem Einsatz des *Index* war die Hindbreak Primary School in Schwierigkeiten, denn sie hatte den Ruf, Probleme mit den MitarbeiterInnen und Disziplinprobleme zu haben. Die Beziehungen innerhalb der Schule sowie mit Schulvorstand und Eltern waren schlecht, wie auch zu den SchülerInnen. Der Schulleiter bestätigte die Haltung des Personals, 'es wisse schon, was die Eltern wollten' und es 'müsse Dinge tun, die es ablehne'. Die SchülerInnen schafften es nicht, den Erwartungen der LehrerInnen zu entsprechen, positive Leistungen wurden ignoriert.

So wurde ein *Index*-Team mit Schulvorständen, Eltern und MitarbeiterInnen gebildet, moderiert durch einen kritischen Freund, der in der Schule und im Schulamt akzeptiert war. Die Beratungen waren weitläufig, die Ergebnisse 'sehr herausfordernd'. Die Eltern schilderten als Haltung der MitarbeiterInnen gegenüber den Kindern: 'Sie kümmern sich nicht um sie' und 'Sie haben Lieblinge'.

Frühzeitig wurde auf gute Kommunikation geachtet: Der Schulleiter ging davon aus, dass die MitarbeiterInnen alle wichtigen Informationen hatten und achtete verstärkt auf deren Weitergabe an Eltern und Schulvorstandsmitglieder. LehrerInnen wurden auf Dienstberatungen wie andere auch zur gleichen Zeit informiert, so dass sich keiner verletzt oder außen vor fühlen musste. Die Kommunikation mit Eltern wurde durch eine Fassung der Schulbroschüre in einfacher Sprache verbessert sowie durch Einladungen zu Gelegenheiten, wo Unterrichtsinhalte und Hausaufgaben erklärt wurden und wo sie sich an Aktivitäten zusammen mit ihren Kindern beteiligen konnten.

In die Schule hereinzukommen und sie zu verlassen wurden als bedeutsame 'Übergangsrituale' angesehen. So wurden am Begrüßungsmorgen für die SchulanfängerInnen Eltern, LehrerInnen, der Vorsitzende des Schulvorstandes und die Vorsitzenden des Eltern- und Lehrerrates beteiligt. Er begann mit einer gemeinsamen Versammlung und endete mit einem gemeinsamen Mittagessen. Die Eltern wurden zur folgenden Versammlung eingeladen, wo die Kinder mit einer Lesemappe mit dem Schul-Logo vorgestellt

wurden. Am Ende des Schuljahres gab es eine Grillparty mit Live-Musik für SchulabgängerInnen, zu der Eltern und Schulvorstand eingeladen wurden.

Die MitarbeiterInnen führten nach Beratungen weitere Veränderungen ein:

- eine Sprechanlage am Eingang als Reaktion auf die Sicherheitsbedenken der Eltern
- Bilder aller MitarbeiterInnen am Eingang
- ein Portfolio der Kinder mit ihren besten Arbeiten die Schulzeit hindurch
- eine wöchentliche Schulzeitung, erstellt durch den Informatikkurs im 6. Jahrgang
- stärkere Präsenz der Schulleitung am Anfang und Ende des Schultages
- Einführung von Klassenräten und Morgenkreisen sowie gemeinsame Wertschätzung von gutem Verhalten und guten Leistungen
- Erleichterung der Tagesabläufe für Kinder mit Schwierigkeiten zuhause durch zwei ErzieherInnen

MitarbeiterInnen hatten das Gefühl, dass der *Index* der Schule half, das Kind in den Mittelpunkt zu stellen: 'Wir haben das Bild des Kindes in der Mitte, in einem Kreis um das Kind sind alle anderen versammelt, die zur Situation beitragen: BetreuerInnen des Mittagestisches, LehrerInnen, ErzieherInnen, Küchenpersonal, Hausmeister und RaumpflegerInnen. Es geht um das Kind mit seinem aktiven Lernen und seinen eigenen hohen Erwartungen, das selbst mitredet, und mit dem nicht nur gearbeitet wird, sondern das selbst Dinge gut macht.'

Es wurde eine Schulversammlung geplant und ein 'Lächelclub' mit ausgewählten SchülerInnen, die ein Selbstbewusstseinstraining und eine Vorbereitung auf Konfliktmanagement bekamen, so dass sie anderen isolierten SchülerInnen beistehen konnten.

Der Schulleiter empfand die Arbeit mit dem *Index* wie 'uns alle in einen gemeinsamen Fokus zu ziehen': 'Zwar sehe ich die Vorteile für alle Schulen, denke aber, dass er für Schulen wie diese, die durch Zeiten von Aufruhr und Störungen gegangen sind, wirklich einen guten Weg bietet.'

## **Teil 3**

### **Indikatoren und Fragen**

#### *Inhalt*

<b>Liste der Indikatoren</b>	50
<b>Indikatoren und Fragen</b>	53
<b>Dimension A: Inklusive KULTUREN schaffen</b>	
Bereich A. 1 Gemeinschaft bilden	53
Bereich A. 2 Inklusive Werte verankern	60
<b>Dimension B: Inklusive STRUKTUREN etablieren</b>	
Bereich B. 1 Eine Schule für alle entwickeln	66
Bereich B. 2 Unterstützung für Vielfalt organisieren	72
<b>Dimension C: Inklusive PRAKTIKEN entwickeln</b>	
Bereich C. 1 Lernarrangements organisieren	81
Bereich C. 2 Ressourcen mobilisieren	92

## Teil 3

### Indikatoren

#### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

##### Indikator A. 1 | **Gemeinschaft bilden**

- A. 1.1 | Jede(r) fühlt sich willkommen.
- A. 1.2 | Die SchülerInnen helfen einander.
- A. 1.3 | Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.
- A. 1.4 | MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.
- A. 1.5 | MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.
- A. 1.6 | MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.
- A. 1.7 | Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.

##### Indikator A. 2 | **Inklusive Werte verankern**

- A. 2.1 | An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt.
- A. 2.2 | MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und schulische Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.
- A. 2.3 | Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.
- A. 2.4 | MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Person und als RollenträgerIn.
- A. 2.5 | Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.
- A. 2.6 | Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.

## INDIKATOREN

### **Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren**

#### **Indikator B. 1 | Eine Schule für alle entwickeln**

- B. 1.1 |** Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht.
- B. 1.2 |** Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.
- B. 1.3 |** Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.
- B. 1.4 |** Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.
- B. 1.5 |** Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.
- B. 1.6 |** Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.

#### **Indikator B. 2 | Unterstützung für Vielfalt organisieren**

- B. 2.1 |** Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.
- B. 2.2 |** Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.
- B. 2.3 |** 'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert.
- B. 2.4 |** Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen.
- B. 2.5 |** Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.
- B. 2.6 |** Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.
- B. 2.7 |** Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.
- B. 2.8 |** Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.
- B. 2.9 |** Mobbing und Gewalt werden abgebaut.

## INDIKATOREN

### **Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln**

#### **Indikator C. 1 | Lernarrangements organisieren**

- C. 1.1 | Die Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.
- C. 1.2 | Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.
- C. 1.3 | Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.
- C. 1.4 | Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.
- C. 1.5 | Die SchülerInnen lernen miteinander.
- C. 1.6 | Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.
- C. 1.7 | Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.
- C. 1.8 | Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.
- C. 1.9 | Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.
- C. 1.10 | Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.
- C. 1.11 | Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.

#### **Indikator C. 2 | Ressourcen mobilisieren**

- C. 2.1 | Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.
- C. 2.2 | Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.
- C. 2.3 | Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.
- C. 2.4 | Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.
- C. 2.5 | Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.

## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 1 | Gemeinschaft bilden

##### Indikator A. 1.1 | Jede(r) fühlt sich willkommen.

- 1) Werden Menschen bei dem ersten Kontakt mit der Schule freundlich empfangen?
- 2) Heißt die Schule alle SchülerInnen willkommen, z.B. Kinder von MigrantInnen, Fahrenden oder AsylbewerberInnen, Kinder mit Beeinträchtigungen und aus verschiedenen sozialen Milieus?
- 3) Heißt die Schule alle Eltern und andere Mitglieder der örtlichen Gemeinde willkommen?
- 4) Sind Informationen über die Schule für alle zugänglich und verständlich, z. B. in verschiedenen Sprachen bzw. in einfacher Sprache, in Braille, auf Kasette, in Großdruck?
- 5) Sind ÜbersetzerInnen für Gehörlose oder Menschen anderer Muttersprachen verfügbar?
- 6) Wird in der Öffentlichkeitsarbeit der Schule unmissverständlich deutlich, dass es ihr Grundprinzip ist, auf die Vielfalt der SchülerInnen und ihre Hintergründe einzugehen?
- 7) Spiegelt sich das Prinzip der Vielfalt der Schulgemeinschaft im Eingangsbereich der Schule wider?
- 8) Würdigt die Schule lokale Kulturen und Gemeinschaften, etwa durch Ausstellungen?
- 9) Werden neue SchülerInnen und MitarbeiterInnen durch Rituale willkommenegeheißten und verabschiedet?
- 10) Fühlen sich die SchülerInnen als EigentümerInnen ihrer Klassenräume?
- 11) Fühlen sich SchülerInnen, Eltern, MitarbeiterInnen, Mitglieder der schulischen Gremien und die der örtlichen Gemeinde als gemeinsame BesitzerInnen der Schule?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 1 | Gemeinschaft bilden

##### Indikator A. 1.2 | Die SchülerInnen helfen einander.

- 1) Bitten sich die SchülerInnen gegenseitig um Hilfe und bieten sie Hilfe an, wenn sie gebraucht wird?
- 2) Präsentiert die Schule die Ergebnisse aus Gruppenarbeiten sowie individuelle Leistungen von SchülerInnen?
- 3) Sagen die SchülerInnen einem Mitarbeiter oder einer Mitarbeiterin Bescheid, wenn sie oder andere Hilfe brauchen?
- 4) Wird die Entwicklung von Freundschaften aktiv angeregt, z.B. durch die Initiierung von Freundes- und Unterstützerverkreisen?
- 5) Haben die SchülerInnen eher gemeinsame FreundInnen eher als dass sie um sie konkurrieren?
- 6) Meiden die SchülerInnen rassistische, sexistische, homophobe, behinderungsspezifische und andere Formen diskriminierenden Hänseleis?
- 7) Verstehen die SchülerInnen, dass unterschiedliche Grade der Erfüllung schulischer Regeln von verschiedenen SchülerInnen erwartet werden können?
- 8) Erkennen die SchülerInnen Leistungen derer an, die von einem anderen Punkt aus starten?
- 9) Haben die SchülerInnen das Gefühl, dass Streitigkeiten zwischen ihnen fair und effektiv gelöst werden?
- 10) Verteidigen SchülerInnen andere, die ihrer Meinung nach ungerecht behandelt werden?
- 11) Besprechen die SchülerInnen regelmäßig Fragen ihres Zusammenlebens, z.B. im Klassenrat?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 1 | Gemeinschaft bilden

##### Indikator A. 1.3 | Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.

- 1) Gehen die MitarbeiterInnen unabhängig von ihrer Berufsrolle in der Schule respektvoll miteinander um?
- 2) Gehen die MitarbeiterInnen unabhängig von ihrer Geschlechterrolle respektvoll miteinander um?
- 3) Gehen die MitarbeiterInnen unabhängig von ihrem sozialen Milieu und ihrer ethnischen Zugehörigkeit respektvoll miteinander um?
- 4) Werden alle MitarbeiterInnen zu Dienstversammlungen eingeladen?
- 5) Nehmen alle MitarbeiterInnen an den Versammlungen teil?
- 6) Gibt es eine breite Beteiligung während der Versammlungen?
- 7) Sind alle LehrerInnen und ErzieherInnen in die Unterrichtsplanung und -reflexion eingebunden?
- 8) Ist die Teamarbeit der MitarbeiterInnen ein Modell für die Kooperation der SchülerInnen?
- 9) Wissen die MitarbeiterInnen, an wen sie sich mit einem Problem wenden können?
- 10) Mögen die MitarbeiterInnen über Schwierigkeiten in ihrer Arbeit sprechen?
- 11) Werden MitarbeiterInnen, die als Vertretungskräfte an die Schule kommen, darin bestärkt, sich aktiv in das Schulleben einzubringen?
- 12) Werden alle MitarbeiterInnen darin einbezogen, Prioritäten für die Schulentwicklung zu setzen?
- 13) Fühlen sich alle MitarbeiterInnen für die Umsetzung des Schulprogramms verantwortlich?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-



## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 1 | Gemeinschaft bilden

##### Indikator A. 1.4 | MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.

- 1) Sprechen die MitarbeiterInnen alle SchülerInnen respektvoll an, nennen sie sie bei dem Namen, mit dem sie gerufen werden wollen, mit der richtigen Aussprache?
- 2) Gehen die SchülerInnen mit allen MitarbeiterInnen respektvoll um, unabhängig von deren Rolle innerhalb der Schule?
- 3) Werden Meinungen von SchülerInnen zur Weiterentwicklung der Schule eingeholt?
- 4) Wirken sich die Ansichten der SchülerInnen darauf aus, was in der Schule passiert?
- 5) Haben die SchülerInnen eigene Foren, um Schulangelegenheiten zu diskutieren?
- 6) Helfen SchülerInnen den MitarbeiterInnen, wenn sie darum gebeten werden?
- 7) Bieten die SchülerInnen Hilfe an, wenn sie sehen, dass sie benötigt wird?
- 8) Kümmern sich MitarbeiterInnen und SchülerInnen um den Zustand des Schulgeländes?
- 9) Wissen die SchülerInnen, zu wem sie gehen können, wenn sie ein Problem haben?
- 10) Können SchülerInnen darauf vertrauen, dass mit ihren Schwierigkeiten in konstruktiver Weise umgegangen wird?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 1 | Gemeinschaft bilden

##### Indikator A. 1.5 | MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.

- 1) Respektieren sich Eltern und MitarbeiterInnen gegenseitig?
- 2) Haben die Eltern den Eindruck, dass eine gute Kommunikation mit den MitarbeiterInnen besteht?
- 3) Sind alle Eltern über Strukturen und Praktiken der Schule gut informiert?
- 4) Sind den Eltern die Prioritäten im Schulprogramm bekannt?
- 5) Haben die Eltern die Möglichkeit, auf Entscheidungen in der Schule Einfluss zu nehmen?
- 6) Werden mögliche Ängste bei Eltern vor Besuchen in der Schule und Gesprächen mit LehrerInnen wahrgenommen und werden Schritte zu ihrer Überwindung unternommen?
- 7) Gibt es verschiedene Möglichkeiten für Eltern, sich in der Schule einzubringen?
- 8) Können Eltern bei verschiedenen Anlässen Sorgen in Bezug auf ihre Kinder und deren Fortschritte besprechen?
- 9) Werden die unterschiedlichen Beiträge von Eltern in der Schule als gleichwertig anerkannt?
- 10) Schätzen die MitarbeiterInnen Eltern als ExpertInnen für ihre Kinder?
- 11) Fördern die MitarbeiterInnen die Anteilnahme der Eltern am Lernen ihrer Kinder?
- 12) Wird den Eltern aufgezeigt, wie sie das Lernen ihrer Kinder zu Hause unterstützen können?
- 13) Haben alle Eltern das Gefühl, dass ihre Kinder in der Schule geschätzt und respektiert werden?
- 14) Haben alle Eltern das Gefühl, dass ihre Sorgen in der Schule ernst genommen werden?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 1 | Gemeinschaft bilden

##### Indikator A. 1.6 | MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.

- 1) Sind allen Mitgliedern schulischer Gremien die Organisationsstruktur der Schule und die Zuständigkeiten der verschiedenen MitarbeiterInnen deutlich?
- 2) Wird es immer gern gesehen, dass sich alle Mitglieder der schulischen Gremien in der Schule einbringen?
- 3) Sind Fähigkeiten und Kenntnisse der Mitglieder schulischer Gremien bekannt und werden sie geschätzt?
- 4) Spiegelt die Zusammensetzung der schulischen Gremien die Gemeinschaften im Umfeld der Schule wider?
- 5) Sind alle Mitglieder schulischer Gremien vollständig über alle Teile des Schulprogramms informiert?
- 6) Haben die Mitglieder der schulischen Gremien das Gefühl, dass ihr Beitrag unabhängig von ihrem Status geschätzt wird?
- 7) Nehmen Mitglieder schulischer Gremien an innerschulischen Fortbildungsangeboten teil?
- 8) Haben die Mitglieder der schulischen Gremien und die KollegInnen eine gemeinsame Haltung zu SchülerInnen, denen 'sonderpädagogischer Förderbedarf' zugeschrieben wird?
- 9) Stimmen KollegInnen und schulische Gremien darin überein, woran Schwierigkeiten von SchülerInnen erkannt werden und wie sie unterstützt werden sollen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 1 | Gemeinschaft bilden

##### Indikator A. 1.7 | Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.

- 1) Bezieht die Schule die lokalen Gruppierungen - wie ältere Menschen und verschiedene ethnische Gruppen - in die Aktivitäten der Schule ein?
- 2) Ist die Schule an Aktivitäten der lokalen Gruppierungen beteiligt?
- 3) Nutzen die Angehörigen der lokalen Gruppierungen ebenso wie MitarbeiterInnen, SchülerInnen und Eltern Einrichtungen der Schule wie z. B. Bibliothek, Aula und Kantine?
- 4) Sind alle Gruppierungen gleichberechtigt am Schulleben beteiligt, unabhängig von sozialem Milieu, Religion oder ethnischem Hintergrund?
- 5) Werden alle lokalen Gruppierungen als Ressourcen für die Schule gesehen?
- 6) Sind MitarbeiterInnen und schulische Gremien an den Ansichten von Mitgliedern der lokalen Gruppierungen über die Schule interessiert?
- 7) Beeinflussen die Ansichten von Mitgliedern der lokalen Gruppierungen die Schulprogramme?
- 8) Hat die Schule bei den lokalen Gruppierungen einen guten Ruf?
- 9) Bestärkt die Schule Bestrebungen von Mitgliedern lokaler Gruppierungen, in der Schule mitzuarbeiten?
- 10) Ist die Schule an übergreifenden Gremien beteiligt, die regelmäßig tagen, z.B. als Stadtteilkonferenz?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 2 | Inklusive Werte verankern

##### Indikator A. 2.1 | An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt.

- 1) Haben alle SchülerInnen das Gefühl, dass sie eine Schule besuchen, in der es möglich ist, die je individuell besten Leistungen zu erreichen?
- 2) Werden alle SchülerInnen darin bestärkt, sich hohe Ziele für das eigene Lernen zu setzen?
- 3) Werden alle SchülerInnen so behandelt, als ob es keine obere Leistungsgrenze für sie gäbe?
- 4) Vermeiden die MitarbeiterInnen es, SchülerInnen aufgrund ihres gegenwärtigen Leistungsstandes festgelegte Fähigkeiten zuzuschreiben?
- 5) Werden die SchülerInnen zu Prüfungen aufgefordert, wenn sie inhaltlich soweit sind und nicht zu einem festgesetzten Zeitpunkt?
- 6) Werden alle SchülerInnen darin bestärkt, stolz auf ihre Leistungen zu sein?
- 7) Werden alle SchülerInnen darin bestärkt, die Leistungen anderer anzuerkennen und zu würdigen?
- 8) Versuchen die MitarbeiterInnen, negativen Einstellungen gegenüber SchülerInnen entgegenzuwirken, die sich eifrig und begeistert am Unterricht beteiligen und gute Noten bekommen?
- 9) Versuchen die MitarbeiterInnen, negativen Einstellungen gegenüber SchülerInnen entgegenzuwirken, die Schwierigkeiten mit bestimmten Lerninhalten haben?
- 10) Versuchen die KollegInnen, dem Gebrauch von abfälligen Bezeichnungen bei geringen Leistungen entgegenzuwirken?
- 11) Geht man auf Versagensängste von SchülerInnen entlastend und unterstützend ein?
- 12) Vermeiden es die MitarbeiterInnen, potentielle Leistungen von SchülerInnen mit denen eines Geschwisterkindes oder anderer SchülerInnen aus dem selben Umfeld in Verbindung zu bringen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 2 | Inklusive Werte verankern

##### **Indikator A. 2.2 | MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und schulische Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.**

- 1) Wird der Aufbau einer unterstützenden Schulgemeinschaft als genauso wichtig angesehen wie die Steigerung der kognitiven Leistungen?
- 2) Wird die Förderung von Zusammenarbeit als genauso wichtig angesehen wie die Bestärkung von Unabhängigkeit?
- 3) Wird Unterschiedlichkeit als anregend wertgeschätzt - und nicht Anpassung an eine einzige 'Normalität' angestrebt?
- 4) Wird Vielfalt als reiche Ressource für die Unterstützung des Lernens angesehen - und nicht als Problem?
- 5) Wird der Entschluss von allen getragen, ungleiche Möglichkeiten in der Schule auf ein Minimum zu verringern?
- 6) Gibt es den gemeinsamen Wunsch, SchülerInnen aller lokalen Gruppierungen aufzunehmen, unabhängig von Herkunft, Leistungen und Beeinträchtigungen?
- 7) Wird an die Einstellungen zu den Grenzen von Inklusion offensiv herangegangen, etwa in Bezug auf SchülerInnen mit schweren Beeinträchtigungen?
- 8) Gibt es ein gemeinsames Verständnis, dass es bei Inklusion ebenso um volle Teilhabe in der Schule wie um unbeschränkten Zugang zur Schule geht?
- 9) Wird Ausgrenzung als ein Prozess verstanden, der im Lehrerzimmer, im Klassenzimmer und auf dem Schulhof beginnt und der in der Aussonderung aus der Schule enden kann?
- 10) Fühlt sich die gesamte Schulgemeinschaft dafür verantwortlich, die Schule inklusiv zu gestalten?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 2 | Inklusive Werte verankern

##### Indikator A. 2.3 | Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.

- 1) Wird darauf geachtet, dass die Vielzahl von sozialen Verhältnissen und Erstsprachen einen positiven Beitrag zum Schulleben leistet?
- 2) Werden regionale Akzente und Dialekte als Bereicherung der Schule und der Gesellschaft angesehen?
- 3) Werden strukturell unterschiedliche Familiensituationen gleichwertig und positiv wahrgenommen?
- 4) Werden alle Eltern unabhängig vom Status vorhandener oder nicht vorhandener Arbeit als wertvolle KooperationspartnerInnen für die Schule angesehen?
- 5) Werden SchülerInnen, Eltern und MitarbeiterInnen mit Beeinträchtigungen genauso wertgeschätzt wie die ohne Beeinträchtigungen?
- 6) Werden leistungsstarke und leistungsschwache SchülerInnen gleich wertgeschätzt?
- 7) Werden die Arbeiten aller SchülerInnen innerhalb der Schule und der Klassenräume ausgestellt?
- 8) Beziehen Darstellungen - innerhalb und außerhalb der Schule - die Leistungen aller SchülerInnen ein?
- 9) Verlassen alle SchülerInnen die Sekundarstufe mit entsprechenden Abschlusszeugnissen dieser Schule?
- 10) Werden die Leistungen von Jungen und Mädchen in gleicher Weise gefördert und herausgestellt?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 2 | Inklusive Werte verankern

##### Indikator A. 2.4 | MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Person und als RollenträgerIn.

- 1) Ist jede(r) SchülerIn bei einigen MitarbeiterInnen gut bekannt?
- 2) Haben die SchülerInnen das Gefühl, dass die LehrerInnen sie mögen?
- 3) Werden alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zugleich als Lernende und Lehrende angesehen?
- 4) Haben die MitarbeiterInnen das Gefühl, dass sie geschätzt und unterstützt werden?
- 5) Wird auf besondere Anlässe wie z.B. Geburten, Todesfälle und Krankheiten angemessen reagiert?
- 6) Wird anerkannt, dass jede(r) - nicht nur ethnische Minderheiten - eine eigene Kultur hat?
- 7) Werden SchülerInnen (wie MitarbeiterInnen) darin unterstützt zu äußern, wenn sie im Moment verletzt, deprimiert oder ärgerlich sind?
- 8) Wird akzeptiert, dass MitarbeiterInnen ihre persönlichen negativen Gefühle gegenüber SchülerInnen hinter verschlossenen Türen aussprechen, um sie zu überwinden?
- 9) Vermeiden es die MitarbeiterInnen, bestimmte SchülerInnen zu stigmatisieren?
- 10) Werden Einrichtungen wie Toiletten, Duschen und Schließfächer in Ordnung gehalten?
- 11) Werden die Wünsche von SchülerInnen nach Wahrung der Intimsphäre bei Regelungen für das Duschen und Schwimmen respektiert?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-



## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A. 2 | Inklusive Werte verankern

##### **Indikator A. 2.5 | Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.**

- 1) Ist den MitarbeiterInnen bewusst, dass sie selbst Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe der SchülerInnen verändern können?
- 2) Werden Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe vor allem in der Interaktion zwischen SchülerInnen und der Lehr- und Lernumwelt lokalisiert?
- 3) Gehören zur Lehr- und Lernumwelt im Verständnis der MitarbeiterInnen auch die Schüler-Lehrer-Beziehung, Gebäude mit ihrer Ausstattung, Schulkulturen, Strukturen, Unterrichtsinhalte und Unterrichtsstile?
- 4) Vermeiden die MitarbeiterInnen, Hindernisse für das Lernen und die Partizipation vor allem durch 'Defizite' oder 'Schädigungen' der SchülerInnen bedingt zu sehen?
- 5) Haben MitarbeiterInnen und SchülerInnen das Verständnis, dass Strukturen und Praktiken einer Schule der Vielfalt ihrer SchülerInnen entsprechen müssen?
- 6) Werden Hindernisse, die aufgrund von Unterschieden zwischen der Kultur in der Schule und Zuhause entstehen, erkannt und wird ihnen entgegengewirkt?
- 7) Werden Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe so verstanden, dass sie bei jedem (potenziell) auftreten können?
- 8) Vermeiden die MitarbeiterInnen, SchülerInnen entsprechend den erwarteten Fähigkeiten (z.B. als gute oder schlechte SchülerInnen) zu etikettieren?
- 9) Gibt es ein Bewusstsein dafür, dass die Etikettierung von SchülerInnen als 'SchülerIn mit sonderpädagogischem Förderbedarf' zu ihrer Abwertung und Aussonderung führen kann?
- 10) Vermeiden es die MitarbeiterInnen, SchülerInnen mit und ohne 'sonderpädagogischen Förderbedarf' einander gegenüberzustellen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

#### A.2 | Inklusive Werte verankern

##### Indikator A.2.6 | Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.

- 1) Wird das Faktum institutioneller Diskriminierung und der Bedarf anerkannt, alle ihre Formen abzubauen?
- 2) Sehen MitarbeiterInnen und SchülerInnen, dass die Wurzeln der Diskriminierung in der Intoleranz gegenüber Unterschieden liegen?
- 3) Ist bewusst, dass ausgrenzender Druck auf SchülerInnen ethnischer Minderheiten und der intolerante Umgang mit Unterschieden als Rassismus interpretierbar ist?
- 4) Wird berücksichtigt, dass alle Kulturen und Religionen handlungsleitende Ansichten und Regeln beinhalten und es unterschiedliche Verbindlichkeitsgrade für ihre Einhaltung gibt?
- 5) Vermeiden die MitarbeiterInnen stereotype Rollen für SchülerInnen in schulinternen Theaterproduktionen (z.B. aufgrund des Geschlechts, der Haar- oder Hautfarbe)?
- 6) Besteht Respekt gegenüber LehrerInnen und SchülerInnen, unabhängig von ihrem Alter?
- 7) Ist die Schulkultur für Jungen und Mädchen gleichermaßen unterstützend?
- 8) Vermeiden MitarbeiterInnen und SchülerInnen stereotype Geschlechterzuschreibungen bei Leistungserwartungen, Zukunftsperspektiven oder bei der Aufgabenverteilung, z. B. Getränke servieren oder technische Unterstützung?
- 9) Vermeiden die MitarbeiterInnen soziale Diskriminierung, indem sie verschiedene Milieus sowie die damit verbundenen Hintergründe und Interessen unterschiedlich wertschätzen?
- 10) Werden schwule Männer und lesbische Frauen in der Schule als Teil der menschlichen Vielfalt wertgeschätzt?
- 11) Gehen die MitarbeiterInnen davon aus, dass Behinderungen da entstehen, wo Menschen mit Beeinträchtigungen auf negative Einstellungen und institutionelle Hindernisse stoßen?
- 12) Werden stereotype Ansichten von körperlicher Perfektion kritisch hinterfragt?
- 13) Gibt es ein Bewusstsein darüber, dass das Wissen über ihre Beeinträchtigungen nur einen begrenzten Beitrag für den weiteren Bildungsweg von SchülerInnen leistet?
- 14) Wird stereotypen Einstellungen gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen, z.B. 'Mitleidsobjekte' oder 'Helden im Kampf gegen ihr Schicksal' - etwas entgegengesetzt?
- 15) Ist bewusst, dass Ausgrenzung von SchülerInnen mit schweren Beeinträchtigungen mehr durch Einstellungen und Strukturen begründet ist als durch praktische Schwierigkeiten?

#### Weitere Fragen

- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren

#### B. 1 | Eine Schule für alle entwickeln

##### Indikator B. 1.1 | Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht.

- 1) Stehen leitende Stellen allen innerhalb und außerhalb der Schule offen, die für sie in Frage kommen?
- 2) Spiegeln die leitenden Positionen das Gleichgewicht der Geschlechter und Erfahrungshintergründe der MitarbeiterInnen in der Schule wider?
- 3) Spiegelt die Zusammensetzung der LehrerInnen und weiteren KollegInnen die Gruppierungen des Einzugsbereiches wider?
- 4) Gibt es eine klare Strategie, die Einstellung von MitarbeiterInnen mit Beeinträchtigungen zu ermöglichen?
- 5) Gehen MitarbeiterInnen in höheren Positionen mit der Schulgemeinschaft in gerechter Weise um?
- 6) Hat die Schule die Gleichstellung der Geschlechter und von Menschen mit Behinderung in der Personalpolitik als Zielsetzung festgelegt?
- 7) Ist die Wertschätzung für die Vielfalt der Schülerschaft ein notwendiges Kriterium bei der Besetzung von Mitarbeiterstellen?
- 8) Gibt es Vertretungen für abwesende AssistentInnen, SozialpädagogInnen, ErzieherInnen, Klassen- und FachlehrerInnen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren

#### B. 1 | Eine Schule für alle entwickeln

##### Indikator B. 1.2 | Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.

- 1) Erkennt die Schule eventuelle Schwierigkeiten neuer MitarbeiterInnen beim Einleben in eine neue Arbeit in einer vielleicht neuen Umgebung?
- 2) Vermeiden langjährige MitarbeiterInnen einen ausschließenden Gebrauch von Wörtern wie 'wir' und 'sie', durch den sich neue KollegInnen als Außenseiter fühlen könnten?
- 3) Hat jedes neue Mitglied des Kollegiums einen Mentor, der umfassend daran interessiert ist, ihm beim Einleben in der Schule zu helfen?
- 4) Lässt die Schule neue MitarbeiterInnen spüren, dass die Erfahrung und das Wissen wertvoll sind, die sie in die Schule mitbringen?
- 5) Gibt es Möglichkeiten für alle MitarbeiterInnen - einschließlich der neuen - , sich über ihre Fähigkeiten und ihre Sachkenntnis auszutauschen?
- 6) Werden neuen MitarbeiterInnen mit allen nötigen grundlegenden Informationen über die Schule versorgt?
- 7) Werden neue MitarbeiterInnen gefragt, welche zusätzlichen Informationen sie brauchen, und werden sie ihnen gegeben?
- 8) Werden Beobachtungen der neuen MitarbeiterInnen über die Schule als wertvoll erachtet, um erste Eindrücke der Schule auf Außenstehende zu eruieren?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren

#### B. 1 | Eine Schule für alle entwickeln

##### Indikator B. 1.3 | Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.

- 1) Werden alle SchülerInnen des Einzugsgebietes ermutigt, die Schule zu besuchen, unabhängig von ihren Leistungen oder Beeinträchtigungen?
- 2) Ist der Anspruch der Inklusion aller SchülerInnen der Umgebung als Schulprogramm öffentlich deutlich?
- 3) Bemüht sich die Schule, Hindernisse für die Teilhabe für verschiedene ethnische Gruppen der Umgebung zu überwinden?
- 4) Werden Kinder von Reisenden, z.B. von Sinti und Roma, und BesucherInnen in der Schule willkommen geheißen?
- 5) Werden SchülerInnen aus der Umgebung, die gegenwärtig Sonderschulen besuchen, ermutigt, in die Schule zu wechseln?
- 6) Werden alle SchülerInnen bedingungslos in der Schulgemeinschaft akzeptiert?
- 7) Gibt es einen Anstieg des Anteils von SchülerInnen aus der Umgebung in der Schule?
- 8) Gibt es einen Anstieg der Vielfalt von SchülerInnen aus der Umgebung in der Schule?
- 9) Nimmt der Anteil von Kindern, die von schulischer Seite aus am Schulanfang zurückgestellt werden, zugunsten ihrer Aufnahme ab?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren

#### B. 1 | Eine Schule für alle entwickeln

##### Indikator B. 1.4 | Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.

- 1) Werden die Bedürfnisse von gehörlosen, sehgeschädigten und körperbehinderten Menschen beim Prozess bedacht, die Gebäude für alle zugänglich zu machen?
- 2) Befasst sich die Schule mit der Zugänglichkeit aller Bereiche der Schulgebäude und Außenanlagen - z.B. Klassenräume, Flure, Toiletten, Gärten, Schulhöfe, Speiseraum und Ausstellungen?
- 3) Werden Behindertenorganisationen hinsichtlich der Barrierefreiheit der Schule um Rat gefragt?
- 4) Ist der barrierefreie Zugang für Menschen mit Behinderung Teil des Verbesserungsplans (Reparaturen, Sanierung) für die Gebäude?
- 5) Achtet die Schule darauf, entsprechend dem Gleichstellungsgesetz bei jeder Veränderung der Schule ihre Zugänglichkeit zu verbessern?
- 6) Geht es bei Zugänglichkeit um behinderte MitarbeiterInnen, Eltern, Mitglieder schulischer Gremien und die der örtlichen Gemeinde ebenso wie um behinderte SchülerInnen?
- 7) Gehören Projekte zum Schulprogramm, die sich mit der Verbesserung der Zugänglichkeit der Schulgebäude befassen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren

#### B. 1 | Eine Schule für alle entwickeln

##### Indikator B. 1.5 | Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.

- 1) Hat die Schule ein Einführungsprogramm für SchülerInnen?
- 2) Funktioniert das Einführungsprogramm für SchülerInnen und ihre Familien gut, egal ob sie am Anfang oder im Laufe des Schuljahres kommen?
- 3) Sind Informationen über das nationale, landesspezifische, lokale Bildungssystem und die Schule vorhanden?
- 4) Berücksichtigt das Einführungsprogramm Unterschiede der SchülerInnen im kognitiven Verstehen oder in der Muttersprache?
- 5) Werden neue SchülerInnen mit erfahrenen SchülerInnen (als PatInnen) zusammen gebracht, wenn sie zum ersten Mal in die Schule kommen?
- 6) Wird versucht herauszufinden, wie weit sich die neuen SchülerInnen nach einigen Wochen in der Schule zuhause fühlen?
- 7) Gibt es Unterstützung für SchülerInnen mit Orientierungsschwierigkeiten, zumal wenn sie zum ersten Mal in die Schule kommen?
- 8) Ist für neue SchülerInnen klar, an wen sie sich wenden können, wenn sie Schwierigkeiten haben?
- 9) Wenn SchülerInnen von einer Schule zu einer anderen wechseln, arbeiten die KollegInnen beider Schulen zusammen, um den Wechsel zu erleichtern?
- 10) Wird etwas unternommen, SchülerInnen mit der Schule vertraut zu machen, bevor sie vom Kindergarten in die Grundschule bzw. von dieser in die Sekundarstufe wechseln?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

### Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren

#### B. 1 | Eine Schule für alle entwickeln

##### Indikator B. 1.6 | Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.

- 1) Werden die Lerngruppen angemessen behandelt hinsichtlich der Raumausstattung, der Lage der Klassenräume und der Zuweisung von Lehrpersonal und Lehrerstunden?
- 2) Suchen die MitarbeiterInnen Möglichkeiten für die SchülerInnen, in heterogenen Gruppen mit- und voneinander zu lernen?
- 3) Wird bei der Zusammenstellung von Lerngruppen auf Freundschaften und die Gegenwart anderer mit gleicher Muttersprache geachtet?
- 4) Wird die Bildung von Lerngruppen nach Leistung bzw. Beeinträchtigung verringert?
- 5) Gibt es Strategien, Unzufriedenheit bzw. Minderwertigkeitsgefühle und Beschämungen in den 'unteren' Gruppen zu vermeiden, falls Leistungsgruppen gebildet werden?
- 6) Gibt es Möglichkeiten für SchülerInnen, die Gruppen zu wechseln, falls Leistungsgruppen gebildet werden?
- 7) Gibt es Möglichkeiten, in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen altersgemischt zusammenzuarbeiten?
- 8) Werden ggf. die Sitzordnungen von Klassen geändert, um den sozialen Zusammenhalt zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen ethnischen Gruppen zu fördern?
- 9) Werden ggf. die Sitzordnungen von Klassen verändert, um die Lernchancen für alle SchülerInnen zu verbessern?
- 10) Berücksichtigt die Schule die gesetzlichen Regelungen, nach denen SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen gemeinsam unterrichtet werden können oder sollen?
- 11) Überlegt die Schule, nach Geschlechtern getrennte Gruppen zu bilden, wenn es in einem bestimmten Jahrgang ein großes Ungleichgewicht zwischen Jungen und Mädchen gibt?
- 12) Vermeidet die Schule, eine überproportionale Anzahl von Jungen als lernbehindert oder verhaltensauffällig zu bezeichnen und zusammenzufassen?
- 13) Vermeidet die Schule Einschränkungen des Curriculums (z.B. eine Fremdsprache weniger) für SchülerInnen, die zusätzliche LRS-Förderung erhalten?
- 14) Wird allen SchülerInnen eine echte Auswahl erlaubt, wo es Wahlmöglichkeiten gibt?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-



#### B. 2 | Unterstützung für Vielfalt organisieren

##### Indikator B. 2.1 | Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.

- 1) Werden alle Unterstützungssysteme mit einer Strategie koordiniert, die auf verbesserte Fähigkeiten der Schule zielt, der Vielfalt zu entsprechen?
- 2) Hat die Koordination der Unterstützung einen hohen Stellenwert in der Schule?
- 3) Sind die Unterstützungsstrukturen darauf ausgerichtet, dass sie Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe von SchülerInnen vermeiden?
- 4) Gibt es ein übergreifendes Unterstützungssystem, das alle in der Schule kennen?
- 5) Sind die Unterstützungsstrukturen klar für die, die ambulant daran mitwirken?
- 6) Gibt es einen klaren Plan darüber, wie ambulante Unterstützungsdienste von außen zur inklusiven Entwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken in der Schule beitragen können?
- 7) Sind den MitarbeiterInnen alle außerschulischen Dienste bekannt, die die Entwicklung von Lernen und Teilhabe in der Schule unterstützen können?
- 8) Gibt es eine Koordination aller Initiativen - wie die gesunde Schule oder die Förderung hoher Begabungen - so dass sie zur Inklusivität der Schule beitragen?
- 9) Sind die Anbieter von Unterstützung dazu aufgefordert, ihre Leistungen mit sich teilweise überschneidenden Initiativen zu koordinieren?
- 10) Orientieren sich die Unterstützungsleistungen daran, was das Beste für die SchülerInnen ist statt an der Sicherung von Tätigkeitsbereichen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren

#### B. 2 | Unterstützung für Vielfalt organisieren

##### Indikator B. 2.2 | Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.

- 1) Sind alle Unterrichtsplanungen ausgerichtet auf die Teilhabe von SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft, Erfahrungen, Leistungen und Beeinträchtigungen?
- 2) Sind alle Lehr- und Lernzielplanungen ausgerichtet auf den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe?
- 3) Unterstützen Fortbildungsangebote die MitarbeiterInnen in einer effektiven Zusammenarbeit in der Klasse?
- 4) Wird das gemeinsame Unterrichten und die folgende gemeinsame Reflexion dazu genutzt, die LehrerInnen darin zu unterstützen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen?
- 5) Hospitieren MitarbeiterInnen in Unterrichtsstunden, um die Perspektive der SchülerInnen zu reflektieren?
- 6) Werden die MitarbeiterInnen darin ausgebildet, effektive Zusammenarbeit zu planen und durchzuführen?
- 7) Gibt es gemeinsame Möglichkeiten für LehrerInnen und ErzieherInnen, effektive Zusammenarbeit zu entwickeln?
- 8) Gibt es Gelegenheiten für MitarbeiterInnen und SchülerInnen, etwas über SchülerInnen als TutorInnen zu lernen?
- 9) Lernen LehrerInnen und ErzieherInnen die Benutzung von Technologie, die das Lernen unterstützen kann (z.B. Fotoapparat, Fernsehen, Video, Overheadprojektor, Cassettenrecorder, Computer/Internet)?
- 10) Beteiligen die MitarbeiterInnen die SchülerInnen vermehrt an Entscheidungen über Unterrichtsinhalte und Lernwege?
- 11) Ist für alle MitarbeiterInnen eine Fortbildung über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung vorgesehen?
- 12) Lernen alle KollegInnen, wie sie Mobbing und Gewalt auch im Hinblick auf Rassismus, Sexismus und Homophobie begegnen können?
- 13) Fühlen sich die MitarbeiterInnen verantwortlich dafür, ihre eigenen Fortbildungsbedarfe zu überprüfen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren

#### B. 2 | Unterstützung für Vielfalt organisieren

##### Indikator B. 2.3 | 'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert.

- 1) Gibt es Bestrebungen, die Etikettierung von SchülerInnen 'mit sonderpädagogischem Förderbedarf' zu verringern?
- 2) Vermeidet die Schule eine übermäßige Etikettierung von Jungen 'mit sonderpädagogischem Förderbedarf'?
- 3) Vermeidet die Schule eine übermäßige Etikettierung von speziellen ethnischen Gruppen 'mit sonderpädagogischem Förderbedarf'?
- 4) Nennt die Schule ihren Koordinator für die Unterstützung 'Integrationsbeauftragter' oder 'Koordinator für Inklusion' statt 'Koordinator für Sonderpädagogik' oder 'Sonderpädagoge an der allgemeinen Schule'?
- 5) Werden die SchülerInnen mit 'sonderpädagogischem Förderbedarf' als Individuen mit unterschiedlichen Interessen, Kenntnissen und Fähigkeiten gesehen statt als Teil der vermeintlich homogenen Gruppe 'Behinderter'?
- 6) Werden Versuche, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe eines Schülers zu beseitigen, als Möglichkeit gesehen, die Lernerfahrungen aller SchülerInnen zu bereichern?
- 7) Wird Unterstützung für die SchülerInnen, die auf sie angewiesen sind, als ein Recht verstanden statt als besonderer Zusatz zu ihrer Erziehung oder als Privileg?
- 8) Werden die Aspekte des Rechts auf Unterstützung wie z. B. auf Nachteilsausgleich allen SchülerInnen und Eltern bekannt gemacht und in die Schulbroschüre aufgenommen?
- 9) Wird Unterstützung gegeben, ohne dass sofort ein formales Überprüfungsverfahren eingeleitet werden muss?
- 10) Zielen die 'sonderpädagogischen' Aktivitäten darauf, Lernen und Teilhabe zu erhöhen und Ausgrenzung abzubauen?
- 11) Besteht das Bestreben, SchülerInnen aus dem gemeinsamen Unterricht nicht oder nur sehr selten für spezielle Förderung herauszubitten?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

### Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren

#### B. 2 | Unterstützung für Vielfalt organisieren

##### Indikator B. 2.4 | Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen.

- 1) Ist das Gleichstellungsgebot im übergreifenden Schulprogramm enthalten?
- 2) Wird das Gleichstellungsgebot vorrangig als Instrument der Unterstützung angesehen und nicht als Instrument der Überprüfung und Etikettierung?
- 3) Wird die Unterstützung für den Unterricht mit heterogenen Gruppen als Alternative zur Etikettierung und nachfolgender individueller Förderung gesehen?
- 4) Tragen Unterstützungsdienste außerhalb der Schule so zur Planung des Unterrichts bei, dass Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe reduziert werden?
- 5) Werden individuelle Förderpläne für alle SchülerInnen gemeinsam mit ihnen selbst, ihren Eltern und allen beteiligten MitarbeiterInnen erstellt?
- 6) Sind die individuellen Entwicklungsplanungen so angelegt, dass sie den Zugang zu und die Teilhabe an gemeinsamen Unterrichtsinhalten sichern?
- 7) Verbessern individuelle Entwicklungsplanungen für einige SchülerInnen die Lernbedingungen für alle SchülerInnen?
- 8) Bauen Gutachten zur 'Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs' auf Stärken der SchülerInnen und Möglichkeiten ihrer Entwicklung auf anstatt sich defektologisch auf ihre Schwächen zu fixieren?
- 9) Beschreiben Gutachten zur 'Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs' die notwendigen Veränderungen in der Lehr- und Lernorganisation, die für die Verbesserung des Lernens im allgemeinen Unterricht nötig sind?
- 10) Beschreiben Gutachten zur 'Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs' die notwendigen Veränderungen in der Lehr- und Lernorganisation, die für das gemeinsame Lernen mit anderen SchülerInnen nötig sind?
- 11) Benennen Gutachten zur 'Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs' die nötige Unterstützung, um die Teilhabe am allgemeinen Unterricht und in den Arbeitsgemeinschaften zu sichern?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

#### B. 2 | Unterstützung für Vielfalt organisieren

##### Indikator B. 2.5 | Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.

- 1) Sind alle MitarbeiterInnen für die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache verantwortlich?
- 2) Trägt die Unterstützung für diese SchülerInnen dazu bei, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen anzubauen?
- 3) Zielt die Unterstützung auf das Erkennen und Reduzieren der Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe, anstatt sie mit Begriffen wie 'doppelter Halbsprachigkeit' oder 'Lernbehinderung' zu etikettieren?
- 4) Werden hohe Erwartungen auch an die Leistungen der SchülerInnen gestellt, die Deutsch als Zweitsprache lernen oder gelernt haben?
- 5) Stehen ÜbersetzerInnen für Gebärdensprache und andere Sprachen zur Verfügung, um alle zu unterstützen, die es brauchen?
- 6) Werden die Auswirkungen der Migration in ein fremdes Land und eine fremde Kultur als mögliche Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe angesehen?
- 7) Stehen Unterrichts- und Unterstützungsmöglichkeiten durch jemanden zur Verfügung, der den gleichen kulturellen Hintergrund wie die SchülerInnen hat?
- 8) Schließt die Unterstützung dieser SchülerInnen ein, dass mögliche Hindernisse für das Lernen bei allen Aspekten des Unterrichts, der Lerninhalte und der Schulorganisation bedacht werden?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

#### B. 2 | Unterstützung für Vielfalt organisieren

##### **Indikator B. 2.6 | Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.**

- 1) Wird von den UnterstützungslehrerInnen bei seelischen und Verhaltensproblemen die Steigerung des Lernens und der Teilhabe der SchülerInnen als wichtigstes Ziel angesehen?
- 2) Versucht man bei Verhaltensschwierigkeiten Handlungsstrategien zu entwickeln, die das Auskommen miteinander in der Klasse und auf dem Schulhof verbessern helfen können?
- 3) Schließt die Unterstützung bei Verhaltensschwierigkeiten die Reflexion ein, wie Unterricht und Lernen für alle SchülerInnen verbessert werden können?
- 4) Zielt die Unterstützung bei Verhaltensschwierigkeiten darauf, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in Schulstrukturen und -kulturen sowie Schulpraktiken zu erkennen und abzubauen?
- 5) Werden alle LehrerInnen und ErzieherInnen dafür fortgebildet, auf Probleme einzugehen, die SchülerInnen haben und machen?
- 6) Versucht die Schule, die Selbstachtung von SchülerInnen mit wenig Selbstbewusstsein zu steigern?
- 7) Werden Kenntnisse der Eltern zum Abbau von Krisen und Störungen genutzt?
- 8) Tragen die SchülerInnen dazu bei, Krisen und Störungen bei sich und anderen in der Schule zu überwinden?
- 9) Zielt die Unterstützung von Kindern in öffentlicher Erziehung, Heim-, Pflege- und Adoptivkindern auf höhere schulische Leistungen?
- 10) Zielt die Unterstützung von Kindern in öffentlicher Erziehung auf Kontinuität im Lernen?
- 11) Sorgt die Unterstützung von Kindern in öffentlicher Erziehung für intensive Verbindungen zwischen der Schule und den Bezugspersonen?
- 12) Erhalten auch regressive SchülerInnen Unterstützung bei seelischen Problemen und Verhaltensschwierigkeiten, etwa bei Magersucht?
- 13) Werden die Ursprünge von Verhaltensproblemen bei Jungen in der Art gesehen, wie Männlichkeit innerhalb und außerhalb der Schule wahrgenommen wird?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

#### B. 2 | Unterstützung für Vielfalt organisieren

##### Indikator B. 2.7 | Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.

- 1) Wird der Druck zu Ausschluss als Strafe als ein Prozess verstanden, der durch Unterstützung und Intervention bei den Lehr- und Lernarrangements vermieden werden kann?
- 2) Gibt es Treffen mit KollegInnen, SchülerInnen, Eltern und anderen, bei denen versucht wird, mit Problemen flexibel umzugehen, bevor sie eskalieren?
- 3) Werden Zusammenhänge zwischen der Abwertung von SchülerInnen und deren Krisen, Störverhalten und 'Ausschluss als Strafe' gesehen?
- 4) Vermeidet es die Schule, 'schwache' SchülerInnen in eigenen Lerngruppen zusammenzufassen, dadurch abzuwerten und so Sammelbecken von Krisenpotentialen zu schaffen?
- 5) Kümmert sich die Schule um Gefühle des Abgewertetseins, wenn sie bei ethnischen Minderheiten oder in Gruppen aus schwierigen sozialen Milieus aufkommen?
- 6) Ist die Schule bestrebt, Konflikte zwischen ethnischen und Gruppen verschiedener sozialer Milieus zu reduzieren?
- 7) Sind die Reaktionen auf das Störverhalten von einzelnen SchülerInnen immer geleitet von Erziehung und Rehabilitation anstatt von Strafen?
- 8) Wird SchülerInnen oder anderen verziehen, wenn sie gegen die Regeln der Schulgemeinschaft verstoßen haben?
- 9) Gibt es klare, konstruktive Pläne für die Wiedereingliederung von SchülerInnen, die zur Strafe ausgeschlossen waren?
- 10) Gibt es Strategien, alle Formen des Ausschlusses als Strafe zu minimieren - zeitlich begrenzt oder dauerhaft, formell oder informell?
- 11) Wird das Ziel von allen MitarbeiterInnen geteilt, zeitweiligen, dauerhaften, formellen und informellen Ausschluss zu reduzieren?
- 12) Werden informeller wie formeller Ausschluss als Strafe protokolliert?
- 13) Werden regelmäßige Berichte über Ausschluss als Strafe für schulische Gremien verfasst?
- 14) Werden formeller und informeller Ausschluss als Strafe reduziert?

#### Weitere Fragen

- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren

#### B. 2 | Unterstützung für Vielfalt organisieren

##### Indikator B. 2.8 | Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.

- 1) Werden alle Hindernisse für die Beteiligung innerhalb der Kulturen, Strukturen und Praktiken der Schule sowie in den Einstellungen der Kinder und jungen Menschen und ihrer Elternhäuser erforscht?
- 2) Vermeidet es die Schule, Schwänzen mit Ausschluss vom Unterricht zu bestrafen?
- 3) Wird auf das Schwänzen gleich reagiert, unabhängig von Geschlechter- oder Milieuzugehörigkeit?
- 4) Wird der Zusammenhang zwischen Schwänzen, Aggressionen und dem Fehlen unterstützender Freundschaften wahrgenommen?
- 5) Reagiert die Schule auf Schwangerschaften von Schülerinnen in unterstützender und nicht in diskriminierender Weise?
- 6) Unterstützt die Schule aktiv die Rückkehr von SchülerInnen in den Unterricht und deren Teilhabe am Schulleben, die einen Trauerfall, eine chronische Krankheit hatten oder lange abwesend waren?
- 7) Gibt es klare Richtlinien, wie verlängerte Ferienzeiten im 'Heimatland' mit der Schule ausgehandelt werden können?
- 8) Gibt es Empfehlungen, wie die Erfahrungen derer, die längere Zeit gefehlt haben, in den Unterricht einbezogen werden können?
- 9) Gibt es eine Planung, die Kooperation zwischen der Schule und den Eltern im Falle des Schuleschwänzens zu verbessern?
- 10) Gibt es eine koordinierte Strategie zwischen der Schule und anderen sozialen Diensten?
- 11) Gibt es ein effizientes System, Gründe für Fehlzeiten herauszufinden?
- 12) Werden Fehlzeiten in einzelnen Unterrichtsstunden protokolliert?
- 13) Werden Fehlzeiten in einzelnen Unterrichtsstunden zum Anlass genommen, die Beziehung mit den LehrerInnen und dem Unterrichtsstoff zu untersuchen?
- 14) Sind die Daten, die von der Schule gesammelt werden, eine genaue Wiedergabe der 'wirklichen' unerlaubten Fehlzeiten?
- 15) Sinken die unerlaubten Fehlzeiten der SchülerInnen?

#### Weitere Fragen

- 
-



#### B. 2 | Unterstützung für Vielfalt organisieren

##### Indikator B. 2.9 | Mobbing und Gewalt werden abgebaut.

- 1) Gibt es eine gemeinsame Sichtweise bei MitarbeiterInnen, Eltern, SchülerInnen und schulischen Gremien darüber, was Mobbing und Gewalt sind?
- 2) Werden Mobbing und Gewalt als potentielle Begleiterscheinung aller Machtbeziehungen verstanden?
- 3) Werden Mobbing und Gewalt nicht nur mit körperlichen Angriffen, sondern auch mit dem verbalen und emotionalen Zufügen von Schmerz in Verbindung gebracht?
- 4) Wird die Drohung mit Freundschaftsentzug als mögliche Quelle von Mobbing und Gewalt angesehen?
- 5) Wird wahrgenommen, dass sich Mobbing und Gewalt ereignen - möglicherweise zwischen MitarbeiterInnen, zwischen MitarbeiterInnen und SchülerInnen, MitarbeiterInnen und Eltern sowie zwischen SchülerInnen?
- 6) Werden rassistische, sexistische, homophobe und behindertenfeindliche Kommentare und Verhaltensweisen als Aspekt von Mobbing und Gewalt betrachtet?
- 7) Gibt es eine Grundsatzklärung über Mobbing und Gewalt, die im Detail beschreibt, welches Verhalten in der Schule akzeptabel und welches unakzeptabel ist?
- 8) Ist die Sprache der Grundsatzklärung für MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und schulische Gremien verständlich?
- 9) Sind Männer und Frauen in der Schule ansprechbar und können sie Unterstützung geben, wenn Jungen und Mädchen gemobbt oder Opfer bzw. Zeuge von Gewalt werden?
- 10) Wissen die SchülerInnen, an wen sie sich wenden können, wenn sie gemobbt oder Opfer bzw. Zeuge von Gewalt werden?
- 11) Gibt es innerhalb und außerhalb der Schule Menschen, an die sich die MitarbeiterInnen wenden können, wenn sie gemobbt oder Opfer bzw. Zeuge von Gewalt werden?
- 12) Sind die SchülerInnen in den Prozess einbezogen, Strategien zu entwerfen, um Mobbing und Gewalt zu vermeiden und abzubauen?
- 13) Wird das Vorkommen von Mobbing und Gewalt protokolliert?
- 14) Werden Mobbing, Aggressionen und Gewalt reduziert?

#### Weitere Fragen

- 
-

#### C. 1 | Lernarrangements organisieren

##### Indikator C. 1.1 | Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.

- 1) Wird der Unterricht geplant, um das Lernen der SchülerInnen zu unterstützen statt den Lehrplan zu bedienen?
- 2) Entsprechen die Unterrichtsmaterialien den Hintergründen, Erfahrungen und Interessen der SchülerInnen?
- 3) Geht der Unterricht von einer gemeinsamen Erfahrung aus, die in unterschiedlicher Weise entfaltet werden kann?
- 4) Entspricht der Unterricht dem Spektrum von Interessen bei Jungen und Mädchen?
- 5) Steigert der Unterricht das Lernen aller SchülerInnen?
- 6) Legt der Unterricht eine Vorstellung des Lernens als kontinuierlichen Prozess nahe statt als Erledigung bestimmter Aufgaben?
- 7) Kann zwischen verschiedenen Fächern gewählt werden, z.B. Deutsch- oder Fremdsprachenkursen?
- 8) Sind ÜbersetzerInnen für gehörlose SchülerInnen und SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache vorhanden?
- 9) Nimmt die Unterrichtsplanung Rücksicht auf bestimmte SchülerInnen und bemüht sie sich um den Abbau von Hindernissen für deren Lernen und Teilhabe?
- 10) Prüfen die LehrerInnen Möglichkeiten, den Bedarf an individueller Unterstützung bei SchülerInnen zu reduzieren?
- 11) Schließt der Unterricht ebenso Partner- und Gruppenarbeit wie Einzelarbeit und Arbeit mit der ganzen Klasse ein?
- 12) Gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten, z.B. mündliche Vorträge und Diskussionen, Zuhören, Schreiben, Zeichnen, Problemlösen, Nutzung der Bibliothek, audio-visuelle Materialien, praktische Aufgaben und Arbeit mit dem Computer?
- 13) Können SchülerInnen z.B. am naturwissenschaftlichen und am Sportunterricht in der Kleidung teilnehmen, die ihren religiösen Vorstellungen angemessen sind?
- 14) Berücksichtigt die Unterrichtsplanung, dass bestimmte SchülerInnen wegen ihrer religiösen Vorstellungen z.B. in Kunst und Musik Schwierigkeiten haben, sich an bestimmten Inhalten zu beteiligen?
- 15) Wird der Unterricht ggf. so angepasst, dass SchülerInnen mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen auch im Sportunterricht, Arbeitslehre, Hauswirtschaft sowie in Physik (bei Optik und Akustik) Wissen und Fertigkeiten erwerben können?
- 16) Bedenken die MitarbeiterInnen, dass einige SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zusätzliche Zeit für praktische Arbeit mit speziellen Hilfsmitteln brauchen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

#### C. 1 | Lernarrangements organisieren

##### Indikator C. 1.2 | Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.

- 1) Fühlen sich alle Klassen- und FachlehrerInnen für das Lernen aller SchülerInnen in ihrem Unterricht verantwortlich?
- 2) Wird angestrebt, Unterricht und Unterstützung aus der Perspektive der SchülerInnen zu betrachten?
- 3) Baut der Unterricht auf Unterschieden in Wissen und Erfahrungen der SchülerInnen auf?
- 4) Wird emotionalen Aspekten des Lernens im Unterricht die gleiche Aufmerksamkeit gewidmet wie kognitiven?
- 5) Befördert der Unterricht die Lust am Lernen?
- 6) Wird die gesprochene und geschriebene Sprache für alle zugänglich gemacht?
- 7) Werden im Unterricht wesentliche Fachbegriffe erklärt und angewandt?
- 8) Können SchülerInnen ihre Arbeitsergebnisse auf unterschiedliche Weise vorstellen, indem sie Zeichnungen, Fotografien und Kassetten ebenso wie geschriebene Texte anfertigen?
- 9) Baut der Unterricht auf die Spracherfahrung der SchülerInnen außerhalb der Schule auf?
- 10) Fördert der Unterricht den Dialog zwischen MitarbeiterInnen und SchülerInnen ebenso wie unter den SchülerInnen?
- 11) Fördert der Unterricht das Nachdenken über das eigene Lernen und den Austausch dazu?
- 12) Erhalten SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, Möglichkeiten, in ihrer Erstsprache zu sprechen und zu schreiben?
- 13) Werden SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache ermutigt, Übersetzerfertigkeiten von der Muttersprache ins Deutsche zu entwickeln?
- 14) Wird die Anwesenheit zusätzlicher Erwachsener dazu genutzt, Inhalte und Unterrichtsformen so zu verändern, dass das Lernen und die Teilhabe für alle SchülerInnen verbessert werden?
- 15) Berücksichtigen die MitarbeiterInnen den körperlichen Mehraufwand bei einigen SchülerInnen mit Beeinträchtigung oder einer chronischen Krankheit für die Bewältigung von Aufgaben sowie ihre ggf. daraus resultierende Erschöpfung?
- 16) Berücksichtigen die MitarbeiterInnen den mentalen und physischen Aufwand für einige SchülerInnen, z.B. beim Gebärden, Ablesen von den Lippen oder bei der Benutzung optischer Hilfsmittel?
- 17) Lassen sich die MitarbeiterInnen auf spezifische Kommunikationserfordernisse von SchülerInnen ein wie die Kommunikation über Talker, Bliss-Symbole, Mikroportanlage oder Ähnliches?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

#### C. 1 | Lernarrangements organisieren

##### Indikator C. 1.3 | Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.

- 1) Werden die SchülerInnen ermuntert, Sichtweisen zu erkunden, die sich von ihren eigenen unterscheiden?
- 2) Wird den SchülerInnen dabei geholfen, sich in Dialoge zu begeben mit anderen, die verschiedenste Hintergründe und Blickwinkel haben?
- 3) Werden die Stärken jeder Person innerhalb der Lerngruppe bekannt gemacht und wirksam?
- 4) Haben die SchülerInnen die Möglichkeit, mit jemandem zusammenzuarbeiten, der sich von ihnen im Hinblick auf sozialen Hintergrund, ethnische Herkunft, Beeinträchtigung, Geschlecht oder im Alter unterscheidet?
- 5) Machen die MitarbeiterInnen in Klassengesprächen deutlich, dass sie andere Meinungen respektieren und schätzen?
- 6) Werden alle Sprachen und Kommunikationssysteme als gleichwertig behandelt?
- 7) Wird durch Lernaktivitäten ein positives Verständnis von Unterschieden in sozialem Hintergrund, Kultur, Ethnizität, Alter, Geschlechterrolle, Beeinträchtigung, sexueller Orientierung und Religion entwickelt?
- 8) Wird die Vielfalt kultureller Einflüsse auf die Sprache und auf Unterrichtsinhalte den SchülerInnen aufgezeigt?
- 9) Haben alle SchülerInnen die Möglichkeit, mit Kindern und Jugendlichen in reicheren und ärmeren Teilen der Welt zu kommunizieren?
- 10) Erwerben die SchülerInnen ein geschichtliches Verständnis der Unterdrückung bestimmter Gruppen?
- 11) Lernen die SchülerInnen, Stereotypen in Unterrichtsmaterialien und Klassengesprächen zu hinterfragen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

#### C. 1 | Lernarrangements organisieren

##### Indikator C. 1.4 | Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.

- 1) Besteht Vertrauen in die Lernfähigkeit und den Lernwillen aller SchülerInnen?
- 2) Werden die SchülerInnen ermutigt, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen?
- 3) Erklären die LehrerInnen den Zweck einer Stunde oder einer Unterrichtseinheit?
- 4) Helfen die Einrichtung des Klassenraumes, Ausstellungen und andere Ressourcen beim eigenständigen Lernen?
- 5) Hilft die Unterstützung für SchülerInnen dabei, auf bestehendes Wissen und vorhandene Fähigkeiten aufbauend in ihrem Lernen voranzukommen?
- 6) Werden die anstehenden Themen und Inhalte so mit den SchülerInnen besprochen, dass sie schneller oder tiefergehend arbeiten können, wenn sie möchten?
- 7) Wird den SchülerInnen vermittelt, wie sie forschen und ein Thema bearbeiten können?
- 8) Können die SchülerInnen die Bibliothek und die Ressourcen der modernen Medien selbstständig benutzen?
- 9) Wird den SchülerInnen vermittelt, wie sie Stichpunkte in Vorträgen und in der Arbeit mit Büchern machen und wie sie ihre Arbeit organisieren können?
- 10) Wird rein mechanisches Abschreiben vermieden?
- 11) Wird den SchülerInnen vermittelt, wie sie ihre Arbeit in gesprochener, geschriebener und anderer Weise präsentieren können - individuell und in einer Gruppe?
- 12) Werden die SchülerInnen ermutigt, schriftlich und mündlich zusammenzufassen und damit zu reflektieren, was sie gelernt haben?
- 13) Wird den SchülerInnen vermittelt, wie sie sich auf Arbeiten und Prüfungen vorbereiten können?
- 14) Wird mit den SchülerInnen darüber beraten, welche Unterstützung sie brauchen?
- 15) Werden die SchülerInnen hinsichtlich der Qualität des Unterrichts befragt?
- 16) Werden die SchülerInnen darin einbezogen, Wege zur Überwindung eigener Lernschwierigkeiten oder der von anderen zu finden?
- 17) Werden die SchülerInnen in die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien füreinander einbezogen?
- 18) Wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, zwischen Aktivitäten auszuwählen?
- 19) Werden die Kenntnisse und Fertigkeiten, die von den SchülerInnen selbstständig erarbeitet wurden, geschätzt und im Unterricht genutzt?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

#### C. 1 | Lernarrangements organisieren

##### Indikator C. 1.5 | Die SchülerInnen lernen miteinander.

- 1) Sehen die SchülerInnen das Anbieten und Erhalten von Hilfe als normalen Teil der Aktivitäten im Klassenraum?
- 2) Gibt es feste Regeln für die SchülerInnen, nacheinander zu sprechen, einander zuzuhören und nach einer Erklärung zu fragen - untereinander und gegenüber den LehrerInnen?
- 3) Tauschen sich die SchülerInnen gern über ihr Wissen und ihre Fertigkeiten aus?
- 4) Lehnen die SchülerInnen Hilfe in angemessener Weise ab, wenn sie sie nicht brauchen?
- 5) Ermöglichen Gruppenaufgaben den SchülerInnen, Aufgaben aufzuteilen und dann zusammenzutragen, was sie gelernt haben?
- 6) Lernen die SchülerInnen, aus verschiedenen Beiträgen der Gruppe einen gemeinsamen Bericht zusammenzustellen?
- 7) Helfen die SchülerInnen dabei, Streit in der Klasse zu schlichten statt ihn anzuheizen?
- 8) Sehen die SchülerInnen, dass jede(r) seinen Anteil an positiven Rückmeldungen bekommen sollte?
- 9) Fühlen sich die SchülerInnen verantwortlich dafür, anderen im Unterricht bei der Überwindung von Schwierigkeiten zu helfen?
- 10) Sind alle SchülerInnen an der gegenseitigen Einschätzung und Bewertung ihrer Lernfortschritte beteiligt?
- 11) Helfen die SchülerInnen einander, nächste Ziele in der Schule zu setzen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

#### C. 1 | Lernarrangements organisieren

##### Indikator C. 1.6 | Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.

- 1) Sind alle MitarbeiterInnen an der Bewertung der Lernfortschritte beteiligt?
- 2) Übernehmen die LehrerInnen die Verantwortung für den Fortschritt aller SchülerInnen in ihrem Unterricht?
- 3) Sind die SchülerInnen an der Bewertung und Beschreibung ihres Lernens beteiligt?
- 4) Sind die Eltern in den Prozess der Bewertung einbezogen?
- 5) Verdeutlichen die Zeugnisse alle Fertigkeiten und Kenntnisse der SchülerInnen, wie z.B. zusätzliche Sprachen, andere Kommunikationssysteme, Hobbys, Interessen und Arbeitserfahrungen?
- 6) Zeugen die Bewertungen der Schülerleistungen von Respekt?
- 7) Basieren die Bewertungen auf genauer Beobachtung?
- 8) Zeigen die Bewertungen auf, was wichtig zu lernen ist?
- 9) Werden die Bewertungen so genutzt, dass sie das Lernen der SchülerInnen anregen?
- 10) Führen Bewertungen zur Modifikation von Planung und Durchführung des Unterrichts?
- 11) Gibt es vielfältige Möglichkeiten Lernfortschritte zu zeigen und bewerten, die den unterschiedlichen Persönlichkeiten, Interessen und Fertigkeiten Rechnung tragen?
- 12) Können kooperativ entstandene Gruppenarbeiten als Ganzes bewertet werden?
- 13) Verstehen die SchülerInnen, warum sie wie bewertet werden?
- 14) Wird den SchülerInnen ehrlich erklärt, welche Folgen die Beurteilung z.B. in Bezug auf ihre Abschlüsse haben kann?
- 15) Zeigt die Rückmeldung den SchülerInnen auf, was sie gelernt haben und was sie als nächstes tun könnten?
- 16) Wird auf eine mögliche Leistungsspezifik verschiedener Gruppen (Jungen, Mädchen, ethnische Minderheiten, Alter, SchülerInnen mit Beeinträchtigung) geachtet, so dass spezielle Schwierigkeiten entdeckt und aufgearbeitet werden können?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

#### C. 1 | Lernarrangements organisieren

##### Indikator C. 1.7 | Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.

- 1) Bestärkt die Herangehensweise an Disziplin die Selbstdisziplin der SchülerInnen?
- 2) Unterstützen sich die MitarbeiterInnen gegenseitig darin, ohne Aggressivität selbstbewusst aufzutreten?
- 3) Tauschen sich die MitarbeiterInnen über ihre Sorgen, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten aus, um Krisen und Störungen zu überwinden?
- 4) Sind die Abläufe und Regeln im Unterricht stimmig und eindeutig?
- 5) Werden Schwierigkeiten im Unterricht gemeinsam mit den SchülerInnen gelöst?
- 6) Werden Klassenregeln gemeinsam mit den SchülerInnen aufgestellt?
- 7) Wird mit den SchülerInnen beraten, wie die Klassenatmosphäre verbessert werden kann?
- 8) Wird mit den SchülerInnen beraten, wie die Arbeitsatmosphäre verbessert werden kann?
- 9) Haben die SchülerInnen das Gefühl, dass unabhängig von Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit fair mit ihnen umgegangen wird?
- 10) Wenn mehrere Erwachsene im Raum sind, tragen sie dann die Verantwortung für den Ablauf des Unterrichts gemeinsam?
- 11) Gibt es klare Vorgehensweisen als Reaktion auf extrem störendes Verhalten, die von SchülerInnen und LehrerInnen akzeptiert und getragen werden?
- 12) Wird es von MitarbeiterInnen und SchülerInnen als Ungerechtigkeit erkannt, wenn Jungen mehr Aufmerksamkeit erhalten als Mädchen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-



## Indikatoren und Fragen

### Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

#### C. 1 | Lernarrangements organisieren

##### Indikator C. 1.8 | Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.

- 1) Beteiligen sich die KollegInnen gegenseitig an der Planung von Unterricht und Hausaufgaben?
- 2) Gibt es im Stundenplan verankerte Planungs- und Koordinationszeiten für die Teams?
- 3) Wird der Unterricht so geplant, dass die Anwesenheit aller Erwachsenen in der Klasse voll genutzt wird?
- 4) Engagieren sich die KollegInnen für partnerschaftliches Unterrichten?
- 5) Wird Teamteaching immer auch als Möglichkeit genutzt, gemeinsam das Lernen der SchülerInnen zu reflektieren?
- 6) Schätzen die KollegInnen gegenseitige Kritik, z.B. an der Verständlichkeit der Sprache bei Erklärungen und an Formen der Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen?
- 7) Verändern LehrerInnen ihren Unterricht aufgrund der Rückmeldungen von KollegInnen?
- 8) Teilen sich Klassen- und UnterstützungslehrerInnen jeweils die Arbeit mit einzelnen SchülerInnen, Gruppen und der ganzen Klasse?
- 9) Sind die TeamkollegInnen Vorbilder für die Zusammenarbeit der SchülerInnen?
- 10) Beteiligen sich die KollegInnen an einer gemeinsamen Problemlösung mit anderen, wenn der geringe Fortschritt einzelner SchülerInnen oder einer Gruppe Anlass zur Sorge gibt?
- 11) Tragen die im Team unterrichtenden KollegInnen die Verantwortung gemeinsam, dafür zu sorgen, dass alle SchülerInnen am Unterricht teilhaben können?
- 12) Werden gemeinsame Unterrichtsplanungen schriftlich fixiert und sind sie in der Klasse, auch für Vertretungen, greifbar?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

#### C. 1 | Lernarrangements organisieren

##### Indikator C. 1.9 | Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.

- 1) Sind die ErzieherInnen an der Planung und Reflexion von Unterricht beteiligt?
- 2) Sind die ErzieherInnen inhaltlichen Bereichen statt einzelnen SchülerInnen zugeordnet?
- 3) Kümmern sich die ErzieherInnen um eine Verbesserung der Teilhabe aller SchülerInnen?
- 4) Haben die ErzieherInnen das Ziel, dass die SchülerInnen von ihrer persönlichen Hilfe unabhängig werden?
- 5) Tragen die ErzieherInnen dazu bei, dass die SchülerInnen sich gegenseitig bei Lernschwierigkeiten unterstützen?
- 6) Vermeiden die ErzieherInnen, sich in die Beziehungen der Gleichatrigen einzumischen?
- 7) Erhalten ErzieherInnen eine Arbeitsplatzbeschreibung, in der ihre Arbeitsaufgaben beschrieben werden?
- 8) Sind die Arbeitsaufgaben der ErzieherInnen laut Arbeitsplatzbeschreibung allen LehrerInnen vertraut?
- 9) Ist der Klassenraum so gestaltet, dass die ErzieherInnen neben der Arbeit mit der Klasse auch mit Gruppen und Einzelnen darin arbeiten können?
- 10) Werden den ErzieherInnen zusätzliche Aufgaben wie Teilnahme an Treffen, Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien und Fortbildung auf ihre Arbeitszeit angerechnet?
- 11) Werden die Sichtweisen der ErzieherInnen über ihre Arbeitsplatzbeschreibung eingeholt?
- 12) Wird wahrgenommen, dass manche SchülerInnen mit Beeinträchtigung eine(n) persönliche(n) AssistentIn statt einer ErzieherIn brauchen?
- 13) Wird mit den SchülerInnen mit Beeinträchtigung über eine notwendige Unterstützung und über die Anforderungen an die entsprechende Person beraten?
- 14) Ist es allen deutlich, dass persönliche AssistentInnen und ErzieherInnen manchmal als Anwälte für einige SchülerInnen agieren müssen?
- 15) Werden Anstrengungen unternommen, auch Männer als Assistenten zu gewinnen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

#### C. 1 | Lernarrangements organisieren

##### Indikator C. 1.10 | Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.

- 1) Haben die Hausaufgaben immer ein deutliches Lernziel?
- 2) Stehen die Hausaufgaben in Beziehung zu den Fertigkeiten und Kenntnissen aller SchülerInnen?
- 3) Gibt es die Möglichkeit, die Hausaufgaben auf verschiedene Weise zu erfüllen?
- 4) Erweitern die Hausaufgaben die Kenntnisse und Fertigkeiten aller SchülerInnen?
- 5) Sprechen sich die LehrerInnen miteinander ab, um sinnvolle Hausaufgaben zu stellen?
- 6) Wird den SchülerInnen ausreichend Möglichkeit gegeben, um vor dem Ende der Unterrichtsstunde die Anforderungen der Hausaufgaben zu klären und ggf. zu notieren oder notieren zu lassen?
- 7) Werden die Hausaufgaben verändert, wenn sich im Gespräch herausstellt, dass sie für einige SchülerInnen nicht sinnvoll, angemessen oder bewältigbar sind?
- 8) Gibt es Möglichkeiten, Hausaufgaben in der Schule zu erledigen - während der Mittagspause oder nach dem Unterricht?
- 9) Sind die Hausaufgaben in die Planung von Unterrichtseinheiten einbezogen?
- 10) Bestärken Hausaufgaben die SchülerInnen darin, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen, indem sie z.B. über Inhalte und Menge selbst entscheiden?
- 11) Wird sichergestellt, dass die Hausaufgaben ohne Hilfe der Eltern gemacht werden können?
- 12) Gibt es Möglichkeiten für SchülerInnen, bei den Hausaufgaben zusammenzuarbeiten?
- 13) Haben die SchülerInnen eine Auswahl bei den Hausaufgaben, so dass sie eine sinnvolle Verbindung zur Entwicklung ihrer Kenntnisse und ihren eigenen Interessen herstellen können?
- 14) Können die SchülerInnen die Hausaufgaben nutzen, um ein spezielles Interessengebiet über eine längere Zeit zu bearbeiten?
- 15) Werden die Erfahrungen mit den Hausaufgaben immer besprochen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

#### C. 1 | Lernarrangements organisieren

##### Indikator C. 1.11 | Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.

- 1) Können alle SchülerInnen an Aktivitäten teilnehmen, die ihnen zusagen?
- 2) Ist eine Transportmöglichkeit vorgesehen, um SchülerInnen, die von weit her kommen oder in der Mobilität eingeschränkt sind, die Teilnahme an Nachmittagsaktivitäten zu ermöglichen?
- 3) Werden alle SchülerInnen angeregt, an Arbeitsgruppen mit Musik, Theater und Sport teilzunehmen?
- 4) Können die SchülerInnen an reinen Jungen- oder Mädchengruppen teilnehmen, wenn ein Geschlecht in einer Aktivität stark überwiegt, z.B. Computer, Schach oder Chor?
- 5) Gibt es die Möglichkeit für Jungen- und Mädchengruppen, wenn gemischte Gruppen aus religiösen, kulturellen oder anderen Gründe nicht gewünscht werden?
- 6) Werden Kinder und Jugendliche davon abgehalten, den ganzen Platz auf dem Schulhof für sich zu beanspruchen, z.B. für Fußball?
- 7) Wird den SchülerInnen eine Auswahl von Spielen für den Schulhof vermittelt, die Kinder mit unterschiedlichen Möglichkeiten einbeziehen?
- 8) Spiegeln die KlassensprecherInnen die Vielfalt der SchülerInnen der Schule wider?
- 9) Spiegeln die SchulsprecherInnen die Vielfalt der SchülerInnen in der Schule wider?
- 10) Werden Schulfahrten - auch ins Ausland - für alle SchülerInnen zugänglich gemacht, unabhängig von Begabung oder Beeinträchtigung?
- 11) Wird allen SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, an Aktivitäten außerhalb der Schule teilzunehmen?
- 12) Wird allen SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, an Aktivitäten teilzunehmen, die den lokalen Gemeinschaften nützen und sie unterstützen?
- 13) Regen Spiele und der Sportunterricht alle SchülerInnen zu Sport und Fitness an?
- 14) Enthalten Sportfeste auch solche Aktivitäten, an denen jede(r) teilnehmen kann, unabhängig von Leistung oder Beeinträchtigung?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

#### C. 2 | Ressourcen mobilisieren

##### Indikator C. 2.1 | Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und das Lernen genutzt.

- 1) Werden die SchülerInnen darin bestärkt, ihre Kenntnisse und Erfahrungen, z.B. bezogen auf verschiedene Länder, Regionen und Stadtbereiche oder über die Geschichte ihrer Familie, zusammenzutragen?
- 2) Wird das Vermögen der SchülerInnen wahrgenommen und sensibel genutzt, emotionale Unterstützung zu geben?
- 3) Helfen SchülerInnen mit mehr Kenntnissen oder Fertigkeiten in einem Gebiet manchmal denen, die weniger davon haben?
- 4) Gibt es Gelegenheiten zu gegenseitiger Unterstützung von SchülerInnen unterschiedlicher Jahrgänge, ggf. auch als Unterstützung älterer durch jüngere?
- 5) Erhalten alle - also auch leistungsschwächere - SchülerInnen die Chance, anderen zu helfen?
- 6) Wird jedem - unabhängig von Begabung, Beeinträchtigung oder Alter - zugetraut, dass er wichtige Dinge zum Unterricht beitragen kann?
- 7) Wird die Vielfalt der Sprachen, die die SchülerInnen sprechen, als wesentlicher Teil des Unterrichtsinhalts und als eine reichhaltige Anregung für den Sprachunterricht genutzt?
- 8) Geben SchülerInnen, die z. B. ein bestimmtes Problem überwunden haben, ihre Erfahrungen an andere weiter?
- 9) Werden Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe einiger SchülerInnen, z.B. Zugang zu einem Teil des Gebäudes oder einem Unterrichtsinhalt zu erhalten, als Aufgabe zur Problemlösung oder als Projekt für viele Beteiligte gesehen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

#### C. 2 | Ressourcen mobilisieren

##### Indikator C. 2.2 | Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.

- 1) Sind alle Fertigkeiten und Kenntnisse der MitarbeiterInnen bekannt und nicht nur die aus der Stellenbeschreibung?
- 2) Wird an die MitarbeiterInnen appelliert, auf alle ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zurückzugreifen und sie einzubringen, um Lernprozesse zu unterstützen?
- 3) Sind die MitarbeiterInnen zur Fortbildung aufgefordert?
- 4) Werden die unterschiedlichen Sprachen, die von MitarbeiterInnen gesprochen werden, als Ressource für die Schule genutzt?
- 5) Bieten MitarbeiterInnen mit spezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen anderen Hilfe an?
- 6) Werden Unterschiede der Kulturen und der sozialen Hintergründe der MitarbeiterInnen für die Unterrichtsentwicklung herangezogen?
- 7) Gibt es formelle und informelle Gelegenheiten für die MitarbeiterInnen, Probleme mit SchülerInnen im Austausch mit KollegInnen zu lösen?
- 8) Regen sich die MitarbeiterInnen zu unterschiedlichen Blickwinkeln auf die Problemlagen ihrer SchülerInnen an?
- 9) Lernen die MitarbeiterInnen der Schule von der Unterrichtsgestaltung und Erfahrung in anderen Schulen?
- 10) Werden ggf. MitarbeiterInnen örtlicher Sonderschulen in den fachlichen Austausch mit den KollegInnen der allgemeinen Schulen einbezogen?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## Indikatoren und Fragen

### Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

#### C. 2 | Ressourcen mobilisieren

##### Indikator C. 2.3 | Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.

- 1) Entwickeln die KollegInnen langfristig und von vielen nutzbare Hilfsmittel für die Unterstützung des Lernens?
- 2) Kennen alle KollegInnen die für ihren Unterricht zur Verfügung stehenden Hilfsmittel?
- 3) Unterstützen Struktur und Ausstattung der Schulbibliothek selbstständiges Lernen?
- 4) Ist die Schulbibliothek so organisiert, dass sie das Lernen aller unterstützt?
- 5) Gibt es eine Auswahl qualitativ guter Prosa- und Sachliteratur für alle LeserInnen in den Erstsprachen der SchülerInnen?
- 6) Gibt es angemessen angepasste Unterrichtsmaterialien, z.B. in Großdruck, Brailleschrift oder als Hörkassette, für SchülerInnen mit Beeinträchtigung?
- 7) Gibt es eine gut organisierte Videothek?
- 8) Werden Computer im Unterricht aller Fächer eingesetzt?
- 9) Gibt es systematische Möglichkeiten, Bildungsprogramme aus dem Fernsehen im Unterricht effektiv zu nutzen?
- 10) Werden das Internet und E-Mails effizient von den MitarbeiterInnen genutzt, so dass sie im Unterricht und beim Lernen helfen?
- 11) Wird allen SchülerInnen die Gelegenheit geboten, mit anderen über größere Entfernungen zu kommunizieren, auf Papier, per Telefon oder per E-Mail?
- 12) Wird das Internet effizient von den SchülerInnen genutzt, so dass es bei der Arbeit in der Schule und den Hausaufgaben hilft?
- 13) Werden Kassettenrekorder in allen Fächern genutzt, um die mündliche Arbeit zu unterstützen?
- 14) Werden neue technische Möglichkeiten ausgenutzt, z.B. Spracherkennungsprogramme als Unterstützung für SchülerInnen, die sehr große Schwierigkeiten mit dem Schreiben haben?
- 15) Werden Arbeitsblätter nur genutzt, wenn keine Originalmaterialien vorhanden sind und keine eigenen Texte, Berichte, Fotos, Bücher etc. hergestellt werden können?
- 16) Werden Arbeitsblätter nur genutzt, wenn sie von den SchülerInnen vollständig verstanden wurden und ihr Lernen erweitern?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

#### C. 2 | Ressourcen mobilisieren

##### Indikator C. 2.4 | Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.

- 1) Gibt es eine regelmäßig aktualisierte Zusammenstellung der Ressourcen der Umgebung, die den Unterricht und das Lernen unterstützen können? Diese können einschließen:
  - Museen, Kunstgalerien
  - Theater, Kinos
  - Kulturhäuser, Stadtteilzentren
  - lokale religiöse Zentren
  - VertreterInnen von Gemeindegruppen und -vereinen
  - Gemeinde-, Stadt- und Kreisräte
  - lokales Gewerbe
  - Krankenhäuser
  - Seniorenheime
  - Polizei
  - Feuerwehr
  - Freiwilligenagenturen
  - Sportzentren und -einrichtungen
  - Parkanlagen, Spielplätze
  - Wasser-, Fluss- und Kanalämter
  - PolitikerInnen
  - Oberhäupter von ethnischen Minderheiten
  - Gewerkschaften
  - Bürgerberatungsstellen
  - Bibliotheken
  - Bauernhöfe, zoologische und botanische Gärten
  - Landschaftsbehörden
  - Denkmalämter
  - Bahnhöfe, Flughäfen, Transportämter
  - Studienzentren
  - Schulen, Weiterbildungsinstitute, Hochschulen, Universitäten
- 2) Tragen Mitglieder lokaler Gruppierungen etwas zu Unterrichtsinhalten der Schule bei?
- 3) Werden Eltern und andere Menschen aus dem Umfeld in ihrer Vielfalt als Unterstützung in den Unterricht eingeladen?
- 4) Sind Erwachsene mit Behinderungen in die Unterstützung von SchülerInnen eingebunden?
- 5) Agieren Menschen aus dem Umfeld als PatInnen oder MentorInnen, um SchülerInnen mit Schwierigkeiten zu unterstützen?
- 6) Werden spezielle Kompetenzen von Eltern wie z. B. ihre Berufe, Ämter oder Hobbys als Ressourcen in den Unterricht einbezogen, um allen SchülerInnen Lernanreize zu bieten?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-



## Indikatoren und Fragen

### Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

#### C. 2 | Ressourcen mobilisieren

##### Indikator C. 2.5 | Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.

- 1) Gibt es eine offene und gerechte, im Konsens entwickelte Verteilung der Mittel in der Schule?
- 2) Ist deutlich, wie die Ressourcen zur Unterstützung von SchülerInnen verschiedener Altersgruppen und Leistungen verteilt werden?
- 3) Werden die Ressourcen so eingesetzt, dass sie selbstständiges Lernen verstärken?
- 4) Kennen die MitarbeiterInnen die Ressourcen der Schule für die Unterstützung von SchülerInnen mit 'sonderpädagogischem Förderbedarf'?
- 5) Werden die Ressourcen für SchülerInnen mit 'sonderpädagogischem Förderbedarf' genutzt, um die Kompetenzen der Schule zu steigern, auf Vielfalt einzugehen?
- 6) Werden durch die Unterstützungsressourcen Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe sowie Etikettierung von SchülerInnen vermieden?
- 7) Reflektieren die MitarbeiterInnen die Nutzung der zugewiesenen Ressourcen regelmäßig, so dass sie flexibel eingesetzt werden können, um auf veränderte Bedürfnisse der SchülerInnen zu reagieren?

#### Weitere Fragen

- 
- 
-

## **Teil 4**

### **Zusammenfassings- und Fragebögen**

#### *Inhalt*

Prioritäten für die Entwicklung – Zusammenfassungsbogen	98
Fragebogen 1: Fragebogen mit Indikatoren	99
Fragebogen 2: Adaptierte Indikatoren für SchülerInnen und Eltern	101
Fragebogen 3: Meine Grundschule ( <i>Beispiel</i> )	103
Fragebogen 4: Meine Gesamtschule ( <i>Beispiel</i> )	105
Fragebogen 5: Meine Sekundarschule ( <i>Beispiel</i> )	107
Fragebogen 6: Fragebogen für Eltern mit Kindern in den Sekundarstufen ( <i>Beispiel</i> )	109

## Prioritäten für die Entwicklung - Zusammenfassungsbogen

Bitte kreuzen Sie diejenigen der Gruppen an, zu der Sie gehören:

- |                                    |                                     |  |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> LehrerIn  | <input type="checkbox"/> ErzieherIn | <input type="checkbox"/> andere(r) MitarbeiterIn |
| <input type="checkbox"/> SchülerIn | <input type="checkbox"/> Elternteil | <input type="checkbox"/> andere: .....           |

*Schreiben Sie bitte eine oder zwei Prioritäten zu den Bereichen auf, in denen Ihrer Meinung nach Veränderungen in der Schule besonders wichtig sind. Sie können dies als einen oder mehrere Indikatoren oder eine oder mehrere Fragen oder als zusätzlichen Gedanken formulieren, der nicht in den Indexmaterialien genannt ist. Bedenken Sie auch die Bedeutung eines Vorschlags in einer Dimension für Veränderungen in anderen Dimensionen.*

---

Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

Gemeinschaft bilden

Inklusive Werte verankern

---

Dimension B Inklusive STRUKTUREN etablieren

Eine Schule für alle entwickeln

Unterstützung für Vielfalt organisieren

---

Dimension C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

Lernarrangements organisieren

Ressourcen mobilisieren

---

## Fragebogen 1: Indikatoren

<b>Kreuzen Sie bitte an, zu welcher Gruppe Sie gehören:</b> <input type="checkbox"/> LehrerIn <input type="checkbox"/> ErzieherIn <input type="checkbox"/> andere(r) MitarbeiterIn <input type="checkbox"/> SchülerIn <input type="checkbox"/> Eltern <input type="checkbox"/> Andere: .....		stimmt voll	stimmt zum Teil	stimmt nicht	brauche mehr Informationen
<b>Kreuzen Sie bitte das Kästchen an, das Ihre Meinung am besten ausdrückt!</b>					
<b>Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen</b>					
A.1.1	Jede(r) fühlt sich willkommen.				
A.1.2	Die SchülerInnen helfen einander.				
A.1.3	Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.				
A.1.4	MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.				
A.1.5	MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.				
A.1.6	MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.				
A.1.7	Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.				
A.2.1	An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt.				
A.2.2	MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und schulische Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.				
A.2.3	Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.				
A.2.4	MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Person und als RollenträgerIn.				
A.2.5	Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.				
A.2.6	Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.				
<b>Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren</b>					
B.1.1	Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht.				
B.1.2	Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.				
B.1.3	Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.				
B.1.4	Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.				
B.1.5	Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.				
B.1.6	Die Schule organisiert Lerngruppen so, das alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.				
B.2.1	Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.				
B.2.2	Fortbildungsangebote helfen den Mitarbeiterinnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.				
B.2.3	'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert.				
B.2.4	Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe Partizipation aller SchülerInnen entsprochen.				

B.2.5	Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.				
B.2.6	Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.				
B.2.7	Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.				
B.2.8	Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.				
B.2.9	Mobbing und Gewalt werden abgebaut.				
<b>Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln</b>					
C.1.1	Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.				
C.1.2	Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.				
C.1.3	Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.				
C.1.4	Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.				
C.1.5	Die SchülerInnen lernen miteinander.				
C.1.6	Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.				
C.1.7	Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.				
C.1.8	Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.				
C.1.9	Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.				
C.1.10	Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.				
C.1.11	Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.				
C.2.1	Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.				
C.2.2	Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.				
C.2.3	Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.				
C.2.4	Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.				
C.2.5	Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.				

### Prioritäten für die Entwicklung

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

**Fragebogen 2: Adaptierte Indikatoren für SchülerInnen und Eltern**  
(Beispiel)

Bitte die Gruppe ankreuzen: <input type="checkbox"/> SchülerIn <input type="checkbox"/> Eltern		stimmt voll	stimmt zum Teil	stimmt nicht
Bitte das Kästchen ankreuzen, das die eigene Meinung ausdrückt!				
<b>Kulturen</b>				
1	Jede(r) fühlt sich willkommen.			
2	Die SchülerInnen helfen einander.			
3	Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.			
4	MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.			
5	Die Eltern fühlen sich in die Schule eingebunden.			
6	MitarbeiterInnen und Schulgremien arbeiten gut zusammen.			
7	Die LehrerInnen bevorzugen keine Gruppe von SchülerInnen.			
8	Die LehrerInnen helfen allen SchülerInnen, ihr Bestes zu geben.			
9	Die LehrerInnen denken, dass alle SchülerInnen gleich wichtig sind.			
<b>Strukturen</b>				
10	Die Schule macht es Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen leicht, zu ihr zu kommen.			
11	Wenn du das erste Mal in diese Schule kommst, wird dir geholfen, dich einzuleben.			
12	Die LehrerInnen mögen alle Lerngruppen gleich gern.			
13	Die LehrerInnen versuchen Verhaltensprobleme zu lösen, ohne Kinder wegzuschicken.			
14	Die LehrerInnen strengen sich an, die Schule so zu gestalten, dass man gern dorthin geht.			
15	Es wird viel getan, um Mobbing und Gewalt zu verhindern.			

Praktiken				
16	Die LehrerInnen versuchen den Unterricht so zu gestalten, dass alle gern zur Schule gehen.			
17	Den SchülerInnen wird vermittelt, Menschen wertzuschätzen, die eine andere Herkunft als sie selbst haben.			
18	Die SchülerInnen wissen meistens, was im Unterricht als nächstes dran kommt.			
19	Die LehrerInnen erwarten, dass sich die SchülerInnen im Unterricht gegenseitig helfen.			
20	In den meisten Unterrichtsstunden gehen SchülerInnen und LehrerInnen fair miteinander um.			
21	Die LehrerInnen helfen allen, die Schwierigkeiten im Unterricht haben.			
22	Die ErzieherInnen arbeiten mit jedem, der Hilfe braucht.			
23	Die Hausaufgaben helfen beim Lernen und werden hilfreich kritisiert.			
24	Außerhalb des Unterrichts werden Aktivitäten geplant, die jede(n) interessieren.			

**Drei Dinge, die ich in der Schule ändern würde:**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

### Fragebogen 3: Meine Grundschule (Beispiel)

Ich bin ein Mädchen <input type="checkbox"/> Ich bin ein Junge <input type="checkbox"/>		stimmt voll	stimmt zum Teil	stimmt nicht
Ich bin in Klasse _____				
<b>Kreuz bitte das Kästchen an, das deine eigene Meinung ausdrückt!</b>				
1	Manchmal arbeite ich mit jemandem in Partnerarbeit.			
2	Manchmal wird die Klasse in Arbeitsgruppen eingeteilt.			
3	Ich helfe anderen, wenn sie nicht weiterkommen.			
4	Andere helfen mir, wenn ich nicht weiterkomme.			
5	Meine Arbeiten werden ausgestellt, so dass andere sie sehen können.			
6	Mein Lehrer / meine Lehrerin hört sich gern meine Ideen an.			
7	Mein Lehrer / meine Lehrerin hilft mir gern bei der Arbeit.			
8	Ich helfe meinem Lehrer / meiner Lehrerin gern, wenn etwas erledigt werden muss.			
9	Ich finde unsere Regeln in der Klasse gerecht.			
10	Einige Kinder meiner Klasse hänseln andere.			
11	Manchmal werde ich auf dem Schulhof geärgert.			
12	Wenn ich in der Schule unglücklich bin, gibt es immer einen Erwachsenen, zu dem ich gehen kann.			
13	Wenn sich Kinder in meiner Klasse streiten, setzen wir uns zusammen und finden gemeinsam eine gerechte Lösung.			
14	Meine verabredeten Ziele für das Halbjahr verbessern meine Arbeitsergebnisse.			
15	Manchmal kann ich selbst wählen, woran ich arbeiten möchte.			
16	Ich bin stolz, wenn ich gute Arbeitsergebnisse habe.			
17	Wenn ich Hausaufgaben bekomme, weiß ich meistens, was ich machen soll.			



18	Mein Lehrer / meine Lehrerin lässt sich gerne erzählen, was ich zuhause gemacht habe.			
19	Meine Familie findet diese Schule gut.			
20	Wenn ich in der Schule gefehlt habe, fragt mich mein Lehrer / meine Lehrerin, was los war.			

**Die drei Dinge, die ich am besten finde in meiner Schule**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**Die drei Dinge, die ich nicht gut finde in meiner Schule**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**Danke für deine Hilfe!**

### Fragebogen 4: Meine Gesamtschule (Beispiel)

Ich bin männlich <input type="checkbox"/> Ich bin weiblich <input type="checkbox"/> Ich bin in Klasse / Lerngruppe _____		stimmt voll	stimmt zum Teil	stimmt nicht
<b>Kreuz bitte das Kästchen an, das deiner Meinung entspricht!</b>				
1	Ich finde, dies ist eine gute Schule.			
2	Diese Schule ist die beste Schule in der Gegend.			
3	Meine Familie meint, dies ist eine gute Schule.			
4	Es wäre besser, wenn gleich viele Jungen und Mädchen in der Schule wären.			
5	Ich wünschte mir, es gäbe mehr SchülerInnen aus unterschiedlichen Kulturen.			
6	Ich würde gern Türkisch als Prüfungsfach nehmen.			
7	Ich finde, es gibt Widersprüche zwischen dem Leben zu Hause und dem in der Schule.			
8	Es sollte erlaubt sein, im Unterricht etwas auf Türkisch zu erklären.			
9	Manchmal sagen SchülerInnen im Unterricht etwas auf Türkisch, damit der Lehrer sie nicht versteht.			
10	Ich denke, die Regelungen zum Duschen nach dem Sportunterricht sind okay.			
11	Ich denke, die Toiletten in der Schule sind okay.			
12	Ich fänd es besser, wenn es Schließfächer gäbe, wo ich meine Sachen lassen kann.			
13	Es gibt Unterrichtsstunden, in denen ich mich mit meinem Glauben unwohl fühle.			
14	Ich habe Angst, dass ich Schwierigkeiten mit Gangs kriege.			
15	Jungen und Mädchen respektieren sich gegenseitig in der Schule.			
16	Es ist leichter, mit SchülerInnen des anderen Geschlechts innerhalb der Schule zu tun zu haben als außerhalb.			
17	Behinderte SchülerInnen werden in dieser Schule respektiert.			
18	Niemand wird an dieser Schule wegen seiner Hautfarbe schlecht behandelt.			

19	Ich habe in der Schule auch mit SchülerInnen zu tun, die nicht in meiner Gegend wohnen.			
20	Ich treffe mich außerhalb der Schule mit SchülerInnen, die nicht aus meiner Wohngegend stammen.			
21	Ich habe den Eindruck, dass meine Religion in dieser Schule respektiert wird.			
22	Ich habe das Gefühl, dass meine Familie es nicht gut findet, mit wem ich in der Schule zusammen komme.			
23	Keiner wird aufgrund seiner Herkunft schlecht behandelt.			
24	Ich wurde während des letzten Halbjahres in dieser Schule gemobbt.			
25	Viele SchülerInnen werden in dieser Schule gemobbt.			
26	SchülerInnen, die jetzt neu Deutsch lernen, bekommen die nötigen Hilfen.			
27	Alle SchülerInnen bekommen Hilfe im Unterricht, wenn sie sie brauchen.			
28	SchülerInnen bekommen im Unterricht Hilfe von MitschülerInnen.			
29	Ich habe zuhause einen Platz, an dem ich meine Hausaufgaben machen kann.			
30	Wenn ich möchte, kann ich meine Hausaufgaben in der Schule machen.			
31	Ich finde, dass SchülerInnen und LehrerInnen gut miteinander klarkommen.			
32	Ich habe das Gefühl, dass die LehrerInnen mehr auf leistungsstarke SchülerInnen eingehen.			

**Diese drei Dinge würde ich am liebsten in der Schule ändern**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**Vielen Dank für deine Hilfe!**

## Fragebogen 5: Meine Sekundarschule (Beispiel)

Ich bin männlich <input type="checkbox"/> Ich bin weiblich <input type="checkbox"/>		stimmt voll	stimmt zum Teil	stimmt nicht
Ich bin in Klasse _____				
<b>Kreuz bitte das Kästchen an, das deiner Meinung entspricht!</b>				
1	Im Unterricht arbeite ich oft mit anderen Schülerinnen in Partner- oder Gruppenarbeit.			
2	Die meisten Unterrichtsstunden machen mir Spaß.			
3	Wenn ich ein Problem mit meiner Arbeit habe, bitte ich die LehrerInnen um Hilfe.			
4	Ich lerne viel in dieser Schule.			
5	Meine FreundInnen helfen mir, wenn ich bei einer Arbeit nicht weiterkomme.			
6	Dass zwei PädagogInnen in einigen Stunden da sind, hilft mir beim Lernen.			
7	Im Unterricht sind die LehrerInnen daran interessiert, meine Ideen zu hören.			
8	Die LehrerInnen finden es nicht schlimm, wenn ich Fehler mache, solange ich mein Bestes gebe.			
9	Meine Arbeiten werden in der Schule ausgestellt.			
10	Die MitarbeiterInnen der Schule sind freundlich zu mir.			
11	Ich finde, die LehrerInnen sind gerecht, wenn sie jemanden bestrafen.			
12	Ich finde, die LehrerInnen sind gerecht, wenn sie jemanden loben.			
13	Ich denke, einige LehrerInnen mögen bestimmte SchülerInnen mehr als andere.			
14	Wenn ich Hausaufgaben bekomme, verstehe ich normalerweise, was ich machen soll.			
15	Ich mache normalerweise die Hausaufgaben, die ich aufbekomme.			
16	Meistens mag ich es, in der Schule zu sein.			
17	Als ich aus der Grundschule kam, wollte ich gern in diese Schule gehen.			

18	Ich denke, diese ist die beste von den Sekundarschulen dieser Gegend.			
19	Meine Familie findet, dass dies eine gute Schule ist.			
20	Es ist gut, dass SchülerInnen verschiedener Herkunft in dieser Schule sind.			
21	SchülerInnen mit Behinderungen werden in der Schule respektiert.			
22	Jeder Schüler, der in der Nähe der Schule wohnt, kann in diese Schule gehen.			
23	Wenn du dich in dieser Schule richtig danebenbenimmst, wirst du nach Hause geschickt.			
24	Es ist gerecht, wenn die Schule jemanden nach Hause schickt, der sich schlecht benommen hat.			
25	Ich habe einige gute FreundInnen in der Schule.			
26	Mich stört, dass ich in der Schule oft gehänselt werde.			
27	Ich werde in der Schule gemobbt.			
28	Wenn mich jemand mobbt, sage ich es einem Lehrer.			
29	In der Mittagspause nehme ich manchmal an Sport- oder anderen AGs teil.			
30	Nach der Schule nehme ich manchmal an Sport- oder anderen AGs teil.			
31	In der Mittagspause gibt es Orte in der Schule, wo ich es mir gemütlich machen kann.			
32	Ich mag meine(n) KlassenlehrerIn / TutorIn.			
33	Mein(e) KlassenlehrerIn / TutorIn mag mich.			
34	Wenn ich einen Tag in der Schule gefehlt habe, möchte mein(e) KlassenlehrerIn / TutorIn wissen, wo ich war.			

**Wenn ich drei Dinge in dieser Schule verändern könnte, würde ich**

**1** \_\_\_\_\_

**2** \_\_\_\_\_

**3** \_\_\_\_\_

**Danke für deine Hilfe!**

**Fragebogen 6: Fragebogen für Eltern mit Kindern in den Sekundarstufen  
(Beispiel)**

<b>Kreuzen Sie bitte an, in welchen Jahrgängen Sie Kinder an der Schule haben:</b> Klasse 5 <input type="checkbox"/> Klasse 6 <input type="checkbox"/> Klasse 7 <input type="checkbox"/> Klasse 8 <input type="checkbox"/> Klasse 9 <input type="checkbox"/> Klasse 10 <input type="checkbox"/> Klasse 11 <input type="checkbox"/> Klasse 12/13 <input type="checkbox"/>		stimmt voll	stimmt zum Teil	stimmt nicht
<b>Kreuzen Sie bitte das Kästchen an, das Ihre Meinung ausdrückt!</b>				
1	Diese Schule war meine erste Wahl für mein(e) Kind(er).			
2	Mein(e) Kind(er) wollte(n) in diese Schule gehen.			
3	Ich bekam sehr gute Informationen, als mein Kind in diese Schule kam.			
4	Die Schulzeitung informiert mich gut über Neues in der Schule.			
5	Die Schule informiert mich gut über die Fortschritte meines Kindes.			
6	Die MitarbeiterInnen sind mir und anderen Eltern gegenüber freundlich.			
7	Ich weiß, wen ich ansprechen kann, wenn ich mir Sorgen über den Fortschritt meines Kindes in der Schule mache.			
8	Ich bin mir sicher, dass meine Meinung ernst genommen wird, wenn ich einem Mitarbeiter von meinen Sorgen über den Fortschritt meines Kindes erzähle.			
9	Die Schule gibt klare Informationen, wie ich meinem Kind bei den Schularbeiten zu Hause helfen kann.			
10	Mein Kind geht gern in diese Schule.			
11	Die MitarbeiterInnen strengen sich bei der Hilfe für einige SchülerInnen mehr an als für andere.			
12	Alle Kinder der Umgebung werden in der Schule willkommen geheißen.			
13	Alle Familien werden gleichermaßen wertgeschätzt, unabhängig von ihrer Herkunft.			
14	Mobbing ist ein Problem in der Schule.			

15	Es ist richtig, SchülerInnen nach Hause zu schicken, wenn sie sich schlecht benommen haben.			
16	Wenn sich SchülerInnen ständig schlecht verhalten, sollten sie für immer von der Schule ausgeschlossen werden.			
17	Mein Kind nimmt regelmäßig an AGs teil, die in der Mittagspause und nach der Schule stattfinden.			
18	Bevor Veränderungen in der Schule realisiert werden, werden die Eltern nach ihrer Meinung gefragt.			
19	Eltern, die sich in der Schule engagieren, werden von den MitarbeiterInnen mehr geschätzt als die, die dies nicht tun.			
20	Die MitarbeiterInnen dieser Schule ermutigen alle SchülerInnen, ihr Bestes zu geben, nicht nur die leistungsstärksten.			

*Danke, dass Sie diesen Fragebogen ausgefüllt haben!*

*Bitte notieren Sie unten weitere Gedanken über die Schule, die dabei helfen können, dass sie ein besserer Ort für ihr Kind wird!*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Teil 5**

### **Weiterführende Literatur und Glossar**

#### *Inhalt*

Weiterführende englischsprachige Literatur	112
Weiterführende deutschsprachige Literatur	114
Glossar wichtiger Begriffe	116



## Weiterführende englischsprachige Literatur

- AINSCOW, M. (1991): Effective schools for all. London: Fulton
- AINSCOW, M. (1999): Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer
- AINSCOW, M., ARMSTRONG, D. & BARTON, L. (Eds.) (1999): Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives. London: Fulton
- AINSCOW, M. & MITTLER, P. (Eds.) (2001): Including the Excluded. Proceedings of the 5th International Special Education Congress, University of Manchester 2000. CD-ROM. Manchester: Inclusive Technology
- ARMSTRONG, F. & BARTON, L. (Eds.) (1999): Disability, Human Rights and Education. Cross-cultural Perspectives. Buckingham: Open University Press
- BIKLEN, D. (1992): Schools Without Labels: Parents, Educators and Inclusive Education. Philadelphia: Temple University Press
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (1998): From them to us: An international study of inclusion in education. London: Routledge
- CENTRE, Y., WARD, J. & FERGUSON, C. (1991): Towards an index to evaluate the integration of children with disabilities into regular classes. Macquarie Special Education Centre, Sydney, Australia
- CLARKE, C., DYSON, A. & MILLWARD, A. (Eds.) (1995): Towards inclusive schools? London: Fulton
- CORBETT, J. (2001): Supporting Inclusive Education. London: RoutledgeFalmer
- DANIELS, H. & GARNER, P. (Eds.) (1999): Inclusive Education. World Yearbook of Education 1999. London: Kogan Page
- DYSON, A. & MILLWARD, A. (2000): Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion. London: Paul Chapman
- EICHINGER, J., MEYER, L.H. & D'AQUANNI, M. (1996): Evolving best practices for learners with severe disabilities. Special Education Leadership Review, 1-13
- FOREST, M. et. al. (2000): It's not Inclusion. Warning Signs of bad Practice in Education. In: Inclusion News, 2000, 3
- HART, S. (Ed.) (1996): Beyond special needs: Enhancing children's learning through innovative thinking. London: Paul Chapman
- JORDAN, L. & GOODEY, C. (1996): Human rights and social change. The Newham story. Bristol: CSIE
- LIPSKY, D. & GARTNER, A. (Eds.) (1997): Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms. Baltimore: Paul Brookes
- MITTLER, P. (2000): Working Towards Inclusive Education. Social Contexts. London: David Fulton
- OECD (Ed.) (1997): Implementing Inclusive Education. Paris: OECD
- OECD (Ed.) (1999): Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools. Paris: OECD

- PORTER, G. L. & RICHLER, D. (Eds.) (1991): Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion. North York, Ontario: The Roeher Institute
- POTTS, P., ARMSTRONG, F. & MASTERTON, M. (1995): Equality and diversity in education: Learning, teaching and managing schools. London: Routledge
- RIDDELL, S. (1992): Gender and the politics of the curriculum. London: Routledge
- ROGERS, R. (1996): Developing an inclusive policy for our school. Bristol: CSIE
- SAPON-SHEVIN, M. (2000): Because we can change the world; a practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities. Boston: Allyn and Bacon
- SLEE, R. (Ed.) (1993): Is there a desk with my name on it? The politics of Integration. Bristol, Pennsylvania: The Falmer Press
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (Eds.) (1997): Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul Brookes
- THOMAS, G. & LOXLEY, A. (2001): Deconstructing special education and constructing inclusion. Buckingham: Open University Press
- THOMAS, G., WALKER, D. & WEBB, J. (1998): The making of the inclusive school. London: Routledge
- UNESCO (Ed.) (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO

## Weiterführende deutschsprachige Literatur

- BOBAN, I. (2000): It's not Inclusion ... - Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: HANS & GINNOLD, 238-247
- BOBAN, I. & HINZ, A. (1998): Diagnostik für Integrative Pädagogik. In: EBERWEIN, H. & KNAUER, S. (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim/Basel: Beltz, 151-164
- BOBAN, I. & HINZ, A. (1999): Persönliche Zukunftskonferenzen. Unterstützung für individuelle Lebenswege. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22, H.4/5, 13-23 (auch im Internet unter: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/beh4-99-konferenz.html>)
- BOBAN, I. & HINZ, A. (2000): Förderpläne - für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In: MUTZECK, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen - Methoden - Alternativen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 131-144
- BOBAN, I. & HINZ, A. (2003): Der "Index for Inclusion" - eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von "Schulen für alle". In: FEUSER, 37-46
- BOBAN, I. & HINZ, A. (2003): Person Centred Planning and Circle of Friends - Persönliche Zukunftsplanung und Unterstützerkreis. In: FEUSER, 285-296
- BOBAN, I. & HINZ, A. (2003): Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den Index für Inklusion. In: FEYERER, E. & PRAMMER, W. (Hrsg.): Qual-I-tät und Integration. Bericht vom 8. Praktikerforum 2003 in Linz. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner (im Druck) sowie in Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 26, H. 5/6 (im Druck)
- BOBAN, I. & HINZ, A. (2004): Gute Schulen und der Index für Inklusion. In: SCHNELL & SANDER (im Druck)
- FEUSER, G. (Hrsg.) (2003): Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang
- GEILING, U. (Hrsg.) (2000): Pädagogik, die Kinder stark macht. Ansätze zur Arbeit mit Kindern in Not. Opladen: Leske + Budrich
- GEW (GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT) (2003): Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes vom 28. Februar 2003. Frankfurt am Main: GEW
- GOMOLLA, M. & RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich
- HANS, M. & GINNOLD, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklungen in Europa. Neuwied/Berlin 2000
- HARTKEMEYER, J. F., HARTKEMEYER, M. & DHORITY, L. F. (2<sup>1999</sup>): Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta
- HENTIG, H. v. (2002): Warum muss ich zur Schule gehen? Eine Antwort an Tobias in Briefen. München/Wien: Hanser
- HINZ, A. (1998): Pädagogik der Vielfalt - ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? In: HILDESCHMIDT, A. & SCHNELL, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München: Juventa, 127-144
- HINZ, A. (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: ALBRECHT, F., HINZ, A. & MOSER,

- V. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied/Berlin: Luchterhand, 124-140
- HINZ, A. (2000): Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration. Gemeinsame Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: HANS & GINNOLD, 230-237
- HINZ, A. (2000): Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden - von der integrativen zur inklusiven Pädagogik? In: KUNZE, L. & SASSMANNSHAUSEN, U. (Hrsg.): Gemeinsam weiter... 15 Jahre Integrative Schule Frankfurt. Frankfurt: Selbstverlag, 69-82
- HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361
- HINZ, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL & SANDER (im Druck)
- KAN, P. van & DOOSE, S. (Hrsg.) (1999): Zukunftsweisend. Peer Counseling & Persönliche Zukunftsplanung. Kassel: bifos
- LÜPKE, K. von (1994): Nichts Besonderes: Zusammen-Leben und Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderung. Essen: Klartext (auch im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/luepke-nichtsbesonderes.html>)
- LUMER, B. (2001): Integration behinderter Kinder. Erfahrungen - Reflexionen - Anregungen. Berlin: Cornelsen Skriptor
- MAHNKE, U. (1999): Erwerb integrativer Kompetenzen in institutionellen Prozessen. In: HEIMLICH, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 147-162
- PRENGEL, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- PRENGEL, A. (1999): Vielfalt und gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske + Budrich
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel: Beltz
- SANDER, A. (2002): Perspektiven einer inklusiven Bildung. In: HAUSOTTER, A., BOPPEL, W. & MESCHENMOSER, H. (Hrsg.) (2002): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart: European Agency, 103-119
- SANDER, A. (2003): Über die Integration zur Inklusion. St. Ingbert: Röhrig
- SCHNELL, I. (2003): Geschichte schulischer Integration. Weinheim/München: Juventa
- SCHNELL, I. & SANDER, A. (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck)

## **Glossar zentraler Begriffe im Zusammenhang des *Index* für Inklusion**

**Barrierefreiheit** - ungehinderter Zugang zu Räumen und Inhalten

**Beeinträchtigung** - eine Eigenschaft der physischen Bedingungen (in) einer Person

**Behinderung** - Bedingungen des Umfeldes einer Person, die diese spezifisch an etwas hindern

**Bewertung** - alle formellen oder informellen Prozesse der Einschätzung von Leistungen

**Dimensionen** - wesentliche Aspekte von Schule, an denen mit dem *Index* gearbeitet wird

**Evaluation** - Einschätzung und Bewertung aller relevanten Elemente einer Praxissituation

**Gemeinde** - die Nachbarschaft einer Schule, Stadtbezirk, Stadtteil oder ländliches Umfeld

**Homophobie** - ängstliche, feindliche Haltung gegenüber Homosexualität

**Index** - Liste mit Aussagen, die der Überprüfung spezifischer Aspekte von Qualität dienen

**Index-Team** - für die Schule repräsentative Koordinationsgruppe, die sich zunächst mit dem *Index* beschäftigt, um ihn dann mit der Schule insgesamt zu nutzen

**Indikator** - inklusive Zielbeschreibung, die mit der Realität einer Schule in Beziehung gesetzt werden kann; im *Index* sind jedem Indikator eine Reihe von Fragen zugeordnet, die die Ziele für die Praxisentwicklung konkretisieren

**Inklusion** - grundlegende Vorstellung eines Miteinanders der Verschiedenen; Ansatz einer Pädagogik der Vielfalt, die die Heterogenität der Menschen in all ihren Dimensionen wertschätzt und als Gewinn ansieht; hier verstanden als Erweiterung und Optimierung einer oft schwierigen Integrationspraxis; Leitbild einer "Schule für alle"

**Inklusive Kulturen** - Gestaltungen des Zusammenlebens, in denen der Wert von Gemeinschaft unterstrichen und die aktive Teilnahme aller, unabhängig von ihren Unterschiedlichkeiten, ermöglicht werden (Ebene des gemeinsamen Selbstverständnisses)

**Inklusive Praktiken** - Gestaltungen von Schulpraxis, die zu einem Unterricht beitragen, der inklusive Kulturen entwickelt, so der Vielfalt Rechnung trägt und die Entfaltung der jeweiligen Leistungsmöglichkeiten in sozialer Gemeinsamkeit ermöglicht (didaktische Ebene)

**Inklusive Strukturen** - Organisation von schulischen Abläufen in der Weise, dass sie die Entwicklung inklusiver Kulturen und Praktiken unterstützen, so der Vielfalt Rechnung tragen und die Entfaltung der jeweiligen Leistungsmöglichkeiten in sozialer Gemeinsamkeit ermöglichen (Organisationsebene)

**Integration** - Einbeziehung einiger SchülerInnen mit Beeinträchtigung und/oder mit Migrationshintergrund, die eigentlich zum Ganzen gehören, aber bisher davon ausgeschlossen waren oder von Ausschluss bedroht sind; in der Praxis zuweilen mit einer Vorstellung zweier Gruppen verbunden, von denen die mehrheitliche 'die Eigentlichen' sei

**Lernunterstützung** - alle Möglichkeiten, die dazu beitragen, besser auf die Vielfalt der SchülerInnen und ihrer Lernbedürfnisse einzugehen, etwa durch Veränderungen in Lernarrangements oder auch durch individuelle Hilfe

**Lernunterstützungslehrer** - zusätzliche Person im Unterricht zur Begleitung und Assistenz bei der Bewältigung von Lernvorhaben; löst in Großbritannien als Begriff (*learning support teacher*) zunehmend den als diskriminierend wahrgenommenen Sonderpädagogen (*special education teacher*) bzw. den Koordinator für sonderpädagogische Bedarfe (*special educational needs coordinator*; *SENCO*) ab

**Lokale Bildungssysteme** - Spezifika im Schulamtsbezirk einer Schule

**Lokale Gruppierungen** - jegliche Formen von Vereinen, Interessengemeinschaften, Initiativen und auch informellen Zusammenschlüssen in der Nachbarschaft der Schule

**Mitglieder schulischer Gremien** - VertreterInnen in der Schulkonferenz, in Eltern- und Schülerrat u.a.; bedeutsam ist hierbei die Einbindung der Gremien als Ganze

**Partizipation** - siehe Teilhabe

**Priorität** - ein Thema, bei dem für den nächsten Planungszeitraum vorrangig Veränderungen angestrebt werden

**Reflexion** - abwägendes, vorwiegend gemeinsames Nachdenken über das Bestehende

**Ressourcen** - Möglichkeiten der Unterstützung, die in einer Situation ggf. potenziell gegeben oder zu entwickeln und zu nutzen sind; nicht nur Zeit, Raum, Personal und Geld, sondern auch Personen aus dem Umfeld, Ideen, Kooperationsbeziehungen, Mentorensysteme, Patenschaften, Synergieeffekte und anderes mehr

**Schulprogramm** - die Übereinkunft (aller) an der Schule Beteiligten, wie man sich in einem festzulegenden Zeitraum dem gemeinsam entwickelten Profil über welche Schritte annähern möchte

**Schulvorstand** - gewähltes und aus internen und externen Mitgliedern bestehendes Gremium in englischen Schulen, das deren wesentlichen Entscheidungen trifft, etwa Einstellung von Personal und zu praktizierendes Curriculum

**Teilhabe** - unbeschränkte Möglichkeit des Miterlebens und Mitgestaltens aller Aspekte einer (Schul-)Situation

**Unterstützerkreis** - freiwillige Versammlung zu einer Situation einer Person oder Personengruppe, die gemeinsam über Veränderungsmöglichkeiten, Zukunftsperspektiven, Problemlösungen und die Schritte dorthin nachdenkt und ggf. kurz- oder längerfristige Aufgaben dazu übernimmt

**Unterstützung** - alle Formen erwünschter, mit den Betroffenen auszuhandelnder Hilfen, die die deren Autonomie in Handlungen und Entwicklungsschritten wahrt und erhöht

**Vielfalt** - im Prinzip unbegrenztes Spektrum von Verschiedenheit des Menschen auf der Basis von Gleichwertigkeit, hier auf pädagogisch bedeutsame Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Alter, Begabung, Beeinträchtigung, Erstsprache, Kultur, Hautfarbe, Religion, sexuelle Orientierung und sozialen Hintergrund bezogen