

Sonderdruck aus

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

106. Jahrgang, Heft 2/2014

ISSN 0012-0731

© Waxmann Verlag GmbH, 2014  
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

---

Karl Dieter Schuck

## **Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch?**

---

### **Zusammenfassung**

*Das bundesrepublikanische Schulsystem steht in Folge der UN-Behindertenrechtskonvention vor einem grundlegenden strukturellen Umbau mit konzeptionellen Folgen für den Unterricht und die Förderung in inklusiven Lerngruppen. Dazu notwendige entwicklungspsychologische, unterrichtliche und diagnostische Konzepte und Konzepte der Leistungsbewertung werden vorgestellt. Es wird dafür plädiert, die Individualisierung in heterogenen Lerngruppen durch eine Standardisierung der pädagogischen Prozesse sicherzustellen.*

*Schlüsselwörter: Inklusion, Entwicklungsmodelle, Unterrichtsmodelle, Bezugssysteme für die Beurteilung von Entwicklungsergebnissen, Standardisierung pädagogischer Prozesse*

### **Individualization and Standardization in the Inclusive School – An Irreconcilable Antagonism?**

#### **Abstract**

*As a result of the “UN Disability Rights Convention”, the school system of the German Federal Republic is standing before a fundamental reconstruction with conceptual consequences for instruction, education, and the advancement of inclusive learning groups. Concepts of developmental psychology, education, diagnosis and assessment are presented. It is recommended to ensure individual learning in heterogeneous groups by a standardization of educational processes.*

*Keywords: inclusion, theories of human development, theories of teaching, reference systems for the evaluation of developmental results, standardization of educational processes*

## 1. Der allgemeine Problemhintergrund

Mit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 (vgl. BMAS 2011) haben sich Deutschland und damit wegen ihrer föderalen Zuständigkeit die Bundesländer zur Schaffung eines inklusiven schulischen Bildungssystems verpflichtet. Mit der Drucksache 20/3641 vom 27.03.2012 (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012) hat Hamburg eine gewisse Vorreiterrolle übernommen und die inklusive Bildung an Hamburgs Schulen, beginnend mit dem Schuljahr 2012/13, flächendeckend eingeführt. In der Schule des neuen Zuschnitts wird sich die zuvor schon vorhandene individuelle, soziale und kulturelle Heterogenität der Schülerschaft nochmals um Schülerinnen und Schüler vergrößern, die bisher unter der Homogenisierungsidee des deutschen Schulwesens in Sonderschulen unterrichtet wurden. Längst bekannte Orientierungen zur Gestaltung des Unterrichts und zur Förderung in heterogenen Gruppen werden sich nun flächendeckend durchsetzen müssen, um die inklusive Schule zu einem Erfolgsmodell werden zu lassen. Als behindertenpädagogischer Psychologe und Diagnostiker möchte ich auf dem Hintergrund meiner Beteiligung an einigen Modellversuchen zur Integration den nunmehr anstehenden Umbau und die damit verbundenen Herausforderungen für die Individualisierung und Standardisierung in Unterricht und Förderung kommentieren und meine dazu entwickelten Standpunkte neuerlich zur Diskussion stellen.

## 2. Konzepte zur Individualisierung in Unterricht und Förderung

Ein großes Thema der Behindertenpädagogik war in der Vergangenheit die Auseinandersetzung über Konzepte der Selektions- und Förderdiagnostik. Hintergrund des Streits war zum einen die schulverwaltungstechnische Notwendigkeit, in Folge der KMK-Empfehlungen von 1972 (vgl. KMK 1972) die „Sonderschulbedürftigkeit“ behinderter Kindern justitiabel feststellen zu müssen. Zum anderen wurde schon sehr bald nach diesem Datum der Standpunkt vertreten, dass solche schulstrukturell vorgegebenen Selektionsaufgaben prinzipiell und auch mit dem Instrumentarium der psychologischen und pädagogischen Diagnostik nicht verantwortbar zu lösen sind. Geträumt wurde davon, dass erst in einer integrationsorientierten Schule die Potentiale einer auf Förderung gerichteten, lernprozessbegleitenden Diagnostik zum Nutzen der betroffenen Kinder zur Geltung kommen könnten (vgl. Schuck 2008). Nun ist – zumindest für Hamburg – dieser „Traum“ Wirklichkeit geworden. Denn in der nun konzipierten inklusiven Schule Hamburgs wird der Umgang mit Heterogenität auch unter Einschluss der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum Normalfall jeden Unterrichts. Zentraler Orientierungspunkt der Förderung ohne Selektionsbedrohung sind nach den konzeptionellen Vorgaben

die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Diagnostik wird nicht mehr für die Auslese von Kindern für Schulformen gebraucht, sondern kann nun als regelhafter Bestandteil des Unterrichts zu einem Instrument der Förderplanung und der Evaluation der Fördererfolge werden. Das ist ein anspruchsvolles Programm der Individualisierung und Standardisierung, welches auf längst – u.a. in der Behindertenpädagogik – entwickelte Konzepte zurückgreifen kann.

## 2.1 Ein transaktionales Subjektmodell verfolgen

In der behindertenpädagogischen Diskussion wurde immer wieder darauf verwiesen, dass jedem Konzept von Unterricht, Förderung und Diagnostik eine Vorstellung davon zugrunde liegt, wie der Mensch als Abstraktum „funktioniert“ oder funktionieren soll und welches die treibenden Kräfte der Entwicklung sind. Im Zuge der kognitiven Wende in der Psychologie und auch in der Pädagogik wurde der Erklärungswert von Theorien relativiert, die das passive Subjekt als von genetischen bzw. endogenen Bedingungen oder – im Bilde behavioristischer Theorien – von exogenen Bedingungen wie Lohn und Strafe in seiner Entwicklung getrieben sehen. In neueren Entwicklungsmodellen in der Folge der Arbeiten Piagets und der kulturhistorischen Schule wurde demgegenüber das Subjekt als aktiver, selbstverantwortlicher, autonomer und selbstreflexiver Gestalter seiner Entwicklung konzipiert. Es wird in diesem Theorienkreis angenommen, dass (auf der Grundlage einer genetischen und körperlichen Ausstattung) die gegenständlichen, symbolischen und geistigen Handlungen des Individuums in seinen Lebenswelten entscheidend zu inneren, handlungsregulierenden Strukturen führen, mit denen das Subjekt die Welt begreifen und verändern kann. Welterschließung und damit individuelle Entwicklung geschehen danach durch transaktionale Austauschprozesse zwischen Menschen und ihren Lebensgemeinschaften; es handelt sich um die Verschränkung von Person- und Umweltveränderung in einer umgebenden Kultur (vgl. Schuck 2008).

In einem solchen theoretischen Kontext muss sich jede Diagnostik nicht nur mit den Subjekten, sondern auch im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse mit den Bedingungen der Lebenswelten und den dort agierenden Personen beschäftigen (vgl. Lemke 2007). Es ist zudem zu bestimmen, was unter „Förderung“ verstanden werden kann. Im aktuellen schulischen Kontext ist einer der zentralen Begriffe der des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Es ist die deutsche Übersetzung des aus England stammenden Begriffs der „*special educational needs*“, der im Original viel besser den eigentlichen Gegenstand, nämlich die besonderen pädagogischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und/oder die durch das Schulsystem sicherzustellenden pädagogischen Notwendigkeiten bezeichnet. Im historischen Kontext hatte dieser „neue“ Leitbegriff mit der KMK-Empfehlung von 1994 (vgl. KMK 1994) den vormaligen Begriff der „Sonderschulbedürftigkeit“ abgelöst, was seinerzeit als „kopernikanische Wende“ im Prozess der Überwindung der institutionellen

zugunsten einer personalen Orientierung gefeiert wurde (vgl. Bleidick/Rath/Schuck 1995). Bis heute ist jedoch der „Sonderpädagogische Förderbedarf“ eine vorwiegend verwaltungstechnische Kategorie zur Ressourcenschöpfung geblieben. Es werden mit diesem Begriff keine Aussagen über für notwendig gehaltene pädagogische Maßnahmen getroffen, sondern es wird nur die Professionsgruppe bestimmt, die für die zukünftige Förderung zuständig sein soll. Das geschieht nun auch im inklusiven Kontext, obwohl dort die sonderpädagogisch förderbedürftigen Kinder zunächst und vor allem durch die allgemeinen Lehrkräfte unterrichtet werden.

Förderbedarf kann unter einer inhaltlichen Perspektive zunächst als Passungsproblem zwischen Anforderungen oder Bildungsstandards und den aktuellen Schülerleistungen definiert werden (vgl. z.B. Arnold/Kretschmann 2002, S. 266f.). Unter Förderung wäre dann eine Verringerung dieser Passungsprobleme zu verstehen. Der Begriff der „*special educational needs*“ umfasst jedoch auch traditionelle erziehungswissenschaftliche Bildungsziele bzw. Entwicklungsziele psychologischer Theorien, wie z.B. die individuellen Bedürfnisse nach Autonomie, Anerkennung, Selbstverwirklichung, Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben, Sinnerfüllung, nach emotionaler und sozialer Bindung (vgl. König 2013), nach Identität und Persönlichkeitsentwicklung, nach einem Maximum an gesellschaftlicher Teilhabe und damit nach maximaler Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen. Förderung wäre unter diesen Bestimmungsstücken als die Summe pädagogischer Handlungen zu verstehen, die auf dem Hintergrund von Bildungszielen die Veränderung individueller Handlungsmöglichkeiten anstrebt und dabei unter einer systemischen Perspektive die Unterstützung, Anregung und Begleitung sicherstellt, die die Subjekte für die Gestaltung ihrer Entwicklung zur Zielerreichung in ihren Lebenswelten benötigen (vgl. Schuck 2006).

## 2.2 Diagnose und Förderung als Einheit betrachten

Zum professionellen Wissen gehört der unter einer handlungstheoretischen Perspektive ausgearbeitete Grundsatz, Diagnose und Förderung als Einheit zu betrachten. Danach gelten diagnostische Schlussfolgerungen so lange als „wahr“, wie sich die daraus gezogenen Konsequenzen in der nachfolgenden Förderung bewähren. Der eventuell ausbleibende Erfolg der zielorientierten Förderung stellt damit die Qualität der Förderung genauso wie die diagnostischen Ergebnisse in Frage und weist auf einen notwendigen weiteren diagnostischen Erkenntnisprozess über die Ausgangslage, die Ziele der Förderung, die notwendigen Fördermaßnahmen und die Qualität der bisher durchgeführten Fördermaßnahmen. Dieses Grundmodell der rückgekoppelten Einheit von Diagnose und Förderung hat in Anlehnung an Kaminski (1970) und Kautter und Munz (1974) Eingang gefunden in viele Schemata klinischen und pädagogisch-diagnostischen Handelns. So wird die pädagogisch-psychologische Untersuchung im Falle auftretender Probleme in Schule und Unterricht bei Schuck

(2006) dreiphasig gedacht: In einer ersten Phase wird ein Förderkonzept entwickelt, welches die idealerweise zu realisierenden pädagogischen Notwendigkeiten zur Eröffnung von Entwicklungsräumen beinhaltet. Dazu gehören die in einem sequentiellen Hypothesenbildungs- und Prüfungsprozess entwickelten Hypothesen (a) zur gegenwärtigen Situation, (b) zu den maßgeblichen Bedingungsbeziehungen und (c) zu den kurz-, mittel- und langfristig zu erreichenden und erreichbar erscheinenden Zielen. In der zweiten Phase des sequentiellen Prozesses wird aus dem Förderkonzept der Förderplan abgeleitet. Er definiert das pädagogisch Machbare, den Ort der Förderung und die Zeithorizonte. In der dritten, der „pädagogischen“ Phase wird mit hohen diagnostischen Anteilen eine Lernprozessbegleitung und Evaluation der weiteren Entwicklung so lange durchgeführt, bis die Zielkriterien – gegebenenfalls nach einem nochmaligen Durchgang durch eine diagnostische Phase – erreicht sind. Erst mit den Ergebnissen der praktischen Phase und mit der dortigen Bewährung der diagnostisch begründeten Vorschläge für die Förderung können die Qualität des sequentiellen Prozesses der Diagnose und Förderung und damit auch die Güte der diagnostischen Methoden gesichert werden.

### **2.3 Ein zirkuläres, diagnosebasiertes, an Bildungszielen und Bildungsstandards orientiertes Unterrichtsmodell implementieren**

Eine nach einem solchen Modell konzipierte Förderung mit einer darin integrierten Diagnostik bedarf einer zirkulären Unterrichtsstrategie, mit der in Kenntnis bzw. auf der Grundlage der hergestellten aktuellen Lernvoraussetzungen das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung organisiert wird. Am Ende einer Unterrichtssequenz hat nicht die Benotung der erreichten Ergebnisse zu stehen, sondern die Frage danach, ob das curricular und/oder entwicklungspsychologisch verankerte Ziel der Unterrichtssequenz als Voraussetzung für den Start in eine neue Lernsequenz erreicht wurde oder nicht. Wurde das Lernziel nicht erreicht, kann nach diesem Modell nicht einfach mit dem Unterricht linear fortgefahren werden. Diagnostisch zu klären ist vielmehr, warum die Ziele nicht erreicht wurden und welche pädagogischen Maßnahmen zu ergreifen sind, um die Grundlagen und damit den Anschluss für die nächste Lernsequenz herzustellen. Dieser Diagnostik hat eine spezifische Förderung zu folgen, mit der die intendierten und für den nächsten Lernschritt als Lernvoraussetzung notwendigen Ziele kontrolliert erreicht werden können. In einer mittlerweile als „klassisch“ zu bezeichnenden Veröffentlichung haben Kleber u.a. (1977) auf etwas verwiesen, was jeder sonderpädagogische Gutachter und jede sonderpädagogische Gutachterin kennt: Die Karrieren von Schulversagern und -versagerinnen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in einer linearen Unterrichtspraxis schon frühzeitig in ihrer Biografie den „Anschluss“ verpasst haben und ihnen kaum die Möglichkeit geboten wurde, bestehende Lücken zu schließen und damit die Grundlagen für weiteres erfolgreiches Lernen zu schaffen. Die inklusive Schule muss

sich darin bewähren, solche Schulkarrieren und damit einen vorzeitigen Ausschluss von erfolgreichen Bildungsbiografien zu verhindern.

Nach aktueller Forschungslage darf davon ausgegangen werden, dass der Unterricht in heterogenen Gruppen die Bedingungen der Möglichkeit für eine positive Entwicklung des fachlichen und sozialen Lernens sowohl der Starken als auch der Schwachen schaffen kann (vgl. Schuck 2011). Der Erfolg heterogener Lerngruppen wird zwar in nachweisbaren Anteilen davon bestimmt, wie es fachlich und methodisch kompetenten Lehrkräften gelingt, mit einem binnendifferenzierten, methodisch vielfältigen und adaptiven Unterricht das Lernen aller Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe in ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen und dabei das Anregungspotential der Kooperation mit den anderen zu nutzen (vgl. ebd.). Genauso eindeutig ist aber, dass es trotz nachgewiesener Effektstärken einzelner Variablen kein deterministisches Verhältnis zwischen Lehrerverhaltensweisen, äußeren Bedingungen, Schülermerkmalen und Schulerfolg gibt. Der Unterrichtserfolg wird vielmehr im Prozess der lerngegenstandsbezogenen Auseinandersetzung von der Klasse als System, der Lerngruppe und den lernenden Subjekten selbst hergestellt, indem sie die Möglichkeitsräume der umgebenden Kultur als Angebote (vgl. Helmke 2003) aufgreifen und aufgreifen können.

Eine solche Sicht auf den Unterricht in heterogenen Gruppen mag Mut dazu machen, die Wirkungen unterrichtlicher Bedingungsvariationen unter Beteiligung der Hauptakteure im Unterricht, der Schüler und Schülerinnen und der Lehrkräfte, beständig zu evaluieren. Dazu gehören die Kontrolle und gegebenenfalls die Modifikation des Heterogenitätsspektrums einer Klasse. In den bisherigen Untersuchungen zur integrativen Schule in Hamburg gab es z.B. starke Hinweise darauf, dass der quantitative Anteil der Kinder am unteren Ende des Heterogenitätsspektrums nicht beliebig vergrößert werden sollte, um massive Belastungen für das gesamte Klassensystem zu vermeiden und Anregungspotentiale für alle zu schaffen bzw. zu erhalten (vgl. Rauer/Schuck 2007). Ebenso im Blick einer derartigen evaluierenden und auch formierenden Begleitung von Klassen muss es liegen, wie weit es den Lehrkräften gelingt, den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach emotionaler und sozialer Bindung, nach Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben, nach Autonomie und Selbstverwirklichung (s.o.) zu entsprechen. Davon wird es abhängen, ob ein die individuellen Lernbewegungen förderliches Klassen- und Lernklima entstehen kann.

### **3. Bezugssysteme für die Beschreibung und Bewertung von Entwicklungsergebnissen**

Mit Einführung der inklusiven Bildung sind die bisherigen Konzepte der Leistungsfeststellung, der Leistungsrückmeldung und der Leistungsbewertung neu zu justieren; sie werden meiner Einschätzung nach zum Bewährungsfall der inklusiven Schule. Die Hamburger Drucksache (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012) gibt darauf eine aus meiner Sicht unbrauchbare Antwort, da sie alle bisherigen Widersprüche und Konfliktlinien der Leistungsfeststellung und -bewertung der integrativen Schulentwicklung ungelöst übernommen hat. Die vorgängigen Integrationsversuche konnten sich nämlich nicht vom klassischen Notensystem lösen und wählten den Ausweg einer Kategorisierung der Kinder nach Schulformbezug und einer unterschiedlichen und konfliktträchtigen Handhabung der Leistungsrückmeldungen. Als zielgleich zu unterrichtende und zu bewertende Kinder galten in bisherigen integrativen Kontexten diejenigen, für die in einer integrativen Maßnahme für den Unterricht und die Leistungsrückmeldung die Bildungspläne der allgemeinen Schule als Grundlage herangezogen werden konnten. Alle Kinder, die nach sonderpädagogischem Gutachten nicht nach den Zielen der allgemeinen Schule unterrichtet werden konnten, wurden nach dem Bildungsplan der ansonsten zuständigen Sonderschule „ziendifferent“ unterrichtet und bewertet. Diese Zwei-Klassen-Philosophie liegt leider auch dem Hamburger Konzept der Inklusion zu Grunde und scheint auf absehbare Zeit politisch unantastbar zu sein.

#### **3.1 Unterschiedliche Bezugssysteme für die Feststellung von Entwicklungsergebnissen wahrnehmen**

Es geht bei der Fortentwicklung der Leistungsrückmeldungen um die transparente und nicht diskriminierende gleichzeitige Verwendung mehrerer Bezugssysteme für alle Kinder mit dem Ziel bester Förderung und Dokumentation der Entwicklung der Persönlichkeit und der Schulleistungen. Traditionell wurden im behindertenpädagogischen Diskurs zur Verwendung in der Schulleistungs- bzw. Entwicklungsdiagnostik drei Bezugssysteme unterschieden: (1.) das normorientierte, d.h. sozialnormorientierte, (2.) das lernzielorientierte (curriculare) und (3.) das struktur- bzw. entwicklungsorientierte Bezugssystem (vgl. u.a. Schuck 2008).

(1.) Die klassische Notengebung folgt der sozialnormorientierten Logik und ist in aller Regel an den empirischen Faktizitäten einer Klasse oder manchmal einer Klassenstufe orientiert. Sie ist nach übereinstimmenden Befunden einer Unzahl empirischer Untersuchungen von nur geringem pädagogischen Wert. Die viel zitierte Arbeit von Ingenkamp (1971) bot bereits damals genug Argumente für grundlegende Veränderungen auch ohne Integration und Inklusion. Dort wie in den ungezählten



Folgearbeiten wurde mit einer erdrückenden empirischen Beweislast dokumentiert, dass Noten den ihnen zugeschriebenen pädagogischen Funktionen der gerechten und transparenten Leistungsrückmeldung, der verlässlichen Information über den erreichten Bildungs- und Leistungsstand, der technisch einwandfreien Dokumentation von Leistungsfortschritten und der maximalen Unterstützung der Förderung in allen diesen Punkten nicht entsprechen.

Außerhalb von Schule wurde folgerichtig längst erkannt, dass die erworbenen schulischen Noten nur unzureichend das bezeichnen, was Schülerinnen und Schüler an Kompetenzen tatsächlich vorweisen können. So führen Ausbildungsbetriebe und auch Universitäten immer häufiger eigene Eingangsprüfungen durch, um die Anschlussfähigkeit erworbener Kompetenzen zu überprüfen.

Der durchaus kritisierbare Ausweg für Ingenkamp war in erster Linie, den normorientierten Ansatz durch bessere, über die jeweilige Klassensituation hinausweisende Normen, z.B. durch breit normierte Schulleistungstests, zu verbessern.

(2.) Im lernzielorientierten Ansatz werden die wie auch immer definierten Curricula der Schulformen und Klassenstufen zur außerindividuellen und von den unmittelbaren Lerngruppen unabhängigen Messlatte und zum möglichen Bezugspunkt für eine kriteriale Leistungsmessung und -bewertung. Gebraucht werden hier kleinschrittig operationalisierte Curricula, an denen entlang unterrichtet werden kann und auf die bezogen die Leistungsfeststellungen und -bewertungen erfolgen können.

(3.) Der struktur- bzw. entwicklungsorientierte Ansatz, in der Behindertenpädagogik erstmals durch Probst (vgl. z.B. 1982) bekannt geworden, fragt auf dezidiertem entwicklungspsychologischen Hintergrund danach, welches die Anforderungsstrukturen des Lerngegenstandes und die beim Individuum bereits über den Lerngegenstand entwickelten Strukturen sind. Ein solches Modell braucht Vorstellungen über die Komplexität bzw. Strukturen der Lerngegenstände. Zugleich werden Vorstellungen darüber benötigt, wie sich Individuen üblicherweise diese Komplexität aneignen und darin durch geeignete Rückmeldungen und emotionale Bedingungen unterstützt werden können. In den Fachdidaktiken einiger Fachdomänen gibt es bereits entwicklungspsychologisch fundierte „Kompetenzraster“, die die Komplexität der Lerngegenstände entwicklungstheoretisch fundiert und empirisch gesichert abbilden.

Der lernziel- und der entwicklungsorientierte Ansatz führen zu ähnlichen Strategien der Entwicklung von Messsystemen. Ihnen gemeinsam ist, dass sie einen externen, über das unmittelbare Klassensystem hinausweisenden Bezugsmaßstab für die Beurteilung aktueller Schulleistungen und deren Entwicklung zur Verfügung stellen wollen. Rückgemeldet wird, wie weit eine Schülerin oder ein Schüler auf einer Stufenleiter des Curriculums (im lernzielorientierten Ansatz) oder auf den Stufen der Rekonstruktion der Differenzierungen des Lerngegenstandes (im entwicklungsorientierten Ansatz) vorgedrungen ist. Es zählt nicht, wie weit Altersgleiche auf der curricularen Leiter oder hinsichtlich der Rekonstruktion des Lerngegenstandes vorange-

schritten sind. Diese Bezugssysteme ermöglichen es, die Kinder in ihrer Entwicklung mit sich selbst und nur bezogen auf diese außerindividuelle „Messlatte“ zu vergleichen. Solche ipsativen Vergleiche kommen nicht ohne ein außerindividuelles Messsystem aus. Kennzeichnend ist für beide Ansätze zudem, dass aus curricularen oder entwicklungsorientierten Feststellungen Folgerungen für das Lernarrangement und die individuelle Lerntätigkeit in den folgenden Unterrichtssequenzen entstehen können und sollen.

Lernziel- und entwicklungsorientierte externe Maßstäbe machen die schulformbezogenen Begriffe „zielgleich“ und „zieldifferent“ sowohl im Unterricht wie auch in der Leistungsbeschreibung und -bewertung gänzlich überflüssig. Denn es gibt in einer inklusiven Schule nur ein Ziel, nämlich alle Kinder darin zu unterstützen, so tief wie nur möglich in einen Lerngegenstand einzudringen und damit auf lange Sicht ein Maximum an gesellschaftlicher Teilhabe zu erreichen. Unter einem inklusiven Gedanken ist das Maß aller Dinge die nicht diskriminierende und nicht abwertende Beschreibung eben dieser „Eindringtiefe“ in die Lerngegenstände und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen für die anschließenden Prozesse von Unterricht und Förderung. Das britische System der Bewertung von Leistungen folgt dieser Logik und erlaubt es den Schülerinnen und Schülern z.B., ein „A“ zur Bezeichnung des höchsten Levels der Eindringtiefe in einem Fach und ein „E“ in einem anderen Fach zu bekommen und zwar bezogen allein auf das Curriculum der jeweiligen Fächer und ohne jeglichen Schulformbezug.

### **3.2 Unterschiedliche Bezugssysteme für die Feststellung von Entwicklungsergebnissen benutzen**

Danach bietet es sich für die inklusive Schule an, für alle Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eine mehrstufige Leistungsrückmeldung zu geben. Zu unterscheiden sind unterschiedliche Zeithorizonte, die mit den Rückmeldungen abgedeckt werden sollen. So können sie im Rahmen der täglichen Unterrichtsprozesse, am Ende von Unterrichtssequenzen, am Schuljahresende oder am Ende einer Schulstufe abgegeben werden.

*An erster Stelle* sollten struktur- bzw. entwicklungsorientierte Aussagen gemäß ausgewiesener didaktischer Modelle oder formeller Verfahren zur Kompetenzerfassung stehen, die das aktuell erreichte Kompetenzniveau und die Entwicklung im zurückliegenden Zeitabschnitt kennzeichnen. Für Hamburg steht dafür das Testsystem KERMIT (Kompetenzen *ermitteln*), zwar nicht als individualdiagnostisches, sondern als lerngruppenbezogenes diagnostisches Verfahren zur Verfügung – für die Klassenstufen 2, 3, 5, 7, 8 und 9 für Deutsch und Mathematik in den allgemeinen Schulen sowie ab Klassenstufe 5 in Stadtteilschulen und Gymnasien zusätzlich in Naturwissenschaften und Englisch. Geprüft wird, wie weit die schulischen Leistungen

der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe den Anforderungen der nationalen Bildungsstandards und den Hamburger Bildungsplänen entsprechen. Informiert werden sollen die Lehrkräfte über fachbezogene Stärken und Schwächen ihrer Lerngruppe (vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung 2013). Unter dem Gesichtspunkt, dass KERMIT keine reliablen individualdiagnostischen Informationen liefern kann und will, sollten die daraus gewonnenen Ergebnisse zumindest für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Screening in zwei Richtungen verwendet werden: Zunächst könnte aus den KERMIT-Ergebnissen abgeleitet werden, ob es erforderlich erscheint, im Sinne einer adaptiven Teststrategie auf die Testversionen vorangegangener Klassenstufen zurückzugreifen, oder ob andere, für die Individualdiagnostik geeignete Verfahren für die reliable und valide Erfassung der aktuellen Lernstände und gegebenenfalls ihrer Vorläuferfähigkeiten für die Schulleistungsentwicklung einzusetzen sind. Aus den so erhobenen Daten sind Mitteilungen an die lernenden Subjekte und die Lehrkräfte darüber zu generieren, wie weit die Aneignung des Lerngegenstandes bereits gelungen ist und was dementsprechend als Nächstes und mit welcher Unterstützung mit hoher Wahrscheinlichkeit gelernt werden kann. Dieser quantitative Rahmen der Ergebnismitteilung könnte von den Lehrkräften noch durch weitere Erläuterungen im Sinne eines Lernentwicklungsberichtes ergänzt werden. Hierzu sind vielfältige Anregungen aus dem Projekt *alles»kömmer* zu erwarten (vgl. Schroeter u.a. 2013).

*Als zweite*, aber deutlich nachrangige Beurteilungsperspektive können aus den KERMIT-Daten die relativen Positionen der Kompetenzentwicklung im Hinblick auf die Mitglieder der unmittelbaren Lerngruppe und auf die Hamburger Ergebnisse der Klassenstufe sowie bezogen auf die KMK-Bildungsstandards als normorientierte Aussage abgeleitet werden. Unverträglich mit den Grundgedanken der Inklusion wäre es, diese zweite Beurteilungsperspektive in den Vordergrund zu stellen und nahtlos in die Vergabe von Noten für die Kinder einer Lerngruppe zu überführen. Eine solche assimilierende Verwendung eines neuen Instrumentes der Kompetenzmessung unter den Denkformen des klassischen Benotungssystems hätte schlimme Folgen für die Entwicklung neuer Lernkulturen in der inklusiven Schule. Sie ist auch mit KERMIT nicht intendiert.

*Als dritte* Folie zur Beschreibung der aktuellen Leistungen können auch die in einem Förderplan entwickelten Ziele und Methoden der Förderung verwendet werden. Der Wert der Verwendung dieser Folie besteht allerdings darin, dass damit die interne Neujustierung des Förderkonzepts und die interne Kommunikation der an der Förderung beteiligten Akteure möglich werden. Die auf dem Hintergrund von Förderplänen beschriebenen individuellen Erfolge dienen damit zunächst der Kontrolle der vorgängigen Diagnostik und der auf dieser Grundlage realisierten Förderung. Der Grad der Erfüllung des Förderplans darf jedoch auf keinen Fall für eine Benotung von Schülerinnen und Schülern verwendet werden. Die Erfüllung bzw. Nichterfüllung des Förderplans sollte zuallererst ein Indiz dafür sein, dass möglicher-

weise die Hypothesenbildung im vorgängigen diagnostischen Prozess zu unangemessenen Ergebnissen geführt hat oder die nachfolgende Förderung selbst unzureichend durchgeführt oder unzureichend konzipiert worden war.

#### **4. Individualisierung der pädagogischen Prozesse**

Inklusion bewegt sich in der Widersprüchlichkeit von Individualisierung und Standardisierung. Ihre Grundidee zielt im Wissen darum, dass Schülerinnen und Schüler nach Maßgabe ihrer individuellen Voraussetzungen und der Anregungspotentiale ihrer Lebenswelten unterschiedliche Zeitkontingente und unterschiedliche Unterstützungsbedarfe für ihre Kompetenzentwicklung benötigen, auf eine weitgehende Individualisierung unterrichtlicher Prozesse in der Gemeinschaft ihrer Lerngruppe. Demgegenüber sieht der kultusbürokratische Mainstream in der andauernden, an Bildungsstandards orientierten, standardisierten Vermessung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler das Erfolgsgeheimnis für die Verbesserung des allgemeinen Leistungsniveaus in unseren Schulen. Mit Blick auf die vorgetragenen Konzepte bietet sich eine Auflösung des Widerspruchs in folgender Weise an:

Individualisierung bedeutet die Verwirklichung eines zirkulären, an Zielen und Standards orientierten Unterrichtsmodells mit einer darin eingebetteten gegenstandsspezifischen Rückmeldekultur und einer zirkulären Diagnostik, die im Kern nur einem Ziel verpflichtet ist: die je individuelle Eindringtiefe in die Lerngegenstände bei allen Kindern einer Lerngruppe mit und ohne besondere Förderbedürfnisse adäquat zu erfassen und im Unterricht als Ausgangspunkt für das Lernen auf der nächsten Entwicklungsstufe zu nehmen. Mit diesem Ziel verbunden ist es, ein Klassenklima zu schaffen, das die grundlegenden Bedürfnisse aller lernenden Subjekte nach Anerkennung und Teilhabe (s.o.) weitgehend abdeckt. Auf einem solchem Hintergrund kann es nicht darum gehen, für alle einen standardisierten Leistungsstand in kleinschrittigen Zeitrastern zu erreichen und die Leistungsentwicklung andauernd an den Leistungen anderer oder an einem Curriculum oder an Bildungsstandards oder Kompetenzrastern normorientiert zu bewerten.

Standardisierung bedeutet Standardisierung der Prozesse der Organisation des jederzeitigen individuellen Lernens auf der nächsten Entwicklungsstufe, verbunden mit der Botschaft an die Lernenden, dass ihre Lerntätigkeit anerkannt und für wertvoll gehalten wird und letztlich zielführend ist. Dazu gehören als Standards der niveaueingepasste Unterricht für alle und die Bereitstellung individueller Rückmeldungen, niveaueingemessener Anregungen und pädagogischer Unterstützungsleistungen genauso wie die standardisierte Erfassung erreichter Kompetenzniveaus.

Die in vielen sonderpädagogischen Gutachten rekonstruierten Bildungsbiografien von „Schulversagern und -versagerinnen“ lehren uns, dass ohne den nächsten erfolgreichen Lernschritt mittel- und langfristig keine erfolgreichen Bildungsbiografien und nicht einmal minimale Bildungsstandards erreichbar sind. Dem kann und muss in der inklusiven Schule begegnet werden, so anspruchsvoll dies für den alltäglichen Unterricht in heterogenen Gruppen aus der Perspektive der bisherigen Unterrichtspraxis in mutmaßlich homogenen Lerngruppen auch sein mag.

## Literatur und Internetquellen

- Arnold, K.-H./Kretschmann, R. (2002): Von der Eingangsdiagnose zu Förderungs- und Fortschreibungsdiagnosen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, H. 7, S. 266-271.
- Bleidick, U./Rath, W./Schuck, K.D. (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 2, S. 247-264.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales), Referat Information, Publikation, Redaktion (Hrsg.) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Berlin/Bonn: BMAS.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2012): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft – Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. (Drucksache 20/3641.) Hamburg: Bürgerschaft.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ingenkamp, K.-H. (Hrsg.) (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (Hrsg.) (2013): Kompetenzen ermitteln – KERMIT. Hamburg: IfBQ. URL: <http://www.kermit-hamburg.de/index.php>; Zugriffsdatum: 02.03.2014.
- Kaminski, G. (1970): Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Entwurf einer integrativen Theorie psychologischer Praxis am Individuum. Stuttgart: Klett.
- Kautter, H./Munz, W. (1974): Verfahren der Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Sonderpädagogik 3: Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. Stuttgart: Klett, S. 222-333.
- Kleber, E.W./Fischer, R./Hildeschiedt, A./Lohrig, K. (1977): Lernvoraussetzungen und Unterricht. Zur Begründung und Praxis adaptiven Unterrichts. Weinheim: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1972): Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg: Schulze.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Bonn: KMK. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf); Zugriffsdatum: 02.03.2014.
- König, L. (2013): Die Bedeutung bindungstheoretischer Aspekte im Kontext der Frühen Bildung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 58, H. 4, S. 383-396.
- Lemke, W. (2007): Die Kind-Umfeld-Analyse. In: Borchert, J./Goetze, H. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 2.) Göttingen: Hogrefe, S. 175-183.

- Probst, H. (²1982): Strukturbezogene Diagnostik. In: Ders. (Hrsg.): Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Oberbiel: Jarick, S. 113-135.
- Rauer, W./Schuck, K.D. (2007): Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In: Bos, W./Gröhlich, C./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster u.a.: Waxmann, S. 219-253.
- Schroeter, B./Harms, U./Klüh, B./Lücken, M./Müller, J./Südkamp, A. (2013): Kompetenzorientiert unterrichten und rückmelden – Der Hamburger Schulversuch *alles»können* und das Forschungsprogramm *komdif*. In: Die Deutsche Schule 105, H. 2, S. 210-224.
- Schuck, K.D. (²2006): Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik – Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 84-88.
- Schuck, K.D. (2008): Konzeptuelle Grundlagen der Förderdiagnostik. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkockhine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Weinheim: Beltz, S. 106-115.
- Schuck, K.D. (2011): Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In: Kaiser, A./Schmetz, D./Wachtel, P./Werner, B. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. (Reihe: Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4.) Stuttgart: Kohlhammer, S. 101-109.

*Karl Dieter Schuck*, Prof. Dr., geb. 1944, 1980 bis 2010 Professor für die Psychologie der Behinderten und der sonderpädagogischen Diagnostik an der Universität Hamburg, maßgebliche Beteiligung an der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen zur Integration.

Anschrift: Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg  
E-Mail: [Karl.Dieter.Schuck@Uni-Hamburg.de](mailto:Karl.Dieter.Schuck@Uni-Hamburg.de)