

Prof. Dr. Karl Dieter Schuck

Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissenschaft
Fachbereich Erziehungswissenschaft 2
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg

Tel. + 49 (0)40 - 42838 -4742
Fax + 49 (0)40 - 42838 -2001
karl.dieter.schuck@uni-hamburg.de
www.epb.uni.hamburg.de

Fassung vom 5.3.2012

Stellungnahme

zum Entwurf der Drucksache zur Inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen

Der Ausgangspunkt für die Entwicklung des Konzepts einer Inklusiven Schule war die notwendige Konkretisierung der im August 2009 beschlossenen Novellierung (insbesondere des Paragraphen 12) des Schulgesetzes, die in Folge des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen notwendig geworden war. Ich möchte aus meiner Sicht und in Kenntnis der Ergebnisse vieler Modellversuche zur Integration vor allem die folgenden fünf Fragen diskutieren:

1. Welche Möglichkeitsräume für eine grundlegende Reform des Bildungssystems werden durch das Konzept der Inklusiven Schule im Entwurf der Drucksache eröffnet?
2. Welche Unterstützungsstrukturen zur Nutzung der Möglichkeitsräume sind Bestandteil des Konzepts?
3. Sind Strukturen der Begleitung und Evaluation der Implementierung des Konzepts und der Optimierung der pädagogischen Prozesse vorgesehen?
4. Welche Elemente der Schulentwicklung sind Bestandteil des Konzepts?
5. Welche Stolpersteine der Verfahrensweisen in der konzipierten Inklusiven Schule sind bereits jetzt erkennbar und bedürfen einer dringenden Bearbeitung in der Phase der Implementation?

Im Ganzen scheint mir der Entwurf der Drucksache eine sehr gute Grundlage dafür zu sein, mit Blick auf das Erfordernis, eine inklusive Bildung realisieren zu müssen, mit dem Umbau schulischer Strukturen zu beginnen. Die Drucksache ist ein guter Startpunkt für einen sicherlich langfristigen Entwicklungsprozess, in dessen Verlauf die Setzungen des Konzepts und die Realisationsformen weiter zu konkretisieren und zu

verbessern sein werden. Ich halte das mit dem Entwurf vorgestellte Konzept einer Inklusiven Schule (jenseits aller im Detail anzubringenden Kritik und jenseits der Ressourcenfrage) für einen respektablen Versuch, das vielfältig zersplitterte System der Schule und der Förderung randständiger, behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher zu einem neuen einheitlichen Ganzen zu ordnen. Mit dem Konzept der Inklusiven Schule scheint flächendeckend die Unterstützung der Zielgruppen, nämlich aller Kinder, die im gesamten Spektrum individueller, sozialer und kultureller Heterogenität in unseren Schulen zu scheitern drohen, möglich zu sein und zwar flächendeckend in einem Umfang, wie es durch die bisherigen Modelle konzeptionell nicht geschehen konnte. Eine solche Koordination existierender Förderkonzepte und eine Zusammenfügung zu einem neuen Ganzen war in der Quintessenz eine Forderung aus der wissenschaftlichen Begleitung des IR-Modells und eine konzeptionelle Grundlage des Modells der integrativen Förderzentren, zumindest für einen Teil der Schülerinnen und Schüler des gesamten Heterogenitätsspektrums einer Inklusiven Schule. Hervorgehoben werden darf auch, dass mit diesem Konzept die Sorgeberechtigten deutlich intensiver an den Verfahrensweisen der Schule beteiligt werden und damit zu erwarten ist, dass die Kooperation zwischen Sorgeberechtigten und Schule auf ein neues Niveau gehoben werden kann.

Es sollte klar sein, dass ein so umfassendes Reformmodell (wie seinerzeit das IR-Modell auch) ein "Risikomodell" in zweifacher Weise ist. (1.) Es wird ein bisher funktionierendes und jahrzehntelang eingespieltes pädagogisches System in seinen Verfahrensweisen und strukturellen Merkmalen tiefgreifend verändert. Allein deshalb muss es zu vielfältigen anfänglichen und sicher auch weiter bestehenden Verwerfungen kommen. Zu bedenken ist (2.), dass das Modell die Komplexität des pädagogischen Alltags in den Schulen erheblich erhöht. Es muss Abschied genommen werden von den klassischen Maßnahmen der Komplexitätsreduktion des pädagogischen Alltags durch Auslese und Sortierung. Mit diesen „Risiken“ verbunden ist, dass die Akteure im Feld zwangsläufig allein durch die Veränderung ihrer Arbeitsfelder und durch die neuen Kooperationsnotwendigkeiten innerhalb der eigenen Schulen und mit den externen Strukturen vor neuen Belastungen stehen werden. Eine solche Veränderung der Tätigkeitsprofile wird von den Kolleginnen und Kollegen in den Schulen nur zu schultern sein, wenn insgesamt die Hoffnung entstehen kann, dass mit dem neuen Konzept die Lern- und Entwicklungsbedingungen der Schülerinnen und Schüler in der Inklusiven Schule nicht verschlechtern sondern nachhaltig verbessert werden und dabei die eigenen Arbeitsbedingungen zufriedenstellend bleiben. Die Umsetzung des Konzeptes kann deshalb nur gelingen, wenn es von den Akteuren selbst, d. h. vom pädagogischen Personal der Schulen auf allen Ebenen, von den Eltern und von den außerschulischen Kooperationspartnern getragen wird. Dazu müssen in der vorgängigen Abstimmung, und in den Phasen der Umsetzung seitens der Behörde alle notwendigen fachlichen und materiellen Unterstützungen für die Akteure auf unterschiedlichen Ebenen gewährt werden.

1 Elemente und Möglichkeitsräume des Konzepts der Inklusiven Schule im Entwurf der Drucksache

1.1 Zielsetzungen und pädagogisches Konzept

Der historische Kontext: Das pädagogische Konzept der Integrativen Schule ist tiefgreifend im zurückliegenden Fachdiskurs zur Förderung benachteiligter, behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher verankert. Dort sind Fragen des primären Beschulungsortes, der Koordination von Strukturen der Förderung, der Bedeutung individueller Bedürfnisse im Prozess der Förderung, Merkmale des gemeinsamen Unterrichts, Bedeutung der pädagogischen Diagnostik und Förderplanung und die Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams aufgeworfen. Das Konzept der Inklusiven Schule positioniert sich auf diese Fragen bezogen dezidiert und eindeutig:

Elemente des Konzepts:

- 1.01 Die allgemeine Schule wird nunmehr tatsächlich zum primären Beschulungsort aller Kinder und Jugendlichen im gesamten Spektrum individueller, sozialer und kultureller Heterogenität. Der Umgang mit Heterogenität wird zum Normalfall jeder Schule und zur allgemein-pädagogischen Aufgabe in ungeteilter Verantwortung jeder Schule im Bezirk.
- 1.02 Alle Modelle der besonderen Förderungen werden in der allgemeinen Schule zusammengeführt und zur mutmaßlich besseren Förderung aller Kinder im gesamten individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrum nutzbar.
- 1.03 Der zentrale Orientierungspunkt der Förderung in einem angemessenen Lernarrangement sind die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und damit das Kindeswohl.
- 1.04 Förderung geschieht hauptsächlich im individualisierenden, binnendifferenzierten Unterricht. Additive Fördermaßnahmen sind unter besonderen Bedingungen möglich.
- 1.05 Diagnostik wird zu einer die Förderung vorbereitenden und begleitenden Technologie. Förderdiagnostik, Förderplanung und Evaluation der Fördererfolge ist integraler Bestandteil aller pädagogischen Prozesse.
- 1.06 Es gibt in den multiprofessionellen Teams von allgemeinen Lehrkräften, SonderpädagogInnen, SozialpädagogInnen und ErzieherInnen Aufgabenteilungen in gemeinsamer Verantwortung für Unterricht und Förderung und zwar nach Maßgabe des von den Schulen selbst entwickelten Konzepts der pädagogischen Arbeit.

1.2 Strukturen, Ressourcen und Verfahrensweisen

Der historische Kontext: Ein zentraler Streitpunkt in der Auseinandersetzung in Hamburg und darüber hinaus um Modelle der Förderung benachteiligter, behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher waren die theoretischen Grund-

lagen, die personelle Ausstattung und die Konzepte der Förderung in den jeweiligen Modelle. Hatte das Präventionslehrermodell die zielgleiche Integration von Kindern mit Förderbedarfen im Lernen, in der Sprache und in der emotional-sozialen Entwicklung (L, S u. ES) durch SonderpädagogInnen an Grundschulen zum Ziel, erhob das Modell der Integrationsklassen die zieldifferente Integration von Kindern mit diagnosegestützt festgestellten speziellen Förderbedarfen an allgemeinen Schulen zur weitergehenden Perspektive. Die mit systemischen Ressourcen ausgestatteten und unter einem sogenannten Etikettierungsverbot stehenden Integrativen Regelklassen zielten wiederum auf Kinder mit den Förderbedarfen in L, S und ES, wobei konzeptionell das zieldifferente Lernen im Vordergrund stand, das aber unter den Selektionsnotwendigkeiten des gegliederten Schulsystems spätestens nach Klasse vier konterkariert wurde. Die Integrativen Förderzentren organisieren die behindertenpädagogische Förderung von den Förderzentren aus und erhalten für ihre Zielgruppen (Kinder mit Förderbedarfen vornehmlich in L und S) personbezogene Ressourcen nach einer frühzeitigen, ressourcenauslösenden Diagnostik und den dabei festgestellten Förderbedarfen. Die Ressourcen sollen konzeptionell allein den förderbedürftigen Kindern und nicht dem Klassensystem zugute kommen.

Beständiges Monitum vieler im Rahmen von Begleituntersuchungen dieser Modelle verfasster Texte war die notwendig erscheinende Zusammenführung der unterschiedlichen Modelle zu einer neuen Gesamtstruktur. Das geschah in der Vergangenheit bereits in einigen Schulen, die die Trennung zwischen I- und IR-Klassen aufhoben, wird aber nun mit dem Modell der Inklusiven Schule mit respektablen Setzungen flächendeckend umgesetzt.

Eine Antwort wird dabei auch auf einen langjährigen Diskussionsgegenstand der Vergangenheit gegeben, nämlich auf die Frage, ob es Förder- bzw. Bildungszentren nur ohne Schüler oder auch mit Schülern geben kann. Im Modell der Inklusiven Schule kann nunmehr jede Schule als ein Förderzentrum des Bezirks angesehen werden. Diese dezentralen Förderzentren können zudem auf den Sachverstand zentraler aber dennoch regionaler Bildungs- und Beratungszentren und die weiter bestehenden überregionalen speziellen Sonderschulen zurückgreifen. Die Möglichkeit, diesen regionalen Bildungs- und Beratungszentren auch Schülerinnen und Schüler zur vorübergehenden Unterrichtung übergeben zu können, wird sicherlich kontroverse Diskussionen auslösen. Immerhin bleiben die in den regionalen Bildungs- und Beratungszentren vorübergehend unterrichteten Kinder und Jugendliche Schülerinnen und Schüler ihrer Stammschulen, so dass die regionalen Bildungs- und Beratungszentren unter dem neuen Gesamtkontext der Inklusion nicht zu neuen Sonderschulen werden sollten und dürfen.

Elemente des Konzepts:

1.07 Bestehende Förder- und Sprachheilschulen und Rebus-Dienststellen werden zu regionalen Bildungs- und Beratungszentren zusammengeführt (ReBBZ), denen sich auch die zunächst weiter bestehenden speziellen Sonderschulen anschlie-

Ben können. Durch diese strukturellen Veränderungen werden neue Kooperationsnotwendigkeiten und Kooperationsmöglichkeiten entstehen.

- 1.08 Eltern wird das Wahlrecht für den Beschulungs- und Förderort ihrer Kinder eingeräumt.
- 1.09 Die allgemeinen Schulen erhalten für die Abdeckung der Bedarfe in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung eine systemische Ressource, die sich nach dem KESS-Sozialindex bemisst. Damit ist das über Jahrzehnte diskutierte Etikettierungs-Ressourcen Dilemma in wesentlichen Aspekten behoben.
- 1.10 Für spezielle Förderbedarfe werden kindbezogene Ressourcen auf der Grundlage eines ressourcenauslösenden Feststellungsgutachtens bereit gestellt.
- 1.11 Die den Schulen zur Verfügung gestellten Ressourcen werden von den Schulen eigenverantwortlich strukturell und in ihrem Einsatz gestaltet. Empfohlen wird ein Professionsmix von SonderpädagogInnen einerseits und ErzieherInnen bzw. SozialpädagogInnen andererseits von 40:60. Damit wird flächendeckend der immer wieder erhobene Forderung nach multiprofessionellen Teams in der allgemeinen Schule Rechnung getragen. Mit diesem Element wird die Autonomie der Schulen gestärkt, die in vorgängigen Modellversuchen immer wieder eingefordert wurde.
- 1.12 Die Zusammenarbeit zwischen Vorschuleinrichtungen und Grundschulen wird mit dem Ziel der Prävention verbessert und das Vorstellungsverfahren aller Kinder im Vorschulalter nach einheitlichen Kriterien neu konzipiert.
- 1.13 Ein Bildungsplan Sonderpädagogik (hoffentlich verstanden als eine Konkretisierung des allgemeinen Bildungsplanes für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf) wird erarbeitet.

2. Unterstützungsstrukturen zur Nutzung der Möglichkeitsräume im Konzept

Der historische Kontext: Ergebnis vieler bundesweiter Schulversuche zur Integration seit 1972 ist die erkannte Notwendigkeit, Schulen auf dem Weg zur Integration (und jetzt zur Inklusion) durch internen und externen Sachverstand in den zunehmenden Kooperationsnotwendigkeiten in multiprofessionellen Teams zu unterstützen. Denn gemeinsamer Unterricht kann nur dann erfolgreich für alle Kinder sein, wenn die Komplexitätszunahme im gemeinsamen Unterricht gegenüber dem klassischen Unterricht in mutmaßlich homogenisierten Gruppen von den Teams bewältigt werden kann. Dazu bedarf es interner und externer Unterstützungsmaßnahmen und Zeit für die vielfältigen Kooperationsnotwendigkeiten.

Elemente des Konzepts:

- 2.01 Die Schulen erhalten als weiteres Mitglied des Leitungsteams zur Koordination der Fördermaßnahmen eine Förderkoordinatorin/einen Förderkoordinator mit

einem auf die interne Weiterentwicklung der individuellen Förderung gerichteten Aufgabenprofil.

- 2.02 Die regionalen Bildungs- und Beratungszentren stellen ein flächendeckendes Angebot der externen Unterstützung aller Schulen ihrer Region in Fragen der Bildung, Erziehung und sonderpädagogischen Förderung zur Verfügung. Sie stellen spezialisiertes Fachrichtungswissen bereit und erstellen ressourcenauslösende Feststellungsgutachten.
- 2.03 Die regionalen Bildungs- und Beratungszentren halten besondere Angebote und Ressourcen für spezielle Schülergruppen bereit und beschulen Kinder und Jugendliche auch vorübergehend, die zeitweise nicht in inklusiven Lerngruppen lernen können.

3. Strukturen der Begleitung und Evaluation der Implementierung des Konzepts und der Optimierung der pädagogischen Prozesse im Konzept

Der historische Kontext: In vielen Begleituntersuchungen hat sich der Blick von außen als eine die internen Entwicklungsprozesse befördernde Maßnahme erwiesen:

Elemente des Konzepts:

- 3.01 Es wurde ein „Beirat Inklusive Bildung“ berufen, der mit allen beteiligten Gruppen auf allen Ebenen die Implementation der inklusiven Bildung unterstützen soll.
- 3.02 Die Wirksamkeit, die Auswirkungen und die Ergebnisse des inklusiven Unterrichts und der Inklusiven Schule sollen wissenschaftlich und in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung begleitet und evaluiert.

4. Konzepte der Schulentwicklung

Der historische Kontext: Die Inklusive Schule bedeutet eine tiefgreifende Veränderung des gegliederten Schulsystems. Es besteht auf Grund einer Vielzahl wissenschaftlicher Untersuchungen die begründete Hoffnung, dass dieses Schulmodell zukunftsweisend ist und allen Kindern und Jugendlichen nützen kann. Indem sich die Schulen nicht mehr als Sortier- und Zuweisungsanstalten für Lebenschancen positionieren, sondern zu Einrichtungen werden, denen die maximalen Bildungserfolge Aller das Hauptanliegen ist, werden die Schulen in der Gesellschaft ein neues Ansehen erwerben können. Dieses Ergebnis wird sich nicht von selbst einstellen, sondern von der Qualität der Gestaltung der pädagogischen Prozesse abhängen. Dazu bedarf es Maßnahmen der Schulentwicklung, der Ausbildung in der ersten (vgl. Anmerkung 4) und zweiten Phase und der kontinuierlichen Fortbildung:

Elemente des Konzepts:

- 4.01 Alle Schulen sind aufgefordert und werden darin unterstützt, Maßnahmen der Konzeptentwicklung für die Schule und der Sicherung der Schulqualität zu entwickeln.
- 4.02 Dazu erhalten alle Schulen durch das LI Fortbildung und Beratung sowie Begleitung bei der Konzeptentwicklung und dessen Umsetzung.
- 4.03 Die Ausbildung im Referendariat sowie die Fortbildung der Lehrkräfte, der SozialpädagogInnen und ErzieherInnen wird an den Anforderungen der inklusiven Bildung orientiert.
- 4.04 Die in der Inklusiven Schule erforderlichen behindertenpädagogischen Kompetenzen werden eine Schlüsselstellung bekommen. Deshalb sind die sonderpädagogischen Kompetenzen in allgemeinen wie in Sonderschulen weiter zu entwickeln.
- 4.05 Zur Sicherung und Weiterentwicklung sonderpädagogischer Kompetenzen werden schulbezogene und schulübergreifende Strukturen des fachlichen Austauschs, der fachlichen Kontrolle und der Fortbildung geschaffen.

5. Erkennbare Stolpersteine der Verfahrensweisen in der konzipierten Inklusiven Schule

5.1 Ziele pädagogischer Arbeit und Leistungsrückmeldungen

Zum massiven Stolperstein werden die im Text des Entwurfs der Drucksache gebrauchten widersprüchlichen Orientierungen pädagogischer Handlungen werden. Zum generellen Leitziel ist die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen erhoben. Zugleich wird von einem zielgleichen und zieldifferenten Unterricht gesprochen und Formen der Leistungsrückmeldung konzipiert, deren innere Logik mit Bezug auf das ansonsten inklusiv gedachte Konzept nicht wirklich erkennbar ist. Zudem werden Bildungspläne für Sonderpädagogik geplant. All das zeigt, dass an entscheidenden Stellen des Konzepts der klassische Schulformbezug nicht wirklich überwunden ist. Hier ist ganz massive Entwicklungsarbeit notwendig (vgl. Anmerkung 1).

Stolpersteine des Konzepts

- 5.01 Die Begrifflichkeiten: zielgleiches und zieldifferentes Lernen sind nicht aufgegeben.
- 5.02 Das vorgeschlagene Konzept der Leistungsrückmeldung ist unzureichend und für eine Inklusive Schule untauglich.
- 5.03 Elaborierte Bildungspläne könnten die curricularen Bezugssysteme für eine individuelle Förderung, Leistungsrückmeldung, Beurteilung und Bewertung sein. Ein massiver Stolperstein in der inklusiven Pädagogik wäre die Trennung von Bildungsplänen nach „Schulformen“ bzw. nach Kindern mit und ohne sonderpäda-

gogischem Förderbedarf. Ein Bildungsplan Sonderpädagogik kann meiner Auffassung nach nur eine Konkretisierung des allgemeinen Bildungsplanes für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein.

5.2 Diagnostik und Förderplanung

Die Diagnostik und Förderplanung nimmt einen hohen Stellenwert im Konzept der Inklusiven Schule ein. Damit könnte der Eindruck entstehen, so wie es in der Vergangenheit in ähnlichen Umbruchsituationen festgestellt wurde, dass mit einer besseren Diagnostik und diagnostisch besser qualifizierten Kolleginnen und Kollegen schon alles gut werde. Gerade die Zunft der Diagnostiker – zu der ich bekanntermaßen gehöre – wurde nicht müde, immer wieder darauf zu verweisen, dass die Konzepte von Unterricht und Förderung das Primäre sind und die Diagnostik nur nach Maßgabe der pädagogischen Konzepte eine segensreiche Rolle spielen kann.

Es wird im Zuge der Implementierung des Modells der Inklusiven Schule deshalb notwendig werden, das Repertoire an diagnostischen Methoden und Strategien gründlich auf dem Hintergrund der pädagogischen Konzepte einer Inklusiven Schule zu überarbeiten, die Anlässe für den Einsatz diagnostischer Methoden und Strategien darauf bezogen zu bestimmen und schließlich die Verwendung diagnosegestützt gewonnener Ergebnisse im pädagogischen Prozess zu evaluieren. Stichworte dazu werden die folgenden sein (vgl. auch Anmerkung 2):

Stolpersteine des Konzepts:

- 5.04 Die Verwendung der Begriffe „Bedürfnisse“, „Bedarfe“ und „berücksichtigte Bedarfe“ sind sauber zu definieren, zu unterscheiden sowie nachvollziehbar und einheitlich zu verwenden.
- 5.05 Differenzen und Gemeinsamkeiten der Methoden und Strategien einer lernprozessbegleitenden und einer – wie es heißt „ressourcenauslösenden“ Feststellungsdiagnostik sind zu klären.
- 5.06 Die systemisch bereitgestellte Ressourcenausstattung darf nicht zum Verbot personbezogener und diagnosegestützter Feststellungen und Bedienung von Förderbedarfen führen.
- 5.07 Varianten diagnostischer Strategien und Methoden in Abhängigkeit von Anlass und Zielgruppen bedürfen der Präzisierung.
- 5.08 Die im Entwurf der Drucksache vorgeschlagene Verquickung von Förderplänen und Leistungsbewertung ist gänzlich aufzuheben.

5.3 Die Ressourcenfrage als Stolperstein

Fragen nach den bereitgestellten Ressourcen speisen sich aus der Alltagserfahrung in den Schulen und aus allen Modellversuchen zur Integration in Hamburg und darüber

hinaus. Sie sind im folgenden Entwicklungsprozess zwangsläufig zu bearbeiten und könnten, sofern sie als erste Fragen diskutiert werden, den Blick aufs Ganze verstellen. Ich vertrete die Auffassung, dass die Ressourcenfrage (wie auch die Frage der Bedeutung der Diagnostik) nur auf dem Hintergrund der verfolgten pädagogischen Konzepte und unter Berücksichtigung des Gesamtsystems der Förderung sowie der dortigen Aufgabenzuweisungen produktiv diskutierbar ist. Die Vorstellung, dass es einen linearen und zwangsläufigen Zusammenhang zwischen einem Mehr an Ressourcen und einer Zunahme der Qualität der pädagogischen Prozesse gibt, sollte überwunden werden (vgl. auch Anmerkung 3).

Stolpersteine des Konzepts:

- 5.09 Wie gelingt die Formierung der in den Schulen verfolgten pädagogischen Konzepte, der dort integrierten diagnostischen Methoden und Strategien sowie der daraus abgeleiteten Aufgabenzuweisungen für das pädagogische Personal und den darauf bezogenen Maßnahmen der Qualitätskontrolle?
- 5.10 Gelingt auf dieser Grundlage eine schlüssige Konzeption für die quantitative und qualitative Ressourcenausstattung?
- 5.11 Werden schließlich die Ressourcen bereitgestellt und deren sachgemäßer Gebrauch evaluiert, die die Schulen für eine verantwortbare Arbeit benötigen?

5.4 Die Gefahren der Entprofessionalisierung der besonderen Förderung

Die Gestaltungsprämissen für die Förderung aller Kinder der Inklusiven Schule werden nunmehr abgeleitet aus den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Damit haben sich die 1976 in England erstmals konzeptionell verankerten „special educational needs“ als Maß aller Dinge etabliert. Diese Orientierungen dürfen nicht nur Lippenbekenntnisse bleiben, sondern müssen in allen Gestaltungsdetails der Inklusiven Schule zur Geltung kommen. Aus diesem Grundsatz heraus ergeben sich für mich mehrere Stolpersteine:

Stolpersteine des Konzepts:

- 5.12 Den Schulen muss es unter den Begrenzungen der verfügbaren Ressourcen gelingen, einen Professionsmix zu gestalten, der allen Kindern nützt und zudem genügend behindertenpädagogische Professionalität für die jeweils angesprochenen Förderschwerpunkte bereitstellt. Dazu wird es notwendig sein, der Versuchung zu widerstehen, dem immer und zu jeder Zeit verspürten Ressourcen- druck durch eine möglichst kostengünstige Personalstruktur zu begegnen. Dies wäre durch schulinterne Maßnahmen der Qualitätssicherung zu gewährleisten.
- 5.13 Es ist begrüßenswert, in der Ausbildung der zweiten Phase durch die Zusammenlegung von Hauptseminaren quer zu den Lehrämtern und den Förderschwerpunkten inklusionspädagogische Kompetenzen für alle Lehrämter zu

stärken. Zugleich aber muss sicher gestellt sein, dass damit keine Entprofessionalisierung weder in allgemeinpädagogischen noch in spezifisch behindertenpädagogischen Qualifikationsbereichen verknüpft ist.

- 5.14 Mit dieser Sorge einer möglichen Entprofessionalisierung im Zeichen der Inklusion sind auch Fragen der Fortbildung in der dritten Phase angesprochen. Hier wird es darum gehen müssen, eine produktive Balance zwischen allgemeinpädagogischen und behindertenpädagogischen Inhalten für das pädagogische Personal insgesamt und die spezialisierten Fachkräfte zu finden. Die Setzungen des Konzepts der Inklusiven Schule in der Drucksache, die sonderpädagogischen Kompetenzen in allgemeinen wie in Sonderschulen weiter zu entwickeln, gilt es dabei strikt zu verfolgen.
- 5.15 Im Entwurf der Drucksache wird die erste Phase der Lehrerbildung nicht erwähnt. Zum Stolperstein für das Konzept der Inklusiven Schule könnte eine mangelnde Passung zwischen der Erstausbildung, der zweiten Phase und der späteren Berufstätigkeit werden. Es sind deshalb die Module der lehrerbildenden Studiengänge in der Erstausbildung daraufhin zu überprüfen, wie weit sie auf die Tätigkeitsprofile in der Inklusiven Schule bezogen sind. (Hierzu Anmerkung 4)

5.5 Die Faszination kausaler Interpretationen

Wir neigen in unserem Alltag und auch in unserem beruflichen Handlungen dazu, in einfachen Kausalitäten zu denken: Wenn ich das tue, geschieht das wünschenswerte Andere. Wir erleben jedoch zugleich, dass es diese oft einfach gedachten Beziehungen zwischen einer Bedingung und den daraus entstehenden Effekten z. B. selbst bei technischen Geräten nicht gibt. Noch viel komplexer ist demgegenüber menschliches Verhalten, um das es der Pädagogik und Psychologie geht. Wir stehen deshalb vor dem Problem, auch und gerade in der Entwicklung der Inklusiven Schule das einfache kausale Denken zu überwinden und zu einem elaborierten Verständnis des Zusammenhangs von Bedingungen und Effekten zu kommen (vgl. Anmerkung 5). Dazu gehört es, im Rahmen der Qualitätssicherung schulischer Verfahrensweisen in der Teamkooperation, Bedingungen des pädagogischen Handelns systematisch als zukünftig zu prüfende Hypothesen einzuführen, deren Effekt kooperativ zu überprüfen, sie im Bewährungsfalle beizubehalten und bei gemeinsam festgestellter Erfolglosigkeit zu verändern. Zu einer derart beständigen Überprüfung der Effekte schulischer Verfahrensweisen gehört auch die beständige Evaluation der Effekte der gut geheißenen Elemente des Konzepts. Ich habe die Stärkung des Elternwillens lobend hervorgehoben. Zu dieser Medaille gehört jedoch eine zweite Seite, nämlich die, dass das sich die Elterstimme je nach sozialer Lage der Familien unterschiedlich artikuliert und damit auf der Strecke bleiben kann, was an der Wiege des IR-Modells stand, nämlich Partei zu ergreifen für die Kinder und Jugendliche, deren Eltern sich nicht am schulischen Geschehen beteiligen. Es gibt viele weitere Setzungen des Konzepts, wie z. B. die Konstrukte „individuelle Bedürfnisse“, „Kindeswohl“, „systemische Ressourcen“, „Förderdiagnostik“, „binnendifferenzierter Unterricht“, „unterrichtsintegrierte Förderung“ u. a., die nicht wie von selbst ihre positiven Effekte entwickeln, sondern vieles Uner-

wünschte hervorrufen können. Dem ist nur durch die vorgestellte evaluierende Grundhaltung den erzielten Effekten gegenüber zu begegnen.

Stolpersteine des Konzepts:

- 5.16 Gelingt es, bei der Gestaltung schulischer Verfahrensweisen ein einfaches kausales Denken zu überwinden und in der Teamkooperation ein Hypothesen prüfendes Verfahren systematisch eingeführter Bedingungsvariationen zu verwirklichen (Hierzu Anmerkung 5)?
- 5.17 Gibt es in den Realisationen des Konzepts der Inklusiven Schule die dafür notwendige Flexibilität der Gestaltung der Bedingungen, die Freiräume für die unabdingbaren Teamkooperationen und die internen wie externen Unterstützungsstrukturen?

6. Anmerkungen

Anmerkung 1: Leistungsrückmeldungen, Leistungsbeschreibungen und -bewertungen

Auch zur Neuordnung der Formate der Leistungsrückmeldung kann auf viele empirische Erfahrungen und konzeptionelle Überlegungen der vergangenen Jahrzehnte zurückgegriffen werden. Auf aktuellem Stand bewegen mich folgende Stichworte, weitere sind sicher z. B. von den Alleskönner-Schulen hinzu zu fügen:

Es geht bei der Fortentwicklung der Leistungsrückmeldungen um die gleichzeitige Verwendung mehrerer Bezugssysteme unter der Leitfrage, welche Rolle Leistungsrückmeldungen in Form von Leistungsbeschreibungen und Leistungsbewertungen haben und haben sollten.

Die klassische Notengebung ist mit ihrer hauptsächlichen Orientierung am Klassenbezugssystem deutlich mit der Logik des gegliederten Schulsystems verknüpft und nach übereinstimmenden Befunden vieler empirischer Untersuchungen von nur geringem pädagogischen Wert. Außerhalb von Schule wurde folgerichtig längst erkannt, dass die erworbenen Noten nur unzureichend das bezeichnen, was Schülerinnen und Schüler an Kompetenzen tatsächlich vorweisen können. Die Inklusive Schule kann dieses klassische Bewertungskonzept nunmehr zu den Akten legen und ist zugleich aufgefordert, bessere Alternativen anzuwenden bzw. zu entwickeln. Dazu bieten sich u. a. folgende Überlegungen an:

(1) Die Leistungsrückmeldung und damit die Leistungsbeschreibung und auch Leistungsbewertung sollte ein integraler Bestandteil aller pädagogischen Prozesse sein. Zuerst müssen Kinder (und damit auch die Eltern, die nachfolgenden Schulen und Bildungseinrichtungen und auch die späteren Lehrherren) empirisch einwandfrei und nachvollziehbar auf einem externen und anerkanntem Maßstab, dem Curriculum,

erfahren, wie tief die Kinder in einen Lerngegenstand eingedrungen sind und welche nächsten Aneignungsschritte notwendig sind und im zukünftigen Unterricht verfolgt werden sollten. Das ist eine curriculare Orientierung, die als Bezugsmaßstab ein elaboriertes Curriculum, d. h. Bildungspläne benötigt. Die haben wir leider nur begrenzt und sie sollten in einer Inklusiven Schule schulformunabhängig und nur dem Lerngegenstand verpflichtet sein. Dann wären die schulformbezogenen Begriffe „zielgleich“ und „zielfferent“ 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 ein Maximum an gesellschaftlicher Teilhabe zu erreichen. Bewertungsmaßstab für die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler wäre eben diese „Eindringtiefe“ in die Lerngegenstände. Das britische System der Bewertung von Leistungen folgt dieser Logik und erlaubt es den Schülerinnen und Schüler 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 ohne jeglichen Schulformbezug.

(2) Die curricular orientierten Feststellungen können kompetenzorientiert verfeinert werden, sobald wir lerngegenstandsspezifische und empirisch geprüfte Kompetenzraster auf entwicklungspsychologischen Hintergrund haben. Daran wird allerorten in der Forschung gearbeitet.

(3) Als Folie zur Beschreibung der aktuellen Leistungen können/sollten prinzipiell die in einem Förderplan entwickelten Perspektiven verwendet werden. Der Wert der Verwendung dieser Folie besteht darin, dass dadurch 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 kann damit auf keinen Fall verwendet werden, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu bewerten und womöglich dafür noch Noten zu vergeben. Die Erfüllung bzw. Nichterfüllung des Förderplans ist ein Indiz dafür, dass möglicherweise die Hypothesenbildung im vorgängigen diagnostischen Prozess zu unangemessenen Ergebnissen geführt hat oder die nachfolgende Förderung selbst unzureichend durchgeführt oder unzureichend konzipiert worden war.

(4) Und schließlich könnten Rückmeldungen dazu gegeben werden, wo und an welcher Stelle des Curriculums ein Kind/ein Jugendlicher im Vergleich zu seinen unmittelbaren Bezugsgruppen (Alter, Klassenstufe, Klasse) angelangt ist. Das wäre eine Beschreibungsform von Leistungen, die die Leistungen anderer Kinder zum Bezugspunkt erhebt. Es muss aber klar sein, dass mit den Feststellungen möglicher Differenzen zu anderen nicht wirklich beschrieben wird, was Kinder/Jugendliche können oder nicht können, wie sie sich angestrengt haben und welche individuellen Fortschritte sie gemacht haben. Die Verwendung eines solchen (klassischen) Bezugssystems ist pädagogisch nur dann von Wert, wenn es den Schülerinnen und Schüler wie auch den Eltern in einem kooperativen Gespräch einen weiteren Einblick in die aktuellen und anzustrebenden Leistungen im Kontext der Mitglieder der Lerngruppe geben kann.

Anmerkung 2: Selektions- und Förderdiagnostik

Zum Streit um die Selektions- und Förderdiagnostik sei daran erinnert, woher es eigentlich kommt, dass der diagnostischen Kompetenz der BehindertenpädagogInnen eine so große Bedeutung beigemessen wird. Im Jahre 1972 hatte die KMK beschlossen, neun verschiedene Sonderschultypen in die Welt zu bringen. Dort sollten Kinder unterrichtet werden, die untereinander sehr ähnlich waren, sich in definierten Merkmalen aber von den Kindern anderer Schulen unterschieden. Schon brauchte man eine veritable und gerichts feste Diagnostik, die merkmalsorientiert die Kinder klassifizierte und spezifischen Schulformen zuwies. Getragen war diese Strategie von der Überzeugung, in den ausgewählten Schulen bei gegebenen Merkmalsausprägungen eine optimale Förderung erwarten zu dürfen. Hamburg war mit seinem behindertenpädagogischen Institut und sehr zahlreichen und intensiven Fortbildungsmaßnahmen in den Sonderschulen ganz entschieden daran beteiligt, die diagnostischen Kompetenzen für diese Aufgabe eines gegliederten Systems bei den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu einem hohen Niveau und teilweise beispielhaft zu entwickeln.

Die Denkfiguren der auf diesem Hintergrund entwickelten diagnostischen Methoden und Strategien sind in den vergangenen vierzig Jahren unter dem Stichwort Selektions- versus Förderdiagnostik heftig kritisiert worden und bis heute nicht überwunden. Die vorgeschlagenen Alternativen, nicht zuletzt auch angestoßen durch die KMK-Empfehlungen von 1994, die gerne als „kopernikanische Wende“ im sonderpädagogischen Denken bezeichnet werden, sind auf der Handlungsebene noch nicht flächendeckendes Allgemeingut. Es muss und es kann unter den neuen Bedingungen auf einem neuen Niveau dafür Sorge getragen werden, dass tatsächlich förderliche diagnostische Methoden und Strategien einer pädagogischen Diagnostik bei den zu unterscheidenden Anlässen (1.) der Bestimmung der Ausgangslage für eine neue pädagogischen Phase und (2.) der beständigen Formierung und Begleitung von Lernprozessen in der Inklusiven Schule zum Einsatz kommen. In diesem Zug muss die Diagnostik eine den pädagogischen Konzepten untergeordnete Technologie werden.

Anmerkung 3: Zur Frage der Ressourcen

Gerade die Ergebnisse bei der Begleitung der IR-Schulen haben gezeigt, dass es keinen linearen und damit zwangsläufigen Zusammenhang zwischen einem Mehr an Ressourcen und einer Zunahme der Qualität der pädagogischen Prozesse gibt. Das wurde u. a. dort sichtbar, wo in IR-Klassen noch zusätzliche Ressourcen z. B. für DAZ (Deutsch als Zweitsprache) und andere Förderprogramme vorhanden waren und von verschiedenen Personen in die Klassenverbände gebracht wurden. Nicht selten prallten dort unterschiedliche pädagogische Vorstellungen mit dem Ergebnis erheblicher Kommunikations- und Kooperationsstörungen im Team letztlich zu Lasten der Schülerinnen und Schüler zusammen. Deshalb war gewissermaßen zwangsläufig ein Ergebnis der breit angelegten KESS-Studie zu erwarten. Dort stellten die glühenden Anhänger des IR-Systems - Rauer und Schuck - sehr zum eigenen Ärgernis und zum Ärgernis der IR-Kolleginnen und Kollegen fest, dass es ganz normalen Grundschulklassen mit ganz normaler zusätzlicher Ressourcenausstattung wie DAZ u. a. gelingen kann, in ver-

gleichbaren sozialen Brennpunktlagen mindestens die gleichen, manchmal sogar bessere Ergebnisse bezogen auf ihre Klientel zu erreichen. Dennoch stellten wir in den letzten beiden Absätzen der fraglichen Veröffentlichung abschließend auf den Seiten 250f. fest (Literaturangabe s. u.):

„Es stellt sich angesichts der Ergebnisse der zu den G(IR)-Schulen < *das sind IR-Grundschulen ohne Integrationsklassen* > mit parallelen Schulen < *das sind Grundschulen in vergleichbarer sozialer Brennpunktlage nach KESS-Index* > ohne sonderpädagogische Ausstattung, aber mit Ressourcen anderer Herkunft und anderer Zielrichtung die Frage, ob allein sonderpädagogische Ressourcen die richtige Antwort darauf sind, dass die Multikulturalität in Großstädten erheblich gewachsen ist und dass ein großer Teil der Kinder in städtischen Ballungsgebieten durch die soziale Lage ihrer Herkunftsfamilie von der herrschenden Mehrheitskultur abgeschnitten wird. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in den G(IR)-Schulen sind durch kulturelle und soziale Milieus ganzer Stadtteile begründet und sind keine Phänomene, denen mit traditionellen behindertenpädagogischen Technologien zu begegnen wären. Zu fragen ist, in welcher Weise die qualitative und quantitative Ausstattung von Grundschulen jenseits behindertenpädagogischer Perspektiven im sozialen Brennpunkt zu gestalten ist, welche schulischen Organisationsformen und welche Qualifikationsprofile der Lehrkräfte benötigt werden. Völlig kontraproduktiv wäre es, den Schulen diese Ressourcen auf das vermeintliche Normalmaß zu reduzieren. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass es Schulen in allen Grundschulvarianten gibt und geben kann, die mit ihrer Arbeit und ihrer Ressourcenausstattung das Auseinanderdriften unterschiedlicher kultureller und sozialer Gruppen gegen den allgemeinen Trend in Grenzen halten können. Die Zahl dieser Schulen gilt es, zukünftig zu vermehren. Eine Kürzung der Ressourcen wäre ein dafür ungeeignetes Mittel.

Bei allen notwendigen und wünschenswerten Verbesserungen der Qualität von Unterricht und Schule weisen die gefundenen Ergebnisse jedoch auch daraufhin, dass die Bildungspolitik kein Ersatz für eine effektive Sozialpolitik sein kann. Ein Kurieren an den Symptomen durch die Kompensation defizitärer oder differenter psychischer, kognitiver und sprachlicher Leistungen – womöglich nur unter einer behindertenpädagogischen Perspektive – ist ohne Veränderung der sie hervorbringenden sozioökonomischen Grundstrukturen einem erhöhten Risiko des Scheiterns ausgesetzt. Jede Pädagogik muss mit begleitenden sozialpolitischen Maßnahmen zur Verbesserung der Lebensbedingungen und Lebensperspektiven von Familien und ihren Kindern rechnen dürfen, um nachhaltige Erfolge am unteren Ende des sozialen Spektrums erzielen zu können.“

Hiermit ist gekennzeichnet, welchen Aufgaben sich die Inklusive Schule stellt und welche ambitionierten Ziele am Horizont erscheinen, die weit über die bisherigen Präventions- und Integrationsphilosophien hinaus weisen.

Dennoch bleiben in der jetzigen Phase der Konzeptentwicklung und –implementation handfeste und unmittelbare Probleme. Dazu gehören gerade auf dem Hintergrund der zitierten Veröffentlichung folgende:

- (1.) Gibt es tatsächlich eine seriöse Gesamtrechnung aller Ressourcen, die bisher den Schulen insgesamt zur Verfügung standen und nunmehr umverteilt werden?
- (2.) Welche Ressourcen kommen nach dem neuen Verteilungsmechanismus tatsächlich bei den Schulen mit bisheriger formeller Integrationsorganisation an und ist auf dieser materiellen Grundlage eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit im Zeichen der Inklusion möglich?
- (3.) Viele IR-Standorte haben sich durch die Qualität ihrer Arbeit zu Magneten für Problemkinder auch über das unmittelbare Einzugsgebiet der Schulen hinaus entwi-

ckelt. Zugleich gibt es viele Hinweise darauf, dass der KESS-Index nicht immer ein valides Kennzeichen der sozialen Lage des Einzugsgebietes einer Schule ist. Ein Schulmilieu kann deshalb in sich sehr viel belasteter sein, als es der KESS-Index signalisiert. Aus diesen beiden Bedingungen heraus könnte sich der Ressourcenverteilungsmechanismus nach KESS-Index gerade für die besonders hervorragenden IR-Schulen zur Katastrophe und zur Gefährdung der dort entwickelten Kompetenzen zur Bewältigung der vielfältigen gesellschaftlichen Aufgaben entwickeln. Es scheint deshalb geboten, Möglichkeiten der entsprechenden Nachsteuerung in der Ressourcenvergabe zu eröffnen und den KESS-Index nicht zum Maß aller Dinge zu machen.

Die zitierte Veröffentlichung von Rauer und Schuck und viele weitere Ergebnisse aus einer Fülle von Modellversuche zur Prävention und Integration seit 1972 haben jedoch eines gezeigt: Jedes Schulkonzept und jedes Konzept der besonderen Förderung steckt mit seinen konzeptionellen sowie theoretischen Vorgaben und materiellen Ausstattungsdetails Möglichkeitsräume für jedwede pädagogische Arbeit ab und eröffnet oder behindert Perspektiven für das pädagogische Alltagsgeschäft. Wie aber diese Möglichkeitsräume genutzt und hindernde Bedingungen des Konzepts umgangen oder verstärkt werden, hängt ganz und gar von den Akteuren im Feld ab. Es gibt unter jedem Modell jenseits aller konzeptionellen Vorgaben gute und weniger gute Realisationen des Modells und zwar gänzlich unabhängig von den Modellkonzeptionen selbst und der damit verbundenen Ressourcenausstattung. Über den Erfolg entscheidet letztlich die Qualität der pädagogischen Arbeit, die selbstverständlich eine unabdingbare Ressourcenausstattung benötigt. Das hat mich gelegentlich zu dem Ausspruch veranlasst: „Ressourcen sind nicht alles, aber ohne Ressourcen ist alles nichts“.

Ich betrachte das nun sichtbar werdende Konzept einer Inklusiven Schule als eine Chance der längst überfälligen Bestandsaufnahme und Neuordnung der Vergabe der insgesamt zur Verfügung stehenden Ressourcen. Das sind die Ressourcen der Sondersysteme und das sind die in den Grundschulen vorhandenen Ressourcen, angefangen bei der unlängst reduzierten Orientierungsfrequenz für Grundschulklassen in sozial belasteten Wohngebieten, die Ressourcen für Sondermaßnahmen wie DAZ u. a., die Ressourcen für I- und IR-Klassen und die Ressourcen für die Viereinhalbjährigenuntersuchung.

Ich sehe es als einen Fortschritt für die Schulentwicklung an, dass es nunmehr möglich wird, die pädagogischen Ideen des uralten Präventionslehrermodells, des I-Klassen-Modells, der IR-Klassen, der Integrativen Förderzentren und der Viereinhalbjährigenuntersuchung im Konzept einer Inklusiven Schule zu vereinen und zu einem neuen Ganzen zu entwickeln. Diese neue Schule hat das Zeug dazu, ein neues Ansehen in der Gesellschaft zu erwerben, indem sie sich nicht mehr als Sortier- und Zuweisungsanstalt für Lebenschancen positioniert, sondern zu einer Einrichtung im Stadtteil wird, der die maximalen Bildungserfolge aller ihrer Schülerinnen und Schüler zum Hauptanliegen geworden ist.

Anmerkung 4:

Fragen der Erstausbildung in den lehrerbildenden Studiengängen der Universität

Am 23. Februar 2012 fand in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft ein Fachgespräch zur Frage der Konsequenzen der UN-Konvention über die Rechte Behinderter für Strukturen und Inhalte lehrerbildender Studiengänge statt. Diese Veranstaltung wurde gemeinsam von der Fakultät und dem Zentrum für Lehrerbildung durchgeführt. Dazu wurde wie folgt eingeladen:

„Mit der von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichneten UN-Konvention über die Rechte Behinderter wird die Entwicklung einer inklusiven Bildung und damit auch einer auf die Inklusion gerichteten Lehrerbildung zur unabweisbaren Entwicklungsaufgabe. Mit dem geplanten Fachgespräch soll eine Diskussion über die inhaltliche Ausgestaltung der universitären Lehramtsstudiengänge unter den aktuellen rechtlichen und konzeptionellen Rahmenbedingungen eröffnet und zu ersten Ergebnissen geführt werden.

Die Ausrichter dieses Fachgesprächs sehen mehrere Problemfelder der notwendigen fachlich-inhaltlichen Profilierung der Lehrämter und der persönlichen Qualifizierung angehender Lehrerinnen und Lehrer. So sollte bereits in der Erstausbildung auf die Arbeit in multiprofessionellen und kooperationsfähigen Teams von Klassenlehrern, Fachlehrern, Behindertenpädagogen, Sozialpädagogen und Erzieherinnen vorbereitet werden und das Bewusstsein entstehen, dass die Schule der Zukunft ohne Auslese über alle Schulstufen hinweg zuständig ist für alle Schülerinnen und Schüler ihres Schulbezirks. Folgende Themenschwerpunkte zur Gestaltung der universitären Erstausbildung sollen behandelt werden:

1. **Allgemeine und spezielle Kompetenzen:** Welche allgemeinen und spezifischen erziehungswissenschaftlichen und behindertenpädagogischen Kompetenzen sind von den Studierenden aller Studiengänge gemeinsam zu erwerben und welche zusätzlichen spezifischen Kompetenzen sollten/müssen weiterhin in gesonderten Studiengängen studiert werden. Prinzipiell gehört die immer noch vorherrschende Ausrichtung der allgemeinbildenden und behindertenpädagogischen Studiengänge auf Schulformen hin auf den Prüfstand.
2. **Strukturen der behindertenpädagogischen Studiengänge:** In den behindertenpädagogischen Studiengängen ist das virulente Verhältnis von allgemeinen und spezifischen Studieninhalten und die Orientierung an den hergebrachten Förderschwerpunkten neu zu bestimmen. Das Modell des crosskategorialen Studiums in der Bachelorphase quer zu den bisherigen Studienschwerpunkten und die fachrichtungsspezifischen Spezialisierung in der Masterphase ist ebenso zu prüfen, wie die notwendig erscheinenden Anteile allgemein erziehungswissenschaftlicher wie allgemein behindertenpädagogische Studieninhalte bei gleichzeitigem Erhalt spezifischer und vertiefender Kompetenzen.
3. **Die Bedeutung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen:** Vor dem Hintergrund des jetzigen Zuschnitts der allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge ist das Verhältnis zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen für alle Studiengänge neu zu diskutieren. Zu klären ist, welche didaktischen Modelle zum festen inhaltlichen Bestandteil aller Studiengänge werden sollten und worin sich die Spezifik der unterschiedlichen Schulstufen in der inhaltlichen Ausrichtung und im relativen Gewicht fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Studienanteile widerspiegeln sollte. Zu bestimmen ist zudem, wie alle Studierenden die Überzeugung gewinnen können, dass das Lernen in heterogenen Gruppen trotz möglicherweise niveauspezifisch unterschiedlicher didaktischer Erfordernisse für alle Leistungsgrade erfolgreich sein kann.“

Es ist zu hoffen, dass von diesem Fachgespräch entsprechende Impulse für eine Weiterentwicklung der Module in den lehrerbildenden Studiengängen ausgehen. Hamburg kann dabei auf die folgenden, historisch gewachsenen Vorteile Bezug nehmen, die die in Sicht kommenden Prozesse der Anpassung der ersten Phase der Lehrerbildung an die neuen Erfordernisse erleichtern sollten.

- In Hamburg gibt es auf dem Hintergrund einer guten Kooperation zwischen Schulbehörde und Universität traditionell eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase, die sich in einer beispielhaften Struktur und Arbeitsweise des Zentrums für Lehrerbildung niedergeschlagen hat.
- Die Hamburg Erstausbildung kannte in der Prüfungsordnung von 1982 nur die Stufenlehrämter. Leider ist mit der Einführung des Bachelor-/Mastersystems eine neue Mischung zwischen Stufen- und Schulformbezug entstanden. Ausgebildet wird für folgende Lehrämter:
 - Lehramt der Primarstufe und der Sekundarstufe I
 - Lehramt an Gymnasien
 - Lehramt an der Oberstufe - Berufliche Schulen)
 - Lehramt an Sonderschulen

Es konnte im Übergang zum Bachelor-/Mastersystem aus formalen Gründen mit Bezug auf die Lehrerlaufbahnverordnung weder das bisherige „Lehramt an der Oberstufe – Allgemeinbildende Schulen“ begrifflich erhalten, noch die Bezeichnung „Lehramt für Behindertenpädagogik“ eingeführt werden. Hier wird es Veränderungen geben müssen.

Geblichen sind in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen die hohen erziehungswissenschaftlichen, grundschulpädagogischen und fachdidaktischen Veranstaltungsanteile der Studierenden der Behindertenpädagogik. Der allgemeinpädagogische Anteil beträgt 68 (38 %) von 180 Leistungspunkten. Hinzu kommt das Studium des allgemeinpädagogisch bestimmten Unterrichtsfaches mit 45 (25 %) Leistungspunkten. Geblichen ist umgekehrt der bisher schon vorhandene Mangel, dass die Studierenden der allgemeinen Lehrämter formell nicht mit behindertenpädagogischen Themen vertraut gemacht werden. Das wird der nächste Entwicklungsschritt in der universitären Erstausbildung werden.

- Mit den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen wurde in der Bachelorphase das sogenannte crosscatoriale Studium in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung eingeführt. Alle Studierenden der Behindertenpädagogik studieren – unbeschadet von ihren mutmaßlichen Spezialisierungswünschen in der Masterphase – diese drei Förderschwerpunkte in der Bachelorphase. Damit wird ein breites Basiswissen in diesen Förderschwerpunkten zum Fundament weiterer Spezialisierungen im Masterstudium. Dieses neue Studienmodell ist eine Hamburger Besonderheit, die begründet ist aus einer jahrzehntelangen Integrationsorientierung des Instituts für Behindertenpädagogik und in einer gleichzeitigen hohen Spezialisierung in der Entwicklung des Professionswissens der Behindertenpädagogik. So kann einerseits eine breite behindertenpädagogi-

sche Grundqualifikation und andererseits eine wünschenswerte Spezialisierungen in einzelne Förderschwerpunkte sicher gestellt werden. Es muss dafür Sorge getragen werden, dass dieser universitäre Standortvorteil über laufende Umstrukturierungsprozesse hinweg innerhalb der Universität erhalten bleibt.

Anmerkung 5: Zur Faszination kausalen Denkens

Ein gutes Beispiel für die Unangemessenheit kausalen Denkens ist die Unterrichtsgestaltung. Die diesbezügliche Forschung hat eine fast hundertjährige Tradition. Untersucht wurde die mutmaßliche Wirkung vieler Einzelvariablen wie Schülervariablen, familiäre und schulische Umfeldvariablen, Lehrervariablen, Unterrichtsvariablen usw. auf das Verhalten und die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Hinsichtlich einfach gedachter Kausalitäten kam es zu ernüchternden Ergebnissen, die aber unter einem elaborierten Verständnis von Ursachen und Wirkungen viele erfolgversprechende Perspektiven für die Entwicklung der inklusiven Schule eröffnen:

„Es darf als gesichert gelten, dass der Unterricht in heterogenen Gruppen die Bedingungen der Möglichkeit für eine positive Entwicklung des fachlichen und sozialen Lernens sowohl der Starken wie auch der Schwachen schaffen kann. Eine Entkopplung leistungsmäßiger Randständigkeit und emotionaler Belastung ist möglich. Der Erfolg heterogener Lerngruppen hängt auch davon ab, ob und in welcher Weise es durch fachlich und methodisch kompetente Lehrkräfte gelingt, mit einem binnendifferenzierten, methodisch vielfältigen und adaptiven Unterricht das Lernen aller Schüler einer Lerngruppe in ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen und dabei das Anregungspotential der Kooperation mit den anderen zu nutzen. Es gilt kein deterministisches Verhältnis zwischen Lehrerverhaltensweisen, äußeren Bedingungen, Schülermerkmalen und Schulerfolg. Der bedingungsanalytische Diskurs ist, wie u. a. von Holzkamp längst vorhergesehen (Holzkamp 1993), am Ende seiner Erklärungskraft. Der Unterrichtserfolg wird vielmehr im Prozess der lerngegenstandsbezogenen Auseinandersetzung von der Lerngruppe und den lernenden Subjekten selbst hergestellt, indem sie die Möglichkeitsräume der umgebenden Kultur als Prämissen und Begründungen ihrer Handlungen (vgl. Holzkamp 1993) bzw. als Angebote (Helmke 2003) aufgreifen. Die Lerngruppe ist ein System, das seine Wirkungen in einer ganz eigenen und kaum vorhersehbaren Weise vom ersten Schultag an entfaltet. Schüler und Lehrer kooperieren auf dem Hintergrund ihrer bisher entwickelten Weltsicht und konstruieren alltäglich ihre Handlungsbedingungen neu. Sie gestalten ihren unmittelbaren Lebensraum Klasse, sie geben den Bedingungen ihres Handelns erst durch ihre Handlungen Bedeutung und führen damit Ergebnisse herbei, die nur durch die täglichen Kooperationsprozesse und die individuelle Lerntätigkeit erklärlich sind und keinesfalls durch noch so komplexe Bedingungsanalysen vorhergesagt werden können. Bedingungsanalytisch gewonnene Ergebnisse können dennoch in diesen Konstruktionsprozess gewissermaßen als experimentell zu prüfende Hypothesen eingebracht werden.

Ausblick

Die Desiderata für notwendige Forschungsprojekte und konkrete Unterrichtsprojekten des nächsten Tages beziehen sich auf fehlende, handlungsorientierte, experimentell angelegte und prospektive Projekte zur Aufklärung der Wirkungen unterrichtlicher Bedingungsvariation unter Beteiligung der Hauptakteure im Unterricht, den Schülern und Lehrern. Im Verständnis einer Klasse als System sollte in derartigen Untersuchungen die Klassen von Anfang an unter Nutzung des vorhandenen Wissens zusammengesetzt werden. Nicht zufällige Prinzipien sollten dabei zur Geltung kommen, sondern Überlegungen zur Kontrolle des Heterogenitäts-

spektrums, zur Vermeidung massiver Belastungen und zur Schaffung von Anregungspotentialen durch die Zusammensetzung der Lerngruppen. Die als System verstandenen Klassen müssten in ihrer alltäglichen Arbeit systematisch formativ, evaluativ und unter bewusster Verwendung diagnostischer Methoden begleitet werden, um aus der forschenden Außenperspektive die aktuellen Konstruktionsprozesse wahrnehmen, kommentieren, erkennen und in neue Handlungsorientierungen zusammen mit den Klassenlehrkräften überführen zu können. Ein pädagogisch angemessenes Bewertungssystem individueller Entwicklungsfortschritte sollte dabei das klassische bezugsnormorientierte Notensystem ersetzen. Es gilt durch methodisch versierte, fachlich kompetente Lehrkräfte eine Vielfalt unterrichtlicher Bedingungen herzustellen, die die Schüler begründetermaßen zur Gestaltung ihrer Lerntätigkeit aufgreifen können. Dazu bietet der aktuelle Forschungsstand zu Merkmalen der Unterrichtsqualität ein reiches Anregungspotential. (Schuck 2011, S. 108 f.)“

Ich bin der Überzeugung, dass die nunmehr entstehende Inklusiv Schule den besten konzeptionellen Rahmen dafür abgibt, diese aus vorliegenden empirischen Ergebnissen abgeleiteten Visionen Wirklichkeit werden zu lassen.

Literaturangaben:

Rauer, W. & Schuck, K. D. (2007). Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 219–253). Münster: Waxmann.

Schuck, K. D. (2011). Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Reihe: Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 4* (S. 101-109). Stuttgart: Kohlhammer.