

Inklusion, Selbstbestimmung und Partizipation als Qualitätsmerkmale von Bildung

- **ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Bildung
im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
in Schleswig-Holstein -**

**DISSERTATION
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie
am Fachbereich 1: Erziehungswissenschaften/
Fachbereich 5: Erziehungswissenschaften
der Universität Koblenz-Landau**

Vorgelegt
im September 2009
von Angela Ehlers
geb. am 06.01.1955 in Schleswig

Referent: Prof. Dr. Peter Rödler, Universität Koblenz-Landau
Korreferent: Prof. Dr. em Rudi Krawitz, Universität Koblenz-Landau

Anstelle eines Vorwortes

*Tempora mutantur et nos
mutamur in illis (Kaiser
Lothar I., 795 - 855)*

Mit diesem Beitrag zur Pädagogik für Menschen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung möchte ich mich bedanken. Ich danke allen denjenigen, die daran glauben, dass ich sinnvoll im Interesse einer Pädagogik für **alle** Menschen tätig bin, die mir dieses zurückmelden und mich kritisch-konstruktiv begleiten. Und ich danke vor allem denjenigen, die mich immer dabei unterstützt haben, dass diese Schrift während der vollen Berufstätigkeit fertig gestellt werden konnte

Als erstes bedanke ich mich bei meiner geduldigen Familie - allen voran bei meinem Mann, Hans Schillhorn, der nicht nur an die Fertigstellung geglaubt, sondern mich auch immer wieder angetrieben und in jeglicher Form unterstützt hat. Außerdem danke ich meinen Kindern Johanna Catharina, Claus Henning, Anna Maria und Hans Hinrich, die so viel Verständnis und Rücksichtnahme für ihre Mutter aufbringen.

Ich danke meinem Doktorvater, Peter Rödler, für die spontane Bereitschaft zur Unterstützung, für alle Diskussionen, kritischen Hinweise, für bezogene Gegenpositionen und aufmerksam ertragene Erwiderungen.

Ich bin den Kolleginnen und Kollegen in allen Schularten zu Dank verpflichtet, die wie ich an die Veränderungsfähigkeit von Systemen glauben. Ich danke allen Menschen mit Behinderungen, die ich kennen lernen durfte und die mir gezeigt haben, wie sie in Schleswig-Holstein mit Behinderungen selbstbestimmt leben. Stellvertretend für viele, viele Vorbilder möchte ich an dieser Stelle drei Menschen nennen, die mich, wenn auch nur aus der Ferne, aber immer mit einem Lächeln begleitet haben:

☞ Der erste ist Christoph Krüger aus Kaltenkirchen, der mit mir im Europäischen Parlament in Brüssel war, der mir nicht nur dort seine Kompetenzen gezeigt hat und der seinen Weg selbstbestimmt gehen wird – davon bin ich fest überzeugt.

- ☞ Die zweite ist Brigitte Schmidt aus dem Aukrug, die mir bereits bei meiner I. Staatsexamensarbeit für erste, tastende, wahrscheinlich eher tapsige Unterrichtsversuche geduldig zur Verfügung stand und deren selbstbestimmtes Handeln in Beruf und Familie ich bis heute beobachten und bewundern kann.
- ☞ Der dritte im Bunde ist Dieter Greve aus Jevenstedt, der zusammen mit Brigitte einer meiner allerersten Schüler war, der allen Handicaps zum Trotz seit fast drei Jahrzehnten auf eigenen Füßen steht und der heute noch fröhlich winkt, wenn er mich vorbeifahren sieht.

Ich widme diese Arbeit **Martin Schillhorn** aus Eggstedt in Dithmarschen. In seinen insgesamt 102 Lebensjahren, von denen er über sechs Jahrzehnte infolge einer Kriegsverletzung mit schwerster Behinderung gestaltet hat, ist er für mich ein leuchtendes Beispiel und großes Vorbild für ein selbstbestimmtes Leben in Fröhlichkeit, Bescheidenheit und Nächstenliebe gewesen. Martin Schillhorn hat sich in den sich wandelnden Zeiten verändert und ist sich dabei stets vollkommen treu geblieben.

Stellvertretend für alle Menschen mit Behinderungen danke ich ihm für die Orientierung, die er mir im gesellschaftlichen, politischen und privaten Handeln gegeben hat.

Inhaltsverzeichnis

Anstelle eines Vorwortes	2
I. Aktueller Diskussionsstand	6
1. Einführung in die Thematik	6
2. Zielsetzung	24
II. Aspekte der Weiterentwicklung einer Pädagogik für Menschen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung	26
1. Zur Begrifflichkeit	26
2. Grundbegriffe	29
2.1 Normalisierungsprinzip	30
2.2 Selbstbestimmung	32
2.3 Integration	35
2.4 Prinzipien von Inklusion	38
3. Entwicklung der Behindertenpädagogik	45
3.1 Entwicklung bis zum 19. Jahrhundert	46
3.2 Anstaltsgründungen	47
3.3 Nationalsozialismus	49
3.4 Entwicklung ab 1945	51
3.5 Integrative Tendenzen	53
3.6 Bundesgleichstellungsgesetz	53
3.6.1 Definition von Behinderung nach dem Gleichstellungsgesetz	55
3.6.2 Selbstbestimmung, Teilhabe und Gleichberechtigung	58
3.6.3 Begründung des Konzepts der Selbstbestimmung	59
4. Empowerment	62
4.1 Annäherung an eine eigene Begriffsbestimmung	63
4.2 Ebenen von Empowerment	66
4.3 Entstehung	68
4.4 Die Idee der Widersprüchlichkeit	70
4.5 Das Problem des Technologiedefizits	74
4.6 Empowerment und Behinderung	78
4.7 Entwicklung von Empowerment in Deutschland	80
4.8 Die Wertebasis von Empowerment	82
4.8.1 Verwirklichung in den USA	88
4.8.2 Vom Defizitmodell zur neuen Kultur der Unterstützung	89
4.8.3 Einsatz in der Praxis	93
4.9 Behindertenpädagogische Leitprinzipien	101
4.10 Voraussetzungen für Empowermentprozesse	108
4.11 Schwierigkeiten	109
4.12 Bedeutung von Selbsthilfegruppen	111
III. Aspekte curricularer Entwicklungen	113
1. Begriffsdefinitionen	113
1.1 Der Bildungsbegriff	114
1.2 Bildung als Eigentümlichkeit des deutschen Sprachraums	115

1.3	Klafkis zeitgemäßer Bildungsbegriff	117
2.	Bildungsziele	120
3.	Lehrpläne in Schleswig-Holstein	126
3.1	Konzept der Grundbildung	127
3.2	Inklusiver Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen	131
3.3	Themenzentriertes und fächerübergreifendes Arbeiten	134
4.	Lehrplan sonderpädagogische Förderung	136
4.1	Leitthemen	137
4.2	Der Bildungsauftrag der Werkstufe	139
4.3	Schulinternes Curriculum der Werkstufe	144
4.4	Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen	147
4.5	Möglichkeiten der Förderung von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen	152
IV.	Aspekte der Qualitätsentwicklung in der Arbeit der Förderzentren	154
1.	Weiterentwicklung der Kulturen und Strukturen auf der Grundlage der UN-Konvention	154
2.	Qualitätsentwicklung im Kontext von Schule	160
2.1	Standards sonderpädagogischer Förderung	163
2.2	Bilder der Lehrenden von den Lernenden	177
2.3	Öffnung der Schule für gesellschaftliche Entwicklungen	179
2.4	Lern- und Bildungsprozesse	181
2.5	Beratungs- und Förderfunktion	182
2.6	Schule als Organisation	184
3.	Kriterien einer guten Schule	187
3.1	Begriff der Qualität	192
3.2	Qualitätsdimensionen	194
4.	Evaluation	196
4.1	Begriffsbestimmung	196
4.2	Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation im Team	198
4.3	Zusammenhang von Evaluation und Schulprogramm	205
4.4	Formen der Evaluation	207
4.4.1	Evaluationsbereiche	208
4.4.2	Evaluationsziele	210
4.5	Evaluationskriterien und Qualitätsindikatoren	212
4.6	Planung und Durchführung einer Evaluation	214
4.6.1	Methodische Möglichkeiten	219
4.6.2	Auswertung und Dokumentation	227
V.	Anschlussfragestellungen	233
	Erklärung	235
	Literaturverzeichnis	236
	Lebenslauf	256

I. Aktueller Diskussionsstand

»*Nihil est in intellectu, quod non fuerit prius in sensu*« (Thomas v. Aquin, *Quaestiones disputatae de veritate*, 1256)

Möglichkeiten der Realisierung von Inklusion, Selbstbestimmung und Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Kontext werden im Folgenden in theoretischen Bezugssystemen verankert dargestellt und konkret auf Bildungsprozesse für Menschen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung bezogen. Hierbei wird die Qualitätsdiskussion dieser Bildungsprozesse geführt und auf ihre Praxisrelevanz hin im Zusammenhang mit möglichen inputorientierten Bildungsstandards untersucht.

1. Einführung in die Thematik

Ausgehend von der definitorischen Begriffsbedeutung beschreibt Qualität die Art, Beschaffenheit und Brauchbarkeit, die Güte und den Wert einer Handlung, Sache oder Person. In der Wirtschaft haben sich mit der ISO 9000-Serie seit zehn Jahren international bestimmte Standards für die Kontrolle von Qualität in Unternehmen durchgesetzt. Diese Normen geben allerdings keine inhaltlichen Merkmale für das entsprechende Produkt vor, sondern sie beschreiben vielmehr bestimmte Anforderungen an den Prozess der Herstellung und seine Überwachung. Definiert wird also ein System der Qualitätskontrolle. Demnach begleiten Begriffe wie Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, Total Quality Management bestimmte Konzepte, die auf Produktivitätssteigerung zielen und ursprünglich für die Endkontrolle von Industrieerzeugnissen entwickelt wurden.¹

Schon länger wird in Anlehnung an derartige Managementansätze die Übertragungsmöglichkeit auf den öffentlichen Bildungs- und Erziehungsbereich diskutiert. Konsens herrscht noch über den Grundsatz bzw. die Wunschvorstellung, dass pädagogische Arbeit im Bildungsbereich *Qualität*

¹ Vgl. Dell 1997; Gonon 1997.

besitzen soll und diese *Qualität* verbesserungsmöglich ist. Doch spätestens bei eingehenderer Betrachtung muss festgestellt werden, wie dies Tillmann auch stellvertretend hervorhebt: „Weil wir den Qualitätsbegriff hier nicht auf die Produktion von Waschmaschinen, sondern auf institutionalisierte Bildungsprozesse von Heranwachsenden beziehen, gibt es auf diese Fragen weder einfache noch unstrittige Antworten“.²

Eine Diskussion in Bezug auf Qualitätsentwicklung der sonderpädagogischen Förderung steckt noch vollkommen in den Anfängen. Bei tiefer gehenden Überlegungen zu deren qualitativer Weiterentwicklung stellen sich die folgenden zentralen Fragen:

1. Welche Vorstellungen von *Bildung* herrschen in der Förderung von Schülern³ mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung vor?
2. Welche Kenntnisse, Fertigkeiten, welches Wissen und Können sollen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erwerben und kann es dafür formulierte Bildungsstandards geben?
3. Inwieweit verfügen Förderzentren über geeignete Instrumentarien, sich der Qualitätssicherung zu stellen und wie verstehen sie ihren Bildungsauftrag?

Die Kultusministerkonferenz hat 1997 beschlossen, die Frage nach der Qualitätssicherung im Schulwesen sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene systematisch aufzugreifen.⁴ Dies wurde vor dem Hintergrund tief greifender gesellschaftlicher Veränderungen und daraus resultierender bildungspolitischer Aufgaben als dringend erforderlich erachtet. Wesentliche Ziele der Bestrebungen, Qualitätsstandards zu gewährleisten, sind die Sicherung der Gleichwertigkeit schulischer Abschlüsse sowie die Sicherung der Durchlässigkeit des Schulsystems.

² Tillmann 1999, S. 77.

³ **Im folgenden wird zwecks besserer Lesbarkeit stets nur die männliche Form verwendet, die weibliche Form ist jedoch in jedem Fall mitgemeint.**

⁴ Vgl. Brügelmann 1999, S. 71.

Damit wird ebenfalls Forderungen seitens der Wirtschaft Rechnung getragen: „Ziel der Schule in einer modernen Leistungsgesellschaft ist die ständige Verbesserung ihrer Leistungen auf allen Feldern schulischer Arbeit – von der Ausbildung der Lehrer über die konkrete Arbeit in der Schule bis hin zur Schulaufsicht. Sie muss für Transparenz dieser Leistungsprozesse sorgen. Zugleich muss die Vergleichbarkeit der Schulleistungen über die Ländergrenzen hinweg sichergestellt werden“.⁵

Wirtschaftspolitische Entwicklungen durch die voranschreitende Globalisierung bedingen so den immer lauter werdenden Ruf nach Verbesserung schulischen Lehrens, Lernens und Leistens, um im Wettbewerb bei der Erzeugung von Hochleistungsprodukten und qualifizierten Dienstleistungen standhalten zu können. Angesichts der zunehmenden Europäisierung des Arbeitsmarktes und der ständigen Erweiterung der Europäischen Union gewinnen zudem Grundlagen für die staatenübergreifende Zusammenarbeit in der allgemeinen und beruflichen Bildung an Bedeutung. Die EU-Bildungsprogramme SOKRATES und LEONARDO fördern beispielsweise gezielt die Mobilität von Lehrenden und Lernenden sowie die grenzüberschreitende Zusammenarbeit.⁶ Auch dieser Entwicklungstrend begründet die Forderung nach Gleichwertigkeit von Bildungsgängen und -abschlüssen sowie die stärkere Abstimmung und Übereinstimmung in schul- und bildungspolitischen Regelungen im Kontext der Qualitätssicherungsbemühungen im Bereich Schule.

Gleichzeitig kennzeichnen neben diesen Entwicklungstrends gravierende gesellschaftliche Veränderungen und Umbrüche nahezu alle öffentlichen Bereiche: Rasante technologische Entwicklungen verändern Kommunikationswege, traditionelle familiäre Strukturen zerbrechen, geschlechtsspezifische Rollenbilder wandeln sich, eine strukturell bedingte, langfristig anhaltende, hohe Arbeitslosenrate erfasst größere Gesellschaftsgruppen,

⁵ BDA 1998, S. 11.

⁶ Vgl. Tritsch-Dill 2000.

insbesondere eine zunehmende größer werdende Gruppe von Jugendlichen.

In diesem bildungspolitischen Kontext ergeben sich Aufgaben, die die Notwendigkeit von Reformen im Schulbereich deutlich werden lassen. Auch wenn sich, bundesweit gesehen, die Vorstellung fest abgegrenzter Schülerklientel nach einzelnen Schularten nicht mehr halten lässt, stellen sich je nach Bildungsangebot und Spezifika der jeweiligen Schülerschaft mittelfristig spezifische Anforderungen und Ausprägungen. Im Zusammenhang mit der Frage, wie Schulen die Qualität ihrer Arbeit weiterentwickeln und sichern können, wird seit einiger Zeit die Diskussion um erweiterte Gestaltungsfreiheit und Schulautonomie geführt. Die im Vorfeld der Qualitätsdiskussion initiierten vielfachen Ansätze und Bemühungen zur Schulentwicklung fließen als Eckpfeiler in die Wegbestimmung der Realisierungsformen und Möglichkeiten schulischer Verbesserung in diesem Kontext ein.

Dies führte bereits vor einigen Jahren zur Formulierung von Kriterien einer *guten Schule*⁷, die die Merkmale von lernförderlicher Schulumgebung beschreiben und schulartübergreifend als Grundlagenbestimmung von *Schulgüte* dienen können. Die im Zuge der sich durchsetzenden Auffassung von *Schule als System* entstandenen Schlüsselbegriffe

- Schulprofil
- Schulkultur und
- Schulprogramm

beschreiben Zielstellungen, mit denen eine Bestandsaufnahme von spezifischen Problem- bzw. Aufgabenfeldern, schwerpunktmäßiger Akzentuierung jeweiliger schulischer Arbeit mit der Möglichkeit von schuleigener Identitätsstärkung bei gleichzeitig fortschreitender Autonomisierung verbunden ist.

⁷ Vgl. Fend 1989.

Die zurzeit vorherrschende Auffassung von Qualitätsentwicklung im Bereich der Schulen ist durch das Bestreben um Standardsicherung gekennzeichnet. Sie basiert konzeptionell auf den Grundelementen der

- Evaluation und
- Transparenz von Prozessabläufen.

Die jüngste Diskussion zu den Leistungsvergleichsstudien (wie TIMSS und PISA) ist stark auf *Lernergebnisse* fixiert und vernachlässigt die Frage, wie *Lernprozesse* zu erwünschten Ergebnissen führen. Unterricht und Unterrichtswirksamkeit aber müssen im Interessenmittelpunkt der Entwicklung von Qualität im Schulsystem stehen. Deshalb muss ein „differenziertes System der Qualitätsentwicklung Maßnahmen der Beobachtung und Überprüfung auf die Ebenen ausrichten, auf denen spezifische Verantwortlichkeiten für eine Verbesserung des Unterrichts bzw. seiner Bedingungen liegen“.⁸

In allen pädagogischen fach- und Fachrichtungsdisziplinen wird zunehmend für eine konsequent output-orientierte Qualitätsentwicklung eingetreten. Begründet wird dieses Vorgehen mit einer mangelnden Leistungsfähigkeit der deutschen Schulen, da bisher vorwiegend eine reine input-Steuerung stattgefunden habe. Bildungsziele sollen durch output-Standards ersetzt und deren Erreichen durch Testaufgaben valide erhoben werden. Dieser Ansatz geht in letzter Konsequenz davon aus, dass Lernen linear und kumulativ verläuft und sich das Erreichen der nächsten, folgenden Schwierigkeitsstufe einfach durch Testaufgaben mit statistischen Kennwerten feststellen lässt. In diesem schlichten Ursache-Wirkungs-Zusammenhang können Lernleistungen einfach durch genügend Tests und – wenn nötig – Sanktionen gesteigert und soziale Disparitäten ausgeglichen werden.

⁸ Brügelmann 1999, S. 153.

Demgegenüber steht die Erkenntnis, dass sich die Input-Steuerung zum Beispiel in den Grundschulen gut bewährt hat. Dieser Schulform mit der längsten Tradition gemeinsamen Lernens und inklusiver Bildung gelingt seit Jahrzehnten eine weitgehend gleichmäßige Versorgung aller Kinder mit schulischer Bildung. Die Grundschulen stehen im internationalen Vergleich gut da, obwohl die Input-Steuerung über die Lehrpläne und Bildungsziele viele Spielräume zulässt.

Festzuhalten ist, dass die Qualitätssteuerung über Bildungsziele alle Kompetenzbereiche umfassen kann, während in den output-orientierten Standards lediglich die Wissensbereiche erfasst werden, die durch vielfältige Tests messbar sind und den Anschein erwecken, sie würden alle Bereiche abtesten, die eine qualitätvolle Schulbildung ausmachen. Das Curriculum wird auf abtestbare Sachgebiete verengt.

Hier entsteht die große Gefahr, dass nicht die Qualität steigt, sondern gar der Unterricht schlechter wird. Statt eines ganzheitlichen Durchdringens eines Gebietes in selbsttätigen Lernprozessen werden Testaufgaben eingeübt (training to the test).⁹

Eine ehrliche, nicht sich selbst belügende Evaluation beruht auf einer grundsätzlich demokratischen Willensbildung zur Bewertung von Prozessen durch alle an ihnen beteiligten Gruppen wie Lehrer, Eltern und Schüler. Hierzu gehört die gemeinsame Qualitätsentwicklung von Maßnahmen und Methoden zur Untersuchung der Bildungsprozesse, die auf Belohnungen, Anreize oder Sanktionierungen verzichten kann und aus fundierten psychologischen und didaktischen Theorien abgeleitet wird. Aktuelle Erkenntnisse der Lerntheorie lehren uns, dass passiv Lernende, die durch extrinsische Motivation wie Wettkämpfe um die besten Ranking-Plätze langfristig deutlich im Nachteil sind gegenüber aktiv Lernenden, die durch intrinsische Motivation und stimulierende, kommunikative Lernumwelten zur Auseinandersetzung mit sich und ihrer Mitwelt kommen.

⁹ Vgl. Lind, G. (2004)

Diesem Diskurs muss sich insbesondere die schulische sonderpädagogische Förderung neu oder sogar endlich stellen und den Zwiespalt zwischen output- und input-Orientierung aushalten und begründet reflektieren lernen. Das Thema Qualität und deren Sicherung beschäftigt jedoch im sonderpädagogischen Bereich bisher eher soziale Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen wie heilpädagogische Kindertageseinrichtungen, Wohnheime oder Werkstätten für behinderte Menschen.¹⁰ Dort stellt sich zunehmend die Frage nach der Erfordernis von Zertifizierung und der Problematik bei der Übertragung von formalen Qualitätssicherungssystemen im Hinblick auf die Eigenheit sozialer Einrichtungen. Inhaltlich wird dabei immer wieder diskutiert, ob die Qualitätssicherung ergebnis- oder prozessorientiert sein soll.¹¹

Ob die bisher ausgebliebene Adaption des Qualitätsbegriffs in der schulischen sonderpädagogischen Förderung in möglichen Befürchtungen vor Ökonomisierungszwängen und in der zu Recht abgelehnten Anwendung von Kosten-Nutzen-Analysen begründet ist oder ob sich die Sonderpädagogik damit um die offene und ehrliche Diskussion um Qualität zwischen den Polen von Integration und Separation drückt, kann nur vermutet werden.

Um Missverständnissen an dieser Stelle vorzubeugen: Überlegungen zur Übertragung von Grundzügen der Qualitätsentwicklung erübrigen nicht die in der sonderpädagogischen Theoriediskussion anhaltende Forderung um eine anthropologische Grundlegung.¹² Statt dessen sind gerade in diesem Punkt Anstrengungen unerlässlich, um Fragen nach Wertekategorien und dem *Behinderungsbegriff* im Bestimmungsverhältnis von *Mensch, Bildung, Erziehung* und *Unterricht* zu entwickeln.

In der verkürzten Anwendung von Qualitätskonzepten, die nur auf den Leistungsvergleich ausgerichtet sind, auf den Bildungsbereich und dessen

¹⁰ Vgl. Klicpera / Gasteiger-Klicpera 1995.

¹¹ Vgl. Innerhofer 1996; Warzecha 1999.

¹² Vgl. Speck 1996.

Kernstück, die Unterrichtsverbesserung, findet bezogen auf die sonderpädagogischen Förderung eine unzulässige Vereinfachung statt, die der Komplexität des Zustandekommens von Lernprozessen nicht gerecht wird. Darüber hinaus erweist sich die missbräuchliche Anwendung des Qualitätsentwicklungsbegriffs auf die Festschreibung von *Schmalspurmodellen* sonderpädagogischer Förderung als Vehikel für bloße durch die ökonomische Gesamtsituation bedingte Kosteneinsparungen.¹³

Wird die Qualitätsdiskussion in der sonderpädagogischen Fachwelt jedoch ignoriert bzw. als reine *modische Aktualität* abgetan, wird allerdings der notwendige Diskurs um Aufgabenanalyse, Inhalte und Zielstellungen zur qualitativen Verbesserung sonderpädagogischer Förderung als Chance zur Standardentwicklung und -sicherung verpasst. Der allerorten bemerkbare Reformstau, verursacht unter anderem durch zu geringen wechselseitigen Austausch von sonderpädagogischen Theoriemodellen und wissenschaftlichen Erkenntnissen auf die Konzeption und Realisierung sonderpädagogischer Schulpraxis, anstehende Lehrplanrevisionen, nicht eingelöste Innovationen in der Lehrerbildung etc. vergrößert sich dadurch kontinuierlich und koppelt die sonderpädagogische Förderung der Kinder und Jugendlichen aus dem Bereich der allgemeinen Schulentwicklung gefährlich ab.

Ausgangspunkte der Überlegungen sonderpädagogischer Reformbestrebungen können im Zusammenhang mit Bemühungen um Qualitätsentwicklung nicht ausschließlich quantifizierbare Ergebnisstudien sein. Diese Reformansätze sollten sich stattdessen auf die Verbesserung der Gestaltung von Lernprozessen – also die Verbesserung des Inputs - unter erschwerten Bedingungen richten.

Deshalb sollten - an bestimmten Zielfragen orientiert -

- schulische Abläufe
- didaktische Konzepte

¹³ Vgl. Schumacher 1999; Oertel 2000; Preuss-Lausitz 2000.

- personelle und sächliche Rahmenbedingungen sowie
- die Einbindung innovativer Elemente in Lehreraus- und -weiterbildung

systematisch analysiert und kritisch überdacht werden.

Daraus ergeben sich bedeutsame Implikationen für unterrichtliches Handeln

- Schule als gesellschaftliche Institution muss sich veränderten Bedingungen innerhalb dieser Gesellschaft stellen.
- Pädagogische Überlegungen müssen zu einem Unterrichtsverständnis führen, das sich stets mit veränderten Lebens- und Erziehungsbedingungen **aller** Kindern und Jugendlichen – ob mit sonderpädagogischem oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf - kritisch auseinandersetzt.

Daraus erfolgen Grundzüge, die die qualitative Weiterentwicklung der Konzeption sonderpädagogischer Förderung leiten können.

Sonderpädagogische Förderung muss aktuelle Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung sowie der Neurowissenschaften in der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Unterricht stärker berücksichtigen.¹⁴ Der Anspruch an Qualität von Bildung muss deshalb durch revidierte pädagogische Gütekriterien kritisch reflektiert und überprüft werden.

Bildung und Erziehung sind keine hierarchisch angeordneten Begriffe. Bildung und Erziehung geschehen durch Lernen.

Innovative Tendenzen, die Anforderungen und Aufgabenstellungen gesellschaftlicher Veränderungen aufgreifen, lassen sich auf der curricularen Ebene auf jeder Schulstufe zusammenfassend darstellen als:

- vom individuellen zum kooperativen Lernen

¹⁴ Vgl. Schmetz 1999.

-
- vom fremdbestimmten zum selbstbestimmten Lernen
 - vom schulbezogenen zum authentischen Lernen für und durch die Lebenswirklichkeit
 - vom lehrgangsbezogenen zum Lernen in Kontexten und Zusammenhängen
 - vom zeitlich begrenzten zum kontinuierlichen, lebenslangen Lernen
 - insgesamt also von belehrender, passiver Wissensvermittlung zum problemlösenden, aktiven, dauerhaften Voneinanderlernen in gleichwertigen Kommunikationsprozessen.

An die Vermittlung von Bildung und Erziehung werden deshalb ebenfalls hohe Qualitätsansprüche und -anforderungen gestellt. Diesem Zusammenhang muss sich die Lehrerbildung als außerordentlich bedeutsamer Teilbestand von Qualitätssicherung stellen.

Im Mittelpunkt der schulischen Weiterentwicklung der Sonderpädagogik steht also konsequenterweise das Ziel der Verbesserung des Unterrichts von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Zentrum der Bemühungen um die Qualitätssteigerung sollten deshalb Überlegungen zur Effizienz der Unterrichtswirksamkeit stehen, die sich vor allem auf eine Optimierung der didaktischen Analyse und methodischen Vermittlung im Unterrichtsprozess beziehen.

Besondere Überlegungen müssen gleichzeitig im Sinne Klafkis hinsichtlich der

- Bedeutsamkeit
- Zugänglichkeit
- Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung
- Exemplarität und der
- spezifischen Lernunterstützung durch qualitative und quantitative Differenzierung

geleistet werden.

Als Kernfragen im Sinne eines tragenden Strukturgerüsts für die Planung, Vorbereitung, Durchführung und reflexive Nachbereitung von in der sonderpädagogischen Förderung stattfindenden Lehr- und Lernprozesse können dabei dienen:

- Bei welchem Schüler/ welchen Schülern besteht in welchem Lern- und Entwicklungsbereich ein erhöhter Förderbedarf?
- Welche Themenstellungen realisieren kontinuierlich, d.h. in Anbindung an Unterrichtseinheiten, erforderliche Lerninhalte des jeweiligen Förderschwerpunkts?
- Welcher Förderschwerpunkt soll jeweils vorrangig im Rahmen des Unterrichts Berücksichtigung finden?

Neben die Weiterentwicklung des Systems sonderpädagogischer Förderung in organisatorisch-struktureller Hinsicht muss die gezielte Erneuerung von Schule von innen heraus als Aufgabe von Schulentwicklung treten. Qualitätsentwicklung im Hinblick auf die sonderpädagogische Förderung konzentriert sich dabei auf folgende Felder:

- Entgegen früheren bildungspolitischen Reformvorstellungen zur Weiterentwicklung der Sonderschule im Verbund mit der Realisierung integrativer Maßnahmen an allgemeinen Schulen hat sich die sonderpädagogische Präventionsabsicht nur zögerlich durchgesetzt. Die bestehenden Förderzentren haben sich ebenfalls nicht erwartungsgemäß in Verbindung mit primär präventiv angelegten sonderpädagogischen Interventionen zu Kompetenzzentren weiterentwickelt, sondern sind teilweise den Weg lediglich hin zu einer "Restschule" für wenige, aber deutlich kognitiv beeinträchtigte Schüler gegangen.¹⁵
- Unzureichende Einbindung von sonderpädagogischen Fragestellungen in die allgemeine Lehrerbildung, Perseverierungsverhalten bis hin zu Reformablehnung an den Schulen, fehlender Ausbau

¹⁵ Vgl. Wocken 1996.

von notwendigen Rahmenbedingungen integrativer Förderung sind wesentliche Gründe für die unterbliebene Weiterentwicklung. Die integrative Förderung hat zweifellos vor allem im Grundschulbereich viele innovative Anstöße und Reformelemente eingebracht. Beispielhaft vollzieht sich dies in der stärkeren Öffnung von Schule und Unterricht und der zunehmenden Akzeptanz der heterogenen Lernvoraussetzungen sowie des jahrgangsübergreifenden Arbeitens. Damit werden dort die unterrichtlichen Bedingungen zur Förderung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur strukturell, sondern auch qualitativ verbessert. Aufgrund nach wie vor mangelnder Verzahnung von Primar- und Sekundarbereich stellt der Übergang zu den weiterführenden Schulen häufig jedoch eine fast unüberbrückbare Hürde zur Fortsetzung integrativer Förderung dar. So muss resümierend bezogen auf die Realisierung integrativer Förderung im Regelschulbereich festgestellt werden, dass zwar an bedeutsamen sonderpädagogischen Eckpunkten Verbesserungen stattgefunden haben, die Gesamtproblematik der Institutionalisierung integrativer Förderung jedoch nicht im Kern getroffen wurde. Zur tragfähigen Umsetzung müsste dringend ein bildungspolitisches Gesamtkonzept im Schulsystem auf breiter Basis getragen von einem Leitbild einer inklusiven Schule erfolgen.

- Die Verknüpfung von inner- und außerschulischen pädagogischen Maßnahmen – insbesondere solchen der Jugendhilfe - sollte angesichts sich permanent verschärfender sozialer Gegensätze und deren Auswirkungen auf Schüler aus sozial benachteiligten Familien im Sinne familienorientierter Hilfen dringend intensiviert und verantwortet werden, um eine wechselseitige erfolgreiche Auswirkung anregen zu können.¹⁶
- Sonderpädagogen müssen sich ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung im Bildungsprozess stärker bewusst werden und dieser

¹⁶ Vgl. Speck 1989; Klein 1996.

Aufgabenstellung Rechnung tragen. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungen und den Einflussfaktoren auf die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien. Dazu sollten die Ergebnisse der Armutforschung in der Lehreraus- und fortbildung deutlicher herausgestellt und berücksichtigt werden.¹⁷ Sie erhellen in hohem Maße den Bedingungs-hintergrund für das Entstehen von Lernschwierigkeiten als Scheitern am Mittelschicht-Werteorientierten Schulsystem. Das Interesse und die Intensität der Forschungsbemühungen in der Sonderpädagogik sind derzeit absolut nicht nachhaltig genug, um diese Problematik in den Diskussionsvordergrund zu rücken.¹⁸

- Der Realisierung pädagogischer Konzepte, die übergreifende Kompetenzen wie eigenverantwortliches Lernen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit fördern, kommt im Sinne von Hillers Forderung der *Lebenswelt als Bezugspunkt*¹⁹ besondere Bedeutung zu. Sich wandelnde Bildungs- und Berufsanforderungen müssen deshalb in dadurch notwendigen Lehrplanrevisionen berücksichtigt werden. Begleitend muss vor allem die Medienkompetenz von Sonderpädagogen im Hinblick auf technische Voraussetzungen und inhaltliche Möglichkeiten moderner Medienerziehung wesentlich erhöht werden, um eine zusätzlich eintretende Bildungsbenachteiligung von Schülern im Umgang mit und im Einsatz von neuen Medien aufzuhalten.
- Aufgrund der allgemeinen Zunahme an Konflikten in der Schule erhält über den üblichen sonderpädagogischen Umgang mit Gewalt-situationen hinaus der Aspekt der Gewaltprophylaxe einen besonderen Stellenwert. Die Konzeption und Realisierung schulischer und konkret unterrichtlicher Maßnahmen zur Gewaltprävention und

¹⁷ Vgl. Weiss 1996; Iben 1996.

¹⁸ Vgl. Bohm 1996; Benkmann 2000.

¹⁹ Vgl. Hiller 1997.

Intervention sind unerlässlich und stellen hohe Herausforderungen zur Umsetzung konstruktiver Konfliktbearbeitung an die Arbeit der Förderzentren.

Grundlegende Voraussetzung für eine echte, qualitätsorientierte Auseinandersetzung mit sonderpädagogisch relevanten Themen und Fragestellungen bleibt in jedem Fall der anzustrebende offene Diskurs zwischen Eltern, Schülern, Lehrern, Wissenschaftlern, außeruniversitären pädagogischen Sachverständigen, pädagogischen Verbänden und ministerialen Vertretern, um Ziele, Inhalte und Realisierungsformen von Qualitätsentwicklung durchschaubar und sowohl Erkenntnis als auch Interessen geleitete Sichtweisen verständlich zu machen.

Die in den letzten Jahren zunehmende Gewichtung des Qualitätsmanagements in den Bereichen Gesundheit, Soziales und schließlich auch der Bildung ist mitnichten ein Zufall. Die Sorge, dass die Etablierung marktwirtschaftlicher Strategien und Funktionen im Sektor Bildung dieses komplexe System vielseitig miteinander verwobener personaler und inhaltlicher Felder auf eine Ware reduziert und trivialisiert, ist sehr berechtigt. Dies vor allem auf dem Hintergrund, dass wir es heute durchaus im Kontext der Globalisierung und Deregulierung in Bezug auf Bildung und Unterricht mit einer Umsteuerung der Mittel von einer Input- und Prozessorientierung hin zu einer Outputorientierung zu tun haben, die – wie bereits ausgeführt - nur den messbaren Effekt und die Vermarktbarkeit, d.h. die Nützlichkeit und Brauchbarkeit von Schulabgängern für bestimmte Anforderungsprofile und Verwertungsinteressen als anzustrebendes und wertvolles Ziel betrachtet. Das kann auch die Dimension der Aushöhlung humaner und demokratischer Grundlagen und des Verzichts auf Bildung als anthropologische Notwendigkeit menschlicher Existenz bedeuten. Und diese Gefahr nimmt in dem Maße zu, wie wir aus mangelnder Initiative in passiv-ablehnender Haltung verharren, das Mitbestimmungsrecht und unsere Definitionsmacht als Experten für Pädagogik aus der Hand geben, wie Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Pädagogik zu interpretie-

ren, zu gestalten, durchzuführen und fachlich wie ethisch zu rechtfertigen sei. Diesbezüglich ist es buchstäblich fünf Minuten vor Zwölf, um durch aktive Mitgestaltung jene Qualitäten zu entwickeln und zukünftig zu sichern, die fachwissenschaftlich geboten und berufsethisch unverzichtbar sind. Die vorliegende Arbeit möchte insbesondere unter Bezugnahme auf den Index für Inklusion²⁰ auf das Recht **aller** Menschen mit und ohne Behinderungen hinweisen, aktiv an der Qualitätsentwicklung und –sicherung mitzuwirken und Einfluss auf die zukünftige Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu nehmen.

Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement können im Feld der Pädagogik als Sammelbegriffe für vielfältige Maßnahmen verstanden werden, die alle dem Vorhaben unterzuordnen sind, die Qualität erziehungs- und bildungsbezogener Dienstleistungen im konkreten pädagogischen Alltag zu beobachten, zu analysieren, zu bewerten und zu verbessern, ob sie nun auf einen einzelnen Schüler, eine Klasse oder die Institution Schule als Ganzes gerichtet sind. Mit dem *Total Quality Management* wird die Zielvorstellung verknüpft, dass sich Qualitätsbewusstsein zu einem umfassenden Denk- und Handlungsansatz entwickelt, der sich in den Leitkategorien einer Schule, im Führungskonzept der Schulleitung und im Selbstverständnis aller Lehrer und Mitarbeiter widerspiegelt. Qualität kann dabei nach Schädler unter vier Aspekten betrachtet werden und zwar als

- *Eigenschaft* in dem Sinne, dass sie das Maß an Übereinstimmung zwischen den Anforderungen, die erwartet werden und dem, was an tatsächlicher Leistung erbracht wird, bestimmt
- *subjektive und interessengebundene Kategorie* in dem Sinne, dass unterschiedliche Gesichtspunkte von Qualität, je nach dem, ob es bei kooperativem Unterricht z.B. um die Schulleitung, Lehrer, Therapeuten, Mitarbeiter, Eltern und Angehörige u.a. geht, betrachtet werden

²⁰ Vgl. Boban, I. / Hinz, A., 2003

- *wertbezogene Kategorie* im Sinne der Beschreibung des Grads einer bestehenden sozialen Einbettung und Teilhabe eines Schülers in seiner Klasse in der Relation zu diesbezüglichen Zielen und Leitideen und
- *dynamische Kategorie*, die verdeutlicht, dass unabhängig vom erreichten Qualitätsniveau stets eine Weiterverbesserung möglich und zu berücksichtigen ist.²¹

Das Qualitätsmanagement findet dabei nach heutigen Standards auf drei Ebenen statt, die nach Schädler beschrieben werden können als

- *Strukturqualität*, die die „einem Leistungserbringer konstant zur Verfügung stehenden Mittel und Ressourcen wie Personal, Ausstattung, Aufbauorganisation, Bedingungen des Hilfesystems, der Finanzierung“ etc. behandelt,
- *Prozessqualität*, die „Art, Inhalt und Umfang aller im Rahmen der vereinbarten Dienstleistung für den Klienten erbrachten Tätigkeiten“ zum Gegenstand hat und
- *Ergebnisqualität*, die „die Summe der erbrachten Leistungen und ihre Wirkung auf den Klienten“ beschreibt.²²

In der Pädagogik im Speziellen - aber auch in allen anderen Humanwissenschaften - kann Qualität einerseits nicht unabhängig von Grundwertedimensionen beschrieben werden, die unserer Verfassung, aber auch dem Fach- und Berufsethos geschuldet sind. Andererseits gilt, wie Wiesner für den Bereich sozialer Dienstleistung ausführt, in besonderer Weise, dass

- „die Erbringung solcher Dienstleistungen hoch komplex ist,
- es keine eindeutigen Zusammenhänge von Ursache und Wirkung gibt und

²¹ Schädler 1999, S. 15.

²² Ebd., S. 16.

- es keine endgültigen, sondern immer nur vorläufige Entscheidungen aufgrund von Hypothesen gibt, und
- wichtiger als Entscheidungen die Ausgestaltung des Hilfeprozesses ist, der sich durch Dynamik, Ergebnisoffenheit und Partizipation auszeichnet“.²³

Unter Berücksichtigung dieser Momente können Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts ausgearbeitet, etabliert und evaluiert und somit ein Prozess ständiger Qualitätsentwicklung und -sicherung eingeleitet werden, bevor er von fachfremden Personen diktiert wird - ein Prozess, an dem im Feld schulischer Erziehung und Bildung alle Gruppen zu beteiligen sind: Schüler, Eltern, Lehrer, andere im Unterricht Mitarbeitende, die Leitungen der Schulen, die Schulaufsicht, die Schulverwaltung und die bildungspolitisch Verantwortlichen als ein Komplex und die vielfältigen kooperativ-kommunikativen, interaktiven und dialogischen Beziehungen zwischen diesen Personen und Gruppen, vor allem unter den Schülern und Lehrern und zwischen den Schülern und Lehrern und deren Art und Weise der Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten als ein zweiter Komplex. Ein dritter bedeutender Komplex webt sich in die beiden anderen hinein: Die Veränderungen, die die einzelnen Personen durch die vorgenannten Prozesse erfahren. Diese grundlegenden Überlegungen werden im Kapitel über den Index für Inklusion speziell vertieft.

Wie der Grundwertediskussion kommt in der Pädagogik der Prozessqualität eine zentrale Bedeutung zu, auf die hin die *Strukturqualität* zu entwickeln und von der her die *Ergebnisqualität* in besonderer Weise bestimmt sein wird. Die Grundwertedimension ist bestimmt durch die Verfassungsgebote und das Menschenbild und die pädagogische Dimension zusätzlich durch die Bereitschaft zur eigenen Veränderung im Kontext vertiefter und stets zu erneuernder Aneignung des Erkenntnisstandes des Faches in entwicklungs-, lern- und neuropsychologischer sowie entwicklungsdi-

²³ Wiesner 1997, S. 78.

gnostischer, didaktischer, methodischer und medialer Hinsicht und der damit korrespondierenden Qualifikationen und Kompetenzen.

Entsprechend sind auf der Ebene der Prozessqualität für die Realisierung einer *Gemeinsamen Schule* zwei Bereiche sehr zentral:

a. Die Unverletzbarkeit der Würde des Menschen, die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die uneingeschränkte soziale Einbindung und inklusive Teilhabe an allen Bildungsangeboten und dass *alle* alles lernen dürfen und jeder auf seine Weise unter der Gewährung der Hilfen, deren er bedarf - Rödler weist in diesem Zusammenhang darauf hin: „Die Teilhabe an diesem Gemeinsamen zeigt sich darin, dass der jeweils andere auch in diesem Raum wahr genommen wird, insofern teilnimmt, aber auch gleichzeitig teil daran hat, dass dieser Zusammenhang hergestellt wird. Wenn dieser wechselseitige Zusammenhang zerstört wird, können – wie in der ‚Sonder‘pädagogik nur allzu häufig, wenn die Technik die Begegnung verhindert oder die ‚völlige Offenheit‘ die Vergegenwärtigung des Anderen – gute Dinge schlecht werden“.²⁴

b. Auf der Ebene des Menschenbildes ein Verständnis des Menschen als Einheit von Biologischem, Psychischen und Sozialem, auf der Ebene der Sozialformen größtmögliche Heterogenität der Lerngruppen und auf didaktischer Ebene die jeweils untereinander dialektisch vermittelnden Ebenen einer *Allgemeinen (inklusiven) Pädagogik*, nämlich die der Kooperation aller Kinder und Jugendlichen miteinander an einem gemeinsamen Lerngegenstand nach Maßgabe einer inneren Differenzierung durch entwicklungslogische und Biographie orientierte Individualisierung.

Zu dieser anthropologischen Grundverortung sei nochmals Rödler hinzugezogen: „Vor dem Hintergrund der hier vorgelegten Überlegungen ist deshalb das Vorhandensein von und die Häufigkeit wie Intensität des Austauschs über gemeinsame Gegenstände als entscheidender Maßstab für das Vorhandensein und die Qualität von gemeinsamem Unterricht anzusehen.“²⁵

²⁴ Rödler, 2006

²⁵ Rödler, 1998

2. Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich im Wesentlichen in vier Bereiche. Sie gibt einen Überblick über die aktuellen Entwicklungen einer Pädagogik für Menschen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung und versucht eine Fokussierung von paradigmatischen Entwicklungen hin zu einer inklusiven Bildung mit dem Anspruch einer angemessenen Qualitätssicherung des Bildungsangebotes. Damit ist die Arbeit also von zwei gleich starken Motiven getragen:

- a. der anthropologisch-pädagogischen Begründung einer gemeinsamen Bildung für **alle** Kinder und Jugendlichen mit individualpädagogisch ausgerichteter Sicht- und Handlungsweise²⁶ unabhängig von ihrem aktuellen Handlungs- und Entwicklungsniveau
- b. der Qualitätssicherung im Kontext einer guten Schule für alle an ihr beteiligten Gruppen ohne Ausnahme und ohne Aussonderung, aber mit klarer theoretischer Fundierung²⁷

Nach der Einleitung und einer allgemeinen theoretischen Verortung der Fragestellung werden im zweiten Kapitel begrifflichen Grundlagen gelegt sowie das Konzept einer inklusiven Bildung und der selbstbestimmten Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen einschließlich des theoretischen Modells des Empowerments hergeleitet.

Das dritte Kapitel befasst sich mit aktuellen Aspekten curricularer Entwicklungen für Schüler mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung einschließlich der Diskussion von möglichen input-orientierten Bildungsstandards in der Sonderpädagogik.

Im vierten Kapitel werden Grundlagen der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements für Förderzentren erläutert sowie Evaluationsmöglichkeiten dargestellt und für die unmittelbare Praxisanwendung realisiert.

²⁶ vgl. Krawitz 2008

²⁷ vgl. Rödler 1996

Das Resümee befasst sich mit dem Ausblick auf mögliche sich anschließende Forschungsfragestellungen und mit einer Schlussbetrachtung zum Ausbau der Partizipations- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten, zur Evaluation der angestoßenen Entwicklung z.B. im Bereich der Curriculumforschung oder der Lehrerbildung und zur kritischen Auseinandersetzung mit den Standards für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

II. Aspekte der Weiterentwicklung einer Pädagogik für Menschen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung

In diesem Kapitel werden die Grundlagen einer Pädagogik für Menschen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung auf der Basis selbstbestimmter Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen dargestellt. Hierzu gehört eine ausführliche Herleitung des Empowermentkonzepts in seiner Bedeutung für die Unterstützung von Menschen mit Assistenzbedarf jedweden Lebens- und Entwicklungsalters. Insgesamt geht es um den Grundansatz einer inklusiven²⁸ Assistenz zur Realisierung eines Lebens so normal wie möglich.

1. Zur Begrifflichkeit

Ende der fünfziger Jahre bringt die Elternvereinigung *Lebenshilfe* den Begriff der *geistigen Behinderung* ins Gespräch, um bisherige diskriminierende Bezeichnungen wie *Schwachsinn*, *Idiotie* und *Blödsinn* abzulösen. Jedoch gibt es bis heute keine einheitliche Definition dieses Begriffs. Grund dafür ist u.a. die Schwierigkeit, eine so inhomogene Gruppe wie die der Menschen mit einer geistigen Behinderung unter einer einzigen Definition zusammenzufassen. Eine derartige Begriffsbestimmung birgt sofort die Gefahr der Stigmatisierung in sich. Cloerkes führt zur Stigmatisierung aus: „Mit Stigma bezeichnet man eine Eigenschaft einer Person, »die zu tiefst diskreditierend ist« (Goffman 1967, 11). Ein Individuum »besitzt ein Merkmal, das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung ... von ihm abwenden. ... Es hat ein Stigma, das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten« (ebd., 13). Stigma bezieht sich auf Relationen und kann sich erst in sozialen Beziehungen darstellen. Es geht nicht um das Merkmal selbst, sondern um die »negative Definition des Merkmals bzw. dessen Zuschrei-

²⁸ Inklusion, verankert in: Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse der UNESCO, Salamanca im Juni 1994, veröffentlicht unter: www.info.uibk.ac.at/2004

« (Hohmeier 1975, 7). Folgerichtig ist für Goffman Stigma auch »die Situation des Individuums, das von vollständiger sozialer Akzeptierung ausgeschlossen ist« (1967, 7). Stigmata wirken ebenso wie Vorurteile auf der Ebene der Einstellungen, d.h. es geht noch nicht um tatsächliches Verhalten.²⁹ Die Folge ist, dass der Vielfältigkeit des Phänomens nicht Rechnung getragen werden kann. Man läuft Gefahr, hinter verallgemeinernden Aussagen die Individualität jedes einzelnen Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung auszuklammern und ihn zum Objekt der Erklärung zu degradieren. Vielfach entsteht so ein statisches Bild von Behinderung, was zur Folge hat, dass die vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten außer Acht gelassen werden.³⁰

Aus wissenschaftlicher Perspektive ist allerdings häufig eine Operationalisierung des Begriffs notwendig. Dabei erfolgt in der Regel eine Orientierung an den Vorgaben der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Im Mittelpunkt dieses Konzeptes steht die Funktionsfähigkeit (functioning) des Menschen, die in drei verschiedene Bereiche unterteilt wird:

- der Mensch in Abhängigkeit von seinen Körperfunktionen (Dimension des Körpers)
- der Mensch als aktiv handelndes Subjekt (Dimension der Aktivität)
- der Mensch im Kontext seiner gesellschaftlichen Umwelt (Dimension der Partizipation).

Jede Störung der Funktionsfähigkeit auf einer der drei Ebenen wird somit als Behinderung angesehen.³¹

Heute wird in der Pädagogik für Menschen mit einer geistigen Behinderung versucht, diese defizitäre Sichtweise zu überwinden und sich mehr den sozialen Konsequenzen einer Behinderung zuzuwenden. Schließlich darf nicht vergessen werden, dass Behinderung immer ein Wertbegriff ist, der sich an dem misst, was als *normal* wahrgenommen wird. Die Bewer-

²⁹ Cloerkes, 2000, S. 104

³⁰ Vgl. Speck, 1998.

³¹ Vgl. Schuntermann 1999, HTML-Text, daher ohne Seitenangaben.

tung einer geistigen Behinderung ist abhängig von den Einstellungen der einschätzenden Person.³² Nach Speck macht erst das Zusammenwirken einer organischen Schädigung, der individuellen Persönlichkeitsfaktoren und der sozialen Bedingungen die Komplexität des Begriffs *Behinderung* aus.³³

Die International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF³⁴ wurde von der WHO erstellt und herausgegeben. Sie ist neben der ICD 10 (International Classification of Impairment, Disability and Handicap) eine weitere medizinische Klassifikation und führt diese deutlich weiter, denn die ICD 10 ist deutlich störungs-, defizit- und defektorientiert und basierte auf dem sogenannten Krankheitsfolgenmodell. Die ICF hingegen beschreibt neben dem funktionalen Gesundheitszustand die Behinderung, die soziale Beeinträchtigung sowie die für diesen Menschen relevanten Umweltfaktoren. Das spezifische Klassifikationsschema wird in die Teilklassifikationen Körperfunktionen und Körperstrukturen, Aktivitäten und erstmals auch gesellschaftliche Teilhabe sowie personenbezogene Faktoren gegliedert. Damit wird mit der ICF international ein ressourcenorientierter Ansatz verfolgt.³⁵

Einen wesentlichen Aspekt in der Betrachtung des Phänomens der geistigen Behinderung bildet der gesellschaftliche Zuschreibungsprozess. Die Lage der Menschen mit einer Behinderung hat sich rückblickend betrachtet zwar wesentlich verbessert, diese gehören jedoch nach wie vor zu ei-

³² Vgl. Speck 1993, S. 39.

³³ Vgl. ebd., S. 40.

³⁴ Vgl. www.wikipedia.org

³⁵ zwei beispielhafte ICF-Projekte im norddeutschen Raum:

a. Netzwerk individuelle Rehabilitationsplanung – Entwicklung und Einführung einer **ICF**-basierten Rehabilitationsplanung, -diagnostik und -dokumentation: In der Kieler Einrichtung der Brücke Schleswig-Holstein wird ein ICF-basiertes Rehabilitationsmanagement (Rehabilitationsdiagnostik, -planung und -dokumentation) modellhaft durchgeführt. Ressourcenorientierung und Geschlechtersensibilität werden besonders beachtet. Eine Prozessbeschreibung soll entstehen, die andere Leistungserbringer im Bereich der Rehabilitation unterstützen kann, ein ICF-basiertes Rehabilitationsmanagement einzuführen. Ermöglicht wird das Projekt durch den europäischen Sozialfond.

b. **ICF** in der interdisziplinären Frühförderung - Die Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung - Nord (ViFF-Nord) hat ein Projekt zur Standardisierung der Eingangs- und Verlaufsdagnostik initiiert. Mit Hilfe einer modifizierten Checkliste erfolgt die Dokumentation der Beeinträchtigungen und Ressourcen der vorgestellten Kinder und Familien in den Dimensionen der ICF. Darauf aufbauend werden die Therapieziele in der Fallkonferenz festgelegt.

ner marginalisierten Personengruppe, die Diskriminierungen ausgesetzt ist. In der Soziologie wird der Terminus *Behinderung* wie folgt definiert: „Eine Behinderung ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschiedenen negativer Wert zugeschrieben wird.“³⁶

Als weiterer Punkt, der in vielen Definitionen aufgegriffen wird, kann die besondere Hilfebedürftigkeit von Menschen mit Behinderungen genannt werden. Häufig wird Behinderung als „soziale Abhängigkeit, die sich auf bestimmte Lebensbereiche bezieht“³⁷ bezeichnet.

Für den Bereich der Rehabilitation bieten die Gesetzestexte einen wichtigen Orientierungspunkt. Das Neunte Sozialgesetzbuch (SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) umschreibt Menschen als behindert, „[...] wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist.“³⁸ Interessant ist hier, dass in den Gesetzestexten Personen mit Behinderungen die Gruppe der von einer Behinderung bedrohten Menschen gleichgestellt ist.

2. Grundbegriffe

Nach dem Versuch, den Personenkreis der Menschen mit einer geistigen Behinderung zu umreißen, sollen nun weitere grundlegende Begriffe in der Pädagogik für Menschen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung einführend dargestellt werden. Im Folgenden darf das Beziehungsgeflecht und Wechselspiel dieser Grundgedanken und ideellen Strömungen nicht vergessen werden, da beispielsweise Integration und

³⁶ Cloerkes 2001, S. 7.

³⁷ Mühl 1997, S. 183.

³⁸ Lachwitz / Schellhorn / Welti 2001, S. 69.

berufliche Rehabilitation undenkbar wären ohne die Prinzipien des *Normalisierung* und der *Selbstbestimmung*, die nachfolgend thematisiert werden

2.1 Normalisierungsprinzip

Dieses Prinzip geht auf den Dänen Bank-Mikkelsen zurück, der in den fünfziger Jahren die Lebensbedingungen von Menschen mit geistiger Behinderung in großen Anstalten kritisierte. Er erhob die Forderung nach einem der jeweiligen Behinderung entsprechenden normalen Leben für Menschen mit einer geistigen Behinderung.

Bengt Nirje hat den Normalisierungsgedanken in Schweden aufgegriffen und dort Anfang der siebziger Jahre acht Grundprinzipien abgeleitet:³⁹

1. **Normaler Tagesrhythmus:** Es soll eine Anpassung an den Tagesrhythmus gleichaltriger nicht behinderter Menschen erfolgen.
2. **Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen:** Diese Bereiche sollen klar voneinander getrennt werden einschließlich eines Wechsels der Kontaktpersonen.
3. **Normaler Jahresrhythmus:** Menschen mit Behinderungen sollen an Urlaubsfahrten, Familienfeiern und sonstigen jährlich wiederkehrenden Festivitäten teilnehmen.
4. **Normaler Lebenslauf:** Der Umgang und die Angebote sollen dem Lebensalter der einzelnen Person angemessen sein.
5. **Respektierung von Bedürfnissen:** Die Bedürfnisse und Wünsche des Einzelnen sollen berücksichtigt und realisiert werden.
6. **Angemessene Kontakte zwischen den Geschlechtern:** Bedürfnisse nach gleich- oder andersgeschlechtlichen Kontakten sind zu respektieren. Menschen mit einer Behinderung sind als Jungen und Mädchen bzw. als Männer und Frauen wahrzunehmen.
7. **Normaler wirtschaftlicher Standard:** Es soll eine Orientierung am Rahmen der sozialen Gesetzgebung erfolgen.

³⁹ Hier in Anlehnung an Thimm (1995, S. 19 f.), der die Gedanken Nirjes aufgreift und für die Praxis operationalisiert.

8. **Standards von Einrichtungen:** Es sollen die gleichen Maßstäbe in Bezug auf Lage, Größe, Raumausstattung angewendet werden, wie sie bei nicht behinderten Menschen zugrunde gelegt werden.

Thimm fasst den Normalisierungsgedanken im Rahmen einer Formel zusammen: „Das Leben geistig behinderter Menschen ist in allen Phasen so normal wie möglich zu gestalten. Mit anderen Worten: Alle Bemühungen um geistig Behinderte zielen auf die Verwirklichung kulturspezifischer alters- und geschlechtsgemäßer Rollenbeziehungen ab.“⁴⁰

Eine systematische Zusammenfassung des Normalisierungsgedankens erfolgt durch Wolf Wolfensberger, der den Normalisierungsgedanken im Spannungsfeld zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen und den individuellen Erscheinungsweisen sieht. Er versuchte 1972 das aus Skandinavien stammende Konzept auf nordamerikanische Verhältnisse zu übertragen. Normalisierung vollzieht sich, so Wolfensberger, auf drei Handlungsebenen:

- der personalen (die Person an sich)
- der Ebene der primären sozialen Systeme (Gruppen und Institutionen, in denen der Mensch mit Behinderung lebt) und
- der Ebene der Gesellschaftssysteme.

Normalisierung findet auf diesen verschiedenen Ebenen auf der Dimension der ablaufenden Interaktionen statt und als zweite Dimension spielt die Interpretation eine ebenso gewichtige Rolle. Auf der Ebene der Interaktionen bedeutet dies für den behinderten Menschen, möglichst viele gesellschaftlich akzeptierte Verhaltensweisen zu erlernen. D.h. aber auch, dass die sozialen und gesellschaftlichen Systeme derart verändert werden sollten, dass sie dem Individuum die Entwicklung solcher Fähigkeiten und Gewohnheiten ermöglichen.

⁴⁰ Thimm 1995, S. 25.

Die Dimension der Interpretation umfasst die Art und Weise, wie der einzelne Mensch mit einer Behinderung nach außen dargestellt wird. Es geht um die Präsentation der sozialen Systeme in der Öffentlichkeit und um die Beeinflussung der in der Gesellschaft herrschenden Wertvorstellungen. Das Gelingen der Normalisierung hängt laut Wolfensberger sowohl vom Menschen mit Behinderung als auch von der Gesellschaft ab.⁴¹

Damit muss sich jede Pädagogik für Menschen mit Behinderungen mit der Widersprüchlichkeit zwischen den verschiedenen Außenanforderungen an eine als stigmatisiert geltende oder empfundene Person und der wie auch immer entwickelten Selbsterfahrung des Individuums auseinandersetzen. Cloerkes, der als Soziologe den Brückenschlag über die Stigmaforschung zur modernen Pädagogik leistet, führt dazu aus: „Vom stigmatisierten Individuum wird verlangt, sich weitgehend so zu benehmen, als ob es normal sei. Dafür werde es dann auch wie ein Normaler behandelt. Zugleich wird ihm deutlich gemacht, dass es nicht normal ist und dass es dies anzuerkennen habe. Es soll die zugeschriebene Andersartigkeit (z.B. eine Behinderung) akzeptieren.“ Und weiter: „Die Folgen von Stigmatisierung sind für Betroffene tief greifend: Kontaktverlust und Isolation auf der Ebene gesellschaftlicher Teilhabe, Spannung, Unsicherheit und Angst auf der Ebene der Interaktionen, schließlich drohen erhebliche Gefährdungen auf der Ebene der Identität.“⁴²

2.2 Selbstbestimmung

Begründer der Bewegung *Independant-Living* ist Gordon de Jong. Er begründete 1973 in Amerika eine neue Epoche in der Politik für Menschen mit Behinderungen. Dabei handelt es sich um eine Bewegung von Menschen aller Behinderungsarten und -ursachen mit der politischen Zielsetzung, den Rehabilitationsprozess und die gesellschaftliche Einstellung gegenüber behinderten Personen zu verändern.

⁴¹ Vgl. Thimm 1995, S. 27.

⁴² Cloerkes 2000, S. 104ff.

Der holistic view – Ansatz stammt ebenfalls aus der amerikanischen Gemeindepsychologie und vertritt die Grundsätze der Orientierung an den Rechten sowie Bedürfnis- und Interessenlagen aller Menschen. Er basiert auf den Werten der soziale Gerechtigkeit, Verantwortung für alle Menschen, Unterstützung innerhalb der Gemeindestrukturen und der Bürgerbeteiligung. Respekt gegenüber Diversität und Selbstbestimmung werden ebenso ernst genommen wie Fürsorge, Mitgefühl und die Sorge um das persönliche Wohlbefinden. Einer der Hauptvertreter der Gemeindepsychologie ist Julian Rappaport: “Empowerment implies that what you see as poor functioning is a result of social structure and lack of resources which make it impossible for the existing competencies to operate. Competencies are best learned in a context of living life rather than in artificial programs where everyone, including the person learning, knows that it is really the expert who is in charge.”⁴³

Im deutschsprachigen Raum hat sich die Bezeichnung *Selbstbestimmt leben* etabliert. Selbstbestimmung kann als pragmatischer Weg für ein Leben in Partizipation und Normalität für Menschen mit Behinderung beschrieben werden, deren Ziel ein selbstbestimmtes Leben in einem integrativen Umfeld ist.⁴⁴ Die Grundgedanken eines selbstbestimmten Lebens umfassen „[...] Artikulation der eigenen Bedürfnisse, Selbstbestimmung, Konsumentenorientierung der Hilfen, Partizipation auf der politischen Ebene und bei der verwaltungsmäßigen Umsetzung.“⁴⁵ Dabei hat die persönliche Assistenz bei der Verwirklichung der Selbstbestimmung im Alltag von Menschen mit Behinderungen eine Schlüsselrolle.

Die Grundannahmen in diesem Bereich basieren auf den Tatsachen, dass das menschliche Wohlbefinden abhängig von Selbstbestimmung ist und dass ein hohes Ausmaß an Fremdbestimmung die Eigeninitiative, Selbstverantwortung und soziale Handlungskompetenz gravierend beeinträchtigen. Vielfach bedeutet Behinderung ein Angewiesensein auf fremde Hilfe

⁴³ Rappaport 1981

⁴⁴ Vgl. Österwitz 1996, S. 199.

⁴⁵ Ebd., S. 198.

und ein Mehr an sozialer Abhängigkeit, was wiederum den Spielraum für selbständiges Handeln einengt. Diese scheinbar unüberwindbare Hürde soll im Sinne der Selbstbestimmung überwunden werden. Hinzu kommt als Konzeptionsziel das Recht auf Arbeit und eine angemessene Entlohnung, die letztlich den Lebensunterhalt sichern hilft.

Bereits Rappaport machte von Anfang seiner Arbeit zum Empowerment und zur Selbstbestimmung an deutlich (Rappaport, 1984; 1985), dass die meisten Aspekte und Probleme im Zusammenleben jeder Gemeinschaft in sich widersprüchlich und also nicht durch lineare Lösungen zu bewältigen sind. Lösungen für jegliche Form des Miteinanders in der Gemeinschaft – Gemeinde - müssen in einem dialektischen Prozess des divergenten Denkens gefunden werden. Divergentes Denken berücksichtigt unterschiedliche Sichtweisen gleichberechtigt nebeneinander und lässt die Vorläufigkeit jedes Lösungsansatzes zu. Rappaport plädiert für die Überwindung linearer Ansätze wie der Prävention oder der Advocacy und stattdessen für die Nutzung der individuellen Ressourcen und Fähigkeiten, auch wenn die Wege ob der vielfältigen Lösungen komplexer werden.

von entgegen. „Qualitätskontrolle durch zentrale Administratoren wird unter diesem Blickwinkel ein lächerliches Konzept. Statt einer Bestimmung von Sozialpolitik von oben nach unten, brauchen wir eine Bewegung von unten nach oben.“⁴⁶

Der Ansatz des gemeindenahen, selbstbestimmten Lebens respektiert damit das unabänderlich dialektische Verhältnis zwischen staatlichem Rechtsanspruch und den individuellen Bedürfnissen aller Nutzer und wendet sich damit gegen die immer wieder gern vorherrschende „fürsorgliche Belagerung“⁴⁷ der Menschen mit Behinderungen beziehungsweise insgesamt in marginalen Positionen.

Innerhalb diese dialektischen Überlegungen ist sicherlich auch zu berücksichtigen, dass die Ausweitung der Eigenverantwortung nicht immer nur humanistische Gründe hat, sondern dass die Leistungen des Wohlfahrts-

⁴⁶ Rappaport 1985, S. 271

⁴⁷ nach dem Roman von Heinrich Böll, 1979

staaten häufig genug aus rein rationalistischen Überlegungen erheblich eingeschränkt werden.

Darüber hinaus ist hinlänglich bekannt, dass der Zugang zu Ressourcen vom sozioökonomischen Status des Nutzers abhängig ist. Weiß weist darauf hin, dass die Unterstützung der Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmtheit im Sinne des Empowerment-Ansatzes bisweilen die soziale Benachteiligung bestimmter Gruppen eher noch fördert. Er verweist deshalb auf die Untrennbarkeit der Grundprinzipien des Konzepts der Selbstbestimmtheit, nämlich

- * Autonomie und Selbstbestimmung
- * Verteilungsgerechtigkeit
- * kollaborative und demokratische Partizipation.⁴⁸

Autonomie ist hierbei in etwa mit Selbstbestimmung im Verständnis des vernunftbestimmten Handelns im Kant'schen Sinne gleichzusetzen, während sich kollaborativ und demokratisch auf die entweder einzeln oder gemeinsam mit anderen genutzte, aber auf jeden Fall gleichberechtigte Teilhabe bezieht und als dritter Aspekt bei Weiß der Zugang zu den Ressourcen unabhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit hinzukommt. Autonomie und Selbstbestimmung bilden das Gegensatzpaar zu jeglicher Form von Bevormundung und Paternalismus.

2.3 Integration

Unter Integration ist hier die Eingliederung behinderter Menschen in die gesellschaftlichen Prozesse zu verstehen, d.h., Menschen mit Behinderungen sollen uneingeschränkt am Leben der Gemeinschaft teilhaben können. Jede Form der Ausgrenzung behinderter Menschen widerspricht den im Grundgesetz verankerten Grundrechten, die zum einen besagen, dass die Würde des Menschen unantastbar ist und zum anderen, dass

⁴⁸ Weiß, 2000

kein Mensch wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf. Integration ist also ein fundamentales Grundrecht in unserer Gesellschaft.

Sie darf aber nicht als Prozess der bloßen Anpassung verstanden werden: Vielmehr soll es sich um eine wechselseitige Annäherung handeln, die beiderseitiger Veränderungen bedarf. Es geht nicht nur um eine Angleichung des behinderten Menschen, sondern ausschlaggebend ist sein subjektives Gefühl des integriert Seins. Darunter fallen Aspekte wie Achtung, Rücksicht erfahren und die Akzeptanz der eigenen Bedürfnisse und Interessen.⁴⁹ Folglich müssen Menschen mit einer Behinderung aktiv am Prozess der Integration beteiligt sein. Die Besonderheiten, die eine Behinderung mit sich bringt, müssen akzeptiert und berücksichtigt werden. Behinderung bedeutet stets Abhängigkeit von Unterstützung und Hilfestellung und schafft im Vergleich zu nicht behinderten Menschen immer wieder ein Ungleichgewicht, welches ausbalanciert werden muss.

Vom Standpunkt der Soziologie der behinderten Menschen betrachtet, ist der Integrationsprozess ein Prozess der Entstigmatisierung, „der auf soziale Zuschreibungsprozesse verzichtet und damit das Behindertsein als etwas Normales belässt und nicht *besonder*“.⁵⁰ In Anlehnung an Cloerkes gibt es 12 Prinzipien für die praktische Umsetzung der Integration:⁵¹

1. **Prinzip des Rekurs auf den ethischen Imperativ der Verfassung:** Der oben bereits erwähnte Artikel 3 des Grundgesetzes *Kein Mensch darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden*, verbrieft das uneingeschränkte Recht eines jeden behinderten Menschen auf Leben, Erziehung und Bildung.
2. **Prinzip der Normalisierung:** Das Normalisierungsprinzip gilt als Leitbild aller integrativen Bemühungen.

⁴⁹ Vgl. Mühl 1987, S. 3.

⁵⁰ Cloerkes 2001, S. 174 f.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 180 ff.

3. **Prinzip der Unteilbarkeit:** Jeder Mensch kann integriert werden, unabhängig von Art und Schweregrad seiner Behinderung.
4. **Prinzip der Ganzheitlichkeit:** Der Mensch ist so zu akzeptieren, wie er ist.
5. **Prinzip der Abkehr vom Primat der Förderung und Therapie:** Bereiche der Förderung und Therapie sind besser auf die individuellen Bedürfnisse abzustimmen und es sind Formen einer integrierten Förderung und Therapie zu entwickeln.
6. **Prinzip der Individualisierung:** Alle Maßnahmen müssen auf den einzelnen Menschen zugeschnitten sein und dessen Wünsche und Bedürfnisse berücksichtigen. Das Ziel der Maßnahmen ist die Einbindung des Menschen in die Gemeinschaft und seine Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen.
7. **Prinzip des Wahlrechts und der Selbstbestimmung:** Die Eltern behinderter Kinder bzw. der behinderte Mensch selbst sind in ihren Entscheidungen frei. Für die Planung und Durchführung integrativer Prozesse bedeutet dies eine wechselseitige Zusammenarbeit.
8. **Prinzip der Freiwilligkeit:** Die Mitwirkung an integrativen Prozessen beruht auf Freiwilligkeit.
9. **Prinzip der Regionalisierung und Dezentralisierung:** Personelle und materielle Hilfen für Menschen mit einer Behinderung sind im unmittelbaren Lebensumfeld dieser Menschen zu gewährleisten.
10. **Prinzip der Vielförmigkeit:** Integration kann in vielen verschiedenen Organisationsformen stattfinden.
11. **Prinzip des Dialogischen:** Das Dialogische Prinzip soll Einzug in jegliche Pädagogik erhalten. Integration wird damit zum Normalfall.

12. Prinzip der Kooperation am gemeinsamen Lerngegenstand:

Kontakte zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen sollen über einen gemeinsamen Lerngegenstand vermittelt werden.

2.4 Prinzipien von Inklusion

Wer sich dem Begriff der Inklusion in Abgrenzung zu dem nach wie vor gebräuchlicheren Begriff der Integration nähern will, sollte zunächst einmal die Wortwurzeln von Integration und Inklusion betrachten:

Latein	Englisch	Deutsch
integrare = wiederherstellen, ergänzen	to integrate	integrieren
Integer = ganz, heil, unversehrt, unbescholten	to make into a whole; unify; unite	wiederherstellen eines Ganzen
	to join with something else	zusammenschließen, vereinen
	to open to all people without restriction	
includere = einschließen	inclusion	Inklusion
	placement into a group, class or total	Einschluss, Enthaltensein
	to place	einschließen, einbeziehen

Ebenso interessant sind die unterschiedlichen Wortbedeutungen von Integration in diversen wissenschaftlichen Disziplinen:

- ☞ mathematisch als Berechnung des Integrals,
- ☞ politisch zum Beispiel für die europäische Integration,
- ☞ soziologisch als gesellschaftlich Einheit aus einer Vielzahl von Personen und Gruppen verschiedener Kulturen,
- ☞ psychologisch als Einheit innerhalb einer Person und ihrer Beziehungen,
- ☞ medizinisch für neuronale Prozesse auf Zellebene

- ☞ neuropsychologisch als adäquates Funktionieren der Teile eines Ganzen und
- ☞ pädagogisch als Prozess des gemeinsamen Spielens und Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen

Betrachtet man die historische Entwicklung von Integration und Inklusion, so ergibt sich folgendes Bild:

- 1 Bis vor gut 200 Jahren wurden Menschen mit Behinderung von gesellschaftlichen Einrichtungen ausgeschlossen; wir sprechen von Exklusion.
- 1 Nach der Französischen Revolution gab es Hilfsschulen; wir finden hier für viele Jahrzehnte die Separation vor.
- 1 In den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts gab es Kooperationsformen von Sonderschulen mit Regelschulen; Kooperation findet sich heute noch und wird in manchen Diskussionen als Verhinderungsform von Inklusion bezeichnet.
- 1 Integration als Aufnahme behinderter Kinder in allgemeine Schulen mit sonderpädagogischer Unterstützung begann in den 70er Jahren mit den Empfehlungen des deutschen Bildungsrats.
- 1 Der Begriff der Inklusion entstand am Anfang der 90er Jahre, wobei die Internationale Konferenz der Unesco *Bildung für alle* 1990 in Thailand eine entscheidende Grundlage legte. Im Rahmen dieser Konferenz wurde zum ersten Mal offiziell das englische Wort *inclusion* benutzt.
- 1 Die Erklärung zur Inklusion als wichtigstes Ziel der internationalen Bildungspolitik war das Ergebnis der Unesco-Konferenz von Salamanca⁵²: „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völ-

⁵² Conference on Special Needs Education: Access and Quality, 1994

kern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“

- [1] Im Rahmen der Salamanca Erklärung wird in der österreichischen Übersetzung das Wort Inclusion mit Integration übersetzt.
- [1] In der Charta von Luxemburg wird 1996 *School for all means inclusive education for all individuals into mainstream education* wiederum sehr unterschiedlich übersetzt:

Englisch = inclusive education

Deutsch = die positive Eingliederung

Dänisch = integration

Niederländisch = integratie van hoog niveau

Italienisch = integrazione di qualità

Spanisch = integración óptima

Französisch = der Satz über die Schule für alle fehlt komplett!

Etwa ab dem Jahr 2000 nimmt die pädagogische Diskussion um die Inklusion als Optimierung und Erweiterung der Integration auch in Deutschland breiteren Raum ein. Nicht nur Kinder mit Behinderungen, sondern alle Kinder haben danach besondere pädagogische Bedürfnisse und ein Recht auf individuelle Förderung.

Zusätzlich zur historischen Einordnung der Entwicklung von Integration und Inklusion in Europa erscheint ein kurzer Blick in Richtung USA aufschlussreich. In den USA wurde 1975 das Gesetz *Education of All Handicapped Children Act (EHA or Public Law)*, verabschiedet. Es verfügt *"...special education and related services be made available to all eligible school aged children and youth with disabilities"*. Die Begriffe Inklusion oder Integration in Schulen werden nicht verwandt. Sonderpädagogik und therapeutische Unterstützung sollen allen berechtigten Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu Verfügung stehen. Auch hier gibt es eine Überprüfung auf Förderbedürftigkeit und die daraus folgende Zuord-

nung zu kategorien. 1990 wurde dieser EHA als *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) fortgeschrieben.

Wir finden hier auch ohne ausdrückliche Benennung eine inklusive Pädagogik mit den Grundsätzen:

- *Individualized educational program* (IEP) = individualisiertes Erziehungs- und Bildungsprogramm; auch häufig mit individueller Entwicklungsplan übersetzt;
- *Supports in least restrictive environments* (LRE) = Unterstützung durch eine so wenig wie möglich einschränkende Gestaltung der Lernumgebung;
- *Addresses behavior that impedes learning proactively* = Förderung von Verhalten, das ein aktives und teilhabendes Lernen unterstützt;
- *Insures participation through individual accommodations* = Sicherung von Partizipation durch die Schaffung individueller Anpassungsmöglichkeiten wie zum Beispiel adaptiver Unterricht
- *Collaboration is the key to success!* = Zusammenarbeit aller beteiligten Personen ist der Schlüssel zum Erfolg.

Im Gegensatz dazu wird in Kanada Integration als das eigentliche Ziel angesehen; die Inklusion derjenigen, die bisher außerhalb standen, ist hier der erste Schritt in Richtung Integration.

Betrachtet man die Prinzipien inklusiver Bildung in Deutschland, so ergibt sich das folgende Bild.

- ▶ Die inklusive Pädagogik hat sich in Deutschland aus der integrativen Pädagogik entwickelt, weist aber deutliche begriffliche und konzeptionelle Unterschiede auf, vor allem in Bezug auf die Gleichberechtigung der Schülerinnen und Schüler.
- ▶ Integration geht von der Annahme aus, dass es zwei Gruppen von Schülerinnen und Schülern gibt, nämlich solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf und solche ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. So verursachen die Integrationsbe-

fürwörter in ihrem Bestreben, Kinder mit Beeinträchtigungen in der allgemeinen Schule integrativ zu fördern, ungewollt das Dilemma einer Zwei-Klassen-Schülerschaft: Kinder und Jugendliche, die innerhalb des Systems voll etabliert sind und andere, die eigentlich außerhalb stehen und erst integriert werden müssen und sich auch zu integrieren haben. Hieraus entsteht in der Folge die Möglichkeit, dass es Kinder und Jugendliche geben könnte, die nicht integrierbar erscheinen.

- ▶ Für die Inklusion dagegen gibt es keine zwei Gruppen von Schülerinnen und Schülern, sondern einfach Kinder und Jugendliche, die die Schulgemeinschaft bilden und selbstverständlich unterschiedliche individuelle Bedürfnisse haben. Viele dieser Bedürfnisse werden von allen Mitgliedern eines Jahrganges geteilt und bilden die gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse. Alle Schülerinnen und Schüler haben darüber hinaus ihre individuellen Bedürfnisse, für deren Realisierung spezielle Möglichkeiten und Methoden vorgehalten werden müssen.
- ▶ Die integrative Pädagogik strebt die Eingliederung der zuvor aufgrund ihrer Behinderung aussortierten Schülerinnen und Schüler an, dagegen erhebt die inklusive Pädagogik den Anspruch, für alle Kinder da zu sein und eine Antwort auf die komplette Vielfalt geben zu können. In der Inklusion haben alle Schülerinnen und Schüler ein Recht auf gemeinsames Lernen unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft. Kein Kind soll ausgesondert werden, weil es bestimmten Anforderungen nicht entsprechen kann. Denn unterschiedliche Geschlechterrollen und Familienstrukturen, kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, soziale Lagen, Fähigkeiten und Einschränkungen sind Teil einer Gesellschaft.
- ▶ Inklusion ist also keine einschließende Pädagogik, sondern eine Pädagogik der Vielfalt und damit eine optimierte und erweiterte

Integration. *Inclusion means with not just in!*⁵³ Hinz spricht in diesem Zusammenhang von der *gesellschaftlichen Wunde einer inklusiven Schule*⁵⁴ in einer exklusiv strukturierten Gesellschaft, die auf Systemebene durch pädagogischen Handelnde kaum verändert werden kann. Daraus ergibt sich zwingend die Frage, ob Inklusion in Schule also in der aktuellen Gesellschaft überhaupt zu mehr führen kann als zu Konflikten.

Nach dem *Index für Inklusion*, der von Boban und ⁵⁵Hinz für deutsche Verhältnisse adaptiert wurde, gibt es drei Dimensionen des Prozesses einer inklusiven Schulentwicklung. Sie gliedern sich wie folgt:

a) Inklusive Schulkultur – das schulische Selbstverständnis

Gemeinsames Ziel ist der Aufbau einer schulischen Gemeinschaft, in der jede und jeder willkommen ist und wertgeschätzt wird. Alle Schülerinnen und Schüler sowie alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter helfen und respektieren sich gegenseitig. Hindernisse für Teilhabe werden gemeinsam abgebaut und alle stellen aneinander hohe Erwartungen.

b) Inklusive Schulstrukturen – die organisatorische Ebene

Die Schule ist barrierefrei. Neue Mitmenschen in der schulischen Gemeinschaft werden gut informiert und eingearbeitet. Alle Personen unterstützen Vielfalt und Diversität in allen schulischen Bereichen. Unterschiedliche Formen von Unterstützung werden koordiniert und sonderpädagogische Förderung wird so einbeziehend wie möglich gestaltet, aber es wird keineswegs auf sie verzichtet.

⁵³ zitiert in Boban, 2000

⁵⁴ Hinz 2005, S. 14

⁵⁵ Boban/Hinz, 2003

c) Inklusive Schulpraxis – die didaktisch-methodische Ebene

Die Schule wird so gestaltet, dass sie die Unterschiedlichkeit als Chance für jegliches Lernen und alle vorhandenen Ressourcen in der Schule und im Sozialraum nutzt. Dabei sind alle Schülerinnen und Schüler stets Subjekte ihrer Lernprozesse, die innerhalb und außerhalb der Schule miteinander lernen und arbeiten. Alle Erwachsenen arbeiten im Team und kooperieren eng (Collaboration is the key to success!).

Für die Bildungsprozesse bedeutet das, dass das allgemeine Curriculum jeweils individualisierend abgewandelt wird. Methoden und Konzepte wie das Lernen in altersgemischten, jahrgangsübergreifenden Gruppen, Gruppenarbeiten an fachübergreifenden Themen oder veränderte räumliche Gestaltungsmöglichkeiten dienen der Umsetzung der Grundgedanken der Inklusion.

Die Inklusion setzt einen gezielten und gewollten Umgang mit der Vielfalt voraus, legt viel Wert auf Unterschiedlichkeit in Bildungsprozessen und verzichtet endgültig auf die Schimäre der Homogenität.

Die Lernenden planen und bestimmen ihren Aufenthalt in den Räumen weitgehend selbst. Sie eignen sich die Lerninhalte selbstständig und selbsttätig an. Hierfür steht ihnen eine Vielzahl von Medien zur Verfügung. Die Lehrkräfte belehren nicht mehr, sondern geben Hilfestellungen und Lernberatung und helfen bei der Planung von Bildungsprozessen. Diese Hilfestellungen sind stets an die individuellen Bedürfnisse der Lerner angepasst.

Sonderpädagogische Förderzentren werden bei einer inklusiven Schule keineswegs überflüssig, sondern dienen als Kompetenz- oder Ressourcen-Zentren zur Unterstützung der allgemeinen Schule der Vielfalt. Kompetenzzentren stellen Teams von speziell ausgebildeten Pädagogen, Psychologen, Ergotherapeuten, Logopäden, Heilpädagogen etc., aber auch spezielle didaktische Materialien, Hilfsmittel, Literatur usw. zur Verfügung und sind für alle Bildungsangebote eines Stadtteils oder einer Region –

eben gemeindenah - zuständig. Sie unterstützen die Entwicklung von der allgemeinen Schule zur Schule im Sozialraum.

Dabei gilt das Prinzip, dass die Experten zu allen Kindern in ihrer normalen schulischen Umgebung mit dem Ziel der Unterstützung einer Pädagogik der Heterogenität kommen. Benachteiligte Kinder werden dann nicht mehr ausgesondert und zu den Experten des Kompetenzzentrums geschickt.

Die inklusive, aussonderungsfreie Schule bietet Unterricht auf mehreren, unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsniveaus. Deshalb benötigen die Regelschullehrkräfte die Unterstützung durch sonderpädagogische Fachkräften, deren Selbstverständnis das der Methoden- und Ressourcenlehrkräfte für alle Lernenden sein muss.

Kompetenzzentren unterstützen die Anpassung der Curricula, der individuellen Bildungspläne und der Organisation der allgemeinen Schule, um die Teilnahme **aller** Lernenden an allen Bildungs- und Erziehungsangeboten auf ihren jeweiligen Handlungs- und Entwicklungsniveaus zu ermöglichen.

Kompetenzzentren haben unter anderem den Auftrag der Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei ist präventive Arbeit in der allgemein bildenden Schule nicht schon genügend inklusive Bildung an sich - Inklusion light - sondern Prävention ist ein Teil der unterstützenden Arbeit in einer Schule der Vielfalt.

3. Entwicklung der Behindertenpädagogik

In jeder Epoche der Menschheitsgeschichte hat es kranke und gebrechliche Menschen sowie Menschen mit Behinderungen unterschiedlichster Art gegeben. Die Art des Umgangs mit behinderten Menschen hat sich allerdings im Laufe der Menschheitsgeschichte gravierend verändert. Die-

se Entwicklung konnte sich vollziehen, weil sich das Menschenbild und das Wissen über Menschen mit Behinderungen verändert haben.

3.1 Entwicklung bis zum 19. Jahrhundert

Ansätze zur Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung lassen sich erst mit Beginn des 19. Jahrhunderts ausmachen.⁵⁶ Innerhalb der Gruppe der Kranken, Gebrechlichen und Geschädigten nahmen Menschen mit geistiger Behinderung eine Sonderstellung ein. Als Schwachsinnige oder Idioten bezeichnet, machten sie den Mitmenschen durch ihr Verhalten Angst. Man ging davon aus, dass Menschen mit geistiger Behinderung von Dämonen oder bösen Geistern besessen waren⁵⁷ oder ihre Behinderung direkt von Gott erhalten hatten. Damit sollten letztlich die Eltern für begangene Vergehen bestraft werden.⁵⁸ Man war davon überzeugt, dass von geistig behinderten Menschen eine Gefahr ausging und dass die Bevölkerung vor ihnen geschützt werden musste. An Versuchen, die bösen Geister mit Beschwörungen und Zauberei zu vertreiben, hat es zu keiner Zeit gefehlt.⁵⁹ Letztlich wurden Menschen mit geistiger Behinderung ausgegrenzt und - als Höhepunkt des Dritten Reiches - generalstabsmäßig vernichtet.⁶⁰

In der Neuzeit wurden sogenannte schwachsinnige Menschen „auf Jahrmärkten zur Schau gestellt, als Narr zum Spielzeug und Gespött, als Dämon gefürchtet, aber auch als schwaches Wesen unter den besonderen Schutz Gottes gestellt. In den Alpenländern wurden diese Menschen zeitweise als Heilige verehrt. Meist aber fristeten sie ein elendes gesellschaftliches Randdasein, angewiesen auf Almosen und abgeschoben in Klöstern, Armenhäusern, Hospitälern, Irrenanstalten, Zucht- und Tollhäusern oder verblieben in den Familien.“⁶¹ Fornefeld vertritt die Ansicht, dass die

⁵⁶ Vgl. Speck 1990, S. 13.

⁵⁷ Vgl. Fornefeld 2000, S. 28.

⁵⁸ Vgl. Speck, 1990, S. 14.

⁵⁹ Vgl. Fornefeld 2000, S. 29.

⁶⁰ Vgl. ebd.

⁶¹ Fornefeld 2000, S. 29.

Menschen mit geistiger Behinderung durch ihr Verhalten genau dem Bild entsprachen, welches sich die Bevölkerung von ihnen gemacht hatte, denn die Bewohner der Irrenanstalten, Armenhäuser u.s.w. hatten durch ihre Ausgrenzung nicht die Möglichkeit, akzeptable Kommunikationsformen und Verhaltensweisen auszubilden. Sie bezeichnet diese Umstände deshalb zu Recht als Teufelskreis.⁶²

Der Einfluss des Christentums beschränkte sich darauf, der Dämonisierung entgegenzuwirken, allerdings ging gerade von den Christen die Behauptung aus, dass geistigen Behinderung als Gottesstrafe für die Eltern zu verstehen sei.⁶³ Es wurde allerdings zwischen den Behinderungsarten unterschieden: Menschen mit einer leichten Körperbehinderung wurden im Gegensatz zu Menschen mit geistiger Behinderung eher geachtet. Da sie ihre Intelligenz unter Beweis stellen konnten und als bildungsfähig galten, wurde ihnen das Menschsein nicht abgesprochen.⁶⁴

3.2 Anstaltsgründungen

In der Zeit der Aufklärung, also im 19. Jahrhundert, wurde Menschen mit geistiger Behinderung mehr Aufmerksamkeit geschenkt.⁶⁵ Das Recht auf Bildung sollte nun auf alle Bevölkerungsschichten ausgedehnt werden, d.h., vor allem Kinder sollten durch staatliche Einrichtungen zu Sittlichkeit und Nützlichkeit erzogen werden.⁶⁶ Erziehungsversuche mit blinden und hörgeschädigten Kindern hat es bereits im 18. Jahrhundert gegeben. Bei dieser Behinderungsform war die gesellschaftliche Nützlichkeit belegt.⁶⁷ Bei Fornefeld heißt es dazu wörtlich: „*Vom Almosenempfänger zum Steuerzahler* war der Leitgedanke der frühen Heilpädagogik, mit dem man

⁶² Vgl. Fornefeld 2000, S. 30.

⁶³ Vgl. ebd.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 30 f.

⁶⁵ Vgl. Fornefeld 2000, S. 31.

⁶⁶ Vgl. ebd.

⁶⁷ Vgl. ebd.

glaubte, das Menschen- und Lebensrecht für Menschen mit Behinderungen durchsetzen und wahren zu können.⁶⁸

Daraufhin entstanden erste private Anstalten, die die Menschen mit geistiger Behinderung aus ihren Unterbringungen, die mehr Gefängnissen als Pflegeeinrichtungen ähnelten, holten und menschenwürdiger versorgten.⁶⁹

Reformbewegungen im 19. Jahrhundert begründeten staatlich unterstützte Schulen.⁷⁰ Dadurch wurde das Interesse an der Erforschung geistiger Behinderungen forciert. Zu nennen sind hier vor allem Johann Jacob Guggenbühl und John Langdon H. Down. „Die ersten Anstaltsgründer waren reformerisch denkende Ärzte, Pädagogen (Taubstummenlehrer) und Theologen, denen es um die Verbesserung der Lebenssituation dieses Personenkreises ging. Bestärkt wurden sie in ihrem Tun durch einen optimistisch-aufklärerischen Zeitgeist.“⁷¹

Eine solche optimistische Haltung gegenüber einer Behinderung beinhaltete die Erklärung für das anfängliche Konzept der ersten Heil- und Pflegeanstalten. Man ging davon aus, dass mit Hygiene und Diät eine Heilung erzielt werden konnte.⁷² Dies blieb logischerweise erfolglos. Erfolgreicher gestalteten sich dagegen die Erziehungsversuche so herausragender Pädagogen wie Johann Heinrich Pestalozzi, Jean-Marc-Gaspard Itard und Edouard Séguin. Ihre physiologischen Erziehungsversuche hatten den Anspruch, „den Allgemeinzustand der behinderten Menschen zu verbessern, ihre Bildungsfähigkeit und damit ihr Mensch-Sein unter Beweis zu stellen, womit sie letztlich die öffentliche Anerkennung des Lebensrechtes ihrer Schützlinge anstrebten.“⁷³ Von nun an befasste sich eine andere Berufsgruppe überwiegend mit der Betreuung von Menschen mit Behinderungen: „Von 1960 an setzten sich die Pädagogen stärker durch, und die

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Vgl. ebd.

⁷⁰ Vgl. ebd.

⁷¹ Ebd., S. 32.

⁷² Vgl. ebd., S. 33.

⁷³ Fornefeld, 2000, 34.

Ärzte zogen sich aus der Anstaltsarbeit weitgehend zurück, weil man erkannt hatte, dass bei Menschen mit geistiger Behinderung durch eine entsprechende Erziehung und Betreuung mehr zu erreichen war als durch medizinische Therapie.⁷⁴

Trotz großer Erfolge wurden jedoch nur wenige Anstalten staatlich gefördert. Außerdem verblieb der Großteil der Kinder mit geistiger Behinderung in den Familien.⁷⁵ Um auch diesen Kinder eine Schulbildung zu gewähren, wurden Ende des 19. Jahrhunderts Sonderklassen an die Volksschulen angegliedert und Hilfsschulen errichtet, die für diejenigen Kinder gedacht waren, die den Anforderungen des normalen Unterrichts nicht gewachsen waren. Dabei wurde allerdings nicht zwischen den unterschiedlichen Behinderungsgraden unterschieden. Es gab jedoch Unterschiede im Leistungsvermögen und so wurden 1910 die ersten Klassen für Schüler mit geistiger Behinderung eingeführt, die so genannten Sammelklassen.⁷⁶ Was jedoch auf den ersten Blick wie ein Zuwachs an Akzeptanz von Menschen mit geistiger Behinderung aussieht, war nach Fornefeld als eine praktizierte Ausgrenzung zu verstehen: „Man empfand diese *bildungsunfähigen* Kinder als Ballast und rückte sie mit der Bildung von Sammelklassen an den Rand der Hilfsschule. Erschwerend kam hinzu, dass sich um die Jahrhundertwende der gesellschaftliche Zeitgeist änderte und das Nützlichkeitsdenken stärker zunahm.“⁷⁷ Diese Entwicklung entsprach dem Denken des aufstrebenden Nationalsozialismus.

3.3 Nationalsozialismus

In der Zeit von 1933 bis 1945 wurde die Heilpädagogik durch das sozialdarwinistische und nationalsozialistische Denken beeinflusst, was letztendlich zur Ausgrenzung und Vernichtung von Menschen mit geistiger Behinderung führte.⁷⁸ Die nationalsozialistische Politik der Ausgrenzung

⁷⁴ Ebd., S. 35.

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 36.

⁷⁶ Vgl. ebd.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Vgl. Fornefeld, 2000, S. 37.

von Menschen mit Behinderungen basierte auf der Ausweitung der Darwinschen Evolutionstheorie und der Vererbungsgesetze Mendels. Zwar hatte Darwin seine Selektionstheorie nie auf den Menschen übertragen, aber sie diente den Sozialdarwinisten als Grundlage für die Anwendung auch hier. Schallmayer vertrat die Auffassung, dass sich nur der Teil einer Art fortpflanzen könne, der besonders gut an die Lebensart angepasst sei. Dazu sei eine Auslese der Besten und eine Vernichtung so genannten minderwertigen Lebens nötig. Erweitert wurde dieses Denken durch die Erbgesundheitslehre. Ausgehend von den Vererbungsgesetzen Mendels entstand die Auffassung, „dass es genau wie in der Pferdezucht möglich sei, durch wohl ausgewählte Ehen in einigen aufeinander folgenden Generationen eine hochbegabte Menschenrasse hervorzubringen.“⁷⁹

Man ging davon aus, dass geistige Behinderung erblich sei und zu Armut, Kriminalität und Krankheiten führte. Mit zur Forcierung dieser Sichtweise hatte zweifellos H.H. Goddard Buch *Die Kalikak-Familie – Eine Studie über die Vererbung des Schwachsinnns* beigetragen.⁸⁰ Der Strafrechtler Karl Binding und der Psychiater Alfred Hoche unterstützten diese Überlegungen mit ihrer 1920 erschienenen Schrift *Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens*. Darin nannten sie Menschen mit geistiger Behinderung „unheilbar Blödsinnige“ und behaupteten, diese Menschen könnten keine Gefühlsbeziehungen aufbauen, wären intellektuell unter dem Niveau eines Tieres anzusiedeln und seien daher „Ballastexistenzen“.⁸¹ Am Ende solcher Überlegungen wurden behinderte Menschen schließlich vernichtet. Das *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* trat am 1.1.1934 in Kraft, d.h. von nun an konnten Zwangssterilisationen nicht nur an Menschen mit Behinderungen, sondern an allen Menschen aus sogenannten Randgruppen durchgeführt werden.⁸² Durch einen Erlass vom August 1939 wurden Hebammen, Geburtshelfer und Leiter von Entbindungskliniken verpflichtet, alle „idiotischen und missgebildeten Neugebo-

⁷⁹ Ebd., S. 38.

⁸⁰ Vgl. Speck, 1990, S. 26.

⁸¹ Vgl. Mühl, 2000, S. 23.

⁸² Vgl. Fornefeld, 2000, S. 39.

renen“ beim zuständigen Gesundheitsamt zu melden.⁸³ So genannte *Bildungsunfähigkeit* wurde mit *Lebensunwert* gleichgesetzt.⁸⁴ Das Resultat macht Fornefeld deutlich: „1945 waren die Anstalten entleert, das Hilfsschulwesen existierte nicht mehr. Die nationalsozialistische Ideologie mit ihren sozialdarwinistischen Theorien und menschenverachtenden bzw. -vernichtenden Praktiken führte zu einer breiten Verunsicherung im Umgang mit behinderten Menschen und zum Verlust der Humanität. Die Vorurteile gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung setzten sich nach Kriegsende weiter fort.“⁸⁵

3.4 Entwicklung ab 1945

Trotz des 1949 in Kraft getretenen Grundgesetzes wurde Menschen mit geistiger Behinderung das Recht auf Bildung abgesprochen. Stattdessen wurde ihre Pflegebedürftigkeit postuliert.⁸⁶ In den 50er Jahren wandten sich vor allem in den Anstalten tätige Pädagogen gegen das staatliche Desinteresse und forderten eine öffentliche Schulbildung für Kinder mit geistiger Behinderung und die Aufhebung der unteren Bildungsgrenze, die sich am bestehenden Hilfsschulsystem und dem Erlernen von Kulturtechniken orientierte.⁸⁷ Entscheidend für eine Veränderung war jedoch die Kritik und Initiative von Eltern mit geistig behinderten Kindern. 1958 schlossen sich diese Eltern zur *Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.* in Marburg zusammen. Auf ihre Initiative hin entstanden eine Vielzahl von Einrichtungen für Kinder, Jugendliche und erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung.⁸⁸

In den 60er Jahren wurde in fast allen westdeutschen Bundesländern die Schulpflicht für Kinder mit geistiger Behinderung eingeführt. Darüber hinaus kam es zu einer immer größer werdenden Anzahl an Betreuungs- und

⁸³ Vgl. Mühl 2000, S. 24.

⁸⁴ Vgl. Fornefeld, 2000, S. 39.

⁸⁵ Ebd., S. 40.

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 41.

⁸⁷ Vgl. ebd.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 42.

Fördermaßnahmen. „In der Folgezeit gerieten immer mehr Lebensphasen von Menschen mit geistiger Behinderung sowie notwendige Betreuungsbereiche ins Blickfeld. Es entstanden Frühfördereinrichtungen, Werkstätten für Behinderte, Wohnheime, Freizeiteinrichtungen, [...]“⁸⁹

Die ersten Universitätslehrstühle für Geistigbehindertenpädagogik wurden in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eingerichtet.⁹⁰ Nach Speck konzentrierte sich der wissenschaftliche Ansatz zunächst auf die Schule. Das Bildungsrecht für Kinder mit geistiger Behinderung sollte begründet und spezielle schulische Einrichtungen (wieder) errichtet werden. Um eine fundierte Ausbildung zu gewährleisten, wurde entscheidender Wert auf die Verbesserung der Lernmöglichkeiten des einzelnen Schülers mit geistiger Behinderung gelegt. Diese medizinisch – defekt- bzw. defizit-orientierte Herangehensweise wurde jedoch stark kritisiert und letztlich wegen der einseitigen Orientierung an den Schädigungen des Einzelnen und den daraus resultierenden eng begrenzten Therapie- und Förderansätzen verworfen. Stattdessen wurden soziale, interaktionale und kommunikative Zusammenhänge erforscht. Im Zuge dessen erweiterte sich die Geistigbehindertenpädagogik und umfasste nun alle Entwicklungsstufen von der Früherziehung bis zur Erwachsenenbildung sowie Überlegungen zur Integration.⁹¹ Menschen mit Behinderungen wurden nicht mehr verwahrt und gepflegt, sie wurden zunehmend gefördert.⁹² Weil aber die Zunahme von Förderung und Therapie in einem nie gekannten Maße erfolgte, bestand wieder zunehmend die Gefahr der Entfremdung und Isolation von Menschen mit Behinderungen durch Separation in Spezialeinrichtungen.⁹³

In den 80er Jahren verringerten sich die Angebote und Leistungen im Bereich Förderung und Therapie nicht zuletzt durch Kürzungen in den Länderverwaltungen. Hinzu kam eine Veränderung der Wahrnehmung des Men-

⁸⁹ Fornefeld 2000, S. 42.

⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹ Vgl. Speck 1990, S. 33 f.

⁹² Vgl. Hähner 1998, S. 30.

⁹³ Vgl. ebd., S. 31.

schen, d.h., es vollzog sich eine Entwicklung vom Defizitblickwinkel zu einer Philosophie der Menschenstärken. Von nun an wurden ambulante Hilfen und familienentlastende Dienste angeboten, flankiert von Freizeitangeboten und Angeboten der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen.⁹⁴

3.5 Integrative Tendenzen

Seit den 80er Jahren werden integrative Modelle im Bereich der Sonderpädagogik diskutiert. Von nun an wird die Schule für Geistigbehinderte, das heutige Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung, als einzige adäquate Bildungseinrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung in Frage gestellt.⁹⁵ Begonnen hatte diese Entwicklung mit der Förderung behinderter Kinder in Regelkindergärten. Sie setzte sich mit der Bildung von Integrations- und Kooperationsklassen fort.⁹⁶ Speck erklärt den Sinn dieses Wandlungsprozesses wie folgt: „Mit diesen Ansätzen soll die Gefahr der sozialen Isolierung gebannt und eine bessere pädagogische Grundlage für eine spätere wirkliche soziale Eingliederung im Sinne des Normalisierungsprinzips geschaffen werden.“⁹⁷ Ebenso wird die Eingliederung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung in den 80er und 90er Jahren deutlich weiterentwickelt.⁹⁸

3.6 Bundesgleichstellungsgesetz

Die Bemühungen um die Akzeptanz und die Durchsetzung gleicher Chancen für Menschen mit Behinderungen halten bis heute an. Trotz des am 23. Mai 1949 in Kraft getretenen Grundgesetzes, in dem es in Artikel 3 heißt, „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. [...] mit seiner Erweiterung in den 90er Jahren „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“, werden Menschen mit Behinderungen auch im 21.

⁹⁴ Vgl. Hähner 1998, S. 32.

⁹⁵ Vgl. Speck 1990, S. 32.

⁹⁶ Vgl. Mühl 2000, S. 26 f.

⁹⁷ Speck 1990, S. 32.

⁹⁸ Vgl. Mühl 2000, S. 27.

Jahrhundert noch immer diskriminiert. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn bauliche Hindernisse wie Treppen oder zu enge Türen Menschen mit Körperbehinderungen den Zugang zu öffentlichen Gebäuden erschweren oder gar unmöglich machen. Weiterhin gelingt es der Leistungsgesellschaft nicht, Menschen mit Lernbehinderungen in den Arbeitsmarkt einzugliedern und nach wie vor lösen Menschen mit geistiger Behinderung bei den meisten so genannten „normalen“ Menschen Unsicherheiten und Ängste aus. Auch werden noch zu wenig kostengünstige Alternativen in der Kommunikationstechnik für Menschen mit Sinnesbehinderungen angeboten.

Die Empowerment-Bewegung, die in den 60er Jahren damit begonnen hat, den Forderungen nach Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen Nachdruck zu verleihen, trug erheblich zu der Entwicklung des Gleichstellungsgesetzes bei.

Das *Forum behinderter Juristinnen und Juristen* entwickelte bis zum Januar 2000 einen Entwurf für ein Gleichstellungsgesetz für Menschen mit Behinderungen, welches der Bundesregierung vorgelegt wurde, ohne dass die entsprechende gewünschte Reaktion erfolgte. Daraufhin initiierte der Bundesbeauftragte für Menschen mit Behinderungen im Oktober 2000 den Kongress **Gleichstellungsgesetze jetzt!**, auf dem sich Menschen mit Behinderungen, Vertreter der Wirtschaft und Mitglieder aller Bundestagsfraktionen für Gleichstellungsgesetze in Bund und Ländern einsetzten. In Folge dessen übertrug das Bundeskanzleramt im Dezember 2000 dem Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung die Aufgabe zur Vorbereitung eines Gleichstellungsgesetzes. Es wurde eine Projektgruppe gebildet, der auch Mitglieder des Forums behinderter Juristinnen und Juristen angehörten. Nach verschiedenen Entwürfen und Änderungen trat das Bundesgleichstellungsgesetz für Menschen mit Behinderungen am 1. Mai 2002 vorbehaltlich in Kraft.⁹⁹

⁹⁹ Einige wenige Artikel traten bis zum Januar 2003 in Kraft.

Das Gleichstellungsgesetz gliedert sich in einen bundeseinheitlichen und in einen länderspezifischen Teil. Artikel 1, Abschnitt 1 befasst sich mit den allgemeinen Bestimmungen des Gesetzes. Im §1 wird das Gesetzesziel festgelegt, das mit gleichberechtigter Teilhabe und selbstbestimmter Lebensführung für Menschen mit Behinderungen umschrieben werden kann. Wörtlich heißt es: „Ziel dieses Gesetzes ist es, die Benachteiligung von behinderten Menschen zu beseitigen und zu verhindern sowie die gleichberechtigte Teilhabe von behinderten Menschen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen. Dabei wird besonderen Bedürfnissen Rechnung getragen.“¹⁰⁰

3.6.1 Definition von Behinderung nach dem Gleichstellungsgesetz

Das Gleichstellungsgesetz definiert den Begriff Behinderung in seinem Paragraphen 3.¹⁰¹ Leider wird keine Erklärung der Bezeichnung *geistige Fähigkeiten* gegeben. Höchstwahrscheinlich ist damit aber die intellektuelle Fähigkeit gemeint, denn Speck weist mit Recht darauf hin, dass unter einer geistigen Behinderung im allgemeinen eine intellektuelle Beeinträchtigung, bedingt durch eine Schädigung des Zentralnervensystems oder eine Zusammensetzung aus solch einer Schädigung, individuellen Persönlichkeitsfaktoren und sozialen Bedingungen und Einwirkungen zu verstehen ist.¹⁰² Suhrweier befasst sich mit der *verbalen Kennzeichnung geistiger Behinderung* in der Literatur und kommt zu dem Schluss: „Bei Geistigbehinderten liegen chronisch hirnorganisch-funktionelle Schäden vor, die sich oft auch mit sensorischen und motorischen verbinden. Ihre psychischen Auswirkungen hängen aber auch sowohl von frühzeitiger, intensiver und sachgerechter Förderung, Verständnis, Achtung und liebe-

¹⁰⁰ <http://www.behindertenbeauftragter.de/gesetzgebung/behindertengleichstellungsgesetz/gesetzestext>

¹⁰¹ s. Anhang.

¹⁰² Vgl. Speck 1990, S. 40.

voller Zuwendung durch Bezugspersonen, als auch von der gesamtgesellschaftlichen Situation ab.“¹⁰³

Fornefeld erklärt, dass die Einführung des Begriffs *geistige Behinderung* auf den Selbsthilfeverein *Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind* zurückgeht. Die ursprüngliche Intention der Eltern mit geistig behinderten Kindern bestand darin, mit der Bezeichnung *geistig behindert* auf die intellektuelle Beeinträchtigung ihrer Kinder hinzuweisen, um so eine Abwertung der gesamten Person zu verhindern.¹⁰⁴ Dass eine geistige Behinderung mit einer intellektuellen Behinderung gleichgesetzt wird, unterstreicht Suhrweier mit dem Hinweis, dass eine geistige Behinderung aufgrund des Ergebnisses eines Intelligenztests diagnostiziert werden kann.¹⁰⁵ Bei einem Intelligenztest wird das Punktergebnis der korrekten Lösungen aller gestellten Aufgaben als Intelligenzquotient angegeben und mit ihm die Abweichung von Erwartungswerten der Aufgabenerfüllung bestimmt.¹⁰⁶ Die Intelligenzleistungen von Menschen mit geistiger Behinderung liegen dabei unterhalb der errechneten Norm, wobei es sich um eine reine Zuweisungs- oder Statusdiagnostik handelt.¹⁰⁷ Der Begriff *geistige Behinderung* würde folglich besser mit dem Begriff *intellektuelle Behinderung* umschrieben werden, denn mit der Beschreibung des Intellekts ist der Begriff *Geist* nicht ausreichend dargestellt. Darauf macht Speck aufmerksam, wenn er schreibt: „Im übrigen genügt für den allgemeinen Gebrauch eines Namens die allgemein vorhandene Verständigung über den damit verbundenen Inhalt, und dies wäre bei geistig behindert durchaus hinreichend gegeben, wenn man mit Behinderung die gravierende Beeinträchtigung des Vollzugs *geistiger*, d.h. intellektueller (mentaler) Funktionen versteht. Selbstverständlich ist mit diesen beiden Wörtern keine semantische Klarheit geschaffen, denn Geist lässt sich eigentlich nicht behindern. Nur gibt

¹⁰³ Vgl. Suhrweier 1999, S. 29.

¹⁰⁴ Vgl. Fornefeld 2000, 44 f.

¹⁰⁵ Vgl. Suhrweier 1999, 31.

¹⁰⁶ Vgl. ebd.

¹⁰⁷ Auf die Fragwürdigkeit eines derartigen Tests soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

es einen Punkt, von dem ab die Suche nach einem besseren Wort müßig wird.“¹⁰⁸

Auch Fornefeld unterstützt diese Überlegung und schreibt: „Die Gleichsetzung von *Intellekt*, *Kognition*, also von Denken mit *Geist* greift zu kurz. Nennen wir einen Menschen in seinem Geist behindert, werten wir ihn damit zwangsläufig in seinem Personsein ab.“¹⁰⁹

Leider wird im Gesetzestext nicht der Versuch einer Klärung unternommen, was der Geist des Menschen überhaupt ist bzw. welchen Stellenwert der Intellekt in Bezug auf den Geist besitzt oder was unter der Person des Menschen verstanden wird. So kann bei der Festlegung der geistigen Fähigkeiten in § 3 des Bundesgleichstellungsgesetzes nur von der intellektuellen Fähigkeit ausgegangen werden.¹¹⁰ Überhaupt findet sich in der wis-

¹⁰⁸ Speck 1990, S. 40.

¹⁰⁹ Fornefeld 2000, S. 50.

¹¹⁰ Das Wort *Geist* hat eine Reihe von teilweise überlappenden, teilweise einander ausschließenden Bedeutungen. Die Ursache dafür ist in dem auch heute noch nicht verstandenen Ursprung von Bewusstsein, Verstand, Intelligenz und Intellekt zu suchen, die (neben anderen Phänomenen) unter den Begriff *Geist* zusammengefasst wurden. Der Begriff *Geist* ist eng mit der Idee des *Lebens* verbunden, und zwar in dem Sinne, dass unbelebten Dingen kein Geist zugesprochen wird. Menschen haben seit Jahrtausenden versucht, den menschlichen Geist begrifflich zu fassen. Von menschlichen Eigenschaften ausgehend, wird *Geist* in teilweise ineinander übergehenden Bedeutungsebenen benutzt: Geist im engeren Sinne umfasst den *belebter Geist* als biologische Information, wie sie im Erbgut oder in den Eiweißmolekülen verborgen ist oder auch als die Fähigkeit eines Lebewesens auf niedriger Ebene ohne Nervensystem, auf Umweltreize zu reagieren. Der Geist im menschlichen Sinne stellt das *bewusste Denken*, *Inhalte des bewussten Denkens* und *sprachliches Denken* dar. Dagegen wird unter dem Geist im kulturellen Sinne der Geist aller Menschen als Gesamtheit aller Informationen verstanden, die in den Köpfen und in den Kulturspeichern existiert. (Bücher etc.) Für Descartes bedeutete der Geist das, was den Menschen vom Tier unterscheidet. Eine heutige enge Definition ist: Geist ist nur die Information, die von einem menschlichen Nervensystem verarbeitet wird. Man kommt aber mit diesen engen Definitionen schnell in Widersprüche mit dem allgemeinen Sprachgebrauch, der durchaus anerkennt, dass in einem gesprochenen Satz oder in einem Buch ebenfalls Geist stecken kann. Auch gibt es einen Zeitgeist. Hier sind also mindestens die Ebenen 3 (= Nervengeist) und 4 (= Leistungen und Produkte des menschlichen Geistes) als zutreffend anerkannt. Im Gegensatz zur reinen Informationsmenge wird unter Geist meistens nur sinnvolle Information verstanden. Reine Zufallsinformation wäre dementsprechend geistlos. Geist hat also immer etwas mit Informationsqualität, mit Sinn und Bedeutung zu tun. Menschlicher Geist äußert sich unter anderem in zielgerichtetem Handeln, in der Sprache und in der nichtsprachlichen Kommunikation (z.B. Mimik und Gestik). Begriffe wie Vernunft (folgerichtiges Denken, abgewogenes Denken), Verstand, Intelligenz, Gedächtnis etc., sind entweder Teilbereiche des menschlichen Geistes oder es sind Instrumente des menschlichen Geistes. Es schwimmen hier die Unterschiede zwischen dem verarbeitenden Organ (Gehirn) und dem verarbeiteten Inhalt (Information), da auch in der Struktur des Verarbeitungsorgans, d.h. der Nervenvernetzung im Gehirn, viel Informationen stecken. Software verfestigt sich zu Hardware und Hardware bringt wieder Software hervor, d.h., die Unterschiede von Soft- und Hardware verwischen sich im Gehirn. Auch in Computern kann Hardware teilweise durch Software ersetzt

senschaftlichen Diskussion nur sehr wenig Grundlegendes zur Klärung der Begrifflichkeiten von Geist, Intellekt und Bewusstsein. Als eine der wenigen entscheidenden Quellen sei hier Georg Feuser genannt. „Letztlich sind diese Bereiche“ – die über die reine Abhängigkeit des Körpers von Raum und Zeit hinausgehen - „im Begriff der ‚Seele‘ zusammengefasst bzw. sie werden unter stärkerer Berücksichtigung der kognitiven Leistungen mit ‚Geist‘ beschrieben. Sie lassen uns in unserer Wahrnehmung als ‚Subjekte‘ erscheinen. Die mentalen Eigenschaften, durch die uns die Subjektivität von Personen repräsentiert erscheint, so denken wir in der Tradition von Descartes (1596-1650), sind eben genau dadurch solche, dass sie nicht die Eigenschaft eines materiellen Körpers sein können.“¹¹¹

3.6.2 Selbstbestimmung, Teilhabe und Gleichberechtigung

Selbstbestimmung bedeutet, in eigenen Angelegenheiten auch selbst bestimmen zu können, wobei dies nie im Rahmen völliger sozialer Unabhängigkeit möglich ist.¹¹² Teilhabe ist im Rahmen von Integration zu klären. Demnach bedeutet sie die uneingeschränkte Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an allen gesellschaftlichen Prozessen.¹¹³ Damit ist ausdrücklich nicht „[...] eine soziale Integration im Sinne des Geltens Lassens und Verstehens behinderter Mitmenschen und deren Eingliederung in die Welt der Nichtbehinderten“¹¹⁴ gemeint. Vielmehr geht es um ein Leben miteinander, in dem alle Menschen die gleichen Möglichkeiten und Rechte haben.¹¹⁵ Gleichberechtigung ist definiert als „Ausstattung mit gleichen Rechten.“¹¹⁶

werden. Vollständig ist das aber nie möglich, d.h. ein reiner Softwarecomputer ist undenkbar. Denken existiert nur auf der dritten Ebene des Geistbegriffes. Unter Denken versteht man hier die Umstrukturierung, die Änderung der Anordnung von Informationsinhalten in einem Nervensystem. Manche verstehen unter Denken nur bewusstes Denken. Dies ist allerdings eindeutig so eng definiert.

¹¹¹ Feuser, 1998

¹¹² Vgl. Bundschuh et al. 1999, S. 28; Hahn 1994, S. 85.

¹¹³ Vgl. ebd., S. 144.

¹¹⁴ Bundschuh et al. 1999, S. 144.

¹¹⁵ Vgl. ebd.

¹¹⁶ dtv Wörterbuch der deutschen Sprache, 1990.

Die Schwierigkeit der Forderung nach Selbstbestimmung, Teilhabe und Gleichberechtigung ergibt sich jedoch nicht aus der allgemeinen Definition, sondern aus ihrer Umsetzung in der Praxis. Menschen mit Behinderungen sind zum einen als gleichberechtigte Bürger anzusehen, die ihre eigenen Entscheidungen treffen und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen sollen, zum anderen haben sie durch ihre unterschiedlichen Beeinträchtigungen auch Bedürfnisse, die sich von Menschen ohne Behinderungen unterscheiden. Die Schwierigkeit ist demzufolge in dem Maß zu sehen, wie bei einem Menschen mit Behinderung im jeweiligen Fall Selbstbestimmung, Teilhabe und Gleichberechtigung als möglich empfunden werden. Nicht selten ist der betreffende Mensch mit Behinderung bei dieser Einschätzung vom Urteil anderer abhängig. Dabei spielt der Beurteilende selbst mit seinem theoretischen Hintergrund, seiner Zeit und seinem Einfühlungsvermögen eine ebenso große Rolle wie der Beurteilte in seinem historisch-biographischen Kontext. Selbstbestimmung, Teilhabe und Gleichberechtigung werden somit in der Praxis oft eine Sache des Zutrauens in die Fähigkeiten des betreffenden Menschen. Sie werden im heilpädagogischen Alltag deshalb individuell und unterschiedlich, aber immer in ihrer Dialektik, interpretiert und praktiziert werden müssen.

3.6.3 Begründung des Konzepts der Selbstbestimmung

Die Entwicklung der Behinderten-Pädagogik ist gekennzeichnet von dem grundsätzlichen Wunsch nach Selbstbestimmung. Im Laufe der Geschichte hat sich der Blickwinkel, unter dem Menschen mit geistiger Behinderung gesehen wurden, verändert, das heißt es hat sich mehr Verständnis und Akzeptanz entwickelt. Für die Pädagogik heißt das, Konzepte der Gleichberechtigung zu entwickeln, nach denen Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam leben können. Zu diesen Konzepten gehört beispielsweise das *Normalisierungsprinzip* von Nirje u.a.¹¹⁷

¹¹⁷ Vgl. Hähner 1998.

Ein anderes Konzept resultiert aus der Selbsthilfebewegung *People First*, zu der sich Menschen mit geistiger Behinderung zusammengeschlossen haben. Sie vertreten ihre Rechte in der Öffentlichkeit und machen ihre Wünsche und Bedürfnisse deutlich. Selbstbestimmung ist dabei eine der wichtigsten Forderungen. Insgesamt ist Selbstbestimmung der zentrale Punkt in den Leitbildern neuer Konzepte für die Pädagogik für Menschen mit Behinderungen geworden.¹¹⁸

In diesem Zusammenhang wird in der Literatur immer wieder auf die Forschungen des Psychologen und Depressionsforschers Martin Seligman verwiesen. Seligman konnte in Tierexperimenten die Theorie der erlernten Hilflosigkeit bestätigen. Er setzte Tiere einer unangenehmen Situation aus und beobachtete ihr Verhalten bei dem Versuch, dieser Situation zu entgehen. blieb der Versuch erfolglos, ergaben sich diese Tiere in ihr Schicksal, d.h. sie verharrten in Passivität. Diese Passivität blieb auch bestehen, wenn die Erfolgsaussichten sich positiv veränderten. Die Tiere hatten geradezu verinnerlicht, dass es sinnlos ist, die Situation zu verändern. Dies generalisierten sie, obwohl eine Möglichkeit zur Änderung bestand.¹¹⁹ Seligman kam bei Experimenten mit menschlichen Probanden zu vergleichbaren Ergebnissen. Er schreibt: „Wie wir sahen, wirkt sich die Erfahrung unkontrollierbarer Konsequenzen zum einen hauptsächlich auf die *Motivation* aus: unkontrollierbare Konsequenzen verringern die Motivation, willentlich Verhalten auszulösen, das wiederum andere Konsequenzen kontrollieren würde. Eine zweite wesentliche Konsequenz betrifft die *Kognition*: hat ein Mensch oder ein Tier einmal die Erfahrung von Unkontrollierbarkeit gemacht, so hat er bzw. es Schwierigkeiten zu *lernen*, dass seine Reaktion einen Einfluss hat, selbst wenn sie tatsächlich erfolgreich ist. Unkontrollierbarkeit verzerrt die Wahrnehmung eigener Kontrolle.“¹²⁰

Die Forschungsergebnisse von Seligman wurden im weiteren Verlauf modifiziert und stärker auf den Menschen bezogen. Herriger sieht in dieser

¹¹⁸ Vgl. Walther 1998, S. 69.

¹¹⁹ Vgl. Seligman, 1983, S. 19 ff.

¹²⁰ Ebd., S. 34.

Theorie die Erklärung für die Entstehung von Hilflosigkeitserfahrungen des Menschen. „Ausgangspunkt sind hier Lebenskrisen und belastende Lebensereignisse, die sich einem gelingenden Bewältigungsmanagement der betroffenen Person entziehen. Erlernte Hilflosigkeit – so die theoretische Kernaussage – nimmt ihren Ausgang in der wiederholten Erfahrung der Person, dass alle Anstrengungen, belastende Ereignisse und Situationen ihrer Umwelt zu beeinflussen, fehlschlagen. Wenn auch wiederholte Versuche, die Kontrolle über die Umwelt zurückzugewinnen, sich als erfolglos erweisen, so führt dies zu einer spezifischen Verletzlichkeit: die Motivation der Person, Einfluss auszuüben und gestaltend zu handeln, vermindert sich; die zukunftsgerichteten Erfolgserwartungen im Hinblick auf das eigene Kontrollhandeln färben sich negativ; das Vertrauen in die eigenen Handlungsfähigkeiten und Bewältigungsressourcen schwindet; sozialer Rückzug, Depressivität und Hoffnungslosigkeit kehren ein.“¹²¹

Gerade dann, wenn ein Mensch fremdbestimmt wird, ist die Gefahr besonders groß, dass er sein Leben als unkontrollierbar wahrnimmt. Durch das Angewiesensein auf Betreuung findet im Bereich der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung ein hohes und fast immer zu großes Maß an Fremdbestimmung statt. Die Ergebnisse der Theorie der erlernten Hilflosigkeit können deshalb die Forderung nach Selbstbestimmung unterstützen, denn angewandt auf die Pädagogik für Menschen mit Behinderungen bedeutet erlernte Hilflosigkeit, dass ein Mensch, dessen Tagesabläufe, Handlungen und Entscheidungen durch Betreuer fremdbestimmt werden, lernt, dass seine Überlegungen und Entscheidungen nicht gefragt sind. Daraus folgt für ihn, dass er keine eigenen Entscheidungen fällen darf bzw. zu fällen braucht, er erlernt seine Hilflosigkeit und Anpasstheit. Ein ständig fremdbestimmter Mensch muss den Eindruck gewinnen, dass ein Aufbegehren nutzlos ist. Er lernt, diesen Zustand hinzunehmen und wird letztlich unselbständig. Diese erlernte Hilflosigkeit steht den Be-

¹²¹ Herriger 2000, S. 54 f.

mühungen, allen Menschen gleiche Möglichkeiten der Selbstbestimmung zu eröffnen, diametral entgegen.

Im Bereich der Pädagogik für Menschen mit einer geistigen Behinderung hat die Bewegung *People First* in ihrer Funktion als Experten in eigener Sache das Leitprinzip *Selbstbestimmung* in ihren Grundsätzen verankert. In der sonderpädagogischen Praxis und auch in der Literatur werden Selbstbestimmung und Empowerment häufig als zusammengehörig betrachtet. Weiss weist darauf hin, dass Empowerment sogar oft mit Selbstbestimmung gleichgesetzt wird.¹²² Die Gleichsetzung der beiden Begriffe greift allerdings eindeutig zu kurz. Die Literatur zeigt, dass Pädagogen Empowerment für das Konzept halten, das die Forderungen des Gleichstellungsgesetzes nach Selbstbestimmung, Teilhabe und Gleichberechtigung am ehesten verwirklichen kann. Meines Erachtens sind Selbstbestimmung, Teilhabe und Gleichberechtigung nicht nur wegen der Forderung des Gleichstellungsgesetzes als die Grundlage für eine inklusive Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung anzusehen, sondern generell als geltendes Paradigma der Unterstützung von Menschen mit Assistenzbedarf. Aus diesem Grund soll in dieser Arbeit das Konzept Empowerment in seiner Grundsätzlichkeit, aber auch in seiner Diffusität und dialektischen Abhängigkeit von gesamtgesellschaftlichen Strömungen dargestellt werden.

4. Empowerment

„Das Konzept *Empowerment* verhält sich wie ein Fisch, den man mit der bloßen Hand aus dem Wasser fischen will: Er glitscht einem immer wieder durch die Hände, genau in dem Augenblick, in dem man ihn nun endlich zu fassen glaubt.“¹²³

Eine Definition von *Empowerment* zu finden, erweist sich als äußerst schwierig. Stark verdeutlicht in obigem Zitat die begriffliche Unschärfe die-

¹²² Vgl. hierzu Weiss 2000, S. 245 ff.

¹²³ Stark 1996, S; 153:)

ses Konzepts. Dies liegt daran, dass der Begriff *Empowerment* aus dem amerikanischen Sprache übernommen worden ist und sich nicht ohne weiteres ins Deutsche übersetzen lässt, da kein adäquates deutsches Wort existiert, welches die verschiedenen Facetten des Konzepts wiedergibt. Nach Herriger gibt es keinen entsprechenden deutschen Begriff.¹²⁴ Aus diesem Grund scheint mir eine inhaltliche Beschreibung geeigneter zu sein, der begrifflichen Unschärfe zu entgehen. Meiner Arbeit liegt deshalb eine Beschreibung des Konzepts *Empowerment* zu Grunde, die ich aus dem Verständnis verschiedener Autoren und aus eigenen Überlegungen gewonnen habe.

4.1 Annäherung an eine eigene Begriffsbestimmung

Der im Amerikanischen geprägte Begriff *Empowerment* leitet sich vom Wort „to empower“ ab, welches „ermächtigen, bevollmächtigen, befähigen“ bedeutet.¹²⁵ Boyte und Riessman führen aus, dass das Fehlen von *Empowerment* einfacher zu definieren ist als eine präzise Positivdefinition des Begriffes zu geben, da Empowerment in verschiedenen Kontexten beschrieben wird.¹²⁶ Wenn Empowerment fehlt, wird dies jedoch sehr klar deutlich. „It is easy to see its absence: powerlessness, real or imagined, learned helplessness, alienation, loss of a sense of control over one's life.“¹²⁷

Nach Herriger ist Empowerment mit „Selbst-Bemächtigung“¹²⁸ oder „Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung“ zu übersetzen und bezeichnet „Entwicklungsprozesse in der Dimension der Zeit, in deren Verlauf Menschen die Kraft gewinnen, derer sie bedürfen, um ein nach eigenen

¹²⁴ Vgl. Herriger 2002, S. 11.

¹²⁵ Cassell's German & English Dictionary 1957.

¹²⁶ Vgl. Boyte / Riessman 1986, S. 70.

¹²⁷ ebd. („Es ist leicht, das Fehlen zu bemerken: wirkliche oder empfundene Kraftlosigkeit, erlernte Hilflosigkeit, Entfremdung, der Verlust über die Kontrolle des eigenen Lebens.“)

¹²⁸ Die korrekte Übersetzung des Substantivs wäre also: **Selbstermächtigung**. Dieser deutsche Begriff scheidet jedoch aus historischen Gründen in der pädagogischen Diskussion aus, da eine Assoziation mit den Ermächtigungsgesetzen – Gesetze zu Behebung der Not von Volk und Reich, März 1933 - der Nationalsozialisten mehr als naheliegend wäre. Deshalb wird in der deutschen pädagogischen Diskussion häufig der englische Begriff benutzt.

Maßstäben buchstabiertes *besseres Leben* zu leben.“¹²⁹ Aus diesem Zitat wird der wichtigste Grundsatz deutlich: Empowerment betont das Expertentum von Betroffenen. Es ist nicht wichtig, was professionelle Helfer als erstrebenswertes *gutes Leben* ansehen, es zählt allein das, was der jeweils Betroffene unter *gutem Leben* versteht. Ziel von Empowerment ist deshalb die Selbstbestimmung und -gestaltung des eigenen Lebens nach eigenen Vorstellungen.

Nach Herriger kann man sich einer Definition von Empowerment über vier Zugänge nähern:

- politisch
- lebensweltlich
- reflexiv und
- transitiv.

Politisch buchstabiert bedeutet Empowerment „*einen konflikthaften Prozess der Umverteilung von politischer Macht*, in dessen Verlauf Menschen oder Gruppen von Menschen aus einer Position relativer Machtunterlegenheit austreten und sich ein Mehr an demokratischem Partizipationsvermögen und politischer Entscheidungsmacht aneignen.“¹³⁰ Die Tatsache, dass in der Gesellschaft eine Ungleichverteilung von politischer Macht und Einflussnahme herrscht, macht Empowerment im politischen Sinne nötig.

Lebensweltlich gesehen liegt der Schwerpunkt von Empowerment auf einer bestimmten Sicht des Menschen und meint „das Vermögen von Menschen, die Unüberschaubarkeiten, Komplikationen und Belastungen ihres Alltags in eigener Kraft zu bewältigen, eine eigenbestimmte Lebensregie zu führen und ein nach eigenen Maßstäben gelingendes Lebensmanagement zu realisieren.“¹³¹ Hier wird vor allem das Menschenbild des Empowerment angesprochen. Grundlegende Überzeugung ist hierbei,

¹²⁹ Herriger 2002, S. 11.

¹³⁰ Ebd., S. 12.

¹³¹ Herriger 2002, S. 13.

dass jeder Mensch über eine innere Kraft verfügt, mit Hilfe derer er ausnahmslos in der Lage ist, sein Leben selbstbestimmt zu führen.¹³²

Im **reflexiven** Wortsinn bezeichnet Empowerment „*einen selbstinitiierten und eigengesteuerten Prozess der (Wieder-) Herstellung von Lebenssouveränität auf der Ebene der Alltagsbeziehungen wie auch auf der Ebene der politischen Teilhabe.*“¹³³ Konkret bedeutet dies: „Menschen verlassen das Gehäuse der Abhängigkeit und der Bevormundung. Sie befreien sich in eigener Kraft aus einer Position der Schwäche, Ohnmacht und Abhängigkeit und werden zu aktiv handelnden Akteuren, die für sich und für andere ein Mehr an Selbstbestimmung, Autonomie und Lebensregie erstreiten.“¹³⁴

Der **transitive** Zugang zu Empowerment schließlich betont eine Ebene, die den Blick weg von den Menschen, die den Prozess des Empowerments durchlaufen, hin zu den Menschen lenkt, die bei solchen Prozessen behilflich sein wollen, denn Empowerment steht auch für „eine psychosoziale Praxis, deren Handlungsziel es ist, Menschen vielfältige Vorräte von Ressourcen für ein gelingendes Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen, auf die diese *bei Bedarf* zurückgreifen können, um Lebensstärke und Kompetenz zur Selbstgestaltung der Lebenswelt zu gewinnen.“¹³⁵

Allen vier Zugängen ist gemeinsam, dass sie einen jeweils individuellen, sich entwickelnden Prozess benennen, durch den Menschen lernen, ihr Leben - allen Umständen zum Trotz - selbst zu bestimmen und zu gestalten. Wichtig hierbei ist, dass der Fokus auf zwei verschiedene Ansätze des Empowermentkonzepts zentriert wird. Zum einen beschreibt Empowerment Prozesse von Menschen, die aus eigener Kraft ihr Leben (wieder) selbst bestimmen, zum anderen wird Empowerment als ein Konzept oder eine Einstellung genutzt, aus der heraus Menschen andere Men-

¹³² Vgl. ebd., S. 155.

¹³³ Ebd., S. 14.

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Ebd., S. 15; vgl. auch Rappaport 1985, S. 269.

schen dazu anleiten, ihr Leben (wieder) selbst zu bestimmen, wie z.B. auch in der Ausführung von Rappaport deutlich wird: „The process is empowering if it helps people develop skills so they can become independent problem-solvers and decision-makers.“¹³⁶

Nach Stark richtet Empowerment den Blickwinkel „gezielt auf die *Ressourcen und Stärken der Menschen, auf ihre Potentiale zur Lebensbewältigung und -gestaltung* – auch unter den eingeschränkten Bedingungen des Mangels oder vor dem Hintergrund vielfältiger persönlicher und sozialer Defizite.“¹³⁷ Stark schlägt vor, Empowerment nicht als ein Konzept unter anderen in der psychosozialen Praxis zu gebrauchen, sondern er vertritt die Auffassung, dass Empowerment als Grundhaltung, als Erkenntnis leitendes Paradigma fungieren sollte, wodurch sich die professionelle Tätigkeit im Hinblick auf mehr Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Lebensqualität und eine lebendigere Demokratie gestalten kann.¹³⁸ Diese Auswirkungen sind nach Theunissen die Merkmale von Empowerment im Sinne eines gesellschaftskritischen Korrektivs¹³⁹, wobei Theunissen nicht deutlich genug die notwendigerweise bedeutsame politische Komponente im Vergleich zum Paradigma der Selbstbestimmung und Autonomie herausstellt.

4.2 Ebenen von Empowerment

Empowermentprozesse sind, wie aus den verschiedenen Zugängen zu dieser Begriffsbestimmung deutlich wurde, sehr unterschiedlich. Für eine deutlichere Abgrenzung lassen sich Empowermentprozesse in drei verschiedene Ebenen einteilen. sie können auf einer

- individuellen Ebene
- Gruppenebene und
- institutionellen Ebene

¹³⁶ Rappaport 1985, S. 46. „Der Prozess ist dann ermächtigend, wenn er den Menschen hilft, Fertigkeiten zu entwickeln, unabhängig Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen.“

¹³⁷ Stark 1996, S. 108.

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 117.

¹³⁹ Vgl. Theunissen 1999, S. 101.

stattfinden.¹⁴⁰ Stark weist darauf hin, dass die Ebenen nur zur besseren Analyse voneinander getrennt betrachtet werden sollten, sich aber innerhalb eines Empowermentprozesses wechselseitig bedingen und rekursiv ineinander greifen. Empowermentprozesse auf einer der Ebenen stärken auch immer die Prozesse auf den anderen Ebenen.¹⁴¹

Swift / Levin teilen die drei Ebenen noch einmal in zwei große Kategorien ein, die sie *psychologisches* und *politisches Empowerment* nennen. Herriger, der dieser Einteilung folgt, zählt die individuelle Ebene und die Gruppenebene zur Kategorie psychologisches Empowerment und die institutionelle Ebene zur Kategorie politisches Empowerment.¹⁴²



Zum psychologischen Empowerment gehören alle Prozesse, in denen sich unterlegen fühlende Menschen aus eigener Kraft zur Wehr setzen. Oft sind diese Prozesse für außen stehende Personen kaum erkennbar, zumal es sich um innere Vorgänge handelt. Herriger definiert Empowermentprozesse auf der individuellen Ebene wie folgt: „Menschen - im inneren Dialog mit sich selbst, in Gesprächen mit vertrauten Anderen, im Arbeitskontrakt mit einem beruflichem Helfer – verändern ihre Lebenskurse und erobern – Schritt für Schritt – neue Territorien der Lebensgestaltung.“¹⁴³

An dieser Stelle sei noch einmal deutlich darauf hingewiesen, dass Empowerment keine Frage eines bestimmten Handlungs- und Entwicklungsniveaus ist, sondern eine prozesshafte Entwicklungsmöglichkeit für jeden

¹⁴⁰ Vgl. Herriger 2002, S. 83.

¹⁴¹ Vgl. Stark 1991, S. 221 f.

¹⁴² Vgl. Herriger 2002, S. 167.

¹⁴³ Herriger 2002, S. 183.

Menschen unabhängig von der Art und Stärke seiner Behinderung, Ausgrenzung oder Marginalisierung.

Ebenfalls zum psychologischen Empowerment gehören Prozesse, in denen Menschen sich zu einer Interessengemeinschaft zusammenschließen, um gemeinsam etwas gegen eine widerfahrene Ungerechtigkeit zu tun. Viele Bürgerinitiativen und Selbsthilfegruppen sind Beispiele hierfür. Diese Initiativen lassen sich nach Zimmerman in zwei Gruppen unterteilen. Er benennt sie mit *empowering organizations* und *empowered organizations*. *Empowering organizations* sind solche Zusammenschlüsse, die anderen Menschen bei der Kontrolle über ihr eigenes Leben helfen. „Organizations that provide opportunities for people to gain control over their lives are empowering organizations.“¹⁴⁴ *Empowered organizations* sind demgegenüber Zusammenschlüsse, die auf politische Entscheidungen Einfluss zu nehmen versuchen oder Dienstleistungsalternativen anbieten. „Organizations that successfully develop, influence policy decisions, or offer effective alternatives for service provision are empowered organizations.“¹⁴⁵ Damit wird deutlich, dass die *empowering organizations* dem psychologischen und die *empowered organizations* dem politischen Empowerment zuzuordnen sind.

4.3 Entstehung

Es lassen sich zwei unterschiedliche geschichtliche Entwicklungen erkennen: Aus der einen ging das a) *politische Empowerment* hervor und die andere führte den b) *Empowermentgedanken* in die psychosoziale Praxis ein.

a) Das politische Empowerment findet nach Herriger seinen Ursprung vor allem in der Geschichte der sozialen Bewegungen. Die Bürgerrechtsbewegung des Schwarzen Amerikas, die Bewegungen des Feminismus, Selbsthilfe-Bewegungen, *Community Action*-Programme und die Kampagnen zur Bildung eines politischen Bewusstseins durch die Initiative des

¹⁴⁴ Zimmerman 2000, S. 51.

¹⁴⁵ ebd.

brasilianischen Pädagogen und Sozialreformers Paulo Freire sind die ersten Bewegungen, die Empowerment vertreten, ohne dass es dort schon explizit so genannt wurde. Allen diesen Bewegungen ist gemeinsam, dass sich Menschen zusammenschließen, um gegen Unterschiede zwischen verschiedenen *Gesellschaftsklassen* zu kämpfen. Vielfach sind es Menschen aus den unterprivilegierten *Klassen*, die sich gegen Unterdrückung, Armut, Bildungsungleichheit und Bevormundung auflehnen. Sie treten für Selbstbemächtigung und Eigenverfügung über die *Baupläne des eigenen Lebens* ein¹⁴⁶ und lehnen sich gegen einen Status auf, der sie als schwach und minderwertig deklariert, wie Herriger in folgendem Zitat verdeutlicht: „Mit ihrer Akzentuierung von solidarischer Vernetzung, Selbstorganisation und politikwirksamer Selbstvertretung formulieren diese bürgerschaftlichen Bewegungen ‚zwischen den Zeilen‘ eine radikale Absage an den Defizit-Blickwinkel, der die (politische und pädagogisch-praktische) Wahrnehmung von Menschen jenseits der Grenzen gesellschaftlicher Inklusion über lange Zeitstrecken hinweg geprägt hat.“¹⁴⁷

Im Zentrum der Betrachtung sollen die Stärken und Fähigkeiten und das Vermögen, im Zusammenschluss mit anderen auch in schwierigen Lebensetappen ein selbstbestimmtes Leben zu führen und zu gestalten, stehen.¹⁴⁸ Aus dieser veränderten Sicht des Menschen entwickelt sich die zweite Kategorie von Empowerment:

b) Empowerment als Konzept der sozialen Arbeit. Es entsteht eine *Neue Kultur des Helfens*.¹⁴⁹ Soziale Arbeit verlässt sich nicht mehr allein auf das Wissen von Experten, sondern die professionellen Helfer erkennen die Wichtigkeit der Mithilfe der Personen mit Assistenzbedarf als Experten in eigener Sache, um erfolgreich zu sein. Zudem gibt es unter den professionellen Helfern auch solche, die ebenfalls engagiert in eine Selbsthilfebewegung eingebunden sind. Sie setzen sich für die Belange dieser Re-

¹⁴⁶ Vgl. Herriger 2002, S. 19 ff.

¹⁴⁷ Ebd., S. 34.

¹⁴⁸ Vgl. ebd.

¹⁴⁹ Der Begriff wurde von N. Herriger geprägt. Vgl. hierzu Theunissen, 2002, S. 32.

formbewegung ein und helfen, Bedingungen und Kontexte zu verbessern.¹⁵⁰

4.4 Die Idee der Widersprüchlichkeit

Rappaport gilt als einer der stärksten Befürworter des Empowermentkonzepts für die psychosoziale Praxis. Sein Ansatz, insbesondere sein Hauptwerk *Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit: Ein sozialpolitisches Konzept des Empowerment anstelle präventiver Ansätze* trägt erheblich zur Entwicklung und Verbreitung der Empowermentphilosophie bei. 1980 stellt er dieses Konzept zum ersten Mal in der Öffentlichkeit vor und setzt sich hier mit dem Konflikt verschiedener Ansätze der psychosozialen Praxis auseinander, der dadurch entsteht, dass diese Ansätze entweder ausschließlich die Bedürftigkeit **oder** die Rechte hilfeschender Menschen betonen. Rappaport stellt diesem Konflikt die These gegenüber, dass menschliche soziale Systeme ihrem Wesen nach generell widersprüchlich sind. Er meint damit, dass es in menschlichen Systemen echte Antinomien gibt. „Der Idee der Paradoxie liegt die Vorstellung der Antinomie zugrunde, ein Widerspruch in einem Gesetz oder zwischen zwei gleichermaßen verpflichtenden Gesetzen.“¹⁵¹

Rappaport geht davon aus, dass mehrere gleichgewichtig positive Werte nebeneinander existieren können. Wird jedoch der eine Wert allein betrachtet, kann es dazu führen, dass der andere Wert gänzlich übersehen wird. Genau dies ist nach Ansicht Rappaports in der psychosozialen Praxis der Fall, wenn beispielsweise Hilfesuchende entweder ausschließlich als Bedürftige **oder** ausschließlich als Bürger mit Rechten angesehen werden. Er gibt zu bedenken, dass Menschen zur gleichen Zeit sowohl Bedürfnisse als auch Rechte haben können, das Eine könne das Andere niemals ausschließen. Auch könne es vorkommen, dass ein Sachverhalt vordergründig widersprüchlich erscheint, sich dieser Widerspruch aber in der Wirklichkeit auflöst. In diesem Fall handelt es sich nicht um eine Anti-

¹⁵⁰ Vgl. Herriger 2002, S. 35 f.

¹⁵¹ Rappaport, 1985, S. 258.

nomie, sondern um eine falsche Paradoxie. Rappaport sagt, dass es Aufgabe jedes Professionellen in der psychosozialen Praxis ist, falsche und echte Widersprüche voneinander zu unterscheiden und die echten Widersprüche genauer zu betrachten. Erkennt man dann den vernachlässigten Aspekt der jeweiligen Problematik, könne Bestehendes zum Positiven verändert werden.¹⁵² Soziale Probleme können wegen bestehender echter Antinomien deshalb nach Rappaport grundsätzlich keine endgültigen Lösungen finden.¹⁵³ Es sind dialektische Probleme, d.h. sie haben immer mehrere zu betrachtende Seiten. Er nennt dies divergentes Denken und meint damit, dass man nicht nach einer einzig gültigen Lösung suchen soll - zumal es diese nach den obigen Herleitung gar nicht geben kann - sondern in verschiedene Richtungen gleichzeitig denken muss.¹⁵⁴ Für soziale Probleme besteht deshalb immer eine Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten, mit denen man sich auseinandersetzen kann und muss.

Mit der Problematik der Dialektik in sozialen Systemen und Organisationen sowie in der Theologie setzen sich im deutschsprachigen Raum insbesondere Niklas Luhmann und Ulrich Körtner auseinander. Luhmann bezeichnet Andersheit oder Fremdheit ist eine der zentralen Kategorien der philosophischen Auseinandersetzungen der Gegenwart und die binäre Schematisierung von Inklusion und Exklusion sogar als Leitdifferenz des neuen Jahrtausends. Er fragt nach dem gesellschaftlichen Nutzen einer Debatte Exklusion versus Inklusion und stellt deren Entlastungsfunktion gegenüber der Unerträglichkeit von dauerhaften Paradoxien heraus. Da aber in sozialen Organisationen nicht entweder schwarz oder weiß vorherrscht, sondern paradoxe Strömungen ausgehalten und immer wieder gedanklich erschlossen werden müssen, führt Luhmann zusätzlich zur Zone der Integration (Inklusion) und zur Zone der Entkoppelung (Separation/Exklusion) eine dritte Zone, die Zone der Verwundbarkeit, ein.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 259.

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 264 f.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 261.

Körtner¹⁵⁵ prägt in diesem Zusammenhang den Begriff einer Hermeneutik des **Unverständnisses**. Ich nehme wahr und respektiere, das ich mein Gegenüber niemals umfassend verstehe und auch niemals umfassend verstehen kann. Nur so wird für den Anderen ebenso wie für mich selbst die Erfahrung von Differenz und damit von eigener Identität erst möglich. Jeder einzelne Mensch muss lernen, sich im Rahmen seiner individuellen Lebensgeschichte in der Differenz zu Anderen wahrzunehmen und zu bilden. Dieses gilt für alle Menschen unabhängig von ihrer individuellen Besonderheit. Menschliche Existenz ist mit dem Aushalten von Paradoxien und damit mit dem Aushalten von Verstehen und Nicht-Verstehen untrennbar verbunden. Diese grundlegende Annahme gilt in gleicher Weise für jedes pädagogische Handeln und Begründen in jeder Pädagogik. Rödler sagt dazu: „Dies gilt in gleicher Weise für das fachliche Wissen wie das intuitive Für-wahr-halten. Dies gilt aber auch - und das scheint hier sicher etwas paradox - für die Annahme, jemand sei nicht verstehbar und sei deshalb 'so-wie-er-ist' zu akzeptieren. Diese letzte Haltung übersieht, dass auch diese Aussage eine fixierende Aussage enthält, nämlich das 'Wissen' von der Unverstehbarkeit eines Menschen. Im Zusammenhang mit den hier vorgestellten Überlegungen wird deutlich: wie das 'Wissen vom anderen Menschen' das lebendige Suchen beendet, so auch das Aufgeben dieser Suche auf Grund der These von der Unverstehbarkeit.“¹⁵⁶ So findet sich auch hier wieder neben der Zone des Wissens vom anderen Menschen auf der einen und der Zone der Unverstehbarkeit auf der anderen Seite die Luhmann'sche Zone der Verwundbarkeit. Die positive Ausfüllung der mittleren Zone zeigt sich darin, dass jeder sich selbst und den jeweils anderen in Raum und Zeit wahr- und ernst nimmt und gleichzeitig dazu beiträgt, dass der nicht ausgrenzende Zusammenhang zwischen Personen hergestellt wird. Dieser „Verwundbarkeit“ hat sich jeder Pädagoge in seinem täglichen Handeln und in seiner theoretischen Verortung zu stellen.

¹⁵⁵ Vgl. Körtner, 2006

¹⁵⁶ Rödler, 2006

„Wenn dieser wechselseitige Zusammenhang zerstört wird, können – wie in der ‚Sonder‘pädagogik nur allzu häufig, wenn die Technik die Begegnung oder die ‚völlige Offenheit‘ die Vergegenwärtigung des Anderen verhindert – gute Dinge schlecht werden.“¹⁵⁷

Rappaport hält aufgrund seiner Überlegungen Empowerment für das effektivste Konzept der psychosozialen Praxis. „Daher möchte ich ein sozialpolitisches Konzept des Empowerment vorschlagen, das Individuen als vollständige menschliche Wesen betrachtet, eine Sensibilität für Handlungsnotwendigkeiten und Widersprüchlichkeiten schafft und divergente und dialektische statt konvergente¹⁵⁸ Lösungen erwarten lässt.“¹⁵⁹

Er räumt allerdings ein, dass eine Alleinstellung von Empowerment ebenso einseitig ist, zumal dies der Dialektik im Wege steht.¹⁶⁰ Damit unterstreicht er seine Aussage von der Perspektivenvielfalt bei Problemlösungen. Allerdings ist Perspektivenvielfalt niemals mit Beliebigkeit oder Mehrdeutigkeit zu verwechseln. Es kann jeweils nur darum gehen, neue Paradigmen zu entwickeln, auf deren Grundlage sich weitergehende Reflexionsfragen stellen.

Rappaport versteht Empowerment im transitiven Sinn. „Unter *Empowerment* verstehe ich, dass es unser Ziel sein sollte, für Menschen die Möglichkeiten zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen.“¹⁶¹ Er verspricht sich von diesem Konzept, dass im Sinne von Empowerment arbeitende professionelle Helfer die Menschen ganzheitlich und dialektisch betrachten und sagt: „Mit dem Konzept *Empowerment* können wir nicht länger Menschen einfach als *Kinder in Not* oder als *Bürger mit Rechten* sehen, sondern vielmehr als vollwertige menschliche Wesen, die sowohl Rechte als auch

¹⁵⁷ ebenda

¹⁵⁸ Konvergent wird als übereinstimmend definiert (vgl. Duden, das Fremdwörterbuch, 1990).

Rappaport gebraucht den Begriff dahingehend, dass es für ein Problem scheinbar nur eine Lösung gibt, was nach seiner Auffassung allenfalls bei unbelebter Natur der Fall sein kann. Vgl. Rappaport 1985, S. 261.

¹⁵⁹ Ebd., S. 257 f.

¹⁶⁰ Ebd., S. 275.

¹⁶¹ Ebd., S. 269.

Bedürfnisse haben. Wir müssen uns mit dem Widerspruch auseinandersetzen, dass selbst Menschen mit wenigen Fähigkeiten oder in extremen Krisensituationen, genauso wie jeder von uns, eher mehr als weniger Kontrolle über ihr eigenes Leben brauchen.¹⁶² Hilfe bereitzustellen, ohne den Hilfesuchenden seiner Selbstbestimmung zu berauben, ist im Konzept *Empowerment* die entscheidende Aufgabe professioneller Helfer völlig unabhängig von der Intensität des Unterstützungsbedarfs.

4.5 Das Problem des Technologiedefizits

Bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts ging die Wissenschaft vereinfachend davon aus, dass Organisationen wie zum Beispiel Verwaltungen oder Bildungseinrichtungen die Eigenschaften einer Trivialmaschine besitzen, nämlich eine enge Koppelung von input und output aneinander. Dennoch war immer wieder zu beobachten – und auch das erscheint trivial – dass diese Organisationen in ihrer Effektivität nach außen eher begrenzt wirkten. Diese input-output-Wirkungen werden bezogen auf Organisationen im sozialen Technologiebegriff gefasst.

Erst in den 70er Jahren ist das Technologiedefizit von Organisationen insbesondere von Niklas Luhmann thematisiert und bearbeitet worden. Das betraf interessanterweise zuerst den Bereich der Erziehung und hier besonders den Prozess der Transformation innerhalb der Bildungssysteme. Die umfangreichsten Analysen zum Thema Technologie und soziale Systeme finden sich in Luhmanns Schriften zur Soziologie des Erziehungswesens¹⁶³, des Wissenschaftssystems¹⁶⁴ und der politischen Systeme. Er bezieht sich auf Eigenschaften von Organisationen wie das Wirken durch Programme und Pläne – wie bekannt aus Curricula und Lehrplänen.

Für soziale Organisationen wie Bildungseinrichtungen wird dieser Transformationsprozesses wie folgt beschrieben: "Von Technologie kann (oder sollte) man erst sprechen, wenn ein Verhalten in seiner relationalen Struk-

¹⁶² Ebd.

¹⁶³ Vgl. Luhmann/Schorr, 1979

¹⁶⁴ vgl. ders., 1990

tur soweit durchsichtig ist, dass es für ändernde Zugriffe offen liegt. Insofern entsprechen sich die Begriffe Autonomie und Technologie, und es wird zu einer Aufgabe einer Reflexion der Autonomie, die Technologie des Systems zu klären. Denn nur wenn die relationale Struktur des Bewirkens von Wirkungen hinreichend durchsichtig ist, kann man über Zugriffe auf den Prozess sinnvoll entscheiden, nur wenn dies möglich ist, kann das System sich steuern." ¹⁶⁵

Ein solches Konzept von Technologie meint damit nicht statische, sondern vielmehr prozessuale Eigenschaften von Organisationen: "Der Begriff bezieht sich auf die operative Ebene eines Systems, auf der der Gegenstand seiner Tätigkeit durch geordnete Arbeitsprozesse in Richtung auf Ziele verändert wird. Die Technologie eines Systems ist die Gesamtheit der Regeln, nach denen dieser Veränderungsprozess abläuft, also z. B. Schüler das lernen, was ihnen gelehrt wird." ¹⁶⁶

Das Technologieproblem innerhalb des Erziehungssystems wird sowohl im Unterrichtsalltag aller Bildungsorganisationen und auf allen Interaktionsebenen, also Schulen, Klassen und Lerngruppen, deutlich als auch in den entsprechenden theoretischen Grundlegungen aller Pädagogiken. Luhmann und Schorr benennen damit, dass weder die Lehrenden in der Schulpraxis noch die Erziehungswissenschaftler über angemessene Technologien bzw. Theorien verfügen. Dieses Argument lässt sich natürlich mit dem Gegenargument vielfältiger Alltagstheorien und –technologien kontern, die alle Akteure stets parat zu haben meinen.

Luhmann hat das Technologiedefizit auf der Metaebene von Organisationshandeln eingeführt. Dieses liegt für ihn auf der Hand, da eine Lehrkraft sich in ihren Interaktionen immer einer Vielzahl von Schülern gegenüber sieht und damit eine Technisierung, also eine Linearität der Transformationen von input zu output, unmöglich wird. Die Lehrkraft sieht sich durchweg multiplen Referenzen gegenüber, so dass einzelne Kommunikationsadressaten und damit einzelne Feedbacks nicht mehr isoliert werden können. Die Auswahl der Antwortmöglichkeiten bleibt in jedem Fall defizitär

¹⁶⁵ Luhmann/Schorr, 1979, S. 113

¹⁶⁶ ebenda, S.118f.

und lässt somit keine Technologie entstehen. Damit ist die Grundprämisse rationaler Technologien, nämlich ihre eindeutige Zuordnung und Isolierbarkeit in allen sozialen Kontexten und damit sozialen Organisationen **nicht** gegeben. Daraus ergeben sich nach Luhmann/Schorr weitreichende Konsequenzen: "Das Fehlen einer in Wissen und Organisation verankerten Technologie besagt.. , aber das ist entscheidend, dass gar nicht feststellbar ist, auf welche dieser Fehlerquellen ... sie zurückzuführen sind".¹⁶⁷

Akzeptiert man dieses Axiom des Technologiedefizits im Bereich des Bildungssystems und seiner wissenschaftlichen Grundlagen, so muss die Frage gestellt werden, was noch möglich ist. "Technologie scheint der Schlüssel für die Frage zu sein, ob und in welchen Formen ein System 'hierarchisiert', d. h. in mehrere Ebenen auseinander gezogen und gleichwohl über Erkenntnis- und Entscheidungsprozesse reintegriert werden kann".¹⁶⁸

Da Technologie und also auch das Fehlen von Technologie im Luhmann'schen Sinn immer ein prozessbezogener Begriff ist, Prozesse mit konkreten Ereignissen zusammenhängen, Ereignisse entweder prognostizierbar oder aber unprognostizierbar, sicher oder aber unsicher sind, ergibt sich im logischen Schluss, dass je prognostizierbarer und sicherer Ereignisse, je überschaubarer Bedingungen sind, desto eher eignen sie sich für lineare Technologien, also für eineindeutige input-output-Relationen. Bei der Konzeption von sozialen Organisationen hat man jedoch viel zu lange am Konzept der Organisation als Trivialmaschine, also einer engen Input-Output-Koppelung, festgehalten.¹⁶⁹ Das Verhältnis von Organisation und Umwelt wurde in diesen Konzepten als vergleichsweise linear beschrieben in der Form, dass mit dem von außen eingebrachten Input eine interne Transformation erfolgt und dann der unmittelbare Output an die Umwelt zurückgeht. Umweltinput und interne Transformation sind in dieser trivialen Betrachtungsweise vergleichsweise eng gekoppelt und

¹⁶⁷ Luhmann/Schorr, 1979, S. 172

¹⁶⁸ ders., S.120

¹⁶⁹ vgl. Luhmann 1992

damit vorhersagbar. Das ist jedoch in allen humanen Organisationsstrukturen, in denen nicht prognostiziert werden kann, ob Effekte erzielt werden oder nicht, ob sie dabei positiv oder negativ ausfallen, nicht möglich. Das Bildungssystem gilt damit zu recht als eine der Organisationen, in der diese Prognoseprobleme zwangsläufig besonders stark auftreten.¹⁷⁰

Luhmann befasst sich in seiner Entwicklung soziologischer Metatheorien mit den Verhältnissen der unterschiedlichen Organisationssysteme und Ebenen dieser sozialen Systeme zueinander. Konzepte wie Selbstreferenz, Autopoiesis, strukturelle Kopplung und Rekursivität hat er zunächst primär auf dieser Theorieebene von Gesellschaft und gesellschaftlichen Teilsystemen entwickelt. Aber auch für die darunter liegenden, basaleren Ebenen von sozialen Systemen bringt die Theorie selbstreferentieller, autopoietischer, rekursiver Systeme eine veränderte Sichtweise mit sich. Auch Teilsysteme wie zum Beispiel einzelne Lerngruppen müssen unter dieser Perspektive als operativ geschlossen begriffen werden. Sie entziehen sich einem direkten Zugriff von außen. Diese Sichtweise auf die Schule oder die integrativen Lerngruppen führt dann wiederum zu einer starken Unterschätzung des Problems des Transfers von Kommunikationen zwischen diesen Organisationen. Die Selbstbeschreibung des jeweiligen autopoietischen Subsystems hat zur Folge, dass die interne Organisationsform überschätzt und das Problem der Kommunikation zwischen eigenständigen, selbstreferentiell agierenden Organisationen unterschätzt wird. Die vermeintliche Technizität zum Beispiel des Bildungswesens liegt darin begründet, dass die Selbstreferenz der organisatorischer Bildungssysteme systematisch nicht beachtet wird.

Wie dargestellt, verbietet sich somit die Annahme direkter Input-Output-Wechselwirkungen. Damit sind die Möglichkeiten des Einwirkens von außen auf selbstreferentielle Systeme über Lernprogramme oder Curricula oder auch über Output-Steuerung durch Leistungsvergleiche entscheidend begrenzt. Zumindest sollte in alle Überlegungen zur Steuerung von Bildungssystemen einbezogen werden, dass eine durchgehende Rationa-

¹⁷⁰ vgl. Luhmann/Schorr 1982

lität und lineare Ursachen-Folge-Wirkung eher sehr begrenzt anzutreffen ist.

An dieser Stelle sei die Interpretation gewagt, dass die Vernachlässigung des Technologiedefizits im Luhmann'schen Sinne unter Umständen im Bereich des Bildungswesens zur Folge hat, dass der Schimäre der Homogenität nach wie vor nachgejagt wird. Diversität und Heterogenität könnten danach deshalb nach wie vor so stark abgelehnt werden, weil das Gefühl besteht, dass die zur Verfügung stehenden Alltagstechnologien gar nicht ausreichen, um diese Spannbreite von multiplen Referenzen zu bewältigen, die in heterogenen Lerngruppen auftritt. Dabei ist es natürlich naives Alltagshandeln zu glauben, dass sich das Technologiedefizit verringern oder gar wegrationalisieren ließe, wenn Gruppen nur homogener wären. Erstens wird dabei übersehen, dass in jedem Fall innerhalb von sozialen Gruppen das Problem der Vielfalt der Feedbacks bestehen bleibt und zweitens gilt für menschliches Handeln in allen Kommunikationsformen, dass Paradoxien in jeden Fall zu ertragen sind und keineswegs dadurch kleiner ausfallen, dass die Heterogenität verringert wird.

4.6 Empowerment und Behinderung

1930 wurde in der Literatur noch das Bild eines behinderten Menschen gezeichnet, der, um die Gesellschaft vor ihm zu schützen, weggeschlossen blieb. Menschen mit Behinderungen galten als ewige Kinder, die niemals erwachsen werden könnten. Diese Sichtweise änderte sich erst in den 60er Jahren grundlegend. Publikationen beschäftigten sich nun erstmalig mit behinderten erwachsenen Menschen und schufen Lösungen für die Integration in die Gesellschaft. Besonders die Organisation *National Association for Retarded Children* (NARC) war in dieser Hinsicht sehr aktiv. Es gab Workshops, in denen Jugendliche und Heranwachsende mit Behinderungen auf ein selbständiges Leben vorbereitet wurden und Konferenzen, auf denen unter anderen diese Workshopteilnehmer ihre Erfahrungen darlegten und diskutierten. Längst betrafen diesbezügliche Entwicklungen nicht mehr nur die USA allein. Auf den Konferenzen trafen sich

Menschen mit Behinderungen unterschiedlicher Nationalitäten, wobei allerdings Deutschland noch lange Zeit nicht in diesem Konzert mitspielte.

1974 wurde von behinderten Menschen eine Organisation der Staaten Washington und Oregon gegründet. Sie erhielt den Namen *People First of Oregon*. Ab dem Jahr 1978 wurden in vielen Staaten der USA *People First Gruppen* gegründet, allerdings nicht unter der Schirmherrschaft der ersten *People First Gruppe*, sondern unter Leitung des *Bureau of Child Research* der Universität Kansas. An Stelle von Menschen mit Behinderungen übernahmen hier professionelle Helfer die Leitung. Proteste der Selbsthilfebewegung hiergegen blieben ohne Erfolg. Infolgedessen wurde 1980 die Organisation *Disabled People International* gegründet. *People First of Canada* etablierte sich 1981 in der nationalen Politik, indem sich die Gruppe zum Fall einer jungen geistig behinderten Frau zu Wort meldete, die auf Wunsch ihrer Mutter sterilisiert werden sollte. *People First* brachte den Fall vor das Landesgericht, wo Vertreter der Gruppe advokatorisch vorsprechen konnten.

1982 waren zum ersten Mal Menschen mit geistiger Behinderung auf dem 8. Weltkongress der *International League of Societies for Persons with Mental Handicaps* in Nairobi vertreten. Von nun an beschleunigte sich die Entwicklung, das heißt, weltweit wurden neue Gruppen gegründet, Organisationen vernetzt und Kongresse abgehalten. *People First of Oregon* änderten ihren Namen in *People First International*¹⁷¹ und fassten die Leitsätze der verschiedenen Selbsthilfegruppen wie folgt zusammen.¹⁷²

- Beliefs and Values (Things of the heart you believe in)
 - Being a person first
 - Being able to make our own decisions
 - Believing in my value as a person
 - Having other people believe in you as a person

¹⁷¹ Vgl. Perske 1996, S. 25.

¹⁷² Diese Leitsätze wurden im Original belassen, da eine Übersetzung die Aussagekraft beeinträchtigen würde. (d.V.)

- Principles (Guidelines that we follow in making decisions)
 - Empowerment
 - Equal opportunity
 - Learning and living together
 - Non labelling

4.7 Entwicklung von Empowerment in Deutschland

Die Entwicklung der Neuen Sozialen Bewegungen nahm in Deutschland einen weitgehend parallelen Verlauf zu der Entwicklung in den USA. Durch die Frauenbewegung, die Ökologie- und Friedensbewegung, durch Bürgerinitiativen und alternative Kultur vollzog sich ein ähnlich struktureller und kultureller Wandel.¹⁷³ Das Empowermentkonzept steht in Deutschland jedoch erst am Anfang. Norbert Herriger ist einer der bedeutendsten deutschen Vertreter des Empowermentkonzeptes. Nicht zuletzt durch seine zahlreichen Publikationen gewann und gewinnt das Empowermentkonzept seit Beginn der 90er Jahre in Deutschland immer mehr an Bedeutung.

In der Arbeit für Menschen mit Behinderungen werden die Grundgedanken des Empowerment jedoch schon länger realisiert. In den späten 60er Jahren entwickelten sich nach Theunissen aus der Kritik an der paternalistischen Behindertenarbeit der traditionellen Wohlfahrtsverbände (z.B. Caritas) und einiger Elternselbsthilfevereinigungen (z.B. Lebenshilfe) der *Club 68*, der als Vorläufer von Selbsthilfegruppen gilt.¹⁷⁴ Wenige Jahre später gab es die ersten Zusammenschlüsse von körper-, seh- und mehrfach behinderten Menschen, die sich in politischen Aktionen gegen Diskriminierung, Benachteiligung und Unterbringung in Pflegeheimen, Behindertenanstalten und Psychiatrien wandten.¹⁷⁵ Auf einem Kongress 1982 stellten Menschen mit Behinderungen in Zusammenarbeit mit Fachleuten das US-amerikanische Konzept der *Independent Living Movement* und Realisierungsmöglichkeiten eines gemeindeintegrierten Lebens behinder-

¹⁷³ Vgl. Herriger 2002, S. 37.

¹⁷⁴ Vgl. Theunissen 2002, S. 47.

¹⁷⁵ Vgl. Theunissen 2002, S. 47.

ter Menschen vor.¹⁷⁶ Dadurch wurden die deutschen Kongressteilnehmern motiviert, etwas ähnliches auch in Deutschland zu etablieren. Besonders das eigenständige Wohnen wurde diskutiert.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist das Gleichstellungsgesetz für Menschen mit Behinderungen, in dem Selbstbestimmung, Teilhabe und Gleichberechtigung für behinderte Menschen gefordert wird. Zu deren Durchsetzung muss die Gesellschaft und müssen hier vor allem die professionellen Helfer nicht nur ein entsprechendes Konzept etablieren, das diese Möglichkeiten eröffnet, sondern es muss ein völlig neues Menschenbild zugrunde gelegt werden, das keine Unterschiede zwischen den Menschen macht.

Hierbei ist in der Pädagogik für Menschen mit Behinderungen allgemein das oben bereits angesprochene Problem der Entdialektisierung der Konzepte zu beobachten. Damit besteht zunehmend die Gefahr einer erneuten Ausgrenzung beziehungsweise Marginalisierung, denn die Welt ist niemals ganz schwarz oder ganz weiß, Entscheidungen sind niemals Entscheidungen für oder wider, sondern immer Entscheidungen im Sowohl-als-auch. Eine Sonderpädagogik, die sich nur für Separierung oder nur für Integration einsetzt, kann es auch niemals geben, ohne Paradoxien und Antinomien zu vernachlässigen. Denn eine solche Schwarz-Weiß-Sonderpädagogik wird zuallererst wieder die Menschen mit den schwersten Behinderungen oder den fremdartigsten Verhaltensweisen vernachlässigen.

Empowerment scheint eine geeignete theoretische Basis zu sein. Schwerpunkt meiner Ausführungen sind deshalb das Menschenbild und die daraus resultierende Haltung professioneller Helfer gegenüber den Menschen mit Behinderungen. Das Konzept Empowerment allein ist nicht ausreichend und muss deshalb ergänzt werden. Obwohl Empowerment

¹⁷⁶ Theunissen 2002, S. 47.

aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden kann, grenze ich für den weiteren Verlauf meiner Arbeit das Empowermentkonzept auf die lebensweltlich-transitive Ebene ein.

4.8 Die Wertebasis von Empowerment

Der Mensch führt auch in schwierigen Situationen sein Leben selbstbestimmt und kann die Situationen und Umstände des Alltags gestalten. Dazu ist er deshalb in der Lage, weil er ausnahmslos die dafür nötigen Stärken und Fähigkeiten besitzt.¹⁷⁷

Dieses in die humanistische Psychologie eingeordnete *Modell der Menschenstärken* ist Grundthese des Menschenbildes, welches dem Empowermentkonzept zugrunde liegt und beinhaltet nach Herriger fünf zentrale Annahmen.¹⁷⁸

1. Jeder Mensch besitzt die Fähigkeit zur Selbstaktualisierung und zum personalen Wachstum. „Auch dort, wo zunächst nur die lebensgeschichtliche Hypothek vielfältiger Ohnmachts- und Entfremdungserfahrungen sichtbar ist - Menschen tragen das Potential zu ihrer Selbstaktualisierung in sich. Sie verfügen über das Rüstzeug zu einer nach eigenen Maßstäben definierten Lebenssouveränität.“¹⁷⁹ Der Begriff der Selbstaktualisierung wurde für das Menschenbild des Empowerment aus der Persönlichkeitstheorie nach Rogers entnommen. Diese Persönlichkeitstheorie basiert auf der Annahme, dass jedem Menschen eine angeborene Kraft inne wohnt, die Selbsterhaltung und Weiterentwicklung bewirkt. Rogers nennt diese innere Kraft die *Aktualisierungstendenz* des Menschen. Der Aspekt der Weiterentwicklung betont hierbei eine Wachstumsmotivation des Menschen, die als lustvoll erlebt wird. Dies erklärt Neugierverhalten und die Suche nach neuen Herausforderun-

¹⁷⁷ Vgl. Herriger 1995, S. 155.

¹⁷⁸ Herriger 1995, S. 157 ff.

¹⁷⁹ Ebd., S. 157.

gen.¹⁸⁰ Rogers erteilt in seiner Theorie dem *Defizit-Blickwinkel* auf den Menschen eine klare Absage. Diese veränderte Sichtweise rückt im Gegenteil einen Kampfgeist in den Vordergrund, den jeder Mensch in sich trägt und der es ihm erlaubt, in schwierigen Situationen kreative Kräfte freizusetzen.

2. Eigen-Sinn und unkonventionelle Lebensentwürfe eines Menschen müssen akzeptiert und respektiert werden. Ausgangspunkt des Menschenbildes von Empowerment ist eine umfassende Akzeptanz der Person. Dies schließt die Akzeptanz konflikthafter Lebensentwürfe mit ein, auch wenn diese nicht mit den eigenen Werten und Überzeugungen übereinstimmen. Akzeptierende Pädagogik bedeutet, den eigenen Standpunkt zurück zu stellen. Dennoch bedeutet es nicht, dass jeder Lebensentwurf akzeptiert werden muss. Es ist aber dennoch Aufgabe des professionellen Helfers „[...] Ressourcen und Werkzeuge für eine gelingende Lebensbewältigung bereitzustellen...“¹⁸¹ Toleranz hat Grenzen und zwar deutlich hervorgehoben dort, „wo Grundwerte von Interaktion und sozialem Austausch, wie z.B. die Achtung vor der physischen und psychischen Integrität des anderen und der Verzicht auf schädigende Angriffe, in Gefahr geraten.“¹⁸² Seine eigene Meinung muss der professionelle Helfer vertreten, jedoch ohne sie dem Klienten aufzuzwingen.
3. Die Wege und die Zeit eines Menschen müssen respektiert werden. Empowermentprozesse verlaufen selten gradlinig und schnell. Auf dem Weg zu einem gelingenden Lebensmanagement können Menschen mutlos werden, das heißt, das Wesentliche geht aus dem Blick verloren, Pläne müssen geändert und neue Versuche gestartet werden. Empowermentprozesse haben deshalb ihre eigenen Rhythmen und lassen sich nicht in eng strukturierte Hilfepläne pressen. Wer nach dem Konzept Empowerment arbeitet, muss respektieren, dass Empowermentprozesse längere Zeiten in Anspruch

¹⁸⁰ Vgl. hierzu Schneewind 1992, S. 49

¹⁸¹ Herriger 1995, S. 159.

¹⁸² Ebd.

nehmen können, nämlich genau so lange, wie der jeweilige Mensch benötigt, um sich individuell in diesem Prozess zu entwickeln.

4. Auf entmündigende Expertenurteile wird verzichtet. Das Modell der Menschenstärken vertraut den Selbstgestaltungskräften und der Lebenssouveränität eines jeden Menschen. Damit ist bereits impliziert, dass sogenannte Expertenurteile über Probleme keine allein-gültige Aussagekraft haben können, ohne den Menschen mit Unterstützungsbedarf selbst als Experten in eigener Sache einzubeziehen.
5. Orientierung findet in Bezug auf die Zukunft des Menschen statt. Statt lediglich in die Vergangenheit zu sehen und herauszufinden, warum sich welches Problem herausgebildet hat, richtet sich der Blick gleichzeitig auch immer nach vorne. In den Blickwinkel treten erschließbare Ressourcen, ausgehend von der Gegenwart, die dem Menschen Selbstbestimmung und Selbstorganisation ermöglichen. Die Vergangenheit wird nur in den Passagen mit einbezogen, die Aufschluss auf zurückliegende Erfahrungen des Gelingens geben können. „Empowerment ist damit nicht eine schmerzvolle Reise zurück in die Vergangenheit biographischer Beschädigungen, sondern eine mutmachende, in die Zukunft hinein offene Suche nach Vermögen und Gestaltungskraft.“¹⁸³

Das Modell der Menschenstärken bildet mit seinen Prinzipien einen Gegensatz zur Defizitperspektive, in der die Schwächen des Hilfesuchenden im Vordergrund stehen. Nach Theunissen begründet sich aus diesem Modell, dass Selbstbestimmung, relative Autonomie und menschliche Freiheit wesentlich zum Menschsein gehören.¹⁸⁴ Relative Autonomie existiert deshalb, weil der Mensch in seine Umwelt eingebunden und auf ihre Normen und Werte bezogen ist. „Selbstbestimmung darf aber weder anthropologisch noch biologisch absolut gesetzt werden; sie impliziert immer eine Hinwendung zum Anderen, zur menschlichen und nicht-menschlichen

¹⁸³ Herriger 1995, S. 161.

¹⁸⁴ Vgl. Theunissen 1999, S. 105.

Welt, die den Einzelnen zu sozialer und ökologischer Verantwortung verpflichtet, [...].¹⁸⁵ Damit wird deutlich, dass der Selbstbestimmung jedes Einzelnen Grenzen gesetzt sind. Die Anderen dürfen durch die Selbstbestimmung des einen nicht in ihrer eigenen Selbstbestimmung eingeschränkt werden. Was wie eine Negation von Selbstbestimmung wirkt, bietet nach Theunissen „die Möglichkeit, Lebensautonomie sinnstiftend und sinnerfüllt zu verwirklichen.“¹⁸⁶

Die Wertebasis des Konzepts Empowerment ergibt sich aus dem Menschenbild und lässt sich grob in drei Werten klassifizieren:

- Selbstbestimmung
- Verteilungsgerechtigkeit und
- kollaborative und demokratische Partizipation.

Diese Werte gelten ausnahmslos für alle Menschen unabhängig von ihrem aktuellen So-Sein und der Einschätzung von Entwicklungsperspektiven durch Außenstehende.

Selbstbestimmung oder Autonomie bedeutet nach Hahn, eigene Angelegenheiten auch selbst zu bestimmen, ohne völlige soziale Unabhängigkeit anzustreben.¹⁸⁷ Selbstbestimmung gehört wesentlich zum Menschen¹⁸⁸ und ergibt sich unmittelbar aus der menschlichen Entwicklung, die stets auf einen Zuwachs von Autonomie angelegt ist. „Die Entwicklung des Menschen vom Säugling zum Erwachsenen ist gekennzeichnet durch das Lernen, mit immer größeren Freiheitsräumen verantwortlich umzugehen.“¹⁸⁹

Für Hahn ist der Entzug der Selbstbestimmtheit eine Strafe für jeden Menschen. Das wird durch die Rechtssysteme der meisten Kulturen deutlich, in denen Verbrechen mit Freiheitsentzug bestraft werden.¹⁹⁰ Hahn glaubt

¹⁸⁵ Ebd.

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Vgl. Hahn 1984.

¹⁸⁸ Ebd., S. 81.

¹⁸⁹ Hahn 1984, S. 81.

¹⁹⁰ Vgl. ebd.

in den Bemühungen vieler Gesellschaften, eine demokratische Regierung zu etablieren oder die bestehende Demokratie zu verbessern, die Verwirklichung des Selbstbestimmungsrechtes jedes Menschen zu erkennen. „Die Demokratie ist jene Staatsform, die im Zusammenleben mit anderen die meisten Selbstbestimmungsmöglichkeiten für den Bürger sicherstellt. ... Aus den weltweiten politischen Bestrebungen zur Gründung und Verbesserung demokratischer Staatsformen dürfen wir herauslesen, dass die Realisierung von Selbstbestimmung ein Bedürfnis aller Menschen ist, das im Zusammenleben sozialer Regelungen und Absicherungen bedarf.“¹⁹¹

Das legt den Schluss nahe, dass menschliches Wohlbefinden stets etwas mit Selbstbestimmung, Dialog und Gleichberechtigung zu tun haben muss. Hieraus ergibt sich, dass sich Ziele wie die sinnhafte Gestaltung des Lebens und Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln ausschließlich dann herausbilden können, wenn es dem Menschen ermöglicht wird, selbstbestimmt zu leben. Nur so kann der Mensch lernen, seine eigenen Realisierungsversuche für entsprechende Lebensziele zu bewerten: War die Entscheidung sinnvoll? Konnte ich mein Ziel durch diese Entscheidung erreichen?

Gleiches gilt für den Bereich der Verantwortung. Hat der Mensch selbstbestimmt gehandelt, muss er die Folgen selbst tragen, das heißt, er muss lernen, für sein Wirken Verantwortung zu übernehmen. Durch das Kennenlernen eigener Bedürfnisse, Möglichkeiten und Grenzen bildet er seine Identität aus. Da der Mensch aber in seine Umwelt fest eingebunden ist, kann er Selbstbestimmung nur durch die Dialektik von Abhängigkeitsverhältnissen erfahren. „Obwohl der Mensch grundsätzlich der Sinnhaftigkeit seines Lebens - und des Wohlbefindens - wegen nach Autonomie (Freiheit, Selbstbestimmung) strebt, ist er der Befriedigung seiner Bedürfnisse wegen auch gezwungen, Abhängigkeitsverhältnisse einzugehen und Fremdbestimmung in seinem Leben zuzulassen.“¹⁹² Damit meint Hahn ein

¹⁹¹ Ebd. S. 82.

¹⁹² Hahn 1984, S. 85.

gewisses Maß an Fremdbestimmung und sagt, dass der Mensch diese Fremdbestimmung nur aushalten kann und muss, wenn sie der Befriedigung eigener Bedürfnisse dient.¹⁹³

Der zweite Grundwert im Empowermentkonzept, die Verteilungsgerechtigkeit, basiert auf der Annahme, dass Wohlstand und Macht in der Gesellschaft ungleich verteilt sind und Gruppierungen in marginalen Positionen der Zugang zu sozialen Dienstleistungen, dem Arbeitsmarkt und dem Gesundheits- und Bildungssystem erschwert wird.¹⁹⁴ Das kann eine Erfahrung der Benachteiligung auslösen, die sich wiederum negativ auf das Bewusstwerden eigener Stärken auswirkt.

In Bezug auf den dritten Grundwert der kollaborativen und demokratischen Partizipation tritt Empowerment für mehr politische Mitbestimmung ein. Im Sinne einer Demokratie von unten soll Mitbestimmung durch Bürgerbeteiligung Teilhabe an politischen Entscheidungen ermöglichen, die die individuelle und kollektive Lebensgestaltung, das persönliche Wohlbefinden und die unmittelbare Lebenswelt der Menschen betreffen.¹⁹⁵ Theunissen hat die Grundwerte des Empowermentkonzepts noch einmal zusammengefasst: „Alles in allem stellen wir fest, dass das Empowerment-Konzept auf einer Philosophie fußt, die die Kluft zwischen individuellen Interessen, sozialen Anforderungen und Systemzwängen zu überbrücken versucht, indem es zur Bewältigung von Problemlagen wie auch zur Förderung von Lebensautonomie auf menschliche Stärken und Fähigkeiten setzt, individuelle, soziale und ökologische Ressourcen so zu nutzen, dass akzeptable Lösungen für den Einzelnen, für die Gemeinschaft (Gesellschaft) und für die *Welt als Ganzes* (Portmann) gefunden werden können.“¹⁹⁶

¹⁹³ Vgl. ebd.

¹⁹⁴ Vgl. Theunissen 1999, S. 106.

¹⁹⁵ Vgl. Theunissen 1999, S. 106.

¹⁹⁶ Ebd., S. 106 f.

4.8.1 Verwirklichung in den USA

Empowerment mit seiner Absage an den Defizit-Blickwinkel und dem Schwerpunkt auf den Stärken und Fähigkeiten des Menschen hat sich von einer These zu einem Konzept der psychosozialen Praxis entwickelt, das immer mehr Menschen mit Behinderungen sowie professionelle Helfer in seinen Bann zieht. Inzwischen ist der Grundwert des Empowerments im Gleichstellungsgesetz für Menschen mit Behinderungen verankert.

In den USA beschrieben Berger und Neuhaus 1977 in *To empower people*¹⁹⁷ zwei gesellschaftliche Richtungen. Während darüber nachgedacht wurde, wie und in welchem Umfang die sozialen Dienstleistungen des Staates ausgebaut werden konnten, verband sich mit Regierungshandeln und Bürokratie eine immer größer werdende Abneigung. Die Menschen erwarteten Wohlstand, wollten den erforderlichen Preis dafür aber nicht bezahlen. Die Regierung wiederum versprach die Sozialleistungen zu erweitern, senkte jedoch gleichzeitig die Ausgaben.¹⁹⁸ „More precisely, we suggest that the modern welfare state is here to stay, indeed that it ought to expand the benefits it provides – but that alternative mechanisms are possible to provide welfare state services.“¹⁹⁹ Hier wird deutlich, dass Berger und Neuhaus Möglichkeiten für das Erbringen von Hilfeleistungen unabhängig vom Staat sehen. Sie entwickeln in ihrem Beitrag ein Empowermentkonzept für die Bereiche Familie, Kirche, Nachbarschaft und freiwillige Zusammenschlüsse von Menschen. Zentrale Basis hierfür ist das Konzept der *Vermittler* (mediating structures), die sie folgendermaßen definieren: „mediating structures are defined as those institutions standing between the individual in his private life and the large institutions of public life.“²⁰⁰

¹⁹⁷ Neu herausgegeben von Michael Novak 1996. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diese Veröffentlichung.

¹⁹⁸ Vgl. Berger / Neuhaus 1977, S. 157.

¹⁹⁹ Berger / Neuhaus 1977, S. 158. („Präzise ausgedrückt schlagen wir vor, dass der moderne Wohlfahrtsstaat bestehen bleibt, und er tatsächlich die Hilfeleistungen erweitern sollte, die er bereitstellt – aber dass alternative Techniken möglich sind, um die Dienstleistungen des Wohlfahrtsstaates auszubauen.“)

²⁰⁰ Ebd., S. 158.

Das Konzept Empowerment ist die Antwort beider Autoren auf den ihrer Meinung nach zumindest damals zu umfangreichen Einfluss der großen Organisationen auf das Leben des *normalen Bürgers*. Berger und Neuhaus kommen in ihrem Beitrag zu dem Schluss, dass sich ein Gefühl der Machtlosigkeit in der Gesellschaft ausbreitet, weil das Leben von großen Organisationen kontrolliert wird, deren Mitarbeiter die Bedürfnisse der *normalen Bürger* gar nicht mehr kennen. Dabei steht für die Autoren fest, dass jeder einzelne Mensch der wahre Experte für seine eigenen Bedürfnisse ist. Deshalb sollte es eine Aufgabe der Vermittler sein, die eigenen Werte und Bedürfnisse der Menschen wieder deutlicher zu artikulieren.²⁰¹ Weiterhin sollte es Aufgabe der Mediatoren sein, benachteiligte Menschen neu zu ermuntern und zu unterstützen, ihr Leben selbst zu kontrollieren.

4.8.2 Vom Defizitmodell zur neuen Kultur der Unterstützung

Ein Grund für die wachsende Akzeptanz des Empowerment-Konzepts ist die ihm innewohnende Änderung des Klientenbildes. Der Ausgangspunkt für eine institutionalisierte unterstützende Beziehung zwischen Klienten und Experten ist stets, dass Menschen in Krisensituationen geraten und dabei die Erfahrung machen, dass ihnen die Kontrolle über wichtige Bereiche ihres Lebens entgleitet. Sie fühlen sich hilflos und suchen Rat. Was jedoch durch Selbsthilfebewegungen und Bürgerinitiativen nach dem Konzept Empowerment der Wandlung unterworfen ist, ist der Blickwinkel: Weg von den Defiziten, hin zu den Stärken der Menschen.

Während in der sozialen Arbeit üblicherweise der defizitäre Mensch und sein tief beschädigtes Leben im Mittelpunkt der Betrachtung stand bzw. immer noch steht – Defizitblickwinkel - und demzufolge der Mensch als hilflos und unfähig gilt,²⁰² betrachtet Empowerment die Stärken und Eigenressourcen des Klienten. Empowerment basiert auf der Überzeugung,

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 164.

²⁰² Vgl. Herriger 2002, S. 65.

dass der einzelne Mensch in geeigneter Weise die Belastungen und Zumutungen der alltäglichen Lebenswirklichkeit verarbeiten kann.²⁰³

Der Defizitblickwinkel ist zurück in die Vergangenheit des Klienten gerichtet und versucht festzustellen, warum und wodurch die Krise entstanden ist. Es beginnt eine Suche nach historisch-genetischen Begründungen für die problematische Situation und den Unterstützungsbedarf.²⁰⁴ Zur Erklärung der Probleme wird nach Herriger auf zwei Modelle zurückgegriffen: Das medizinische Modell schreibt Hilflosigkeitserfahrungen dem Ausdruck eines der Person innewohnenden krankhaften Geschehens zu. Entweder wird ein organisch indiziertes Krankheitsgeschehen als Ursache vermutet, oder eine vorliegende psychische Störung.²⁰⁵

Das sozialisationstheoretische Modell führt ebenfalls rückwärtsgewandt Hilflosigkeit auf die Brüche in biographisch signifikanten Beziehungsmustern zurück. Hiernach ist erlernte Hilflosigkeit die sinnhafte, aber fehlschlagende Verarbeitung konflikträchtiger Lebensumstände.²⁰⁶ Eine Analyse der zurückliegenden gescheiterten Beziehungen wird vorgenommen. Theunissen benennt zudem noch das Wohltäter-Modell, das Befreiungsmodell, das Moral-Modell, das Belehrungsmodell und das Kompensationsmodell.²⁰⁷ Allen diesen Modellen ist gemeinsam, dass sie den Schwerpunkt auf die Ursachen und die Schwächen der Klienten bzw. die Schwächen des Umfeldes legen. Krisen werden entweder als naturgegeben beziehungsweise selbstverschuldet angesehen oder als Resultat eines schlechten Einflusses. Jedes Modell schafft eine klare Trennung zwischen dem mächtigen Experten, dessen Leben in vermeintlich geordneten Bahnen verläuft und dem bemitleidenswerten schwachen Klienten, dem der richtige Weg gezeigt werden muss. Der Blick richtet sich in die Vergangenheit, aber nicht zwecks ressourcenorientierter biographischer Re-

²⁰³ Vgl. ebd., S. 70.

²⁰⁴ Vgl. ebd., S. 65.

²⁰⁵ Vgl. ebd., S. 66 f.

²⁰⁶ Vgl. ebd., S. 67.

²⁰⁷ Vgl. Theunissen 2002, S. 33 f.

konstruktion, sondern um die Fehler und Fehlgriffe zu suchen, die zu dieser Krise führen mussten.

Das Empowermentkonzept will im Vergleich dazu den Blick in die Zukunft des Klienten richten und nach dessen Wünschen fragen.²⁰⁸ Es macht den Versuch, dem Klienten neue Möglichkeiten zu eröffnen, so dass er Erfahrungen der eigenen Stärke machen und solidarische Vernetzungen und Selbstorganisationen kennen lernen kann.²⁰⁹ Solche Möglichkeiten sollen durch die Methoden des *Unterstützungsmanagements*, des *Kompetenzdialogs* und der *Netzwerkarbeit* geschaffen werden, denen allerdings jeweils wieder die Problematik des Technologiedefizits und der auszuhaltenden Widersprüchlichkeiten innewohnt.

- Mit der Methode des *Unterstützungsmanagements* wird die Erfahrung der Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit der eigenen Lebenssituation vermittelt sowie Unterstützung bei der Realisierung angeboten.²¹⁰
- Die Methode des *Kompetenzdialogs* ist „die im gemeinsamen Gespräch mit dem Klienten durchgeführte *Arbeit an der Biographie...*, in der lebensgeschichtlich zurückliegende Settings und Zeiten des Lebensgelingens thematisiert, verschüttete positive Erfahrungen von Selbstwert ausgegraben und daraus Perspektiven einer *wünschenswerten* Lebenszukunft abgeleitet werden.“²¹¹
- Die dritte Methode ist die Netzwerkarbeit. Es wird versucht, den Klienten mit anderen Klienten bekannt zu machen, um ihn aus der Einsamkeit zu führen und ihm die Möglichkeit zu eröffnen, kollektiv handlungsfähig zu werden.²¹²

²⁰⁸ Vgl. Herriger 2002, S. 76 f.

²⁰⁹ Vgl. ebd., S. 72.

²¹⁰ Vgl. ebd., S. 72 f.

²¹¹ Vgl. ebd., S. 73.

²¹² Vgl. ebd.

Im Empowerment-Konzept werden weder Diagnosen erstellt noch in die Zukunft gerichtete Vorhersagen getroffen. Es akzeptiert stattdessen die Lebensentwürfe des Klienten, auch wenn sie die vorherrschende gesellschaftliche Norm nicht erfüllen.²¹³ Empowerment betrachtet jeden Klienten individuell und versucht Ressourcen und Hilfen für ein gelingendes Lebensmanagement anzubieten.²¹⁴ Dieses Vorgehen lässt sich nicht mit festen, vorgefertigten Hilfeplänen vereinbaren, wie sie das geltende System der Eingliederungshilfe ebenso wie die sonderpädagogische Unterstützung vorsieht.²¹⁵ Hierbei handelt es sich um einen starken Widerspruch zur üblichen Vorgehensweise, bei der individuelle Probleme in behörden-offizielle Probleme übersetzt werden, um sie standardisiert bearbeiten zu können.²¹⁶ Diesen Widerspruch gilt es auszuhalten.

Als Resultat beider Konzepte erhält man verschiedene Selbstbilder, die die Klienten durch die Interaktion mit dem professionellen Helfer herausbilden. Während beim Defizitblickwinkel der Klient das defizitäre Bild seines Lebens übernimmt und sich dem mächtigen Experten passiv unterwirft,²¹⁷ findet im Empowermentkonzept ein Dialog unter Gleichen statt, der auf das Besserwissen eines Experten verzichtet.²¹⁸ Der Klient kann sich verstanden, angenommen, akzeptiert fühlen und wieder Mut zu sich selbst fassen.

Boyte und Riessman fassen den Selbsthilfe-Ethos zusammen. Danach sind es die unten aufgeführten Leitsätze der Selbsthilfe, die ansprechend auf den Klienten wirken:

1. Es herrscht eine kooperative statt konkurrierende Grundhaltung.
2. Es gibt keine elitäre oder bürokratische Einstellung.
3. Die Meinung von Laien wird als Expertenmeinung akzeptiert.
4. Kleine und kleinste Fortschritte werden anerkannt und gewürdigt.

²¹³ Vgl. ebd., S. 73.

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 74 f.

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 78.

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 64.

²¹⁷ Vgl. ebd., S. 68 f.

²¹⁸ Vgl. ebd., S. 74 ff.

5. Es gibt eine geteilte und wechselnde Führung in Veränderungsprozessen.
6. Hilfe für andere Personen ist Selbsthilfe.
7. Es gibt keinen Gegensatz zwischen Selbstlosigkeit und Egoismus.
8. Hilfe wird nicht bezahlt.
9. Die Betonung liegt auf **Selbstermächtigung** und **Selbstbestimmung**.
10. Alle beteiligten Personen glauben an die Möglichkeit zur Veränderung.
11. Es gibt eine kritische Grundhaltung gegenüber professionellen Experten, d.h. Einfachheit und Formlosigkeit hat Vorrang.
12. Klienten sind Kunden bzw. Konsumenten.
13. Hilfe ist ein Lernprozess des Hilfe Empfangens, Hilfe Gebens, sich selbst helfen Könnens.
14. Es gilt die Erkenntnis, dass in einer Gruppe mehr erreicht werden kann als durch Individualaktionen.²¹⁹

4.8.3 Einsatz in der Praxis

Empowerment und sicherlich auch andere Selbsthilfekonzepte sind gerade für die Arbeit für Menschen mit Behinderungen von besonderem Interesse. Das liegt nicht nur an dem oben beschriebenen Konzept, sondern hat auch politische Gründe. Hier sei insbesondere auf die finanziellen Schwierigkeiten in den sozialen und Gesundheitssystemen der Länder hingewiesen. Herriger verfasste 1985 einen diesbezüglichen Beitrag, in dem er die äußere und die innere Grenze des Versorgungssystems beschrieb. Als äußere Grenze des Versorgungssystems sieht er die Kostenkrise der institutionalisierten Krankenversorgung. Apparateintensive kurative Behandlungen lassen die Kosten ebenso steigen wie veränderte Ansprüche durch ein gewandeltes Krankheitsspektrum.²²⁰ Als wichtigste Gründe hierfür gibt Herriger einen hohen Anteil von Alterspatienten und

²¹⁹ Vgl. Boyte/Riessman 1986, S. 59 f.

²²⁰ Vgl. Herriger 1985, S. 5.

eine zunehmende Verflechtung von somatischen, psychischen und sozialen Leidenszuständen an.²²¹ Dadurch müssen langfristige und arbeitsintensive Betreuungsaufgaben übernommen werden. Das Interesse an Selbsthilfeangeboten wird laut Herriger wie folgt deutlich: „An die unterschiedlichen Selbsthilfegruppen und Selbsthilfeorganisationen bindet sich die Hoffnung, durch die Aktivierung unentgeltlich erbrachter Dienstleistungen die öffentlichen Haushalte zu entlasten, ohne gravierende Qualitätseinbrüche im Niveau der gesundheitlichen und sozialen Versorgung hinnehmen zu müssen.“²²²

Das Versorgungssystem hat nach Herriger aber auch eine innere Grenze, denn es kann mit den traditionellen Institutionen der Behindertenhilfe nicht alle Bedürfnisse nach Hilfe abdecken.²²³ Der medizinische Blickwinkel, der für die Individualität des Menschen an sich kaum Platz lässt, die Tatsache, dass an der Strukturierung sozialer Dienstleistungen Menschen mit Behinderungen fast gar nicht beteiligt sind und die zunehmende Verrechtlichung und Verbürokratisierung der Hilfen sind die wichtigsten Kritikpunkte.²²⁴ Durch die wachsenden Mitgliederzahlen der Selbsthilfegruppen wird zum Ausdruck gebracht, dass die Leistungen der Krankenvorsorge nicht ausreichend sind und dass ganz besonders individuellere Angebote fehlen. Genau hier stößt nach von Ferber das professionelle Versorgungssystem an seine Grenzen. Individualisierte Dienstleistungen des professionellen Versorgungssystems sind immer zeitlich begrenzt verfügbar. Sie sind auf die normalen Arbeitszeiten beschränkt und können darüber hinaus nur in dringenden Fällen durch Not- oder Bereitschaftsdienste erbracht werden. Außerdem gibt es eine räumliche Beschränkung bei Beratungsstellen, Praxen o.ä., die der Hilfesuchende aufsuchen muss sowie gerade im sozialen Bereich eine Vielzahl spezialisierter Berufe, so dass die jeweilige Dienstleistung durch zahlreiche Sachzwänge begrenzt ist.²²⁵ Gerade im

²²¹ Vgl. ebd.

²²² Herriger 1985, S. 6.

²²³ Vgl. Herriger 1985, S. 6.

²²⁴ Vgl. ebd.

²²⁵ Vgl. von Ferber 1985, S. 10.

psychosozialen Bereich können deshalb Selbsthilfeorganisationen die gravierendsten Mängel und Leerstellen des professionellen Versorgungssystems ergänzen und komplettieren.²²⁶

Dies birgt zum einen die Gefahr, „dass die Selbsthilfegruppen und Selbsthilfeverbände eine Vielzahl von Aufgaben übernehmen, die jedoch ihr Hilfpotential und ihre Handlungsfähigkeiten überfordern können.“²²⁷ Zum anderen scheint mir auch die Gefahr gegeben, dass sich die professionellen Versorgungssysteme nicht mehr ausreichend bemühen, vorhandene Bedürfnisse im psychosozialen Bereich abzudecken. Die Notwendigkeit von Selbsthilfegruppen für das professionelle Versorgungssystem beinhaltet aber auch eine positive Seite: „Als eine Chance ist auf der anderen Seite zu werten, dass die Selbsthilfegruppen auf lokaler Ebene, gestärkt durch die öffentlich zuteil werdende sozial-politische Anerkennung, mehr als bisher Einspruchsmöglichkeiten gewinnen und auf eine bedürfnisgerechte Ausgestaltung der institutionellen Behindertenhilfe hinwirken können.“²²⁸

Abhängig von der Ausgangssituation und der jeweiligen Person gestaltet sich jeder Empowermentprozess individuell. Deshalb gibt es auch keine allgemeingültigen Ergebnisse, die bei Erreichen des Zieles eintreten müssen. „Ziel ist – von welchem Ausgangspunkt auch immer –, einen Prozess der Gestaltung und Gestaltbarkeit sozialer Lebensräume zu beginnen.“²²⁹

Zu erkennen ist allerdings ein Schema von offenen Entwicklungsschritten, die zum Empowerment gehören und in der Regel durchlaufen werden. Kieffer führte eine empirische Untersuchung durch und befragte aus diesem Grund Personen aus Selbsthilfegruppen. Er beschreibt Empowerment als einen Entwicklungsprozess von einer so genannten soziopolitischen Unmündigkeit bis hin zu einer autonomen Erwachsenenhaltung.²³⁰

²²⁶ Vgl. Herriger 1985, S. 7.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Herriger 1985, S. 7.

²²⁹ Stark 1991, S. 220.

²³⁰ Vgl. Kieffer 1984, S. 18.

Auf der Grundlage seiner Studie stellt er vier Phasen eines Empowermentprozesses auf:

1. **Era of Entry** (Eintrittsphase - Kieffer vergleicht diese Phase mit der frühen Kindheit): Dem Eintritt in einen Empowermentprozess geht eine Phase voraus, in der der betroffene Mensch Veränderungen in seinem sozialen Leben erfährt. Das Gefühl, in einer Gemeinschaft verwurzelt und geborgen zu sein, geht verloren. Der beginnende Empowermentprozess kann als Antwort auf diesen neuen Zustand verstanden werden. Der betroffene Mensch will diesen Zustand ändern, d.h., Ungerechtigkeit und Ausbeutung werden nicht länger hingenommen.²³¹ Kieffer betont, dass weder Intelligenz oder Wissen noch Erziehung Einfluss auf den Eintritt in einen Empowermentprozess haben. Einzig der Verlust der gewohnten sozialen Sicherheiten ist ausschlaggebend.²³² In der Eintrittsphase ist Mitbestimmung noch neu. Die Menschen sind unsicher und wollen ihre Möglichkeiten erforschen. Doch durch Engagement wird der Begriff der Autorität entmystifiziert. Es wird erfahren: Umstände können geändert werden.²³³
2. **Era of Advancement** (Förderphase - spätere Kindheit): Die Förderphase zeichnet sich dadurch aus, dass ein Mentor, z.B. ein professioneller Helfer, in beratender Tätigkeit während des Empowermentprozesses zur Verfügung steht, einzelne sich zu einer Gruppe zusammenfinden, die sich gegenseitig freundschaftlich in ihrem Prozess unterstützen und dass ein kritisches Verständnis von sozialen und politischen Verhältnissen ausgebildet wird.²³⁴ Kieffer betont noch einmal die Wichtigkeit der Gruppenebene: „Involvement in an organization of peers appears to be the essential ingredient in cultivation of rudimentary political skills.“²³⁵ Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Menschen

²³¹ Vgl. ebd., S. 18.

²³² Vgl. ebd., S. 19.

²³³ Vgl. Kieffer 1984.

²³⁴ Vgl. ebd., S. 20.

²³⁵ Ebd., S. 21.

mit gleichen Erfahrungen scheint der wichtigste Bestandteil bei der Ausbildung anfänglicher politischer Fertigkeiten zu sein.

3. **Era of Incorporation** (Verbindungsphase - frühes Erwachsenenalter): In dieser Periode reifen Selbstbewusstsein, strategisches Denken und eine kritische Haltung. Durch die Belastungen während des Engagements lernen die betroffenen Personen, sich der Konfrontation zu stellen und standzuhalten. Sie lernen institutionelle und strukturelle Schwierigkeiten und Barrieren kennen und bilden Entschlossenheit aus.²³⁶ In dieser Phase des Empowermentprozesses treten auch gehäuft Rollenkonflikte auf, denn jeder Einzelne muss lernen, sein Engagement und den Alltag miteinander zu vereinbaren.²³⁷ Im Verlauf dieser Phase nehmen sich die beteiligten Personen zunehmend kompetenter wahr.

4. **Era of commitment** (Verpflichtungsphase - Erwachsenenalter): In dieser abschließenden Phase lernen die Teilnehmer noch stärker, ihr wachsendes Wissen und ihre neuen Fertigkeiten in die Wirklichkeit und Struktur ihrer alltäglichen Lebenswelten zu integrieren.²³⁸ Kieffer sagt dazu: „Much like in young adulthood, they search for viable and personally meaningful ways of applying their new abilities and insights.“²³⁹ Einige Teilnehmer belassen es nicht beim eigenen Lernprozess. Sie geben ihr Wissen und ihre Erfahrungen an andere Menschen weiter.

Damit das Konzept Empowerment angewendet werden kann, braucht es seinen Leitprinzipien entsprechend verschiedene inhaltliche Bausteine, die dem Hilfesuchendem angeboten werden können. Herriger teilt diese Bausteine den verschiedenen Ebenen des Empowerment zu:

- der **individuellen Ebene** das Unterstützungsmanagement und den biographischen Dialog,

²³⁶ Vgl. ebd., S. 22.

²³⁷ Vgl. ebd., S. 23.

²³⁸ Vgl. Kieffer 1984, S. 24.

²³⁹ Ebd.

- der **Gruppenebene** die Netzwerkarbeit und die Selbsthilfe-Förderung und
- der **institutionellen Ebene** die Bürgerbeteiligung und Organisationsentwicklung.²⁴⁰

Diese Hilfsangebote bauen aufeinander auf. Menschen in einer Krise brauchen zunächst einmal konkrete Unterstützung, d.h., die Sicherung der notwendigen Lebensbedürfnisse muss gewährleistet sein. Dabei müssen keineswegs alle Angebote von Empowerment angenommen werden. Meinem Schwerpunkt entsprechend beschränke ich mich an dieser Stelle auf die Klärung der wichtigen Bausteine für die individuelle und die Gruppenebene für einen lebensweltlich-transitiven Zugang zu Empowerment.

1. Basale Sicherung und Unterstützungsmanagement

Das Bereitstellen des Notwendigsten, die Sicherung der grundlegenden Lebensbedürfnisse sowie das Auffangen eines Menschen in einer Krise sind der Beginn der Empowermentarbeit. Die Methode des Unterstützungsmanagements ist für das Empowermentkonzept die erste Maßnahme. Unterstützungsmanagement bedeutet, „die Organisation einer ganzheitlichen sozialen Hilfe durch die Mobilisierung, das Arrangement und die Vernetzung von Unterstützungsressourcen.“²⁴¹ Damit werden zwei Ziele verfolgt: zum einen „die Herstellung eines Ressourcen-Netzwerkes, das die Unterstützungsbeiträge der privaten Lebenswelt und der öffentlichen Dienstleistungsträger in einer abgestimmten, koordinierten Aktion der Hilfe zusammenführt.“²⁴² Zum anderen zielen die Beiträge zum gelingenden Lebensmanagement auf eine Stärkung der persönlichen Befähigung des Klienten ab. Er lernt, dieses Netzwerk selbständig zu handhaben und erlangt auf diese Weise - wieder - Unabhängigkeit.²⁴³ Konkret wird beim Unterstützungsmanagement ein individueller Hilfskatalog erstellt. Dabei kommt es hinsichtlich der Deu-

²⁴⁰ Vgl. Herriger 2002, S. 83.

²⁴¹ Herriger 2002, S. 83.

²⁴² Ebd., S. 89.

²⁴³ Vgl. ebd.

tung der Lebenswirklichkeit des Adressaten darauf an, personale Stärken und soziale Netzwerk-Ressourcen, die bereits genutzt wurden oder werden, aufzuzeigen. Anschließend werden ergänzende Ressourcen in der privaten Lebenswelt und der öffentlichen Dienstleistungslandschaft dargestellt und angeboten. Innere Barrieren, die durch Ängste oder Scham entstehen und die Nutzung der Angebote verhindern könnten, werden thematisiert, d.h., es werden Ziele für die Hilfen formuliert und eine Prioritätenliste erstellt. Wichtig ist hierbei eine Kooperation von professionellen Helfern mit dem Adressaten. Die Aufgaben werden unter allen beteiligten Personen verteilt und die Vereinbarungen in einem Hilfeplan schriftlich festgelegt. „Er (der Hilfeplan, d.V.) ist zum einen der formale Antrag auf Leistungsgewährung, der dem zuständigen Leistungsträger zur Prüfung vorgelegt wird. Er ist zum anderen ein Arbeitskontrakt, der im Sinne einer beidseitigen Verpflichtung von Sozialarbeiter und Klient die Grundlage des weiteren Zusammenwirkens ist.“²⁴⁴

In einer nächsten Phase des Unterstützungsmanagements geht es darum, den Hilfeplan durch Mobilisierung und Vernetzung der ausgewählten Hilfeleistungen zu realisieren. Dabei organisiert nicht der professionelle Helfer das Geschehen, sondern der Klient selbst wird aktiv. Er muss neue Beziehungen zu Helfern aufnehmen bzw. vorhandene Beziehungen ausbauen. Der professionelle Helfer bleibt im Hintergrund. Er macht Mut, gibt Hilfestellungen und überwacht die Einhaltung der Zielvereinbarungen. Am Schluss des Unterstützungsmanagements stehen die Evaluation gemeinsam mit dem Klienten und der offizielle Abschluss des Hilfeverfahrens.

2. Biographisches Lernen

Biographische Arbeit im Konzept Empowerment vollzieht sich immer in drei Richtungen:

²⁴⁴ Herriger 2002, S. 91.

- zurück in die Vergangenheit, um Spuren verschütteter Lebenskräfte und Ressourcen zu suchen
- in die Gegenwart, um aktuelle Schwierigkeiten aufzubrechen
- in die Zukunft, um entsprechende Pläne zu entwerfen.²⁴⁵

Beim biographischen Lernen handelt es sich um den Erwerb von Orientierungs- und Handlungswissen mit hohem Selbst-Bezug und deutlicher Selbstreferenz.²⁴⁶ Insgesamt wird also der Eigenanteil des Subjekts an seiner eigenen Sozialisation gegenüber dem gesellschaftlichen Anteil an den Bildungsprozessen erhöht und deutlich in seinem Stellenwert erweitert. Wir haben es also mit einer weiteren Paradoxie zu tun, nämlich dem paradox der Selbst-Bildung.

Das Biographiekonzept sortiert und ordnet aus einem sehr persönlichen, individuellen Blickwinkel heraus die eigenen Lebenserfahrungen, denn es arbeitet immer rekursiv und niemals unabhängig von der Lebensumwelt.

Biographisches Lernen ist immer eine Kombination aus rückblickendem und vorausschauendem Suchen und trägt damit nicht unerheblich zur Sozialisation der jeweiligen Person bei.

3. Netzwerkarbeit

Die Netzwerkarbeit ist eine Methode im Konzept Empowerment, mit der versucht wird, einzelne Menschen zu einer Gruppe zusammenzuführen oder Einzelne in eine schon bestehende Gruppe zu integrieren. Die Mitglieder sollen sich gegenseitig unterstützen, voneinander lernen und miteinander Ziele verfolgen. Hier können emotionale Unterstützung wie z.B. Stärkung der Selbstwerterfahrung, instrumentelle Unterstützung (z.B. praktische Alltagshilfen), informelle Unterstützung aus eigener Erfahrung, Anerkennung und Zuwendung sowie die Vermittlung von neuen sozialen Kontakten gegeben werden. Dies kann wesentlich effektiver gelingen als durch einen professionellen Helfer.²⁴⁷

²⁴⁵ Vgl. Herriger, 2002, S. 96.

²⁴⁶ Vgl. Hurrelmann 2003

²⁴⁷ Vgl. Herriger 2002

4. Selbsthilfe-Förderung

Die Selbsthilfe-Förderung hat die Aufgabe, über Selbsthilfe-Einrichtungen zu informieren und interessierten Bürgern Kontakte zu vermitteln. Sie geben rechtliche, organisatorische und administrative Hilfen insbesondere in der Anfangsphase bei Neugründungen von Selbsthilfe-Einrichtungen. Es ist auch Aufgabe der Selbsthilfe-Förderung, verschiedene Selbsthilfe-Einrichtungen miteinander zu vernetzen und Weiterbildungsseminare für die verschiedenen Gruppen anzubieten. Außerdem sollen sie für den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Selbsthilfe-Einrichtungen und Diensten der professionellen Hilfe sorgen.

4.9 Behindertenpädagogische Leitprinzipien

Auf Menschen mit geistiger Behinderung muss das Konzept Empowerment individuell zugeschnitten werden. „Empowerment bei Menschen mit einer geistigen Behinderung ist ein langwieriger und mit Geduld voranzutragender Prozess. Menschen, die es nicht gewohnt sind, sich zu artikulieren, die den Kontakt zu sich selbst, zu ihrem Körper, zu den Bedürfnissen und Wünschen oft nicht hergestellt oder ihn innerhalb der eigenen Entwicklung aufgrund übermächtiger äußerer Bedingungen verloren haben, werden sich nicht schnell zu emanzipierten, selbstbewussten Persönlichkeiten entwickeln können.“²⁴⁸ Veränderte und zusätzliche Hilfen müssen gewährt werden. Eine solidarische Haltung des Begleiters dem Menschen mit Behinderung gegenüber – und zwar jedem gegenüber unabhängig von der Höhe des Assistenzbedarfs und der Schwere der (Mehrfach-) Behinderung - ist gefordert.²⁴⁹ Eine Einschränkung des Inklusionsgedankens ist in diesem Sinne keinesfalls akzeptabel.

Im Folgenden werde ich einen Einblick in die zusätzlich zu den im vorangegangenen Abschnitt aufgeführten wichtigsten Hilfen geben.

²⁴⁸ Hähner 1998, S. 130.

²⁴⁹ Vgl. ebd.

➤ **Dialogische Begleitung**

Mit jemandem in einen Dialog treten heißt, sich mit ihm auseinanderzusetzen, das heißt, man tauscht Meinungen aus, grenzt sich gegeneinander ab und vertritt individuelle Positionen. Dazu ist nicht immer aktive Sprache notwendig. Mit jemandem in einen Dialog treten bedeutet auch, ihn ernst zu nehmen. Miteinander verbrachte Zeit drückt Wertschätzung und Annahme aus. Deshalb muss dialogische Assistenz nach Hähner in jedem Fall herrschaftsfrei sein. Begleitung in diesem Sinne bedeutet nicht Unterordnung, sondern ist von echtem Interesse geleitetes Handeln.²⁵⁰

➤ **Spielräume für Entscheidungen lassen**

Menschen mit einer geistigen Behinderung sind es oft nicht gewohnt, zwischen verschiedenen Möglichkeiten zu wählen, weil ihnen bisher nur begrenzte Auswahlmöglichkeiten angeboten werden. Entscheidungen zu treffen heißt vor allem, zwischen verschiedenen Möglichkeiten zu wählen. Spielräume für Entscheidungen lassen bedeutet deshalb, den Menschen mit Behinderungen unterschiedliche Eindrücke zu vermitteln, Optionen zur Erweiterung des Verhaltens anzubieten und Möglichkeiten zur Auswahl mit genügend Zeit zu schaffen. Oft muss die Neugier erst geweckt werden.²⁵¹ Dies erreicht man am besten durch gemeinsame Aktivitäten. Dabei versteht sich von selbst, dass auch die Ablehnung eines Angebots eine legitime Entscheidung ist.

➤ **Biographisches Verstehen**

Bei Menschen mit geistiger Behinderung kommt zum biographischen Lernen noch das Verstehen hinzu. Wichtig für professionelle Helfer ist die Kenntnis verschiedener Behinderungsbilder und der vergangenen Lebenssituation des jeweiligen behinderten Men-

²⁵⁰ Vgl. ebd., S. 132.

²⁵¹ Vgl. Hähner 1998, S. 133.

schen. Menschen mit geistiger Behinderung haben oft aufgrund unterschiedlicher Ursachen von der Norm abweichende Verhaltensweisen ausgebildet. Durch eine entsprechende Interpretation dieser Verhaltensweisen kann oft erst herausgefunden werden, was der Betreffende letztlich eigentlich *sagen* möchte. Manchmal muss die Verhaltensweise auch einfach als solche akzeptiert und ausgehalten werden, bevor vorschnelle Interpretationen greifen.²⁵²

➤ **Offenheit und Ehrlichkeit**

Der Dialog lebt aus der Gegenseitigkeit. Dazu gehört, dass auch der Begleiter auf sich und seine Gefühle achtet und offen mit ihnen umgeht.²⁵³ „So hat auch der behinderte Mensch ein Recht darauf, zu erfahren, was sein Begleiter denkt, wie er eine Situation bewertet.“²⁵⁴ Und auch Ablehnung und Antipathie gehören zum menschlichen Leben dazu; sie in angemessener, nicht verletzender Weise zu zeigen bedeutet ebenfalls das Gegenüber im ehrlichen Dialog ernst zu nehmen und als Person wertzuschätzen.

➤ **Toleranz und Distanz**

Toleranz ist die Fähigkeit, andere Ansichten akzeptieren zu können, andere Lebensentwürfe **nicht** zu bewerten, und anderes Denken und Handeln zuzulassen.²⁵⁵ Auf Toleranz kommt es bei der dialogischen Begleitung an, andernfalls würde der Begleiter zur dominanten Person. Dennoch ist auch Distanz zum Klienten wichtig, genauso wie Distanz zu sich selbst und die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und zwar deshalb, damit der Begleiter sich vom Klienten abgrenzen kann und nicht glaubt, die ganze Verantwortung für gelingende Prozesse allein tragen zu müssen.²⁵⁶

²⁵² Vgl. ebd., S. 138

²⁵³ Vgl. ebd.

²⁵⁴ Ebd., S. 138.

²⁵⁵ Vgl. ebd., S. 138.

²⁵⁶ Vgl. Hähner 1998, S. 138 f.

➤ **Individuelle Zeit**

Begleitung lässt sich nicht mit der *Stoppuhr der Leistungsgesellschaft* messen, denn Empowermentprozesse verlaufen nach der Zeitstruktur des Klienten. Das müssen professionelle Helfer erlernen und staatliche Hilfesysteme akzeptieren.

➤ **Fürsprecherfunktion für Menschen mit schweren geistigen Behinderungen**

Manchmal sind Menschen mit schweren geistigen Behinderungen nicht in der Lage, ihre Bedürfnisse oder Entscheidungen nach außen hin so zu mitzuteilen, dass es den Begleitern gelingt, sie zu erstehen. In diesen Fällen muss der Begleiter eine Art Interessenvertretung übernehmen und beim Übersetzen und Deuten der Signale des schwer behinderten Menschen helfen. Auf keinen Fall sollten sich dabei die Interessen des Begleiters mit denen des Klienten überschneiden. Die Bereitschaft sich einzufühlen, gute Kenntnisse des Spektrums der Handlungsmöglichkeiten und ein Vertrauensverhältnis sind Voraussetzung für professionelles Handeln.²⁵⁷

Diese Fürsprecherfunktion wird ebenso häufig mit Assistenz bezeichnet, wobei ein Assistent nach den Wortbedeutung Beistand leistet beziehungsweise seine Mithilfe anbietet. Hierbei führt der Assistenznehmer, während der Assistent nach den Vorgaben zur Hand geht, aber nicht die Richtung angibt.

Unterschiedliche Autoren²⁵⁸ fächern in sicherlich guter Absicht den Assistenz- oder Fürsprachebegriff in Bezug auf Menschen mit schweren und schwersten Behinderungen danach weiter stark auf. Hier gibt es nicht mehr nur die fürsprechende Assistenz, sondern zum Beispiel die

- advokatorische
- sozialintegrierende
- faciliatorische

²⁵⁷ Vgl. Theunissen 1999, S. 129.

²⁵⁸ Vgl. unter anderem Theunissen 1999

- lernzielorientierte und
- intervenierende Assistenz.

Insbesondere bei der **faciliatorischen** - Förderung von Lernprozessen durch stimulierende Alltagsmaterialien - und bei der **lernzielorientierten** Assistenz - Bereitstellen strukturierter didaktischer Lernhilfen zum Erwerb bedeutsamer Fertigkeiten - zeigt sich wieder ganz deutlich, dass es nicht um die Vorgaben des Assistenznehmers geht, sondern um die gleichen Förderkonzepte und unreflektiert-wohlmeinenden Therapieeinheiten, die schon immer die bevormundend-helfende Sonderpädagogik ausgezeichnet haben. Und die **intervenierende** Assistenz will Hilfe bei Selbst- und Fremdgefährdung orientiert am Autonomiebedürfnis der Assistenznehmers geben. Hier erscheint doch die am Autonomiebedürfnis der Assistenznehmers orientierte Assistenz als ein falsches Paradox par excellence und Assistenz gerät in die Nähe zu einem Lebenslang-pädagogisiert-werden. „Es ist damit am anderen nicht eine neue Kompetenz auszubilden, die wir „Selbstbestimmungsfähigkeit“ nennen, sondern die Wahrnehmung und Analyse der ‘Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen’ zu leisten, die deren Funktion und Bedeutung offenlegt“. ²⁵⁹

Assistenz insbesondere in so elementaren Lebensbereichen wie der Nahrungsaufnahme, Mobilität und Hygiene ist nur dann Assistenz im Sinne von Empowerment, wenn sich der Assistent darüber im klaren ist, dass es ihm nicht um Macht und Anordnungen geht, sondern dass er bereit ist, selbstreflektierend und im Dialog die Wünsche, Vorlieben, Ablehnungen oder Verweigerungen wahrzunehmen, die auf ganz unterschiedliche Arten und Weisen vom Assistenznehmer kundgetan

werden.

²⁵⁹ Feuser 2001

➤ **Beratung**

Während Menschen mit Körperbehinderungen sich oft gegenseitig beraten, benötigen Menschen mit geistigen Behinderungen zum Teil Assistenz bei der Suche nach Problemlösungen oder der Betrachtung von Lebensfragen. Der Begleiter hat hier die Aufgabe, partnerschaftlich zu kooperieren und den Ratsuchenden im Dialog zu stützen.²⁶⁰

➤ **Förderung**

Menschen mit schweren geistigen Behinderungen, die sich z.B. nicht aktiv sprachlich artikulieren können, benötigen alternative Möglichkeiten, um zu einer emanzipatorischen Entwicklung und Selbstverwirklichung zu gelangen.²⁶¹ Aktives Lernen, das sich mit Aufgaben, Inhalten und Gegenständen beschäftigt, die für die betreffende Person Sinn bei der Lebensbewältigung und Selbstaktualisierung machen, ist deshalb eine wichtige Methode. Der Begleiter muss entsprechende Entwicklungspotentiale, Lernmöglichkeiten und Wünsche herausfinden und diese unterstützen.²⁶² Hierbei ist die Methode der unterstützten Kommunikation von entscheidender Bedeutung.

➤ **Lernzielorientierte Assistenz**

Die lernzielorientierte Assistenz bietet „strukturierte (Lern-) Hilfen oder auch systematische Unterstützung zur Aneignung sinnerfüllter Handlungen oder zum Erwerb subjektiv bedeutsamer Fertigkeiten [...]“²⁶³ Sie fungiert als ergänzendes, Subjekt orientiertes Angebot. Damit diese Assistenz nicht als eine Art *aufgezwungener Unterricht* missbraucht wird, soll sie im Empowermentkonzept nur gewährt

²⁶⁰ Vgl. ebd., S. 130.

²⁶¹ Vgl. Theunissen 1999, S. 131.

²⁶² Vgl. ebd.

²⁶³ Ebd., S. 134.

werden, wenn der betreffende Mensch es ausdrücklich wünscht. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn jemand etwas ganz Bestimmtes lernen möchte.²⁶⁴

➤ **Sozialintegrierende Assistenz**

Die Empowerment-Philosophie beinhaltet die soziale Definition der menschliche Emanzipation. Das bedeutet, dass Selbstbestimmung immer in Bezug zu anderen Individuen gesehen wird, d.h., das soziale Umfeld muss mit einbezogen werden.²⁶⁵ Der Begleiter muss deshalb geistig behinderten Menschen unter Umständen bei ihrem Rollenhandeln in der Gesellschaft assistieren. Dazu gehören die Vermittlung sozialer Regeln und Normen, Unterstützung bei der Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen, Sensibilität gegenüber den Mitmenschen, Konfliktfähigkeit u. a.²⁶⁶ Es fällt Menschen mit einer geistigen Behinderung leichter, sich in ihre Umwelt zu integrieren oder integriert zu werden, wenn sie über ein Repertoire sozialer Kompetenzen verfügen.

➤ **Intervenierende Assistenz**

Es gibt Situationen, in denen nur durch einen Eingriff in die Selbstbestimmung eines behinderten Menschen eine Gefahr abgewendet werden kann, etwa bei Autoaggression.²⁶⁷ Aber auch hier muss versucht werden, die Fremdbestimmung so gering wie möglich zu halten. Beispielsweise könnte deutlich gemacht werden, dass die Fremdbestimmung tatsächlich nur in Ausnahmefällen durchgesetzt wird. Entscheidend ist zudem die dialogische Thematisierung des autoaggressiven Verhaltens.

²⁶⁴ Vgl. hierzu die kritische Bewertung unter dem Punkt Fürsprecherfunktion

²⁶⁵ Vgl. Theunissen 1999, S. 137.

²⁶⁶ Vgl. Theunissen 1999, S. 137.

²⁶⁷ Vgl. ebd., S. 139

4.10 Voraussetzungen für Empowermentprozesse

Damit Empowermentprozesse stattfinden können, müssen gewisse Voraussetzungen gegeben sein bzw. geschaffen werden. Das gilt für Empowerment auf allen drei Ebenen. Die wichtigste Voraussetzung für einen solchen Prozess ist ein humanistisches und ganzheitlich geprägtes Menschenbild, das heißt, das Zugeständnis von Bedürfnissen und Rechten für jedermann gleichermaßen. Die Frage ist nicht, wie professionelle Helfer Klientenbedürfnisse befriedigen können, sondern wie Klienten dazu angeleitet werden können, eigene Handlungsmöglichkeiten zu entdecken, um ihre Bedürfnisse selbst zu befriedigen und dementsprechend ihre Umwelt zu gestalten.²⁶⁸ Es gilt, sich seiner eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden und sie einzusetzen. Stark sagt dazu: „Voraussetzung für ein *Leben-in-Fähigkeiten*, das den Gebrauch schöpferischer Tätigkeiten im Alltag zulässt, ist, die *Zusammenhänge* zwischen den Subjekten und den Objekten, zwischen Menschen und Gegenständen, den Menschen und der Natur, zwischen Menschen und Menschen und eine Beziehung über schöpferische Tätigkeiten herzustellen.“²⁶⁹ Stark betont hier mit Recht die Wichtigkeit des Umfeldes. Nur wenn der Mensch die Möglichkeit für eine Interaktion mit der Natur, den Gegenständen um ihn herum und mit anderen Menschen hat, kann er auch seine Fähigkeiten ausbilden und sich ihrer bewusst werden.

Unterschiedliche Situationen wecken unterschiedliche schöpferische Kräfte. Voraussetzungen für Empowermentprozesse sind folglich nach Stark das Ausprobieren der eigenen Möglichkeiten und das Herstellen von Zusammenhängen zwischen Subjekt und Objekt oder zwischen zwei Individuen. Das hat zur Folge, dass der Austausch in einer Gruppe als weitere wichtige Voraussetzung für Empowermentprozesse angesehen werden muss, zumal Empowerment ein Prozess der Bewegung und Begegnung ist.²⁷⁰ Auf der Suche nach eigenen Stärken und Fähigkeiten sind ebenso

²⁶⁸ Vgl. Stark 1991, S. 225.

²⁶⁹ Stark 1991, S. 226.

²⁷⁰ Vgl. ebd., S. 228.

die Lebenswege der Mitmenschen interessant und können ermutigen. „Diese Aktivierung zieht Kreise, denn ein Suchprozess ist nicht denkbar ohne Kontakt zu anderen Personen oder Gruppen; Diskussionen und Erfahrungsaustausch werden notwendig und stecken möglicherweise andere an.“²⁷¹

Auf der institutionellen Ebene gibt es ebenfalls eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen von Empowermentprozessen. „Empowering processes in a community also include an open governmental system that takes citizen attitudes and concerns seriously, and includes strong leadership that seeks advice and help from community members.“²⁷²

4.11 Schwierigkeiten

„Die Verwirklichung von Perspektiven des Empowerment in der Praxis der sozialen Arbeit ist ein schwieriges Unternehmen.... Denn: Empowerment lässt sich nicht immer bruchlos in die Passformen bewährter methodischer Rezepturen und vorgegebener institutioneller Arrangements einpassen.“²⁷³ Deshalb gibt es Schwierigkeiten und Hindernisse, die die Einführung des Konzepts unmöglich machen können. In der professionellen Hilfe ist angesichts zu vieler Klienten oft nicht genug Zeit, um für jeden Ratsuchenden eine individuelle Hilfeform zu erarbeiten.²⁷⁴ Die eigene Zeitstruktur von Empowermentprozessen passt nicht mit dem knappen Zeitbudget der Helfer zusammen. Außerdem übersteigen langfristig angelegte Prozesse größtenteils das knapp bemessene Finanzbudget.²⁷⁵

Zudem muss beruflicher Erfolg des professionellen Helfers im Konzept Empowerment ganz anders definiert werden als es im herkömmlichen

²⁷¹ Ebd., S. 225.

²⁷² Zimmerman 2000, S. 55. Empowermentprozesse in einer Gesellschaft schließen ein offenes Regierungssystem, welches Haltungen und Interessen der Bürger Ernst nimmt und eine Führung ein, die Rat und Hilfe bei ihren Mitgliedern sucht.

²⁷³ Herriger 2002, S. 193.

²⁷⁴ Vgl. ebd., S. 193.

²⁷⁵ Vgl. ebd., S. 204.

Sinn der Fall ist.²⁷⁶ Gelungene Empowermentprozesse auf individueller Ebene sind in der Regel nicht sichtbar, weil sie im Inneren des Klienten entstehen. Jedoch selbst wenn Entwicklungsschritte des Klienten sichtbar sind, laufen sie selten so gradlinig ab, wie es aus professioneller Sicht wünschenswert wäre. Erfolge sind nur in sehr kleinen Schritten messbar. Häufig bedeutet erfolgreiches Handeln des professionellen Helfers, dass dieser letzten Endes überflüssig wird.

Empowerment bricht mit der Tradition des Machtgefälles zwischen Helfer und Klient. Mit dieser Umverteilung der Macht können nicht alle professionellen Helfer umgehen. Dabei geht es nicht nur darum, dass es den Experten schwer fällt, Macht abzugeben, vielmehr besteht die Schwierigkeit darin, Menschen aus ihrer *Opferrolle* herauszulassen und sie selbst zu ermächtigen, Probleme zu lösen.²⁷⁷ Es kommt vor, dass Klienten die *Belastung und Zumutung* von Empowerment zurückweisen. Hat ein Klient schon mehrere Institutionen durchlaufen und jedes Mal erfahren, dass er sich den Helfern zu beugen hat, ruft Empowerment eher Angst und Unsicherheit hervor.²⁷⁸ Eine Schwierigkeit kann aber auch daraus erwachsen, dass der Klient zwar gut mit dem Konzept umgehen kann, jedoch die extreme Andersartigkeit seines Lebensentwurfes für den Helfer zur psychischen Belastung wird.²⁷⁹

Im Bereich der sozialen Arbeit, in dem durch staatliche Vorgaben eine enge Struktur und die Einschränkung von Selbstbestimmung gegeben ist (z.B. im Strafvollzug), gerät Empowerment in eine kaum lösbare, paradoxe Situation.²⁸⁰

Schwierigkeiten bereitet zudem eine zunehmende Bürokratisierung von Unterstützungsprozessen. „Sollen die Anträge auf Hilfestellung erfolgreich sein und will die Soziale Arbeit ihre Zuständigkeit einspruchssicher

²⁷⁶ Vgl. ebd., S. 194.

²⁷⁷ Vgl. ebd., S. 195 ff.

²⁷⁸ Vgl. ebd., S. 198.

²⁷⁹ Vgl. ebd., S. 199.

²⁸⁰ Vgl. Herriger 2002, S. 202.

begründen, so muss sie die Lebenswirklichkeit ihrer Adressaten in Defizit-Kategorien vermessen.“²⁸¹ Eine Lösungsmöglichkeit verspricht die Methode eines mit dem Klienten abgeschlossenen, individuellen Unterstützungsvertrages.

Als letztes Hemmnis wäre die *Schwerkraft der Routine* zu nennen.²⁸² Im Laufe der Zeit hat jeder Mitarbeiter der professionellen Hilfe ein eigenes standardisiertes Repertoire aus Methoden, Interventionsformen und Verwaltungsverfahren entwickelt, das ihm hilft, die Komplexität seines Berufsalltages zu erleichtern. Dies gibt vor allem dort Sicherheit, wo professionelle Helfer allein die Verantwortung für ihr Handeln tragen. Supervision und Teamarbeit, Intervision und kollegiale Beratung sind mögliche Verfahren, um Ängste abzubauen, kosten allerdings auch wiederum Geld und Zeit, Ressourcen, die allzu häufig nicht vorhanden sind.²⁸³

4.12 Bedeutung von Selbsthilfegruppen

Selbsthilfegruppen bilden die zweite Ebene von Empowermentprozessen und sind für jeden Empowermentprozess wünschenswert, weil sie den Erfahrungsaustausch mit anderen Personen in ähnlicher Lage ermöglichen. Gerade bei Menschen mit Behinderungen ist der Aspekt des gegenseitigen Lernens der häufigste Grund zum Eintritt in eine derartige Gruppe, wie Trojan, Deneke und Halves nachweisen konnten.²⁸⁴ Des Weiteren werden in absteigender Reihenfolge genannt:

- Bewältigung von Krankheitserscheinungen
- Bewältigung von Alltagsproblemen
- Beitritt wegen Versorgungsmängeln
- Beitritt wegen Überforderung der Familie oder Freunden
- sich selbst besser kennen lernen und
- sein Leben verändern wollen.²⁸⁵

²⁸¹ Ebd., S. 203.

²⁸² Vgl. ebd., S. 204.

²⁸³ Vgl. ebd., S. 205 f.

²⁸⁴ vgl. Trojan/Deneke/Halves 1985, S. 29

²⁸⁵ Vgl. Herriger 2002, S. 31.

Herriger stellt in einer Liste mögliche Wirkungen von Selbsthilfegruppen für Menschen mit Behinderungen dar:

- Verminderung von Ohnmachts- und Isolationserfahrungen angesichts persönlicher Krisen
- Abbau der Abhängigkeit von Experten
- Vermittlung von konkreten Kenntnissen und Handlungstechniken im Umgang mit der eigenen Behinderung
- Erarbeitung von neuen Lebensstilen in der Gemeinschaft von Gleichbetroffenen
- Aufklärung und Information über garantierte Rechte und Dienstleistungen
- Persönlicher Ratschlag, wechselseitige Hilfeleistung und emotionale Zuwendung durch Menschen in gleicher Lebenslage
- Ausübung eines gesundheitspolitisch wirksamen Einflusses.²⁸⁶

Aber nicht nur eine Einstellungsveränderung der Menschen ihrem Problem gegenüber kann durch eine Selbsthilfegruppe erzielt werden, sondern darüber hinaus ist sie eine nach außen wirkende Interessenvertretung, kann außerdem eine Einstellungsveränderung bei professionell handelnden Personen bewirken und auf professionelle und staatlisch-demokratische Institutionen Einfluss nehmen.²⁸⁷

²⁸⁶ Herriger 1985, S. 7.

²⁸⁷ Vgl. Trojan/Deneke/Halves 1985

III. Aspekte curricularer Entwicklungen

Die Gegenwart ist durch eine schnelle Veränderung von Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Kultur gekennzeichnet, aus der eine rapide Zunahme des Wissens in allen Bereichen und ansteigende Anforderungen an jeden einzelnen Menschen resultiert. Die Schule als wohl wichtigste Bildungsinstitution muss auf diese rasanten Veränderungen reagieren, will sie dem Anspruch, die Schüler auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten, gerecht werden. In Schleswig-Holstein wurde reagiert, und so entstanden in den letzten Jahren im Zuge von Lehrplanrevisionen neue Lehrpläne für alle Schularten, die nach einem gemeinsamen Konzept gestaltet und in Fachkreisen mit großer Anerkennung bedacht wurden.

Auch im sonderpädagogischen Bereich kam es zu einer Revision der Lehrpläne, und es entstand der neue *Lehrplan sonderpädagogische Förderung*, der im September 2001 in die Anhörungsphase gegangen und zum Schuljahr 2002/03 in Kraft getreten ist.

Der Lehrplan sonderpädagogische Förderung, der für **alle** Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aller Förderschwerpunkte unabhängig vom individuellen Entwicklungsniveau und vom Ort der Förderung gilt, zeigt den verbindlichen Rahmen von Unterrichtsinhalten und -zielen. Es wird jedoch darauf verzichtet, diese in direkter Form zu konkretisieren, so dass es Aufgabe einer jeden Schule bzw. einer jeden Lehrkraft sein muss, den vorgegebenen Rahmen speziell für die eigene Schülerschaft auszufüllen. Das bedeutet, dass jedes Förderzentrum sich sein spezifisches schulinternes Curriculum erarbeitet, mit den Kooperationspartnern erprobt und regelmäßig evaluiert.

1. Begriffsdefinitionen

Im Folgenden wird versucht, den Begriff der Bildung, der sich als schillernd und wenig fassbar erweist, mit Inhalt zu füllen. Hierbei soll die besondere Aktualität der bildungstheoretischen Konzeption Klafkis belegt

und verdeutlicht werden, dass Bildung nach dieser Konzeption unteilbar für **alle** Menschen gilt. Dieser Definition muss und will sich die Sonderpädagogik als unterstützenden Pädagogik einer inklusiven Bildung für alle stellen.

1.1 Der Bildungsbegriff

Der Bildungsbegriff ist einer der gleichzeitig vieldeutigsten und bedeutungsvollsten Begriffe der pädagogischen Fachsprache. Eine definitorische Eingrenzung ist jedoch kaum möglich, da historisch gesehen sehr unterschiedliche, sich zum Teil sogar widersprechende Inhalte mit ihm verbunden sind.²⁸⁸ Die Vieldeutigkeit des Begriffes und die daraus resultierende Unklarheit über seinen Aussagegehalt haben besonders in den letzten Jahren innerhalb der Erziehungswissenschaften dazu geführt, dass die Existenzberechtigung dieses Begriffes intensiv diskutiert wurde und wird.²⁸⁹

Von Cube betrachtet Bildung lediglich als die besondere Bewertung bestimmter Erziehungsvorgänge oder Erziehungsziele durch gesellschaftliche Gruppen. Eine explizite Wertschätzung des Bildungsbegriffes ist für ihn nur historisch zu begründen. Das hat ihn dazu veranlasst, die Eliminierung dieses Terminus aus der Erziehungswissenschaft zu fordern.²⁹⁰

Brezinka bezeichnet Bildung als ein abgenutztes Wort mit vielen Bedeutungen und weist darauf hin, dass bei jeder Verwendung eine Begriffsexplikation notwendig sei.²⁹¹

Obwohl dieser Begriff vielerlei Ablehnung erfährt, spielt er in Deutschland noch immer eine wichtige Rolle. Insbesondere für die Schule ist der Bil-

²⁸⁸ Vgl. Keller/Novak 1993, S. 63.

²⁸⁹ Vgl. Wehnes 2001, S. 277.

²⁹⁰ Vgl. Berner 1992, S. 32.

²⁹¹ Vgl. Brezinka 1998, S. 48.

dungsbegriff von besonderer Bedeutung, zumal diese neben dem Erziehungsauftrag insbesondere einen Bildungsauftrag zu erfüllen hat.²⁹²

1.2 Bildung als Eigentümlichkeit des deutschen Sprachraums

Der Grund für die Eigentümlichkeit des Begriffes ist in seinem Entstehungszusammenhang in der deutschen Mystik des 14. Jahrhunderts zu finden. Das Wort *Bildung* wurde dort ganz vom christlichen Glauben her begriffen und meinte die Aktualisierung der Gottesebenbildlichkeit des Menschen.²⁹³ „Hier ist nichts Pädagogisches, sondern reine theologische Theorie und religiöse Praxis, der es ausschließlich um die Entbindung des Menschen von allem Kreatürlichen geht, um das *Wiedergebildetwerden* in Gott zu erlangen; dies kann aber nur ein *Übergebildetwerden durch Gott* selbst sein“.²⁹⁴ Bildung wird also nicht als ein *Sich-Formen* aus eigener Kraft verstanden, sondern immer als Werk göttlicher Gnade. Die Berücksichtigung des einzelnen Menschen innerhalb des Bildungsprozesses erfolgt erst im Zuge der Säkularisierung im 18. Jahrhundert. In diesem Zusammenhang rückt der Begriff *Bildung* ins Zentrum der Pädagogik. Bildung im Sinne von Qualifikation und Ausbildung wird zu einem erstrebenswerten Ziel, zu einem Privileg der höheren Schichten der bürgerlichen Gesellschaft.²⁹⁵

Im geistesgeschichtlichen Umfeld der Aufklärung und im politischen Zusammenhang der Emanzipation des dritten Standes gewinnt Bildung eine neue Dimension: Sie bezeichnet die kritische Distanz des aufgeklärten Menschen gegenüber der Heteronomie durch Metaphysik, Theologie und herrschende Gesellschaftsklasse und begründet ihre Autonomie in der ihr eigenen Vernunft. Durch Bildung befreit sich der Mensch aus den überkommenen Verhältnissen und wird vom (funktionalen) Mittel zum Selbstzweck.²⁹⁶ Dieser Bildungsbegriff der Aufklärung ist geprägt von einem me-

²⁹² Vgl. z.B. Schleswig-Holsteinisches SchulG §4.

²⁹³ Vgl. Kron 1996, S. 70.

²⁹⁴ Wehnes 2001, S. 280.

²⁹⁵ Vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon 1972, S. 196.

²⁹⁶ Vgl. Böhm 1994, S. 99.

chanistischen Erziehungsverständnis. Durch Bildung soll der Mensch zu einem *funktionstüchtigen* Bestandteil der Gesellschaft werden. Bildung in diesem Sinne stellt die Erlangung eines universalen Sachwissens mittels planmäßiger erzieherischer Einwirkung von außen in den Vordergrund. Der Mensch soll durch die Beanspruchung rationaler Kräfte zu Tugend und Glück geführt werden.²⁹⁷

Gänzlich abweichend von diesem den Menschen in seiner Subjektivität vernachlässigenden Bildungsideal der Aufklärung zeigt sich der neuhumanistische (klassische) Bildungsbegriff. Hier geht es hauptsächlich um die Selbstgestaltung des Menschen.²⁹⁸ „Gegenüber der drohenden Mechanisierung und Funktionalisierung wurde die anthropologische These vom Menschen als Zweck seiner selbst zugespitzt und seine geschichtliche und sprachliche Grundverfassung herausgearbeitet“.²⁹⁹ Nicht ein von außen herangetragen Bild ist Bezugspunkt der Bildung, sondern die Bestimmung des Menschen selbst. Angestrebt wird ein in allen Bereichen harmonisch gebildeter Mensch. Humboldt spricht diesbezüglich von einer Ausformung der Individualität durch „höchste und proportionierlichste“ Bildung menschlicher Kräfte zu einem Ganzen.³⁰⁰ Durch die Aneignung von und die Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten, die die Idee der Humanität verkörpern beziehungsweise erzeugen sollen, kann der Mensch nach Humboldt zu einer sozial verantwortungsbewussten Selbstbestimmung befähigt werden. „Kritische Auseinandersetzung, nicht bloße Anpassung an Welt und Gesellschaft, Emanzipation zu persönlicher Freiheit und Eigengestaltung, nicht Reaktion und Determination sind das Ziel“.³⁰¹ Gefordert wird daher eine allgemeine Bildung für jeden Menschen als Grundlage für die individuelle Selbstentfaltung und die Befähigung zur verantwortlichen Mitgestaltung der Welt.³⁰²

²⁹⁷ Vgl. Brezinka 1998, S. 48.

²⁹⁸ Vgl. ebd.

²⁹⁹ Böhm 1994, S. 100.

³⁰⁰ Zit. in ebd.

³⁰¹ Wehnes 2001, S. 283.

³⁰² Vgl. ebd.

Dieses Verständnis von Bildung wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zusehends pervertiert und verstümmelt. „Ein Irrweg war die Beschäftigung mit bloßer Geisteskultur, die eine Distanz zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, eine Abspaltung von realem Leben, einen Rückzug in die Innerlichkeit und Welt *des schönen Scheins* bedeutete“.³⁰³ Bildung wurde zum Privileg einer Geisteselite, die sich betont von den *ungebildeten Massen* abhob und schnell zu einem Kanon generell verbindlicher Inhalte verkümmerte.³⁰⁴ Dieses Bildungsverständnis hat bis heute seine Spuren hinterlassen, obwohl es im 20. Jahrhundert immer wieder Ansätze zu einer Neufassung des Bildungsbegriffes gegeben hat. Theunissen weist noch Anfang der 90er Jahre darauf hin, dass die Schulbildung immer wieder der Gefahr unterliegt, gesellschaftliche Probleme zu ignorieren, um sich eher einem festen Kreis traditioneller Fächer zu widmen.³⁰⁵

Auch in der Alltagssprache gilt meist derjenige als gebildet, der einen höheren Schulabschluss und damit vermeintlich mehr Wissen nachweisen kann. Hier wird deutlich, dass Bildung häufig mit *Elitebildung* bzw. *höherer Bildung* gleichgesetzt wird.³⁰⁶ Ein derartig unreflektiertes Bildungsverständnis führt zwangsläufig zu einer Nichtvereinbarkeit von geistiger Behinderung und Bildung.³⁰⁷

1.3 Klafkis zeitgemäßer Bildungsbegriff

Klafki hält einen generellen Verzicht auf den Bildungsbegriff³⁰⁸ für wenig akzeptabel. „Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation und der heute unabdingbar gewordene Anspruch an unser aller, also auch der Erwachsenen *lebens-*

³⁰³ Theunissen 1993, S. 227.

³⁰⁴ Vgl. Blankertz 1986, S. 42.

³⁰⁵ Theunissen 1991, S. 15 f.

³⁰⁶ Vgl. Theunissen 1993, S. 227.

³⁰⁷ Theunissen/Plaute 1995 S. 163

³⁰⁸ Große Akzeptanz hat in der Gegenwart Klafkis Auffassung gefunden, die ein Bildungsverständnis beinhaltet, das im übrigen auch allen Lehrplänen des Landes Schleswig-Holstein zu Grunde liegt.

langes Lernen nicht in ein unverbundenenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinander fallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen oder individuelle Lernbemühungen *begründbar* und *verantwortbar* bleiben oder werden sollen^{.309} Demnach stellt Bildung als zentrierende Kategorie eine Art Klammer dar, „durch die alles didaktische Denken und Handeln zusammengehalten und auf sein eigentliches Ziel hin, die *zu Bildenden*, gerichtet wird“^{.310}

Der Bildungsbegriff beinhaltet nach Klafki jedoch keinen genuinen konstruktiven Wert, aus dem die Konsequenzen für didaktisches Denken und Handeln einfach abzuleiten wären. Vielmehr hat der Bildungsbegriff einen regulativen Charakter. Alle Entscheidungen und Handlungen sind an ihm auf ihre Bildungswirksamkeit hin zu überprüfen und nur die, die sich wirklich als bildungswirksam erweisen, können als *begründbar* und *verantwortbar* bewertet werden.³¹¹ Basierend auf diesen Überlegungen formuliert Klafki, wie Bildung zu begreifen ist. Er nennt drei grundlegende Aspekte, die als integrierende Bestandteile von Bildung anzusehen sind: „Bildung muss m. E. heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als **Fähigkeit zur Selbstbestimmung** jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als **Mitbestimmungsfähigkeit**, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als **Solidaritätsfähigkeit**, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluss *mit* ihnen verbunden ist, denen eben

³⁰⁹ Klafki 1991, S. 44.

³¹⁰ Peterßen 1996, S. 116.

³¹¹ Vgl. ebd.

solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“.³¹²

Ein so interpretierter Bildungsbegriff lässt sich nach Klafki als *Allgemeinbildung* verstehen.³¹³ Das heißt, zunächst ist Bildung ein allgemeiner Anspruch **aller** Menschen und **kein** Personenkreis darf von diesem Anspruch ausgeschlossen werden. Jeder Mensch hat ein Anrecht darauf, so gut wie möglich ausgebildet zu werden und zwar so, wie es seine individuellen Verhältnisse zulassen.³¹⁴ Allgemeinbildung zielt auf den ganzen Menschen und nicht nur auf seinen Intellekt. Kognitive, emotionale und handelnde Fähigkeiten gilt es in gleicher Weise zu bilden.³¹⁵ Und letztlich ist *Allgemeinbildung* als „Bildung im Medium des Allgemeinen“³¹⁶ zu verstehen. Es kann nicht darum gehen, einen verbindlichen Kanon von traditionellen Kulturinhalten zu bestimmen, sondern Bildung muss bedeuten, „ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der Zukunft zu gewinnen“, ebenso auch die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller und die Bereitschaft an der Bewältigung dieser „epochaltypischen Schlüsselprobleme“.³¹⁷ Klafki nennt hier beispielsweise die Friedensfrage, die soziale Ungleichheit und die Umweltfrage, an denen es mitzuwirken gilt. Über die Behandlung von aktuellen Themen, die sich aus dem Lebensbezug der Schüler ergeben und die in der Regel mit Problemen gegenwärtiger und zukünftiger Gesellschaften zusammenhängen, können sie Fähigkeiten erlangen, die das Individuum gesellschaftlich und individuell handlungsfähig machen: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität.³¹⁸

³¹² Klafki 1991, S. 52.

³¹³ Vgl. ebd.

³¹⁴ Vgl. ebd., S. 53.

³¹⁵ Vgl. ebd., S. 54.

³¹⁶ Ebd., S. 53.

³¹⁷ Ebd., S. 56.

³¹⁸ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 112 f.

Bildung im Sinne Klafkis ist daher zu verstehen als der Prozess zur optimalen Entwicklung der drei genannten Grundfähigkeiten mit dem Ziel, sich selbst und seine Umwelt verantwortlich zu organisieren.³¹⁹

2. Bildungsziele

Die Bildungsziele der Schule sind in den Schulgesetzen der Länder der Bundesrepublik Deutschland definiert. Im Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz wird im § 4 erläutert, welchen Auftrag die Schule in Bezug auf Bildung und Erziehung zu erfüllen hat. Bestimmt wird der Auftrag der Schule durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf Erziehung und Ausbildung, durch das Recht der Eltern auf eine Schulbildung ihres Kindes sowie durch die Aufgabe des Staates, die Schüler auf ihre spätere Stellung als mündige Bürger vorzubereiten.³²⁰ Folgende Bildungs- und Erziehungsziele werden im § 4 des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes genannt:

- Entwicklung der geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten eines jeden Schülers,³²¹
- Befähigung eines jeden Schülers, ein persönlich erfülltes Leben in einer sich stetig verändernden Welt führen zu können,³²²
- Befähigung eines jeden Schülers zu verantwortungsbewusstem und überlegtem Handeln,³²³
- Vermittlung von Kenntnissen wirtschaftlicher und historischer Zusammenhänge,³²⁴
- Erzeugung von Verständnis für Natur und Umwelt,³²⁵
- Entwicklung der Bereitschaft, an der Erhaltung der Lebensgrundlage von Pflanzen, Tieren und Menschen mitzuwirken,³²⁶

³¹⁹ Vgl. Kron 1996, S. 344.

³²⁰ Vgl. SchulG § 4, Abs.1.

³²¹ Ebd.

³²² §4, Abs.3.

³²³ Ebd.

³²⁴ Ebd.

³²⁵ Ebd.

- Förderung der Offenheit gegenüber kultureller Vielfalt, des Willens zur Völkerverständigung und der Friedensfähigkeit,³²⁷
- Befähigung zur Erfassung der Bedeutung der Heimat,³²⁸
- Befähigung zur Erfassung der besonderen Verantwortung und Verpflichtung Deutschlands in einem gemeinsamen Europa,³²⁹
- Befähigung zur Erfassung der Bedeutung einer gerechteren Ordnung der Welt,³³⁰
- Befähigung zu einer freien Selbstbestimmung in Achtung Andersdenkender,³³¹
- Befähigung zum politischen und sozialen Handeln,³³²
- Befähigung an der Gestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft mitzuwirken.³³³

³²⁶ Ebd.

³²⁷ Vgl. §4 Abs. 4.

³²⁸ Ebd.

³²⁹ Ebd.

³³⁰ Ebd.

³³¹ Ebd.

³³² Ebd.

³³³ Schulgesetz Schleswig-Holstein, § 4: (1) Der Auftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht des jungen Menschen auf eine seiner Begabung, seinen Fähigkeiten und seiner Neigung entsprechende Erziehung und Ausbildung, durch das Recht der Eltern auf eine Schulbildung ihres Kindes sowie durch die staatliche Aufgabe, die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler auf ihre Stellung als Bürgerin und Bürger mit den entsprechenden Rechten und Pflichten vorzubereiten.

(2) Es ist die Aufgabe der Schule, die geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten des jungen Menschen unter Wahrung des Gleichberechtigungsgebots zu entwickeln. Der Bildungsauftrag der Schule ist ausgerichtet an den im Grundgesetz verankerten Menschenrechten, den sie begründenden christlichen und humanistischen Wertvorstellungen und an den Ideen der demokratischen, sozialen und liberalen Freiheitsbewegungen.

(3) Die Schule soll dem jungen Menschen zu der Fähigkeit verhelfen, in einer ständig sich wandelnden Welt ein erfülltes Leben zu führen. Sie soll dazu befähigen, Verantwortung im privaten, familiären und öffentlichen Leben zu übernehmen und für sich und andere Leistungen zu erbringen, insbesondere auch in Form von ehrenamtlichem Engagement. Es gehört zum Auftrag der Schule, die jungen Menschen zur Teilnahme am Arbeitsleben und zur Aufnahme einer hierfür erforderlichen Berufsausbildung zu befähigen. Sie arbeitet hierzu mit den nach dem Zweiten und Dritten Buch des Sozialgesetzbuchs (SGB II und III) zuständigen Trägern der Grundsicherung für Arbeitssuchende und der Arbeitsförderung zusammen und wirkt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler Beratung und Betreuung für die Vermittlung in Ausbildungsverhältnisse oder Qualifizierungsangebote in Anspruch nehmen. Die Schule soll Kenntnisse wirtschaftlicher und historischer Zusammenhänge vermitteln, Verständnis für Natur und Umwelt schaffen und die Bereitschaft wecken, an der Erhaltung der Lebensgrundlagen von Pflanzen, Tieren und Menschen mitzuwirken.

(4) Die Schule soll die Offenheit des jungen Menschen gegenüber kultureller Vielfalt, den Willen zur Völkerverständigung und die Friedensfähigkeit fördern. Sie soll den jungen Menschen befähigen, die Bedeutung der Heimat und der besonderen Verantwortung und Verpflichtung Deutschlands in einem gemeinsamen Europa sowie die Bedeutung einer gerechten Ordnung der Welt zu

Von zentraler Bedeutung ist sicherlich die Forderung, jeden Schüler zu befähigen, ein persönlich erfülltes Leben in einer sich stetig verändernden Welt zu führen. Nicht erst seit dem Appell des ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, Bildung müsse in Deutschland zum „Megathema“³³⁴ werden, gehen zahlreiche Bildungsexperten und -kommissionen der Frage nach, wie die zukünftige Welt aussehen wird und wie die Schule darauf vorbereiten kann. Diesen Überlegungen liegt in den meisten Fällen Klafkis Bildungsverständnis zu Grunde. Gefragt wird insbesondere, was Schüler für die Zukunft benötigen, um ihr individuelles Leben nach eigenen Wünschen gestalten zu können, um an der Gesellschaft teilzuhaben, sie mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen.

erfassen. Zum Bildungsauftrag der Schule gehört die Erziehung des jungen Menschen zur freien Selbstbestimmung in Achtung Andersdenkender, zum politischen und sozialen Handeln und zur Beteiligung an der Gestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft im Sinne der freiheitlichen demokratischen Grundordnung.

(5) Die Bildungswege sind so zu gestalten, dass jungen Menschen unabhängig von der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung oder der nationalen Herkunft ihrer Eltern und unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit der Zugang zu allen Schularten eröffnet und ein Schulabschluss ermöglicht wird, der ihrer Begabung, ihren Fähigkeiten und ihrer Neigung entspricht. Die Eltern bestimmen im Rahmen der Rechtsvorschriften darüber, welche Schule das Kind besucht.

(6) Bei der Erfüllung ihres Auftrages hat die Schule das verfassungsmäßige Recht der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder (Artikel 6 Abs. 2 des Grundgesetzes) zu achten. Sie darf die religiösen und weltanschaulichen Grundsätze nicht verletzen, nach denen die Eltern ihre Kinder erziehen wollen.

(7) Erziehungsauftrag der Schule ist es auch, die Sexualerziehung durch die Eltern in altersgemäßer Weise durch fächerübergreifenden Sexualkundeunterricht zu ergänzen.

(8) Die Schule trägt vorbildhaft dazu bei, Schülerinnen und Schüler zu einer Lebensführung ohne Abhängigkeit von Suchtmitteln zu befähigen. Für alle Schulen gilt daher ein Rauch- und Alkoholverbot im Schulgebäude, auf dem Schulgelände und bei schulischen Veranstaltungen außerhalb der Schule. Das für Bildung zuständige Ministerium kann durch Verwaltungsvorschrift festlegen, unter welchen Voraussetzungen die Schulen hiervon Ausnahmen zulassen können. Der Schulträger kann durch Benutzungsordnung Ausnahmen vom Verbot bei nichtschulischen Veranstaltungen im Schulgebäude und auf dem Schulgelände festlegen.

(9) Die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, die Lehrkräfte und das Betreuungspersonal (§ 34 Abs. 2 Satz 1, Abs. 3, 5 bis 7) sind zur gegenseitigen Rücksichtnahme und Achtung verpflichtet. Bei der Lösung von Konflikten und bei unterschiedlichen Interessen sollen sie konstruktiv zusammenarbeiten.

(10) Die Schule darf Sachverhalte nicht politisch einseitig behandeln. Sie muss sich parteipolitisch neutral verhalten.

(11) **Zur Erreichung der Bildungs- und Erziehungsziele sind behinderte Schülerinnen und Schüler besonders zu unterstützen.** (Hervorhebung durch d. V.)

³³⁴ Vgl. Herzog 1998, S. 23.

Auch wenn die Gegenwart kein klares Bild von ihrem Wandel und von der zukünftigen Gesellschaft hat, ist es dennoch von Bedeutung, den Versuch zu unternehmen, sich ein Bild von dieser Zukunft zu machen, da Bildung ihrer Natur nach auf sie gerichtet ist.³³⁵

Die *Bildungskommission NRW* plädiert für eine *offene* Zukunftsperspektive und beschreibt *Zeitsignaturen*, in denen langfristige gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zum Vorschein kommen. „Diese sind im Begriff, bestehende Strukturen, gewohnte Denk- und Verhaltensweisen, überkommene Orientierungsmuster nachhaltig zu verändern“³³⁶, und müssen bei der Planung dessen, was Bildung für die Zukunft leisten muss, berücksichtigt werden. An dieser Stelle sollen die *Zeitsignaturen* nur im Überblick dargestellt werden.

- Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen (Individualisierung, soziale Ungleichheit, Verunsicherung in den sozialen Bezügen),
- Neue Technologien und Medien (Beschleunigung des Wissenswachstums, weltweite Informations- und Kommunikationsnetze, Beschleunigung des Strukturwandels von Arbeit und Wirtschaft),
- Gefährdung der Natur und des Umweltbewusstsein (Notwendigkeit einer ökologischen Wende),
- Bevölkerungsentwicklung und Migration (globales ungleichgewichtiges Bevölkerungswachstum, internationale Migrationsbewegung),
- Internationalisierung der Lebensverhältnisse (Interdependenz, politische und wirtschaftliche Integration versus nationale und regionale ethnische Konflikte, Multikulturalität),
- Wandel der Werte (Erosion traditioneller Werte, Verunsicherung und Ringen um konsensfähige gemeinsame Werte).³³⁷

³³⁵ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 23.

³³⁶ Ebd., S.23 f.

³³⁷ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 24 ff.

Es geht dabei um die Frage, was Bildung angesichts der vielfältigen und schnellen Veränderungen in Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Kultur und der daraus resultierenden rapiden Zunahme des Wissens in allen Bereichen und den ansteigenden Anforderungen an jeden Einzelnen künftig leisten muss. Sicher ist, „Wissen ... wird immer mehr zur verderblichen Ware. Die Zeiten, in denen man sich auf einen allgemein gültigen Wissenskanon verständigen konnte, der in klar abgegrenzten Fächern und Lektionen vermittelt werden konnte, sind wohl endgültig vorbei“.³³⁸ Die Bildungsinhalte der Schule müssen ständig überprüft und auf ihren Beitrag zu einer grundlegenden Bildung hin durchleuchtet werden. In kontinuierlichen Abständen muss es zu einer Anpassung der Inhalte an die Erfordernisse und Probleme der Zeit kommen.³³⁹ „Dabei muss aber wegen der zunehmenden Vielfalt von Informationen, Berufen und Lebenswegen gerade das Nicht-Aktuelle, das was keiner schnellen Änderung unterworfen ist, was alle Bildung und Erziehung als Grundbestandteil durchzieht, herausgefiltert werden als Basis für die unerlässliche fruchtbare Auseinandersetzung mit dem Neuen“.³⁴⁰ Fachwissen und solide Kenntnisse und Fertigkeiten sind unverzichtbar und müssen auch weiterhin vermittelt werden.³⁴¹

Dem Anspruch, die Schüler auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten, kann hiermit allein jedoch nicht genüge getan werden. Von besonderer Bedeutung wird es daher in Zukunft sein, die Grundprobleme der Zeit nicht zu ignorieren, sondern sie zu einem festen Bestandteil schulischer Bildung zu machen. Mit der Orientierung an *epochalen Problemfeldern*, also Grundsituationen individueller und gesellschaftlicher Relevanz – in den schleswig-holsteinischen Lehrplänen als *Kernprobleme* bezeichnet - muss schulisches Lernen auf gegenwärtige und zukünftige Aufgaben und Herausforderungen konzentriert werden, „wie sie sich sowohl in der Lebensgestaltung des einzelnen als auch im politischen Handeln der Gesellschaft stel-

³³⁸ Dahlem 1998, S. 76.

³³⁹ Vgl. Dohm 2001, S. 37.

³⁴⁰ Ebd.

³⁴¹ Vgl. ebd.

len“.³⁴² Über die lernende Begegnung und Auseinandersetzung mit den Grundproblemen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz sollen die Schüler ihre Wirklichkeit erfahren, sie erkennen, sich mit ihr auseinandersetzen und sie gestalten.³⁴³ Bildung muss jeden einzelnen dazu befähigen, sich in der Welt und der Gesellschaft so sicher wie möglich zu orientieren, sie zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.³⁴⁴ Die Begegnung und Auseinandersetzung mit *epochalen Problemfeldern* eröffnet hierfür Möglichkeiten und kann damit wesentlich dazu beitragen, junge Menschen zu selbstständigen, lebensstüchtigen und verantwortungsbewussten Mitgliedern unserer Gesellschaft zu machen und damit das wohl grundlegendste Bildungsziel zu erreichen. Den Schülern muss demnach Gelegenheit gegeben werden, „sich in Bezug auf Gesellschaft, Politik und Ethik Orientierungen zu erarbeiten und sich mit den Schlüsselproblemen unserer Zeit – wie Demokratie und Frieden, Chancen und Risiken der technologischen Entwicklung oder Umweltschutz und Migration – eingehend zu befassen. Bildung bliebe ohne diese Elemente unvollständig. Sie wäre Wissen ohne Verstehen und Verständnis“.³⁴⁵

Eine noch weitergehende Bedeutung wird in Zukunft den allgemeinen, fächerübergreifenden, sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen und Fähigkeiten zukommen. Zu diesen so genannten *Schlüsselqualifikationen* zählen unter anderem Lern- und Leistungsbereitschaft, Lernkompetenz, die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und sie selbstständig oder zusammen mit anderen zu lösen, Team- und Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, die Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik sowie Kreativität. Besonders wichtig ist sicherlich auch die Medienkompetenz, das heißt die Fähigkeit, die modernen Technologien zumindest in ihren Grundzügen zu beherrschen und kritisch mit ihnen umzugehen. Ein wesentliches Ziel von Schule muss es in jedem Falle in Zukunft sein, das reine Faktenwissen in Bedeutung und Umfang zu reduzie-

³⁴² Dorn 1995, S. 13.

³⁴³ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 107.

³⁴⁴ Vgl. Glotz 1999 S. 86.

³⁴⁵ Behler 2000, S. 70.

ren und sich mehr auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen zu konzentrieren.³⁴⁶ Wichtig erscheint mir an dieser Stelle zu betonen, dass hiermit nicht nur solche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen gemeint sind, die den Lernenden befähigen sollen, eine selbstbestimmte Rolle im Erwerbsleben einzunehmen. Ihre Vermittlung darf auf keinen Fall allein hierauf ausgerichtet sein, wie Vertreter der Wirtschaft es häufig fordern. Vielmehr müssen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen im wahrsten Sinne dieses Wortes „für jeden Lernenden die notwendigen Schlüssel bereitstellen, mit denen er sich immer wieder eigenständig diejenigen Qualifikationen aneignen kann, die es ihm ermöglichen, sich in einer rasant verändernden Welt emanzipiert und selbst gestaltend zurechtzufinden“.³⁴⁷

3. Lehrpläne in Schleswig-Holstein

Auch in Schleswig-Holstein geben die Lehrpläne an, welche Inhalte im Unterricht gelten sollen und legen den Rahmen fest, der bei der Auswahl und Vermittlung der Unterrichtsinhalte von den Lehrkräften beachtet und eingehalten werden muss. Ergänzend hierzu wird im Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz ausdrücklich darauf hingewiesen, dass innerhalb dieses festgelegten Rahmens die Lehrkräfte Erziehung und Unterricht „in eigener pädagogischer Verantwortung“ gestalten sollen.³⁴⁸ Die Lehrpläne sind somit als Rahmenrichtlinien zu verstehen, die einerseits einen verbindlichen Rahmen für den Unterricht beschreiben, andererseits jedoch mannigfaltige Möglichkeiten zur pädagogischen Gestaltung der Schule offen lassen.

Die Lehrpläne für die Grundschule und die weiterführenden allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I, seit dem Schuljahr 1997/98 in Kraft, sowie die Lehrpläne der Sekundarstufe II, seit dem Schuljahr 2001/02 in Kraft, sind im Zuge von Lehrplanrevisionen nach einem gemeinsamen

³⁴⁶ Vgl. Dorn 1995, S. 13.

³⁴⁷ Jobelius/Runker/Vossing 1999, S. 239.

³⁴⁸ Vgl. SchulG §34, Abs.1.

Konzept gestaltet worden. Sie gehen von dem Bildungs- und Erziehungsauftrag aus, wie er im Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz formuliert ist und bestehen jeweils aus zwei eng aufeinander bezogenen Teilen, dem Grundlagenteil und den fachlichen Konkretionen.³⁴⁹

Der Grundlagenteil gilt für **alle** Schularten gleichermaßen. In ihm wird das Konzept der gemeinsamen Grundbildung erläutert, das Basis für die Unterrichtsgestaltung ist. In den fachlichen Konkretionen wird daran anschließend dargestellt, welche spezifischen Aufgaben sich für den Fachunterricht aus dem Konzept der Grundbildung ergeben, das heißt, welchen Beitrag das Fach zur grundlegenden Bildung zu leisten hat.

Im Folgenden wird nun der Kern der schleswig-holsteinischen Lehrpläne, das Konzept der Grundbildung, das als Basis inklusiver Bildung bezeichnet werden kann, näher erläutert werden.

3.1 Konzept der Grundbildung

In den Lehrplänen aller Schularten wird das Konzept einer Grundbildung nach Klafki beschrieben, das allen Schülern im Rahmen ihrer Möglichkeiten dazu verhelfen soll,

- „die Vielfalt der natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der sie leben, differenziert wahrzunehmen, zu empfinden und zu beurteilen,
- das Eigene zu schätzen, das Fremde anzuerkennen und sich mit anderen darüber zu verständigen,
- Wege verantwortbaren Handelns zu finden und dabei mit anderen zusammenzuwirken,
- der eigenen Erfahrung zu folgen, kritisch zu urteilen und Informationen sinnvoll zu nutzen,
- eigene Ausdrucksmöglichkeiten zu entwickeln und gestaltend umzusetzen,

³⁴⁹ Vgl. www.lernnetz-sh.de.

- Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und die eigene Persönlichkeit zu entwickeln und
- Lernen als Teil des Lebens zu begreifen“.³⁵⁰

Ziel von Grundbildung ist es zum einen, **alle** Schüler im Sinne inklusiver Bildung zu befähigen, an den gemeinsamen Aufgaben in Schule, Beruf und Gesellschaft mitzuwirken und zum anderen, ihnen die Entfaltung ihrer geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten sowie ihrer individuellen Begabungen und Neigungen zu ermöglichen.³⁵¹

In diesem Sinne ist Grundbildung handlungsorientiert, lebensweltgebunden und erkenntnisgeleitet und schließt ein Verständnis von vielseitiger Bildung in allen Dimensionen menschlicher Interessen und Möglichkeiten ein.³⁵² Die aufgeführten Ziele der Grundbildung sollen durch eine Konzentration von Schule und Unterricht auf zwei Schwerpunkte, nämlich die *Auseinandersetzung mit Kernproblemen* und die *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen* erreicht werden, die dialektisch aufeinander zu beziehen sind. Diese Schwerpunkte machen deutlich, dass die Lehrpläne sowohl auf die Elemente der formalen Bildung als auch auf eine inhaltliche Qualifizierung des Bildungsbegriffes setzen und ihnen damit eine Struktur zu Grunde liegt, wie sie von vielen Bildungsexperten und -kommissionen gefordert wird.

Die Auseinandersetzung mit Kernproblemen zielt darauf ab, schulisches Lernen auf „Herausforderungen und Aufgaben“ zu konzentrieren, „wie sie sich sowohl in der Lebensgestaltung des einzelnen als auch im gesellschaftlichen Handeln stellen“ und soll den Schülern „Verantwortungs- und Handlungsräume“ eröffnen.³⁵³ Mit der Beschreibung der Kernprobleme in den Lehrplänen werden wesentliche Teile der Bildungs- und Erziehungs-

³⁵⁰ Lehrplan Grundschule 1998, S. 7.

³⁵¹ Vgl. ebd.

³⁵² Vgl. ebd.

³⁵³ Lehrplan Grundschule 1997, S. 8.

ziele aus dem Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz aufgenommen und zu pädagogischen Aufgaben ausformuliert.

Die Auseinandersetzung mit Kernproblemen richtet sich insbesondere auf

- „die Bestimmung und Begründung von Grundwerten menschlichen Zusammenlebens,
- die Einsicht in den Wert der natürlichen Lebensgrundlagen und der Gesundheit,
- die Einsicht in Chancen und Risiken, die in der Veränderung der wirtschaftlichen, technischen und sozialen Lebensbedingungen liegen,
- die Bestimmung und Begründung des Prinzips der Gleichstellung von Frauen und Männern und
- die Bestimmung und Begründung des Rechts aller Menschen zur Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse“.³⁵⁴

An dieser Stelle wird ausdrücklich betont, dass diese fünf Aspekte nicht mit den Themen und Inhalten des Unterrichts gleichzusetzen sind. Vielmehr werden mit ihnen inhaltliche Kriterien im Sinne der epochaltypischen Schlüssel- oder Kernprobleme zur Verfügung gestellt, die zur Auswahl notwendiger Unterrichtsthemen dienen sollen. Sie stellen somit für alle Fächer ein mögliches Themenfindungsraster dar und bilden für die Unterrichtsplanung einerseits einen relativ offenen didaktischen Reflexions- und Bezugsrahmen, „der andererseits aber auch inhaltlich eindeutig und differenziert genug die Schule mit all ihren Fächern auf die lernende Begegnung und Auseinandersetzung mit den Grundproblemen unserer individuellen und gesellschaftlichen Existenz verpflichtet“.³⁵⁵

Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen ist der zweite Schwerpunkt, auf den sich Schule und Unterricht in Schleswig-Holstein entsprechend den Lehrplänen konzentriert. **Alle** Schüler ohne Ausnahme sollen danach dazu befähigt werden, ihr individuelles Leben

³⁵⁴ Dorn 1995, S. 13.

³⁵⁵ Ebd.

selbst zu gestalten und am gesellschaftlichen Handeln aktiv teilzunehmen. Hierbei handelt es sich um den Grundansatz einer inklusiven Pädagogik, die grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten und Einstellungen, nämlich Schlüsselqualifikationen, für alle Kinder und Jugendlichen **ohne** Ausnahme vermittelt.³⁵⁶ Zu diesen Schlüsselqualifikationen gehören z.B. Denkfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kreativität, Selbstständigkeit, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit und Verantwortungsfähigkeit. Ihre Entfaltung und Vermittlung ist Aufgabe aller Fächer. Dieser Auftrag gilt auch für die grundlegenden instrumentellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Kulturtechniken unverzichtbar sind.³⁵⁷ Über die vermittelten Schlüsselqualifikationen wird der Erwerb von Sachkompetenz (Kenntnisse, Einsichten), Methodenkompetenz (Fertigkeiten, Fähigkeiten), Selbstkompetenz und Sozialkompetenz (Einstellungen, Haltungen, Verhalten) angestrebt. „Sie sind Aspekte einer auf Handeln gerichteten und als Ganzes zu vermittelnden Lernkompetenz“.³⁵⁸

Mit dem Instrumentarium der Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die Fülle der Stoffe und Anforderungen strukturiert werden. Das bloße Faktenwissen kann damit in Umfang und Bedeutung reduziert werden und statt dessen gilt es, schulisches Lernen mehr auf die Vermittlung von Orientierungs- und Verfahrenswissen auszurichten, das zur Bewältigung der Aufgaben in Schule, Beruf und Gesellschaft befähigt.³⁵⁹

Das Konzept der Grundbildung mit den beiden aufgeführten Schwerpunkten *Auseinandersetzung mit Kernproblemen* und *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen* stellt zwangsläufig besondere Anforderungen an die Grundsätze der Unterrichtsgestaltung. In den Lehrplänen wird daher verstärkt auf die Bedeutung des selbstorganisierten, differenzierenden, individualisierenden und des sozialen Lernens hingewiesen.

³⁵⁶ Vgl. ebd. S. 14.

³⁵⁷ Vgl. ebd.

³⁵⁸ Lehrplan der Grundschule 1997, S. 10.

³⁵⁹ Vgl. Dorn 1995, S. 15.

3.2 Inklusiver Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen

Im Kindertagesstättengesetz des Landes Schleswig-Holstein findet sich ein eigenständiger Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag für jede Kindertagesstätte sowie das ausdrückliche Kooperationsgebot.³⁶⁰ Dieses Kooperationsgebot steht ebenso im aktuellen Schulgesetz des Landes aus dem Jahr 2007: „Die Grundschule soll mit Kindertageseinrichtungen ihres Einzugsgebietes Vereinbarungen über das Verfahren und die Inhalte der Zusammenarbeit schließen...“.³⁶¹

Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen sind die Leitlinien zum Bildungsauftrag veröffentlicht, erprobt und mittlerweile flächendeckend verankert worden.³⁶²

Sowohl diesen Bildungsleitlinien als auch den schleswig-holsteinischen Lehrplänen liegt das gleiche Verständnis zugrunde, dass Kinder sich über ihr eigenes Handeln und ihre Erfahrungen ein Bild von der Welt machen und dabei innere Strukturen entwickeln. Jeder Aneignungsprozess von Welt wird dabei als eine aktive Handlung jedes Individuums verstanden. Alle diese Aneignungsprozesse finden immer in Wechselbeziehung mit wichtigen Erwachsenen statt. Deshalb gehören sichere und positiv besetzte Bindungen zu erwachsenen Personen für alle Kinder gleichermaßen zum Heranwachsen in institutioneller eben so wie in familiärer Förderung.

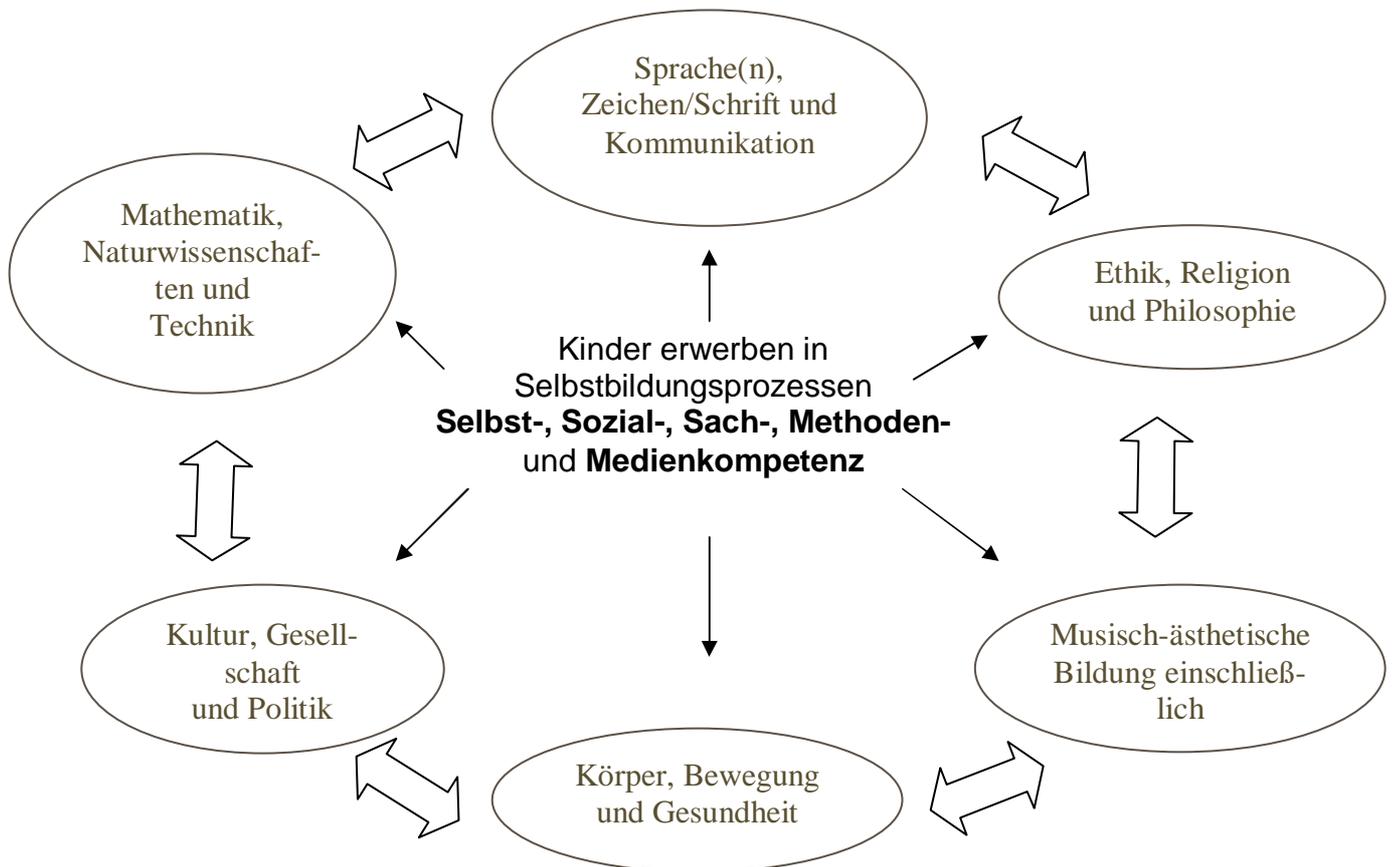
Die Fachkräfte müssen dabei einerseits die unterschiedlichen und oft auch sehr speziellen Ausdrucksformen und Themen der Kinder wahrnehmen, verstehen und aufgreifen können, andererseits müssen sie aber auch wissen, welche Themenbereiche den Kindern zugemutet werden können und zugemutet werden sollen, um sich in der Welt nachhaltig zurechtzufinden. Dazu bedarf es bei allen Lehrenden stets der gemeinsamen und gleichgewichtigen Diskussion, welche Themen für die Kinder in der Kindertageseinrichtung und anschließend im Übergang in die Grundschule von Bedeutung und gesellschaftlich begründbar sind.

³⁶⁰ Kindertageseinrichtung

³⁶¹ Schulgesetz 2007

³⁶² Bildungsleitlinien

In der folgenden Abbildung sind die Bildungsbereiche aus den schleswig-holsteinischen Bildungsleitlinien für die Kindertageseinrichtungen mit ihrer Verknüpfung untereinander und mit den Kompetenzbereichen dargestellt.



Die Beispiele aus den Leitthemen des schleswig-holsteinischen Grundschullehrplanes machen die unmittelbare Kompatibilität mit den Bildungsbereichen deutlich:

- o Sich in Raum und Zeit orientieren
- o Sich selbst finden – mit anderen leben
- o Gesund leben – sich wohlfühlen
- o Lebensräume und Zeit gestalten
- o Wünschen und träumen
- o Menschen verschiedener Länder und Kulturen kennen lernen und verstehen
- o Früher und heute erforschen
- o Erfinden – konstruieren - herstellen

Neben den Bildungsbereichen weisen die Bildungsleitlinien für den vor-schulischen Bereich Querschnittsdimensionen und Schlüsselqualifikationen aus. Sie werden im folgenden komplett aufgezählt und den Kernproblemen aller Lehrpläne für die schleswig-holsteinischen Grund- und weiter-führenden Schulen sowie für den Bereich der sonderpädagogischen För-derung gegenüber gestellt:

Querschnittsdimensionen der Bil- dungsleitlinien der Kindertages- stätten	Kernproblemen im Grundbil- dungsteil der Lehrpläne aller Schularten
Genderbewusstsein	Gleichstellung
Interkulturalität	Grundwerte
Förderung und Integration von Kin- dern mit besonderen Bedürfnissen	Grundwerte
Nachhaltigkeit	Strukturwandel
Lebensweltorientierung	Erhalt der natürlichen Lebensgrund- lagen
Partizipation	Partizipation

3.3 Themenzentriertes und fächerübergreifendes Arbeiten

Davon ausgehend, dass die traditionelle Fächerstruktur sinnvolle Lernzu-sammenhänge nicht bzw. nicht genügend abbilden kann, wird mit den Lehrplänen in Schleswig-Holstein beabsichtigt, das fachliche Lernen neu zu akzentuieren. Entscheidend kann nicht die Quantität des Gelernten sein, „sondern seine Qualität, seine Ordnung in Sinnzusammenhänge, sein Beitrag zur Erkundung, Deutung und Gestaltung von Welt“.³⁶³ Mit dem themenzentrierten und dem fächerübergreifenden Arbeiten heben die Lehrpläne daher zwei Arbeitsformen hervor, in denen sich das Lernen an Zusammenhängen orientiert.

³⁶³ Schießl zit. nach Dorn 1995, S. 17.

Zur Realisierung des themenzentrierten Arbeitens stehen im Mittelpunkt der Fachlehrpläne Themen, die den Fachunterricht auf notwendige Frage- und Problemstellungen konzentrieren und die sinnstiftenden und ordnenden Charakter haben. Auf diese Weise werden Lernzusammenhänge gebildet, die sich aus „den Erfahrungen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler (Lebensweltbezug), den durch das Konzept der Grundbildung bezeichneten Aufgaben (Bezug zur Grundbildung) und dem fachlichen Bemühen um Wissen, Können und Erkenntnis (Fachbezug)“ ergeben.³⁶⁴ Ziel des thematisch orientierten Zugriffs ist es also, Lernzusammenhänge entstehen zu lassen, durch die die Schüler den Sinn des Lernens und der Sache erfassen können.³⁶⁵

Das fächerübergreifende Arbeiten ermöglicht ein Lernen in Zusammenhängen, da es sich hierbei naturgemäß um ein vernetztes, integratives Lernen handelt. Die Lehrpläne in Schleswig-Holstein schreiben daher das fächerübergreifende Arbeiten verbindlich vor und fordern ein Zusammenwirken mit den fachlichen Konkretionen. Im Rahmen ihrer Zuständigkeit für die pädagogische Ausgestaltung ist es Aufgabe einer jeden Schule, Formen, Umfang und Organisation des fächerübergreifenden Arbeitens zu entwickeln und im Unterricht zu realisieren.³⁶⁶

Für die Grundschule wurde in diesem Zusammenhang ein Leitthemenkatalog entwickelt und in den Lehrplan aufgenommen. Er beinhaltet vierzehn Leitthemen, die im Laufe der Grundschuljahre im fächerübergreifenden Unterricht erarbeitet werden sollen. Dieser Leitthemenkatalog ist in den neuen Lehrplan sonderpädagogische Förderung in erweiterter Form übernommen worden und soll im Laufe dieser Arbeit noch näher erläutert werden.

³⁶⁴ Lehrplan der Grundschule 1997, S. 12.

³⁶⁵ Vgl. ebd.

³⁶⁶ Vgl. Lehrplan Sek. I 1997, S. 12.

4. Lehrplan sonderpädagogische Förderung

Die Tatsache, dass die Lehrpläne für die Sonderschulen aus der Zeit zwischen 1978 und 1985 stammen und damit als veraltet angesehen werden müssen, zumal sie den neuen Herausforderungen, die an das Bildungssystem gestellt werden, nicht mehr gerecht werden, hat dazu geführt, dass eine Revision der Lehrpläne ebenfalls für den sonderpädagogischen Bereich beschlossen wurde. Es handelt sich bei diesem Lehrplan nicht um eine Überarbeitung der bisherigen Lehrpläne, sondern um eine auf der Grundlage des Klafki'schen Bildungsbegriffs abgestimmte Neukonzeption, die mit den allgemeinen Lehrpläne für die Grundschule und die allgemein bildenden weiterführenden Schulen unmittelbar kompatibel ist. Die Lehrpläne dieser Schulen gelten ausgehend von den Vorgaben des Schulgesetzes, der Landesverordnung Sonderpädagogische Förderung (SoF-VO)³⁶⁷ und den von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten allgemeinen Empfehlungen für die sonderpädagogische Förderung in den Schulen ausnahmslos für **alle** Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Berücksichtigt werden müssen dabei lediglich die für die jeweiligen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte erforderlichen spezifischen Vorgaben. Gefordert wird daher eine ständige Überprüfung der fachlichen Konkretionen auf ihren Beitrag zur individuellen Weiterentwicklung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Um dieser individuellen Weiterentwicklung eines jeden Schülers zu entsprechen, müssen die fachlichen Konkretionen oder Teile daraus je nach sonderpädagogischem Förderschwerpunkt und individuellem Förderbedarf verändert, ergänzt, reduziert oder im Niveau modifiziert werden.³⁶⁸

Mit dem Lehrplan sonderpädagogische Förderung werden die Lehrpläne der Grundschule und der Sekundarstufe I um den Schwerpunkt *Sonderpädagogische Förderung* ergänzt mit dem Ziel, die erweiterten Aufgaben der Förderzentren durch Prävention, Integration; Beratung sowie eigenen Unterricht zu erfüllen. Der Lehrplan gilt demnach für **alle** Kinder und Ju-

³⁶⁷ Landesverordnung Sonderpädagogische Förderung, 2008

³⁶⁸ Vgl. Lehrplan sonderpädagogische Förderung

gendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, unabhängig vom Ort der Förderung. Er ist nach dem gleichen Grundkonzept gestaltet wie die allgemeinen Lehrpläne und die Bildungsleitlinien und setzt sich aus folgenden Teilen zusammen:

- Grundlagenteil
- Leitthemen
- Entwicklungsbereiche (Wahrnehmung und Bewegung, Sprache und Denken, personale und soziale Identität)
- sonderpädagogische Förderschwerpunkte (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Kommunikation, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, autistische Verhaltensweisen, chronische und lang andauernde Erkrankungen).³⁶⁹

Kern des Lehrplanes sonderpädagogische Förderung ist genau wie in den Lehrplänen aller Schularten das Konzept der Grundbildung. Die Auseinandersetzung mit Kernproblemen und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen hat demnach ebenso für die sonderpädagogische Förderung für alle Schüler ohne Ausnahme Gültigkeit und ermöglicht inklusive Bildung.³⁷⁰

4.1 Leitthemen

Aus den Kernproblemen sind die Leitthemen abgeleitet worden, die die Möglichkeit bieten sollen, lebensbedeutsame Aspekte themenzentriert aufzugreifen. Der Leitthemenkatalog, der im Lehrplan sonderpädagogische Förderung zwanzig Leitthemen umfasst, zeigt den verbindlichen Rahmen möglicher Handlungskontexte auf. Die Leitthemen werden vorrangig in einem fächerübergreifenden Unterricht erarbeitet und gelten für die gesamte Schulzeit. Aus diesem Grunde ist der vierzehn Leitthemen

³⁶⁹ Vgl. ebd.

³⁷⁰ Vgl. ebd.

umfassende Grundschulkatalog für den Bereich sonderpädagogischer Förderung um weitere sechs Leitthemen erweitert worden. Die Arbeit an allen Leitthemen erfolgt in einer spiralcurricularen Auseinandersetzung über alle Klassenstufen hinweg. Es geht nicht darum, sie *abzuarbeiten*, sondern immer wieder unter neuen Aspekten zu beleuchten und Schwerpunkte zu setzen, so dass die Schüler ihr Wissen über den Lerngegenstand allmählich erweitern und vertiefen können. Die Leitthemen sind der Ausgangspunkt für die Erstellung schulinterner Curricula bzw. Rahmenpläne. Kurze Ausführungen zu den Leitthemen lassen sich im Lehrplan Sonderpädagogische Förderung finden.³⁷¹

Im Folgenden werden alle zwanzig Leitthemen genannt:

- Leitthema 1: Sich in Raum und Zeit orientieren
- Leitthema 2: Sich selbst finden – mit anderen leben
- Leitthema 3: Gesund leben – sich wohl fühlen
- Leitthema 4: Lebensräume und Zeit gestalten
- Leitthema 5: Feuer, Wasser, Luft und Erde erforschen
- Leitthema 6: Wünschen und träumen
- Leitthema 7: Natur und Umwelt erkunden
- Leitthema 8: Menschen verschiedener Länder und Kulturen kennen
lernen und verstehen
- Leitthema 9: Schleswig-Holstein – das Land zwischen den Meeren er-
fahren
- Leitthema 10: Schule gestalten – miteinander feiern
- Leitthema 11: Früher und heute erforschen
- Leitthema 12: Erfinden – konstruieren – herstellen
- Leitthema 13: Informationen gewinnen und verarbeiten – mit Medien
gestalten
- Leitthema 14: Wirtschaftlich planen und entscheiden
- Leitthema 15: Sich mit Sexualität, Partnerschaft und Familie auseinan-
dersetzen

³⁷¹ www.lernnetz-sh.de.

-
- Leitthema 16: Gesellschaftliches/öffentliches Leben kennen lernen, daran teilnehmen – es aktiv mitgestalten
- Leitthema 17: Sich in der Arbeitswelt orientieren und sich auf wechselnde Bedingungen einstellen
- Leitthema 18: Deutschland als Teil Europas und der Welt begreifen
- Leitthema 19: Kulturelle Angebote annehmen und sich mit künstlerischen Mitteln ausdrücken
- Leitthema 20: Sich mit der Rolle als Frau/Mann in Partnerschaft, Familie, Beruf und Gesellschaft auseinandersetzen

Die Leitthemen 15 bis 20 sind ergänzt worden, da alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unabhängig von der Art und Schwere der Behinderung sowie vom jeweiligen Entwicklungsniveau auf den Übergang ins Erwachsenen- und Berufsleben vorbereitet werden müssen und dabei alle den gleichen Anspruch auf einen erweiterten Bildungskanon haben. Eine Problematik stellt derzeit das Fehlen des erweiterten Leitthemenkatalogs in den Lehrplänen der Sekundarstufe I der allgemein bildenden Schulen dar, so dass hier noch ein großer Schritt bis hin zu vollständig vorhandenen Grundlagen einer inklusiven Bildung gegangen werden muss.

4.2 Der Bildungsauftrag der Werkstufe

Die Werkstufe ist die abschließende Stufe des Förderzentrums Geistige Entwicklung nach Unter-, Mittel- und Oberstufe. Mit dem Durchlaufen der dreijährigen Abschlussstufe ist nach § 23, Absatz 2 des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes die Berufsschulpflicht erfüllt. In der Landesverordnung Sonderpädagogische Förderung (SoFVO)³⁷², die seit 2001 gilt, auf der Grundlage des neuen Schulgesetzes von 2007 überarbeitet wurde und die nicht konsequent auf integrative Bildung ausgerichtete Ordnung für Sonderpädagogik (OSP) abgelöst hat, wird geregelt, dass die Schüler die Werkstufe nicht vollständig durchlaufen müssen, sondern sowohl nach der Oberstufe, nach dem ersten als auch nach dem zweiten

³⁷² Vgl. Landesverordnung Sonderpädagogische Förderung, 2008

Besuchsjahr in den allgemeinen berufsbildenden Bereich in eine integrative Förderung wechseln können und dort mit gegebenenfalls von Anfang an integrativ beschulten Jugendlichen zusammentreffen.

In der Werkstufe des Förderzentrums mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung sollen die meist 15- bis 18-jährigen Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung unter umfassender Entwicklung ihrer Fähigkeiten und der Förderung ihrer Selbstständigkeit in allen Lebensbereichen auf das Erwachsenenleben vorbereitet werden. Die Werkstufe trägt somit zum Erreichen des pädagogischen Auftrages des Förderzentrums Geistige Entwicklung bei, die Schüler zur *Selbstverwirklichung in sozialer Integration* zu befähigen.

Der spezifische Bildungsauftrag der Werkstufe ergibt sich neben dem allgemeinen Bildungsanspruch aller Schüler „auch aus den besonderen Erfordernissen einer Lebensphase, die vom Schülersein zum Erwachsenenleben führt“.³⁷³ So wird angestrebt, die Bildungsbemühungen der vorangegangenen Schulstufen weiterzuführen und zu ergänzen, um die allgemeine Lebenstüchtigkeit der Schüler zu fördern. Weiterhin wird darauf abgezielt, die Jugendlichen auf jene Lebenssituationen vorzubereiten, die sie als Erwachsene voraussichtlich zu bewältigen haben. Und nicht zuletzt ist es Aufgabe der Werkstufe, als Brücke ins zukünftige Arbeitsleben zu fungieren und eine breit angelegte berufliche Grundbildung anzubieten.³⁷⁴

In der Literatur wird der letztgenannten Zielrichtung - Vorbereitung auf das Arbeitsleben – nach wie vor die größte Aufmerksamkeit zuteil. Es erscheint daher an dieser Stelle wichtig zu sein, nochmals hervorzuheben, dass der Bildungsauftrag der Werkstufe auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Schüler abzielt. Hierbei spielt die Vorbereitung des Jugendlichen auf das Arbeitsleben sicherlich eine zentrale Rolle; es darf jedoch nicht übersehen werden, dass der Beruf nur **einen** Bereich des Erwachsenenlebens darstellt.

³⁷³ Staatsinstitut 1990, S. 18.

³⁷⁴ Vgl. ebd. S. 20.

Im *Lehrplan für die Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte des Landes Bayern* werden daher die Lebensbereiche *Arbeit und Beruf, Freizeit, Partnerschaft und Sexualität, Wohnen und Öffentlichkeit* gleichberechtigt nebeneinander aufgeführt.³⁷⁵ Ich denke, dass dem noch als wesentliche Bildungsbereiche für Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung beim Übergang in das Erwachsenenleben *Gesundheit und Ernährung, Teilnahme am Verkehr und Medienerziehung* hinzugefügt werden müssen. Die wesentlichen Aufgabenbereiche in der Phase des Übergangs ins Erwachsenenleben sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

- a. Eine Aufgabe der Werkstufe ist eine breit angelegte berufliche Grundbildung, die zur Verbesserung der allgemeinen Lebenschancen beiträgt. Es sollen grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die später im Rahmen bestimmter Berufsfelder eingesetzt und weiterentwickelt werden können. Das Lernangebot muss demnach über unterschiedliche Material- und Funktionsbereiche gestreut sein, um eine möglichst breite Grundlage für die berufliche Ausbildung zu schaffen. Realbegegnungen mit der Arbeitswelt in Form von Betriebsbesichtigungen, Betriebserkundungen, Betriebspraktika und unterschiedlichen Expertenangeboten sind für die berufliche Orientierung und die Vorbereitung auf das Arbeitsleben zwingend notwendig und müssen zu den Standards eines jeden Förderzentrums gehören. Hierzu gehört auch das intensive Kennenlernen aller Bereiche der Werkstatt für behinderte Menschen als mögliches Zentrum für Arbeit und Beruf sowie für die berufliche Bildung der Jugendlichen. In der Phase der beruflichen Bildung muss weiterhin die Grundlage für die aktive Nutzung lebenslanger Weiterbildung gelegt werden. Die Schüler sollen möglichst viele der regionalen Angebote kennen lernen und etwaige Hemmschwellen ab-

³⁷⁵ Vgl. STAATSINSTITUT 1990, S. 12.

bauen, damit sie das Angebot später selbstbestimmt und weitgehend selbstständig nutzen können.

- b. In der Freizeiterziehung gilt es, Freizeitbedürfnisse zu erkennen, zu wecken und bei ihrer Entfaltung hilfreich zu sein. Es sollen Selbstbestimmung, Eigenaktivität und soziale Kommunikation gefördert und notwendige Freizeittechniken vermittelt werden. Jeder Schüler soll dazu befähigt werden, Freizeit- und Erholungsangebote nach eigenen Bedürfnissen auszuwählen und zu nutzen.
- c. Der Lebensbereich der Partnerschaft bezieht sich auf den gesamten Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen und schließt die Beziehung zwischen Menschen unterschiedlicher Geschlechter mit ein.³⁷⁶ Die Jugendlichen sollen auf ein möglichst selbstbestimmtes Leben als Mann oder Frau vorbereitet werden. Ziel ist es, die Schüler zu befähigen, dauerhafte, tiefgehende und enge Beziehungen zu Mitmenschen des gleichen und des anderen Geschlechts aufzunehmen und zu pflegen. Für die Erziehung und den Unterricht in der Werkstufe bedeutet dieses, dass sowohl die Sozial- als auch die Sexualerziehung zu den Bildungsaufgaben der Werkstufe gehören. Eine wichtige Aufgabe der Sexualerziehung bei Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung ist die intensive Auseinandersetzung mit Fragen des Elternseins für Menschen mit Behinderung.
- d. Der Lebensbereich Wohnen ist für den erwachsenen Menschen von größter Bedeutung. Er trägt wesentlich zu einem selbstbestimmten, selbstständigen und sozial integrierten Leben bei. Die Werkstufe hat die Aufgabe, die Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung bei der Loslösung aus der Primärfamilie zu unterstützen und sie zu befähigen, eine ihren Möglichkeiten angemessene Wohnform in Gemeinschaft auszuwählen, gegebenenfalls allein zu leben und zur häuslichen Selbstversorgung beizutragen. Ein wichtiges schulisches Ziel ist hierbei das Kennen- und Nutzenlernen

³⁷⁶ Vgl. Staatsinstitut 1990, S. 24.

von Fach- und Pflegediensten, Pflugschaften und Assistenzangeboten wie Fachdienst Integration und Servicestellen.

- e. Eine weitere Bildungsaufgabe der Werkstufe besteht darin, die Jugendlichen zu einer aktiven und kritisch-konstruktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu befähigen. Hierzu gehört, dass sie sich in der Öffentlichkeit orientieren und bewegen können und in der Lage sind, Verwaltungsbereiche, Dienstleistungsangebote und kulturelle Angebote auf allen denkbaren Ebenen in Anspruch zu nehmen. Die Jugendlichen lernen Ämter und Behörden, Vereine, Verbände und Parteien kennen, um sie als Erwachsene aktiv nutzen und vorhandene Hemmschwellen überwinden zu können. Erfahrungen mit Selbsthilfegruppen und speziellen Einrichtungen für Menschen mit Behinderung werden vermittelt. Von größter Bedeutung ist es weiterhin, den Schülern Möglichkeiten der täglichen Mitbestimmung zu vermitteln. Schule muss ein Lernort für Demokratie und die aktive Nutzung und Mitgestaltung des gesellschaftlich-öffentlichen Lebens sein. Hierzu gibt es in Schleswig-Holstein eine sich ständig ausweitende Arbeit der Schülerparlamente an Förderzentren mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung. Eine Landesschülervertretung Förderzentren arbeitet mittlerweile zu gleichen Konditionen wie alle anderen Landesschülervertretungen auch.³⁷⁷
- f. Die Erziehung zu einem gesunden und gesund erhaltenden Leben ist ein weiterer wesentlicher Aufgabenbereich im Übergang ins Erwachsenenleben. Die Jugendlichen sollen zu einem ausgewogenen Ernährungsverhalten erzogen werden, Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten in der Ersten Hilfe sammeln bzw. erwerben und durch gezielte Suchtprävention Sinnorientierungen für ein selbstverantwortliches Leben erfahren. In allen Bereichen der Gesundheitserziehung ist es notwendig, mit außerschulischen Partnern zu kooperieren und damit professionelles Handeln zu garantieren.

³⁷⁷ Vgl. Leitfaden zur Schülervertretung an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte, veröffentlicht in: Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein, Heft 3/2003

-
- g. Die Zielsetzung einer Teilnahme am Straßenverkehr mit einem individuellen Höchstmaß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung bedeutet während der Phase des Übergangs ins Erwachsenenleben das vertiefende Kennenlernen von Verkehrsmitteln aller Art auf der Grundlage der Lernerfahrungen der vorangegangenen Klassenstufen. Die Jugendlichen sollen nach Möglichkeit befähigt werden, öffentliche Verkehrsmittel wie Busse und Bahnen, aber auch das Fahrrad und gegebenenfalls das Mofa selbstständig zu nutzen und sich sicher im Straßenverkehr zu bewegen.
 - h. Im Bereich der Medien haben vor allem die Neuen Technologien sowohl für den beruflichen und öffentlichen, als auch für den privaten Bereich eine außerordentlich große Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung. Die Medienerziehung in der Werkstufe soll den Schülern Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Nutzung von Computern, elektronischen Hilfsmitteln, audiovisuellen Medien und zum Gebrauch des Internets vermitteln und sie dazu befähigen, sich in der Medienwelt zurechtzufinden und sich selbstbestimmt, kreativ und verantwortungsvoll darin zu bewegen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Der Bildungsauftrag der Werkstufe zielt darauf ab, die Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung so umfassend und gründlich auf ihr späteres Erwachsenenleben vorzubereiten, dass sie sich im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten in den unterschiedlichen Lebenssituationen zurechtfinden und selbstbestimmt behaupten können.

4.3 Schulinternes Curriculum der Werkstufe

Der Begriff *schulinternes Curriculum* bedarf einer näheren Erläuterung, da ihm keine allgemeingültige Bedeutung zu Grunde liegt. Vor allem die Vieldeutigkeit des Curriculumbegriffes, die sich in seinem sehr unterschiedlichen und inkonsistenten Gebrauch im deutschen Sprachraum äußert, erschwert eine allseits akzeptierte Annäherung und macht bei seiner Ver-

wendung die Festlegung einer Arbeitsdefinition notwendig.³⁷⁸ Gegenwärtig ist der Ausdruck *Curriculum* u.a. mit folgenden Bedeutungen besetzt:

- Er bezeichnet einen detaillierten Lehrplan, der auf der Grundlage von konkreten Lernzielen erstellt wurde und der auch die Teilziele sowie die Mittel und Methoden des Unterrichts beinhaltet.
- Er wird häufig mit dem Begriff *Didaktik* gleichgesetzt und gilt als Bezeichnung für die Analyse und Planung von Unterricht.
- Er wird synonym zum Begriff *Lehrplan* verwendet und bezeichnet die Sammlung von Stoff- bzw. Zielvorschriften.³⁷⁹

In dieser Arbeit soll der Begriff *Curriculum* im Sinne seiner etymologischen Bedeutung für einen Entwicklungsprozess und dessen Ergebnis stehen. Ausgangspunkt des Entwicklungsprozesses ist in diesem Fall der Lehrplan sonderpädagogische Förderung in Relation zu den Fachlehrplänen der jeweiligen Schulstufe, der mit seinen zwanzig Leitthemen zwar einen verbindlichen Rahmen von Unterrichtsinhalten und -zielen aufzeigt, jedoch darauf verzichtet, diese in direkter Form zu konkretisieren. Den Bildungseinrichtungen wird demnach kein Katalog *abzuarbeitender* Unterrichtsgegenstände geliefert, sondern es bleibt in ihrer pädagogischen Verantwortung, den durch die Leitthemen vorgegebenen Rahmen speziell auszufüllen. Berücksichtigung finden hierbei die Förderschwerpunkte der Schüler sowie die standortbezogenen Gegebenheiten der Schule. Aus dem vorgegebenen Rahmen müssen solche Inhalte herausgefiltert und aufbereitet werden, die für die jetzige und zukünftige Situation der Schüler lebensbedeutsam sind, die sich an ihren Interessen, Bedürfnissen, Möglichkeiten, Erfahrungen und Vorstellungen orientieren, die speziell an diesem Lernort von Bedeutung sind und deren Erarbeitung an diesem Lernort auch wirklich handlungsorientiert zu realisieren ist.

³⁷⁸ Vgl. Riedel 1989, S. 298.

³⁷⁹ Vgl. Keller/Novak 1993, S. 77.

Die Ebene der unmittelbaren unterrichtlichen Umsetzung bilden die Handlungsfelder. Handlungsfelder sind aus den Kernproblemen und Leitthemen abgeleitete Interaktions- und Kommunikationsfelder, die sich auf die unmittelbare, mittelbare und künstliche sowie auf die gegenwärtige, zukünftige und vergangene Lebens- und Alltagswirklichkeit der Schüler beziehen. An ihnen konkretisiert sich der Bildungskanon **aller** Schüler eines Schulstandortes. Bei den Handlungsfeldern handelt es sich also um ein Inventar von Qualifikationen, das jedem Schüler angeboten werden muss, um Qualität des schulischen Lernens unabhängig vom jeweiligen individuellen Förderbedarfs zu sichern.

Der Begriff *schulinternes Curriculum* steht demnach für das *hauseigene* Konzept der Umsetzung des Lehrplanes sonderpädagogische Förderung einer Schule, das auf der Grundlage der Leitthemen und unter Berücksichtigung des Bildungsauftrages sowie der schulspezifischen Gegebenheiten der Schule speziell für die Schüler eben dieser einer Schule entwickelt wird.

Der offene Rahmen des Lehrplanes und die völlig unterschiedlichen Gegebenheiten und Voraussetzungen einer jeden Schule machen die Entwicklung *schulinterner Curricula* im Grunde genommen zu einer Notwendigkeit, da sich nur über diese schuleigenen Konzepte der Lehrplanumsetzung Qualität und Kontinuität der Bildungsangebote sichern lassen und standortbezogene Aspekte wie zum Beispiel soziale, ökonomische, ökologische, politische und geographische Gesichtspunkte gezielt und geplant berücksichtigt werden können. Zusätzlich ermöglichen sie eine Transparenz der schulischen Bildungsangebote nach außen, sind Zeichen einer autonomen Schulentwicklung und tragen zur Stärkung des Profils einer jeden Einzelschule bei.

Ein schuleigenes, standortbezogenes Konzept der Lehrplanumsetzung hat nur dann eine unterrichtliche Verwirklichungschance, wenn sich alle beteiligten Gruppierungen – Lehrkräfte, pädagogisches, therapeutisches und

pflegerisches Personal, Eltern- und Schülerschaft - einer Einrichtung in diesem Konzept wieder finden und sich mit ihm identifizieren können. Auftrag an jeden Einzelnen muss es daher sein, sich mit eigenen Erfahrungen, Ideen, speziellen Fähigkeiten und Schwerpunkten in den Entwicklungsprozess einzubringen, um dann gemeinsam über einen breit angelegten Kommunikations- und Diskussionsprozess zu einem für alle befriedigenden Ergebnis zu kommen.³⁸⁰ Diese konsensuale Entscheidung muss in regelmäßigen Abständen überprüft und gegebenenfalls revidiert werden.

Das schulinterne Curriculum, das durch eine intensive Zusammenarbeit aller an der Entwicklung beteiligten Gruppierungen entstanden ist, gibt einen detaillierten Überblick über die schulische Bildung der Werkstufenschüler einer Schule mit dem Ziel größtmöglicher Selbstbestimmung und Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen. Es erleichtert die individuelle Planung der Lehrkräfte und hilft Qualität und Kontinuität der Bildungsangebote zu sichern. Seine Erarbeitung kann als klassisches Beispiel für Unterrichtsentwicklung angesehen werden.

Von herausragender Bedeutung wird es sein, das schulinterne Curriculum ständig auf seine Aktualität hin zu überprüfen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Vielleicht ist auch gar nicht das fertige Curriculum das entscheidende, „sondern die gemeinsame Arbeit daran, in der ein Kollegium sich und seine Arbeit ständig befragen und neu definieren muss“.³⁸¹

4.4. Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen

Jede zukunftsorientierte Förderung stellt die notwendige Vermittlung von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen in den Mittelpunkt. Die Kompetenzbereiche und Schlüsselqualifikationen, die als allgemein konsensfähig angesehen werden, sollen im folgenden besonders beleuchtet werden.

Die Inhalte lassen sich dabei in die drei Bereiche

³⁸⁰ Vgl. Horvath 1990, S. 3.

³⁸¹ Lanzinger 1990 S. 1.

-
- materiale
 - formale und
 - personale

Bildung differenzieren.

Materiale Bildung bezieht auf Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Fachkompetenz des Lernenden erweitern.

Die formalen Bildungsinhalte umfassen denk- und methodenbestimmte Fähigkeiten zur Entwicklung von Methodenkompetenzen.

Personale Bildung integriert Aspekte des Sozial- und Individualverhaltens, die durch ein bestimmtes Arbeitsverhalten widergespiegelt werden und somit zur Entwicklung von Personal- und Sozialkompetenz beitragen.

Die materialen Bildungsziele lassen sich stets am einfachsten formulieren, daher genießen sie in der Bildungsarbeit häufig Vorrang. Jedoch sind es gerade diese Bildungsinhalte, die rasch veralten und immer wieder angepasst werden müssen.

Hingegen steht für den Arbeitsmarkt die Entwicklung sozialer Kompetenzen und übergreifender Schlüsselqualifikationen stark im Vordergrund.

Kompetenzen

Allgemein gilt Kompetenz als die Fähigkeit einer Person, sich bestimmten Anforderungen des Lebens zu stellen, diesen zu begegnen und zu entsprechen.

Speck nimmt eine differenziertere Sichtweise vor, indem er den Begriff Kompetenz wie folgt definiert:

„Unter Kompetenzen werden bestimmte Befähigungen verstanden. Sie machen das Können aus. Es bezieht sich auf die verschiedensten Lebensfunktionen, wie Wahrnehmung, Bewegung, Sprache, Kommunikation oder Kognition, und auf Lebensbereiche bzw. Lebensformen.“³⁸²

³⁸² Vgl. Speck, 1998, S. 370.

Im Heidelberger Kompetenz-Inventar (HKI) wird bei der Klärung des Kompetenzbegriffs der Aspekt der Selbstbestimmung in den Vordergrund gestellt. Kompetenz gilt hier als Verfügbarkeit und Anwendung von Verhaltensweisen, die den selbstbestimmten Handlungsspielraum eines Individuums erweitern und den Menschen ein Stück weit unabhängiger von Unterstützung und Versorgung werden lassen.

In der Literatur finden sich unterschiedliche Bezeichnungen der Kompetenzbereiche. Im Folgenden werden Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen unterschieden:

- a. Fachkompetenz umfasst den Bereich des selbst gesteuerten Erwerbs fachlicher Fähigkeiten, der selbstständigen Ausführung von Arbeitsaufgaben und des Transfers bereits erworbenen Wissens auf neue Situationen.
- b. Als Methodenkompetenz werden Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet, die selbständiges Lernen, aktive Verarbeitung von Informationen, produktives Denken und begründetes Entscheiden ermöglichen.
- c. Selbstkompetenz ist die Reflexion und Veränderung des eigenen Verhaltens in allen Lebenssituationen. Die Entwicklung von Identität und Lebenssinn durch berufliche Tätigkeit zählen ebenfalls zu diesem Bereich.
- d. Als Sozialkompetenz werden Fähigkeiten auf der zwischenmenschlichen Ebene wie z.B. die Kommunikation und Kooperation in Arbeitssituationen und die Bearbeitung von Konflikten und Problemen definiert.

Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz stehen in einem engen Beziehungsgeflecht zueinander. In ihrem Zusammenspiel sollen sie der Vermittlung von Handlungskompetenz³⁸³ dienen, die den einzelnen Menschen bei der individuellen Gestaltung seines Lebens und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unterstützen soll.

Sowohl im Alltags- als auch im Berufsleben ist Handlungskompetenz erforderlich. Sie befähigt zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren von Handlungsfolgen. Unter anderem soll ein eigenständiger

³⁸³ Vgl. Lehrplan sonderpädagogische Förderung in Schleswig-Holstein.

Umgang mit den Anforderungen, die der berufliche Alltag birgt, erlernt werden.

Der Grundstock der Vermittlung aller Kompetenzbereiche muss während der schulischen Bildung gelegt und innerhalb der Beruflichen Bildung weiter ausdifferenziert werden.

Schlüsselqualifikationen

Der Terminus Schlüsselqualifikationen entstammt dem Bereich der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Schlüsselqualifikationen werden als beschäftigungsunabhängige Bildungsziele angesehen und in vier Sektoren unterteilt:

- ▶ **Basisqualifikationen** im Sinne des logischen und kritischen Denkens
- ▶ **Horizontalqualifikationen** zur Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung
- ▶ **Breitenelemente** im Sinne einer grundlegenden Informiertheit über den Arbeitsplatz und
- ▶ **Vintage-Faktoren** als jahrgangsabhängiges, in Generationen sich wandelndes Basiswissen.

Dahrendorf stellte bereits Anfang der achtziger Jahre fest, dass die so genannten extrafunktionalen Fähigkeiten immer mehr Gewicht erhalten. Bei diesen Fähigkeiten handelt es sich nicht in erster Linie um berufliche oder fachliche Qualifikationen, sondern vielmehr um persönliche Dispositionen, die auf eine Bereitschaft und Motivation zur Arbeit schlussfolgern lassen.

Stössel definiert Schlüsselqualifikationen als „berufs- und funktionsübergreifende sowie weitgehend zeitunabhängige Qualifikationen mit übergeordneter Bedeutung für die Bewältigung künftiger Aufgaben“. Schlüsselqualifikationen sind „praktisch der Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung wechselnden Spezialwissens.“³⁸⁴ Sie werden als vielschichtige Metakompetenzen verstanden, die zur Klärung schwieriger Si-

³⁸⁴ Vgl. Stössel, 1986, S. 45.

tuationen angewendet werden. Dabei kann es sich sowohl um Anforderungen des Arbeitslebens als auch des übrigen Alltagslebens handeln. In Anlehnung an den Lehrplan Sonderpädagogische Förderung in Schleswig-Holstein werden Schlüsselqualifikationen in diesem Kontext verstanden als „...die grundlegenden Einsichten und Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten..., die allen Schülerinnen und Schülern die Gestaltung ihres individuellen Lebens und die Teilnahme am gesellschaftlichen Handeln ermöglichen.“³⁸⁵

Akzente werden darin bezogen auf die schulische Ausbildung unter anderem auf folgende Schlüsselqualifikationen gelegt:

- * Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit
- * Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit
- * Denk- und Entscheidungsfähigkeit
- * Fähigkeiten im Bereich Handwerk und Technik
- * Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie Kreativität
- * Raum- und Zeitorientierung
- * Selbständigkeit und Verantwortungsfähigkeit.

Schlüsselqualifikationen umfassen mithin alle fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen. Zur Förderung dieser Kompetenzbereiche scheinen Schlüsselqualifikationen besonders geeignet zu sein, zumindest bezüglich der Methoden-, Selbst-, und Sozialkompetenz. Ein spezialisiertes Fachwissen vermögen Schlüsselqualifikationen per se nicht zu vermitteln, da sie ja an einer übergreifenden beruflichen Leistungsfähigkeit orientiert sind. Schlüsselqualifikationen sind also immer durch einen hohen Grad an Allgemeinheit und Komplexität gekennzeichnet, sie beschreiben allgemeine Fähigkeiten unabhängig von spezifischen beruflichen Qualifikationen.

³⁸⁵ Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes S-H, 2002, S. 11.

Arbeitgeber stellen des Öfteren Schlüsselqualifikationen heraus, die als Arbeitsanforderungen an Arbeitsplätze gestellt werden. Hierzu zählen Antrieb als Ziel gerichtetes Einsetzen von Energie, Auffassung von Instruktionen und Zusammenhängen, Ausdauer und Konzentration, kritische Kontrolle zur realistischen Einschätzung des eigenen Arbeitsergebnisses, Kritikfähigkeit, Pünktlichkeit und Sorgfalt.

Folgende Fähigkeiten finden sich ebenso in der gesamten Literatur:

Leistungsbereitschaft, Gruppenfähigkeit, Belastbarkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Selbstvertrauen, Flexibilität, lebenspraktische Fähigkeiten, Dialogfähigkeit, Einfühlungsvermögens, Toleranz und Rücksichtnahme bzw. Hilfsbereitschaft.

4.5 Möglichkeiten der Förderung von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen

Da fachliche Qualifikationen in Kombination mit berufsübergreifenden Schlüsselqualifikationen den Lernenden zu einer umfassenden Handlungskompetenz befähigen sollen, ist es notwendig, beiden Inhaltsbereichen einen entsprechenden Stellenwert zu verleihen. Inwieweit sich fachbezogenes Wissen und fachübergreifende Qualifikationen die Waage halten sollten, ist bislang nicht hinreichend geklärt. Die optimale Lösung scheint zu sein, Schlüsselqualifikationen in die Bildungsinhalte zu integrieren. Sie werden am besten durch solche Situationen angebahnt und gefördert, die lebensweltorientiert sind und eben diese Qualifikationen erfordern. Besonders geeignet ist die Einbettung von Schlüsselqualifikationen in Methoden des projektorientierten und handlungsbezogenen Unterrichts.

„Wichtig ist daher die durchgängige Orientierung einer Berufsausbildung an folgenden Leitzielen: Verbesserung des Teamverhaltens durch Lernen in der Gruppe, Verbesserung des Kommunikations- und Kooperationsverhaltens durch Gesprächsführen, Verbesserung der Lernfähigkeit durch Lernen lernen.“³⁸⁶

³⁸⁶ Vgl. Lebenshilfe, 1999, S. 25.

Aktivitätssteigernde Methoden eignen sich besonders, um die Motivation, Leistungsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit und die sozialen Kompetenzen der Lernenden zu fördern. Eine realistische Orientierung der Ausbildung an der Arbeitswelt durch Planspiele, Projekte und praxisnahe Fallarbeit dient der Unterstützung der Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit. Problemlösungsorientierter Unterricht kann zur weitgehend eigenständigen Anwendung erworbener Strategien führen. Ein Einbinden von Partner- und Gruppenarbeiten wirkt sich positiv auf das Sozialverhalten aus. Soziale Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit werden verstärkt durch Prinzipien der Vermittlung von Erfolgserlebnissen und des selbständigen und eigenverantwortlichen Arbeitens. Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit werden gefördert durch die Erfahrungen im Team. Gemeinsame Projektarbeiten fördern die Einsicht, dass erst durch professionelle Zusammenarbeit etwas erfolgreich durchgesetzt werden kann, dass dazu Absprachen notwendig sind und eventuell Konflikte gelöst werden müssen.

In der heutigen Zeit ist es notwendig, alle Menschen an den Umgang mit modernen Medien und Technologien heranzuführen. Praktische Übungen an und mit neuen Technologien sind nicht nur geeignet, um deren Handhabung zu üben, sondern dienen ebenso der Förderung von Sorgfalt, Konzentration, Flexibilität und Belastbarkeit.

Anhand dieser Auflistung wird deutlich, dass das methodische Vorgehen im engen Zusammenhang mit dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen steht. Um diese Methoden in den schulischen und beruflichen Alltag zu integrieren, bedarf es eines guten Konzepts.

Die Förderung dieser Qualifikationen darf natürlich den Anspruch der materialen Bildung im Sinne der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu einer bestimmten Sache nicht völlig in den Hintergrund drängen.

IV. Aspekte der Qualitätsentwicklung in der Arbeit der Förderzentren

Der folgende Teil zur Qualitätsentwicklung an Förderzentren durch interne und externe Evaluation steht unter dem Oberthema der inhaltlichen Weiterentwicklung der Sonderpädagogik und ihrer Organisationsform der Förderzentren. Damit wird darauf abgehoben, dass das persönliche und individuelle Erlebnis der Inklusionsfähigkeit einer Bildungseinrichtung, aber auch die wahrgenommene Arbeitsweise einer Schule unter inhaltlich-entwickelnden Gesichtspunkten betrachtet werden müssen. Durch externe ebenso wie durch interne Evaluation soll der Blick auf die gesamte Palette von Umgangsweisen in einer Bildungseinrichtung gelenkt werden, die darüber entscheiden, wie Menschen im gemeinsamen Handeln inklusive Prozesse als zunehmend bedeutungsvoll begreifen.

1. Weiterentwicklung von Kulturen und Strukturen auf der Grundlage der UN-Konvention

Wie im Kapitel II ausführlich hergeleitet, sind Inklusion und Partizipation Leitbegriffe einer demokratischen und humanen Gesellschaft. Inklusion ist der einzig denkbare Weg der Zukunft von Bildung und Erziehung auf der Grundlage der UN-Konvention von 2008.³⁸⁷ Er verlangt von allen Akteuren Mut, einen langen Atem und eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit und Gesprächsbereitschaft. Der Weg hin zu einer inklusiven Gesellschaft verlangt von allen beteiligten Personen und besonders von Menschen in marginalen Positionen die Erweiterung ihrer Fähigkeiten und insbesondere die Schlüsselkompetenz der Konflikt- und Moderationsfähigkeit.

Inklusion wird in diesem Beitrag als optimale gleichberechtigte Teilhabe aller marginalisierten Menschen am Leben in der Gesellschaft verstanden.

³⁸⁷ Vgl. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Konvention Inklusion).

Deshalb bezieht Inklusion sowohl Gender-, Glaubens- und Migrationssaspekte als auch Bedingungen von Armut und Behinderung mit ein. Inklusion zielt perspektivisch darauf ab, dass sich alle Bildungseinrichtungen lebenslang den Bedarfen aller Nutzer anpassen und nicht umgekehrt.

Inklusion in Bezug auf Bildung und Erziehung wird hier als Oberbegriff zu Integration, Prävention und vorübergehenden speziellen Angeboten verstanden. Damit ist gemeint, dass es im Interesse einer Pädagogik der Vielfalt auf dem Weg zu inklusiven Bildungseinrichtungen im Sinne lebenslanger Bildung notwendig sein wird, drei vorangehende Schritte konsequent zu ermöglichen:

- **Integration** als gemeinsame Bildung und Erziehung von vormals getrennt unterrichteten Menschen mit und ohne Behinderungen an einem Lern- und Lebensort,
- **Prävention** als Unterstützung und Beratung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen zur Vermeidung von sonderpädagogischem Förderbedarf sowie als Begleitung von professionellen Kräften an allen Bildungseinrichtungen,
- **Spezielle Angebote** als Bildungsangebote für Menschen mit Behinderungen an einem separaten Förderort, die möglichst zeitlich befristet sind und zusätzlich zur gemeinsamen Bildung und Erziehung spezifische und adaptive Hilfen darstellen. Diese Angebote können auf Wunsch den Menschen mit Behinderungen nach deren Bedarf ausgeweitet werden.

Inklusion meint die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts für jeden Einzelnen im Sinne eines every child matters – jedes Kind ist wichtig! Es kommt also auf eine qualitativ hochwertige Förderung jedes einzelnen Menschen an, gleichgültig, ob ein längerfristiger Teilhabebedarf, ein sonderpädagogischer Förderbedarf oder ein vorübergehender Unterstützungsbedarf besteht oder nicht.

In allen Überlegungen zu Bildungseinrichtungen für alle Menschen ist die Prozesshaftigkeit von Inklusion zu berücksichtigen. Das Ziel dieses Pro-

zesses ist der Verzicht auf Isolierung einzelner Gruppen innerhalb der Gesellschaft (Exklusionsvermeidung). Hierfür müssen in Kindertageseinrichtungen und Schulen, beruflichen und Hochschulen sowie in allen Einrichtungen der Erwachsenenbildung die Organisationen weiter entwickelt, Strukturen angepasst und Konzepte modifiziert werden, ohne die beteiligten Menschen zu über- oder zu unterfordern.

Inklusive Bildung stellt stets die Bedürfnisse und spezifischen Interessenlagen des einzelnen Menschen in den Mittelpunkt. Sie orientiert sich in allen Angeboten am Leitgedanken der Selbstbestimmung und der gleichberechtigten Teilhabe.

Inklusive Bildungsangebote berücksichtigen in jedem Fall das Wunsch- und Wahlrechts des Nutzers beziehungsweise der Erziehungsberechtigten. Es gelten die Grundprinzipien von Partizipation und Empowerment, aber ebenso stark von Schutz und Fürsorge in der gesellschaftlichen Verantwortung für jeden Menschen in einer marginalen Position. Dabei muss die Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse so stark wie möglich aus dem Blickwinkel der Lebenswelt des einzelnen Menschen mit Behinderung erfolgen.

Mitentscheidend für ein Gelingen inklusiver Bildung und Erziehung wird es sein, den gesamtgesellschaftlichen Wertzuwachs zu verdeutlichen. Dieses gilt sowohl für den Anspruch einer humanen Gesellschaft, die das Wohl des einzelnen Bürgers im Auge hat, als auch für den Anspruch eines volkswirtschaftlich orientierten Staates, der gerade in der aktuellen demographischen Entwicklungsphase jede Arbeitskraft dringend benötigt. So kommt zum Beispiel Barrierefreiheit nicht nur Menschen mit Behinderungen zu gute, sondern ebenso allen Menschen, die Barrieren unterschiedlichster Art nur schwer überwinden können.

Für einen gelingenden Prozess inklusiver Bildung ist es daher notwendig, alle Menschen auf diesem Weg zu beteiligen. Hierzu zählen Lehrkräfte, Mitarbeiter im Bereich der Kindertageseinrichtungen, bei therapeutischen Angeboten, in der Jugend- und Sozialhilfe sowie in der Medizin ebenso wie die Eltern und Angehörigen sowie die Nutzer selbst. Gelungene inklu-

sive Bildung und Erziehung zeigt sich in dem realisierten passgenauen Bedarf, der unter Beteiligung der Nutzer kompetent ermittelt wird, um so das individuelle Maximum an Lernen und Entwicklung zu ermöglichen.

Inklusive Bildung und Erziehung ist immer ein ganztägiges Angebot der Bildungseinrichtungen für alle Kinder und Jugendlichen im Sozialraum. Für alle Kinder bis zum Schuleintritt sollte ein inklusives verlässliches Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot in Kindertagesstätten kostenfrei zur Verfügung stehen. Für alle schulpflichtigen Kinder muss ein solches Angebot am Standort der Schule vorhanden sein. Die Angebote der Bildungseinrichtungen müssen sowohl quantitativ als auch qualitativ die jeweiligen Unterstützungsbedarfe berücksichtigen und so auch einer Berufstätigkeit der Erziehungsberechtigten entgegenkommen.

Um diesen Anspruch zu realisieren, sind Bildung und Erziehung nur im multiprofessionellen Team von allgemeinen, heil-, sonderpädagogischen, sozialpädagogischen Fachkräften in Kooperation mit weiteren Akteuren des jeweiligen Sozialraums denkbar.

Es muss eine geeignete Organisationsstruktur entwickelt werden, die eine transparente und partizipative Prozessgestaltung und Kooperation ermöglicht. Die Entwicklung sozialräumlicher Angebotsstrukturen erfordert, dass die jeweiligen Akteure sich auch organisationsintern über die Ziele und Zielgruppen einig sind und eigene Ressourcen benennen und einbringen. Zu den Akteuren zählen Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Sportvereine, Volkshochschulen, Kirchen, Musikschulen und viele andere. Bei der Entwicklung sozialräumlicher Angebote sollten Erfahrungen der Jugendhilfe berücksichtigt werden. Die Einführung sozialräumlicher Finanzierungsmodelle ist nicht zwingend erforderlich, jedoch in einem weiteren Schritt eine denkbare Entwicklungsform.

Soll Inklusion gelingen, bedarf es sowohl der permanenten Qualifizierung der professionellen Kräfte und eines hochqualifizierten interdisziplinären Unterstützungssystems von Förderzentren für alle speziellen (sonderpädagogischen) Bedürfnisse als auch einer prozessbezogenen qualitätsorientierten Evaluation der Systeme. Eine gute Verzahnung von

tierten Evaluation der Systeme. Eine gute Verzahnung von Aus-, Fort- und Weiterbildung in allen Lehrämtern und anderen beteiligten pädagogischen und therapeutischen Berufen ist daher unabdingbar. Darüber hinaus ist die Installierung von tragfähigen Systemen der kollegialen Beratung notwendig.

Damit inklusive Bildung und Erziehung gelingen kann, bedarf es einer Ressourcenbündelung ohne den vorgefassten Ansatz der Ressourcenreduzierung. Festzuhalten ist, dass es derzeit eine Vielzahl an Zuständigkeiten für Finanzierung, Trägerschaften, inhaltliche und rechtliche Rahmenbedingungen bei Kindertageseinrichtungen, Schulen und Qualifizierungsmaßnahmen gibt, die kaum zu durchschauen sind. Zum Teil liegen die Zuständigkeiten für ein und denselben Menschen bei der Jugend- und Sozialhilfe und/oder den Krankenkassen und/oder der Pflegeversicherung. Das bedeutet, dass sich Menschen in schwierigen Lagen mit immer neuen Leistungsträgern, mit stets neuen Ansprechpartnern und neuen Strukturen auseinandersetzen müssen. Das bedeutet außerdem, dass sich die Mitarbeiter der jeweiligen Leistungsträger mit ihnen fremden Strukturen und Zuständigkeiten befassen müssen - das kostet Geld, Energie und Zeit, die nicht in die unmittelbare Unterstützung fließen können.

Eine mögliche Zukunftsperspektive aus dem beschriebenen Dickicht ist das Modell eines Sozialraumbudgets. So wäre ein Amt innerhalb des Sozialraumes mit einem Budget gut vorstellbar, das Hilfen für alle Kinder und Familien eines Sozialraumes bietet und zudem jede einzelne Familie mit einem festen Ansprechpartner versieht. So könnten Bildung, Eingliederungs- und Sozialhilfe, Jugendhilfe und Schulbegleitung, Familienhilfe und ehrenamtliche Unterstützung zu einem Netz verknüpft werden, das alle Menschen eines Sozialraumes dauerhaft trägt. Hierzu bedarf es eines Gesetzes für alle familienpolitischen Fragen, durch das gleichzeitig der Präventionsgedanke nachhaltig gestärkt werden könnte.

Inklusive Bildung kann nur gelingen, wenn Förderzentren für alle Bildungseinrichtungen als Unterstützungssysteme zur Verfügung stehen. Inklusion bedeutet für den Einzugsbereich eines Förderzentrums konkret,

dass alle Menschen mit speziellem Unterstützungsbedarf durch Diagnostik, Beratung, individuelle Förderung und adaptive Formen das für sie notwendige zusätzliche Angebot innerhalb einer Pädagogik für Alle erhalten. Hierzu gehören die individuellen Lern-, Hilfe- und Förderpläne als Unterstützung inklusiver Bildung ebenso wie eine individuelle Lern- und Bildungswegeplanung mit dem Ziel der persönlichen Zukunftsplanung und die gezielten Interventionen in vernetzten Strukturen.

Inklusive Bildung baut mit Hilfe des Unterstützungssystems Förderzentren Brücken im Übergang von einer Bildungsinstitution in die nächstfolgende von der Frühförderung bis zur lebenslangen Weiterbildung und vermeidet durch ihre Strukturen und ihren humanen Grundansatz möglichst effizient die Erfahrungen des Scheiterns. Förderzentren als Unterstützungssysteme haben ein Wächteramt in Bezug auf die Qualität der Bildungsangebote, Realisierung der individuell notwendigen, ganzheitlichen Unterstützung und Sicherung der aktuellen Standards der Fachlichkeit. Damit nimmt inklusive Bildung Abschied von starren Strukturen. Sie geht zum Beispiel in Schulen weg von Klassen hin zu jahrgangsübergreifenden und jahrgangsgemischten Lerngruppen mit zeitlich begrenzten, spezialisierten Kooperationsangeboten im durchgängig individualisierten Lernen.

Die Arbeit der Förderzentren muss unter dem unbedingten Primat der Sicherung und Weiterentwicklung der Fachlichkeit stehen. Zu den zukunftsweisenden Aufgabenbereichen des Unterstützungssystems Förderzentrum gehört die Einbeziehung von speziellen therapeutischen Angeboten und die Vorhaltung therapeutischer Kompetenzen ebenso wie der Einsatz für Barrierefreiheit aller Bildungseinrichtungen des Einzugsbereiches.

Inklusion darf kein neues Dogma werden, sondern muss unter Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen schrittweise entwickelt werden. Dabei muss darauf geachtet werden, dass zu einer gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen in marginalen Positionen immer auch der angemessene gesellschaftliche Schutz und die notwendige Fürsorge gehören.

Inklusive Bildung und Erziehung dürfen unter keinen Umständen als gesamtgesellschaftliches Sparmodell angelegt sein. Der Umbau des Bildungssystems zu durchgängig inklusiven Angeboten wird nicht ohne finanziellen Mehraufwand möglich sein. Sollen sich Strukturen und Kulturen verändern, so müssen entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Sowohl eine Entprofessionalisierungs- als auch eine Ehrenamtsdebatte schaden dem Ansatz der inklusiven Bildung und Erziehung. Gelingende inklusive Bildung bedarf der professionellen und hochqualifizierten Unterstützung.

Der Weg zu einer inklusiven Bildung und Erziehung ist alternativlos. Inklusive Bildung benötigt Ideen für Einstiege und zum Mut machen. Deshalb ist es wichtig, einzelne Bildungseinrichtungen, die sich bereits in Richtung Inklusion entwickelt haben, als Leuchttürme vorzustellen und als Referenzen zu nutzen.

Sollen inklusive Bildung und Erziehung Wirklichkeit werden, so bedarf es auf der Grundlage der bereits ratifizierten UN-Konvention eines gesellschafts- und sozialpolitischen Schulterschlusses. Hierzu gehören die Parteien, Verbände, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen, um entsprechend ihre Programme weiterzuentwickeln, Gesetzesänderungen auf den Weg zu bringen und ein neues finanzpolitisches Denken mit Ressourcenbündelung und –schonung durch Gesamtbudgets und gezielte Qualitätssicherungsmaßnahmen einzuleiten.

Es gilt also, eine sachliche und gleichzeitig empathische gesamtgesellschaftliche Diskussion zu führen und einen wissenschaftlichen Grundkonsens unter Einbeziehung aller relevanten Wissenschaftsbereiche aktiv mit zu befördern, damit gewachsene Kulturen und Strukturen parallel verändert werden können.

2. Qualitätsentwicklung im Kontext von Schule

An dieser Stelle soll nun der Prozess der Qualitätsentwicklung erläutert werden, um die Ausgangsthese zu untermauern, dass durch ihn die Ent-

wicklung in Richtung Inklusion, Selbstbestimmung und Teilhabe im Bildungsbereich beschleunigt werden kann.

Spätestens seit internationale Vergleichsstudien die Leistungen deutscher Schüler in einzelnen Fächern bzw. Lernbereichen als eher mittelmäßig eingestuft haben, intensiviert sich die Diskussion um Qualität auch im deutschen Schulwesen.³⁸⁸

Das Konzept der Qualitätssicherung thematisiert betriebswirtschaftliche Maßnahmen, die zur Sicherung und Optimierung der Produktqualität zu ergreifen sind. Außer der Material- und Funktionsqualität des betreffenden Produkts zählen im Weiteren dazu das Firmenimage, effektive Organisationsstrukturen sowie die Personalentwicklung. Werden alle diese Aspekte zusammen betrachtet und unter Beachtung ihrer Wechselwirkung praktisch gestaltet, spricht man von ganzheitlichem Qualitätsmanagement. Dieses leistet dann einen Beitrag zur Organisationsentwicklung.

Bildungseinrichtungen haben im Grunde schon immer an Weiterentwicklungsmöglichkeiten ihrer pädagogischen Aufgaben, insbesondere des Unterrichts, gearbeitet. Was jetzt unter dem Stichwort Qualitätssicherung auf sie zukommt, ist also neu nicht in der Sache, sondern eher im Verfahren. Die Bemühungen um Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht sind zukünftig systematisch-umfassend, nicht mehr nur sporadisch vereinzelt durchzuführen, sie sollen vergleichbare und nicht eher subjektiv und zufällig gewonnene Daten liefern und die Ergebnisse der Bemühungen sollen fixiert werden, damit sie Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen sein können.

Qualitätssicherung ist nicht vorschnell mit Qualitätssteigerung gleichzusetzen. Qualitätssicherung heißt zunächst, sich an der jeweiligen Bildungseinrichtung bewusst zu werden, was pädagogisch geschieht. Dann kann aufgrund einer solchen explizit durchgeführten Bestandsaufnahme mit guten Gründen und im Diskurs aller beteiligten Gruppen darüber befunden

³⁸⁸ Vgl. hierzu die Thematisierung des Aspekts der Kompetenzen

werden, welche der erhobenen Aspekte man als gelungen, als gut, als erhaltenswert ansieht und welche man meint, in welcher Richtung verbessern zu sollen. Qualitätssicherung erhebt also einen pädagogischen Status an der Einrichtung, der Grundlage für dann zu führende Diskussionsprozesse und zu treffende Entscheidungen über Maßnahmen zur Sicherung des Erreichten und/oder zur Entwicklung von Neuem ist. Qualitätssicherung bedeutet hier, in eine vorbehaltlos und kritisch geführte Diskussion über die vielfältig vorhandenen, häufig auch einander widersprechenden Vorstellungen von pädagogischer Arbeit einzutreten. Qualitätssicherung ähnelt somit einem Prozess der Bewusstwerdung und weniger der schematischen Anwendung allgemeiner, normorientierter Zertifizierungsverfahren.

Aber: Qualitätssicherung ist nicht allein Aufgabe der Bildungseinrichtungen, sondern hat auch die Partner mit einzubinden. Insbesondere gilt es, die Frage der Sicherung pädagogischer Qualität entschieden aus der Perspektive derjenigen anzugehen, für die die Schule eingerichtet ist, also aus derjenigen der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Eltern. Qualitätssicherung bedeutet dem gemäß nicht, in erster Linie auf die Produktion besonderer Leistungsträger und das dahinter stehende ökonomische Verwertungsinteresse ausgerichtet zu sein. Sicherlich ist dieser Aspekt in der pädagogischen Arbeit nicht beiseite zu schieben, sondern ebenfalls aufzunehmen, aber hierin alleine die Arbeit von Schule zu sehen, greift zu kurz. Schule muss vielmehr aus dem *Interesse der Lernenden* heraus gesehen werden. Qualitätssicherung kann sich dann als pädagogisch geprägt ansehen, wenn sie vom Schüler her denkt und nicht etwa vorrangig von der Wirtschaft, der Wissenschaft oder sonst einem sozialen Teilsystem her. Sicherlich werden diese auf Schule wirkenden Teilsysteme zu ihrem Recht kommen müssen, aber in ihren Anforderungen gefiltert durch den nicht aufgebaren pädagogischen Anspruch des einzelnen Schülers. Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement haben sich demnach daran auszurichten, welche Maßnahmen Schule im Interesse aller Lernenden zu ergreifen hat.

Unter diesem Blickwinkel lässt sich Schule als Organisation begreifen, die der nachwachsenden Generation ermöglichen soll, diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, Kompetenzen und Qualifikationen zu erwerben, die die Entwicklung der Heranwachsenden zu selbständigen Persönlichkeiten fördern und ihre Handlungsfähigkeit in relevanten gesellschaftlichen Bereichen fundieren. Diese Bestimmung von Schule erlaubt, wichtige Einzelaspekte herauszuheben, die als Qualitätsdimensionen zu beschreiben sind:

- Standards von Bildung und Erziehung,
- Bilder der Lehrenden von den Lernenden,
- Öffnung der Schule für gesellschaftliche Entwicklungen,
- Lern- und Bildungsprozesse,
- Beratungs-, Förderungs- und Fürsorgefunktion,
- Schule als Organisation.

Diese Dimensionen sollen im Folgenden einzeln erläutert werden.

2.1 Standards sonderpädagogischer Förderung

Der Verband Sonderpädagogik e. V. hat im Jahr 2008 Standards der sonderpädagogischen Förderung³⁸⁹ herausgegeben, die in die beiden Bereiche

Teil A: Standards als Maßstab für die Praxis
und

Teil B: Standards in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten
untergliedert sind.

Für jeden der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte werden anschließend die Aspekte

- ▶ Vorgaben und Ressourcen
- ▶ Prozessmerkmale und
- ▶ Ergebnisse

beleuchtet.

³⁸⁹ Standards der sonderpädagogischen Förderung, Zeitschrift für Heilpädagogik, Sonderheft, 2008

Was ist nun in diesem Zusammenhang Qualität, die es durch Standards festzulegen gilt? Definiert wird diese standardorientierte Qualität einer Dienstleistung über die Gesamtheit ihrer Eigenschaften und Merkmale. Gemessen wird infolgedessen die Eignung der jeweiligen Dienstleistung zur Erfüllung der festgelegten, normierten und paradigmatisch festgelegten Erfordernisse. Daraus ergibt sich, dass Bildungsstandards inhaltlich offen, nicht statisch, aber nicht beliebig sein dürfen. Sie sind jeweils diskursiv zu bestimmen und weiterzuentwickeln. Da sie einer begründeten Legitimierung bedürfen, sind sie im besten Fall im Konsens aller beteiligten inner- und außerschulischen Partner zu beschließen. Standards sind immer kontextabhängig und bildende die verpflichtende Grundlage für eine gute Praxis.

Allerdings ist eine grundsätzliche Problematik in den Blick zu nehmen, die mit einer sehr individualisierten, an der persönlichen Leistungsfähigkeit orientierten sonderpädagogischen Förderung dialektisch verbunden ist: Standards in der sonderpädagogischen Förderung dürfen nicht zu hoch und damit unrealistisch und unerreichbar, aber auch nicht zu niedrig oder gar beliebig sein. Es gilt das Axiom, dass kein Kind so schwer behindert oder entwicklungsverzögert sein kann, als dass es nicht darauf ankäme, wie und nach welchen Zielen es gefördert wird und was es wann lernt. Das bedeutet im Umkehrschluss, wer zu niedrige Standards akzeptiert, der arbeitet unprofessionell und enthält den Schülern wichtige Entwicklungsschritte vor.

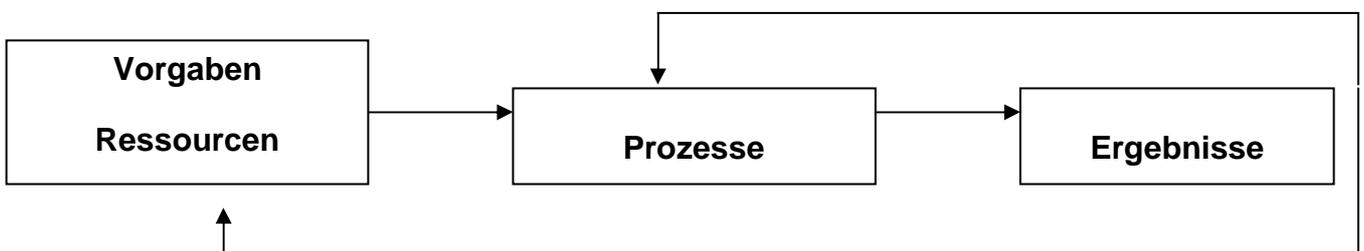
Die Feststellung von Bildungsqualität auf der Grundlage formulierter Standards ist deshalb so ungleich schwieriger als die Feststellung von Produktqualität bei einem Industrieprodukt, weil wir es mit dem immateriellen Charakter der Förderangebote und mit Ergebnissen zu tun haben, die sich einfachen Messungen entziehen. Ferner muss sich jeder Pädagoge damit auseinandersetzen, dass die für Lern- und Entwicklungserfolge unverzichtbar notwendige Kooperation der Lernenden mit den Lehrenden ist

nicht immer herstellbar ist. Wir kennen alle das Beispiel, dass die Pferde zur Tränke geführt werden können, saufen müssen sie jedoch stets von allein. Zudem muss akzeptiert werden, dass die konstituierende Bedeutung der Lernvoraussetzungen mögliche Ergebnisse begrenzt und nicht davon auszugehen ist, dass ein Mensch nur lange genug zur Schule gehen muss, dann könne er auch jeden beliebigen Abschluss erzielen.

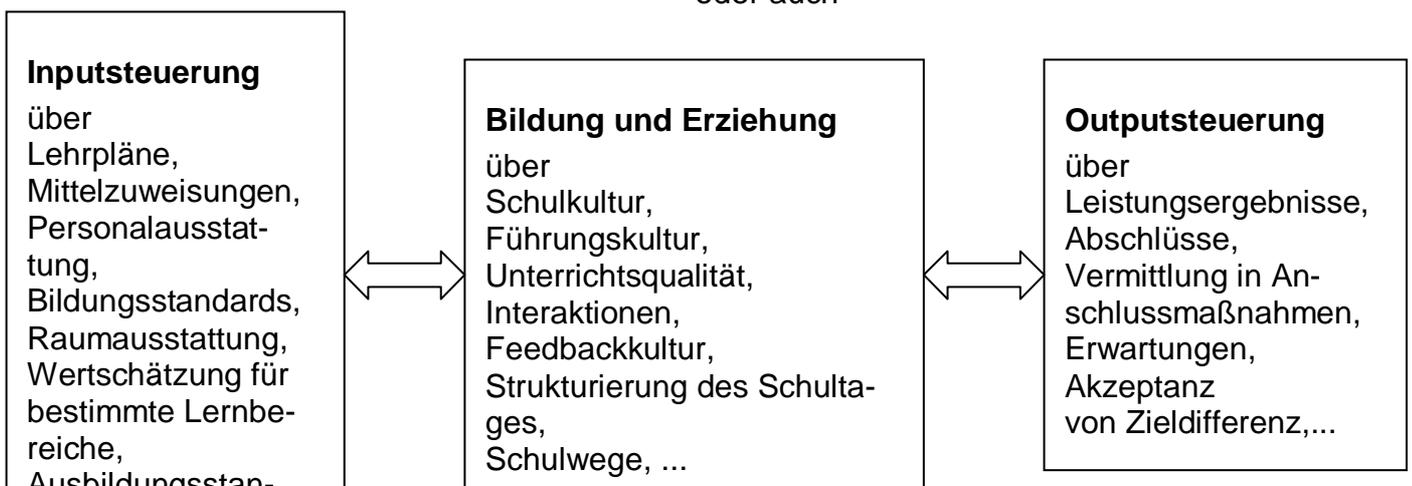
Bei dem Produkt Bildung und Erziehung ist also zu berücksichtigen, dass bei jeglicher Betrachtung zu unterscheiden ist zwischen

- a. Prozessstandards, die die konkreten Regeln oder Prinzipien des Bildungsangebotes beschreiben und
- b. Ergebnisstandards, die konkret messbaren Output darstellen.

Wir müssen uns bei Bildungsstandards also mit folgendem komplexen Wirkzusammenhang mit Rückkopplungen befassen:



oder auch



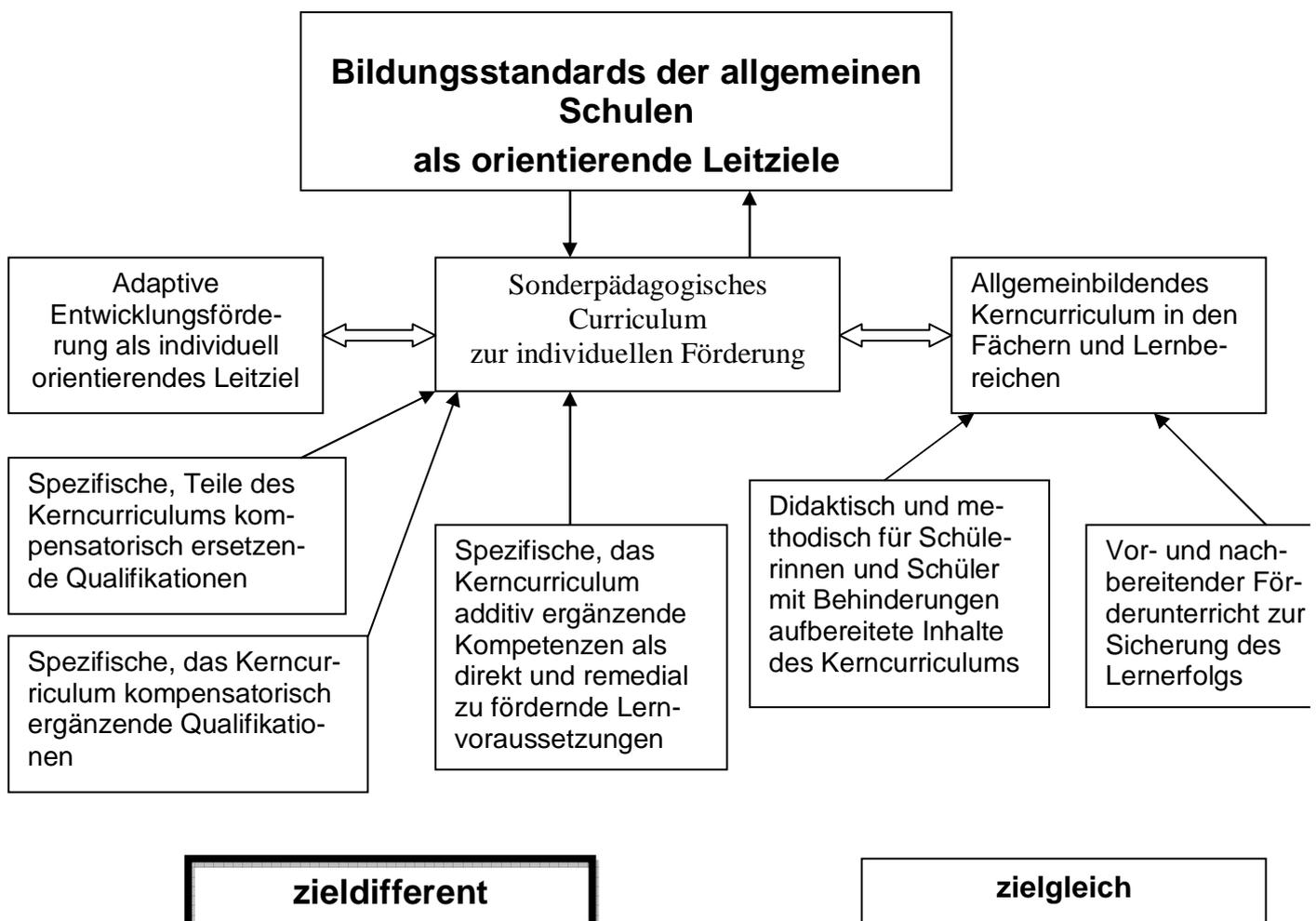
ssstandards – zumal im Bereich der sonderpädagogischen Förderung, aber unter Aspekten einer inklusiven Bildung für alle Lernenden,

gelten also die folgenden Grundannahmen, die in jedem Fall durchzudeklinieren sein werden:

- Wir haben es mit individuell anzupassenden Minimalstandards zu tun, die keinesfalls zu unterschreiten und im Interesse des Lernenden unbedingt einzuhalten sind.
- Diese sind im Bereich der Pädagogik jedoch kontextabhängig und variabel stets aufs Neue auszuhandeln.
- Die Standards sind in ihrer Verbindlichkeit konkret und überprüfbar, solide handhabbar und ohne Einschränkungen funktionsfähig.
- Bildungsstandards sind im Wechselwirkungsprozess durch Theorie und Praxis ethisch vertretbar zu bestimmen, zu reflektieren und zu verteidigen und dürfen niemals auf ökonomische Bedingungen von Leistungsanbietern und Kostenträgern reduziert werden.
- Die aus den Standards folgenden Maßnahmen müssen auf diese bezogen und die handlungsleitenden Kriterien und Indikatoren müssen transparent sein.
- Die Maßnahmen müssen sich durch größtmögliche Effektivität, also Wirksamkeit für die Leistungsempfänger, und durch optimale Effizienz, also bestmögliche Ressourcenabschätzung und –nutzung auszeichnen.
- Größtmögliche Autonomie und Partizipation sind in jedem Fall den Bildungsstandards übergeordnete Standards. Die übergeordneten Standards berücksichtigen die bestmögliche individuelle Kompetenzentwicklung und soziale Teilhabe, eine ganzheitliche Qualifizierung und parallel dazu stets die gezielte Unterstützung der Sozialisationspartner der Lernenden. Im Sinne einer inklusiven Bildung und Erziehung orientieren sie sich an den Bildungsstandards der allgemeinen Schule .
- Sonderpädagogische Bildungsstandards sind selbstverständlich orientiert an wissenschaftlicher Forschung und reflektierter sonderpädagogischer Praxis.

- Sonderpädagogische Bildungsstandards sind zeitlich und inhaltlich auf die gesamte Lerngruppe abgestimmt und bauen systematisch und kumulativ aufeinander auf.
- Dabei sind zielgleiche und zieldifferente Standards unterschiedlich zu betrachten. Das hat zur Konsequenz, dass bei Zieldifferenz für Inhalte eigene curriculare Vorgaben gelten, da die Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf Entwicklungs- und Lernzeiten für Inhalte benötigen, die andere Kinder en passant in ihrer Entwicklung oder aber durch außerschulische Angebote erwerben.
- Sonderpädagogisches, standardorientiertes Handeln zeichnet sich durch eine genaue Beobachtung der Lernfortschritte, parallele Modifizierung der Ziele und Weiterentwicklung der Kompetenzbereiche aus.

Zur Zusammenfassung dieser unabdingbaren Aspekte soll das folgende Schaubild dienen:



Hiermit sind folgende zieldifferent zu realisierende Aufgabenfelder gemeint:

- * kompensatorisch ersetzend: hier werden Punktschrift statt Schwarzschrift, unterstützte Kommunikation statt Lautsprache oder andere Möglichkeiten angeboten,
- * kompensatorisch ergänzend: hier kommen Mobilitätstraining, Gebärdensprache, gestützte Kommunikation oder andere Angebote hinzu, um Teilhabe zu gewährleisten,
- * additiv ergänzend: hier werden Zahlbegriffsbildung, phonologische Bewusstheit, basale Kommunikation und weitere Inhalte unter anderem durch direkte, remediale Förderung erarbeitet, die sich bei Kindern mit normalen Entwicklungsverläufen von selbst entwickeln,
- * kompensatorisch meint hier, dass fehlende Lernvoraussetzungen nicht oder nicht mit angemessenem Aufwand geschaffen werden können, so dass deshalb darauf verzichtet und stattdessen eine andere, gegebene Voraussetzung geschickt genutzt wird,
- * remedial meint hier, dass durch gezielte, individuelle Lernangebote fehlende oder unzureichende Lernvoraussetzungen ausgebildet und gefördert werden können.

Sonderpädagogische Standards beruhen auf dem Grundkonsens der folgenden sonderpädagogischen Leitideen.

Leitziel 1

Die sonderpädagogische Arbeit ist in allen Förderschwerpunkten und auf allen Entwicklungsniveaus durchgängig gekennzeichnet von zwei zentralen Aspekten:

- * der adaptiven, individuellen, passgenauen und somit effektiven Entwicklungsförderung und
- * der konsequenten Verschränkung von lernbegleitender Diagnostik und Intervention.

Leitziel 2

Die Bildung und Erziehung von Schülern mit Behinderungen werden von Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen gemeinsam verantwortet und kooperativ realisiert. Die Aufgabenverteilung wird im inklusiven Unterricht durch alle beteiligten Lehrpersonen bei gemeinsamer pädagogischer Verantwortung auf Augenhöhe ausgehandelt und kooperativ umgesetzt.

Die Arbeitsfelder der didaktisch-methodischen Aufbereitung der Lerninhalte sowie des kompensatorischen Förderunterrichts sichern den Lernerfolg für alle Schüler gleichermaßen ab.

Leitziel 3

Sonderpädagogen verantworten in erster Linie spezifische, kompensatorisch-substituierende und kompensatorisch-ergänzende Qualifikationen sowie additiv und remedial ergänzende Kompetenzen der direkten Förderung. Die Aktivitäten der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagogen werden im Sinne eines sich ergänzenden Curriculums aufeinander abgestimmt.

Leitziel 4

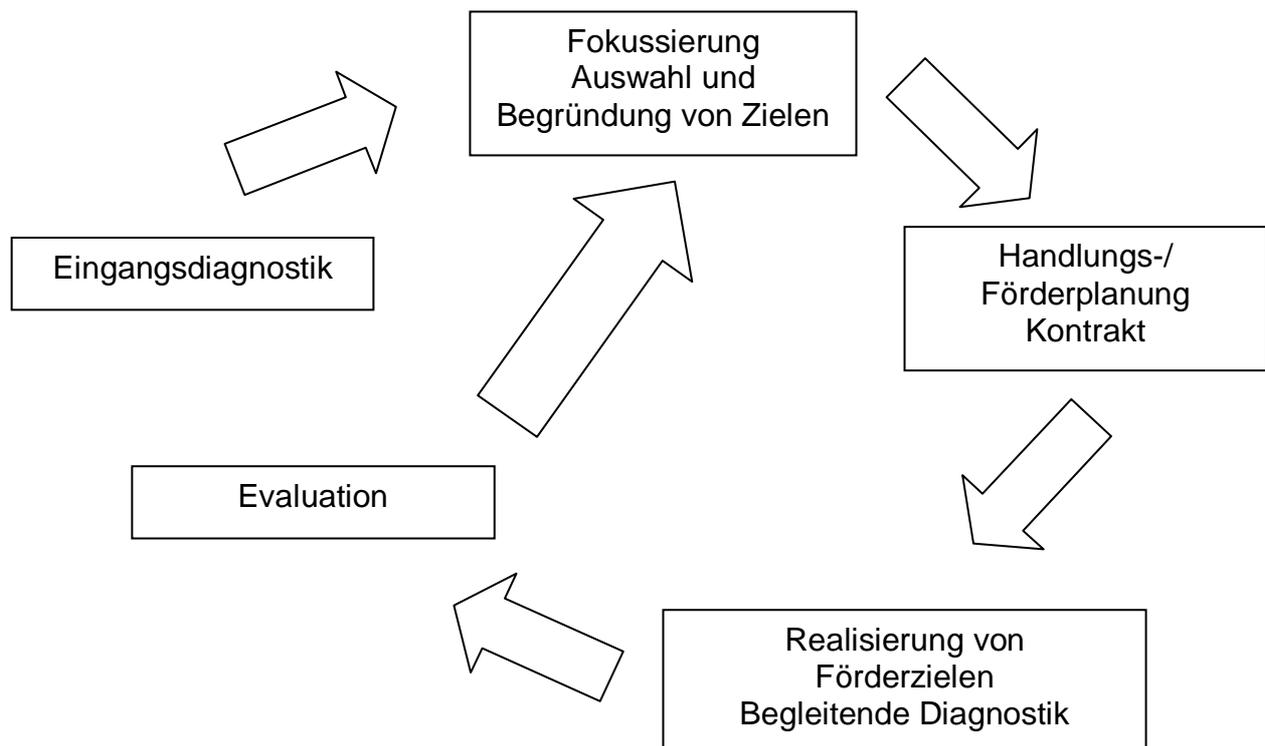
Bei Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird das Kerncurriculum zwecks Förderung der Basiskompetenzen sensorischer, perzeptiver und psychomotorischer Art, die andere Kinder in der spontanen Entwicklung außerschulisch erwerben konnten, ergänzt.

Aus den dargestellten Standards ergeben sich spezifische sonderpädagogische Handlungsfelder, ohne die Bildung und Erziehung für Lernende mit Förderbedarf gar nicht möglich wäre. Um den umfassenden Lernerfolg zu sichern, muss sich professionelles sonderpädagogisches Handeln erstrecken auf

- das Erstellen von Eingangsdiaagnosen
- das unterrichtsbegleitende individuelle Diagnostizieren
- die Erstellung, Begleitung, Prüfung, Revision und kooperative Weiterentwicklung individueller Förderpläne auf der Grundlage ausgewählter diagnostischer Erkenntnisse

- die kompensatorische, substituierende und direkt remediale Förderung
- die Erweiterung der Kenntnisse von Medizin, Hirnforschung, Lernstrategien, Verhaltensbeobachtung etc. und ihre direkte Übertragung auf das Handeln im pädagogischen Alltag
- Schaffung entwicklungsfördernder Lernumgebungen und Lehr- und Lernsituationen
- individuelle Förderung als zentrale Fragestellung der Qualitätssicherung jeglichen Angebotes für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die dargestellten sonderpädagogischen Handlungsfelder stehen in ständigen Wechselwirkungsprozessen miteinander.



Abzuleiten sind Bildungsstandards im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Interesse einer inklusiven, lebenslangen und lebensweltorientierten Bildung und Erziehung. Sie werden im Folgenden in acht Kategorien aufgeschlüsselt.

A. Standards bilden einen **Orientierungsrahmen** mit folgenden Maßgaben

- Sie gelten für alle Lernenden unabhängig von Umfang und Intensität des Förderbedarfs in gleichem Maße wie für alle anderen Bildungsteilnehmer auch und sind damit eine *conditio sine quo non* für inklusive Bildung.
- Sie bilden die Messlatte für den individuell ausgestalteten Schulabschluss in diesem Förderschwerpunkt.
- Sie beziehen sich nicht auf Vergleichsarbeiten und Messinstrumente, sind nicht an internationalen Bildungsstudien orientiert, aber dennoch am individuellen output jedes Einzelnen zu messen.
- Sie orientieren sich stets an den Leitideen der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung in einer inklusiven Gesellschaft.
- Sie sind dem dialogischen Prinzip verpflichtet.

B. Standards richten sich nach **Vorgaben** der

- UN-Konvention zur inklusiven Bildung
- Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
- geltenden Lehrpläne, allgemeinen Bildungsstandards und Richtlinien
- Lehrerzuweisung, Schulbudgets und Bewirtschaftungsrichtlinien.

C. Standards beziehen sich auf **Inhaltsbereiche**

- Sie definieren die Inhalte der Grundbildung.
- Sie beziehen sich auf das Erlernen von Mitbestimmung und die Übernahme von Verantwortung, auf Demokratie und Empowerment.
- Sie beziehen sich auf das Erlernen von Achtung und Respekt vor sich selbst, vor allen anderen Menschen und vor der Natur.

-
- Sie beziehen sich auf die Leitthemen der Lehrpläne.
 - Sie definieren den Zugang zu Kultur und beziehen sich dabei wie in allen Schularten auf Standards der Fächer und Domänen (Sprache und Schrift, Mathematik, naturwissenschaftliche und gesellschaftliche Bildung).
 - Sie definieren individuell die berufliche Orientierung und Berufsbildung ohne Einschränkungen.
 - Sie definieren individuell die Orientierung in der Welt der Erwachsenen unter dem Theorem der Normalisierung.

D. Standards haben **Gestaltungsmerkmale**

- Sie definieren Lernen als Selbstaneignung von Welt.
- Sie beziehen sich auf lebenslanges Lernen sowie das Entwickeln von Neugierde, Wissbegierde und Lebensfreude.
- Sie beziehen sich auf das Lernen in Gemeinschaft mit anderen.
- Sie definieren Lernen stets als ganzheitlich.
- Sie sind grundsätzlich operationalisierbar und benennen damit einzelne, nachvollziehbare Indikatoren.

E. Standards haben **Auswirkungen** auf die

- Inhalte des sonderpädagogischen Förderplans
- Schulkultur und das Schulprogramm
- Gestaltung der Elternarbeit
- Kooperationsprozesse mit außerschulischen Partnern
- zeitgemäßen Unterrichtsinhalte und das Verständnis von Schule als Lern- und Lebensort
- Leitungskultur an der Schule
- Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklungsprozesse

F. Standards benötigen **Ressourcen** zu ihrer Realisierung wie

- ganztägiges Lernen mit ausgebildeten Fachkräften während des gesamten Lerntages

-
- unterstützendes, qualifiziertes, therapeutisches Personal
 - jahrgangsbezogene und jahrgangsübergreifende, heterogene Lerngruppen
 - angemessene Gruppengrößen, die nicht zu groß, aber auch nicht zu klein sein dürfen
 - angemessen große Klassen-, Fach- und Gruppenräume und eine angemessene Medienausstattung, Differenzierungsräume für Therapieangebote und angemessene Sport- und Außenanlagen
 - gesicherte und sichere Schülerbeförderung
 - Fort- und Weiterbildungsangebote, Supervision, Coaching und kollegiale Beratung.

G. Standards haben **Prozessmerkmale** wie

- interdisziplinäre und lernprozessbegleitende Diagnostik
- Festlegung der Förderziele unter Beteiligung aller Fachpersonen sowie der Nutzer selbst und Angehörigen als Fachleute für Lernprozesse
- Strukturierung und Rhythmisierung des Lerntages
- Erarbeitung und regelmäßige Evaluation der schulinternen Curriculums auf der Basis der Bildungsstandards, Lehrpläne und Vorgaben
- kontinuierliche Fach- und Stufenkonferenzarbeit
- qualifizierte Verkehrserziehung und selbstständige Schulwegbewältigung, Berufsorientierung und berufliche Bildung sowie Vorbereitung auf das Leben nach der Schulzeit
- persönliches Portfolio mit Dokumentation von Teilqualifikationen, Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen
- aktive, unterstützte Schülervertretung und gelebte Demokratie
- partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern und Angehörigen
- gelebte Evaluations- und Feedbackkultur mit reflektierender und kontinuierlicher Schulprogrammarbeit sowie einem schulinternen Fortbildungsprogramm

- kommunikative Strukturen und gesicherter Informationsfluss mit konsequenter Personalentwicklung und –steuerung, Mitarbeitergesprächen und Führungskräfte rückmeldungen
- interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Bildungs- und außerschulischen Einrichtungen
- aktive Gestaltung der Schule im Sozialraum

H. Standards werden an **Ergebnissen** gemessen wie

- Ausschöpfung aller Potentiale des einzelnen Lernalers
- Schulabschluss mit Dokumentation im Portfolio auf höchstmöglichem Niveau
- Leben in Gemeinschaft und im Dialog
- selbstgewählte Lebens- und Beschäftigungsformen nach der Schulzeit
- Teilhabe am gesellschaftlichen Leben
- Akzeptanz der eigenen Behinderung und realistische, selbstbewusste Einschätzung der eigenen Möglichkeiten.

Zu Bildungsstandards in inklusiver Bildung gehören selbstverständlich Standards professioneller Lehrtätigkeit, die exemplarisch aufgeführt werden, wie

- ▶ sachkompetenter Unterricht auf der Grundlage der gültigen Lehrpläne und Bildungsstandards
- ▶ professionelle Unterrichtsführung im gemeinsamen Lernen
- ▶ Einhalten von Gesetzen, Erlassen und Verordnungen
- ▶ konstruktive Beteiligung an der programmatischen Arbeit der Schule mit Schulprogramm, Förderkonzept, Fortbildungskonzept, Ausbildungskonzept, Fachkonferenzarbeit und weiterem
- ▶ Übernahme von Verantwortung für das Individuum, die Lerngruppe, die Jahrgangsguppe, die Schule
- ▶ aktiv gestaltete Zusammenarbeit mit inner- und außerschulischen Partnern

- ▶ Wahren von Vertraulichkeit und Integrität gegenüber der Leitung sowie gegenüber Nutzern und Angehörigen
- ▶ Fortbildung und Weiterentwicklung auf persönlicher und Schulebene
- ▶ Respekt vor der Menschenwürde, persönliche Wertschätzung und Vermeidung jeglicher Diskriminierung

Eine sonderpädagogisch tätige Lehrkraft muss

- kooperationsfähig mit verschiedenen Berufsgruppen sein
- Arbeit koordinieren können
- theoriebasierte Kompetenzen haben
- Teambesprechungen leiten können
- Kenntnisse in Gesprächsführung haben
- Kenntnisse in Elternberatung
- Kenntnisse der wesentlichen Gesetze, Verordnungen und Erlasse haben
- Computerkenntnisse und ein umfangreiches Medienrepertoire besitzen
- Fähigkeiten zur wertschätzenden, stärkenorientierten Beschreibung der Schülerschaft haben
- sich maßgeblich mit Menschenbildern, Paradigmen, Behinderungsbegriffen und Grundhaltungen auseinandersetzen und eine positive Grundhaltung zur Schülerschaft mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung haben
- Reflexionsfähigkeit besitzen und sich mit dem eigenen Rollenverständnis auseinandersetzen
- mit der Berufswahl im Sinne reflexiver Begründungen auseinandersetzen
- aktuelle Erkenntnisse in der Sonderpädagogik aus der Theorie in die Praxis transferieren können
- Theorie vor dem Praxishintergrund reflektieren und systemorientierte Sichtweisen wählen können

-
- ❑ sich intensiv mit der Thematik originellen Verhaltens im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie der sich verändernden Schülerschaft auseinandersetzen
 - ❑ explizites Wissen in den Entwicklungsbereichen und in Entwicklungspsychologie haben
 - ❑ im Team arbeiten, eigene Stärken erkennen und in das Team einbringen können
 - ❑ Wissen im Bereich Beschulung im Förderzentrum, Integration und Inklusion haben
 - ❑ Kenntnisse über Evaluation von pädagogischen Maßnahmen haben und diese planen können

Für diese Aspekte müssen in der Bildungseinrichtung Indikatoren aufgestellt werden, auf deren Grundlage eine Evaluierung der Arbeit der Lehrkräfte erfolgen kann.

Ergänzende Standards in der sonderpädagogischen Lehrerbildung könnten sein:

Die Lehrkraft

- verfügt über Kompetenzen in den Entwicklungsbereichen Wahrnehmung und Bewegung, Sprache und Denken sowie Personale und soziale Identität
- arbeitet in der inklusiven Schule und innerhalb des Förderzentrums in interdisziplinären Teams
- ermittelt sonderpädagogischen Förderbedarf auf der Grundlage der rechtlichen Vorgaben
- ermittelt individuelle Entwicklungsstände auf der Grundlage einer fundierten lernprozessbegleitenden Diagnostik und dokumentiert diese in einem individuellen sonderpädagogischen Förderplan
- plant fächerübergreifenden Unterricht unter Berücksichtigung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

-
- berücksichtigt bei der Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht die Handlungs-, Fach- und Entwicklungsorientierung
 - unterrichtet konsequent auf der Grundlage der individuellen sonderpädagogischen Förderpläne
 - verfügt über Beratungskompetenz im Kontext von Prävention, Inklusion und Rehabilitation
 - verfügt über Kenntnisse der rechtlichen Grundlagen und der institutionellen Rahmenbedingungen für die sonderpädagogischen Förderungsschwerpunkte

2.2 Bilder der Lehrenden von den Lernenden

Die Art der pädagogischen Arbeit und damit die Qualität von Schule und Unterricht hängen wesentlich von den *inneren* Bildern ab, welche die Beteiligten voneinander haben. Daher ist es unabdingbar, sich über diese Vorstellungen und ihre hemmenden oder fördernden Wirkungen Klarheit zu verschaffen. Wenn die Eltern den Lehrern vertrauen, so werden sie ihre Kinder ermutigen, aktiv und mit Freude am Unterrichts- und Schulgeschehen teilzunehmen. Auch sie selbst werden bereit sein, sich entsprechend ihren Möglichkeiten zu engagieren. Wenn die Eltern dagegen ein schlechtes Bild von der Schule, der Schulleitung, den Lehrern und der Schülerschaft haben, d.h. wenn sie grundsätzlich misstrauisch sind, wird es schwerlich zu einer gedeihlichen Erziehungszusammenarbeit im Rahmen der Schule kommen.

Wenn ebenso die Schüler ein negatives Bild von den Lehrern haben, sind fruchtbare Lern- und Bildungsprozesse kaum möglich. Es wäre unrealistisch, wollte man erwarten, dass die Kinder und Heranwachsenden immer und in jeder Situation den Maßnahmen der Schule und der einzelnen Lehrer zustimmen. Es ist vielmehr natürlich, dass in vielen Fällen ein gewisses Maß an Widerstand gegeben ist. Das schließt aber ein Grundvertrauen nicht aus. Ein gemeinsames Ringen z.B. um Verhaltensregeln in der Schule - auch hart und kontrovers, aber fair ausgetragen - wird allgemein geschätzt und respektiert.

Eine Schlüsselrolle im Bildungsprozess kommt jedoch dem Bild zu, das die Lehrer von den Lernenden haben. Dieses hängt weitgehend davon ab, welches Grundverständnis sie von sich selbst und ihrem Beruf haben. Nicht selten verstehen sich die Lehrenden ausschließlich oder wenigstens primär als Vertreter ihres Faches; diese Position ist – das belegt eine Vielzahl von Schulentwicklungsprozessen - besonders häufig in den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen sowie den Berufsbildenden Schulen zu finden. Die Schüler gelten aus dieser Sichtweise als zu *Belehrende*, denen Fachinhalte, Kulturtechniken und Methoden des Wissenserwerbs *beigebracht* im Sinne von eingetrichtert werden sollen.

Andere Lehrkräfte haben den Beruf gewählt, weil sie bei den einzelnen Kindern und Heranwachsenden zu deren Bildung und Erziehung beitragen wollen. Im positiven Falle wird dieser Lehrertyp bemüht sein, ein offenes Ohr für die Lernenden zu haben. Für das Handeln der Lehrkräfte sind die grundsätzlichen Einstellungen und Menschenbilder von entscheidender Bedeutung, die bewusst oder implizit vorhanden sind. Aus eigener Erfahrung oder aus der Tradition heraus sehen manche Lehrer in Kindern und Jugendlichen „unfertige Wesen“, die es gilt, zunächst einmal *im Zaume zu halten* und nach Möglichkeit *zum Guten zu erziehen*.

Im Kontext von Qualitätssicherung ist es unabdingbar, sich über die Vielzahl der Bilder an einer Schule klar zu werden. Es muss sichergestellt sein, dass die unterschiedlichen Vorstellungen der beteiligten Personen nicht unthematisiert zu widersprüchlichen Handlungen und unüberbrückbaren Gegensätzen führen. Die jeweiligen Sichtweisen haben spezifische Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts, die Interaktion mit den Lernenden, die Bereitschaft zum Engagement an der Schule etc. Genau diese Konsequenzen müssen bei Qualitätssicherungsmaßnahmen explizit berücksichtigt werden. Werden die unterschiedlichen Sichtweisen nicht thematisiert, wird der gemeinsame Weg zu einer inklusiven Bildung scheitern.

2.3 Öffnung der Schule für gesellschaftliche Entwicklungen

Sicherung der Ausbildungsfähigkeit von Schülern bedeutet die Gewährleistung der Eingangsvoraussetzungen für eine der jeweils individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende berufliche Ausbildung. Hinführung Jugendlicher zur Ausbildungs- und Berufsreife zielt auf die selbständige und flexible Planung und Ausführung qualifizierter Tätigkeiten einschließlich der Option auf berufliche Selbständigkeit sowie auf die Fähigkeit zur Weiterbildung in selbst gesteuertem lebenslangem Lernen. Erfüllt Schule diese beiden Aufgaben, sichert sie die berufliche Anschlussfähigkeit ihrer Schülerschaft und leistet damit aus Sicht der Gesellschaft qualitätsvolle Unterrichts- und Erziehungsarbeit.

Allerdings: Diese anspruchsvolle Aufgabe zu realisieren, wird heute zunehmend schwieriger - angesichts der Wandlungen in der Arbeitswelt, die durch die Entwicklung und Verbreitung neuer Technologien, durch den Umbau von Unternehmensstrukturen sowie durch neue Formen der Arbeitsorganisation bedingt und mit Begriffen wie Informatisierung und Globalisierung nur unzulänglich beschrieben sind. Unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Anschlussfähigkeit und zukunftsbezogen betrachtet, bemisst sich die pädagogische Qualität von Schule daran, ob sie sich als Teil der Gesellschaft diesen Veränderungen öffnet, wie erfolgreich sie relevante Aspekte des Wandels der Arbeitswelt, der Globalisierung und der Nachhaltigkeit aufgreift.

- **Tätigkeitsinhalte und Tätigkeitsbereiche wandeln sich:** Dadurch, dass die *Halbwertszeit* spezifischer beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten im Vergleich zu früher rapide gesunken ist und weiter sinkt, ergibt sich für einen Großteil der Erwerbstätigen die Notwendigkeit der permanenten Anpassung durch Umschulung und Weiterbildung und damit der Einstellung auf den regelmäßigen Wechsel zwischen beruflich produktiven und beruflich unproduktiven Zeiten. Die Vorstellung des Lebensberufes ist passé; vielmehr kommt es bei der erstmaligen Berufswahl darauf an, sich entspre-

chend den eigenen Neigungen und Stärken ein berufliches Fundamentum zu schaffen, das mit Blick auf zukünftige Anforderungen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Dabei ist im Auge zu behalten, dass die Bedeutung des Sektors Dienstleistungen für die Bereitstellung von Arbeitsplätzen steigt. Damit ändert sich für viele Menschen der Charakter der Erwerbstätigkeit, damit erweitert sich das Spektrum der Möglichkeiten aber auch gerade wieder für Menschen mit Handicaps.

- **Tätigkeitsmerkmale und Umfang der Tätigkeit wandeln sich:** Während Standardfunktionen und Routinearbeiten in den Betrieben mehr und mehr durch integrierte Systeme der Informations- und Kommunikationstechnologien abgewickelt werden, gewinnen planende, steuernde und kontrollierende Tätigkeiten an Bedeutung. Auch unter dem Gesichtspunkt der einzelbetrieblichen Produktivitätssteigerung wird der bisherige Trend zur größtmöglichen innerbetrieblichen Arbeitsteilung umgekehrt. Neben einer hohen fachlichen Kompetenz ist insbesondere ein arbeitsplatz- und fachübergreifendes, teamorientiertes Verständnis erforderlich.
- **Zeitliche Flexibilität und räumliche Mobilität werden zunehmend gefordert:** Auch als Folge von Maßnahmen zur Bekämpfung der Massenarbeitslosigkeit wird sich für viele Menschen die wöchentliche bzw. jährliche Arbeitszeit verkürzen bzw. flexibilisieren. Gleichzeitig führt die mit dem verschärften internationalen Wettbewerb zwangsläufig verbundene Flexibilisierung von Produktionszeiten dazu, dass sich auch die Tätigkeitszeiten vieler Menschen häufiger ändern. Zusätzlich werden viele Arbeitnehmer sich zukünftig mit häufiger wechselnden Tätigkeitsorten auseinander zu setzen haben. Beide Entwicklungen beinhalten Chancen und Risiken. Sie eröffnen einerseits die Möglichkeit zu einer den individuellen Bedürfnissen entsprechenden Arbeitszeitgestaltung, zur Horizonterweiterung und zum interessierten Eingehen auf neue Umgebungen.

Andererseits beeinträchtigen sie das Entstehen einer - vielen Menschen Halt gebenden - täglichen Routine, die Entwicklung eines Heimatgefühls und das Eingehen sowie die Pflege von freundschaftlichen, ehelichen und familiären Bindungen.

- **Öffnung für moderne Informations- und Kommunikationstechnologien:** Neben dem Bereich der Arbeitswelt und des Berufs soll zur Veranschaulichung der Qualitätsdimension *Öffnung der Schule für gesellschaftliche Entwicklungen* auch auf den Aspekt der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien eingegangen werden. Die dynamische Entwicklung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien verändert nicht nur die beruflichen Anforderungen, sondern den Zugang zu Information und Wissen in allen Lebensbereichen. Wer an rasch verfügbaren und aktuellen Informationen interessiert ist, kann sie über den Computer und seinen Zugriff auf Daten- und Wissensspeicher wie Internet oder Online-Dienste direkt abrufen. Diese Möglichkeiten beeinflussen ebenso die Lernprozesse der Schule wie die Tatsache, dass sich jeder Sachverhalte und Informationen systematisch und schnell zu erschließen vermag. Die Kinder und Jugendlichen wachsen mit großer Selbstverständlichkeit in die moderne, *offene* Informationsgesellschaft hinein; das heißt, sie benutzen die neuen Medien, und zwar in ihrer ganzen Breite und Vielfalt, mit großer Unbefangenheit, Neugier und Fertigkeit, um ihren Interessen an Information, Unterhaltung oder technischem Know-How nachzugehen. Die Aufgabe von Bildung heißt hier, *Medienkompetenz* und die Fähigkeit zu kritischer Mediennutzung anzubahnen und zu entwickeln.

2.4 Lern- und Bildungsprozesse

Mit dieser Qualitätsdimension wird nun der Kern schulischer Aufgaben angesprochen. Schule hat entsprechend ihrem Auftrag Lernprozesse so zu gestalten, dass die Erreichung der vorgegebenen Bildungsziele gefördert wird. Zwischen gesetzlichem Anspruch und schulischem Selbstver-

ständnis einerseits und seiner Realisierung in Lernprozessen andererseits wird immer eine Kluft bestehen. Qualitätssicherung hat darauf zu achten, dass trotz dieser Kluft Lernprozesse im Sinne der Zielerreichung optimiert werden.

Optimierung von Lernprozessen erfordert jedoch zunächst die Bestimmung der Momente, die konstitutiv das Lerngeschehen begründen. Diese Frage, die vor jeder Qualitätssicherungsmaßnahme zu klären ist, soll im Folgenden nicht auf abstrakte Art, sondern im Rückgriff auf ein konkretes Lernarrangement beantwortet werden. Bei einem solchen Unterricht nimmt die Lehrkraft die Rolle eines Moderators von Unterricht an, sie setzt Lernprozesse in Gang, sorgt für optimale Lernbedingungen und steht beratend und helfend zur Verfügung. Sie gibt Anregungen - insbesondere für zusätzliche Aufgaben - doch greift sie in den eigentlichen Lernprozess kaum mehr ein. Das Erfolgserlebnis (Aha-Erlebnis als fruchtbarer Moment im Bildungs-/Lernprozess) liegt ganz auf Seiten der Lernenden.

2.5 Beratungs- und Förderfunktion

Die zentrale Qualitätsdimension der Schule betrifft die Initiierung, Vertiefung und Aufrechterhaltung von Lern- und Bildungsprozessen, d.h. den Erwerb, die Festigung und Differenzierung von Kompetenzen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Begabungen und Einstellungen. Solche Bemühung um die Entwicklung der Persönlichkeit der Heranwachsenden geht von den regelhaften Voraussetzungen bezüglich der Lern- und Verhaltensdisposition sowie der Umfeldbedingungen des einzelnen aus. Sofern diese nicht gegeben sind, ist die Schule gehalten, ihren Schülern besonders zur Seite zu stehen. Dies kann sich etwa auf folgende Funktionen erstrecken:

- **Beratungsfunktionen** - etwa Beratung von Schülern oder Eltern als Schullaufbahnberatung, als Berufsberatung, als Erziehungsberatung usw.

- **Förderfunktionen** - etwa als Ausgleich besonderer Schwächen und Handicaps oder zur Unterstützung sich andeutender besonderer Begabungen z.B. in künstlerischer, musischer oder sportlicher Hinsicht.
- **Fürsorgefunktionen** - etwa bezüglich der Rahmenbedingungen des Unterrichts, der Sicherheit des Schulwegs, der Schülerbeförderung, der Pausenarrangements, der Schulhaus- und -hofgestaltung.

Daneben sind auch psychologische und andere - insbesondere außerschulische - Angebote einzubeziehen. Bei unzureichender Beachtung dieser Funktionen wird zwangsläufig die zentrale Qualitätsdimension der Schule, die Lern- und Bildungsfunktion, beeinträchtigt, so etwa, wenn Schüler in Bildungsgänge platziert werden, denen sie nicht gewachsen sind und die zu Misserfolgserlebnissen führen oder die sie unterfordern.

Die Qualität von Schule wird also nicht allein von der Qualität des Unterrichts bestimmt, sondern auch von der angemessenen Wahrnehmung von Funktionen der skizzierten Art. Nun gehört dies in gewissem Maße seit je zu den schulischen Selbstverständlichkeiten. Stets jedoch besteht die Gefahr, dass die genannten Aufgaben durch einseitige Entwicklungen von Schule verdrängt und in ihrer Bedeutung unterschätzt oder dass sie überwertig werden und ausufern. Es gilt also zu prüfen, was im Einzelfall zu den regulären Aufgaben der Schule zu rechnen ist, was von ihr darüber hinaus an bestimmten besonderen Bemühungen zu erwarten ist und was schließlich zusätzlich durch spezielle Kräfte bzw. Institutionen zu leisten wäre. Häufig wird von Förderbedarf gesprochen und dieser als selbstverständlich angenommen. Dabei wird übersehen, dass es sich um Wertentscheidungen handelt und dass solcher Bedarf keineswegs allein in die Entscheidungsfreiheit der jeweils Beteiligten gelegt ist. Da sind vielmehr bestimmte Traditionen und gesellschaftliche, auch elterliche Vorstellungen zu beachten. So ist z.B. die Frage, ob Entlastung, intensive Förderung oder Schulwechsel angebracht ist, stets erst vor Ort und unter Berücksichtigung der konkreten Gegebenheiten zu entscheiden.

Vor allem aber hängen Art und Maß des speziellen Bedarfs von der jeweiligen Problemlage ab. Dabei geht es einerseits um die individuelle Disposition der Schüler - kognitiv, emotional, sensorisch, sprachlich, motorisch usw. - und andererseits um die konkreten schulischen und außerschulischen Lebens-, Lern- und Leistungsbedingungen wie zum Beispiel Lerngruppen, Lehrkräfte, Schule, Elternhaus, Freizeitbereich usw.

2.6 Schule als Organisation

Organisationen bedürfen zur Erreichung ihrer Ziele einer entsprechenden Struktur. Dazu gehören

- ihr Leitbild oder Programm/Profil
- ihre personelle Situation
- ihre Normen und Regeln sowie Verfahren und
- ihre materiellen Gegebenheiten und Ressourcen.

Diese allgemeinen Organisationsmerkmale sind in gewisser Weise auf die Schule übertragbar und dabei folgendermaßen zu präzisieren:

Das Leitbild einer Schule

Das Leitbild einer Schule beschreibt ihre Orientierung an und die Art der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen, pädagogische und erzieherische Zielsetzungen sowie Unterscheidungsmerkmale zu anderen Schulen. Da diese Ziele innerhalb der Schulgemeinschaft erarbeitet werden müssen, sind sie die Grundlage für die Weiterentwicklung einer Schule – Schulentwicklung - und ihre Qualitätsorientierung.

Die personelle Situation einer Schule

Die defizitäre und damit Belastung erzeugende oder befriedigende personelle Situation einer Schule ist ein ebenso wichtiges Kriterium für ihre Entwicklung wie Ausbildung und Qualifikation der Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Mitarbeiter sowie die Ausstattung mit benötigtem, nicht unterrichtendem Personal wie Hausmeister, Sekretärin, Technische Assis-

tenz etc. Dadurch wird deutlich, dass alle diese Personen gleichermaßen in den Prozess der Weiterentwicklung einer Schule einbezogen werden müssen.

Die Normen und Regeln einer Schule

Die hier getroffene Unterscheidung zwischen Normen und Regeln macht die Gültigkeit von Normen für alle Schulen deutlich. Regeln einer Schule charakterisieren sich in den Vereinbarungen, die innerhalb der Schulgemeinschaft getroffen werden. Kooperation, gegenseitige Hilfe und Unterstützung, hilfreiche Formen der Kommunikation und des Informationsflusses, Regeln der Konfliktbewältigung, das Selbstverständnis der Lehrkräfte, der Konsensanspruch im Kollegium, die Verlässlichkeit beim Umsetzen und Einhalten von Vereinbarungen, aber auch die Gestaltung eines sozialen Klimas oder die Art und Gültigkeit von Hausordnungen und Regelwerken tragen ebenfalls dazu bei, die Normen und Regeln einer Schule zu gestalten und zu definieren. Auch sie sind damit ein unverzichtbarer Aspekt der Qualität und Weiterentwicklung.

Die materiellen Gegebenheiten und Ressourcen einer Schule

Selbst das Vorhandensein geeigneter, fachspezifischer, also für verschiedene unterrichtliche Belange nutzbarer Räume, aber auch die Verfügbarkeit funktional ausgestatteter Räume wie zum Beispiel Meditations- und Ruheraum, Cafeteria, Räume zur Freizeitgestaltung, Fachräume und Sportstätten, der Zustand und die Ausgestaltung der Räume sind ebenso wichtige Bedingungen wie das Vorhandensein von geeigneten Lehr- und Lernmaterialien oder eine hinreichende finanzielle Ausstattung. Hinzu kommen die Möglichkeiten zur Realisierung schulinterner Fortbildung, die Unterstützung durch die Eltern, die Einbeziehung von Kompetenzen außerschulischer Experten oder Einrichtungen und im Falle der Abschlussstufen der allgemein bildenden Schulen, der Förderzentren und der Berufsbildenden Schulen die Kooperation mit den Betrieben im Sinne der Lernortkooperation.

Es wäre jedoch verkürzt, die Schule auf diese Aspekte zu reduzieren, sie isoliert zu sehen, da sie als Institution nur dann ihrem Auftrag gerecht wird, wenn wechselseitige Zusammenhänge gesehen und damit funktionierende Strukturen gebildet werden. Diesen inneren Zusammenhang kann Schule jedoch erst erlangen, wenn durch das Empfinden, Denken, Sprechen, Handeln und gemeinsame Reflektieren der in ihr lebenden Menschen ein gelungenes Zusammenleben bestimmt wird. Es stellt die Grundlage für geregelte und förderliche Kooperationsprozesse dar.

Qualitätssicherung erweist sich als eine Aufgabe, der sich nicht allein die einzelne Schule mit den an ihr Beteiligten, sondern ebenso der schuladministrative Bereich auf allen Ebenen stellen muss. Nur so kann dem Anspruch von ganzheitlichem Qualitätsmanagement umfassend entsprochen werden.

Qualitätssicherung ist nicht zuletzt Aufgabe der einzelnen Schule. Allerdings sollte die regelmäßige Durchführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen schrittweise vorbereitet werden. Hierzu empfiehlt es sich, an der betreffenden Schule eine kleine Arbeitsgruppe – die Steuergruppe – einzurichten, die in der kritischen Auseinandersetzung mit den aufgezeigten Qualitätsdimensionen zu einer weitergehenden und enger auf die eigene Schule bezogenen Präzisierung gelangt. Auf dieser Grundlage könnte dann die Diskussion etwa im Rahmen einer schulinternen Fortbildung auf das gesamte Kollegium unter Einbezug von Schüler- und Elternvertretern ausgeweitet werden. Dabei muss deutlich sein, dass die Verantwortlichkeit für Qualitätssicherung letztlich bei der Schulkonferenz verbleibt. Die Aufgaben von Qualitätssicherung zu präzisieren, bedeutet im Sinne der Empfehlung, die Qualitätsdimensionen vor dem Hintergrund der besonderen Gegebenheiten an der betreffenden Schule *inhaltlich* zu entwickeln. Die wichtigsten Aspekte jeder dieser Dimensionen sind in Leitfragen komprimiert, sodass sie als Orientierungslinien für die praktische Arbeit dienen können.

Einzelne der unter der jeweiligen Qualitätsdimension aufgeführte Leitfragen verweisen auf Aspekte auch anderer Qualitätsdimensionen. Damit wird eines der zentralen Prinzipien von Qualitätssicherung deutlich: der wechselseitige Bezug und die Überprüfung der Qualitätsdimensionen.

Praktisch kann Qualitätssicherung in Form eines Ist-/Soll-Vergleichs angelegt werden.

Im Bereich der Wirtschaft hat sich ein Verfahren durchgesetzt, bei dem ein externer Prüfer (Auditor) das betreffende Unternehmen untersucht, zertifiziert und sein Ergebnis in einem Auditbericht festhält. Schulen können Maßnahmen zur Qualitätssicherung selbständig durchführen. Dabei sollten sie sich externen Sachverständigen bedienen. Hierzu gehört die Begleitung durch qualifizierte Schulentwicklungsmoderatoren ebenso wie externe Evaluierungsverfahren wie zum Beispiel die so genannte Evaluation im Team (EVIT) in Schleswig-Holstein, bei der jeweils ein Team bestehend aus einem Schulaufsichtsbeamten, einem Schulentwickler und einem kritischen Freund – dem Schulleiter einer befreundeten und benachbarten Schule – alle zum Schulleben gehörenden Gruppierungen über mehrere Tage begleitet und anschließend sorgfältig Bericht erstattet.

3. Kriterien einer guten Schule

In der so genannten *guten Schule* lassen sich in Bezug auf die Normalschulen Unterschiede der pädagogischen Qualität ausfindig machen und damit Möglichkeiten benennen, an denen Bemühungen zur Verbesserung ansetzen können. Zweifellos wäre bereits viel gewonnen, wenn solche Impulse in der Breite der Schulpraxis systematisch aufgegriffen würden. Gleichwohl muss man auch die Grenzen dieses Ansatzes sehen: Selbst in den *guten* Normalschulen konnten bislang nur Teilelemente jener wohlbegründeten pädagogischen Zielvorstellungen verwirklicht werden, die im Zuge der Bildungsreformbewegung vor und nach 1970 und in der seither erfolgten kritischen Klärung und Weiterentwicklung herausgearbeitet und

in einigen Versuchs- und Modellschulen mindestens ansatzweise erprobt worden sind. So wichtig jene Gütekriterien also auch sind, die man an *guten* Normalschulen heute schon sozusagen empirisch ablesen kann, sie müssen doch auch auf weiterreichende, theoretisch begründete Zukunftsperspektiven der Schulen und der Entwicklung des gesamten Schulwesens bezogen werden, vor allem auf *inhaltliche* Kriterien. In diesem Sinne formuliert Klafki neun Thesen zur *Humanisierung und Demokratisierung der Schule*.³⁹⁰

1. „Eine demokratische und humane Schule, die ihrer Verantwortung gegenüber der nachwachsenden Generation gerecht werden kann, ist eine Einrichtung, die bei Lehrern und Schülern das Bewusstsein der Spannung und der Diskrepanzen zwischen Verfassungstext und Verfassungsrealität, zwischen dem programmatischen Selbstverständnis der jeweiligen Gesellschaft und ihrer Wirklichkeit weckt und lebendig hält. Die Lehrer einer solchen Schule, die in der Lehrerbildung tätigen Personen, eine progressive, sich für die Gestaltung der Praxis mitverantwortlich wissende Erziehungswissenschaft und - im Optimalfalle - eine reformerisch eingestellte Schuladministration müssen sich daher ständig gegen Versuche zur Wehr setzen, solche Diskrepanzen und Widersprüche zwischen Programm und Wirklichkeit zu vergessen oder zu vertuschen.
2. Eine demokratische und humane Schule hat den Auftrag (und muss daher entsprechende Freiräume erhalten), ihren Schülern Interessenunterschiede, Auffassungsdiskrepanzen und Konflikte in der Gesellschaft bewusst zu machen und ihnen Grundlagen für die Entwicklung der Fähigkeit zu vermitteln, allmählich ihren eigenen Standort innerhalb verschiedener und z.T. kontroverser Positionen und Sinngebungen wirtschaftlicher, sozialer, politischer, kultureller, religiöser Art zu bestimmen. Eine solche Schule ist also eine Institution, die auf Kontroversen und Konflikte nicht nur notgedrungen re-

³⁹⁰ Vgl. Klafki 1993.

agiert, sondern aus pädagogischer Verantwortung auf solche Spannungen aufmerksam macht und sich mit ihnen offen auseinandersetzt.

3. Eine solche Schule leitet junge Menschen um ihrer Zukunft willen auch dazu an, Alternativen zum Bestehenden zu denken, sich also nicht auf das Vorfindliche festschreiben zu lassen. Sie regt dazu an, produktive Fantasie zu entwickeln, d.h. kognitive Fantasie hinsichtlich der Fragen, wie man die Diskrepanz zwischen dem programmatischen Selbstverständnis der Gesellschaft und ihrer Wirklichkeit in Richtung auf mehr Gerechtigkeit, stärkere Annäherung an das Prinzip der *Chancengleichheit*, mehr Humanität, mehr zwischenmenschliche Solidarität, mehr Friedfertigkeit, mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten für alle, mehr Lebensqualität verringern kann. Schule soll also auch helfen, bei den Schülern die Geduld und die Freude an den kleinen Schritten im Blick auf die großen Perspektiven zu entwickeln.

4. Eine demokratische und humane Schule leitet nicht nur dazu an, neue politische, ökonomische, soziale, berufliche, lebensweltliche Konzepte zu verstehen und ggf. kreativ in der Vorstellung zu entwerfen. Sie muss sich auch darum bemühen, den Schülern und den Lehrern in der Schule selbst neue, positive Erfahrungen zu ermöglichen, gleichsam als zu erprobende Modelle, wie sich die Gesellschaft im Sinne ihrer eigenen Programmatik weiterentwickeln könnte. In der Schule müssten also z.B. Formen angstfreien Lernens, Modelle solidarischer Hilfe im Lernprozess, konkurrenzfreier Kooperation, Formen einer unterstützenden, nicht auslesenden Leistungsbeurteilung und Rückmeldung, Modelle rationaler Konfliktlösung, gelingender Mitbestimmung (einschließlich kollegialer Schulleitung) erprobt werden.

-
5. Diese Schule muss eine polare Spannung für Lehr- und Lernprozesse fruchtbar zu machen versuchen: Sie muss der außerschulischen Wirklichkeit nahe bleiben. Zugleich muss sie lehren, zu jener außerschulischen Wirklichkeit immer wieder kritische Distanz zu gewinnen. Das bedeutet [...] dreierlei: Schule muss zum einen die außerschulische Erfahrungswirklichkeit der jungen Menschen und ihre im außerschulischen Raum wirksamen Interessen in der Schule ernst nehmen, sie zur Sprache kommen lassen; sie muss zum anderen das außerschulische Leben gezielt in die Schule hereinholen - in der Gestalt von Experten, Eltern, Dokumenten jener außerschulischen Erfahrungsrealität usw.; und sie muss zum dritten die Realität immer wieder außerhalb der Schule aufsuchen, in der Form von Befragungen, Besichtigungen, Erkundungen, Praktika usw. - Auf der anderen Seite gilt: Schule muss [...] immer wieder kritischen Abstand zur außerschulischen Erfahrung gewinnen, um sie analysieren, ihre Hintergründe erfragen und erkunden zu können und sie auf ihre besseren Möglichkeiten hin zu prüfen und fantasievoll weiterzudenken.

 6. Demokratisch und human ist eine Schule, die die Tatsache, dass sie Schüler mit sehr unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen aufnimmt - und das bedeutet: mit sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für das schulische Lernen - nicht durch formale Gleichbehandlung ignoriert, sondern darauf bewusst und gezielt antwortet, nämlich einerseits individualisierend, andererseits kompensatorisch. Es ist eine Schule, die den Mut hat und schrittweise mehr Möglichkeiten entwickelt, gerade den schwächeren, benachteiligten, schwierigen Schülern besonders zu helfen, und zwar so, dass die Schule im ganzen und nicht zuletzt die Schüler, die günstigere Ausgangsbedingungen mitbringen, sich eine solche Zielsetzung zu eigen machen und aktiv an ihr mitwirken im Sinne praktischer Solidarität [...] . Gerade dadurch würde eine solche Schule

anspruchsvoller als die herkömmliche Schule werden; sie würde auch an die leistungsfähigeren Schüler höhere Ansprüche stellen, als das in der bisherigen, durchschnittlichen Schule der Fall ist. [...]

7. Human und demokratisch ist eine Schule, die den jungen Menschen als ganzheitliches Wesen ernst nimmt, ihn in allen seinen Lebensdimensionen und Möglichkeiten anzusprechen und zu fördern versucht: in seinen kognitiven - und d.h. vor allem auch: reflexiven - Fähigkeiten, darüber hinaus seinen emotionalen, motorischen, sozialen und praktischen Fähigkeiten. Es ist eine Schule, die diese verschiedenen Aspekte durch ein reiches Angebot von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernsituationen anspricht, und zwar so, dass sie dabei eine grundlegende Polarität berücksichtigt: die fruchtbare Wechselbeziehung zwischen unmittelbarer Beobachtung und Erfahrung, praktischem Tun, Experimentieren, Erprobungen, Praktika auf der einen Seite und denkender Verarbeitung, sprachlich-begrifflicher Reflexion und Abstraktion auf der anderen Seite - bis hin zur Reflexion über Sinn- und Grenzfragen der individuellen und der gesellschaftlichen Existenz des Menschen.

8. Demokratisch und human ist eine Schule, deren unterrichtlichen Kern entdeckendes und verstehendes, exemplarisches Lernen bildet; und zwar ein Lernen, das im engeren Erfahrungskreis der Schüler jene Probleme, Konflikte, Ansätze aufspürt, von denen aus sich schrittweise tiefere Einblicke in die großen nationalen und internationalen Brennpunkte unserer gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen Existenz eröffnen können: Friedenssicherung und Kriegsgefahr, das Nord-Süd-Gefälle und die Überwindung von Hunger und Elend in den Ländern der so genannten Dritten Welt; Umweltzerstörung und Umweltschutz angesichts eines weltweiten Technisierungs- und Industrialisierungsprozesses; Weltenergiever-

sorgung und so genannte Alternativenergien; Fundamentaldemokratisierung in allen Gesellschaften; Emanzipation der Frau; die Vorurteilsproblematik und die gesellschaftlichen Minderheiten und Randgruppen; die Beziehung zwischen den Generationen u. ä.

9. Demokratisch und human ist eine Schule, die sich selbst und die ihren Unterricht immer wieder mit den Schülern zum Thema, zum Gegenstand der Analyse, der Kritik, der Planung und Erprobung von Verbesserungsmöglichkeiten macht. Es ist eine Schule permanenter Reform, in der es gerade dieser ständig gewährleisteten Offenheit wegen nicht hektisch-aktivistisch zugeht, sondern - bei allem Aktiv-Sein - besonnen; in der stabile Formen des Schulalltags, der *Lernkultur*, der sozialen Beziehungen, des Schullebens und der Außenkontakte aufgebaut und gleichwohl gegen Erstarrung und Ritualisierung abgesichert werden, weil sie der Kritik und der Reflexion zugänglich bleiben. Eine solche Schule ist eine selbstreflexive Schule.³⁹¹

3.1 Begriff der Qualität

Der Begriff Qualität leitet sich vom lateinischen *qualis* ab, was zunächst bewertungsfrei *wie beschaffen* bedeutet. Bereits Meyer's Konversationslexikon von 1878 sieht Qualität wie folgt: „Die Qualitäten eines Dinges sind die zufälligen Eigenschaften desselben, das heißt diejenigen, welche ihm nicht notwendig und allgemein zukommen, welche dasselbe aber in einem bestimmten Fall besitzt.“ Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Begriff *Qualität* in dem Sinne gebraucht, dass ein Produkt den Anforderungen des Marktes gerecht wird oder die Erfordernisse des Marktes übererfüllt.

Durch die EOQC (European Organization for Quality Control) wurde Qualität zunächst durch „the totality of features and characteristics of a product

³⁹¹ Klafki 1993, S. 2 ff.

or service that bear an its ability to satisfy a given need“ definiert, wonach 1984 die Vornorm DIN 55350 übernommen wurde: „Qualität ist die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegebener Erfordernisse beziehen“.³⁹²

Die heute gültige Definition von Qualität nach der DIN 55355 lautet: Die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen. Danach bedeutet Qualität die Gebrauchstauglichkeit eines Produktes.

Qualität ist „die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegebener Erfordernisse bezieht“.³⁹³ Diese Definition ist für Sach- und Dienstleistungen gleichermaßen anzuwenden. Sie rückt die Erfüllung bestimmter Anforderungen in den Vordergrund, konkretisiert jedoch nicht, von welcher Institution bzw. von welchem Personenkreis (Kunde, Mitarbeiter, Unternehmen) die Maßstäbe zur Qualitätsbeurteilung festgelegt werden.³⁹⁴

Die Auffassung der Deutschen Gesellschaft für Qualität verbindet zwei zentrale Arten der Qualitätsdefinition: den produkt- und den kundenbezogenen Qualitätsbegriff: „Qualität von Dienstleistungen kann als Summe bzw. als Niveau der vorhandenen Eigenschaften verstanden werden. Die Betrachtung objektiver Kriterien rückt dabei in den Vordergrund (product-based). [...] Die Qualitätsbetrachtung aus Kundenperspektive (user-based) ist auf die Wahrnehmung der Produkteigenschaften bzw. Leistungen durch den Kunden gerichtet. Letztlich entscheiden nicht allein die objektiv vorhandenen Qualitätsmerkmale über die Qualitätsposition einer Dienstleistung in der Sichtweise des Kunden. Diese Positionierung erfolgt vor

³⁹² Bauer/Sachse 1996.

³⁹³ Deutsche Gesellschaft für Qualität: Begriffe zum Qualitätsmanagement.

³⁹⁴ Bruhn 1994-1999.

dem Hintergrund des subjektiven Urteils über die vom Kunden als wichtig erachteten Eigenschaften.“³⁹⁵

Gerade für die Messung der Dienstleistungsqualität sind die produkt- und kundenorientierten Definitionen von besonderer Bedeutung. Sie sind Gegenstand von Maßnahmen zur Sicherstellung der Qualität, die ihren organisatorischen Hintergrund in einem ausgebauten Qualitätsmanagementsystem finden.

3.2 Qualitätsdimensionen

Die unterschiedlichen begrifflichen Auffassungen von Qualität machen deutlich, dass der erste Schritt auf dem Weg zu einem Qualitätsmanagementsystem in der Bestimmung der relevanten Dimensionen der Dienstleistungsqualität zu suchen ist.³⁹⁶ Als Qualitätsdimensionen sind dabei die verschiedenen durch unternehmensinterne und -externe Zielgruppen wahrgenommenen Qualitätseigenschaften zu sehen. Im Hinblick auf die oben dargestellten Qualitätsdefinitionen kann zwischen drei generellen Dimensionen differenziert werden.³⁹⁷

1. **Potentialdimension:** Hier steht die Wahrnehmung der Strukturen und Potentiale des Dienstleistungsanbieters im Vordergrund wie Größe, Marktstellung, Anzahl und Qualifikation der Mitarbeiter im Kundenkontakt.
2. **Prozessdimension:** Hier ist die Einschätzung der Prozesse während der Leistungserstellung wie z. B. die Qualität von Beratungsgesprächen gemeint.
3. **Ergebnisdimension:** Hierbei geht es um die Beurteilung der erfolgten Leistung bzw. des Ergebnisses des Dienstleistungsprozesses.

³⁹⁵ Deutsche Gesellschaft für Qualität: Begriffe zum Qualitätsmanagement.

³⁹⁶ Vgl. Bruhn 1999.

³⁹⁷ Vgl. Donabedian 1999.

Bei der Betrachtung von Art und Umfang der erstellten Dienstleistungen lassen sich noch einmal zwei Qualitätsdimensionen unterscheiden:³⁹⁸

- Technische Dimension: Im Mittelpunkt steht die Breite des Leistungsprogramms.
- Funktionale Dimension: Die Art und Weise der Leistungserbringung steht im Vordergrund.

Darüber hinaus liegt eine Einteilung in Qualitätsdimensionen vor, die nicht nur konzeptionell entwickelt, sondern auch empirisch überprüft worden ist. Sie kann als Ergebnis sämtlicher oben genannter Dimensionen interpretiert werden. Danach gibt es fünf eigenständige Qualitätsdimensionen:³⁹⁹

1. **Annehmlichkeiten des Umfeldes** (*Tangibles*): Das äußere Erscheinungsbild des Dienstleistungsortes, insbesondere die Ausstattung der Räume und das Erscheinungsbild des Personals
2. **Zuverlässigkeit** (*Reliability*): Die Fähigkeit des Dienstleistungsunternehmens, die versprochenen Leistungen auch auf dem avisierten Niveau zu erfüllen
3. **Reaktionsfähigkeit** (*Responsiveness*): Die Fähigkeit des Dienstleisters, auf den spezifischen Bedarf und die Wünsche der Kunden – bezogen auf Variablen wie Bereitschaft und Schnelligkeit - einzugehen und sie zu erfüllen
4. **Leistungskompetenz** (*Assurance*): Die grundsätzliche Fähigkeit des Anbieters zur Dienstleistung, insbesondere das Wissen, die Höflichkeit und Vertrauenswürdigkeit der Mitarbeiter
5. **Einfühlungsvermögen** (*Empathy*): Die Bereitschaft und Fähigkeit des Unternehmens, auf individuelle Kundenwünsche einzugehen.

Die Gesamtheit der Dimensionen fokussiert auf den Wunsch, tiefergehende Einsichten über den Dienstleistungsbedarf zu gewinnen. Nur die ge-

³⁹⁸ Vgl. Grönroos 1983.

³⁹⁹ Hentschel mit SERVQUAL 1990.

naue Spezifikation der Anforderungen an die Dienstleistungen aus der Nachfragerperspektive ermöglicht schließlich den gezielten Einsatz des Marketinginstrumentariums und eines Qualitätsmanagementsystems für den Dienstleistungsanbieter.

4. Evaluation

Ein wesentliches Instrumentarium zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der schulischen Arbeit ist die Evaluation, um Prozesse der Schulentwicklung ständig neu zu diskutieren, zu bewerten und Veränderungen in Gang zu setzen. Evaluation ist inzwischen im pädagogischen Feld in aller Munde und dennoch ein relativ neuer Begriff. Wir benutzen ihn zur Reflexion des Lehrerhandelns auf den unterschiedlichen Ebenen von Bildung und Erziehung.

Bisher außer Acht gelassene Fragestellungen von Bildung und Erziehung, insbesondere Wertediskussionen, finden dadurch auf allen Organisationsebenen Berücksichtigung

- auf der Ebene der Lerngruppe,
- auf der Ebene der Jahrgangsstufe,
- auf der Ebene der gesamten Einrichtung,
- auf der Ebene der Elternschaft,
- im System mit unterschiedlichen Kooperationspartnern.

4.1 Begriffsbestimmung

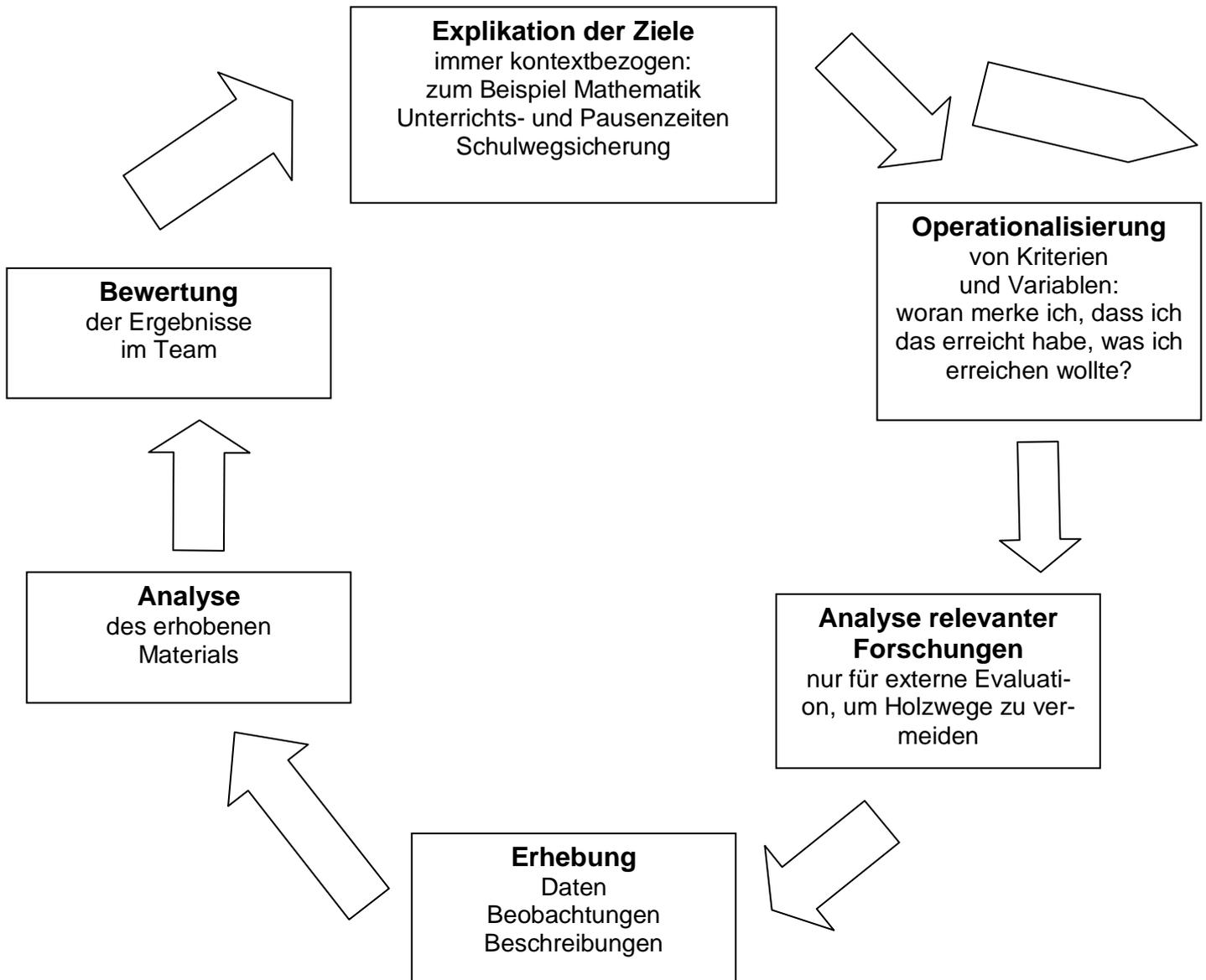
- **Evaluation** ist die systematische Sammlung, Analyse und Bewertung von Informationen aller Art auf der Grundlage der Verständigung über die gemeinsamen Ziele der Arbeit.
- **Evaluation** ist ein Werkzeug zur Ermittlung der Effektivität und Effizienz der schulischen Arbeit. Sie ist niemals Selbstzweck und sie will nicht das Rad neu erfinden.

- **Evaluation** ist immer zielgerichtet. Sie wird vor Beginn der Arbeit systematisch geplant und klar strukturiert.
- **Evaluation** ist immer sozial und dialogisch. Die Ergebnisse sind keine Setzungen, sondern werden in Diskussionen bewertet und daraufhin konstruktiv genutzt. Die gesammelten Daten erfahren dadurch eine kommunikative Validierung, also eine Gültigkeit durch Diskurs und gemeinsame Interpretationen.

Nicht verschwiegen werden dürfen die Schwierigkeiten und Probleme von Evaluationsvorhaben. Diese weisen häufig keinen unmittelbar erkennbaren Nutzen auf, sondern schüren Argwohn und Misstrauen bei den beteiligten Personengruppen, vornehmlich bei den Lehrkräften und den Einrichtungsleitungen. Deshalb muss Evaluation konsequent ethischen Grundsätzen eines Miteinanders aller beteiligten Personengruppen folgen, die allen Mitgliedern dieser Gruppen von vornherein bekannt sind und die von jedem Einzelnen jederzeit eingefordert werden können. Zu diesen Grundsätzen gehören in erster Linie:

- stetige Transparenz und jeglicher Verzicht darauf, einzelne Personen an den Pranger zu stellen,
- Wahrung des Datenschutzes und sorgfältiger Umgang mit Informationen,
- Berücksichtigung von Mehrperspektivität und Triangulation,
- Bereitschaft zu Dialog und konstruktiver Kritik bei allen Beteiligten,
- Bereitschaft und Fähigkeit zum Feedback und
- Bereitschaft, Konsequenzen zu ziehen und Weiterentwicklung aktiv zu fördern.

Evaluation ist extern wie intern, für ein gesamtes System wie individuell
stets ein zyklischer Prozess:



4.2 Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation im Team

Durch externe Evaluation soll der Blick gerichtet werden auf die gesamte Palette von Umgangsweisen in einer Schule, die darüber entscheiden, wie Menschen den Gegenstand der Inklusionsfähigkeit und –bereitschaft als bedeutungsvoll wahrnehmen. Damit ist auch das bewusste Verhalten gegenüber dem Mainstream der Bildungsdiskussion in der Öffentlichkeit ge-

meint, in der die Thematik der Inklusion bisher so gut wie überhaupt nicht vorkommt.

An dieser Stelle soll nun der Prozess der externen Evaluation im Team, so wie Schleswig-Holstein ihn durchführt, erläutert werden, um die Ausgangsthese zu untermauern, dass durch ihn der Weg in Richtung Inklusion im Bildungsbereich ein wenig mit geebnet werden kann.

Durch alle vier Jahre periodisch wiederkehrende externe Evaluation im Rahmen des EVIT genannten Prozesses der Bewertung soll die interne Qualitätsentwicklung der Einzelschule stimuliert und unterstützt werden. Zentrale Bezugspunkte sind dabei das Schulprogramm, die geltenden Bildungsstandards und Lehrpläne. Hinzu kommen die schulinternen und Fachcurricula, das Förder- und Fortbildungskonzept der Schule sowie die geltende Lern- und Förderplanung und weitere sehr individuellen Markenzeichen der jeweiligen Schule. Dieser SchulTÜV will die freundliche Überwachung der Einzelschulen statt einer feindlichen Übernahme durch landesweit Qualitätstests und veröffentlichte Rankings gewährleisten und setzt auf Motivation, Stärkung und Förderung statt Abmahnung und Veröffentlichung von Problembereichen einer Einrichtung.

An der externen Evaluation im Team sind Schulen aller Schularten und –stufen beteiligt, also auch die Förderzentren. In Schleswig-Holstein arbeiten Förderzentren für unterschiedliche sonderpädagogische Förderschwerpunkte. So gibt es Förderzentren mit dem Schwerpunkt Lernen, die in der Regel auch die sonderpädagogischen Schwerpunkte Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung mit abdecken. Daneben gibt es Förderzentren mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung, die für größere Regionen zuständig sind und landesweite Förderzentren mit dem Schwerpunkt Hören sowie Sehen. Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte kranke Schülerinnen und Schüler sowie Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensweisen werden von den vorhandenen Förderzentren mitbetreut.

Alle Förderzentren haben Partner im Bereich aller allgemeinbildenden und beruflichen Schulen und sind dort für Prävention und Integration sowie Beratung und Diagnostik von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen zuständig.

Bei der externen Evaluation im Team wird die Zufriedenheit mit der Arbeit der Einzelschulen aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Hierzu werden alle an Schule beteiligten Gruppen wie Eltern, Schülerschaft, Schulträger, Kollegium, Schulleitung und außerschulische Kooperationspartner mittels standardisierter Fragebögen um ihre Meinung gebeten. Hierbei wird auch nach der Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner Förderzentrum gefragt. Allein die Thematisierung integrativer Ansätze lenkt in manchen Schulen den Blick auf einen Bereich, der im Alltag kaum vorkommt.

Externe Evaluation im Team ist eine spezielle schleswig-holsteinische Form der äußeren Zertifizierung. Hierbei besteht das Team jeweils aus dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten, einer Vertretung des vom Land Schleswig-Holstein unterhaltenen Instituts für Qualitätsentwicklung sowie einem kritischen Freund. Die Schulaufsicht ist im EVIT-Team primus inter pares, da bei ihr in jedem Fall die Geschäftsführung des gesamten Evaluierungsprozesses liegt. Der kritische Freund ist Schulleiter einer vergleichbaren Schule und wird von der Schulleitung der zu evaluierenden Schule ausgewählt und benannt.

Vor Ort handeln alle drei EVIT-Teammitglieder gleichberechtigt. Durch die Zusammenstellung des Teams aus jeweils drei Professionen soll sich eine mehrperspektivische Sichtweise auf die Einzelschule ergeben.

Die Schulaufsicht erhält in diesem Evaluierungsprozess eine neue Rolle als Qualitätsmanager für eigenverantwortliche Schulen und muss diese Rolle sicherlich auch erst lernen und mit ihr zu leben beginnen. Alle EVIT-Teammitglieder sind professionell geschult. Hier wäre es sehr wünschenswert, wenn darauf geachtet würde, dass in jedem Fall auch sonderpädagogische Kompetenzen gewährleistet sein müssen.

Alle Team-Mitglieder müssen durch Qualifizierung darauf vorbereitet sein, dass der EVIT-Besuch durch einen Geist der Anerkennung, Wertschätzung und Motivation zur Veränderung geprägt sein muss. Das bedeutet, dass es ständiger Weiterqualifizierung und Reflexion innerhalb der Teams bedarf, um sich als Veränderungsmanager im positiven Sinne zu verstehen. Bestimmte Aspekte sollten stets in den Hauptfokus jedes Evaluationsprozesses gehören und von den Teammitgliedern offensiv befördert werden. Dazu gehören Fragestellungen wie

- * der Nutzen von Heterogenität
- * die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen sowie
- * von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund
- * die gezielte Nutzung des Nachteilsausgleichs und
- * die Entwicklung des Förderkonzepts der Schule.

Auf der Grundlage der externen Evaluation müssen Unterstützungs- und Weiterentwicklungsangebote für die Schulleitungen und Lehrkräfte sowie gegebenenfalls für das weitere schulische Personal zur Verfügung gestellt werden. Bei EVIT steht nicht Kontrolle im Vordergrund, sondern Stärkung von Selbstbestimmung und Teilhabe hin zu einer Schule der Vielfalt.

Bei allen Schulentwicklungsaufgaben, die sich aus der externen Evaluation ergeben, kommt dem Schulleitungsteam eine wesentliche Führungsaufgabe zu. Schulleitung gibt Impulse und Anregungen, verstärkt und entwickelt oder hemmt und hält zurück.

Auch für Schüler, Eltern und Angehörige sowie für schulische und außerschulische Partner müssen Impulse durch Qualifizierungsangebote gesetzt werden, wenn Schulentwicklung mit allen beteiligten Gruppen gelingen soll.

Durch vom Evaluationsprozess ausgehende Impulse kann insbesondere der Umgang mit Heterogenität und Diversität gefördert werden. Sowohl die Vielfalt der ethnisch-kulturellen und religiös-weltanschaulichen Strömungen als auch die sozialen, sprachlichen und behinderungsspezifischen

schen Besonderheiten bieten enorme Chancen für das gemeinsame Lernen und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen hin zu weltoffenen und toleranten Mitmenschen. Doch leider wird Heterogenität in Schule nach wie vor häufig als eine Belastung erlebt, die durch wiederholtes Sortieren der Schüler vermeintlich verringert werden kann.

Ziel jedes externen Evaluationsprozesses ist es, die Stärken einer Schule zu stärken und vorhandene Schwächen und Problembereiche abzumildern. Ein besonderer Vorteil ist die gezielte Möglichkeit der Verständigung über gemeinsame Werte und Haltungen, Ziele, Vorgehensweisen und Ressourcen, die sonst im alltäglichen Unterrichtsgeschäft häufig viel zu kurz kommt oder sogar ganz vergessen wird. Bei der externen Evaluation werden für alle an Schule beteiligten Personengruppen gemeinsam bedeutungsvolle Kriterien und Indikatoren festgelegt, die zur Weiterentwicklung der schulischen Arbeit herangezogen werden können. Niemals erfolgt eine Bewertung der Tätigkeit oder der individuellen Eigenheiten einzelner Lehrkräfte oder gar eine individuelle Abrechnung mit als unliebsam empfundenen Personen.

Im Folgenden soll in aller Kürze dargestellt werden, was EVIT leisten soll und kann. EVIT dient der förderlichen Überwachung der Schulwirklichkeit vor Ort. Das Verfahren soll neben den regelmäßig stattfindenden Schulleitungs- und Vergleichsuntersuchungen den Blick auf die Einzelschule mit ihrem Programm und Netzwerk richten. Damit wird die bisher noch klaffende Lücke zwischen internationalen und nationalen Vergleichsstudien und der schon implementierten inneren Evaluation geschlossen. Durch das Ergebnis der externen Evaluation wird der Schule eine direkte Rückmeldung zum Erfolg der eigenen Arbeit gegeben. Dabei können Indikatoren wie zum Beispiel die Integrationsbemühungen oder die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern der Schule berücksichtigt werden, die sonst bei ausschließlich interner Bewertung regelmäßig vergessen würden. Sowohl interne als auch externe Evaluation im Team ist dabei stets an das

Schulprogramm gekoppelt, das in seinen Möglichkeiten als konkretes Arbeitsprogramm gewürdigt wird.

Wie läuft nun ein EVIT-Verfahren ab?

Die Schulen werden ausgelost oder melden sich freiwillig. Sie haben nach Bekanntgabe des Termins mehrere Monate Vorbereitungszeit. In dieser Zeit werden standardisierte Befragungen aller Gruppen der Schule durchgeführt. Die Befragungen erfolgen in der Regel online – entsprechende technische Voraussetzungen können durch die Schule bereitgestellt werden – und ziehen eine genaue Auswertung durch das Institut für Qualitätsentwicklung nach sich.

Bei Förderzentren nehmen an den standardisierten Fragebogenaktionen auch die Lehrkräfte, Schüler sowie Eltern in integrativen Maßnahmen teil. Einige Wochen vor dem Schulbesuch tagt der EVIT-Schulausschuss mit der Schulleitung sowie Vertretern der Lehrkräfte, der Eltern- und Schülerschaft und des Schulträgers gemeinsam mit dem EVIT-Team. Der eigentliche Schulbesuch dauert je nach Schulgröße und Anzahl der integrativen Maßnahmen zwei bis drei Tage. Er endet am Abend des letzten Tages mit einem mündlichen Rückmeldebericht, der mit der gewählten Diktion und der Art des Vortrages bereits über den Erfolg des gesamten EVIT-Verfahrens wesentlich mitentscheidet. Einige Wochen später erhält die Schule den schriftlichen Bericht des EVIT-Teams mit möglichst konkreten Hinweisen zu Veränderungsnotwendigkeiten. Dieser Bericht sollte unbedingt mit dem mündlichen Rückmeldebericht kongruent sein.

Der Bericht wird in allen Gremien der Schule ausführlich beraten. Das EVIT-Team erhält eine bewertende Rückmeldung zu seiner geleisteten Arbeit durch die Schule.

Einige Zeit später schließt die Schule Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht ab. Ein Ziel kann die Bemühung um mehr Integration und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen sein. Hierzu gehört, dass die Gremien der Schule bereit sind, die besonderen Chancen von Heterogenität und Diversität zu nutzen.

Die Qualität dieser Vielfalt von Schule kann sich zum Beispiel in der Akzeptanz der Einzigartigkeit jedes einzelnen Schülers zeigen: So wie ich bin, bin ich hier an meiner Schule richtig! Das gilt für das gelebte Wissen, dass es normal ist, verschieden zu sein und setzt die Bereitschaft zum gemeinsamen Lernen ohne Ausgrenzung voraus. Der selbstbewusste Umgang mit Diversität zeigt sich in der Zielklärung für die weitere Entwicklung der Schule gemeinsam mit allen beteiligten Gruppen und in der Art, wie Schüler mitreden und sich einmischen können.

Im methodisch-didaktischen Feld gehört dazu die Bereitstellung von Lernangeboten für alle Schüler für eine Welt von morgen und die Gestaltung von Lernumgebungen zum Erforschen, Entdecken, Auseinandersetzen, Interessen wecken sowie Erhalten von Neugier für alle Kinder und Jugendlichen je nach Leistungsfähigkeit und Begabung. Die chancengerechte Schule von morgen zeigt sich unter anderem in dem Bemühen um lebenslanges Lernen und in der Zusammenarbeit der Generationen sowie in der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung durch unterschiedlichste Bildungspartner einschließlich Sponsoren. Hierzu gehört die Nutzung der Möglichkeiten sich entwickelnder regionaler Bildungslandschaften, Kooperationen und Netzwerke sowie von ganztägigem Lernen. Die sich entwickelnde Schule ist von der Erkenntnis geleitet, dass individualisiertes Lernen und Integrationsfähigkeit der Schule sowie die Öffnung für alle Menschen unabhängig von ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten eine entscheidende Leistung sind.

Als Fazit aus den Möglichkeiten der externen Evaluation im Team lassen sich folgende Aspekte darstellen:

Aus den begonnenen Wegen der einzelnen deutschen Bundesländer zur externen Evaluation könnte ein länderübergreifendes Bildungsmonitoring werden. Hierzu sollte gehören, dass die kontinuierliche Entwicklung der Einzelschule hin zur Inklusion als unabdingbarer Leistungsaspekt von Schulen angesehen wird.

4.3 Zusammenhang von Evaluation und Schulprogramm

Evaluation, Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit sind untrennbar miteinander verbunden. Die relativ innovative Sichtweise dabei ist, dass jede Schule ihren eigenen, höchst individuellen programmatischen Rahmen festlegt. In der Bewertung der eigenen Tätigkeit können sich alle Beteiligten Rechenschaft geben über die eigenen Zielsetzungen und Standards und sie abgleichen mit Ansprüchen und Standards von außen. Evaluation gibt Handlungssicherheit und Orientierung für die Umsetzung der Bildungsziele und Lehrplananforderungen. Sie beginnt spätestens mit der ersten Bestandsaufnahme für das Schulprogramm und endet - nie!

Neben der oben angegebenen Definition versteht man unter Evaluation die „Gewinnung, Auswertung, Beurteilung und Interpretation von Informationen über die Wirkung von Lernprozessen, pädagogischen Maßnahmen, Schulversuchen und Curriculumprojekten“.⁴⁰⁰ Sie kann unterschiedlichen Zielen innerhalb einer Institution dienen und muss klar von allen beteiligten Personengruppen für die eigene, spezifische Situation festgelegt werden. Die Ergebnisse können deshalb auch keine Allgemeingültigkeit widerspiegeln, sondern beziehen sich immer nur auf die Besonderheiten der jeweiligen Schule. Für die Diskussion der individuellen Vorgehensweise an einer Schule können die folgenden zwölf Schlüsselfragen gelten:

- Was soll bewertet und beurteilt werden?
- In welcher Reihenfolge wollen wir vorgehen?
- Wer soll die Evaluation durchführen?
- Wie sichern wir den Informationsfluss zwischen allen Gruppen der Schule?
- Wollen wir externe Unterstützung oder von Anfang an interne Evaluation?
- Welche Methoden kennen wir bereits oder wollen wir kennen lernen?

⁴⁰⁰ Schaub/Zenke 1997, S. 131.

- Welche methodischen Verfahren eignen sich für uns besonders gut?
- Welche Daten haben wir bereits früher erhoben und können sie in unsere Bewertung einbeziehen?
- Wie sollen die Ergebnisse vorgestellt werden?
- Wie sollen die Ergebnisse diskutiert und weiter genutzt werden?
- Wollen wir die Ergebnisse veröffentlichen und wenn ja, wo und wie?
- Welche nächsten Schritte und Veränderungen ergeben sich eventuell aus unserer Evaluation?

Im Folgenden werden die möglichen Inhaltsebenen für programmatisches und evaluatisches Arbeiten und dazu gehörige Beispiele für Inhaltsbereiche noch einmal tabellarisch zusammengefasst:

Ebene der Lerngruppe bzw. der Schulstufe	Ebene der gesamten Bildungseinrichtung	Ebene des Bildungswesens
Besondere Schwerpunkte der Lehrkräfte und Schüler	Leitzielsetzungen der gesamten Schule	UN-Konvention Gesetze und Verordnungen
Individueller Förderbedarf der Schüler – individuelle Förderplanung	Präsentation der Schule nach außen	Richtlinien und Lehrpläne
Kooperationsformen im Team	Besondere Schwerpunkte der Schule	Modellprojekte und Schulversuche
Individuelle Zielsetzungen der Schüler und Lehrkräfte	Spezielle Lern- und Förderangebote der Schule	Kooperation mit Verbänden und anderen Systemen (Werkstatt für Menschen mit Behinderungen, berufliche Schule, Lebenshilfe, Eingliederungsfachdienst..)
Inhalte und Strukturen in der Lerngruppe	Schulinternes Curriculum	Richtlinien für Schulabschlüsse
Methodenwahl	Zusammenarbeit mit den Eltern	
Lernorte außerhalb der Lerngruppe	Kommunikationskultur innerhalb der Schule	Kommunikationskultur mit Netzwerkpartnern und mit Schulen der gleichen Sparte
Kooperation mit Eltern und weiteren Netzwerkpartnern	Kommunikationsstrukturen mit Partnern der inklusiven Bildung
.....

4.4 Formen der Evaluation

Es wird zwischen drei wesentliche Formen der Evaluation unterschieden. Alle drei stehen gleichgewichtig nebeneinander. Jedes Bildungssystem muss eigenverantwortlich für sich entscheiden, welche Form die aktuell passende ist und gewählt werden soll. Evaluation kann in folgender Weise durchgeführt werden:

- a. Bei der internen Evaluation liegt die Durchführungsverantwortung in den Händen der einzelnen Schulen. Das Evaluationsverfahren wird von Personen, die in dieser Schule arbeiten, selbst geleitet und die erhobenen Daten intern ermittelt, ausgewertet, diskutiert und genutzt.
- b. Externe Evaluation wird durch außen stehende Personen gestaltet. Diese leiten die Verfahren und leisten die Auswertung der erhobenen Daten in enger Absprache mit der zu evaluierenden Einrichtung. Externe Evaluation fußt stets auf einem schriftlichen Kontrakt mit den außen stehenden Personen, die eine Analyse und Bewertung festgelegter Bereiche vornehmen. Sie kann der Schule auf dem Dienstweg auferlegt oder von ihr selbst in Auftrag gegeben worden sein. Durchführen können externe Evaluation z.B. Schulaufsichtspersonen, Schulforscher, Bildungsberater und so genannte *kritische Freunde* aus benachbarten Schulen. Diese Form wird als *peer review* bezeichnet.
- c. Evaluation durch Schulentwicklungsberater ist eine Kombination beider Arten. Hierbei liegt die Verantwortung für die Gestaltung des Evaluationsprozesses, die Auswahl der zu untersuchenden Inhalte und die Bewertung der gewonnenen Daten zwar bei der einzelnen Schule, aber Personen von außen übernehmen die Moderation. Sie sind die *kritischen Freunde* oder *kritischen Wegbegleiter* dieser Einzelschule, die Anregungen zu möglichen Verfahrenswegen, Auswertungsformen und Darstellungsweisen für die Ergebnisdis-

kussion geben und immer wieder Rückfragen stellen, um Reflexionsprozesse zu intensivieren, aber sie nehmen möglichst wenig Einfluss auf die internen Evaluationsprozesse der Institution. Die Schulentwicklungsberater bzw. Moderatoren müssen allen Gruppierungen der Schule bekannt sein.

4.4.1 Evaluationsbereiche

Evaluation sollte in jeder Schule stets in den Bereichen eingesetzt werden, in denen aktuelle Entwicklungs- und Arbeitsprozesse stattfinden, die für alle an der Evaluation beteiligten Personen derzeit wirklich von Belang sind und die die Arbeit in der Schule nach Einschätzung aller wirkungsvoll voranbringen können. Insbesondere am Prozessbeginn, wenn die beteiligten Personen noch nicht über allzu viele Evaluationserfahrungen verfügen, ist es wichtig, dass nicht mehrere unterschiedliche Bereiche gleichzeitig untersucht werden, da dann leicht die Übersicht verloren geht und der Nutzen der gewonnenen Daten für schulische Entwicklungsprozesse nicht mehr erkennbar ist. Bearbeitet man zu wenige Fragestellungen, ist oft die Menge der erhobenen Daten sehr spärlich, so dass die Prozessbeteiligten den gesamten Bewertungsvorgang in Frage stellen können.

Beispiele für Evaluationsbereiche sind:

- Kooperation von Elternhaus und Schule bezogen auf die gesamte Schule oder auf einzelne Schulstufen insbesondere in Übergangsbereichen wie Eingangsphase von der Kindertageseinrichtung in die Schule und Übergangsphase ins Berufsleben
- Kooperation mit der Frühförderung und dem Bereich der Kindertageseinrichtungen
- Kooperation mit der Arbeitsagentur, den Integrationsfachdiensten bzw. den Beruflichen Schulen, den Werkstätten für Menschen mit Behinderungen
- Kooperation mit Therapeuten und Ärzten

-
- Individuelle sonderpädagogische Bildungs- und Erziehungspläne bezogen auf alle Schüler oder auf spezielle Schülergruppen wie z.B. Schüler mit schwersten Behinderungen, Schüler mit autistischen Verhaltensweisen, Schüler ohne Lautsprache,...
 - Einbeziehung aller Schüler in das Schulleben bezogen auf bestimmte Inhalte wie zum Beispiel die Schülervertretung
 - Lebensbedeutsamkeit der Lerninhalte für alle Schüler der gesamten Schule oder einer Schulstufe
 - Entwicklung und Umsetzung des schulinternen Rahmenplans
 - Ganzheitlichkeit als Unterrichtsprinzip
 - Schule als Lebens- und Lernort für alle beteiligten Personen (Schüler-, Eltern-, Lehrerschaft)
 - Schule als Raum für soziale Kontakte innerhalb des Hauses und am Standort - Schule im Sozialraum
 - Schule im Netzwerk der Bildungsregion
 - Schule als Arbeitsplatz und Kooperationsbereich für verschiedene Berufsgruppen
 - Fortbildungsplanung und Nutzung von Fortbildungsangeboten (schulintern und extern)
 - Personalführung, Personalmanagement und Feedbackkultur
 - Inklusion in der Arbeitswelt.

Die Liste kann beliebig fortgesetzt werden. Jede einzelne Schule muss für sich selbst entscheiden, welche Bereiche ihr besonders wichtig sind und deshalb zum Gegenstand von Evaluation gemacht werden sollen. Strukturierungshilfe hierzu gibt das Schulprogramm, das die festgelegten Leitsätze und Entwicklungsschwerpunkte für die nächsten Jahre ausweist. In gemeinsamer Diskussion aller am Evaluationsprozess beteiligten Personen werden einzelne Leitziele und Entwicklungsbereiche ausgewählt und untersucht. Die Umsetzung soll auf Grund von möglichst vor Beginn des Entwicklungsprozesses festgelegten Kriterien und Indikatoren nach einem ebenfalls vorher bestimmten Zeitraum bewertet, also evaluiert werden.

4.4.2 Evaluationsziele

Am Beginn des Evaluationsvorhabens steht die Klärung der Ziele. Diese werden im gemeinsamen Gespräch aller Prozessbeteiligten herausgearbeitet. Folgende Zielsetzungen können bei einer Evaluation in Bezug auf die Rückkopplung mit der Schulprogrammarbeit im Vordergrund stehen:

- Aufschluss über den bisherigen Nutzen des Programms gewinnen
- Gelungenes erkennen, weniger Gelungenes weiterentwickeln
- das Schulprogramm weiterhin mit Leben erfüllen und nicht zu den Akten legen
- Hinweise für die Fortschreibung des Programms gewinnen
- sich an vereinbarte Regeln und Absprachen erinnern und diese gegebenenfalls mit neuem Leben erfüllen
- Erfahrungen systematisieren und so zu neuen Synergieeffekten gelangen
- eine Feedback-Kultur zwischen allen an Schule beteiligten Gruppen pflegen
- Offenheit gegenüber der Öffentlichkeit pflegen.

Die Ziele können das gesamte System einer Schule in der Zusammenarbeit mit den umgebenden Systemen betreffen. Leitziele eines Schulprogramms auf dieser Ebene können sein:

- Wir tauschen regelmäßig Erfahrungen oder Informationen mit anderen Bildungseinrichtungen aus.
- Wir diskutieren unser schulinternes Curriculum mit anderen Schulen.
- Wir diskutieren unser schulinternes Curriculum mit den Partnern, mit denen wir als Förderzentrum zusammenarbeiten.
- Wir integrieren möglichst viele Schüler in allen Schularten.
- Wir integrieren möglichst viele Schüler im Bereich der beruflichen Bildung.

Leitziele auf der Ebene des inneren Systemgefüges einer Schule wären beispielsweise:

-
- Wir richten unsere Bildungs- und Erziehungsangebote individuell auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler aus.
 - Wir gestalten die Pausen kreativ.
 - Wir bilden Teams zur Planung und Durchführung von Projekten im themenzentrierten Unterricht.
 - Wir bilden ein Team zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Übergangsphase in das Berufsleben.
 - Wir gehen wertschätzend und kooperativ miteinander um.

Auf der Ebene der einzelnen Lerngruppen könnten folgende Leitziele betrachtet werden:

- Wir lösen unsere Konflikte in unserem Lehrteam gemeinsam.
- Wir legen Individualziele gemeinsam mit Schülern und Eltern fest und besprechen die Lernfortschritte ebenfalls gemeinsam.
- Wir strukturieren den Unterrichtstag zeitlich und räumlich.
- Wir planen und realisieren unsere Projekte gemeinsam.

Die Entscheidung für die Ziele, die evaluiert werden sollen, trifft jedoch in jedem Fall die Schule selbst in gemeinsamer Abstimmung aller Verfahrensbeteiligten. Auch eventuell genutzte *Kritische Freunde* moderieren den Auswahlprozess der zu evaluierenden Leitziele nur, nehmen aber keinen Einfluss auf das Auswahlergebnis.

Im Unterschied zu den Schulentwicklungsprozessen wird bei der Evaluationserhebung nicht danach gefragt, wie ein Ziel erreicht wird, sondern, ob die eingesetzten Mittel geeignet waren, um das angestrebte Ziel zu erreichen. Dazu müssen spezifische Indikatoren herangezogen werden, die eine verlässliche Aussage über das Erreichen der Ziele machen können. Weiterhin müssen die dazugehörigen Kriterien für die Untersuchung im Vorfeld festgelegt werden. Die Ergebnisse der Evaluation geben darüber Aufschluss, ob Ziele beibehalten, verändert, verworfen oder durch neue ersetzt oder ergänzt werden müssen.

Die Weiterentwicklung der eigenen Schule bleibt somit unter allen an dieser Schule beteiligten Personengruppen im kontinuierlichen Gespräch. Dies ist gerade an einem Förderzentrum ein besonders wichtiger Aspekt, da dort viele sehr unterschiedliche Berufsgruppen zusammen arbeiten, sehr unterschiedliche Aufgabenstellungen bearbeiten und miteinander kooperieren müssen. Nur ein regelmäßiger Austausch über die gemeinsamen Zielsetzungen für das eigene Förderzentrum kann zu einer dauerhaften und tragfähigen Kooperation führen, die durch Ausbildungs- und Besoldungsunterschiede vorhandene Differenzen überwindet.

Zur Evaluation gehört ein regelmäßiges Feedback. Im Hinblick auf jedes angestrebte Ziel bedarf es der Rückmeldung, damit gegebenenfalls Korrekturen durchgeführt werden können. Die Art des Feedbacks richtet sich nach der Fragestellung und dem beteiligten Personenkreis. Dabei müssen die Grundregeln professioneller Gesprächsführung eingehalten und Feedbackfähigkeiten trainiert werden. Unter anderem deshalb kann es von Vorteil sein, den internen Evaluationsprozess durch *kritische Freunde* moderieren zu lassen, die über Kompetenzen der Beratung und des Feedbacktrainings verfügen und damit zur Vermeidung unnötiger Konflikte innerhalb des Kollegiums oder einzelner Gruppen Beteiligter beitragen können.

4.5. Evaluationskriterien und Qualitätsindikatoren

Nach der Festlegung auf konkrete Einzelleitziele beginnt man damit, Evaluationskriterien zu bestimmen. Diese Kriterien sollen Antwort auf die Frage geben: Was muss getan werden, um das angestrebte Ziel zu erreichen? Die Qualitätsindikatoren beschäftigen sich mit der Fragestellung: Woran erkennt man, dass das Ziel auch wirklich erreicht worden ist? Evaluationskriterien und Qualitätsindikatoren werden in aller Regel festgelegt, bevor der eigentliche Entwicklungsprozess einer Institution beginnt.

Die folgenden Beispiele sollen veranschaulichen, wie Ziele, Kriterien und Indikatoren miteinander zusammenhängen. Sie erheben keinerlei An-

spruch auf Vollständigkeit, sondern sind eine beliebig erweiterbare Auswahl.

Leitziel	Evaluationskriterien	Qualitätsindikatoren
Wir integrieren möglichst viele Schüler.	<p>Zunehmend mehr Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen die allgemeine Schule.</p> <p>Die an der integrativen Maßnahme beteiligten Lehrkräfte der allgemeinen Schule und des Förderzentrums bilden ein gemeinsames Team.</p> <p>Die Schüler werden in die Gruppe aufgenommen.</p> <p>Die Stundenpläne werden gemeinsam erstellt und die Räumlichkeiten werden gemeinsam gestaltet.</p>	<p>Die Anzahl der integrierten Schüler steigt.</p> <p>Die Lehrkräfte haben festgelegte Besprechungszeiten im Stundenplan.</p> <p>Die Lehrkräfte unterrichten möglichst oft im Team.</p> <p>Die Schüler mit und ohne Förderbedarf nehmen am gemeinsamen Unterricht teil.</p> <p>Die Schüler treffen Vereinbarungen in ihrer Freizeit.</p> <p>Die Stundenpläne und Räumlichkeiten sind auf die integrative Gruppe ausgerichtet.</p> <p>Individuelle Bedürfnisse der Schüler und der Lehrkräfte werden beachtet.</p>
Wir richten unsere Bildungs- und Erziehungsangebote auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler aus.	<p>Die Schule stellt unterschiedliche Förderangebote zur Verfügung.</p> <p>Therapeuten und Lehrkräfte kooperieren miteinander.</p> <p>Die Förderpläne werden im Team erstellt.</p> <p>Über das individuelle Förderangebot wird im Team gemeinsam entschieden.</p>	<p>Die einzelnen Fördermöglichkeiten und ihre Inhalte sind allen Mitarbeitern vorgestellt worden. Der Fortgang der Förderung ist allen Beteiligten klar.</p> <p>Es gibt Hospitationen und Austauschmöglichkeiten zwischen Lehrkräften und Therapeuten.</p> <p>Es gibt regelmäßige Teamsitzungen.</p> <p>Unterlagen stehen allen beteiligten Personen einschließlich Eltern rechtzeitig zur Verfügung.</p>
Die Projektplanung und -durchführung geschieht bei uns gemeinsam.	Über Projekte entscheiden alle Beteiligten demokratisch.	Das Projekt wird vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Abstimmungsverfahren

	An der Planung sind alle betroffenen Gruppen beteiligt. Projektpräsentationen werden gemeinsam vorbereitet und durchgeführt. Alle Projektteilnehmer reflektieren den Verlauf gemeinsam.	sind transparent. Aufgaben werden nach Wünschen und Fähigkeiten verteilt. Es finden regelmäßig Projektpräsentationen statt. Anhand der Projektdokumentation werden Erfolge und Probleme thematisiert.
--	---	--

4.6. Planung und Durchführung einer Evaluation

Am Beginn der Planungsphase eines Evaluationsvorhabens können beispielsweise folgenden Leitfragen gestellt werden: Sollen sich die beteiligten Gruppierungen entscheiden für

- interne Evaluationsverfahren durch beauftragte Personen aus dem Kollegium bzw. durch eine von allen an der Schule beteiligten Personen gewählte Steuergruppe
- externe Evaluationsverfahren durch beauftragte Personen wie zum Beispiel unabhängige Experten (so genannte Audits), Schulaufsichtsbeamte, Fortbildner, Vertreter der Sozialbehörde
- interne Evaluationsverfahren mit Moderation durch *Kritische Freunde* aus benachbarten Schulen oder durch Schulentwicklungsberater
- Wiederholung der Bestandsaufnahme vom Beginn der Schulprogrammarbeit
- Auswertung der Dokumentationen, Tagebücher, Journale etc. seit Inkrafttreten des Schulprogramms
- Evaluation anhand der vorher festgelegten Qualitätskriterien und -indikatoren, die sich zum Beispiel aus den Leitsätzen des Schulprogramms ergeben haben
- Durchführung von Leitfadeninterviews oder gezielten Gesprächen mit unterschiedlichen Gruppen der Schule, der Partnereinrichtungen,...

-
- offene Fragebögen an Mitglieder unterschiedlicher Gruppen der Schule, der Partnereinrichtungen,...
 - Standardisierte Fragebögen oder Tests für Mitglieder unterschiedlicher Gruppen der Schule, der Partnereinrichtungen,...
 - Foto- und Videodokumentationen der Arbeit
 - Auswertung der Rückmeldungen auf der Schul-Homepage
 - Auswertung von Schülerarbeiten, Vorhaben und Projekten,
 -

Hieraus ergeben sich die Beschlüsse, die zu Beginn jedes Evaluationsvorhabens möglichst einstimmig getroffen werden müssen:

- Entscheidung über die zu beteiligenden Gruppierungen am Evaluationsvorhaben
- Abstimmung und Konsensbildung über externe, interne bzw. intern moderierte Evaluationsverfahren in allen beteiligten Gruppierungen
- Konsensbildung zwischen allen beteiligten Gruppierungen
- Abstimmung über die Personen, die die Evaluation durchführen sollen
- Klärung, welche Daten unbedingt erhoben und welche Fragen gestellt werden sollen
- Klärung der Methoden und Verfahrensweisen, zum Beispiel, indem eine Checkliste mit den gängigen Methoden und Instrumenten erstellt wird, jeder Beteiligte sein Wunschverfahren ankreuzt und danach im Plenum entschieden wird
- Nutzen bereits von der Bestandserhebung vorhandener Fragebögen
- Neuerstellung, Umarbeiten, Erweiterung der Instrumentarien
- Sicherstellung von geeignetem Assistenzbedarf für einzelne Gruppen bzw. Gruppenmitglieder (Schülerschaft, Elternschaft,...)
- Abstimmung über Verschriftlichung, Veröffentlichung und weitere Nutzung der Ergebnisse der Evaluation
- Überlegungen zur Diskussion und weiteren Nutzung der Ergebnisse der Evaluation
-

Evaluation muss sehr konkrete Inhalte haben, um so den Nutzen für die eigenen Bildungsprozesse, für die Zusammenarbeit mit allen beteiligten Personengruppen und die Entwicklung der Schule aufzuzeigen. Bevor man sich zur Evaluation entscheidet, muss für alle Beteiligten Einigkeit darüber bestehen, dass damit kein Instrument der Kontrolle und Maßregelung geschaffen wird, sondern dass der Evaluationsprozess der gemeinsamen Weiterentwicklung dient. Evaluation kann und soll stets auch Bestätigung sein. Außerdem sollte sich ein möglichst großer Teil der Mitarbeiter einer Schule für die aktive Beteiligung an der Durchführung der Evaluation entscheiden. Alle Personengruppen einer Schule müssen auf jeden Fall über den Inhalt, die Vorgehensweise und die initiiierenden bzw. federführenden Personen informiert sein, auch wenn sie nicht aktiv teilnehmen möchten. Evaluation muss offen gelegt, für jedermann transparent und nützlich sein.

Es sollten nur die Bereiche und Ziele evaluiert werden, die für die Arbeit an der einzelnen Schule aktuell am wichtigsten sind, sie aller Voraussicht nach voranbringen und im Kollegium auf eine breite Zustimmung treffen. Dabei muss eine enge Beziehung zur Unterrichts- und Personalentwicklung bestehen und die Schulprogrammarbeit berücksichtigt sein.

Evaluationsvorhaben sollten in kleinen Schritten beginnen, um einerseits nicht den Überblick zu verlieren oder andererseits auch nicht wegen der Fülle der gewonnenen Daten und Einzelaspekte mutlos zu werden. Weiterhin wird am Beginn des Evaluationsprozesses darüber entschieden, welche an der Schule beteiligten Gruppen in das Verfahren einbezogen werden.

Regeln für die Durchführung werden offengelegt, vereinbart und schriftlich festgehalten. Dazu gehören zum Beispiel Absprachen, dass Fragebögen oder andere Erhebungsverfahren erst miteinander diskutiert und abgeprochen sein müssen, bevor sie eingesetzt werden. Ferner bedarf es der

Absprache darüber, wie mit den gewonnenen Daten umgegangen werden soll.

Auch die Form des Feedbacks ist festzulegen. Hierzu gehört als Grundregel, dass anonym erhobene Daten auf keinen Fall Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen dürfen. Bei gegenseitigen Hospitationen im Unterricht darf jeder seinen Partner, der Rückmeldung geben soll, selbst bestimmen. Niemand sollte sich durch die Rückmeldeergebnisse gemäßregelt fühlen.

Zu Beginn des Evaluationsprozesses wird ein Team bestimmt, das die Untersuchung durchführt. Die benannten Personen sollten möglichst jeweils Repräsentanten der unterschiedlichen Berufsgruppen und Leitungsebenen der Schule sein. Die Schulleitung ist sinnvollerweise in den meisten Fällen in das Evaluationsteam eingebunden. Ansonsten muss sie aber zumindest regelmäßig über den Stand des Evaluationsverfahrens informiert werden und sich auch selbst aktiv um Informationen bemühen. Die Schulleitung hat stets die besondere Aufgabe, den Prozess im Auge zu behalten.

Weiterhin gilt es Zeiträume festzulegen. Die Planungsgruppe muss zu regelmäßigen Arbeitstreffen zusammenkommen, die übrige Prozessbeteiligten – also in erster Linie das Kollegium, aber selbstverständlich auch die Eltern- und Schülerschaft - in bestimmten Abständen informieren und gezielte Arbeitsaufträge verteilen. Ebenso sollte der Zeitpunkt der Auswertung feststehen. Dieser Zeitplan muss eingehalten, kontrolliert und gegebenenfalls an sich verändernde Umstände angepasst werden. Der Zeitrahmen hängt von den Zielen der Evaluation ab. Wenn die Arbeit auf der Ebene einzelner Lerngruppen evaluiert wird, benötigt man weniger Zeit und Arbeitsaufwand, als wenn sich die Evaluation auf das System der gesamten Schule bezieht. Insbesondere für die einzelnen Mitglieder der Evaluationsplanungsgruppe sollten möglichst Hilfestellungen im Sinne eines Coachings zur Verfügung stehen. Hierfür ist es wiederum sehr empfeh-

enswert, auf Organisations- bzw. Schulentwicklungsberater zurückgreifen zu können, die über methodische Erfahrungen und auch über Erfahrungen im Umgang mit Konflikten verfügen. Insgesamt gilt, wie bereits dargestellt, dass alle Konflikte immer gemeinsam gelöst werden müssen.

Die Projektgruppe legt zunächst die Kriterien und Indikatoren fest und diskutiert Methoden zur Datenerhebung. Dabei werden Fragen gestellt wie:

- Welche Daten sind für uns besonders wichtig?
- Auf welche Daten kann ohne allzu große Probleme zurückgegriffen werden?
- Welche Methoden sind für uns besonders geeignet?
- Wie und durch wen erfolgt die Organisation der Datenerhebung?

Im folgenden Schritt werden die Daten erhoben, gesammelt und für die Auswertung vorbereitet, um dann später ausgewertet und diskutiert zu werden. An dieser Stelle muss sehr sensibel vorgegangen werden, da Daten oft persönliche Informationen enthalten bzw. Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen und deshalb nicht für alle zugänglich sein sollten. Die vereinbarten Regeln sind genau einzuhalten, um das Vertrauen nicht zu erschüttern. Hierauf muss die Planungsgruppe intensiv achten.

Die Ergebnisse werden auf jeden Fall schriftlich fixiert, um später darauf zurückgreifen zu können. Nur nachlesbare Evaluationsergebnisse sind transparente und für alle Beteiligten jederzeit nachvollziehbare Resultate. Hierbei darf auch der Einwand der Mehrarbeit nicht zu wichtig genommen werden. Allerdings ist es nicht notwendig, die Ergebnisse mit den neuesten technischen Raffinessen darzustellen; ein einfaches und eindeutiges Protokoll genügt den Anforderungen und verhindert, dass mehr Wert auf die Darstellung als auf die Inhalte gelegt wird. Auf die weitere programmatische Arbeit der Schule werden dann die Ergebnisse der Evaluation angewendet, das heißt, es müssen Konsequenzen für nächste Handlungsschritte gezogen, konkrete Ziele eventuell neu formuliert und die Umset-

zung geplant werden. Da Evaluation stets prozessorientiert ist, setzt sich das Verfahren der Diagnose, Handlungsplanung, Projektarbeit und erneuten Evaluation spiralförmig fort.

4.6.1 Methodische Möglichkeiten

Die Auswahl der Methoden richtet sich stets danach, welche Daten benötigt werden, welches Ziel überprüft werden soll und welche Diagnosemöglichkeiten in der konkreten Situation zur Verfügung stehen. Der Blick sollte eher auf eine mehrheitsfähige Analyse von Ergebnissen gelenkt sein, als auf Meinungen und Vorlieben einzelner Mitarbeiter, die bestimmte diagnostische Methoden bevorzugen. Die besonderen Bedingungen jeder Schule müssen genauestens berücksichtigt werden. Dazu zählen unter anderem die Fähigkeiten der Schüler, z.B. ihre Möglichkeiten im Umgang mit Kulturtechniken bzw. in der Vorbereitung auf das Erwachsenen- und Berufsleben

- das soziale Umfeld der Schule
- das Netzwerk, in das die Schule eingebunden ist
- das Interesse der Eltern an der Schule ihrer Kinder
- Erfahrungen mit unterschiedlichen Diagnosemethoden und Erhebungsverfahren
- die Führungsbedingungen der gesamten Schule und einzelner Bereiche
- das Arbeitsklima
- die verfügbaren zeitlichen und personellen Ressourcen
- finanzielle Rahmenbedingungen, z.B. Sponsoring
-

Die Sammlung der Daten sollte übersichtlich bleiben und der Arbeitsaufwand nur so groß sein, dass er mit dem Nutzen gut im Einklang steht. Eine möglichst einfache Auswertung vermindert den Arbeitsaufwand erheblich und erhöht dadurch deutlich die Akzeptanz des Evaluationsvorhabens

durch alle beteiligten Personengruppen, insbesondere durch die Lehrkräfte.

Im Nachfolgenden sind Vorschläge für Methoden dargestellt, die sich für bestimmte Gruppen im Bewertungsprozess eignen. Dabei geht es um Datenerhebung im direkten Umgang mit den Schülern, im Kollegium und in Kooperation mit anderen Berufsfeldern und Eltern. Die Beispiele können nicht vollständig sein. Sicherlich gibt es noch viele andere Verfahren, die einsetzbar sind. Die konkrete Situation, aber auch die Kreativität der Planungsgruppe in der Gestaltung des Evaluationsdesigns entscheidet über die zu verwendenden Methoden.

In jeder Schule sind in der Regel eine Menge von Daten vorhanden, auf die unmittelbar zurückgegriffen werden kann:

- Klassenbücher
- Protokolle von Konferenzen
- Berichte von Therapeuten
- Sonderpädagogische Gutachten
- Individuelle sonderpädagogische Förderpläne
- Aufzeichnungen zur Schulprogrammarbeit
- Eingangsdiagnose zur Erstellung des Schulprogramms
- Fragebögen zu den Stärken und Problembereichen der Schule
- Lernerfolgskontrollen
- Elterninformationen und -briefe
- Schülerakten
- Schulstatistiken
- Berichte an übergeordnete Stellen (Schulaufsicht, soziale Einrichtungen)
- Schulprofil und Schulhomepage
- Materialien und Erfahrungsberichte zu Projekten
- Filmmaterial zu besonderen Höhepunkten im Schulleben
- Fotomaterialien und vieles mehr.

Für das Evaluationsthema Intergation möglichst vieler Schüler an allgemeinen Schulen könnte man unmittelbar auf die Schulstatistik, Stundenpläne, Protokolle von Lehrer- und Schulkonferenzen etc. zurückgreifen. Schülerakten, sonderpädagogischen Gutachten und individuelle Förderpläne, Berichte der Therapeuten und Protokolle von Elterngesprächen wären als mögliche weitere Datengrundlagen bei der Überprüfung des Leitziels heranzuziehen.

Am Förderzentrum Geistige Entwicklung und in inklusiven Lerngruppen mit Schülern mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung ist eine besondere Situation zu berücksichtigen: viele Schüler haben schriftsprachliche Kompetenzen nach dem erweiterten Lese- und Schreibbegriff, können aber keine Lese- und Schreibfähigkeiten im engen Sinn nutzen. Somit kommen schriftliche Befragungen nur bedingt und dann auch nur für einzelne Schüler in Frage. Texte können eventuell genutzt werden, wenn sie durch Fotos, Abbildungen und Piktogramme verdeutlicht und durch Einübung mit den Schülern gut vorbereitet sind.

Dagegen kommen kreative Verfahren eher in Frage. Hierzu gehört die Datenerhebung in Form einer Wandzeitung. So können Evaluationsverfahren eingeübt werden, wenn zum Beispiel der Unterricht regelmäßig damit beendet wird, dass jede am Geschehen beteiligte Person noch einmal reflektiert, was sie an diesem Tag getan hat, was ihre Ziele waren und welche sie erreichen konnte. Die einzelnen Handlungen können visualisiert in der Wandzeitung festgehalten und mit Smilies bepunktet werden. Durch die Bewertung können die Schüler dann zunehmend gut erkennen, ob und gegebenenfalls wo Veränderungen nötig sind.

Gemeinsam werden Lösungsvorschläge erarbeitet und das weitere unterrichtliche Vorgehen beschlossen. Wenn beispielsweise jemand mit einer Aufgabe nicht zurechtgekommen ist, kann dies festgehalten und die Arbeit am nächsten Tag wiederholt werden. Ebenso können die Schüler auf der

Basis einer geübten und zielgerichteten Reflexion über neue Aufgabenstellungen mitbestimmen.

In gleicher Weise können entstandene Konflikte, die gemeinsam gelöst werden müssen, festgehalten und damit strukturiert werden. Die Bewertung am Ende des Unterrichts kann also Aufschluss darüber geben, ob Aufgaben richtig gewählt und angemessen dargeboten waren, alle Schüler genügend berücksichtigt wurden und sich angemessen beteiligen konnten oder ob das Klima in der Klasse positiv zum sozialen Lernen und zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen beigetragen hat.

Das Schülerfeedback in Bezug auf das Klassenklima könnte auch folgendermaßen erfolgen: Jeder Schüler gibt nach einer Unterrichtssequenz eine Piktogramm- oder Fotokarte ab, die darüber Auskunft gibt, ob er sich wohl gefühlt hat oder nicht. Die Aussagen der Bilder auf den zur Verfügung stehenden Karten sind den Schülern geläufig, wenn möglich, sogar mit ihnen gemeinsam gestaltet, um zuverlässige Beurteilungen und eine gute Akzeptanz des gewählten Verfahrens zu erhalten. Visualisierte Formen der Erhebung von Daten sind außerordentlich probate Mittel bei verfahrensbeteiligten Personen, die aktuell nicht über Schriftsprachkompetenz im engeren Sinne verfügen. Die Auswertung der Ergebnisse sollte mit den Schülern besprochen werden, um dann – sofern es möglich ist - gemeinsam Wege der Notation und Dokumentation zu finden.

Ein weiteres Verfahren stellt die mündliche Befragung dar. Dazu müssen Fragenkataloge erstellt werden, die auf das zu evaluierende Ziel bezogen sind. Da jede Schule systembezogen individuelle Leitziele verfolgt, die überprüft und ausgewertet werden sollen, können auch keinerlei standardisierte Fragenkataloge genutzt werden. Die Fragen müssen der jeweiligen Zielstellung angepasst entwickelt werden. Allerdings kann es hilfreich sein, Befragungsaktionen anderer Institutionen zu kennen und methodische Tipps zu nutzen.

Die Befragungsform kann unterschiedlich sein:

- a) als Interviewleitfaden: hier werden die Fragen offen und im Rahmen der Zielsetzung variabel gestellt und die Befragten können ihre Antworten frei formulieren
- b) als geschlossener Fragebogen: hier werden Antwortalternativen vorgegeben und in der Regel nur angekreuzt.

In jedem Fall sind die Formulierungen der Fragen auf die Gruppe abgestimmt und – häufig durch einen vorgeschalteten Kontrolldurchgang - auf Unklarheiten und Missverständnisse hin überprüft.

Offene Fragen haben den Vorteil, dass jeder Befragte in eigenen Worten je nach seinen individuellen Möglichkeiten antworten kann. Sie sind aber sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung zeitaufwändiger und außerdem nur mit Schülern durchführbar, die entsprechend eindeutig verbalisieren können. Geschlossene Fragen schränken zwar den Antwortspielraum ein, aber sie geben klare Anhaltspunkte auf die untersuchte Fragestellung und es werden nicht so ausgeprägte Verbalisierungsfähigkeiten benötigt. Geschlossene Fragebögen lassen sich einfacher, durch die Schüler selbst - unter Umständen mit geringer Unterstützung - und zudem schneller auswerten.

Die Fragebögen müssen in jedem Fall individuell in Bezug auf ein bestimmtes Projekt und die Lerngruppe neu gestaltet werden. Inhaltliche Fragen werden höchst spezifisch mit jeder Schülergruppe im Vorwege besprochen.

Eine andere Variante der Datenerhebung stellt die Evaluationsscheibe dar, die sich gemeinsam mit den Schülern im Unterricht erarbeiten lässt. In die Scheibe werden farbige Punkte geklebt, die die Bewertung kennzeichnen. Je näher der Punkt zur Mitte kommt, desto positiver ist die Bewertung. Diese Form des Feedbacks kann man selbstverständlich erst dann einsetzen, wenn sie mit den Schülern erarbeitet und sicher eingeübt worden ist.

Besondere Bedeutung kommt der Beobachtung zu. Auch hier müssen zielbezogene Beobachtungsbögen erstellt werden. Die Aufzeichnungen können frei formuliert werden, Entscheidungsantworten enthalten oder Anzahlen dokumentieren. Rubrifizierte Entscheidungsantworten und Quantifizierungen lassen sich gut auswerten und nehmen weniger Zeit in Anspruch. Freie Formulierungen geben keine Einschränkungen, sind jedoch schwierig in der Auswertung, benötigen in der Regel einen Beobachtungspartner und sind zeitaufwändig. Besonders wenn freie Beobachtungsnotizen nachträglich erfolgen, gehen leicht wichtige Details verloren. Deshalb sollten Verhaltensbeobachtungen möglichst parallel zum Unterricht durchgeführt werden. Sie können jedoch stets nur einen bestimmten Zeitraum und kleinen Ausschnitt umfassen.

Der Einsatz von Fragebögen zu ausgesuchten Themen ist im Bereich des Kollegiums eine sehr praktikable Methode. Die Antworten können wiederum offen oder geschlossen formuliert sein. Die Gestaltung geschlossener Befragungen kann so aussehen, dass Antworten angekreuzt oder Meinungen in Skalierungen bewertet werden. Der Aufbau eines Fragebogens hängt immer von den Absichten der Befragung, der Zielgruppe und der Akzeptanz durch die Befragten ab. Allerdings haben Fragebögen, gleich welcher Struktur, im Kollegium den Vorteil, stets anonym durchgeführt werden zu können, da hier ja keine Unterstützung durch personalisierte Assistenz gegeben werden muss.

Eine weitere Methode der Datenerhebung ist das strukturierte Gespräch. Hierzu müssen Leitfragen formuliert werden, an denen sich das Gespräch orientiert. Die Antworten werden parallel zum Gesprächsablauf notiert. Diese Methode eignet sich besonders gut zur pointierten Darstellung von Meinungen bestimmter Personen. Der Vorteil des Verfahrens gegenüber Fragebögen besteht darin, dass sofort nachgefragt werden kann und Missverständnisse geklärt werden können. Diese Methode ist relativ zeit-

aufwändig und gibt häufig nur wenige Meinungen wieder. Allerdings können im Gespräch unterschiedliche Sichtweisen erörtert werden.

Während des Gesprächs wird dem Befragungspartner die Chance gegeben, den Gesprächsverlauf selbst zu entwickeln und seine Meinungen detailliert darzustellen. Der Gesprächsleiter hat die Aufgabe, Fragen so zu stellen, dass der rote Faden des beabsichtigten Inhalts erhalten bleibt, dass konkrete Auskünfte gegeben werden, aber er darf den Partner zu keinem Zeitpunkt durch seine persönliche Sichtweise beeinflussen oder ihn gar persönlich angreifen. Der eigene Standpunkt des Durchführenden spielt im Gespräch keine Rolle. Die Leitfragen dienen ausschließlich der Orientierungshilfe. Gespräche müssen gut vorbereitet sein, da durch die direkte persönliche Konfrontierung leicht Konflikte entstehen können. Deshalb bedarf es einer gewissen Übung des Befragenden. Auch hierbei kann einem externen Moderator wieder eine wichtige Coaching-Aufgabe zufallen.

Befragungsleitende Personen, Zeit, Ort und Art des Gesprächs sowie Formulierungen der Fragen müssen gemeinsam in der Vorbereitungsgruppe besprochen und abgestimmt werden. Große Bedeutung kommt der Frage der Auswertung und Bekanntgabe der Ergebnisse zu, denn Gespräche sind nie anonym durchführbar. Deshalb muss mit den gewonnenen Daten ganz besonders sensibel umgegangen werden.

Für eine Bestandsaufnahme im Kollegium bieten sich durchaus auch kreative Verfahren wie die Wandzeitung an. Auf einer großen, für alle Kollegen leicht zugänglichen Papierfläche, an der breite Filzschreiber bereit liegen, werden Meinungen schriftlich formuliert und kommentiert. Zeichnungen, Karikaturen etc. komplettieren die Aussagen. Gegebenenfalls können Rubriken für bestimmte Inhaltsbereiche auf der Wandzeitung vorgegeben sein, um die spätere Auswertung zu erleichtern.

Probleme in der Zusammenarbeit mit anderen Berufsfeldern können häufig dadurch entstehen, dass eine geringe gegenseitige Akzeptanz und

Wertschätzung aufgrund unterschiedlicher Ausbildungen und unterschiedlicher Kenntnisstände besteht. Auch organisatorische Schwierigkeiten können die gemeinsame Arbeit belasten. Da aber nur das reflektierte Zusammenspiel der Mitarbeiter aller Professionen die Qualität einer Einrichtung sichern kann, ist hier ein wichtiger – eventuell sogar der wesentlichste - Evaluationsbereich eines Förderzentrums zu sehen.

Alle bereits dargestellten Methoden können in diesem Feld Anwendung finden. Ausschlaggebend ist immer die Ausgangsproblematik. Geht es um organisatorische Probleme, kann man z.B. Stundenpläne heranziehen und auswerten oder Fragebögen erstellen.

In Bezug auf die Einordnung von unterschiedlichen Kompetenzen können gegenseitige Hospitationen besonders effektiv sein, um die verschiedenen Blickwinkel kennen zu lernen und gemeinsames Vorgehen abzustimmen. Auch hier gilt, dass Beobachtungskriterien und die Form des Feedbacks vor Beginn der Datenerhebung festgelegt und allen Beteiligten transparent gemacht werden.

Auch in diesem Handlungsfeld kann ein Moderator zum Einsatz kommen, der das Gespräch im Anschluss an die Hospitation leitet und hilft, die Beobachtungen zu strukturieren, zu werten und Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Als Moderatoren kommen hier beispielsweise Kollegen in Frage, die von beiden Evaluationspartnern oder -gruppen bestimmt worden sind. Diese müssen sich um eine neutrale Position und Sachlichkeit bemühen. Besteht bei einem der Bewertungspartner der Wunsch nach externer Moderation, so sollten sich alle Verfahrensbeteiligten nach einer geeigneten neutralen Person für die Prozesssteuerung umsehen.

Das regelmäßige Kollegenfeedback – auch mit Kollegen aus demselben Berufsfeld – kann den Blick für die eigene und die fremde Handlungsweise schärfen und sich so positiv auf den Unterricht auswirken.

Ein Ziel jegliches Schulentwicklungsprozesses ist der Aufbau einer möglichst guten Zusammenarbeit mit den Eltern. Sie dürfen nicht auf eine Funktion als Ko-Therapeut oder Nachhilfelehrer reduziert, sondern müssen in ihrer Rolle als Eltern gesehen werden. Die Kinder verbringen einen Teil ihres Schülerlebens in der Schule, jedoch den weitaus größten Teil in ihrem Elternhaus. Beide Systeme wirken auf die Entwicklung der Schüler ein und müssen aus diesem Grunde offen und partnerschaftlich kooperieren. Die Eltern müssen praktischen Rat und konkrete Vorschläge, Verständnis für ihre besondere Situation und einen Zuhörer für ihre Sorgen und Probleme erwarten können.

Schule kann Fach- und Spezialwissen geben, darf aber keineswegs überlegen und belehrend wirken. Unterschiedliche Sichtweisen und mögliche Vorurteile in Bezug auf die Systeme müssen offen geklärt werden, damit Vertrauen besteht und ein partnerschaftlicher Umgang gepflegt wird. Diese positive Grundeinstellung muss sich in den Fragebögen oder Gesprächsleitfäden für alle Eltern – gleich welcher Vorbildung und welches sozialen Status - als Methode der Evaluation erkennen lassen. Wenn Eltern in den Evaluationsprozess eingebunden werden, eignet sich wiederum entweder der Fragebogen oder das strukturierte Gespräch. Beide Formen wurden bereits an anderer Stelle dargestellt. Die Eltern werden wie alle anderen Evaluationspartner auch immer im Vorwege über das Verfahren informiert. Dazu können Elternabende, Sprechtag oder auch Hausbesuche dienen.

4.6.2 Auswertung und Dokumentation

Die Auswertung von Fragebögen mit geschlossenen Fragen geschieht am einfachsten durch Auszählen und Auflisten. Die Ergebnisse werden am günstigsten und repräsentativsten in Form von Diagrammen dargestellt, jedoch sind selbstverständlich auch andere Formen wie z.B. Verschriftlichungen denkbar. Bei der Auswahl der Darstellungsform spielt wiederum das Ziel der Befragung eine entscheidende Rolle.

Die zusammengestellten Ergebnisse werden anschließend in einem gemeinsamen Datenfeedback interpretiert. Dies kann sogleich in einer Gesamtkonferenz erfolgen oder zuerst in kleineren Gruppen vorbesprochen werden. Die so gewonnenen Gruppenergebnisse werden daraufhin von einem Sprecher im Plenum vorgestellt.

Bei der Auswertung offener Fragebögen müssen zuerst einmal die Antworten ihrem Inhalt nach analysiert und geordnet werden. Die herausgearbeiteten Tendenzen und Meinungsbilder aus offenen Fragestellungen, strukturierten Gesprächen und Beobachtungen werden ebenfalls allen Beteiligten vorgestellt und anschließend, wie oben dargestellt, diskutiert und bewertet. Die Möglichkeit des Einsatzes eines neutralen Moderators - wie bereits an anderer Stelle beschrieben - erscheint in diesem Fall besonders geeignet.

Die Gruppen, in denen das Datenfeedback stattfindet, können sehr unterschiedlich zusammengesetzt sein. Entscheidungen hängen hier wiederum mit der Fragestellung und mit den Vorstellungen der an der Evaluation beteiligten Personen zusammen.

Feedbackgruppen können aus dem gesamten Kollegium, einzelnen Kollegengruppen wie z.B. Fach- oder Stufenkollegen, Schülern einer Schulstufe oder der gesamten Schule, Eltern, Schulleitung, Therapeuten oder anderen Mitarbeitern und aus gemischten Teams aus mehreren dieser Personengruppen gebildet werden. Entscheidend für ein gelungenes Feedback ist, dass auf jeden Fall genügend Zeit für Diskussionen eingeplant wird, in denen jeder Beteiligte ausreichend zu Wort kommen kann. Der vorgesehene Zeitrahmen muss mit allen Teilnehmern vor Beginn des Feedbackprozesses abgestimmt sein, um keinen Unmut während der Rückmeldungen aufkommen zu lassen.

Die schriftliche Dokumentation einer Evaluation geschieht meist in Form von Protokollen.

Sie geben Auskunft über

- ◆ die Fragestellung zu Beginn der Evaluation

- ◆ die zu Grunde gelegten Kriterien
- ◆ die gewählten Indikatoren
- ◆ die durchgeführten Verfahren
- ◆ die beteiligten Personen
- ◆ die Auswertung der erhobenen Daten und Informationen
- ◆ das Datenfeedback und die Vorstellungen der Feedbackbeteiligten
- ◆ die Anwendung der Ergebnisse bezüglich der zukünftigen Arbeit

In den Evaluationsbericht gehören auch Darstellungen über eventuell aufgetretene Probleme während der Durchführung. Fragestellungen dazu können unter anderem sein:

- War das Ziel richtig gewählt?
- Gab es eine Antwort auf die gewählte Fragestellung?
- Waren die beteiligten Gruppen richtig zusammengesetzt?
- Waren die Verfahren richtig gewählt?
- Gab es Schwierigkeiten während der Durchführung?
- War der Arbeitsaufwand adäquat?
- Gab es Schwierigkeiten mit der Moderation der Verfahren?
- Was können wir beibehalten oder was kann besser gemacht werden?

Die Dokumentation und geordnete Sammlung einer durchgeführten Evaluation ist für die weitere Arbeitsplanung unerlässlich. Sie bietet Anregungen für neue Erhebungen und macht Entwicklungen sicht- und nachvollziehbar. Fortschritte sind wie in jedem Fall so auch hier nur durch Vorher-Nachher-Vergleiche zu erkennen.

Nachdem die Ergebnisse ausreichend diskutiert und dokumentiert worden sind, müssen Konsequenzen für die weitere Arbeit gezogen werden. Evaluation darf nicht als eine isolierte Maßnahme oder gar reine Pflichtübung aufgefasst werden, sondern sie muss immer im direkten Bezug zur Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen werden und unmittelbare Veränderungen zur Folge haben. Bei der Auswertung der Evaluationsergebnisse hat sich gezeigt, welche Ziele bereits umgesetzt und welche noch nicht

bzw. teilweise erreicht worden sind. Jetzt gilt es die Ziele in Bezug zu den Evaluationsergebnissen zu verändern, zu ersetzen, zu verwerfen oder fortzuschreiben und weiterzuentwickeln. Auch für diesen Teil des Regelkreises der Schulentwicklung muss genügend Zeit eingeplant werden. Vorschläge werden meist zuerst in kleinen Gruppen und anschließend im Plenum erarbeitet und erörtert. Letztendlich muss es zu konkreten Beschlüssen kommen, die sich im Schulalltag anwenden lassen. Die Anwendung auf die zukünftige Arbeit wird im Evaluationsbericht dokumentiert, damit die Beschlüsse in der nächsten Runde überprüfbar sind.

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung ist Aufgabe jeder Schule. Hier unterscheidet sich das Förderzentrum Geistige Entwicklung keineswegs von anderen Systemen. Es gibt es jedoch spezifische Bereiche und Ziele, die abhängig sind von der Schülerschaft, vom Schulstandort, der Mitarbeiterschaft, den vorhandenen Ressourcen usw. Unterschiede in der Diagnose von Schulentwicklungsprozessen, der Erarbeitung und Erprobung des Schulprogramms und der Evaluation der Kernaufgabenfelder gibt es jedoch dahingehend, dass die gewählten Verfahren in besonderer Weise der Schülerschaft angepasst müssen. Dabei werden hohe Anforderungen an die Kreativität der Planungs- und Durchführungsteams und der Moderatoren gestellt.

Häufig ist auch der Zeit- und Ressourcenrahmen umfangreicher anzusetzen, da die Methoden und Verfahrensweisen mit der Schüler- und teilweise auch mit der Elternschaft längere Zeit eingeübt werden müssen bzw. da diese Gruppen unter Umständen speziell geschulte Assistenten zur Verfügung gestellt bekommen müssen. Jedoch gibt es keinerlei Grund zu der Vermutung, dass einzelne am Schulleben beteiligte Personengruppen aufgrund ihres speziellen Förderbedarfs nicht aktiv an den Qualitätsentwicklungsprozessen beteiligt werden könnten, wenn der Grundsatz erhöhter Flexibilität in der Methodenwahl und besonderer Kreativität gewahrt bleibt. Ferner besteht durch die Vielfalt unterschiedlicher Berufsgruppen in dieser Schulart eine besondere Situation, die im Evaluationsverfahren ihre

sorgfältige Berücksichtigung finden muss. Die effektive Zusammenarbeit eines Teams bestimmt die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit und der Gestaltung des gesamten Schullebens mehr als ausgeprägte Individualkompetenzen und Spezialisierungen.

Evaluationsprozesse haben nie Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Zwar orientieren sie sich an einer Grundstruktur, werden aber stets durch die Individualität jeder Einzelschule geprägt und fördern die Qualitätsentwicklung aus dem System selbst.

Bei allen Evaluationsvorhaben können bestimmte klassische Friktionen und Fallen auftreten. Geraten die Prozessbeteiligten in sie hinein, gewinnen Enttäuschungen und Ablehnung der gesamten Bewertung häufig die Oberhand.

Folgende Fallen sind besonders prekär:

1. Es gibt bestimmt die perfekte Methode für unsere Evaluation – wir müssen sie nur lange genug suchen und uns genügend Methodenkenntnis aneignen.

Achtung: Wir machen praktische Evaluierung und keine klassische Schulforschung!

2. Wir müssen nur genügend Zahlen und Daten zusammensammeln, dann evaluieren wir erfolgreich.

Achtung: Nicht nur Zahlen und Skalen haben Bedeutung, qualitative Ergebnisse sind ebenso wichtig!

3. Wir sind perfekt an unserer Schule – wir müssen es nur nachweisen.

Achtung: An Fehlern und Problemen entwickeln wir uns weiter, nicht an geschönten Fassaden!

4. Es gibt einige hoch motivierte Evaluierer an unserer Schule – lasst sie nur machen.

Achtung: Wenn nur die Schulleitung oder einzelne Kollegen die Arbeit stellvertretend machen, wird das bei den nicht beteiligten Personen wenig dauerhafte Resonanz finden!

5. Wir haben so viel Zeit und Kraft auf die Datenerhebung verwandt, jetzt können wir nicht auch noch die Ergebnisse intensiv diskutieren.

Achtung: Wenn wir uns nicht ausreichend Zeit und Raum für die Interpretation und kontroverse Diskussion der Ergebnisse nehmen, kommt nur eines heraus: Das haben wir ja schon immer gewusst – viel Lärm um nichts!

6. Während der Evaluation ist nur entscheidend, alle Mängel unseres Systems und seiner Mitglieder aufzudecken.

Achtung: An jeder Schule ist unglaublich viel Positives und Erfolgreiches vorhanden – das müssen wir pflegen und bewahren!

7. Wir sind sehr fleißig und sammeln alle möglichen Informationen und Daten.

Achtung: Man kann im Datenmeer ertrinken und dennoch nicht alles erfasst haben!

8. Es gibt so unendlich viel in unserem System Schule zu erforschen und alles ist gleich wichtig.

Achtung: Endlosdebatten statt einiger Highlights sind unendlich ermüdend und führen dazu, dass niemand mehr auch nur das Wort *Evaluation* hören möchte!

Abschließend werden hier noch einmal die wichtigsten Schritte eines klassischen Evaluationsvorhabens zusammengefasst:

- Inhalte und Ziele der Evaluation klären
- Sinnhaftigkeit und mögliche Synergieeffekte klären
- Beteiligungen klären
- Methoden absprechen
- Vorhandene Daten nutzen
- Einzelschritte festlegen
- Zeitleisten erstellen
- Zeitwächter und Öffentlichkeitsarbeiter benennen
- Präsentationen und Veröffentlichungsformen festlegen
- Folgewirkungen absprechen.

IV. Anschlussfragestellungen

*"Wenn ich ein Wort verwende",
sagte Humpty Dumpty,
"hat es genau die Bedeutung, die ich wähle –
nicht mehr und nicht weniger."
"Die Frage ist", antwortete Alice,
"ob Du die Bedeutung von Wörtern
so verschieden machen darfst!"
(Alice in Wonderland von Lewis Carroll)*

Die vorliegende Arbeit hat sich der Darstellung von qualitativen Weiterentwicklungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen der Organisationsentwicklung von Förderzentren hin zu einem professionellen Unterstützungssystem für inklusive Bildung gewidmet. Die Auffächerung vom Allgemeinen zum Speziellen ist dabei immer unter dem Paradigma der Selbstbestimmung, des Empowerments und der größtmöglichen Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen geschehen, denn die Zielsetzung ist in jedem Fall eine integrative Bildung und Förderung, die langfristig zu inklusivem, lebenslangem Lernen für **alle** Menschen führt.

Der wichtigste Bildungsstandard des Förderzentrums Geistige Entwicklung ist unter dieser Herleitung, soviel inklusive Bildung wie möglich für jeden Schüler mit Förderbedarf im Bereich seiner geistigen Entwicklung unabhängig vom jeweiligen Entwicklungsniveau und der Art und Schwere der Beeinträchtigung zu erreichen. Dieser Standard kann nur erreicht werden, wenn es das oberste Bildungsziel ist, so viel Selbstbestimmung zu lernen wie möglich und so gut wie möglich auf Entscheidungs- und Mitbestimmungsprozesse im Erwachsenenleben vorbereitet zu sein. Dies gilt selbstverständlich für die Schülergruppe mit intensivem Assistenzbedarf ebenso wie für alle anderen Schülergruppen.

Aus der Herleitung der vorgestellten Bereiche ergeben sich unter anderem folgende Anschlussfragestellungen:

-
- Wie müssen unter dem Paradigma größtmöglicher Selbstbestimmung und Inklusion die Standards der sonderpädagogischen Förderung weiterentwickelt und implementiert werden?
 - Wie müssen Übergänge vom Elementarbereich in die Schule und von der Schule ins Erwachsenenleben gestaltet werden, um den Qualitätsansprüchen an eine inklusive Bildung gerecht zu werden?
 - Müssen zur Sicherung von Bildungsstandards Kompetenzentwicklungsmodelle erarbeitet werden, welche die Aufmerksamkeit der Schüler sowie der Lehrkräfte auf bestimmte, instrumentell besonders wichtige Schlüsselqualifikationen lenken?
 - Wie müssen die Anforderungen an Abschlüsse und Qualifikationen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unter Berücksichtigung der individuellen Leistungsfähigkeit und des Leistungsvermögens des einzelnen Schülers aussehen?
 - Welchen Anforderungen muss eine qualitätsbewusste, prozessbegleitende Diagnostik gerecht werden, die ein Kontinuum vom Hilfe- über den Förderplan bis hin zum Eingliederungshilfeplan – unter Umständen lebensbegleitend – darstellt?
 - Wie muss sich Lehrerbildung unter dem Paradigma von Selbstbestimmung und Empowerment, von Integration und Kooperation mit dem Ziel der Inklusion verändern?

Diese und viele weitere Fragen ergeben sich aus den vorgestellten Überlegungen und müssen bei der Weiterentwicklung einer Pädagogik für Menschen mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung in Schleswig-Holstein bei der Ausgestaltung eines inklusiven Bildungssystems Berücksichtigung finden.

Erklärung

Hiermit versichere ich, Angela Ehlers, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst und bei ihrer Anfertigung keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt beziehungsweise alle aus Quellen entliehenen Angaben, wörtliche oder sinngemäße Zitate als solche kenntlich gemacht habe.

Ich bin damit einverstanden, dass diese Arbeit ganz oder auszugsweise zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden kann.

Hohenwestedt, im September 2009

Angela Ehlers

Literaturverzeichnis

Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport: Rundschreiben 24. 1999.

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008: **Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen** (UN-Konvention Inklusion).

Die Ministerpräsidentin des Landes Schleswig-Holstein: Leitbild konkret: Erfahrungen nutzen – Chancen ergreifen. Kiel 1999.

www.uni-kiel.de/hpi/gb

www.karl-oswald-bauer.de

www.ifs.uni-dortmund.de

www.lernnetz-sh.de

www.isb.bayern.de

Informationen des Landesverbandes Berlin des Verbandes Deutscher Sonderschulen: Sonderpädagogik in Berlin.. Heft 3, 1999.

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule: Mehr Eigenverantwortung: Schulen entwickeln ihr eigenes Profil. Kronshagen 1995.

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule: Forum *Schulentwicklung konkret*. Kronshagen 1998.

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule: Schulentwicklung und Schulprogramm als Lernprozess. Kronshagen 1999.

LSW: Evaluation und Schulentwicklung. Bönen 1995.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Wege zum Schulprogramm. Kiel 1998.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Hinweise und Anregungen: Schulen entwickeln ihr Programm. Kiel 1999.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Schulleitungs-Evaluation und Kollegiumsentwicklung. Stärkung der Eigenverantwortung. Kiel 1999.

<http://www.stev-sh.de>

Ministerium für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport: Vorschläge zur Stärkung der Eigenverantwortung an Schulen in Schleswig-Holstein. Kiel 1996.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.): Schule in der modernen Leistungsgesellschaft. Das schulpolitische Positionspapier der BDA. Köln 1998.

Europäische Kommission (Hrsg.): Pilotprojekt *Evaluation der Qualität von Schule und Unterricht*. Praktischer Leitfaden für die Selbstevaluation. Brüssel 1997.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Bonn 1999.

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Wissen und Werte für die Welt von morgen. München 1998.

Bildungskommission NRW. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995.

Meyers Enzyklopädisches Lexikon Bd.4. Bildung. Mannheim 1972.

Zeitschrift für Heilpädagogik, Standards der sonderpädagogischen Förderung, Sonderheft, Reinhardt, München 2008.

<http://www.lernnetz.de>

<http://www.kmk.org>

<http://www.wikipedia.org>

- Allmann, V. Schulaufsicht für Schulen mit größerer Selbständigkeit. In: PädF 6, 1995.
- Altrichter, H. / Posch, P. Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen in der Schule. Innsbruck / Wien 1996.
- Altrichter, H. / Posch, P. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck / Wien 1997.
- Altrichter, H. / Radnitzky, E. / Specht, W. Innenansichten guter Schulen. Wien 1994.
- Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck / Wien 1988.
- Aurin, K. Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- Balser, H. Systemische Problembewältigung. In: PädF 3, 1992.
- Baron, R. Eine Schule nach eigenem Geschmack. *Charter-Schulen* gewinnen in den USA immer mehr an Boden. In: Pädagogik 5/1995.
- Bastian, J. Autonomie konkret. Vier Thesen zu einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In Pädagogik 1/1996.
- Bastian, J. / Otto, G. Schule gestalten. Hamburg o.J.
- Bauer, K.-O. Lehrer: Thesen zur Arbeitssituation einer verunsicherten Berufsgruppe. In: PädF 4, 1993.
- Bäuerle, D. Sucht- und Drogenprävention in der Schule. München

-
- 1996.
- Behler, G. Zukunft: Bildung! Agenda für die Modernisierung unserer Schulen und Hochschulen. Bonn 2000.
- Beincke, L. Betriebserkundungen. Bad Heilbrunn 1980.
- Belzer, V. Warum haben moderne Organisationen Leitbilder? München 1995.
- Benkmann, R. Probleme und Perspektiven sonderpädagogischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten am Beispiel von Entwicklungen im neuen Bundesland Thüringen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51, 2000.
- Berg, H. C. Bericht über das Saarbrücker *Schulgüte-Symposion*. In: Beck, K. / Herrlitz, H.-G. / Klafki, W. (Hrsg.). Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Beiträge zum 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. - 23. März 1988, 23. Beiheft der Z. f. Päd. Weinheim 1988.
- Berner, H. Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutungen für den Erziehungsauftrag der Schule. Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Bd. 15. Bern 1992.
- Bjerg, J. Schule in Dänemark. Finanzielle und pädagogische Unabhängigkeit prägt Schule und Menschen. In: Pädagogik 5/1995.
- Blankertz, H. Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1986.
- Böhm, O. Wann wird die derzeitige Sonderpädagogik der Armut von Kindern eine Stimme geben) In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, 1996.
- Böhm, W. Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1994.
- Boban, I. / Hinz, A. Der Index für Inklusion - Eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von "Schulen für alle" in: Feuser, G. (Hrsg.). Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis, Hamburg, 2003
- Boban, I. / Hinz, A. Gemeinsamer Unterricht im Dialog. Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung, 2004

-
- Boban, I. / Hinz, A. Tony Booth, Mel Ainscow: *Index for Inclusion*, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz: Index für die Inklusion, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2003
- Brodersen, K. Langsam ist schneller! Schulentwicklungsprozess an einer Schule für Geistigbehinderte. Hausarbeit zur zweiten Staatsprüfung am IPTS-Landesseminar für Sonderpädagogik. Kronshagen 1998.
- Brügelmann, H. Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber 1999.
- Buchen, H. / Horster, L. / Rolff, H.-G. Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin 1995.
- Buchen, S. Gestaltung und Organisation der Schularbeit belastet – kann aber auch entlasten. Ein Fallbeispiel. In: Pädagogik 9/1995.
- Buchfelder, M. / Buchfelder, A. Handbuch der Ersten Hilfe. Stuttgart 1994.
- Buhren, C. Selbstevaluation mit Qualitätsindikatoren. In: Journal Schulentwicklung, Heft 3, Bd. 1, 1997.
- Buhren, C. G. Community Education als innere Schulreform. Dortmund 1994.
- Bundesanstalt für Arbeit Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Handbuch für Schule, Berufsberatung und Ausbildung. Nürnberg 1997.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten Neues Lernen für die Gesellschaft von morgen. Innsbruck 1996.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig Behinderten Menschen. Weinheim 1995.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung Sexualpädagogik zwischen Persönlichkeitslernen und Arbeitsfeldorientierung. Köln 1999.
- Buresch, E. Schule als Lebensraum – Lebensraum Schule. In:

-
- PädF 6, 1995.
- Burkard, C. Selbstevaluation – Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen. Bönen 1995.
- Burkard, C. / Eickenbusch, G. Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000.
- Buschmann, R. / Arlt, J. Entwicklung eines Schulprogramms im Bereich des Projektorientierten Lernens – des Lernen Lernens (POL). Flensburg 1997.
- Cloerkes, G. Die Stigma-Identitäts-These, : Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung, Luchterhand Nr. 3-2000 S.104-111
- Cloerkes, G. Soziologie der Behinderten, Heidelberg 2001
- Dalin, P. / Rolff, H.-G. Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Oslo 1990.
- Dalin, P. / Rolff, H.-G. / Buchen, H. Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch. Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen 1995.
- Daschner, P. / Rolff, H.-G. / Stryck, T. Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim 1995.
- De Lorent, H.-P. / Czarnecki, S. Supervision. Nachdenken über den Arbeitsplatz Schule. In: Pädagogik 9/1995.
- Decker, F. Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten. Pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen. Budgetieren und finanzieren. Lichtenau o.J.
- Dell, J./ Schmidt, G./ Tautenhahn, F. Qualitätsmanagement macht Schule. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1997.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. mitreden – mitplanen –mitmachen. Kinder und Jugendliche in der Kommune. Berlin / Kiel 1997.
- Dichanz, H. / Tulodziecki, G. Zur Bedeutung der Evaluation im Zusammenhang der Autonomiediskussion. In: PädF 6, 1995.
- Die Ministerin für Frauen, Bildung, Weiterbildung und

Sport des Landes
Schleswig-Holstein

- Dohm, H. Bildung und Erziehung in der Schule unseres Jahrhunderts. Ein Ausblick. In: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (Hrsg.): Das IPTS von 1980 bis 2000. Kronshagen 2001.
- Doppler, K. / Lauterburg, Chr. Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt / New York 1994.
- Dorn, E. Grundsatzfragen der Lehrplanrevision in Schleswig-Holstein oder: Was ist *neu* an den neuen Lehrplänen? In: Landesinstitut für Praxis und Theorie der Schule (Hrsg.): Lehrplanrevision in Schleswig-Holstein. Kronshagen 1995.
- Dörner, D. Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek 1989.
- Dostal, S. Computerführerschein – Aufbau und Erweiterung von informationstechnologischer Medienkompetenz für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung. Unveröffentlichte Examensarbeit. Kiel 2001.
- Dreske, U. / Risse, E. Schulentwicklung als deutsch-deutsche Kooperation. In Schulpartnerschaften gemeinsam lernen. In: Pädagogik 2/1995.
- Eikenbusch, G. Lehrerfortbildung in Schulentwicklungsprozessen. Bönen 1995.
- Eikenbusch, G. Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin 1988.
- Eikenbusch, G. / Buchen, H. Die Rolle der Schulaufsicht in Schulentwicklungsprozessen. In: PädF 5, 1994.
- Fatzer, G. Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Köln 1996.
- Fend, H. Gute Schulen - schlechte Schulen - Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1, Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Hessisches Institut für Bildungsplanung. Wiesbaden 1987.

-
- Fend, H. Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 1986.
- Fend, H. Was ist eine gute Schule? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1986.
- Fend, H. Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung 1988.
- Feuser, G. Vom Bewusstsein und der Bewusstheit - Eine lebensnotwendige Unterscheidung, in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 6/98, Linz 1998
- Feuser, G. Prinzipien einer inklusiven Pädagogik In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 2/2001, Graz
- Fleischer-Bickmann, W. / Maritzen, N. Schulprogramm. Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung. In: Pädagogik 1/1996.
- Fornefeld, B. Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München 2000..
- Frank, B. Lebenswirklichkeiten von Frauen mit Kindern – eine qualitative Studie über Mütter mit Unterstützungsbedarf. Unveröffentlichte Examensarbeit. Kiel 2001.
- Franke-Wikberg, S. Qualitätsverbesserung durch Selbstevaluation. Ein praxisorientierter Ansatz. In: PädF 5, 1994.
- Frey, K. Die Projektmethode. Weinheim 1993.
- Frick, S. Die teilautonome Schule als demokratische Utopie. Hochrechnungen defizitärer Schulwirklichkeit. In: PädF 2, 1991.
- Frick, S. Eine Prämisse der teilautonomen Schule: Vermögens- und Budgetverwaltung. In: PädF 5, 1994.
- Frister, E. Aus dem Sumpf des Frust in den Garten der Lust. Die Denkschrift der Rau-Kommission als Auftakt eines gesellschaftlichen Dialogs über Bildung und die Schule der Zukunft. In: Pädagogik 1/96.

-
- Frühauf, T. Das ist unsere Schule: Handlungsrahmen für die Weiterentwicklung der Schule für Geistigbehinderte: Vom Konzept über das Schulprogramm zum Schulprofil. 1999.
- Furck, C.- L. Innere oder äußere Schulreform? Kritische Betrachtungen. In: Z. f. Päd. 13, H. 2, 1967.
- Gebhardt, R. / Stritzke, G. / Märker, F. Eine Grundschule auf dem Weg zur *Kinderschule*. In: Albers, S. / Hameyer, U. / Schusdziarra, G. (Hrsg.): Flexible Eingangsphase in der Grundschule – Sechs Porträts aus der Praxis. Bd. 1. Kiel 1997.
- Geldschläger, P. Selbststeuerung der Schulen - Ziel der Schulaufsicht? In: PädF 4, 1993.
- Gilsdorf, R. Walkabout. Vom gelebten Traum einer radikal neugedachten Schule. In: Pädagogik 1/1996.
- Glitz, P. Bildungsziele für die Informationsgesellschaft. In: Risse, E. & Schmidt, H.-J. (Hrsg.). Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Neuwied 1999.
- Gonon, P. Qualitätssicherung auf dem Prüfstand. In: GdWZ 9, 1998.
- Gosch, H. Neugestaltung von Schule – Neubewertung von Lehrerarbeitszeit. In Pädagogik 9/1995.
- Haenisch, H. Wirkungsweise und Wirkungsgrad von Richtlinien und Lehrplänen. In: PädF 4, 1993.
- Hähner, U. et al. Vom Betreuer zum Begleiter – Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Marburg 1998.
- Haenisch, H. Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1986.
- Hameyer, U. Portfolio einer Ideenwerkstatt. In: Journal Schulentwicklung, Heft 1, 1997.
- Hameyer, U. Initiativraum Schule. IMPULSE-Reihe, Bd. 1. Kiel 1998.
- Hameyer, U. / Akker, J. van den / Anderson, R. / Ek- Portraits of productive schools. An international study of institutionalizing activity-based practices in elementary science. New York 1995.

holm, M.

- Hameyer, U. /
Fleischer-
Bickmann, W. /
Reimers, H. Schulprogramme. Portraits ihrer Entwicklung. Kiel
1998.
- Hameyer, U. / Pal-
lasch, W. / Wiech-
mann, J. Veröffentlichung der Manuale in Vorbereitung: Auf-
baustudiengang Schulentwicklung, systemische Bera-
tung und Supervision.
- Helene-Haeusler-
Schule Helene-Haeusler-Schule: Eine Broschüre aus Anlass
der Namensgebung, Berlin 1997.
- Hentig, H. v.
Hentig, H. v. Die Schule neu denken. München 1993.
Was ist eine humane Schule? München/Wien 1976.
- Hentig, H. v. Humanisierung - Eine verschämte Rückkehr zur Päd-
agogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule.
Stuttgart 1987.
- Herzog, R. Zum Aufbruch in der Bildungspolitik. In: Gonschorek,
G. / Wölfling, W. (Hrsg.): Erziehung und Bildung an
der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Weinheim 1998.
- Heursen, G. Didaktische Autonomie. Zur Notwendigkeit einer grö-
ßeren didaktischen Vielfalt. In: Pädagogik 1/1996.
- Heyse, H. Neue Aufgaben der Schulpsychologie. PädF 3, 1992.
- Hiller, G. G. Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Pro-
vokationen. Langenau-Ulm 1997.
- Hintz, D. / Pöppel,
K.G. / Rekus, J. Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim
1993.
- Hofmann, K. T. /
Petry, C. / Ra-
schert, J. / Schlot-
mann, B.
Höher, P. Schulöffnung und Interkulturelle Erziehung. Weinheim
1993.
Der erste Schritt in die Zukunft ist der halbe Weg. Or-
ganisationsentwicklung mit Hilfe einer Zukunftswerk-
statt. In: Pädagogik 1/1996.
- Holtappels, H. G. Ganztagschule und Schulöffnung – Perspektiven für
die Schulentwicklung. München 1994.

-
- Holzapfel, H. Schule 2000. Bildungspolitische Thesen für die Schule von morgen. Frankfurt 1996.
- Homfeldt, H. G. / Barkholz, U. Schulklima und Arbeitszufriedenheit in der Einschätzung von Schulleitungen und Lehrkräften. Einige Ergebnisse und Zielüberlegungen nach Abschluß eines BLK-Modellversuchs zur Gesundheitsförderung in Schulen. In: PädF 5, 1994.
- Horster, L. Wie Schulen sich entwickeln können. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. Bönen 1995.
- Horstkemper, M. Die eigene Schule und sich selbst verändern. Oder: Wäre Erich Kästner heute Schulentwickler? In: Pädagogik 2/1995.
- Horvath, J. Der schuleigene Lehrplan. In: Lernen Konkret 3/1990.
- Huber, J. / Krainz, E. Identität. In: Grubitzsch, S. / Rexilius, G. (Hrsg.): Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Reinbek 1994.
- Hurrelmann, K. Der entstrukturierte Lebenslauf. Einige sozialpolitische Betrachtungen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23 (2003), 115–126.
- Iben, G. Armut als Thema in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 47, 1996.
- Innerhofer, P. / Innerhofer, Ch. Qualitätssicherung nach ISO 9000 in sozialen Einrichtungen. In: Opp, G./ Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München 1996.
- Jobelius, S. / Rünker, R. / Vössing, K. Anforderungen an eine Bildungsreform des 21. Jahrhunderts. In: Jobelius, S. / Rünker, R. / Vössing, K. (Hrsg.): Bildungsoffensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert. Hamburg 1999.
- John, S. Entwicklung eines Schulprogramms der *Schule am Lebensbaum* (Halle). In: Lernen Konkret 1/2000. Regensburg 2000.
- Keller, J. A. / Novak, F. Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Freiburg im Breisgau 1993.
- Kerkhoff, W. Freizeit. In: Dupuis, G. / Kerkhoff, W. (Hrsg.): Enzy-

-
- klopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin 1992.
- Kerkhoff, W. Isolation. In: Dupuis, G. / Kerkhoff, W. (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin 1992.
- Klafki, W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim 1991.
- Klafki, W. Thesen über eine demokratische und humane Schule. In: Dannhäuser, A. / Ipfling, H. J. / Reithmeier, D. (Hrsg.): Ist die Schule noch zu retten? Plädoyer für eine neue Bildungsreform. (Festschrift für Wilhelm Ebert) Weinheim 1988/1993.
- Klafki, W. Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule. In: U. Schwänke (Hrsg.): Innere und äußere Schulreform. Hamburg 1989.
- Klafki, W. Kriterien einer guten Schule. In: Klafki, W.: Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Tokyo 1993.
- Klauss, T. Probleme der Loslösung bei geistig Behinderten und ihren Familien. In: Geistige Behinderung 2/1988.
- Klein, G. Soziale Benachteiligung: Zur Aktualität eines verdrängten Begriffs. In: Opp, G./ Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München 1996.
- Kleinschmidt, G. Schulautonomie und Schulqualität. Führungsaufgaben der Schulleitung. In: PädF, 1993.
- Klicpera, C. / Gasteiger-Klicpera, B. Qualitätssicherung in Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen. Geistige Behinderung 1, 1995.
- Knab, D. Schule als Arbeitsplatz – nicht zum aushalten? In: Pädagogik 9/1995.
- König, E. / Volmer, G. Systemische Organisationsberatung. Weinheim 1997.
- Körtner, U. Einführung in die theologische Hermeneutik, Darmstadt, 2006

-
- Kron, F. W. Grundwissen Pädagogik. München 1996.
- Krawitz, R. Individuelle Förderung – Was ist und wie geht das?
(Vortrag-Kurzfassung: SPD-Landtagsfraktion Baden-
Württemberg, Stuttgart 21.6.2008)
- Krüger, R. Das Kollegium ist das Seminar. Schulleiterhandbuch
Bd. 47. Braunschweig 1988.
- Krüger, R. Das Schulkonzept – Schulen entwickeln ihr eigenes
Profil. In: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis
und Theorie der Schule (IPTS) (Hrsg.): Die Pädago-
gische Konferenz. Anregungen für das Kollegium.
Kronshagen/Kiel 1995.
- Kultusministerium
Rheinland-Pfalz Materialien zur Arbeit in der Werkstufe der Schule für
Geistigbehinderte (Sonderschule). Mainz 1982.
- Kunze, A. Räume und Zeiten in der Schule. In: PädF 6, 1995.
- Küster, M. / Hart-
mann, H. / Tschö-
ke, D. / Karl, I. /
Recknagel, R. /
Kaden, M. Berufschancen von jungen Erwachsenen mit geistiger
Behinderung in Berlin. In: Lernen Konkret 1/2000.
Regensburg 2000.
- Lanzinger, H. Vorwort. In: Lernen Konkret 3/1990.
- Lemke, D. Bildung 2000 in Hamburg. Eine Studie zur Zukunft
von Schule und Berufsbildung. Hamburg 1998.
- Lightfoot, S. L. The good High-School - Portraits of Character and
Culture. New York 1983.
- Lind, G. Erfahrungen mit Standards in den USA – eine Über-
sicht. In: U. Hameyer & H.-G. Rolff, Hg., Standards.
Journal für
Schulentwicklung, Heft 4/2004, 55
- Lüde, R. v. / Phi-
lipp, E. Organisationsentwicklung – Theoretische Aspekte
und praktische Realisierung des organisationalen
Wandels an beruflichen Schulen. Unveröffentlichtes
Gutachten im Auftrag des LSW Soest 1994.
- Luhmann, N. Liebe als Passion, Zur Codierung von Intimität, Frank-
furt a.M., 1982

-
- Luhmann, N. Das Moderne der modernen Gesellschaft, in: ders. Beobachtungen der Moderne, Opladen 1992
- Luhmann, N. Inklusion/Exklusion“, in: ders., Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M.,1997
- Miller, R. Kritik und Widerstand im Kollegium: Wie gehen wir damit um? In: Pädagogik 2/1995
- Miller, R. Räume finden. Lehrerinnen und Lehrer richten sich in der Schule ein. In: Pädagogik 9/1995.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Schleswig-Holstein Epidemiologie des Drogenkonsums schleswig-holsteinischer Jugendlicher. Kiel 1999.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz - SchulG) Kiel 2007
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein Lehrplan Grundschule. Kiel 1997.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein Lehrplan Sonderpädagogische Förderung, Lehrplan Sonderschulen, Grundschule, weiterführende allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen, Kiel 2002
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Kiel 1997.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO), Kiel 2008

und Kultur des
Landes Schleswig-
Holstein

- Müller, S. Schüler an Schulentwicklung beteiligen. In: Pädagogik 1/1996.
- Musiol, V. / Neeb, D. Projektorientierter Unterricht im Lernfeld Technik – Arbeitslehre. In: Lernen Konkret 1/2001.
- Nather, W. Zukunftskonferenzen an Schulen. Ein Eltern-Lehrer/innen-Projekt. In: PädF 6, 1995.
- Neuberger, O. Personalentwicklung. Stuttgart 1992.
- Neumann, K. Die Überalterung der Lehrerkollegien. In: PädF 2, 1991.
- Neuner, G. Ressource Allgemeinbildung? Neue Aktualität eines alten Themas. Weinheim 1999.
- Oelkers, J. / Mayer, W. G. / Kiper, H. Soll jede Schule ihren eigenen Lehrplan machen? Pro und contra. In: Grundschule 1/1996.
- Oelkers, J. / Wendt, P. / Künzli, B. Ist das Bildungswesen noch steuerbar? Pro und contra. In: Grundschule 12/1995.
- Oertel, B. Die Auswirkungen zentraler Leistungsvergleiche für Integrationsklassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern. In: Bildungs- und Förderungswerk der GEW im DGB e.V. (Hrsg.): Was leisten Leistungsvergleiche (nicht)? Frankfurt 2000.
- Peterßen, W. Lehrbuch allgemeine Didaktik. München 1996.
- Philipp, E. Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim 1992.
- Philipp, E. Vom Einzelkämpfer zum Team. Konzepte und Methoden für gemeinsame Arbeit. In: Pädagogik 2/1995.
- Philipp, E. Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim / Basel 1996.
- Philipp, E. / Rolff, H.-G. Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung. Fallbeispiele, Methoden und Konzepte. Schulleiterhandbuch Bd. 54. Braunschweig 1990.

-
- Philipp, E. / Rolff, H.-G. Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Weinheim / Basel 1998.
- Preuss-Lausitz, U. Die - fast automatischen – Missbrauchsmöglichkeiten der Black Box Forschung und die Publikationsformen der Forscher. TIMSS und Folgerungen für eine andere Schulforschung. Bildungs- und Förderungswerk der GEW im DGB e.V. (Hrsg.): Was leisten Leistungsvergleiche (nicht)? Frankfurt 2000.
- Priebe, B. Wie LehrerInnen gemeinsam lernen und ihre Schule entwickeln können. In: Forum Pädagogik 4/1989.
- Priebe, B. Gewalt und Gewaltprävention in der Schule. Schulinterne Lehrerfortbildung als Schulentwicklung. In: Pädagogik 2/1995.
- PRO FAMILIA e.V. Sexualität und geistige Behinderung. Frankfurt 1998.
- Purkey, S. C. / Smith, M. S. Effective Schools: A Review. Elementary School Journal 1983.
- Raiun, U. Differenzierender Unterricht. Empirische Studien in der Bilanz. In: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Beiträge aus dem Arbeitskreis *Qualität von Schule*. Heft 3: Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Wiesbaden 1972.
- Rappaport, J. In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. In: American Journal of Community Psychology, 9, 1981, S. 337 – 356, deutsch: Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 17, 1985, S. 257 - 278)
- Rappaport, J. The power of empowerment language. In: Social Policy, 16, 1985, S. 15 – 21
- Rappaport, J. Terms of empowerment/exemplars of prevention. Toward a theory for community psychology. In: American Journal of Community Psychology, 15, 1987, S. S. 121 – 148
- Riedel, K. Curriculum. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1. Reinbek 1989

-
- Risse, E. Profilbildung – ein Weg zur Selbstmotivierung von Schulen. In: PädF 4, 1993.
- Risse, E. Rituale in der Schule: Wahrnehmungen und Überlegungen. In: PädF 6, 1995.
- Risse, E. Ein Schulprogramm für den *Kunden Schüler*. In: PädF 6, 1995.
- Risse, E. Schulprogramm Entwicklung und Evaluation. Neuwied 1998.
- Rittmeyer, Ch. Zur Begründung und Entwicklung von Schulprogrammen. In: Lernen Konkret 1/2000. Regensburg 2000.
- Rödler, P. Bildung, Lernen und Entwicklung - ein Blick zurück nach vorn. In: Albrecht, F./Jödecke, M./ Störmer, N. (Hrsg.): Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst)-Vergewisserung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 58-70, 2006
- Rödler, P. Das Fremde im Gemeinsamen - zum Gegenstand integrativer Pädagogik, 1998
- Rödler, P. Was tun wir da eigentlich? Behindertenpädagogik 35. Jg., Heft 1/1996, S. 2-9
- Rolff, H.-G. Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. In: Pädagogik 2/1995.
- Rolff, H.-G. Manual Schulentwicklung. Weinheim / Basel 1998.
- Rombey, W. Profitcenter Schule - flexible Haushaltsführung für Schulen. In: PädF 5, 1994.
- Rutter, M. Fünfzehntausend Stunden - Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim/Basel 1980.
- Schaub, H. / Zenke, K.G. Wörterbuch Pädagogik. München 1997.
- Schirp, H. Regelkreis und Handlungsfreiheit. Wie es der Schule möglich ist, neue Handlungsspielräume zu gewinnen. In: PädF 5, 1994.
- Schittko, K. Gemeinwesenorientierter Unterricht. Beispiel und

-
- Konzept. In: PädF 3, 1992.
- Schmetz, D. Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 50, 1999.
- Schnack, J. Neuere Literatur zur *Schulautonomie*. In: Pädagogik 1/1996.
- Schnoor, D. Gegen den negativen Trend. Eine Gesamtschule gibt sich ein pädagogisches Profil. In: Pädagogik 2/1995.
- Schöckel, C. /
Koopmann, F. /
Manninga, A. Schule anders denken. In: Pädagogik 12/1995.
- Schönfelder, J. Softwareergonomische Richtlinien für Computerprogramme im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2000.
- Schratz, M. Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Wien 1996.
- Schratz, M. / Iby,
M. / Radnitzky, E. Qualitätsentwicklung, Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim 2000.
- Schulz von Thun,
F.
Schumacher, J. Praxisberatung in Gruppen. Weinheim 1996.
- Qualität – ein Begriff macht Schule, Oder: Ein Begriff macht noch keine bessere Schule. In: Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz 29, 1999.
- Schwarz, H. Warum mehr Schulautonomie? In: PädF 4, 1993.
- Senge, P. M. Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996.
- Seydel, O. Hilfen zur Vorbeugung und Bewältigung von Krisen. In: PädF 5, 1994.
- Sielert, U. / Keil, S. Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule. Weinheim 1993.
- Simon, R. Hinweise für Schulprogramme in Schleswig-Holstein. Kiel 1998.
- Speck, O System Heilpädagogik. Eine ökologische Reflexion ihrer Grundlagen und Zusammenhänge. München 1996.

-
- Speck, O. Pädagogische Beratung unter dem Aspekt ökologischer Kommunikation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 40, 1989.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik Die Werkstufe. Konzept und Materialien. Modellversuch Werkstufe. München 1990.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik Lehrplan für die Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte des Landes Bayern. München 1990.
- Steffens, U. Erkundungen zu Wirksamkeit und Qualität von Schule. In: Die Deutsche Schule 1986.
- Steffens, U. / Bargel, T. Qualität von Schule, Wiesbaden/Konstanz, Heft 1 - 3/1987, Heft 4/1988.
- Steffens, U. / Bargel, T. Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- Steiner, W. / Zimmermann, P. Vielfältige Praxis braucht auch Theorie. Neuere Bücher zum Thema Community Education. In: Pädagogik 1/1996.
- Strasser, F. Wir geben unserer Schule ein Gesicht. Schulleiterhandbuch Bd. 69. Braunschweig 1994.
- Strittmatter, A. An gemeinsamen Leitideen arbeiten. In : Journal Schulentwicklung, Heft 2. Innsbruck / Wien 1997.
- Szczepanek, N. / Connemann, R. Die Konferenz als *pädagogisches Führungsinstrument*. In: PädF 4, 1993.
- Theunissen, G. Heilpädagogik im Umbruch: über Bildung, Erziehung und Therapie bei geistiger Behinderung. Freiburg 1991.
- Theunissen, G. Allgemeine Bildungstheorie und Erwachsenenbildung. Eine Grundlegung aus kritisch-reflexiver Sicht. In Geistige Behinderung 3/1993.
- Theunissen, G. / Plaute, W. Empowerment und Heilpädagogik: ein Lehrbuch. Freiburg im Breisgau 1995.
- Tillmann, K.-J. Schulsystem und Schule: Qualitätsentwicklung auf verschiedenen Ebenen. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber 1999.

-
- Tritsch-Dill, L. Europäische Bildungsprogramme. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 1, 2000.
- Vogel, J. P. Schulrecht aus der Sicht guter Schulen - Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts. In: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. 23. Beiheft der Z. f. Päd., Weinheim 1988.
- Vollmers, P. Integriertes Lernen in einem Hofladen im Rahmen der beruflichen Weiterbildung für Menschen mit psychischen Behinderungen. Unveröffentlichte Examensarbeit. Kiel 2001.
- Voß, R. Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied 1996.
- Warzecha, B. Qualitätsentwicklung: Kooperation zwischen der Verhaltensgestörtenpädagogik und der Kinder- und Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 50, 1999.
- Wehnes, F. J. Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth L. (Hrsg.). Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 2001.
- Weiss, H. Armut als gesellschaftliche Normalität: Implikationen für die kindliche Entwicklung In: Opp, G. / Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft.. München / Basel 1996.
- Weiss, H. Selbstbestimmung und Empowerment - Kritische Anmerkungen zu ihrer oftmaligen Gleichsetzung im sonderpädagogischen Diskurs. *Behindertenpädagogik*, 39. Jg., Heft 3/2000, 245-260.
- Wilken, E. Frühförderung von Kindern mit Behinderung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart / Berlin / Köln 1999.
- Wocken, H. Hilfsschule – Schule für Lernbehinderte – Förderschule. Der Wandel einer Schule im Spiegel der Aufnahmeverfahren. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 47, 1996.
- Zimmer, J. Für eine Pädagogik des Ernstfalls: Nachbarschaftsschulen. In: PädF 3, 1992.

LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE ANGABEN

Name	Erika <u>Angela</u> Anneliese Ehlers, geb. Grenzow
Anschrift	Barmbek 3, 24594 Hohenwestedt
Telefon	04871 - 8664
Mobil	0172 - 5677710
E-Mail	angela.ehlers@bsb.hamburg.de
Geburtsdatum und -ort	6. Januar 1955 in Schleswig
Kinder	05. 07.1981 Geburt der Tochter Johanna Catharina 09. 12.1985 Geburt des Sohnes Claus Henning 11. 12.1990 Geburt der Tochter Anna Maria 03. 02.1994 Geburt des Sohnes Hans Hinrich

TÄTIGKEITEN

seit 01.02.2010	abgeordnet an die Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg und beauftragt mit der Leitung des Projekts <i>Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung auf der Grundlage des § 12 Hamburgisches Schulgesetz</i> zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems
02/2005 – 01/2010	Schulrätin im Schulamt des Kreises Steinburg
01/2004 - 02/2005	Abordnung an das Ministerium für Bildung und Frauen, Abteilung III
08/2000 - 12/2003	Abordnung an das Institut für Heilpädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel als Lehrkraft mit besonderen Aufgaben für die Abteilung Geistig- und Schwerstbehindertenpädagogik
1998 - 2001	Mitglied in mehreren Fachkommissionen und im Beirat zur Entwicklung des Lehrplans <i>Sonderpädagogische Förderung</i>
1997	Zertifizierung zur Organisationsentwicklungsberaterin

1983 - 2000	Studienleitertätigkeit im Hauptamt für die Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik am Landesseminar für Sonderpädagogik (IPTS/jetzt IQSH), dort seit 1985 Leitung der Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik
1981 - 1982	Schulleiterin im Kommissariat an der Steinburg-Schule in Itzehoe
1980 - 1981	stellvertretende Schulleiterin an der Schule für Geistigbehinderte des Kreises Steinburg in Mehlbek

STUDIUM UND VORBEREITUNGSDIENST

1973 - 1978	Studium der Naturwissenschaften an den Universitäten Göttingen und Kiel sowie der Sonderpädagogik am heilpädagogischen Institut der Pädagogischen Hochschule in Kiel
1978 - 1980	Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Sonderschulen
seit Sommersemester 2009 bis Januar 2011	Promotionsstudium an der Universität Koblenz, Fachbereich Erziehungswissenschaften
11-2010	Annahme der Dissertation mit dem Titel <i>Inklusion, Selbstbestimmung und Partizipation als Qualitätsmerkmale von Bildung</i>

SCHULAUUSBILDUNG

1961 – 1973	Besuch der Grundschule sowie des neusprachlichen Gymnasiums in Schleswig
-------------	--

EHRENAMTLICHE TÄTIGKEITEN

Verband	Landesvorsitzende Schleswig-Holstein
Sonderpädagogik	Mitarbeit in zahlreichen Bundesfachkommissionen
Lebenshilfe Landesverband Schleswig-Holstein	Fachvorträge und Beratung auf Landesebene