

Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts ¹

GEORG FEUSER

1. Ein erstes Abstecken des Feldes

Die Thematik, die hier behandelt werden soll, offenbart sich auf den ersten Blick als Ausdruck eines durchaus ganz selbstverständlichen Unterfangens.⁽¹⁾ Befürworter wie Kritiker der Integration dürften in gleicher Weise von der Erwartung ausgehen, dass Integration im Sinne einer gemeinsamen Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Schüler bestimmten qualitativen Ansprüchen, die eine Gesellschaft allgemein oder z.B. Eltern im speziellen an die institutionalisierte Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation bzw. ihrer Kinder stellen, in hinreichender Weise genügt bzw. gegenüber den tradierten Systemen diesbezüglich sogar Vorteile aufweist. Soll solches nicht nur behauptet, sondern in geeigneter Weise über eine rein subjektive Bewertung aus der Sicht einzelner Personen der Betroffenengruppen hinaus festgestellt werden können, wird man nicht umhin können, beobachtbare und im Prozeß ihrer Entwicklung verfolgbare Merkmale und Merkmalsgruppen zu benennen, deren Aufscheinen und Veränderung in eine bestimmte Richtung für die erwartete Qualität kodiert.

Damit haben wir es aber auf Antrieb mit drei Bereichen zu tun, die sich ihrerseits nicht aus einer wie immer gearteten subjektiven oder informierten Willkür heraus bestimmen lassen, sondern als Prozesse hinter dem »eigentlichen« Prozeß der angestrebten Qualitätsfeststellung stehen und mit den dafür vorfindbaren oder - was sehr wahrscheinlich zu erwarten ist - neu zu konzipierenden qualitativen, wissenschaftlichen Methoden und Verfahren herauszuarbeiten sind. Dies, wie angedeutet, mit Bezug auf die Betroffenengruppen, die im Feld schulischer Bildung sehr umfassend sind, denken wir an die Schüler², die Eltern, die Lehrer, andere im Unterricht Mitarbeitende, die Leitungen der Schulen, an die Schulaufsicht, die Schulverwaltung und die bildungspolitisch Verantwortlichen als einen Komplex, an die vielfältigen kooperativ-kommunikativen und interaktiven bis dialogischen Beziehungen zwischen diesen Personen und Gruppen, vor allem zwischen den Schülern und Lehrern³ und den Lehrern und Schülern untereinander und deren Art und Weise der Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten als einen zweiten Komplex und an die Veränderungen, die die einzelnen Personen durch die vorgenannten Prozesse erfahren als einen dritten. Diese können wir mit Bezug auf die Integration und die Schüler als »Entwicklung induzierende kooperative Lernprozesse« und in bezug auf die Lehrer als »kooperative Prozesse des Co-Teaching« verstehen.

Damit sind aber erst einmal nur die Betroffenen- und Nutzerinteressen integrativ unterrichtlicher Angebote grob bezeichnet. Auf die Interessen der Länder und Kommunen, die die Schulen unterhalten und Bildung finanzieren, ist nur indirekt verwiesen. Mit Bezug auf die mit Integration verbundenen Zielsetzungen wäre zu klären,

S ob Integration eher als ein pädagogisches Instrument wahrgenommen wird, die Schulleistungen aller Schüler im Sinne der üblichen Vorstellungen zu steigern und daran ihre Qualität zu bemessen,

¹ Erweiterte schriftliche Fassung eines Vortrags anlässlich des 12. Forumtreffens unter der Thematik „Eltern - Motor der Nichtaussonderung“ von „Integration : Österreich“ am 20. Okt. 2001 in Wien

² In diesem Beitrag verwende ich aus Gründen vereinfachter Schreibweise grammatikalisch die männliche Sprachform. Wenn das Genus für den Sinn des Gemeinten oder das Verständnis einer Passage von Bedeutung ist, wird auch die Bezeichnung entsprechend spezifiziert.

³ Wenn ich im weiteren Verlauf der Abhandlung von Lehrern spreche, sind weitere Mitarbeiter im Unterricht, also Personen, die Schülern assistierende oder therapeutische Funktionen wahrnehmen, stets eingeschlossen. Wo es aus inhaltlichen Gründen erforderlich ist, werden sie selbstverständlich direkt benannt.

- S ob es mit integrativem Unterricht um Entwicklung induzierendes Lernen und einen entwicklungs-niveauorientierten Erkenntniszuwachs im Sinne des »Lernen lernens« gehen soll und dieser der traditionellen Wissensakkumulation vorgezogen wird,
- S ob es eher um die Verbesserung der gegenwärtigen Integrationspraxis als solcher oder
- S um ein pädagogisches Reformkonzept im Sinne „einer Schule für alle“ auf der Basis einer „Allgemeinen Pädagogik“ und „entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser) gehen soll, der vorgenannte Aspekte integriert.

Es dürfte deutlich werden, worauf ich verweise und welche Frage sich anschließt: *Wie soll eine Qualitätsdebatte in bezug auf „Integration“ geführt werden, wenn nicht einmal annähernd ein Konsens darüber herrscht, welche Praxis anhand welcher Momente, die sie realisiert, überhaupt als integrative bezeichnet werden kann?* Das dürfte unser Grundproblem schlechthin sein. Allerdings - und da sehe ich durchaus positive Möglichkeiten - kann beides auch miteinander verkoppelt und im Prozess einer Qualitätsdebatte um »gemeinsames Lernen« und integrativen Unterricht in gewisser Weise der schon seit fast drei Jahrzehnten verdrängte Diskurs zu dieser Frage nachgeholt werden.

Es kommen noch weitere, eine Qualitätsdebatte »erschwerende« Momente hinzu, dass nämlich Unterricht, zumindest im Pflichtschulbereich, eine Veranstaltung ist und Schulen Institutionen sind, die zu besuchen sich die Schüler praktisch nicht auswählen können, wie ich als Kunde irgendein Geschäft betreten kann, um eine Ware einer bestimmten Qualität einzukaufen, die meine damit verbundenen Bedürfnisse und Zwecke befriedigt. Erziehung und Bildung stellen intentional gerichtete Werte dar, die im Erwartungshorizont der Kinder und Schüler nicht in gleicher Weise verankert sind, wie bei ihren Eltern und Lehrern bzw. im gesellschaftlichen Gesamt. Obwohl wir dem Menschen als „homo educantus“ die Gewährung von Erziehung und Bildung in unserem Kulturkreis grundsätzlich zugestehen und diese aufgrund der Summe vieler humanwissenschaftlicher Erkenntnisse im Interesse einer möglichst optimalen Persönlichkeitsentwicklung »in sozialer Integration« zu gewähren wären, dürften die aktuellen Interessen der Kinder und Schüler oft auf ganz andere Zusammenhänge gerichtet sein, als die, die der Unterricht anbietet. Ich meine damit nicht nur die Notwendigkeit, die wir schon lange diskutieren, dass die Erfahrungshorizonte und Fragen der Kinder und Schüler im Kontext „epochaltypischer Schlüsselprobleme“, die KLAFFKI (1991) als „epochaltypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“ (S. 60) bezeichnet, Ausgangspunkte eines projektorientierten Lernens und Unterrichts in Kindergarten und Schule sein müssten, sondern vor allem jene konflikträchtigen und ethisch relevanten Sachverhalte, in denen die pädagogische Zielsetzung und damit die Arbeit mit einem Kind oder Schüler aus fachlichen Gründen ggf. dessen momentanen Intentionen sogar entgegenläuft. Denken Sie nur an ein auf dem Hintergrund seiner Biographie sich schwerst selbstverletzendes Kind, das wir unter unkontrollierter Beibehaltung seiner Handlungen nicht zu einem Lernen führen können, das in ein höheres Entwicklungsniveau mündet, auf dem es die Hintergründe seiner Selbstverletzungen in neuer Weise aufzulösen und zu bewerteten vermag, so dass es diese Handlung zur individuellen psychischen Stabilisierung und Selbstvergewisserung nicht mehr nötig hat. Hier sehen wir uns auf Bereiche und Fragen verwiesen, in bezug auf die sich die Qualität pädagogischen Handelns aus der „Wahrung der Menschenwürde“ in Grenzsituationen bestimmt, die aber auch sehr schnell in Gewaltverhältnisse abgleiten kann, wenn die Eröffnung von neuen, entwicklungsrelevanten Handlungsräumen im pädagogischen oder therapeutischen Prozess aus dem Blick gerät und ohne Bemühungen, den kommunikativen Gehalt der Selbstverletzungen zu deuten, angenommen wird, dass z.B. auch Maßnahmen der Fixierung das Bedürfnis des Betroffenen nach psychischer Stabilität des Betroffenen schon befriedigen und man schon wisse, dass dies und was gut für ihn oder sie sei.

2. Die Gegenwart, die sich uns aufgedrängt hat

Meine einführenden Hinweise dürften verdeutlicht haben, dass die Frage des Qualitätsmanagements (QM) im Bereich der Erziehung und Bildung ein außerordentlich komplexes Feld ist, in dem eine Bestimmungen von Qualität als „Erfüllung von Kundenwünschen“ (Bätscher/-Reut/Stamm 1999, S.5), wie in Qualitätsmanagementsystemen (QMS) u.a. definiert, mehr als zu kurz greift bzw. sogar ihr Gegenteil bedeuten kann. Es ist hier nicht möglich, die Grundlagen der Qualitätssicherung im allgemeinen wie ihre in Ansätzen vorliegenden Spezifizierungen im Bereich der Sozial- und Behindertenfürsorge, in die sie schon weit hineingedrungen ist, im besonderen umfassend darzulegen. Damit dürfte auch deutlich sein, dass diese Ausführungen weitgehend nur die damit verbundenen Probleme aufzeigen, sie aber nicht lösen können. Diese fangen schon damit an, dass die heute geführte Qualitätsdebatte in den Bereichen der Sozial- und Behindertenfürsorge eben nicht, wie von mir eingangs betont, einem im Grunde selbstverständlichen Interesse entsprungen ist, diese Arbeitsbereiche und damit mein Tun in ihnen zu evaluieren, um den Adressaten nach bestimmten Qualitätsmerkmalen und -kriterien eine best mögliche Assistenz, Beratung, Betreuung, Förderung oder auch Unterrichtung zukommen lassen zu können. Der Zeitpunkt zu dem sie einsetzte und auch auf Einrichtungen der Behindertenhilfe übertragen wurde - und das dürfte kein Zufall sein - fällt damit zusammen, dass die öffentlichen Kassen leer sind und eine vorrangig die Bereiche Gesundheit, Soziales und Bildung betreffende Sparpolitik auf höchsten Touren läuft. Das heißt, der sich aus ganz anderen Quellen und Entwicklungen speisende Umbau des Sozialstaates diktiert vor allem den Trägern der Behindertenfürsorge, dass (behinderten-) pädagogisches Handeln als eine soziale Dienstleistung zu werten ist, die nicht länger nur deshalb als »gut« gelten kann, weil sie von Profis gewährt und ggf. aus dem Motiv der Nächstenliebe gespeist wird. Verlangt wird, dass sie sich legitimiert und über Effizienz und Effektivität ihrer Leistungen Auskunft gibt.

Dennoch meine ich, dass der massive Einbruch der Qualitätsdebatte in die Behindertenhilfe nicht allein aus diesem Umstand heraus erklärt werden kann. Es ist nicht zu leugnen, dass wir uns bisher - vielleicht auch im Glauben an volle Kassen und in Anbetracht eines sozial-ethisch noch etwas gebremsten Kapitalismus - nicht veranlasst sahen, über Qualitätsstandards und damit vor allem über die Ansprüche der Menschen umfassend genug nachzudenken, für die wir mit und in unserem professionellen Tun Verantwortung übernommen haben. Ein deutliches Leck an Verantwortung ist diesbezüglich aus meiner Sicht hier schon zu beklagen. So können nun die Sparkonzepte der öffentlichen Hand, die die merkantilen Vorstellungen der Träger der Behindertenhilfe in neuer Weise herausfordern, oft sogar Hand in Hand miteinander in ein Feld einbrechen, das wir nicht bestellt haben. Auch die Auseinandersetzung mit grundlegenden Ethikfragen - ich erinnere nur an die SINGER-Debatte - war durch einen Einbruch in scheinbar sakrosankte Domänen der Behindertenarbeit verursacht worden und nicht durch eine aus unserem Fach und unserer Professionen heraus entstandenen Einsicht in die Notwendigkeit ethischer Fundierung und Begründung fachspezifischen Handelns in Theorie und Praxis. Eklatante Versäumnisse scheinen auch hier auf, die für unsere Klientel von existentieller Bedeutung sind und tödlich werden können. Dass die Qualitätsdebatte heute aus der äußerst problematischen Allianz der leeren öffentlichen Kassen und sich anbahnender bzw. auch schon vollzogener ethischer Dammbürche mit einem in gleicher Weise durch einen neoliberalen Zeitgeist getragenen Globalisierungsstreben und entsprechenden Deregulierungsprozessen in den nationalstaatlichen Bereichen nicht mehr herauslösbar ist, macht sie ungleich schwerer und löst auch Unbehagen und Verdächtigungen aus, aber legitimiert nicht, sie weiterhin zu verdrängen, sich nur angegriffen und verleumdet zu sehen, sich zurückzuziehen und herauszuhalten. Das holt das Versäumte nicht nach und macht das heute Drohende nicht minder gefährlich.

So gesehen hat uns die Qualitätsdebatte unvorbereitet getroffen; vor allem jene, die unmittelbar vor Ort in der Praxis arbeiten - unvorbereitet sowohl im Sinne mangelnder Kenntnisse der damit verbundenen

Fragen, Probleme und Verfahrensweisen als auch hinsichtlich der emotionalen Bewältigung des mit der Qualitätsdebatte verbundenen ethisch bedenklichen Ansinnens, vor allem wenn mit dem Hinweis auf den „Wirtschaftsstandort Deutschland“ und dessen Gefährdung jeder Diskurs ausgehebelt wird. Negative Emotionen, so verständlich sie auch sein mögen, sind aber keine Argumente, sondern bringen uns eher in die Defensive, machen uns angreifbar und auch manipulierbar. So besteht die Gefahr, einer vorschnellen und unkritischen Aneignung der aus der Produktionswirtschaft stammenden Qualitätsmanagementkonzepte, die sich mehr oder weniger an ISO-Verfahren und -Normen orientieren, die wir samt der damit verbundenen Begrifflichkeiten auch in die pädagogischen Bereiche der Behindertenarbeit übertragen, um mitreden zu können ohne zu wissen, was wir sagen, wie das SIMMEN (2001) z.B. für die Schweiz aufzeigt. Das fängt schon bei so scheinbar harmlosen Begriffen wie „Produkt“, „Kunde“ und „Kundenzufriedenheit“ an und geht leicht in solche wie „Dienstleistungsorientierung“, „Leistungsfinanzierung“ und „outputorientierte Steuerung“ über. So wird der Begriff „Qualität“ selbst nahezu automatisch an monetäre Fragen gekoppelt und in seiner Bedeutung von den Finanzen und *nicht* von den Inhalten und Bedürfnissen der Betroffenen her bestimmt.

Die Qualitätsdebatte begann in Deutschland Ende der 80^{er} Jahre. Anlass waren die grundlegende Reform des Kinder- und Jugendhilferechts und 1996 die von der Bundesregierung beschlossene Novellierung der §§ 93 ff des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG). Schon 1994 wurden das „Selbstkostendeckungsprinzip“ beseitigt und ein »prospektives Pflegesatzsystem« i.S. eines »leistungsgerechten Preises« etabliert. Maßnahmenpauschalen werden also nach Gruppen von Hilfeempfängern mit vergleichbarem Hilfebedarf unterschieden und, in Abkehr vom pauschalen Durchschnittspflegesatz für die Einrichtungen der Behindertenhilfe, eine differenzierte Aufschlüsselung von Entgelten erforderlich. Ab 01.01.1999 sind die Leistungserbringer gehalten, die Qualität der (behinderten-) pädagogischen Arbeit zu bestimmen. Der Sozialhilfeträger ist nur dann zu Erbringung einer Leistung verpflichtet, wenn mit dem Träger der Maßnahmen eine »Vereinbarung« getroffen wurde, die sich auf die Bereiche Leistung, Vergütung und Prüfung der Wirtschaftlichkeit und auf eine transparente Darstellung des Umfangs und der Qualität der jeweiligen Leistung bezieht. Das erfordert, Qualität *kontrollierbar und vergleichbar* zu machen. *Vergütungsvereinbarungen* korrespondieren also mit *Prüfungsvereinbarungen* i.S. der Kontrolle von Wirtschaftlichkeit und Qualität sozialer Dienstleistungen. Dass es berechtigt ist, zu fragen, welches Ziel i.e.S. mit der Qualitätssicherung seitens des Gesetzgebers verbunden ist, dürfte auf der Hand liegen und Skepsis geboten bleiben, zumal hier indirekt ein Prinzip der Gleichbehandlung einfließt, das zwar an der Oberfläche demokratisch erscheint, sich in Praxi aber sehr pauschalierend und nivellierend auswirken könnte. Dies derart, dass zwar jeder etwas, aber niemand das bekommt, wessen er als Individuum mit einer ganz spezifischen Lebensgeschichte in aktuellen Lebens- und Lernzusammenhängen bedarf. Der Qualitätsbegriff steht durchaus in der erheblichen Gefahr, nicht mit Fachlichkeit, sondern mit betriebswirtschaftlichen und finanziellen Fragen identifiziert zu werden. SPECK (2001) schreibt: „Unsere Kritik richtet sich nicht gegen das Marktprinzip an sich, sondern gegen seine Überziehung und Verabsolutierung, z.B. gegen die Auffassung, dass die Marktmechanismen ein Allheilmittel auch für gesellschaftliche Probleme seien“ (S. 219/220). Wenn wir das »Marktprinzip« in der Form, wie es durch das Qualitätsmanagement (QM) im Bereich der Sozial- und Behindertenfürsorge auch in heilpädagogische Bereiche vordringt, nicht für geeignet halten, die dort bestehenden Probleme besser als früher zu lösen, dürfte es auch in einer abgemilderten Form keine sonderliche Hilfe sein. Die *Steuerungsmodelle* und *Controllingverfahren*, die die Umsetzung leisten sollen, sind in letzter Konsequenz, das ist ganz nüchtern so zu sehen, an Ansätzen von Managementverfahren der freien Wirtschaft und an einer Philosophie des *Outputs* orientiert. HUMMEL fasst das im Rahmen einer Fachtagung des Berufsverbandes der Heilpädagogen in Deutschland 1997 klar und gut nachvollziehbar wie folgt zusammen: Outputorientierte

Steuerung verlangt, dass »wir immer wissen, wer, was, mit wem, wofür, für wie lange unter welchen Kosten macht« und zielt ab auf

- S Arbeiten mit Zielen,
- S nachprüfbar Kriterien,
- S differenzierte Hilfeangebote,
- S bedarfsgerechte Hilfeangebote,
- S Transparenz über Qualität,
- S Transparenz über Kosten und
- S Transparenz über den Erfolg.

Auf der Basis, dass - wie schon angedeutet - das Kundeninteresse im Mittelpunkt steht, hätte ein Steuerungssystem folgende Ausgangspunkte:

- S Befragung der Kundeninteressen,
- S Festlegung der gemeinsamen Ziele,
- S Planung eines professionellen Fachpersonals,
- S Festlegung der Überprüfungsmechanismen,
- S Abstimmung der Finanzierung (siehe S. 42).

Die aus unserer Perspektive fachfremde Herkunft des QM intendiert eben auch leichter fachfremde Interessen. Um so mehr hätten wir mit Blick auf die Qualitätsdebatte im Feld der Integration in besonderer Weise dafür Sorge zu tragen, dass es mit ihr, in subjektwissenschaftlicher Orientierung auf die Kinder und Schüler, um die Ausarbeitung und Sicherung fachlicher Standards, deren Weiterentwicklung, Evaluation und Effektivität wie Effizienz in bezug auf alle Faktoren geht, die wir in diesem Kontext als relevant zu betrachten haben. Noch sind hier, würde ich meinen, die Züge nicht abgefahren, noch besteht die Chance, Integration als pädagogisches Reformmodell nach erziehungswissenschaftlichen und auch anderen humanwissenschaftlichen Kriterien, die in dieses Feld hineinreichen, qualitativ zu bestimmen. Dies als Grundlage, finanzielle, sächliche und personelle Ressourcen zu sichern bzw. mit fachlich guten, wissenschaftlich fundierten und für die Praxis relevanten Argumenten, Analysen und Standards der sicher anstehenden extremen Beschneidung des Anliegens der Integration begegnen zu können und Optionen für ihre Weiterentwicklung und Sicherung in der Zukunft zu erwirken. Dabei kann ich HAEBERLIN (1998) weder darin folgen, dass die Heilpädagogik im Kern Integrationspädagogik sei, noch dass angesichts „solcher Gefahren des Verlustes von Mehrkostengewissheiten für Leistungsschwache, Benachteiligte und Behinderte“ die Erhaltung und Weiterentwicklung der Sonderklassenstruktur aufrecht-erhalten bleiben soll, „bis sich der Nährboden für einen technokratie-kritischeren humanitären Zeitgeist wieder verbessert haben wird“ (S. 317). Damit wird man weder, wie er hofft, einem Missbrauch der Integrationsethik i.S. von Integration als Sparmodell vorbeugen oder ihn verhindern können, noch wird der erhoffte Zeitgeist kommen, wenn wir nicht sehr, sehr viel tun, um ihn zu erreichen.

Integration ist Ziel und Weg zugleich! Diese meine schon vor 20 Jahren getätigte Aussage sehe ich weder durch die Geschichte der Regel- und Heil- und Sonderpädagogik noch durch die aktuellen Entwicklungen widerlegt. Ich habe im Rahmen des 5. Praktikerforums der Pädagogischen Akademie des Bundes, Oberösterreich, 1999 in Linz, an Ausbilder und Lehrer gerichtet, versucht zu verdeutlichen, dass heute, in einer zweiten Phase, nachdem Eltern und einige Fachleute die gesellschaftlichen Tore zur Integration aufgestoßen und eine bedeutende Theorie- und Praxisarbeit geleistet haben, Integration mehr denn je in die Hände der Lehrer gelegt ist (Feuser 2000). Dies im Sinne ihrer konsequenten erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Implementierung im Bildungssystem, um gesellschaftliche, bildungspolitische und administrative Barrieren und Blockaden abzubauen und Kritiker überzeugen zu können. Dass dies nun im Gegenwind eines zutiefst inhumanen Zeitgeistes und der Umverteilung von

Ressourcen zu Lasten der Bereiche Soziales und Bildung erfolgen muß, ist der Geschichte geschuldet, der man sich nicht entziehen kann und der Widersprüche, die sie hervorbringt und die ihr Motor sind. Gerade in dieser Zeit ist es wichtig, auf die „lernende Organisation“ (Erne 2001) zu setzen, auf Entfaltung von Gemeinwesen und die Einheit des Menschen in der Verschiedenheit des Menschlichen. Ich habe in meinem damaligen Vortrag gesagt: „Jede Minute, die wir heute warten, um noch bessere Bedingungen für Integration serviert zu bekommen, ist für ihre Weiterentwicklung nicht nur eine verlorene Zeit, sondern eine, in der schon Erreichtes wieder verloren gehen kann. Dazu sehe ich keine Alternative“ (Feuser 2000, S. 210) - und ich ergänze: Auch heute nicht!

3. Was ist Qualität?

Wenngleich nicht identisch, so ist die Problemlage in den Bereichen sozialer Dienstleistungen partiell durchaus der in Erziehungs- und Bildungssystemen, auch schulischer Art, vergleichbar. Wir werden die fachliche Seite des QM zu beantworten haben, werfen damit aber, das muß uns von Anfang an ganz klar sein, die gesellschaftliche Frage insofern in doppelter Weise neu auf, als dies gesellschaftliche Entscheidungen hinsichtlich der Grundfrage nach einer integrierten versus einer separierenden Erziehung und Bildung und nach der Zurverfügungstellung der Ressourcen impliziert, die die erarbeiteten Standards auch einzulösen erlauben. Weit mehr als dass darin überzogen werden könnte, sehe ich die Gefahr, im Sinne des vorauseilenden Gehorsams, wofür mir gerade das Feld Bildung und Schule, also Lehrer anfällig zu sein scheinen, unsere eigenen Handlungsmöglichkeiten zu begrenzen, indem wir die gerade schwer entwicklungsge störten und (schwer) geistigbehinderten Menschen gegenüber noch immer bestehende paternalistische Bevormundung und bildungsmäßige Verelendung fortschreiben (Rödler/Berger/Jantzen 2000; Jantzen 2001), weil es für uns bequemer und für die Gesellschaft scheinbar preiswerter ist, sie einer integrativen Unterrichtung fernzuhalten.⁴ Ich betone »scheinbar«, denn Einsparungen hier und jetzt bedeuten im Fortgang der Lebensgeschichte der betroffenen Kinder und Schüler vielfältige Mehrkosten, von der menschlichen Verelendung und »psychischen Euthansie« (Feuser 1997), die wir damit letztlich betreiben, ganz abgesehen.

Für den Sektor Schule besteht die Problematik, dass der Kostenträger mit dem Schulträger verhandelt bzw. mit diesem identisch ist und in Kooperation mit der staatlichen Schulaufsicht bestimmt, was der Institution Schule zugebilligt wird. Die auf dieser Ebene zu treffenden Entscheidungen sind dann noch einmal dem »Nutzer« vorgeschaltet, so dass die betroffenen Kinder und Schüler, um die es eigentlich geht, erst an letzter Stelle rangieren, was die Verhältnisse auf den Kopf stellt. Diese Entscheidungen sind in der Regel nicht transparent, d.h. jede Ebene legt der anderen gegenüber sozusagen ihr Karten nicht auf den Tisch, was die Machthierarchien aufrecht erhält und die Entfaltungsmöglichkeiten der einzelnen Ebenen im Interesse einer effizienten Nutzung der Ressourcen begrenzt. Daraus resultiert all zu oft das schon angesprochene Gießkannenprinzip, bei dem niemanden mehr das gewährt wird, was er aufgrund seiner individuellen Situation und Lage und persönlichen Geschichte braucht, um in Menschenwürde leben und lernen und seine Fähigkeiten weiter ausbauen zu können, worauf auch KLAUSS (1995) in bezug auf die Qualitätssicherung im Bereich der Psychotherapie für geistigbehinderte Menschen aufmerksam macht. In Deutschland gibt es den bundesgerichtlich abgesicherten Finanzierungsvorbehalt für die Integration, dem aber, aus meiner Sicht viel zu wenig bedacht, die Wahrung des

⁴ Als Versuch, dieses zu überwinden, gewinnt die durch den Stadtschulrat und die Integrationsstelle Wien, die Wiener Autistenhilfe und die Neuropsychiatrische Abt. für Kinder und Jugendliche des Neurol Krankenhauses Rosenhügel in Wien getragene integrative Beschulung von Kindern mit Autismus-Syndrom, die ich durch die Vorbereitung, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer über Jahre unterstützte und begleitete, pionierhafte Bedeutung.

„Kindeswohls“ unabhängig von fiskalischen Interessen vorgeordnet werden kann.

So selbstverständlich für uns im Bereich der technisierten Welt Fragen der Qualität, Qualitätssicherung und -kontrolle in wirtschaftlichen Produktionsbereichen sind, so wenig ist uns bewusst, dass auch dort Qualität keine absolute Größe ist, sondern sich nur relational in Merkmalen ausdrücken lässt. Laut DIN EN ISO 8402 / DGQ 1995 (als Teil der ISO-9000-Familie) wird Qualität wie folgt definiert: „*Qualität ist die Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit (Produkt) bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen*“ (Fachdienst der Lebenshilfe 3/1998, S. 19; siehe auch Faby 1999, S. 131). Mit Bezug auf die Qualität in der Heilpädagogik schreibt HUMMEL (1997): „*Qualität ist die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen einer Dienstleistung, die dafür geeignet sind, festgesetzte und vorausgesetzte Erfordernisse (Ziele) zu erfüllen und eine Übereinstimmung zwischen Erwartung und der tatsächlich erbrachten Dienstleistung herzustellen*“ (S. 44). Für den Bereich der Behindertenhilfe möchte ich noch auf einen dritten Leitfaden verweisen, der festhält: „*Nach DIN EN ISO 9004/2: 06.92 müssen die Forderungen an eine Dienstleistung [...] in Form von Merkmalen, die wahrnehmbar sind und vom Kunden bewertet werden können, eindeutig festgelegt werden. Weiterhin müssen die Prozesse, durch die eine Dienstleistung erbracht wird, [...] ebenfalls in Form von Merkmalen festgelegt werden, die nicht immer durch den Kunden wahrgenommen werden können, die aber den Leistungsstand der Dienstleistung direkt beeinflussen*“ (Faby 1999, 132) Nach SCHÄDLER (1999) kann der Qualitätsbegriff mit dem Ziel, ein umfassenderes Verständnis zu erlangen, unter vier Aspekten betrachtet werden:

1. Qualität als Eigenschaft (z.B. eines Produktes, einer Dienstleistung oder eines sozialen Dienstes),
2. Qualität als subjektive und interessengebundene Kategorie,
3. Qualität als wertbezogene Kategorie und
4. Qualität als dynamische Kategorie (S. 14/15).

»Qualität als Eigenschaft« gewichtet dabei das Maß an Übereinstimmung zwischen den Anforderungen und ihren tatsächlichen Merkmalen als Ergebnis eines Ausgleichs zwischen dem, was erwartet und dem, was an tatsächlicher Leistung erbracht wird. »Qualität als subjektive und interessengebundene Kategorie« gewichtet unterschiedliche Gesichtspunkte von Qualität, je nach dem, ob es bei integrativem Unterricht z.B. um die Schulleitung, die Lehrer, Therapeuten, die Eltern und Angehörige u.a. geht. »Qualität als wertbezogene Kategorie« würde z.B. den Grad einer bestehenden sozialen Einbettung und Teilhabe eines Schülers in seiner Klasse in der Relation von diesbezüglichen Zielen und Leitideen beschreiben und »Qualität als dynamische Kategorie« verdeutlicht, dass unabhängig vom erreichten Qualitätsniveau stets eine Weiterverbesserung möglich und zu berücksichtigen ist.

Unter Rückgriff auf die US-amerikanischen Gesundheitsökonomie werden nach SCHÄDLER (1999) besonders die „Strukturqualität“, die „Prozessqualität“ und die „Ergebnisqualität“ als Ebenen beschrieben, auf denen das QM stattfindet. Dabei verknüpft sich mit

- S** »*Strukturqualität*« die „einem Leistungserbringer konstant zur Verfügung stehenden Mittel und Ressourcen wie Personal, Ausstattung, Aufbauorganisation, Bedingungen des Hilfesystems, Finanzierung“, mit
- S** »*Prozessqualität*« „Art, Inhalt und Umfang aller im Rahmen der vereinbarten Dienstleistung für den Klienten erbrachten Tätigkeiten“ und mit
- S** »*Ergebnisqualität*« „die Summe der erbrachten Leistungen und ihre Wirkung auf den Klienten“ (S. 16).

HUMMEL (1997, S. 46) beschreibt diese Dimensionen als Eigenschaften der Dienstleistung, der Arbeitsabläufe und des Erreichten und fügt eine weitere Ebene, die er als *Erlebnissqualität* beschreibt,

hinzu und ordnet ihr Eigenschaften subjektiver Empfindungen zu. Im Sinne einer weiteren Spezifizierung des Qualitätsbegriffs, die wir wiederum unschwer für den pädagogischen Bereich weiterdenken können, verweisen BOBZIEN, STARK und STRAUSS (1996) auf folgende qualitätsbestimmende Dimensionen der sozialen Arbeit:

- S „... das zugrunde gelegte Menschenbild,
- S die Vermittlung von Lebensperspektiven,
- S die Zufriedenheit der Betroffenen,
- S die Zufriedenheit der MitarbeiterInnen,
- S die Sozialverträglichkeit der Dienstleistung oder Maßnahme,
- S die fachliche Qualität der Ausführung,
- S der Grad der Zielerreichung (Effektivität)
- S das Verhältnis von Aufwand und Ergebnis (Effizienz)“ (S. 40)

Damit dürfte in Ansätzen Sorge getragen sein, dass wir, wovor SPECK (2001) berechtigt warnt, Markt und Wettbewerb nicht eine „sittliche Dimension“ zusprechen und soziale Werte durch Marktwerte verdrängen lassen. Wenn wir es zudem leisten, die linearen Prozesse produktbezogener Qualitätsorientierung und den damit verbundenen Prüfmethode die Stirn zu bieten und für das Feld der grundsätzlich personbezogenen Pädagogik vor allem erkennen, dass uns die Qualitätsdebatte vor neue Herausforderungen stellt, weil, wie WIESNER (1997) für den Bereich sozialer Dienstleistungen aufführt,

- S „die Erbringung solcher Dienstleistungen hochkomplex ist,
- S es keine eindeutigen Zusammenhänge von Ursache und Wirkung gibt und
- S es keine endgültigen, sondern immer nur vorläufige Entscheidungen aufgrund von Hypothesen gibt, und
- S wichtiger als Entscheidungen die Ausgestaltung des Hilfeprozesses ist, der sich durch Dynamik, Ergebnisoffenheit und Partizipation auszeichnet“ (S. 78),

können wir uns in vernünftiger Weise und weitgehend angstfrei an die Arbeit machen, für den Bereich integrativen Unterrichts Qualitätsmerkmale auszuarbeiten. Es dürfte unschwer zu verstehen und auch Außenstehenden zu vermitteln sein, dass gerade ein subjektorientiertes Unterrichten, das die Schüler mit der Zielrichtung auf die »nächste Zone ihrer Entwicklung« mit komplexen Bildungsinhalten befasst und in komplexe kooperativ-kommunikative und interaktive Handlungsprozesse hineinführt, den über solches Lernen zu induzierenden Entwicklungsprozess eines Schülers nie deterministisch bestimmen kann. Wenn uns zudem klar wird, dass das Resultat immer ein auf diesen Komplex bezogenes relationales ist und wir immer nur, wenngleich wissenschaftlich fundiert, Annahmen über die Lernausgangslage, die Bedürfnisse, Motive und Erlebensweisen eines Schülers machen können, vermögen wir vielleicht gerade in dieser Offenheit des Menschen für die Vielfalt des Möglichen eine besondere Qualität in der Pädagogik erkennen. Aber gerade sie ist es, die uns das höchste Maß der Aneignung unseres Faches, an professionellem Handeln und an Verantwortung für den anderen auferlegt.

4. Wie kann Qualität geschaffen und umgesetzt werden?

Die aufgezeigten Momente wären in einem geeigneten Qualitätsmanagement-System (QMS) zu bearbeiten. „Unter Qualitätsmanagement (QM) versteht man die Gesamtheit der qualitätsbezogenen Tätigkeiten und Zielsetzungen einer Organisation“, so DIN EN ISO 8402/DGQ 1995 (in: Fachdienst der Lebenshilfe 3/1998, S. 20) SCHÄDLER (1999) schreibt: „Qualitätsmanagement bezeichnet die Aufgabe der Leitungskräfte, die dienstinternen Aktivitäten so zu steuern, dass die Ziele der Organisation, das heißt, ihre »konzeptionellen Versprechen« möglichst optimal erreicht werden“ (S. 17). Das Erfordernis, die Gesamtheit der Tätigkeiten und Prozesse einer sozialen Organisation und die eingesetzten Mittel unter

Aspekten von Qualität, Qualitätssicherung und -entwicklung zu betrachten, wurde lange Zeit sehr stark als Aufgabe der Führungs- bzw. Leitungskräfte gesehen. Es dürfte naheliegend sein, dass es sowohl aus demokratischen Beteiligungsgründen wie aus Gründen der Umsetzbarkeit der Qualität auf allen Ebenen einer Organisation unverzichtbar ist, vor allem das gesamte Personal, aber auch die Zielgruppe und assoziierte Gruppierungen in diesen Prozess einzubeziehen, d.h., wir alle sind zur Mitarbeit, zum Diskurs und zur Realisierung aufgefordert.

Die Vergleichbarkeit bestimmter Dienstleistungen soll im Rahmen der Qualitätssicherung durch *Qualitätsstandards* erreicht werden. HUMMEL (1997) schreibt: „Qualitätsstandards sind

1. allgemeingültige Normen, die die Organisation selbst fachlich und inhaltlich definiert, machen
2. allgemeine Aussagen über die Qualität, die Quantität und das Niveau aller Leistungen der Organisation, halten
3. die Organisation auf einem qualitativ hochwertigen Niveau, sind
4. die konkrete Ausfüllung der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität, sorgen
5. für interne und externe Transparenz und sind
6. wichtige Informations- und Planungsinstrumente“ (S. 47).

Können wir uns auch hier vorstellen, dass diese Standards für Qualitätssicherung in der Schul- und Unterrichtswirklichkeit brauchbar sind, werden wir bemerken, dass dort schon sehr viele organisatorische und vor allem didaktisch fundierbare planerische Instrumente existieren, die uns allerdings oft nur formal zugänglich und wenig bewusst sind. Auch können im Zertifizierungsprozess von Institutionen der Behindertenfürsorge die in der Regel in Erscheinung tretende Formalisierungen und Verschiebungen weg von den Bezugsgruppen, denen sie dienen sollen, vermieden werden, wenn die zu formulierenden Standards insofern *konsistent* sind, dass sie für alle Dienste derselben Ausrichtung anwendbar sind, insofern *flexibel*, dass sie Innovationen ermöglichen und individuellen Bedürfnissen Rechnung tragen, *klar* formuliert und für alle verständlich und mit Hilfe von Indikatoren *überprüfbar* sind insofern, wie das SCHÄDLER (1999, S. 17) aufzeigt.

Die Debatte in Deutschland, in einigen Bundesländern mehr oder weniger intensiv geführt, über „Schulautonomie“ und „Schulprofil“ verrät sehr eindeutige Zusammenhänge mit dem hier Ausgeführten - sowohl in positiver wie negativer Perspektive. Auch von Schulautonomie spricht man erst seit Gedanken der Budgetierung von Schuletats, die dann autonom von jeder Schule zu verwalten sind, der Sparpolitik dienlicher zu sein scheinen und die Debatte um das Schulprofil verweist oft eher nach außen auf Konkurrenz- und Werbestrategien der Schulen im Wettbewerb untereinander, denn auf die pädagogischen Qualitäten. In bezug auf Kindergärten war in der Diskussion, den Eltern für ihre Kinder eine Chipkarte zu geben, mit der sie, je nach Profil eines Kindergartens, in der einen oder anderen Institution das für ihr Kind an Erziehungs- und Fördermaßnahmen „einkaufen“ können, was sie für wichtig erachten. Der von der Kommune zu finanzierende Anteil kann dann nach einem Punktesystem »abgebucht« werden. Das erinnert mich schon eher an Erfahrungen in der Zertifizierung des Hallenbades einer bekannten und großen Behinderteneinrichtung, die hinsichtlich des pädagogischen, therapeutischen und freizeitbezogenen Angebots an ihre geistigbehinderten Bewohner auf der Grundlage zertifiziert wurde, dass in bestimmten Zeitabständen bevor die Behinderten das Bad betreten, die Raum-Luft-Temperatur, die Wassertemperatur und die Wasserreinheit einen bestimmten Wert ausweisen. Was und wie mit den Behinderten im Bad gearbeitet wird, interessierte niemand und in der Kommission, die die Zertifizierung der Einrichtung wahrnahm, war eine Krankengymnastin das den Aufgabenbereichen des Heimes für Geistigbehinderte beruflich und fachlich am nächsten stehende Kommissionsmitglied. Zwar glänzen nun an allen Wänden fast aller Räume neue und bunte Planungstabellen mit noch mehr bunten Einträgen, aber Veränderungen bezüglich des Menschenbildes, des Behinderungsbildes und der professionellen

Kompetenzen waren nicht festzustellen. Ich möchte damit nichts gegen die Transparenz des Personaleinsatzes oder gegen eine Tagesstruktur für die behinderten Bewohner einwenden, die z.T. erst durch dieses QMS erarbeitet wurde, obwohl sie auch ohne Qualitätsdebatte eine Selbstverständlichkeit sein sollte, sondern darauf verweisen, dass eine Qualität bezeichnende und schaffende Debatte in pädagogischen Feldern erst dort wirklich legitim und nötig zu führen ist, wo die Prozessqualität anfängt, die aber oft schon aufhört, wenn die Strukturqualität abgehakt ist. Ich blicke noch heute auf Zeiten meiner eigenen Verantwortlichkeit als Leiter einer großen Schule für Geistigbehinderte zurück, in denen wir auf der Basis einer wirklich in allen Bereichen als total unzulänglich zu bezeichnenden Strukturqualität bedeutende Prozess- und Ergebnisqualitäten erzielen konnten, die ich heute selbst unter optimalen Voraussetzungen der Strukturqualität, die unbedingt erforderlich sind, kaum noch beobachten kann.

Es geht also auch für unsere Anliegen primär um ein „Integriertes Qualitätsmanagement (IQM)“, das vor allem die Prozessorientierung betont, die Qualitätsentwicklung als dauerhaften Prozess in einer Organisation verankert und der „lernenden Organisation“ mit ihren drei Säulen des *Dienstleistungscontrolling*, verstanden als Planung, Analyse und Steuerung mit dem Ziel der permanenten Qualitätsentwicklung, der *Entwicklung von Visionen und Strategien* und der *Personalentwicklung* einen hohen Stellenwert zumisst (Erne 2001). Hier steht deutlich die interne Qualitätssicherung im Vordergrund, die für den schulischen Sektor von besonderer Bedeutung sein dürfte, um die Schaffung und Sicherung von Qualität als gelebtes Konzept einer Schule zu praktizieren und als ein Attribut einer Schulkultur zu etablieren.

Für die Umsetzung ist es sicher sinnvoll, wie in anderen Bereichen diskutiert, einen Qualitätsbeauftragten einzusetzen, der für die Begleitung der Prozesse und ihre Umsetzung verantwortlich wäre und die Einrichtung von Qualitätszirkeln, in denen die Personen zusammenwirken, die eine bestimmte Qualitätsaufgabe zu bewältigen haben. Diese Zirkel sollten aber gut in den gesamten Prozess und in die Institution eingebunden sein, nicht in einem luftleeren Raum schweben und nicht zum nur mit Stöhnen ertragenen Psyseudokaffeeklatsch verkommen, wenngleich sie auch ein Ort sein können, arbeitsbereichsspezifische Probleme zu diskutieren und mit Blick auf die Qualitätsdebatte zu bearbeiten.

Hilfreich und anregend können ggf. für die schulische Qualitätsdebatte auch Qualitätshandbücher sein, wie sie in manchen Bereichen der Sozial- und Behindertenfürsorge entwickelt wurden, selbstverständlich auch hier mit dem Ziel im Prozess der Qualitätssicherung ein solches für die eigene Institution zu entwickeln, um z.B. Leitbild, Qualitätsziele, Aufgaben- und Verantwortungsbereiche, Tätigkeiten und Prozesse, Dokumente und Nachweise, interne Qualitätsprüfungen und andere qualitätsrelevante Sachverhalte zu dokumentieren und fortzuschreiben. *Im Kontext einer derart bedachten und auf die Inhalts- und Gegenstandsseite einer Schule gerichteten Annäherung an die Qualitätsdebatte, in deren Zentrum der Unterricht steht, kann es gelingen, die Interessen der Betroffenen Kinder und Schüler, die ihrer Eltern und Erziehungsberechtigten, die der Institution Schule und ihres Personals und die der bildungspolitisch verantwortlichen, administrativ und seitens des Kostenträgers zuständigen Personen in eine vernünftiges kooperatives Zusammen- und Mitwirkungsverhältnis zu bringen*, wie das mit dem „Total-Quality-Management (TQM)“ intendiert ist, das in der Wahrung der Würde des Menschen und der freien Entfaltung seiner Persönlichkeit und damit im sog. „Kindeswohl“ seine nicht zur Disposition stehende konsensuelle Basis haben muss.

Dass die Qualitätsdebatte nicht per se ein Irrweg sein muss, der, um nur eine mögliche Entgleisung zu benennen, das Schüler-Lehrer-Verhältnis bei aller Berechtigung, eines Verständnisses unsere Tätigkeit als einer Dienstleistung für Kinder und Schüler auf ein Kunden-Lieferanten-Verhältnis reduziert, sondern ein Weg sein kann, der ein konsequent humanes und demokratisches Grundverständnis zu wahren versucht und gerade in Zeiten eines durch neoliberale Strömungen ungebremsten Kapitalismus,

Konsumverhaltens und Egozentrismus an der Entwicklung einer von Achtung vor dem Anderen und von Verantwortung für den Anderen getragenen Schul- und Schülerkultur und damit an der Erhaltung eines humanen und demokratischen menschlichen Gemeinwesens arbeitet, wie das SIMMEN (2001) auf der Basis ihres Gedankengutes für die anthroposophischen Einrichtungen der Schweiz schon Mitte der 90^{er} Jahre für gut gelungen ansieht, sollte uns ermutigen und verpflichten.

4.1 Integration als Qualität

Die Ausführungen dürften verdeutlicht haben, dass eine Qualitätsdebatte zur Frage der Integration nicht auf die des integrativen Unterrichts verkürzt werden kann, auch wenn dieser im Bildungs- und Schulsektor ihren Kern und zentralen Fokus ausmacht. Der Versuch, Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts herauszuarbeiten, hätte sich, um ein Bild zu gebrauchen, dieser besonderen Ebene von den allgemeinen Ebenen her anzunähern. Was die Frage der Integration als solche betrifft, können wir heute auf umfangreiche wissenschaftliche Arbeiten, Praxismodelle und Erfahrungen zurückgreifen und in einer der Kernfrage nach dem integrativen Unterricht vorgeschalteten Qualitätsdebatte *Integration selbst als spezielle Qualität im Bildungssystem* bestimmen.

In Zusammenfassung der uns heute zugänglichen humanwissenschaftlichen Forschungsergebnisse können wir resümieren, dass nach Merkmalen von Behinderung und sozialer Benachteiligung ausgegrenzten Menschen in segregierten Erziehungs-, Bildungs-, Förder- und Rehasystemen hinsichtlich den Erfordernissen menschlicher Persönlichkeitsentwicklung trotz hohen Aufwandes nur sehr begrenzt entsprochen werden kann und Beeinträchtigungen der Persönlichkeitsentwicklung auch bei den nach Leistungskriterien sozusagen »positiv« Ausgelesenen (z.B. sog. Hochbegabte) angenommen werden können.⁵ Derart artikuliert die Integrationsbewegung eine besondere, nicht nur gesellschaftlich und kulturell relevante, sondern auch eine ethische Qualität, die in verschiedenen konkreten Lebenswirklichkeiten von Menschen stets wiederherzustellen, zu sichern und weiterzuentwickeln wäre - eben auch im gemeinsamen Unterricht!

Auf diesem Hintergrund bestimmt sich die Qualität der Integration aus jenen Komponenten, die gegenüber einer heute dominierenden segregierenden Regel und Heil- und Sonderpädagogik eine „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ (Feuser 1995) konstituieren. Die ihnen sicherlich bekannte Gegenüberstellung verdeutlicht dies in dem Sinne, dass wir, einfach gesagt, Integration nicht mit dem Menschenbild, den Sozialformen und den didaktischen Strukturen bestimmen und realisieren können, die wir als das segregierende System hervorbringend und es ständig reproduzierend erkennen müssen. Dies bedeutet kurz gefasst, wie es das nachfolgende Schaubild zeigt,

- S** auf der Ebene des Menschenbildes ein Verständnis des Menschen als Einheit von Biologischem, Psychischen und Sozialem
- S** auf der Ebene der Sozialformen größt mögliche Heterogenität der Lerngruppen anzustreben und
- S** auf didaktischer Ebene die jeweils untereinander dialektisch vermittelnden Ebenen der
 - S** Kooperation (aller Kinder und Schüler miteinander) an einem Gemeinsamen Gegenstand nach Maßgabe einer

⁵ Dies kommt exemplarisch in einem in DIE ZEIT Nr. 52, vom 19.12.2001 abgedruckten Interview mit drei „Spitzenschülern“ zum Ausdruck. So sagt z.B. Jan Helge zur Frage, wie denn sehr gute Schüler besser gefördert werden können und ob dies in Zusammenfassung der besten einer Altersstufe sinnvoll wäre: „Davon halte ich ebenso wenig wie von Eliteschulen für so genannte Hochbegabte. Ich finde den Kontakt zwischen unterschiedlich guten Schülern sehr wichtig. Ich habe Sorge, dass durch solche Eliteförderung ein Gegensatz zwischen den normalen Schülern und diesen Eliteschülern entsteht, insbesondere dann, wenn die beiden Gruppen auch noch räumlich getrennt sind. Ich glaube, man könnte gute Schüler besser fördern, ohne sie abzusondern“ (32).

S Inneren Differenzierung durch (eine entwicklungslogische und biographieorientierte) Individualisierung des Gemeinsamen Gegenstandes zu entsprechen.

| PÄDAGOGIK HEUTE (Regel- u. Sonderpädagogik) | ALLGEMEINE PÄDAGOGIK (Integration) |
|--|--|
| Menschenbild: defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden Menschen | Menschenbild: MENSCH ALS INTEGRIERTE EINHEIT von Biologischem, Psychischem und Sozialem |
| Sozialform: größt mögliche Homogenität | Sozialform: größt mögliche HETEROGENITÄT |
| Didaktisches Fundamentum: Selektion nach „Leistungskriterien“ | Didaktisches Fundamentum: KOOPERATION aller Kinder miteinander |
| und reduzierte und parzellierte Bildungsinhalte (Pädagogischer Reduktionismus) | am GEMEINSAMEN GEGENSTAND in Projekten, Vorhaben, offenem Unterricht |
| Segregation durch Äußere Differenzierung (in Schulformen/Sonderschultypen) | INNERE DIFFERENZIERUNG (integrativer, interkultureller, jahrgangs- und klassenübergreifender Lerngruppen) |
| und schulform- u. schulstufenbezogene individuelle Curricula (auch Fachleistungsdifferenzierung) | durch entwicklungslogische, biographieorientierte INDIVIDUALISIERUNG eines gemeinsamen Curriculums |

In Analyse dieser Sachverhalte bis auf deren Mikroebenen können wir dann die auf allgemeiner - wir können auch sagen - auf grundsätzlicher Ebene für Integration kodierenden Qualitätsmerkmale sehr spezifisch auch für den integrativen Unterricht herausarbeiten und bestimmen.

4.2 Zur Gesamtheit der qualitätsbezogenen Tätigkeiten zur Erarbeitung von Qualitätsmerkmalen integrativen Unterrichts

Bezogen auf das Prozedere im Rahmen des QM ist es sicher geboten, sehr gründliche Analysen vorzunehmen, die im Raster von Struktur-, Prozeß- und Ergebnisqualität abgebildet werden können. Die von HUMMEL (1997) benannte „Erlebnisqualität“ stellt nach meinem Dafürhalten keine auf dieser Ebene gesondert auszuweisende dar. Was sie repräsentiert drückt sich in sehr vielen Unterkategorien aus. Sie muss im Grunde eine Art zielbezogene Leitlinie derart sein, dass gedeihliche Erziehungs- und Bildungsarbeit nur in einem Klima des Vertrauens, das in Krisen Geborgenheit und Sicherheit vermittelt, in dem sich Menschen anerkannt und aufgehoben fühlen, Kinder und Schüler sich wohlfühlen und Lehrer

eine hohe Berufszufriedenheit erreichen, geleistet werden kann. Auf jeder Qualitätsebene wären Qualitätsmerkmale zu beachten, die diese Intention auch im Unterricht konkretisieren. Hier könnte auch die leider nicht weitergeführte und auch nicht hinreichend ausgewertete Debatte um die Curriculumrevision der 60^{er} und 70^{er} Jahre einen Fundus an Strategien und auch schon an Vorarbeiten eröffnen, die unter den hier skizzierten Gesichtspunkten zu rekonstruieren wären. Vor allem wären auch die Ergebnisse des SOCRATES CDI-Projekts INTEGER für den Bereich der Lehrerbildung und -qualifikation hier an herausragender Stelle zu nennen (Feuser 2001; Feyerer 2001) und die Studie von KOBELT-NEUHAUS (2001) zur Qualität aus Elternsicht, die in integrativ arbeitenden Kindergärten durchgeführt wurde.

Allerdings halte ich - auch als Antwort auf einen neoliberalen, menschenverachtende Praktiken ethisch rechtfertigenden Zeitgeist, auf den hier nur am Rande verwiesen werden konnte - für erforderlich, diesen drei Qualitätsdimensionen eine grundsätzliche überzuordnen, die die Grundwerte skizziert, die für jedwede erzieherische Tätigkeit und alle Bildungs- und Unterrichtsangebote das Humanum verortet, das nicht zur Disposition gestellt, wohl aber analysiert und bis auf Handlungsebene konkretisiert werden kann und muß. Jedwede externe oder interne Qualitätsprüfung - im Fachjargon „Audit“ - hätte sich evaluatorisch auf diese Ebene zurück zu orientieren, wie die einzelnen Qualitätsmerkmale von ihr her zu entfalten und zu konkretisieren wären. Als Anregung möchte ich nur grob die Ebenen benennen und einige Qualitätsmerkmalsgruppen anführen, die differenziert herauszuarbeiten wären:

Integrative Qualität

I. Grundwerte-Dimension

- S** Unverletzbarkeit menschlicher Würde
- S** Freie Entfaltung der Persönlichkeit
- S** Uneingeschränkte soziale Einbindung und Teilhabe an allen Bildungsangeboten
- S** Alle dürfen alles lernen, jede/r auf ihre/seine Weise unter der Gewährung der Hilfen, derer er/sie bedarf.

II. Qualitätsebenen

1. Strukturqualität

Bauliche Struktur

- S** Standort, Einzugsgebiet und Erreichbarkeit der Schule
- S** Einbindung der Schule in den Stadtteil/die Kommune; Gemeinwesenorientierung
- S** Zugänglichkeit der Schule, bauliche Struktur und Gestaltung
- S** Ausstattung der Schule, der Klassenzimmer, der Fachräume
- S** Begegnungsräume, Spielplätze innen und außen, Ruhe und Schweigeräume, Internetaum, Cafeteria
- S** u.v.a.m.

Personalstruktur

- S** Personalstand und -struktur; Aufgabenverteilung
- S** Qualifikationspotentiale und Interdisziplinarität
- S** Teamfähigkeit und Co-Teaching
- S** Strategien zur Konfliktbewältigung
- S** Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen; Engagement in der Ausbildung
- S** Beratung, Supervision
- S** Konferenzen, Absprachen
- S** u.v.a.m.

Angebotsstruktur

- S** Bildungsauftrag, Ausbildungsgänge und Abschlussangebote
- S** Erweiternde Angebote, Fach- und Neigungskurse, Freizeitangebote
- S** Projektorientierung, Erkundungen, Freizeiten

- S Primäre, sekundäre und tertiäre Präventionsangebote (WHO)
- S Durchlässigkeit
- S Kooperationsangebote klassen- und jahrgangsübergreifender Art
- S Inhaltlich-fachliche und musisch-ästhetische Schwerpunkte
- S u.v.a.m.
- Verkehrsformen*
- S Haus- und Schulordnung
- S Belegungs- und Verteilungspläne
- S Notfallregelungen
- S u.v.a.m.
- 2. Prozessqualität
- Rahmenbedingungen*
- S Orientierungs- und Ablaufhilfen im schulischen Alltag
- S Raum-zeitliche Tagesstruktur
- S u.v.a.m.
- Planungsrahmen*
- S Klassen- und Gruppenbildung
- S Teambildung, Verantwortlichkeiten und Aufgabenteilung
- S Mitbestimmungsmöglichkeiten
- S u.v.a.m.
- im weiteren wären als übergeordnete Kategorien herauszuarbeiten und zu differenzieren*
- Erziehungs- und Bildungsfragen
- Entwicklungsdiagnostik und Rehistorisierung
- Beobachtungserhebungs- und Analyseverfahren
- Curriculare und didaktische Ziel-, Inhalts- und Gestaltungsprozesse
- Methoden und therapeutische Möglichkeiten
- Kommunikations-, Interaktions-, Dialog- und Kooperationsformen
- Alternative Kommunikationsformen und technische Hilfen/Mittler
- Persönlichkeitsaufbau
- Krisenintervention und Krisenberatung
- Hilfen (materieller und personeller Art)
- Schülerbeteiligung
- Elternarbeit
- Interdisziplinäre Kooperation (Fachdienste etc)
- u.v.a.m.
- 3. Ergebnisqualität
- Interne und Externe Evaluationsstrategien
- Fähigkeits-, Fertigungs- und Kompetenzzuwachs
- Lernstrategie- und Lernstandsberatung
- Schüler-, Eltern- und Mitarbeiterzufriedenheit
- Bedeutung der Schule in der Region
- u.v.a.m

Diese Kategoriengruppen wären einerseits im Sinne auftrags- und institutionsspezifischer Momente zu ergänzen und desgleichen zu differenzieren. Hier soll nur angedeutet sein, um welche Aspekte es sich u.a. handeln sollte. In diesem Rahmen kann es nicht geleistet werden, einen differenziellen Vorschlag zu unterbreiten. Nachfolgend fasse ich die wichtigsten Momente in einem tabellarischen Überblick zusammen:

| Merkmale »integrierten Qualitätsmanagements (IQM)« auf dem Weg von der Integration zur Inklusion | | | |
|---|---|--|--|
| Grundwerte - Dimensionen im Sinne eines »Total-Quality-Managements (TQM)« | | | |
| 1. Unverletzbarkeit menschlicher Würde | 2. Freie Entfaltung der Persönlichkeit | 3. Uneingeschränkte soziale Ein- bindung und inklusive Teilhabe an allen Bildungsangeboten | 4. All dürfen alles lern- en, jede/r auf ihre/seine Weise, unter der Gewäh- rung der Hilfen, derer er/sie bedarf |
| Qualitätsebenen | | | |
| Prozessqualität (IQM) Organisationsentwicklung im Sinne der „lernenden Organisation“ | | | |
| <i>Dienstleistungscontrolling</i> - verstanden als Planung, Ana- lyse und Steuerung mit dem Ziel der permanenten Qualitätsent- wicklung | <i>Entwicklung von Visionen und Strategien</i> mit dem Ziel der permanenten Qualitätsentwicklung | <i>Personalentwicklung</i> mit dem Ziel der permanenten Qualitätsentwicklung | |
| Strukturqualität - Bauliche Struktur - Personalstruktur - Angebotsstruktur - Verkehrsformen - u.v.a.m. | <ul style="list-style-type: none"> - Rahmenbedingungen - Planungsrahmen - Erziehungs- und Bil- dungsfragen - Entwicklungsdiagnostik und Rehistorisierung - Beobachtungserhebungs- und Analyseverfahren - Curriculare und didaktische Ziel-, Inhalts- und Gestaltungsprozesse - Methoden und therapeutische Möglichkeiten - Kommunikations-, Inter-aktions-, Dialog- und Kooperationsformen - Alternative Kommunikationsformen und technische Hilfen/Mittler - Persönlichkeitsaufbau - Krisenintervention und Krisenberatung - Hilfen (materieller und personeller Art) - Schülerbeteiligung - Elternarbeit - Interdisziplinäre Kooperation (Fachdienste etc) - u.v.a.m. | Ergebnisqualität - Interne und Externe Evaluationsstrategien - Fähigkeits-, Fertigkeiten- und Kompetenzzuwachs - Lernstrategie- und Lernstandsberatung - Schüler-, Eltern- und Mitarbeiterzufriedenheit - Bedeutung der Schule in der Region - u.v.a.m. | |

4. Einige wenige abschließende Bemerkungen

Ich hoffe, dass es ein wenig gelingen konnte, einige Perspektiven der Fragen aufzuzeigen, über die zu sprechen die Thematik erfordert. Nach diesen Ausführungen dürfte vielleicht auch transparenter sein, dass wir gemeinsam leisten müssen, was die Zuhörer des Vortrags und die Leser dieser Ausarbeitung meinen, mittels dieses Beitrags delegieren zu können. Um solches leisten zu können, erlaube ich mir, abschließend einen Vorschlag zu unterbreiten:

Integration: Österreich (I;Ö) z.B., deren Arbeit ich seit Anfang der Gründung dieser Elterninitiative außerordentlich schätze und auch gerne in dem bescheidenen Maße, das mir möglich ist, unterstütze, aber auch „Gemeinsam leben - gemeinsam lernen“ in Deutschland, könn-ten auf Bundes- und Landesebene versuchen „Qualitätsbeauftragte“ zu gewinnen, die in hoher Koordination und Absprache miteinander ein Qualitätsmanagement-System für Integration im allgemeinen und für integrativen Unterricht im besonderen entwickeln (dabei dürfen die Kindergärten nicht ausgenommen bleiben, denn dort beginnt die institutionelle Selektion und Segregierung der Kinder). Auf dieser Basis wären dann „Qualitätszirkel“ einzurichten, in denen in Arbeitsteilung die Qualitätsdimensionen und -ebenen der Integration beschrieben und Qualitätsmerkmale ausgearbeitet werden können. Das würde die Sache leistbar machen und in einem Zeitraum Ergebnisse zeitigen, mit denen wir dem Ansinnen von außen vielleicht noch eine Nasenlänge zeitlich voraus sein können. Allem voran hätte I:Ö und „Gemeinsam leben - gemeinsam lernen“ in pionierhafter Arbeit, die die Elternvereinigungen immer geleistet haben, gegen das Ansinnen rein nützlichkeitsbezogener, betriebswirtschaftlicher Ausrichtung einer Qualitätsdebatte der Integration nicht nur eine Abwehrstrategie entgegenzusetzen, sondern eine konstruktive, dem Sinn der Sache der Integration verpflichtetes Angebot an Gesellschaft und Politik zu unterbreiten. Ich hoffe, I:Ö, „Gemeinsam leben - gemeinsam lernen“ und die Leser halten diesen Vorschlag für bedenkenswert - und, last not least, vielleicht wäre die Bewältigung dieser Aufgabe gar eine bedeutende Möglichkeit, internationaler Kooperation beider großer Elternvereinigungen für Integration.

Literaturhinweise:

- BÄTSCHER, R., REUT, V. und STAMM, H.: Leitfaden Qualitätsentwicklung. Zürich 1999
- BAUER, CORNELIE: Empfehlungen des AFET zu Qualitätsentwicklungsvereinbarungen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 70(2001)3, 268-275
- BECK, IRIS: Der „Kunde“, die Qualität und der „Wettbewerb“: Zum Begriffschaos in der Qualitätsdebatte. In: Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W. und Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin: 1999, 35-47
- BERNATH, KARIN: An guter Lehr' trägt keiner schwer. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 70(2001)3, 249-255
- BLANDOW, J.: Diskurse zur Qualität in der Jugendhilfe. In: Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W. und Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin: 1999, 75-85
- BÜSCHER-WOJTUN, MARTINA und DAMME, U.: Die Qualitätsdebatte in der Behindertenfürsorge - Relevante Grundlagen und Aspekte ihrer Umsetzung in einem Wohnheim für geistigbehinderte Menschen. Bremen (unveröffentl. Diplomarbeit, Univ. Bremen) 1999
- BUNDSVERBAND DER HEILPÄDAGOGEN (BHP): Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe - zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt? Bericht der Fachtagung des BHP 1997. Rendsburg 1997
- DIE ZEIT: „Bringt Teamgeist in die Klassenzimmer“ Drei Spitzenschüler kritisieren die Ödnis des Frontalunterrichts, die Unbeweglichkeit ihrer Lehrer und den Mangel an Freiräumen. In: DIE ZEIT vom 19.12.2001 Nr. 52, S. 32
- DITTRICH, J.: Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe ein „neues“ Schlagwort für „alte“ Verfahren? In: Bundesverband der Heilpädagogigen (BHP): Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe - zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt? Rendsburg 1997, 28-38

- ERNE, H.: Der Weg vom Qualitätsmanagement zur lernenden Organisation als Entwicklungschance. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 70(2001)3, 238-248
- FABY, SUSANNE: Problemwahrnehmung in der Rehabilitation nach Hirnschädigung: Ein theoretisches Konzept als Basis für Maßnahmen der Qualitätssicherung. In: Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W. und Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin: 1999, 129-150
- FEYERER, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I. Innsbruck/Wien 1998
- FEYERER, E.: Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auch in integrativen Hauptschulklassen. In: Feyerer, E. u. Prammer, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Linz 2000, 138-153
- FEYERER, E. u. FRAGNER, J.: Lehrer-Bildung als entscheidender Faktor für das Gelingen der schulischen Integration. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 17(1994)1, 25-50
- FEYERER, E. u. PRAMMER, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Linz 2000
- FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen: Selbstverlag Diak. Werk e.V. [Slevogtstr. 52, 28209 Bremen] 1987³
- ders.*: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) als Regelfall?! In: Behindertenpädagogik 24(1985)4, 354-391
- ders.*: Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In: Behindertenpädagogik 25(1986)2, 122-138
- ders.*: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1989)1, 4-48
- ders.*: Grundlagen einer integrativen Pädagogik im Kindergarten- und Vorschulalter. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 13(1990)1, 5-26
- ders.*: Integration in der Sekundarstufe. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 14(1991) 5, 23-39
- ders.*: Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 15(1992/a)1, 5-18
- ders.*: Vom Weltbild zum Menschenbild. Aspekte eines neuen Verständnisses von Behinderung und einer Ethik wider die "Neue Euthanasie". In: Merz, H.-P. und Frei, E.X. (Hrsg.): Behinderung - verhindertes Menschenbild?. Luzern: Edition SZH 1994, 93-174
- ders.*: Grundlagen und Voraussetzungen für integrativen Unterricht in der Schule der 10- bis 15jährigen. In: Hug, R (Hrsg.): Integration in der Schule der 10- bis 14jährigen. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag 1994/a, 125-162
- ders.*: Behinderte Kinder und Jugendliche. - Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995
- ders.*: Wider die Unvernunft der Euthanasie - Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik Luzern (Edition SZH) 1997²
- ders.*: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Anne u. Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998, 19-35
- ders.*: Grundlagen einer integrativen Lehrerbildung. In: Feyerer, E. und Prammer, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Linz 2000, 205-226
- ders.*: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F., Hinz, A. u. Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin: 2000/a, 20-44
- FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule - Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel 1987
- FREHE, H.: Persönliche Assistenz - eine neue Qualität ambulanter Hilfen. In: Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W. und Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin: 1999, 271-284
- FRÜHAUF, T.: Qualität sozialer Dienstleistung weiterentwickeln - Instrumente und Systeme der Qualitätssicherung. In: Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W. und Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und

Deinstitutionalisierung. Berlin: 1999, 109-127

GROHMANN, PETRA: Qualitätssicherung und Nutzerkontrolle. In: Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W. und Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin: 1999, 265-270

HAEBERLIN, U.: Wehret der wirtschaftspolitischen Perversion schulischer Integration! In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 67(1998)4, 313-318

HANSEN, E.: Nationale Qualitätsstrukturen in der Wohlfahrtspflege. In: Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W. und Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin: 1999, 21-34

HUMMEL, U.: Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe. Zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt? In: Bundesverband der Heilpädagogen (BHP): Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe - zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt? Rendsburg 1997, 39-76

JANTZEN, W.: De-Institutionalisierung. Materialien zur Soziologie der Veränderungsprozesse in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe. Bremen 1999

ders.: Qualitätssicherung in einer Großeinrichtung. In: Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W. und Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin: 1999, 233-251

JANTZEN, W. (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten) Pädagogik. Berlin 2001

JANTZEN, W., LANWER-KOPPELIN, W. und SCHULZ, KRISTINA (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin 1999

KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1991²

KLAUß, T.: Qualitätssicherung und Psychotherapie für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Mitteilungen des Landesverbandes Bremen 20(1995)2/3, 4-18

NIEHOFF, U.: Ausgrenzung verhindern! Inklusion und Teilhabe verwirklichen. In: Fachdienst der Lebenshilfe (2002)1, 1-13

KOBELT-NEUHAUS, DANIELA: Qualität aus Elternsicht. Seelze/Velber 2001

KOBI, E.: Heilpädagogische Effizienz in der Widerspiegelung effektiver Ethik. In: Bundesverband der Heilpädagogen (BHP): Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe - zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt? Rendsburg 1997, 12-27

MÜNSTERMANN, K.: Qualität in der Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe. München 1999, 22-33

REUMSCHÜSSEL-WIENERT, C.: Anmerkungen zum Forschungsauftrag: Entwicklung eines Hilfebedarforientierten Vergütungssystem bei stationären Maßnahmen der Eingliederungshilfe für Behinderte. In: Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W. und Schulz, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin: 1999, 87-106

RÖDLER, P., BERGER, E. u. JANTZEN, W.: (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! - basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin 2000

SEUS-SEBRICH, ELFRIEDE: Erfahrungen mit einem Pilotprojekt zur Qualitätssicherung in der Jugendhilfe in München. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe. München 1999, 34-47

SIMMEN, R.: Konzepte zum Qualitätsmanagement in sozialen Institutionen - Wege und Irrwege. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 70(2001)3, 228-237

SLIEPENBEEK, H.: Qualitätsmanagement pragmatisch und praxisnah im sozialen Bereich. In: Bundesverband der Heilpädagogen (BHP): Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe - zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt? Rendsburg 1997, 89-98

SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT im SOS-Kinderdorf e.V. München (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe. München 1999

SPECK, O.: Heil- und sozialpädagogische Qualität unter dem Druck zunehmender Marktorientierung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 70(2001)3, 215-227

STRUCK, N.: Die Qualitätsdiskussion in der Jugendhilfe in Deutschland. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe. München 1999, 6-21

WIESNER, R.: Qualitätsmanagement aus rechtlicher Sicht. In: Bundesverband der Heilpädagogen (BHP):

Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe - zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt? Rendsburg 1997, 77-88

Anmerkungen:

1. In den Vorarbeiten zu diesem Beitrag erreichte mich ein Brief eines Kollegen aus dem ThILLM in Thüringen. Dem beigefügt war im Kontext des Briefes „eine alte Weisheit der Dekota-Indianer“, die besagt: „Wenn du entdeckst, dass du ein totes Pferd reitest, steig ab.“ Wir können uns mit dieser Weisheit oft nicht abfinden, so z.B., wenn es um das Verlassen der Segregierung zugunsten der Integration geht, und wir handeln gegenteilig. Zum Beispiel: »Wir besorgen eine stärkere Peitsche, wechseln den Reiter, gründen einen Arbeitskreis, um das Pferd zu analysieren, wir erhöhen den Qualitätsstandard für den Beritt toter Pferde, bilden eine task Force, um das tote Pferd zu beleben, wir ändern die Kriterien, wann ein Pferd tot ist, schirren mehrere tote Pferde zusammen, damit sie schneller werden, strukturieren den Stall um, verdoppeln die Futterration, erklären, dass ein totes Pferd von Anfang an unser Ziel war, befördern den Reiter und verleugnen schließlich, jemals ein totes Pferd besessen zu haben« - bleibt zu hoffen, dass wir mit der Frage der Qualitätssicherung nicht in gleicher Weise umgehen!

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. GEORG FEUSER

Univ. Bremen, FB 12: Erziehungs- u. Bildungswissenschaften

Lehrgebiet Behindertenpädagogik

Postfach 330440 (SPT)

D - 28334 Bremen