

Qualitätsentwicklung und -sicherung gemeinsamer Schule Unverzichtbare Bausteine der schulischen Praxis¹

GEORG FEUSER

15 Jahre Kooperation in Bremen führen uns heute im Rahmen der Aktionswoche »Gemeinsame Schule« sehr zahlreich hier zusammen. Dahinter steht aber nicht das Motiv, aus diesem Anlass gemeinsam zu feiern und einen beschaulichen Rückblick zu halten. Vielmehr ist es die Sorge, dass diese als „Kooperation“ bezeichnete Möglichkeit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen vor allem mit geistiger Behinderung und Entwicklungsstörungen an Standorten der Allgemeinbildenden Schulen Bremens, ich nenne sie »Regelschulen« - und damit zumindest eine Chance der Schulenentwicklung hin zu einer »gemeinsamen Schule« - nicht nur stagnieren könnte, sondern durch politische Willensbildung und Ressourcenabbau, aber auch durch mangelnden Willen zur fachlichen und inhaltlichen Weiterentwicklung von innen heraus, in ihrer Substanz gefährdet wird. Mithin ist hier auch nicht der Ort, in feierlicher Rede ein Wunschbild zu beschwören, Mythen zu propagieren und schön zu reden, was problematisch ist. Von daher fühle ich mich aufgefordert, in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit einige Momente von vielen beim Namen zu nennen, die die Problematik kennzeichnen und mit Blick nach vorne aufzuzeigen, was es heute heißt, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu betreiben.

1. Kooperation ist keine Integration - aber vielleicht ein Schritt in die richtige Richtung?

Mit Beginn des Schuljahres 1984/85 startete in Bremen die erste Integrationsklasse an der Grundschule An der Robinsbalje. Die behinderten und nichtbehinderten Kinder - selbstverständlich auch jene anderer Nationalität, Sprache, Religion und Kultur - kamen damals mit einer bereits dreijährigen Erfahrung gemeinsamen Spielens und Lernens im Kindergarten der Dietrich-Bonhoeffer-Gemeinde und mit zweijähriger Integrationserfahrung in der St.-Georg-Gemeinde in die Schule. Ihnen waren ein in Vorhaben und Projekten organisiertes, jahrgangsübergreifendes Spielen und Lernen wohl vertraut, in dem jedem Kind die Hilfen gewährt wurden, derer es bedurfte, um sich auf seinem Entwicklungsniveau in Wahrnehmung, Denken und Handeln mit den Dingen und Sachverhalten auseinander zu setzen, die für alle von Interesse waren und mit Neugier und Eigenaktivität erforscht wurden. Kein Kind wurde wegen Art oder Schweregrad seiner Behinderung isoliert von anderen gefördert. Auch therapeutischen Erfordernissen wurden mit großer Effizienz für die Kinder im Kontext gemeinsamen Spielens und Lernens Rechnung getragen.

Aufgrund einer am Entwicklungsniveau der Kinder orientierten inneren Differenzierung lag es uns schon damals fern, Kindern mit Beeinträchtigungen ihrer kognitiven Möglichkeiten ein reduziertes, ein anderes Lernangebot zu machen, als allen anderen Kindern des Kindertagesheimes. Der Grundgedanke der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ nach Maßgabe einer „Inneren Differenzierung durch (entwicklungsniveauorientierte) Individualisierung“ kennzeichnete von Anfang an, was wir pädagogisch mit dem Begriff der „Integration“ zu verbinden haben. Diese von mir entwickelte, seit nun gut zwei Jahrzehnten zunehmend international (auch in Finnland!) beachtete erziehungswissenschaftliche Konzeption, von der aus wir heute eine „Allgemeine Pädagogik“ und „entwicklungslogische Didaktik“ beschreiben können (Feuser 1989, 1995), die »eine Schule für *alle* Kinder« ermöglicht, hebt sowohl das Anliegen der Integration als auch das der Kooperation in sich auf, die beide Ausdruck dessen sind, dass wir noch immer Kinder und Jugendliche im Rahmen ihres Bildungsganges selektieren und segregieren, mit unterschiedlichen

¹ Vortrag anlässlich der Eröffnung der Fachtagung „15 Jahre Kooperation - Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung gemeinsamer Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung“ im Rahmen der Aktionswoche „Gemeinsame Schule“ am 07./08. März 2003 an der Universität Bremen.

Lehrplänen und reduzierten Inhaltsangeboten unterrichten und dadurch mit Sicherheit eines schaffen - Ungleichheit und Benachteiligung. Diese vor allem für jene Schüler, die schwere kognitive und emotionale Beeinträchtigungen haben und für jene große Anzahl an Kindern und Jugendlichen, die wir als „sozial benachteiligt“ erkennen müssen.

Ich beschreibe dies aus zwei Gründen: Zum einen, um zu vergegenwärtigen, welche Tradition in dieser Stadt hinsichtlich eines Verständnisses von Integration in Theorie und Praxis entwickelt wurde und vorliegt - und wie weit wir uns heute wieder im Erziehungs- und Unterrichtssektor mit dem sog. „Koop-Modell“, um dessen qualitative Absicherung wir bangen müssen, von dieser entfernt haben. Zum anderen ist es erforderlich zu verdeutlichen, dass in Deutschland, was wir hier in Bremen als *Kooperation* bezeichnen, oft pauschalierend als Integration bezeichnet wird. Das führt in den letzten Jahren verstärkt dazu, mit dem aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum entlehnten Begriff der „Inklusion“ (Hinz 2002, Sander 2002) die Qualitäten in Theorie und Praxis zu beschreiben, die wir hier in Bremen seit Anfang der 80er Jahre mit dem Begriff der Integration beschrieben und praktiziert haben.

Vor allem aber habe ich diese Beschreibung vorgenommen, um uns selbst an das zu erinnern, was vor 15 Jahren, als deutlich wurde, dass die Ausweitung der Integration in Bremen gesellschafts- wie bildungspolitisch nicht gewollt wurde, Anlass war, das Koop-Modell in Gang zu setzen. Es war die eindeutige Absicht, die segregierte Sonderbeschulung gerade auch für Schüler mit geistiger Behinderung und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen zu überwinden und auf einem alternativen Weg zu erreichen, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung im multikulturellen Feld der Schule gemeinsam lernen können. Der direkte Weg der Integration wurde schließlich politisch, ohne Aufschrei der Öffentlichkeit, auch nicht der fachlichen, abgeschafft. Ohne eine solche deutliche begriffliche Klärung reden wir aneinander vorbei und bleibt das Gesagte beliebig interpretierbar.

„Kooperation“ und „Integration“ im Vergleich aus der Sicht von Schülern mit Behinderung, Sonderschullehrern und Unterrichtsgestaltung	
Kooperation	Integration
<ul style="list-style-type: none"> • Dezentralisierter standortbezogener Schulbesuch in Sonderklassen; Weite Anfahrt - Bustransporte 	<ul style="list-style-type: none"> • Regionalisierter Besuch der Schule des Wohnbezirks
<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung eines Feststellungs- und Antragsverfahrens zum sonderpädagogischen Förderbedarf mit schulärztlichem und ggf. psychologischen Gutachten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kein Feststellungsverfahren
<ul style="list-style-type: none"> • Gutachtengesteuerte Zuweisung zu einem Bildungsgang 	<ul style="list-style-type: none"> • Freie Wahl des Bildungsgangs
<ul style="list-style-type: none"> • Schüler eines bestimmten Sonderschultyps 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler der Regelschule
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer bzw. Mitarbeiter einer Sonderschule bzw. eines Förderzentrums 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer bzw. Mitarbeiter der Regelschule
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer für Schüler mit Behinderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer für alle Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht in der Sonderklasse und partielle Kooperation mit der Regelklasse 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht ausschließlich in der Regelklasse
<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht nach dem Lehrplan einer Sonderschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht nach dem Lehrplan der Regelschule
<ul style="list-style-type: none"> • Äußere Differenzierung bei individuellen Förderplänen 	<ul style="list-style-type: none"> • Innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung eines gemeinsamen Curriculums
<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcenzuweisung an den individuellen Förderbedarf 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcenzuweisung an den Gemeinsamen Unterricht
<p>Das Übergangsfeld von der <i>Kooperation</i> zur <i>Integration</i> kennzeichnet ein Wechsel</p> <ul style="list-style-type: none"> • von der Fokussierung auf die Defizite in Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln der Schüler zur • Fokussierung auf die Kompetenzen der Schüler und • von der Fokussierung auf individuelle Defizitkompensation zum • Individuellen Kompetenzzuwachs durch die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand 	

Heute gewinnt man den Eindruck, als sei das Ziel, das mit dem Modell „Kooperation“ erreicht werden sollte, Eltern, Lehrern² und auch der Schülerschaft längst aus dem Blickfeld verloren

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.

gegangen. Sie wird nicht mehr als Mittel wahrgenommen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sondern ist zu einem sich selbst gefallenden Inhalt, sich selbst zum Ziel geworden. In nüchterner Analyse des Sachverhaltes, ohne die Verdienste darum und die mühsame Arbeit an vielen Standorten der »Kooperation« schmälern zu wollen, komme ich in Analyse der stattgefundenen Qualitätsentwicklung zu dem Ergebnis, dass die Kooperation heute

- allgemein betrachtet, gerade einmal den Schritt einer konsequenten Dezentralisierung geleistet hat - noch nicht einmal den der Regionalisierung, denn die Schüler mit Behinderung müssen nicht selten weite Wege zu ihren Koop-Klassen zurücklegen oder mit dem Schulbus zu diesen gefahren werden;
- fachlich betrachtet erfolgt der Unterricht selbst in kooperativen Zusammenhängen nicht selten anhand individueller, reduzierter und parzellierter Curricula mittels äußerer Differenzierung und bleibt so typischen Qualitätsstandards des segregierenden Sonderschulwesens verhaftet und es gibt noch immer Koop-Klassen für behinderte Schüler ohne Kooperation mit den ihnen zugeordneten Regelklassen und
- unter speziellen Gesichtspunkten kann - um es vorsichtig zu formulieren - die Frage der Partizipation von Schülern mit starken herausfordernden Verhaltensweisen und/oder mit sehr spezifischen Ansprüchen an einen hoch strukturierten und transparenten Unterricht und an verlässliche und tragfähige kooperative Beziehungen zu Lehrern und Mitarbeitern im Unterricht, noch nicht als gelöst angesehen werden. Im Gegenteil, meinem Informationsstand entsprechend sind diese Fragen noch hoch tabuisiert, unter den Teppich gekehrt und nur mühsam einer dringend erforderlichen fachlichen Diskussion zuzuführen.

Ich kenne auch kooperativen Unterricht, der integrative Qualitäten entfaltet hat und einen hohen Standard diesbezüglich repräsentiert. Ich würde mir wünschen, meine skizzierte Wahrnehmung des Standes der Qualitätsentwicklung der Kooperation wäre umfassend zu widerlegen. Kein Irrtum wäre mir wünschenswerter als dieser. Zusammenfassend scheint mir als Achillesferse und zentrales Problem der Kooperation unter Aspekten der Qualitätsentwicklung ein diesbezüglich verhängnisvoller Zirkel zu bestehen, nämlich der Umstand, dass eine scheinbare Notwendigkeit, sich mit den Schülern in die eigene Sonder- bzw. Regelklasse zurückzuziehen oder sich erst gar nicht einander anzunähern, dann besonders intensiv aufscheint, wenn die zur Durchführung eines konstruktiven kooperativen Unterrichts von integrativer Qualität unverzichtbaren didaktischen Kriterien integrativen Unterrichts nicht erarbeitet wurden und in der Unterrichtspraxis nicht führend sind. Wir werden begreifen müssen, dass mit den Standards des segregierenden Schulsystems auch im Gewand der Kooperation die Qualitäten eines Gemeinsamen Unterrichts nicht zu erreichen sein werden.

2. Erklärende Gründe sind keine rechtfertigenden

Im Rahmen einer Fachtagung ist es mir schon der eigenen Glaubwürdigkeit halber ein unverzichtbares Erfordernis, von dem auszugehen, was in die eigene fachliche Verantwortung fällt und nicht zuerst auf die Verhältnisse zu verweisen, die allen Bemühungen nur abträglich zu sein scheinen. Wir finden sicher sehr schnell einen Konsens darin, dass folgende Momente dem Anliegen, das sich mit Integration und Kooperation verbindet, zutiefst abträglich sind:

1. Die mangelnde politische Willensbildung für die Entwicklung eines integrativen anstelle eines segregierenden Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungssystems und zur Lösung der bestehenden Probleme auf gesellschaftliche Separierung zu setzen.
2. Die Überfrachtung der Institution Schule mit Ansprüchen, die darauf gerichtet sind, gesellschaftliche Probleme zu lösen, die einer technologisch-zivilisierten Gesellschaft entspringen, die inzwischen nicht nur Bildung, sondern auch ethische Grundsätze zur Ware macht und zur Gewinnmaximierung nutzt - und dies in Kombination mit einem erschreckenden

Kompetenzverlust familiärer wie öffentlicher Erziehung.

3. Die gängige gesellschaftliche Diskreditierung des gesamten Lehrerstandes und die daraus resultierenden verletzenden, demütigenden und entwürdigenden, eben auch die Berufsmotivation zerstörenden Folgen für den einzelnen Lehrer und
4. der Ressourcenabbau wie eine mehr und mehr ausschließliche Betrachtung des Wertes von Erziehung und Bildung unter marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten.

Es könnten über die vorgenannten Momente hinaus noch zahlreiche andere aufgezählt werden, die hinsichtlich ihrer persönlichkeitszerstörenden Wirkung hinreichend evaluiert sind und die erklären, warum heute in Bezug auf die Lehrerschaft u.a. auch von einer »kollektiven Melancholie« gesprochen wird. Es ist auch nicht zu übersehen, dass die von PISA und anderen OECD-Studien durchaus glaubwürdig aufgezeigte Schiefelage unseres Bildungssystems nach PISA mit den Mitteln zu sanieren versucht wird, die vor PISA zu diesen Ergebnissen geführt haben. Wie anders wäre der nach Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse sehr schnell gereifte politische Konsens über alle Bundesländer hinweg, keine Strukturdebatte des Bildungswesens zu führen, zu erklären? Wie sollen die in Diskussion befindlichen Maßnahmen unter dieser Prämisse anders verstanden werden, als dass sich Selektion und Separierung verschärfen werden und die Produktion von Ungleichheit und Benachteiligung noch steigern wird?

Sehen Sie, in allem dem stimme ich Ihnen zu - aber nicht darin, dass

- abnehmende Ressourcen keine Ressourcen mehr wären,
- Schulautonomie nur mehr als Notstandsverwaltung fungieren kann und nicht als Möglichkeit selbst zu induzierender Schulreform zu nutzen sei,
- der Druck von außen sich nur noch in einem sich verstärkenden, möglichen Sanktionen vorauseilenden Gehorsam umsetzen lasse, der alle Initiativen lähmt und nicht in einen Prozess der Qualitätsentwicklung münden könne,
- Schulleitungen ihre Aufgabe nur noch in einer Art formalen Verwaltung der Notlage sehen und ihrer Aufgabe, inhaltliche, geistige Inspiratoren und Initiatoren einer schülerzentrierten Unterrichts- und Schulentwicklung zu sein, nicht mehr wahrnehmen und
- Lehrer in der Wahrnehmung ihrer Schüler und in ihren Einstellungen diesen gegenüber auf die Behinderungen, die Lern-, Leistungs- und sozialen Defizite und mangelnde Motivation u.a. fixiert bleiben müssen, anstatt sich Erklärungswissen über diese Probleme anzueignen und dadurch die eigene Handlungskompetenzen zu stärken. D.h. an die Stelle von Ablehnung, Zurückweisung und teilweise auch Verachtung den Schülern gegenüber ein engagiertes Interesse an ihrer Entwicklungsgeschichte und an ihrem weiteren Werden zu generieren.

Es ist durchaus auch zu registrieren, dass diese äußeren Entwicklungen als Alibi benutzt werden können, sich vom eigenen Berufsethos zu verabschieden. Was aber passiert da mit uns menschlich? - mit Dir? - mit Ihnen? - und, was glauben Sie, wir wirkt dieses auf Ihre Schüler, die von Ihnen Orientierung erwarten, Hilfen in Bezug auf das Verständnis einer sehr kompliziert gewordenen Alltagswelt, Verlässlichkeit als Person in Haltung und Überzeugung dem gegenüber, was sie inhaltlich lehren und sozial einfordern? Nicht was sie sagen ist primär in der Wahrnehmung der Schüler, sondern was sie meinen, wenn Sie etwas sagen. Nicht was sie von den Schülern fordern ist primär, sondern was sie sich selbst abverlangen und vorleben. Nicht was sie mehr oder weniger gekonnt als Lehrer vor der Klasse machen ist primär, sondern ob sie von dem, was sie tun, selbst überzeugt sind u.v.a. mehr. Damit sind wir wieder bei uns angekommen - bei der Entwicklung und Sicherung von Qualität.

3. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Dies Tagung steht auch unter der Thematik der Qualitätsentwicklung und -sicherung der gemeinsamen Beschulung. Die in den letzten Jahren zunehmende Gewichtung des Qualitäts-

management in den Bereichen Gesundheit, Soziales und schließlich auch der Bildung ist mitnichten ein Zufall. Die Sorge, dass die Etablierung marktwissenschaftlicher Strategien und Funktionen im Sektor Bildung dieses komplexe System vielseitig miteinander verwobener personaler und inhaltlicher Felder auf einen Ware, deren Produktionsprozess und Qualitätsbewertung 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 nur den messbaren Effekt und die Vermarktbarkeit, d.h. auch 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 interpretieren, zu gestalten, durchzuführen und fachlich wie ethisch zu rechtfertigen sei. Auch diesbezüglich ist es fünf Minuten vor Zwölf, um sich aus der Lethargie zu befreien und durch aktive Mitgestaltung jene Qualitäten zu entwickeln und zukünftig zu sichern, die fachwissenschaftlich geboten und berufsethisch unverzichtbar sind.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, den Komplex des Qualitätsmanagements hinsichtlich seiner Geschichte und seiner Relevanz in den Gesundheits-, Sozial und Erziehungswissenschaften wie den heute vorliegenden Stand dieser Entwicklungen aufzuzeigen. Dazu muss ich auf andere Quellen verweisen (Feuser 2002). Deshalb zur kurzen Orientierung:

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 als Leitkategorie für eine Schule, als Führungskonzept der Schulleitung und im Selbstverständnis aller Lehrer und Mitarbeiter widerspiegelt. Qualität kann dabei nach SCHÄDLER (1999) unter vier Aspekten betrachtet werden - und zwar als

- *Eigenschaft* in dem Sinne, dass sie das Maß an Übereinstimmung zwischen den Anforderungen, dem was erwartet wird, und dem, was an tatsächlicher Leistung erbracht wird, vornimmt,
- *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,
- *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.

Das Qualitätsmanagement findet dabei nach heutigen Standards auf drei Ebenen statt, die nach SCHÄDLER (1999) beschrieben werden können als

- *Strukturqualität* die „einem Leistungserbringer konstant zur Verfügung stehenden Mittel und Ressourcen wie Personal, Ausstattung, Aufbauorganisation, Bedingungen des Hilfesystems, der Finanzierung“ behandelt,

- *Prozessqualität*, die die „Art, Inhalt und Umfang aller im Rahmen der vereinbarten Dienstleistung für den Klienten erbrachten Tätigkeiten“ zum Gegenstand hat und mit
- *Ergebnisqualität* „die Summe der erbrachten Leistungen und ihre Wirkung auf den Klienten“ beschreibt (S. 16).

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 und andererseits gilt, wie WIESNER (1997) 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
- 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“ (S. 78).

Unter Berücksichtigung dieser Momente können wir uns weitgehend angstfrei an die Arbeit machen und Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts ausarbeiten, etablieren und evaluieren und so einen Prozess ständiger Qualitätsentwicklung und -sicherung einleiten - ehe ihn uns Fachfremde diktieren - ein Prozess, an dem im Feld schulischer Erziehung und Bildung alle Betroffenen zu beteiligen sind: Schüler, Eltern, Lehrer, andere im Unterricht Mitarbeitende, die Leitungen der Schulen, die Schulaufsicht, die Schulverwaltung und die bildungspolitisch Verantwortlichen als einen 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 einen zweiten Komplex. Ein dritter bedeutender Komplex webt sich in die beiden anderen hinein: Die Veränderungen, die die einzelnen Personen durch die vorgenannten Prozesse erfahren.

Wie der Grundwertedimension 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 unser 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 und entwicklungsdiagnostischer, 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:

1. 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 jede/r auf ihre/seine Weise unter der Gewährung der Hilfen, derer sie/er bedarf.
2. Auf der Ebene des Menschenbildes ein Verständnis des Menschen als Einheit von Biologischem, Psychischem und Sozialem, auf der Ebene der Sozialformen größt mögliche Heterogenität der Lerngruppen und auf didaktischer Ebene die jeweils untereinander dialektisch vermittelnden Ebenen einer „Allgemeinen (integrativen) Pädagogik“, nämlich die der Kooperation (aller Kinder und Schüler miteinander) an einem Gemeinsamen Gegenstand nach Maßgabe einer Inneren Differenzierung durch (eine entwicklungslogische und biographieorientierte) Individualisierung (des Gemeinsamen Gegenstandes).

3. Unverzichtbare Bausteine schulischer Praxis

Die Frage, die sich abschließend stellt, ist die nach der Realisierung des Vorhabens von Qualitätsentwicklung und -sicherung. Das bedarf vorausgesetzt der Klärung des damit verbundenen Zieles und der Auswahl dafür geeigneter Mittel. Wenn ich die Gedanken an die Überlegungen zu Beginn meines Vortrages zurückführen darf, so stellt sich die Frage, was anderes denn Ziel der Kooperation eines "Förderzentrums für Wahrnehmungs- und Entwicklungsförderung" mit den Regelschulen sein soll, wenn nicht die Überwindung der Trennung der Schüler und die Gestaltung einer gemeinsamen Schule? Was heißt das anderes als eine Reform der bestehenden Institutionen durch die Entwicklung einer Allgemeinen Pädagogik, die in der Lage ist, allen Schülern Entwicklung induzierendes und effizientes Lernen zu ermöglichen? Und das meint Integration! Meine Frage mag Ihnen trivial erscheinen, aber ich bezweifle zutiefst, dass eine solche Zielsetzung heute noch und auch hier und jetzt hinreichend in unserem Bewusstsein verankert ist, denn eine reine Dezentralisierung der ehemaligen Sonderschulen ist nichts anderes als Quecksilber, das auf den Boden fällt, in tausend Kügelchen zerstiebt, aber giftig bleibt.

Wenden wir uns im Kontext eines *Total Quality Management* der Frage des Vorgehens zu, so sehen wir uns beim heutigen Stand der Qualitätsentwicklung und -sicherung - in den Feldern Gesundheit und Soziales erprobt - auf das Instrument der *Qualitätszirkel* verwiesen. GAEBEL (in Härter u.a., 1999) definiert für die Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bereich der Psychiatrie: „Qualitätszirkel sind auf Dauer angelegte Kleingruppen, in denen Kollegen mit gemeinsamer Erfahrungsgrundlage in regelmäßigen Abständen auf freiwilliger Basis zusammenkommen, um Themen des eigenen Arbeitsbereiches zu analysieren und unter Anleitung eines geschulten Moderators mit Hilfe spezieller Problemlösetechniken Lösungsvorschläge zu erarbeiten, in die Praxis umzusetzen und das Ergebnis zu evaluieren" (S. XVI). Ein solches Verständnis ist durchaus ein Ausgangspunkt auch für die Klärung der für uns anstehenden Fragen, die sowohl im Sinne einer top down wie einer bottom up-Strategie, also von oben nach unten wie von unten nach oben angegangen und getragen werden müssen.

Im Mittelpunkt eines solchen beginnenden Prozesses sollten interkollegiale Diskussionen zu einzelnen Klassen bzw. Falldiskussionen stehen, z.B. wie die Lage zweier noch nicht miteinander kooperierender Klassen einzuschätzen ist, welche schrittweise Entwicklung der Kooperation auf der Basis einer solchen Analyse anzustreben ist, wie ein Zeitplan ihrer Umsetzung aussehen könnte, wie der Prozess des Aufbaues der Kooperation begleitet, d.h. beobachtet, festgehalten und wiederum analysiert wird und eine Evaluation des Prozesses erfolgen kann. Dies ließe sich z.B. bei schon kooperierenden Klassen auch für die Frage durchführen, wie Schüler mit besonders herausfordernden Verhaltensweisen oder einer mit sehr schweren Mehrfachbehinderung schrittweise höhergradig in den Unterricht integriert, solche mit Schulmeidung in den Unterricht zurückgeführt werden können u.v.a.m. Allein die unter den Aspekten von Qualitätsentwicklung hier aufzählbaren Themen und Inhalte würden viele Seiten füllen. Wichtig ist dabei, dass die Qualitätszirkel als Keimzelle des gesamten Prozesses, unverzichtbare Bausteine gemeinsamer schulischer Praxis aufzuzeigen, sie in die erforderliche Form zu fügen und damit ein tragfähiges Gebäude gemeinsamen Unterrichts zu errichten, an die konkrete Situations- bzw. Fallarbeit stets auch ein übergeordnetes Thema knüpfen. In Bezug auf die erwähnten Beispiele könnte es die Frage nach der Entwicklungslogik und Ausformung von selbstverletzenden, aggressiven oder destruktiven Handlungsweisen im sozialen Raum, nach deren subjektiven Sinn und sozialer Bedeutung sein. Oder: Fragen der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen auf der Basis eines somatischen Dialogs. Oder: Fragen der Gestaltung von Schule als Lebensraum, in dem die Schüler ihre Interessen an der Welt repräsentiert sehen und zum Motivationsaufbau, diese im Feld der Schule aktiv mit Hilfe der Lehrer zu befriedigen.

Die Arbeit in solchen Qualitätszirkeln dürfte sehr schnell offenlegen, dass "die größten

Einsichten und Verbesserungschancen genau dort zu suchen sind, wo Probleme nicht mehr unbedingt gesehen und vermutet werden" (Groß-Hardt u.a. 1999, 31/32), dort, wenn ich auf meine Erfahrungen und auf das, was in meinen Sprechstunden nicht selten berichtet wird, zurückgreifen darf, wo der Alltag der Kooperation einzelnen Problemlagen gegenüber längst in Routine erstarrt, den Verhältnissen gegenüber resignativ und den Schülern gegenüber oft schon zynisch geworden ist, d.h. Routinehandeln im Alltag von Schule und Unterricht fachlichen Kriterien einer Behinderten- und Regelpädagogik nicht einmal mehr in Ansätzen genügt, von Integration ganz zu schweigen. Derart leisten Maßnahmen des Qualitätsmanagements

- das Aufdecken, Benennen und zielorientierte Aufarbeiten von Problemen im routinehandeln in Schule und Unterricht über alle Aufgaben- und Funktionsträger hinweg und
- im kontinuierlichen Prozess der Evaluation die Überprüfung und ständige Weiterentwicklung von Qualität. Dies primär im Sinne einer Qualitätsverbesserung und nicht einer Qualitätskontrolle.

Nach 15 Jahren Kooperation und einer im gleichen Zeitraum auch ohne PISA gereiften Einsicht in die dringende Notwendigkeit, im Bereich Erziehung und Bildung aus Gründen humaner, demokratischer und fachlicher Verantwortung an Qualitätsentwicklung und -sicherung zu arbeiten, stünde es uns gut an, als Resümee gerade dieser Tagung, die wir mit Blick auf die AG und deren inhaltliche Ausrichtung als einen ersten großen Qualitätszirkel und einen Einstieg in eine konsequente Qualitätsentwicklung und -sicherung verstehen können, an allen Standorten der Kooperation unmittelbar mit dieser Arbeit zu beginnen. Ich bin sicher, beide kooperierenden Systeme werden sich grundlegend verändern, die Berufszufriedenheit der Lehrer steigen, ebenso die von Eltern und Schülern und damit die Motivation aller, sich aktiv am Aufbau einer gemeinsamen Schule zu beteiligen und in dieser effizienter zu lernen. Allerdings wird solches - wie schon betont - nicht ohne Zielvorgabe möglich und diese impliziert die mit Kooperation grundsätzlich verbundene Absicht, sie in einer gemeinsamen Schule aufzuheben - und einen Zeitplan.

Nehmen wir die 15 Jahre Kooperation als Halbzeit, so könnten in den nächsten 15 Jahren folgende Schritte, die sich je nach Entwicklungsstand der Kooperation von unterschiedlichen Niveaus her entfalten können, gegangen und der Zustand der Kooperation überwunden werden:

1. Realisierung der Kooperation aller Sonderklassen mit Regelklassen und raum-zeitliche Ausweitung der Kooperation über alle Unterrichtsbereiche und Fächer hinweg.
2. Integrative Ausgestaltung der Kooperation und damit Überwindung getrennter Lehrpläne, Themen- und Inhaltsbezüge und der äußeren Differenzierung im Unterricht.
3. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Wahrnehmungs- und Entwicklungsförderung und mit geistiger Behinderung werden Schüler der Regelschule.
4. Aufbau eines projekt- und vorhabenorientierten Unterrichts mit Überwindung der Jahrgangsbindingen.
5. Etablierung kollektiver Schul- und Stufenleitungen zwischen Regel- und Sonderschullehrern und Aufhebung der Standorte als eigene Schulform. Sonderschullehrer werden Mitglieder des Kollegiums der Regelschule.

Dass Herr Senator Lemke seine Teilnahme an auch nur einem Schwerpunkt der Tagung nicht ermöglichen kann, sollte nicht entmutigen, sondern motivieren. Qualitätsentwicklung ist nicht nur von den üblicherweise benannten finanziellen, sächlichen und personellen Ressourcen abhängig, sondern in der Gegenwart mehr denn je von der meist nicht diskutierten Ressource der Möglichkeit unserer eigenen Einstellungsveränderung in diesem Feld. Sie ist das zentrale Kapital der Qualitätsentwicklung. Findet sie statt, werden wir mit den vorhanden Ressourcen mehr bewirken können als wir hier und jetzt zu ahnen wagen und sie wird dann auch zu sichern sein.

Literaturhinweise:

- BÄTSCHER, R., REUT, V. und STAMM, H.: Leitfaden Qualitätsentwicklung. Zürich 1999
- HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Z. Heilpäd 53(2002)9, 334-361
- BUNDSVERBAND DER HEILPÄDAGOGEN (BHP): Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe - zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt? Bericht der Fachtagung des BHP 1997. Rendsburg 1997
- FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen: Selbstverlag Diak. Werk e.V. [Slevogtstr. 52, 28209 Bremen] 1987³
- ders.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1989)1, 4-48
- 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 - verhandeltes Menschenbild?. Luzern: Edition SZH 1994, 93-174
- ders.: Behinderte Kinder und Jugendliche. - Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995
- ders.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Anne u. Schnell, Irntraud (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
- ders.: Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25(2002)2/3, 67-84
- FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule - Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel 1987
- HÄRTER, M., GROß-HARDT, MECHTHILD und BERGER, M.: Leitfaden Qualitätszirkel in Psychiatrie und Psychotherapie. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1999
- HAUG, H.-J. und STIEGLITZ, R.-D. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Psychiatrie. Stuttgart 1995
- JANTZEN, W., LANWER-KOPPELIN, W. und SCHULZ, KRISTINA (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin 1999
- KOBELT-NEUHAUS, DANIELA: Qualität aus Elternsicht. Seelze/Velber 2001
- POSCH, P. u. ALTRICHTER, H.: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck/Wien 1997
- REISER, H.: Kernthemen zur zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung in Deutschland. In: Hausotter, Anette, Boppel, W. u. Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Schwerin: European Agency in Special Needs Education 2002, 127-142
- RÖDLER, P., BERGER, E. u. JANTZEN, W.: (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! - basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin 2000
- SANDER, A.: Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Anette, Boppel, W. u. Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven

sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Schwerin: European Agency in Special Needs Education 2002, 143-164

Anschrift des Verfassers:

Prof Dr. GEORG FEUSER (Univ. Bremen, Fb.12)

Lehrgebiet: Behindertenpädagogik

Postfach 330440 (SPT)

D - 28334 Bremen

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf dem Weg von der Kooperation zur Integration

Grundwerte - Dimension

1. Unverletzbarkeit der Würde des Menschen
2. Freie Entfaltung der Persönlichkeit
3. Uneingeschränkte soziale Einbindung und Teilhabe an allen Bildungsangeboten
4. Alle dürfen alles lernen, jede/r auf ihre/seine Weise unter Gewährung der Hilfen, derer er/sie bedarf

Pädagogische Dimensionen

1. *Menschenbild*: Mensch als bio-psycho-soziale Einheit
2. *Sozialform*: Größt mögliche Heterogenität der Lerngruppen
3. *Didaktik*: Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und auf dieser Basis Innere Differenzierung durch Individualisierung

Qualitätsebenen

Strukturqualität

- Das quantitative und qualitative Gesamt aller Ressourcen

Prozessqualität

- Die Gesamtheit
- diagnostischer, pädagogischer, rehabilitativer und therapeutischer Prozesse,
 - kooperativer Beziehungen und interdisziplinärer Zusammenarbeit,
 - der Schülerbeteiligung und Elternarbeit

Ergebnisqualität

- Das Verhältnis der Erziehungs-, Lehr- und Lernziele zu den erreichten Ergebnissen unter Berücksichtigung der
- Schüler-, Eltern und Mitarbeiterzufriedenheit

G. FEUSER