

Hans Wocken

Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma

Auf der Suche nach einer „optimalen“ Lösung des Ressourcenproblems

1. Das Problem
2. Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma
 - 2.1 Professionalität
 - 2.2 Präsenz
3. Irrwege und Sackgassen
 - 3.1 Erster Irrweg: Man-Power-Lösung
 - 3.2 Zweiter Irrweg: Needs-Power-Lösung
4. Prototypische Problemlösungen
 - 4.1 Das kooperative Modell
 - 4.2 Das konsultative Modell
 - 4.3 Das supportive Modell
 - 4.4 Fazit
5. Resümee und Ausblick

1. Das Problem

Es ist ein guter Brauch, in der Einleitung einer wissenschaftlichen Arbeit über die Fragestellung, ihre Motive, Hintergründe und Relevanz zu informieren. Dies soll auch hier geschehen, aber die Einführung in die Problem- und Aufgabenstellung dieser Abhandlung soll nicht mit Worten erfolgen, sondern mittels eines Planspiels. Sie, verehrte*r Leser*in, werden eingeladen, sich in ein Problem hineinzusetzen und sich für dieses Problem eine Lösung auszudenken. Es ist ein frei erfundenes, virtuelles Problem, dem allerdings sowohl eine handfeste Realitätsnähe und wie auch eine allerhöchste Praxisrelevanz zukommt.

Die Textbox Nr. 1 enthält zunächst die Darstellung des Problems und konfrontiert sodann mit zwei Fragen, um deren stille Beantwortung Sie gebeten werden. Lassen Sie sich bitte auf dieses kleine Gedankenexperiment ein; Sie werden für Ihre empathische Beteiligung mit einem tiefen Verständnis der Problemlage reichlich belohnt werden.

In einer Grundschule gibt es eine inklusive Klasse mit 22 Kindern, 3 Kinder haben eine „Behinderung“:

- 1 autistisches Kind
- 1 epileptisches Kind
- 1 hyperaktives Kind (ADHS) .

Das epileptische Kind kann lernzielgleich unterrichtet werden. Das autistische Kind verfügt in Mathematik über eine besondere Begabung, im übrigen Unterricht braucht es ebenso wie das hyperaktive zieldifferente Aufgaben.

Die Schule kann die Klasse nach eigenem Gutdünken mit einer pädagogischen Zweitkraft besetzen. Für die pädagogische Zweitkraft steht ein finanzielles Budget im Umfang einer $\frac{1}{4}$ - Stelle Sonderpädagoge (~ 6 Std. pro Woche) zur Verfügung.

Aufgabe:

- Sie sind Eltern eines behinderten Kindes: Welche personelle Besetzung wünschen Sie sich für diese inklusive Lerngruppe?
- Sie sind Lehrerin dieser inklusiven Lerngruppe: Welche personelle Besetzung wünschen Sie sich für diese inklusive Klasse?

Box 1: Planspiel „Ausstattung von inklusiven Lerngruppen mit pädagogischem Personal

Nun sind wir schon mittendrin in dem Problem, das hier zur Erörterung ansteht. Es geht um die Frage, welche personellen pädagogischen Ressourcen für die Erziehung und Unterrichtung von inklusiven Lerngruppen zur Verfügung gestellt werden sollen, wenn Inklusion bestmöglich gelingen soll. Das zu verhandelnde Thema ist ein klassisches Allokationsproblem. Allokation verlangt die Zuweisung von knappen Ressourcen an bedürftige Individuen oder Gruppen. Im Falle des Planspiels sollen nach möglichst transparenten, rational nachvollziehbaren Gesichtspunkten beschränkte finanzielle Ressourcen in Form von Arbeitszeit von Pädagogen an Individuen oder Gruppen, die besonderen Hilfe- und Unterstützungsbedarf haben, adressiert werden.

Die Lösung dieses Problems hat – wie Sie, verehrte*r Leser*in sicherlich gespürt haben – einen gewichtigen Haken. Die Problemlösung ist an eine ebenso unerbittliche wie unerfreuliche, ja ärgerliche Bedingung gebunden. Das Problem einer bestmöglichen Ausstattung von inklusiven Lerngruppen muss „unter der Bedingung endlicher Ressourcen“ gelöst werden! Es steht eben nicht Geld in Hülle und Fülle zur Verfügung und wir können bei der Akquise personeller Ressourcen nicht aus dem Vollen schöpfen, sondern müssen uns im Rahmen der zugewiesenen Haushaltsmittel bewegen. Die Endlichkeit der finanziellen Mittel

ist dabei keineswegs aus der Luft gegriffen oder phantasiert, sondern leider eine wohl bekannte und allerorten vorherrschende Realität.

Beim Bearbeiten des Planspiels spüren wir sehr rasch, in welcher verflixten Zwickmühle wir uns befinden. In zugespitzter Form fordert das Planspiel eine klare Entscheidung zwischen zwei Alternativen:

1. Die erste Alternative legt die Einstellung eines ausgebildeten Sonderpädagogen nahe. Für die Einstellung eines Sonderpädagogen spricht ohne alle Frage seine Professionalität. Ein Sonderpädagoge ist für verschiedene behindertenpädagogische Förderschwerpunkte ausgebildet und eine professionelle Fachkraft für den Umgang mit Behinderungen. Aber die professionelle Fachlichkeit eines Sonderpädagogen hat aufgrund der stattlichen Eingruppierung in eine hohe Besoldungsgruppe auch ihren Preis. Der Preis, der für sonderpädagogische Fachlichkeit bezahlt werden muss, ist angesichts der begrenzten Finanzmittel notwendigerweise ein geringeres zeitliches Stundenkontingent, eine geringere Präsenz im Unterricht von inklusiven Lerngruppen. Wer teuer einkauft, bekommt durchaus qualitativ Gutes, muss sich aber mit einer geringeren Quantität begnügen. Die erste Alternative bietet – unter der Voraussetzung eines definierten Haushaltstitels - viel Fachlichkeit bei einem geringen Stundenkontingent.
2. Die zweite Alternative ist eine pädagogische Zweitkraft, die formal deutlich geringer qualifiziert ist und über keine ausgewiesenen sonderpädagogischen, therapeutischen oder unterrichtlichen Kompetenzen verfügt. Diese pädagogische Zweitkraft wird dem sog. nicht-lehrenden, pädagogischen Personal zugerechnet. Aufgrund der erheblich geringeren Personal- und Lohnkosten kann diese minder qualifizierte Zweitkraft allerdings bei gleichem Finanztopf eine weitaus größere Anzahl von Unterrichtsstunden in einer inklusiven Klasse anwesend sein und in vielfältiger Weise bei der Erziehung und Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe unterstützend tätig werden.

In pointierter Form lautet die Alternative also: „Präsenz“ versus „Professionalität“ - ein hohes Maß an zeitlicher Anwesenheit und aktiver Mitwirkung im Unterricht (bei geringerer professioneller Qualifikation) oder ein hohes Maß an einschlägiger, behindertenpädagogische Professionalität (bei einem erheblich geringeren Stundendeputat).

2. Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma

Das Planspiel versetzt uns in eine verflucht missliche Lage. Wir stehen nicht vor einer Wahl zwischen Pest und Cholera, also einer Wahl zwischen zwei Alternativen, die beide gleichermaßen von Übel sind. Wir müssen vielmehr uns zwischen zwei positiven Qualitäten entscheiden, die beide zweifelsfrei wünschenswert und wertvoll sind. Am liebsten wollten wir natürlich beides zugleich haben, sowohl eine stetige Präsenz als auch eine exzellente Professionalität der pädagogischen Zweitkraft. Die Lösung dieses verzwickten Problems muss aber leider lauten: Es gibt keine Lösung! Genauer: Es gibt keine vollkommene und alternativlose Lösung, die alle Beteiligten und Betroffenen rundherum zufrieden stellen könnte. Wir befinden uns in diesem fiktiven, aber doch realitätsnahen Planspiel in einer ausweglosen Situation, in einem Dilemma. Diese ebenso unangenehme wie unentrinnbare Zwangslage, bei der Ausstattung von inklusiven Lerngruppen mit pädagogischem Personal zwischen zwei gleichermaßen wünschenswerten Alternativen wählen zu müssen oder doch der einen Alternative ein größeres Gewicht beizumessen zu Lasten der anderen Alternative, - diese ausweglose Situation soll hier den Namen „Präsenz-Professionalitäts-Dilemma“ erhalten.

Der vorliegende Artikel hat dieses „Präsenz-Professionalitäts-Dilemma“ zum Thema. Am Anfang der Erörterungen steht die gewisse Annahme, dass das Problem eigentlich ein nicht lösbares Dilemma ist, und zugleich das volle Bewusstsein um die erbarmungslose Notwendigkeit, sich dieses real existenten Problems anzunehmen. Am Anfang der Erörterungen steht das widersinnige Paradox, dass ein Problem unlösbar ist, und doch unabweisbar nicht irgendwie, sondern möglichst „optimal“ gelöst werden muss. Wir können vor diesem Dilemma nicht einfach davonlaufen, weil die konkreten Herausforderungen eines inklusiven Unterrichtsalltags eine Antwort verlangen. Die Kinder, die Eltern und die Lehrer lassen es einfach nicht zu, dass wir uns mit dem Verweis auf die Unlösbarkeit eines Dilemmas aus dem Staub machen. Die beteiligten Personen stecken existentiell und unentrinnbar in dieser misslichen Lage drin, sie brauchen Unterstützung und sie haben ein Recht darauf, dass Bildungspolitik und Bildungswissenschaft doch eine hilfreiche Antwort geben und konkrete Lösungen anbieten, so unvollkommen und unzureichend diese auch sein mögen.

In dem eingangs präsentierten Planspiel geht es um ein Allokationsproblem. Es sollen knappe Ressourcen (Pädagogenstunden) an bedürftige Individuen oder Gruppen zugewiesen werden. Damit die Ressourcenallokation möglichst vernünftig und legitimierbar von Statten geht, braucht es rationale Kriterien. Da ließe sich sicher ein ganzes Bündel von begründeten Gesichtspunkten nennen, die Berücksichtigung finden sollten. Diese Studie nimmt eine pointierte Position ein und formuliert als Ausgangsthese:

Die Zuweisung von personellen Ressourcen an inklusive Lerngruppen ist vorrangig von den beiden Masterkriterien „professionelle Passung“ und „zeitliche Präsenz“ abhängig!

Diese Basisthese soll nach und nach entfaltet und begründet werden. Den Anfang machen Ausführungen zu den beiden Qualitätskriterien „Professionalität“ und „Präsenz“.

2.1 Professionalität

Nähern wir uns dem Begriff der Professionalität durch einige Beispiele. Wer Zahnschmerzen hat, wird tunlichst einen Zahnarzt aufsuchen und nicht einen Klempner. Bei einem Wasserrohrbruch ist man dagegen gut beraten, sich an einen Klempner zu wenden und nicht an einen Zahnarzt. Im Falle von besonderen Hilfe- und Unterstützungsbedarfen bedarf es entsprechend des Beistandes durch Personen mit besonderen Hilfe- und Unterstützungskompetenzen.



Abb. 1: Passung von Bedarfen und Kompetenzen

Alltägliche und gewöhnliche Probleme können wir in den meisten Fällen selbst mit laienhaften Kenntnissen und Fähigkeiten lösen. In dem Maße, in dem die Probleme eine spezifische Besonderheit und größere Komplexität annehmen, in dem Maße reichen laienhaftes Wissen und Können nicht mehr aus, jetzt sind fachliche, durch Erfahrung und Ausbildung erworbene Problemlösungskompetenzen erforderlich. Professionalität ist immer dann gegeben, wenn für gegebene Problemlagen die dafür zuständigen Personen fachlich adäquate Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen. Oder mit anderen Worten: Wenn eine notwendige und hinreichende Passung zwischen Hilfebedarfen und Hilfekompetenzen vorhanden ist (Abb. 1).

Diese Passungs-Logik gilt ohne Einschränkungen für alle pädagogischen, sonderpädagogischen und inklusiven Handlungskontexte. Der inklusiven Pädagogik wird mitunter nachgesagt, sie würde leichtfertig auf professionelle Passungen verzichten und sich mit laienhaftem Dilettantismus begnügen. Mit

einem Zitat aus meinen früheren Schriften mag diese Unterstellung entkräftet werden:

„Damit das Recht behinderter Kinder auf eine bedarfsgemäße Förderung nicht dem Prinzip der Gemeinsamkeit [Inklusion] geopfert wird, fordert subsidiäre Sonderpädagogik nachdrücklich die Gewährleistung fachkompetenter, spezieller Hilfen für behinderte Kinder, wo auch immer sie sind. Integration hat nichts, aber auch gar nichts mit dem Verzicht auf Sonderpädagogik zu tun. Auch in gemeinsamen Lebenswelten muss eine Passung von Förderbedarf und Förderkompetenz hergestellt werden“ (Wocken 1995, 10).

Auch die Behindertenrechtskonvention (BRK 2009) lässt nicht den geringsten Zweifel daran, dass Inklusion für Menschen mit Behinderungen „die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung“ (BRK Art. 24, 3c) anstrebt und „ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen“ (24, 1b) bringen möchte. Sie fordert ausdrücklich „individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen“ (24, 2e). Als spezielle sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen werden beispielhaft das Erlernen der Gebärdensprache, von Brailleschrift, alternativen Kommunikationsformen und lebenspraktischen Fertigkeiten genannt. Schließlich sollen Lehrkräfte ausgebildet und eingestellt werden, die „die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen“ (24, 4) beherrschen. Die BRK kann also keinesfalls als ein Verzicht auf Sonderpädagogik gelesen werden, sondern ist im Gegenteil als ein nachdrückliches Plädoyer für professionelle (sonder)pädagogische Qualität zu verstehen.

Last not least soll der Verband Sonderpädagogik (VdS) zu Wort kommen. Der VdS versteht sich ja ausdrücklich als ein Fachverband, deshalb hat seine Positionierung zur Professionalität in inklusiven Kontexten ein besonderes Gewicht. Sehr rasch, schon ein Jahr nach der Ratifizierung der BRK hat der VdS einen sonderpädagogischen Kongress in Weimar 2010 veranstaltet, der den programmatischen Titel „Inklusion braucht Professionalität“ trug. Nicht nur auf diesem Kongress, sondern in zahlreichen weiteren Stellungnahmen hat der VdS in der Folge sich im Grundsatz für eine inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in einem inklusiven Bildungssystem ausgesprochen. Dieses Votum für eine inklusive Förderung hat der Verband stets mit nachdrücklichen Forderungen nach einer auskömmlichen sächlichen und personellen Ausstattung der inklusiven Schulen verbunden.

Aber: Der VdS ließ auch keinen Zweifel daran, dass die geforderte Professionalität vor allem als sonderpädagogische Professionalität zu verstehen sei! Nur eine verbindliche Mitwirkung von Sonderpädagogen könne eine hinlängliche Qualität der inklusiven Förderung von Schülerinnen und Schülern

mit einer Behinderung gewährleisten. In einer Pressemitteilung zum Weimarer Kongress heißt es u.a.: „Passgenaue Angebote unterstützen die Entwicklung aller Menschen mit Behinderungen sowie der Menschen, die von Behinderung bedroht sind“. Mit diesem Satz reklamiert der VdS die exklusive Zuständigkeit für die sonderpädagogische und präventive Förderung behinderter Menschen in inklusiven Schulen für sich. Der Ausschließlichkeitsanspruch wird selbstbewusst mit exklusiver sonderpädagogischer Expertise begründet: „Hochqualifizierte sonderpädagogische Kompetenz ist unabdingbare Voraussetzung“ für inklusive Bildung (VdS 2011, 440). Die Attribute „passgenau“ und „hochqualifiziert“ bringen das Votum für professionelle Passungen überdeutlich zum Ausdruck. – Die monopolistische Beschlagnahme von „hoher“ Professionalität für Menschen mit Behinderungen darf man wohl augenzwinkernd der standespolitischen Eitelkeit zurechnen. Es geziemt sich eher, allen Lehrerberufen eine hohe Professionalität zuzugestehen.

Die Revue der aufgelisteten Argumente demonstriert eindrucksvoll, dass professionelle Passungen von Förderbedarfen und Förderkompetenzen ohne alle Frage ein erstrangiges Masterkriterium für die Allokation von professionellen Ressourcen zu inklusiven Lerngruppen sind. Professionalität im Sinne einer hinlänglichen Passung von Hilfebedarfen und Hilfefähigkeiten ist im Inklusionsdiskurs weit und breit ein völlig unstrittiges Qualitätskriterium. Strittig ist keinesfalls das Ob, sondern allenthalben das Wie der sonderpädagogischen Mitwirkung. Im öffentlichen Diskurs um eine professionelle Unterstützung inklusiver Bildung beherrschten allerdings allein die Lehrerverbände und –gewerkschaften die Szene. Die beruflichen Standesvertretungen der Sozialpädagogik, Schulsozialarbeit oder der Heilpädagogik haben sich kein Gehör verschaffen und ihre Kompetenzansprüche in den schulischen Inklusionsdiskurs einbringen können. Über die Qualitäten und Interessen von Schulassistenten war weit und breit nichts zu vernehmen. Die Lehrer haben die sozialpädagogischen „Hilfskräfte“ aus dem Wettbewerb um die pädagogische Zweitkraft herausgedrängt. Strategisch wurde die Abwertung und Kündigung der „Hilfskräfte“ durch die deklassierende Rede von einer „Deprofessionalisierung“ ins Werk gesetzt.

2.2 Präsenz

Die reale Entwicklung inklusiver Klassen und Schulen verlief indes gänzlich anders, als vielfach erwartet. Entgegen dem einmütigen Bekenntnis inklusionspädagogischer Positionen zu einer professionellen Kooperation von Sonder- und Regelpädagogik wurden die Sonderpädagogen allerorten und bundesweit nicht mit voller Stundenzahl, sondern nur mit (sehr) geringen Stundenkontingenten in inklusiven Schulen tätig. Ein volles Zwei-Lehrer-

System für jede inklusive Lerngruppe wurde fast nirgendwo Wirklichkeit. Die Lehrer*innen der allgemeinen Schulen nahmen die stark eingeschränkte zeitliche Präsenz der Sonderpädagogen als enttäuschend und unbefriedigend wahr. Die Sonderpädagogen wurden vielfach als „Besuchspädagogen“, „Wanderlehrer“ oder „Köffelipädagogen“ (Schweiz) wahrgenommen. In die Anerkennung sonderpädagogischer Professionalität mischte sich in zunehmenden Maße die herbe Enttäuschung über ihre mangelnde Präsenz. Die Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik reduzierte sich dank des limitierten Haushaltsbudgets auf passagere Kontakte, die dann auch noch weitgehend für Diagnostik und Beratung verwendet wurden. Im Unterricht selbst fühlten sich die Inklusionslehrer*innen wenig unterstützt und allein gelassen. In ihrer Not ließen inklusive Schulen gelegentlich auch mal Fünfe gerade sein; sie verzichteten auf hohe Professionalität, die in den Schulen eh nur in Minidosen ankam, und nahmen auf dem Markt an pädagogischen Zweitkräften alles, was zu bezahlbaren Konditionen zu haben war. Statt der Sonderpädagogen hielt nun eine Vielfalt anderer pädagogischer Professionen (Erzieher, Sozialpädagogen, Schulassistenten, Integrationshelfer, Praktikanten u.ä.) Einzug in inklusive Schulen.

Das unstrittige Masterkriterium „Professionalität“ wurde im Laufe der Inklusionsentwicklung in zunehmenden Maße um ein zweites Masterkriterium ergänzt: Verlässliche Präsenz einer pädagogischen Zweitkraft! In den Anfängen der Integrations- bzw. Inklusionsbewegung war dieser Ruf nach einer stetigen Präsenz einer pädagogischen Zweitkraft kaum zu hören. Vermutlich auch deshalb, weil die inklusiven Schulen den Versprechungen vertrauten, sie würden mit der Aufnahme behinderter Kinder auch gleichzeitig umfänglich mit sonderpädagogischer Professionalität versorgt. Eine Hoffnung, die sich im Verlaufe der Inklusionsreform immer gewisser als trügerisch erweisen sollte. Die anhaltende, drastische Unterversorgung der inklusiven Schulen mit sonderpädagogischer Präsenz führte immer mehr zu einem Meinungsumschwung in der Allokationsdebatte, die zunehmend der Präsenz eine prioritäre Wertschätzung entgegenbrachte.

Was Eltern und Lehrer*innen in der Inklusion an personellen Rahmenbedingungen wünschen und erwarten, wurde mir persönlich zunächst aus vielen Gesprächen in Elterninitiativen, Arbeitskreisen und Fortbildungsveranstaltungen deutlich. Die Doppelbesetzung an sich nahm in den informellen Gesprächen vielfach einen deutlichen höheren Stellenwert ein als das Zwei-Lehrer-System. Meine zunehmende Wertschätzung von Präsenz wurde schließlich bestärkt und gefestigt durch wiederholte Befragungen von involvierten Eltern und Lehrer*innen. Ich habe etliche Male bei Vorträgen und in Veranstaltungen mit unterschiedlichen, gemischten Teilnehmergruppen die Zuhörer mit dem eingangs beschriebenen Planspiel konfrontiert. Das Ergebnis

dieser wiederholten Befragungsexperimente war immer wieder eine eindeutige Priorisierung der Präsenz vor Professionalität. Man darf dieses Ranking „Präsenz geht vor Professionalität“ keineswegs als eine Geringschätzung sonderpädagogischer Expertise deuten, sondern schlicht als eine erfahrungsgesättigte Einsicht, was zur Bewältigung eines inklusiven Unterrichtsalltags zuerst und vor allem von Nöten ist: Eine präsenze und verlässliche Hilfe vor Ort, hier und jetzt!

Die gewachsene subjektive Überzeugung, dass die stetige Präsenz einer zweiten pädagogischen Kraft für die Unterrichtung inklusiver Lerngruppen sehr hilfreich bis unbedingt notwendig ist, soll durch eine rationale Sachklärung unterfüttert werden. Was wird in einem allfälligen gewöhnlichen inklusiven Schulalltag an pädagogischem Support gebraucht? Über die wirklichen Unterstützungs- und Hilfebedarfe können recht gut jene Kompetenzkataloge informieren, die von verschiedenen Sozialhilfeträgern, Dienstleistern und Experten zur Beschreibung des Tätigkeits- und Aufgabenfeldes von Inklusionshelfern oder Schulassistenten publik gemacht worden sind (Deutscher Verein 2016, Steinert 2013, Verein für Menschen mit Körperbehinderung 2017). Hier zwei Beispiele.

Bei Wilfried Steinert, dem ehemaligen Leiter der inklusiven Templin-Schule, findet sich folgende Liste:

- Assistenz in den alltäglichen Lebensroutinen, die auch in der Schule anfallen (An- und Auskleiden, Hygiene, Einnehmen von Mahlzeiten etc.), also lebenspraktische und pflegerische Unterstützung,
- Hilfen zur Mobilität,
- Assistenz in emotionalen Krisensituationen: Schutzfunktion bei autoaggressivem Verhalten ebenso Schutz der MitschülerInnen vor Aggressionsattacken.
- Unterstützung und Begleitung im sozialen Bereich: Kontaktpflege,
- Gruppenarbeit im Unterricht, Gruppensituationen im Pausenbereich etc.
- Anbahnung und Unterstützung von Kommunikation zu MitschülerInnen, Lehrkräften, Eltern
- Krisenintervention: Vorbeugung, frühzeitige Deeskalation, Intervention“ (Steinert 2013, 212f.).

Der Schulbegleiter-Service des Vereins für Menschen formuliert folgende „Kernaufgaben des Schulbegleiters“:

- „Betreuung eines behinderten Schülers während des gesamten Unterrichts
- Hilfe bei lebenspraktischen Aufgaben (Orientierung im Schulgebäude, An- und Auskleiden, Wechsel des Unterrichtsraumes etc.)
- Hilfen im Unterricht: Umsetzung von Übungssequenzen im Rahmen des Unterrichts, persönliche Ansprache bzw. Ermunterung des Kindes, Wiederholung und Verdeutlichung von Arbeitsanweisungen der Lehrkräfte, Durchführung von speziellen von den Lehrkräften geplanten Übungssequenzen für das einzelne Kind
- Betreuung und Unterstützung im schulischen Freizeitbereich (während der Unterrichtspausen, bei Wandertagen, Ausflügen und Schullandheimaufenthalten)
- Integration in den Klassenverband
- Unterstützung bei der Erweiterung von Sozialkompetenz“

Die beiden Listen geben einen anschaulichen Einblick in das vielfältige Aufgaben- und Qualifikationsspektrum von Integrationshelfern oder Schulassistenten. Da es ein verbindlich definiertes Berufsbild „Schulassistent“ noch nicht gibt, müssen wir uns hier mit ausgewählten, exemplarischen Beschreibungen begnügen.

Ob Schulassistenten im engeren Sinne pädagogisch tätig sein dürfen, ist höchst umstritten. Klar ist allemal, dass alles, was den zentralen Kernbereich von Schule ausmacht, ausdrücklich nicht zu den verpflichtenden Aufgaben von Schulassistenten gehört: Unterricht vorbereiten und durchführen, individuelle Förderprogramme erarbeiten, Förderunterricht für Kleingruppen anbieten oder Fördermaßnahmen für einzelne Kinder umsetzen (Dworschak 2010; 2012).

Es gibt also den Katalogen zufolge in einem inklusiven Unterrichtsalltag einen erheblichen Anteil an Tätigkeiten und Aufgaben, die eindeutig nicht als Unterricht zu qualifizieren sind, aber dennoch nicht vernachlässigt werden können und unumgänglich getan sein wollen. Die Schulassistenten sind gleichsam (auch) in einem vorpädagogischen Raum tätig. Sie sorgen dafür, dass Schüler*innen mit Förderbedarf überhaupt ins Lernen kommen.

Schulassistenten realisieren nicht selbst Unterrichtsprozesse, sondern sie ermöglichen die Teilhabe an Unterrichtsprozessen. Man könnte die Aufgaben von Schulassistenten auch als prä- und paradiaktische Tätigkeiten beschreiben, die den eigentlichen unterrichtlichen Aktivitäten vor- und nebengeordnet und die gleichwohl für die Unterstützung von Lernprozessen unabdingbar erforderlich sind. Prä- und paradiaktische Tätigkeiten ermöglichen, begleiten und unterstützen Unterricht; sie sind nicht selbst Unterricht, sondern befinden sich gleichsam im Vorhof von Unterricht.

Für eine zufriedenstellende Erfüllung all dieser prä- und paradiaktischen Aufgaben braucht es weder ein pädagogisches Studium noch zertifizierte pädagogische Kompetenzen. Völlig unvorstellbar ist auch, dass die beschriebenen subprofessionellen Aufgaben und Tätigkeiten die Einstellung von beamteten Sonderpädagogen der Besoldungsgruppe A13 notwendig machen und legitimieren könnten. Notwendig und hinreichend sind semiprofessionelle, pädagogische Alltagsqualitäten, die von allen guten Müttern und Vätern erwartet werden können. Die prä- und paradiaktischen Aufgaben erfordern nicht zuallererst Kompetenz, sondern Präsenz. Sie dulden keinen Aufschub und können nicht auf jene Zeiten vertagt und verschoben werden, in denen ein (sonder)pädagogischer Profi als passagere Hilfe dazukommt. Weil prä- und paradiaktische Hilfen erstens nicht nur ab und zu, sondern relativ häufig, und zweitens nicht irgendwann einmal später, sondern möglichst unmittelbar und sofort geleistet werden müssen, käme ein mobiler, ambulanter Dienst gleichsam immer zu spät. Es gehört zur Tragik ambulanter Dienste, dass sie gerade dann

nicht da sind, wenn die Not groß ist, oder häufig ausgerechnet dann zur Stelle sind, wenn sie nicht gebraucht werden und es auch ohne sie geht. Wenn Hilfe zur Teilhabe an Bildung wirksam und hilfreich sein soll, braucht es nicht primär Professionalität, sondern zuerst und vor allem Präsenz!

Die beiden Qualitätskriterien für die Allokation von personellen Ressourcen Professionalität und Präsenz stehen nicht im Widerspruch, aber doch in Konkurrenz zueinander. Es ist völlig unmöglich, beiden Qualitäten zugleich und in vollem Umfange zu entsprechen. Diese Zwickmühle, zwischen zwei wünschbaren Qualitäten wählen zu müssen und dem einen Kriterium eine größere Bedeutung beizumessen zu Ungunsten des anderen, das macht ja gerade das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma aus. Es gibt für dieses Dilemma keine allein richtige und universale Lösung. Immerhin lässt sagen, was in jedem Fall falsch ist: Wenn das eine das andere nicht hinreichend zur Geltung kommen lässt oder sogar ausschließt, dann geht diese Lösung an den Bedarfen und Ansprüchen einer inklusiven Unterrichtspraxis gründlich vorbei. Inklusion braucht beides, eine gute Passung zwischen Bedarfen und pädagogischen Angeboten und eine hinlängliche zeitliche Nähe zu den Unterrichts- und Lernprozessen. Inklusion braucht Professionalität *und* Präsenz! Aber wie soll das geschehen?

3. Irrwege und Sackgassen

Bevor die Suche nach einer „optimalen“ Lösung des Personalproblems gestartet wird, sollen zwei Lösungen angesprochen werden, die aus der Sicht einer inklusiven Pädagogik als problematisch oder gar untauglich einzustufen sind (vgl. Wocken 2011).

3.1 Erster Irrweg: Man-Power-Lösung

Das Planspiel zur Ausstattung heterogener, inklusiver Lerngruppen mit pädagogischem Personal wurde mit der Auflage verknüpft, lediglich Personalausgaben im Rahmen eines vorgegebenen, limitierten Finanzetats zu tätigen. Diese Auflage wird in Lehrer- und Elternkreisen nicht selten mit Empörung aufgenommen und rundherum abgelehnt. Sie bäumen sich gegen das Spardiktat auf und halten dagegen, dass nun die Politik gefordert sie. Die Politik müsse halt „viel Geld in die Hand nehmen“ und für zusätzliches pädagogisches Personal, für mehr „man-power“ sorgen. In kritischer Opposition zu dieser restriktiven Vorgabe werden dann Lösungsvorschläge entwickelt, die vornehmlich auf eine drastische Erhöhung der Personalmittel für die Inklusionsreform abzielen. Die Vorstellungen von Lehrer- und Elternverbänden resultieren gemeinhin in der Forderung nach einer durchgängigen

Doppelbesetzung inklusiver Lerngruppen mit je einer vollen Lehrer- und Sonderpädagogin:

„Die durchgängige, d. h. 100%ige Doppelbesetzung mit einem allgemeinen Pädagogen und einem Sonderpädagogen wird inzwischen von vielen Lehrerinnen und Lehrern, aber auch von Eltern als unabdingbare Voraussetzung für die Qualität und das Gelingen von Inklusion in der Schule gehalten und bildungspolitisch eingefordert“ (Schumann 2012, 1).

Die Forderung nach einer durchgängigen Doppelbesetzung von inklusiven Lerngruppen ist äußerst populär und weit verbreitet. Einige Beispiele:

- In einer vom Verband Bildung und Erziehung (VBE) beauftragten FORSA-Studie antworteten von 501 befragten Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen auf das Item „Es sollte in inklusiven Klassen eine Doppelbesetzung aus Lehrer und Sonderpädagoge geben“ etwa 96 Prozent der Befragten mit „Ja“, 3 Prozent mit „nein, nicht erforderlich“ und ein Prozent mit „weiß nicht“ (FORSA 2015). Ein durchaus überwältigendes Meinungsbild! Einen methodenkritischen Einwand kann man sich indes – mit Verlaub – kaum verkneifen: Wenn man Arbeitnehmer befragen würde, ob sie eine kräftige Lohnerhöhung wünschen und verdient hätten, wird man sicherlich überschäumende Begeisterungstürme erleben und gewiss auch ähnliche Ostblock-Ergebnisse erzielen. Eine rationale Allokation von pädagogischem Personal zu inklusiven Lerngruppen ist nun doch etwas anderes als einen Wunschzettel für den Weihnachtsmann schreiben.
- Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) macht sich seit Beginn des Inklusionsprozesses für eine Doppelbesetzung aus Regelschul- und Förderschullehrkraft stark. Sie hat ihr inklusionspolitisches Programm auf die einprägsame Formel „20/15/2“ gebracht: Insgesamt 20 Schüler in einer inklusiver Lerngruppe, davon maximal fünf mit sonderpädagogischem Förderbedarf, und für dieses Setting zwei Lehrer (!) pro Inklusionsklasse. Allerdings wird mitunter nicht von einer „vollen“, sondern ein wenig geheimnisvoll von einer „verlässlichen“ Doppelbesetzung gesprochen.
- Ein sog. Elternbündnis „Rettet die Inklusion!“ aus NRW hat sich die eingängige Formel der GEW „20/15/2“ vollumfänglich zu eigen gemacht. Die halbherzige und kriselnde Inklusionsreform könne nach Auffassung des Elternbündnisses neben anderen Maßnahmen nur durch ein volles Zwei-Lehrer-System wirksam „gerettet“ werden. Die soziologische Verortung der fünf „Elternvereine“, die sich zu dem nordrhein-westfälischen Rettungsbündnis zusammengefunden haben, lässt allerdings

aufhorchen und an der Repräsentativität des proklamierten Elternwillens zweifeln. Zu dem Rettungsbündnis zählen:

- Landesverband NRW der Eltern und Förderer sprachbehinderter Kinder und Jugendlicher e. V.;
- Elternverein Nordrhein-Westfalen e. V.;
- Katholische Elternschaft Deutschlands in NRW Landesverband;
- Landeselternschaft der Realschulen in NRW e. V.;
- Landeselternschaft der Gymnasien in NRW e. V. (Elternbündnis NRW 2017).
- Der Vorsitzende des Thüringer Lehrerverbandes Rolf Busch forderte: „Personell brauchen wir eine konsequente Doppelbesetzung in allen inklusiven Klassen“ (Busch 2017). Diese Interviewäußerung ist eher zufällig ausgewählt, steht aber für zahlreiche ähnliche Positionserklärungen und Interessenkundgaben.
- Auch der Philologenverband und der Realschullehrerverband schließlich fordern in zahlreichen Resolutionen sowohl auf Bundes- wie Landesebene kategorisch eine volle Doppelbesetzung aus Regelschullehrer und Sonderpädagogen ein. So zum Beispiel in NRW: „Nur eine konsequente Doppelbesetzung in allen Fächern mit Sonderschullehrern wird den Kindern gerecht“ (PhV-NRW 2016).

-
Das Plädoyer für eine vollständige Doppelbesetzung inklusiver Lerngruppen mit einem Regelschullehrer und einem Sonderpädagogen ertönt aus einem sehr vielstimmigen Chor, und zwar über alle politischen Lager hinweg mit großer Einmütigkeit. Die Forderung nach einem vollen Zwei-Lehrer-System unterstellt, dass der Einsatz eines Regelschul- und eines Sonderpädagogen, beide jeweils mit voller Stundenzahl, nicht nur ein zwingendes Erfordernis ist, sondern zugleich auch alle pädagogischen Probleme, die sich bei der Unterrichtung heterogener Lerngruppen stellen, in zufriedenstellender Weise lösen könne.

Ist Doppelbesetzung aber wirklich die notwendige und hinreichende Lösung des Präsenz-Professionalitäts-Problems? Diese Abhandlung widersetzt sich dem breiten Mainstream und artikuliert erhebliche Zweifel an der wohlfeilen und allseits beliebten „Man-Power-Lösung“. Die kritischen Einwände relativieren die Geltung und das Potential des Doppelbesetzungs-Postulats in zweifacher Hinsicht: Inklusive Lerngruppen können für Sonderpädagogen in professioneller Hinsicht sowohl eine Überforderung als auch eine Unterforderung bedeuten. Weil in inklusiven Kontexten nur eine partielle Passung zwischen inklusionspädagogischen Bedarfen und sonderpädagogischen Förderkompetenzen besteht, ist auch das geforderte Zwei-Lehrer-System nicht in einer zufriedenstellenden Weise problemlösend und zielführend.

1. Überforderung

Sonderpädagogen sind keine Alleskönner oder Allroundpädagogen. Sie haben sich in Studium und Ausbildung in aller Regel Kenntnisse und Kompetenzen in zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen angeeignet. Sonderpädagogen sind also kompetente Spezialpädagogen in zwei behindertenpädagogischen Domänen – nicht mehr und nicht minder. Mit diesem umgrenzten Kompetenzprofil treffen sie auf eine eher polyvalente, hochdifferente Anforderungsstruktur einer inklusiven Lerngruppe. Eine mangelnde Passung von nachgefragten Hilfebedarfen und gegebenen Förderkompetenzen der Sonderpädagogen ist in inklusiven Kontexten eine häufig vorfindbare Problemkonstellation. Die Frage der „passenden“ Zweitkraft stellte sich schon in den Anfängen der Integrationsgeschichte:

„Heimann (1988, 23) hat das Passungsproblem in der Sache richtig, in der sprachlichen Formulierung mit ironisch-sarkastischen Untertönen beschrieben: "Die Kombination der Behinderungsarten, die dabei (in Integrationsklassen) zusammentrifft, wird durch die Zufälligkeit des Wohnortes bestimmt. ... Man kann sich leicht vorstellen, was dies im Hinblick auf die Qualifikation des pädagogischen Personals bedeutet. Welcher Sonderschullehrer soll die Maßnahme unterstützen, wenn hier zufällig ein körperbehinderter Schüler, ein geistigbehinderter, ein verhaltensgestörter und ein Sprachheilschüler zusammentreffen? Ich würde vorschlagen, ein Blindenlehrer, damit wäre gewährleistet, dass keiner der Schüler bevorzugt wird." Die gegenwärtige Organisationsform einer stundenweisen Mitarbeit eines Sonderschullehrers in Integrationsklassen kann das Passungsproblem allenfalls in günstigen Ausnahmekonstellationen befriedigend lösen“ (Wocken 1988, 251).

Der kritische Zweifel des Hamburger Bürgerschaftsabgeordneten Heimann soll ein wenig entfaltet werden. Inklusive Lerngruppen werden gemeinhin nach dem Wohn- und Bezirksprinzip gebildet. Alle Kinder, die um eine Schule herum wohnen, besuchen die Schule ihres Wohnbezirks. Weil die Bildung von inklusiven Lerngruppen also nicht nach irgendwelchen Kompositionsprinzipien gesteuert, sondern schlicht dem Prinzip der Wohnortnähe überantwortet wird, sind in inklusiven Klassen nicht nur Kinder einiger vorbestimmter Behinderungsarten anzutreffen, sondern der Möglichkeit nach ist die gesamte Palette behindertenpädagogischer Förderbedarfe vorfindbar, und zwar in unterschiedlichen Gesellungsformen. Es gibt folglich nicht den einen einzigen Typus von Inklusionsklassen, in denen nur Kinder ausgewählter Behinderungsarten anzutreffen sind, sondern schulische Inklusionsgruppen sind in ihrer Zusammensetzung durch eine sehr große Vielfalt und Variationsbreite gekennzeichnet.

Die Chance nun, dass ein Sonderpädagoge genau über diejenigen fachlichen Kompetenzen verfügt, die in seiner aktuellen Inklusionsgruppe nachgefragt werden, ist recht bescheiden und eher ein glücklicher Zufall. In wahrlich nicht seltenen Fällen haben es Sonderpädagogen auch mit behinderten Kindern zu tun, für deren Förderbedarfe sie in Studium und Ausbildung keine Kenntnisse und

Kompetenzen erworben haben. Sonderpädagogen müssen in inklusiven Kontexten also mehrheitlich auch „fachfremd“ unterrichten. Die Wahrscheinlichkeit, dass Sonderpädagogen immer alles abdecken können, was in ihrer jeweiligen Klasse wirklich gebraucht wird, ist relativ gering. Damit befinden sich Sonderpädagogen partiell in der gleichen Lage wie Regelpädagogen auch: Sie müssen pädagogische Aufgaben wahrnehmen, für die sie nicht ausgebildet und nicht kompetent sind. Das heißt mit anderen Worten: Nicht nur Regelschullehrer*innen, sondern auch Sonderpädagog*innen befinden sich in inklusiven Arbeitsfeldern immer auch in einer Überforderungssituation! Sie kennen und können einfach nicht alles, was in inklusiven Lerngruppen eigentlich an besonderen pädagogischen Angeboten nachgefragt wird.

In inklusionspädagogischen Diskursen scheint – so der Eindruck – mitunter die Vorstellung zu herrschen, Sonderpädagogen seien zu einem professionellen Umgang mit allen Behinderungen jedweder Art befähigt. Diese Vorstellung eines omnipotenten, universalen Behindertenpädagogen beruht auf unzulänglichen Kenntnissen über den Gegenstandsbereich Behindertenpädagogik. Sonderpädagogische Kenntnisse und Kompetenzen sind recht speziell. Wer eine sonderpädagogische Fachrichtung beherrscht, ist in allen anderen sonderpädagogischen Domänen eher ein Novize. Eine besondere Expertise in Sprachtherapie befähigt keineswegs gleichzeitig zu einem gebärdensprachlichen Umgang mit gehörlosen Kindern. Und wer im Erstleseunterricht in hohem Maße expert ist, beherrscht deshalb noch keine präventiven Strategien des Classroom-Managements; und so fort. Sonderpädagogische Expertise in einem bestimmten Feld ist nicht exemplarisch für andere Aufgabenfelder, sondern je und je spezifisch und nur sehr begrenzt auf andere pädagogische Situationen übertragbar. Und auch deshalb bleibt es dabei: Weil Sonderpädagogen nicht alles kennen und können, sind sie in inklusiven Handlungsfeldern immer auch mehr oder weniger überfordert.

Man tut gut daran, die verdiente Wertschätzung von Sonderpädagogen nicht zu einer unreflektierten Überschätzung zu übersteigern. Weil kein Sonderpädagoge ein wandelndes Kompendium aller sonderpädagogischen Künste ist und sein kann, sind auch mit der plakativen Forderung nach einer Doppelbesetzung durch einen Sonderpädagogen keineswegs alle sonderpädagogischen Probleme in inklusiven Kontexten per se erledigt. Ein veritabler Irrtum des Doppelbesetzungs-Postulats!

2. Unterforderung

Sonderpädagogen übernehmen in einem inklusiven Unterricht vielfach auch Aufgaben, für deren Bewältigung bei genauerem Zusehen gar keine „besonderen“ professionellen Kompetenzen erforderlich sind. Sie helfen einem schwerstbehinderten Mädchen beim Frühstück, ermuntern einen trödelnden Schüler zum Arbeitsbeginn, drehen mit einem aufgebracht, erregten Jungen zur Beruhigung einige Runden auf dem Pausenhof, erklären einem desorientierten Migrantenkinder noch einmal die Aufgabe, überprüfen die korrekte Erledigung von Wochenplanaufgaben oder begleiten im Morgenkreis mit ihrer Gitarre ein Geburtstagsständchen. Die engagierte Mitarbeit von Sonderpädagogen an alltäglichen und allfälligen Angelegenheiten, die der

Unterrichtsalltag nun einmal so mit sich bringt, ist durchaus anerkennenswert; sie ist ein Indiz, dass Sonderpädagogen nicht allein um „ihre“ behinderten Kinder besorgt sind, sondern sich auch verantwortlich an der umfassenden Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe beteiligen. Gleichwohl darf kritisch nachgefragt werden, ob diese und ähnliche Aufgaben es wirklich notwendig machen, dafür ausgerechnet einen spezialisierten Sonderpädagogen anzuheuern.

Bei den geschilderten Unterrichtssituationen handelt es sich weder um Sonderpädagogik noch um Therapie und nur in eingeschränktem Sinne um Unterricht, also insgesamt um Aufgaben, die auch von „nicht-lehrendem“ pädagogischen Personal (Inklusionshelfer, Schulasistent, Erzieherin, Praktikant*in, u.ä. (Dworschak 2010) durchaus zufriedenstellend bewältigt werden können. Es sind fürsorgliche, erzieherische, unterstützende, prä- oder paradiaktische Tätigkeiten, die keine hochspezialisierte pädagogische Professionalität erfordern. Das alles kann selbstredend auch ein Sonderpädagoge, aber dafür wird er nicht wirklich gebraucht. Wenn eine Leuchtbirne kaputt ist und gewechselt werden muss, heuern wir dafür nicht gleich einen Elektromeister an. Um einen Wundverband anzulegen oder zu erneuern, braucht es nicht den Chefarzt für Chirurgie. Und keine Gourmet-Küche wird einen 5-Sterne-Koch auch mit Kartoffelschälen und Gemüseputzen befassen. In einem ähnlichen Sinne werden auch besonders spezialisierte und hoch dotierte Sonderpädagogen in inklusiven Kontexten vielfach unterwertig beschäftigt und unterfordert.

Ein Sonderpädagoge ist in einem doppelten, wortwörtlichen Sinne eine kostbare Ressource: Er kann etwas, was andere nicht können und ihn deshalb unentbehrlich macht, und er kostet auch nennenswert mehr als nicht-lehrende pädagogische Kräfte. Die Kostbarkeit der Ressource Sonderpädagoge gebietet einen sparsamen und wohl bedachten Umgang damit. Die postulierte Doppelbesetzung für jede Klasse hat aber unabweisbar zur Folge, dass Sonderpädagogen dann einen Löwenanteil ihrer Arbeitszeit mit nicht-sonderpädagogischen Tätigkeiten zubringen werden. Unterwertige Beschäftigungen bedeuten in der Konsequenz eine Verschwendung von professionellen Kompetenzen und von finanziellen Ressourcen. Gerade angesichts der stetigen und lauten Klage über unzureichende personelle und materielle Ressourcen scheint die Anfrage berechtigt, ob eine Inklusionsreform sich die unterwertige Beschäftigung von Sonderpädagogen wirklich leisten kann. Ein Verzicht auf alle Formen von *professional overkill* würde dagegen neue Handlungsspielräume eröffnen und eine effizientere Nutzung der eh knappen personellen wie finanziellen Ressourcen ermöglichen.

Ich fasse die vorgetragene Argumentation zusammen: Zwischen den vielfältigen Förder- und Unterstützungsbedarfen einer inklusiven, heterogenen Lerngruppe

und den umschriebenen, fachrichtungsbezogenen Förderkompetenzen von Sonderpädagogen besteht allenfalls eine partielle Passung, eine partielle Konkordanz. Sonderpädagogen sind in inklusiven Klassen sowohl über- als auch unterfordert. Sie können aufgrund ihrer auf zwei Fachrichtungen bezogenen Ausbildung schlichtweg nicht alles das können, was eine hochdifferente Bedarfslage von inklusiven Klassen gegebenenfalls abfordern kann. Im Vollzeitjob verrichten Sonderpädagogen in einer inklusiven Klasse zu allem Überfluss mancherlei Hilfstätigkeiten, die auch andere pädagogische Zweitkräfte ohne Qualitätseinbußen übernehmen können. Ein volles Zwei-Lehrer-System für inklusive Klassen ist deshalb keineswegs eine perfekte pädagogische Lösung des Präsenz-Professionalitäts-Dilemmas. Nicht die Forderung nach einer Doppelbesetzung an sich ist abwegig, sondern die unflexible, unreflektierte und reichlich überdimensionierte Forderung nach einer Doppelbesetzung mit einem Sonderpädagogen.

Schließlich sieht sich das Postulat eines vollen Zwei-Lehrer-Systems auch mit kaum überwindbaren finanzpolitischen Vorbehalten konfrontiert und dürfte wohl jenseits aller volkswirtschaftlichen Machbarkeit liegen. Auf eine Lösung der Inklusionspädagogischen Problemlage und des Präsenz-Professionalitäts-Dilemmas durch ein generelles Zwei-Lehrer-System zu hoffen, muss man wohl fachlich als eine verfehlt konstruierte und finanziell als eine aussichtslose „Traumlösung“ ansehen. Dem Zwei-Lehrer-System mangelt es damit bei Lichte besehen sowohl an einer guten Passung zwischen Förderbedarfen und Förderkompetenzen wie auch an einer hinlänglichen realpolitischen Vernunft.

Die Forderung eines Zwei-Lehrer-Systems ist nur scheinbar proinklusiv. Sie versteckt sich hinter dem Vorwand, für eine hohe und professionelle Qualität inklusiver Bildung einzutreten. Die Ressourcenansprüche werden dabei vorsorglich so unrealistisch hoch angesetzt, dass man mit einiger Sicherheit ihre Nichterfüllung antizipieren kann. Bei Fehlern, Mängeln und Verzögerungen der Reform kann man sich dann zurücklehnen und die Schuld schadenfroh jenen in die Schuhe schieben, die die Hypertrophie des Zwei-Lehrer-Systems nicht mitmachen wollen.

Alles in allem: Wegen der partiellen Über- und Unterforderung von Sonderpädagogen in inklusiven Kontexten existiert ein nennenswerter Missfit zwischen (sonder)pädagogischen Förderbedarfen der Schüler*innen und (sonder)pädagogischen Kompetenzen der Sonderpädagogen. Sonderpädagogen sind per se keine „passgenaue“ Lösung der Allokation von pädagogischem Personal zu inklusiven Lerngruppen! Das Zwei-Lehrer-Postulat ist der Totengräber der Inklusionsreform – konzeptionell und finanziell.

3.2 Zweiter Irrweg: Needs-Power-Lösung

Um das inklusionspädagogische Präsenz-Professionalitäts-Dilemma zu bewältigen, wird auch noch ein anderer Weg beschritten: Die Needs-Power-Lösung; eine Strategie, die im schulischen Alltag auch „Ressourcenbündelung“ genannt wird.

Die Ressourcenakquise erfolgt in der schulischen Inklusionspraxis in aller Regel über die Etikettierung von „behinderten“ Kindern. Nur dann, wenn besondere Förderbedarfe behinderter Kinder diagnostisch demonstriert und belegt werden können, nur dann werden auch personelle Extra-Ressourcen in Form von zusätzlichen Lehrerstunden gewährt. Die behinderten Kinder gleichen „Rucksackkindern“, die die zusätzlichen Pädagogenstunden wie in einem Rucksack mit sich herumtragen (Wocken 2015, 14). Dieses Rucksackprinzip macht sich die Needs-Power-Strategie zu Nutze. Ein hohes Maß an Doppelbesetzung lässt sich auch dadurch erreichen, indem man „mehr“ Kinder mit Behinderungen in einer Lerngruppe versammelt. Wenn etwa ein behindertes Kind 3 bis 4 zusätzliche Lehrerstunden als Mitgift einbringt, dann würden etwa 7 bis 8 Kinder mit Förderbedarf eine volle Sonderpädagogenstelle refinanzieren. So trifft man denn in der Realität inklusiver Pädagogik immer wieder Lerngruppen an, in denen sich 5 oder gar mehr behinderte Kinder befinden.

Eine inklusive Gemeinschaftsschule beschreibt diese Praxis der „Bündelung“ von Förderbedarf folgendermaßen: „Für jeden Schüler mit Förderbedarf werden je nach Art der sonderpädagogischen Förderung und individuellem Profil der Gemeinschaftsschule 2-5 sonderpädagogische Stunden zur Verfügung gestellt. Um möglichst viele Sonderpädagogen-Stunden in einer Klasse zu haben (Zwei-Pädagogen-System), bündeln wir in der Regel bis zu 4-5 Inklusionsschüler; damit ist eine gute Betreuung und Förderung leichter möglich“ (Gemeinschaftsschule Groetzingen 2017). Die „Needs-Power-Lösung“ wird von der Schule sehr klar mit vorteilhaften Zugewinnen an sonderpädagogischer Betreuungsintensität begründet. Mehrere behinderte Kinder in einer Klasse erwirtschaften einen höheren Anteil an Sonderpädagogenstunden.

Diese Needs-Power-Lösung ist primär durch das Motiv einer Refinanzierung der zusätzlichen Pädagogenressource begründet, eine genuine pädagogische Begründung für die Anhäufung von Förderbedarfen gibt es nicht, im Gegenteil. Es ist mit der Theorie inklusiver Pädagogik schwerlich zu vereinbaren, mehrere Kinder mit besonderen Förderbedarfen in besonderen „Integrationsklassen“ zu konzentrieren. Die Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen, dass dann besondere „Inklusionsklassen“ als eine Art „Abstellplatz“ für pädagogische Probleme aller Art traktiert werden. Die Needs-Power-Strategie verschiebt und

„bündelt“ Problem- und Risikokinder in Inklusionsklassen, damit die übrigen „Regelklassen“ normal und störungsfrei arbeiten können.

Eine inklusive Klasse ist kein künstlich konstruiertes und komponiertes Gebilde, sondern ein natürliches Spiegelbild der sozialen Realität. Im Idealfall ist eine inklusive Lerngruppe – so bislang die theoretische Grundposition – „ein repräsentatives Abbild der sozialen Umgebung einer Schule“ (Wocken 1987, 70). Das bedeutet, dass in einer inklusiven Lerngruppe in aller Regel durchschnittlich etwa 10 Prozent aller Kinder, also 2 bis 3 Kinder in einer Klasse, besonderen Förderbedarf haben. Auch in Wohnbezirken mit einem hohen Anteil an Migranten und Sozialhilfeempfängern sollte die Förderbedarfsquote die 20-Prozent-Marke grundsätzlich nicht übersteigen. Wenn die Problembelastung einer inklusiven Lerngruppe überhandnimmt und einen kritischen Grenzwert überschreitet, dann droht die Heterogenität umzukippen in ein ungünstiges Entwicklungsmilieu, in dem sich Probleme aller Art konzentrieren. Heterogenität kann pädagogisch nur dann anregend und förderlich sein, wenn die Normalität deutlich die Oberhand behält, wenn die unauffälligen und unproblematischen Kinder mehrheitlich vertreten und darüber hinaus auch Kinder vorhanden sind, die allen anderen schon voraus sind und sich schon in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) befinden.

Obwohl Ressourcenbündelung nicht der inklusionspädagogischen Favorisierung von heterogenen, bunt gemischten Gruppen entspricht, kann sie dennoch bei einem langfristig angelegten Aufbau eines inklusiven Bildungssystems eine sinnvolle und notwendige Strategie sein. Dreierlei Umstände können eine verlässliche und praktikable Versorgung von Schüler*innen in besonderem Maße erschweren:

1. Eine niedrige Prävalenzrate, die etwa in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören und körperlich-motorische Entwicklung gegeben ist;
2. eine dünne Besiedlungsdichte in ländlichen Räumen, die mit einer niedrigen Zahl von Schüler*innen mit Förderbedarf einhergeht;
3. die Verteilung dieser wenigen Förderschüler*innen auf verschiedene Schulformen des gegliederten Schulwesens.

Eine Kumulation dieser Bedingungen führt zu einer breiten Streuung und Vereinzelung der Schüler*innen mit Behinderungen und zu mancherlei Folgeproblemen (Beförderung der Schüler; Fahrzeiten des mobilen sonderpädagogischen Dienstes; Notwendigkeit der Schulen und Lehrer*innen, sich ggf. mit allen Förderschwerpunkten zu befassen).

Die genannten Erschwernisse haben einige Bundesländer (Baden-Württemberg, NRW u.a.) veranlasst, sog. „Schwerpunktschulen“ einzurichten. Schwerpunktschulen umfassen über die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache

sowie Emotionale und soziale Entwicklung hinaus mindestens einen weiteren Förderschwerpunkt. Die Bündelung von behinderten Schüler*innen eines definierten Förderschwerpunktes an einer Schwerpunktschule kann folgende Vorteile für sich verbuchen:

1. Aufhebung der Vereinzelung von behinderten Schüler*innen, die gelegentlich als „Vereinsamung“ beklagt wird, und Ermöglichung von Peer-Kontakten;
2. Profilierung der Schwerpunktschule durch die Ausbildung einer speziellen Expertise nur für einen Förderschwerpunkt.

Aufgrund dieser Erwägungen hat der Inklusionsbeirat in NRW dem Schulministerium empfohlen, „die Bündelung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Schulen des Gemeinsamen Lernens als vorrangiges Prinzip anzusehen. Dies führt zu mehr Verlässlichkeit bezüglich der personellen und sächlichen Ausstattung des Gemeinsamen Lernens und dadurch zu einer Sicherung der Qualität“ (Fachbeirat Inklusive Bildung NRW 2016, 9).

Unter den gegebenen Umständen wird man mit diesem Kompromiss leben können und damit wohl auch noch eine längere Zeit leben müssen. Die Einwilligung in einen vertretbaren Kompromiss soll allerdings nicht als eine gänzliche Freigabe der Needs-Power-Strategie verstanden werden. Wenn man die Bündelungsstrategie zu Ende denkt und exzessiv praktiziert, landet man letztlich wieder bei Sonderklassen oder „Integrationsgruppen“ mit inakzeptablen Mischungsverhältnissen.

Die bayerischen „Tandemklassen“ etwa kombinieren je zur Hälfte eine Gruppe von geistig- und schwerstbehinderten Schüler*innen mit einer gleichgroßen Gruppe von nichtbehinderten Schüler*innen. Und das bayerische Modell der „Offenen Förderschule“ sieht Schulklassen vor, die an Förderschulen beheimatet sind und laut Schulgesetz maximal einen Anteil von 20 Prozent nichtbehinderten (!) Schüler*innen aufnehmen dürfen (Wocken 2014). Die Konzepte „Tandemklassen“ und „Offene Förderschule“ realisieren also eine übermäßige Häufung von Förderbedarfen und strapazieren damit die Needs-Power-Strategie in einer kaum vertretbaren Weise; sie pervertieren Inklusion im Wortsinne zu einem Projekt, bei dem es scheinbar um die Integration von nichtbehinderten Menschen in behindertenpädagogische Sonderwelten geht.

4. Prototypische Problemlösungen

Machen wir uns nun auf die Suche nach möglichen „Lösungen“ des Präsenz-Professionalitäts-Dilemmas. Im folgenden Kapitel werden drei Modelle

präsentiert, die als prototypische Problemlösungen angesehen werden können: Die Fläming-Schule in Berlin (kooperative Unterstützung), das Landesförderzentrum Sehen in Schleswig (konsultative Unterstützung) und das Zentrum für unterstützende Pädagogik in Bremen (supportive Unterstützung).

4.1 Das kooperative Modell

Im Jahre 1975 öffnete die Flämingschule in Berlin (Projektgruppe Integrationsersuch 1988) als erste öffentliche Schule ihre Tore für die gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Jakob Muth hat die Fläming-Schule als „Mutterschule der Integration“ (Muth 1988, 22) bezeichnet, weil sie zum Vorbild für andere Integrationsschulen in Deutschland, u.a. auch für die Hamburger Integrationsklassen (Wocken /Antor 1987; Wocken /Antor /Hinz 1988) geworden ist. Norbert Stoellger beschreibt die zentralen Charakteristika der integrativen Pionierschule folgendermaßen: „Die Integrationsklassen der Fläming-Grundschule arbeiten seit ihrer Einrichtung mit reduzierter Frequenz. Von den 15 Schülern können bis zu fünf behindert sein.“ „Die behinderten Kinder in den Integrationsklassen würden sonst eine Sonderschule besuchen. Es sind lernbehinderte, geistigbehinderte, verhaltensgestörte, sprachbehinderte, schwerhörige, körperbehinderte und häufig mehrfachbehinderte Kinder.“ „Die Klassen werden ... im Zwei-Pädagogen-System geführt: Jeweils ein Lehrer bzw. ein Sonderschullehrer und ein Pädagogischer Mitarbeiter, der ein Sozialpädagoge oder ein Erzieher sein kann, sind gemeinsam für eine Klasse zuständig“ (Stoellger 1988, 12 und 11).

Das didaktische Konzept beinhaltete im Wesentlichen einen stark binnendifferenzierten Unterricht, der kooperative und konkret-handelnde Aktionsformen bevorzugte und eine Individualisierung von Lernprozessen ohne Verzicht auf gemeinsame Lernsituationen zuließ. „In der Fläming-Schule gibt es auch Sprachtherapie als äußere Differenzierung und klassenübergreifenden Förderunterricht“ (Stoellger 1988, S. 12, 11 und 14). Seit ihrer Konstituierung als Integrationsschule wurden die Rahmenbedingungen durch die Schulverwaltung restriktiver gestaltet. Im Lauf der Jahre wurde ferner das Konzept eines inklusiven Unterrichts weiterentwickelt und erheblich ausdifferenziert (Schulprogramm). Nicht zuletzt wegen der konzeptionell verankerten Einbeziehung von geistig- und mehrfachbehinderten Kindern kann der ersten Integrationsschule Deutschlands eine hohe inklusionspädagogische Güte attestiert werden.

In diesem Kontext ist von vorrangigen Interesse, wie die Fläming-Schule mit dem Präsenz-Professionalitäts-Dilemma umgegangen ist. Zunächst ist bemerkenswert, dass die Klassenführung zumeist in den Händen der Grundschullehrer lag. Sonderschullehrer waren in seltenen Fällen auch Klassenlehrer, aber sie waren niemals die pädagogische Zweitkraft neben dem Grundschullehrer. Als pädagogische Zweitkraft fungierten durchgängig sog. „Pädagogische Mitarbeiter“. Die Fläming-Schule hat in ihrer Geschichte ein

sehr differenziertes und profiliertes „Berufsbild“ des „Pädagogischen Mitarbeiters“ entwickelt, das auch heute noch von hoher fachlicher Bedeutung ist. Dieses Berufsbild beschreibt sehr konkret, welche pädagogischen Aufgaben die Pädagogischen Mitarbeiter in integrativen Klassen wahrnehmen. Weil es für das anstehende Präsenz-Professionalitäts-Dilemma von hohem Interesse ist, soll es hier ausführlich zur Sprache kommen. Die folgenden Zitate in der Box 2 stammen aus dem Schulprogramm der Fläming-Schule (Fläming-Schulprogramm 2017); wegen der vielen Kürzungen und Umstellungen werden die Textstellen aber nicht in Anführungszeichen gesetzt.

Die Pädagogischen Mitarbeiter

Die Integrationsklassen werden von Teams, bestehend aus einer Lehrkraft und einem Pädagogischen Mitarbeiter betreut. Die Grundlage des gemeinsamen Lernens ist die Begleitung, Unterstützung und Förderung der Schüler durch die Pädagogischen Mitarbeiter in allen Unterrichtsstunden. Sie sind ausgebildete Erzieher, Diplom- oder Sozialpädagogen, in vielen Fällen mit einer heilpädagogischen Zusatzausbildung. Sie begleiten ihre Klasse über den gesamten Schulvormittag, sind feste Bezugspersonen der Schüler und sorgen für das individuelle Lernen.

Die Pädagogischen Mitarbeiter planen den Unterricht im Team mit den Lehrkräften. Dazu gehört die individuelle Differenzierung bestimmter Unterrichtsthemen und Projekte und die Erstellung geeigneter Lehr- und Arbeitsmaterialien. Sie setzen den binnendifferenzierten Unterricht in die Praxis um und achten auf die Teilhabe behinderter Kinder an gemeinsamen Lernsituationen.

Alle Unterrichtsgänge, Ausflüge oder Klassenfahrten der jeweiligen Klasse werden von ihnen begleitet. Obwohl sie vorrangig für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit mit den geistig und schwer mehrfach behinderten Kindern zuständig sind, obliegt ihnen auch die Aufgabe, lernschwache oder verhaltensauffällige Schüler einer Klasse in speziellen Förderstunden oder in temporär gebildeten Kleingruppen zu unterrichten.

Die pädagogischen Mitarbeiter führen unter bestimmten Voraussetzungen und nach Absprache mit den Lehrkräften den Vertretungsunterricht in ihrer Klasse eigenverantwortlich durch. Häufig unterrichten sie auch Teilgruppen der Klasse.

Halbjährlich erstellen sie gemeinsam mit den Klassenlehrern individuelle Förderpläne für die Kinder mit Förderbedarf. Dazu gehören auch die erforderlichen verbalen Beurteilungen für die Zeugnisse, Berichte und Anträge für Gutachten.

Je nach Leistungsstand und Behinderungsart fördern sie auch die lebenspraktischen Bereiche, wie das Lernen von Strukturen, von sozialen Verhaltensregeln, Verkehrserziehung, Beobachtungs- und Orientierungsgänge, Gartenarbeit, Umgang mit Lebensmitteln sowie gemeinsames Einkaufen und Kochen.

Je nach Bedarf betreuen sie Kleingruppen in Holzarbeit, Kochen, Psychomotorik, Computerarbeit, Unterstützte Kommunikation, Gartenarbeit, Englisch-Club, Schwimmen, Musik und Spiel, Trommeln und Theater. Nach dem Unterricht werden von ihnen Arbeitsgemeinschaften wie z.B. Tanz, Musical, Kunst und Kulissen, Yoga, Tischtennis, Zirkus und Sportspiele eigenverantwortlich geleitet oder gemeinsam mit Lehrern durchgeführt.

Die Pädagogischen Mitarbeiter übernehmen die pflegerische Versorgung der behinderten Schüler. Sie kümmern sich um die Mahlzeiten, decken den Bereich der Hygiene- und Sauberkeitserziehung ab und werden auch – wenn nötig und möglich – physiotherapeutisch tätig. Sie arbeiten eng mit den jeweiligen Therapeuten und Sonderpädagogen zusammen, um eine bestmögliche Förderung und Versorgung der Kinder mit geistiger und schwerer Mehrfachbehinderung zu gewährleisten.

Die Pädagogischen Mitarbeiter gewährleisten einen Informationsaustausch und eine Vernetzung aller mit dem Kind arbeitenden Personen. Sie sind Ansprechpartner für Eltern, Therapeuten und Kollegen und übernehmen beratende Funktion.

Die Pädagogischen Mitarbeiter übernehmen die Anleitung und Betreuung der in den Klassen arbeitenden Praktikanten aus Erzieher- oder sozialpädagogischen Fachschulen. Sie sind Ansprechpartner für Seminarleiter und Auszubildende und schreiben für die Praktikanten Ausbildungspläne und Beurteilungen.

Die Pädagogischen Mitarbeiter nehmen an den Konferenzen, Dienstbesprechungen, Fachkonferenzen und anderen Gesprächen teil und sind in alle schulischen Gremien wählbar.

Box 2: Das Aufgaben- und Tätigkeitsprofil von „Pädagogischen Mitarbeitern“ in der Fläming-Grundschule Berlin (in Auszügen; Fläming-Schulprogramm 2017)

Der Tätigkeits- und Aufgabenbereich von Pädagogischen Mitarbeitern lässt sich in systematisierter Form folgendermaßen verdeutlichen:

- *Unterricht*
Die Pädagogischen Mitarbeiter sind an der Unterrichts- und Förderplanung mitbeteiligt, sie erarbeiten Lernmaterialien und wirken bei der Umsetzung eines binnendifferenzierten Unterrichts mit. Sie unterrichten Teil- und Kleingruppen und erteilen mitunter Vertretungsunterricht; die unterrichtlichen Aufgaben werden dabei nach Absprache und unter Anleitung wahrgenommen.
- *Förderung und Pflege*
Ein Kernbereich der Mitarbeitertätigkeiten sind lebenspraktische Erziehung sowie musische, künstlerische, motorische und freizeitpädagogische Angebote. Die pflegerische und hygienische Versorgung von behinderten Kindern liegt in der alleinigen Zuständigkeit der Pädagogischen Mitarbeiter. Im engeren Sinne sonderpädagogische, therapeutische oder medizinische Aufgaben werden von den Mitarbeitern nicht wahrgenommen.
- *Beratung*
Den Pädagogischen Mitarbeitern obliegt vornehmlich die Kontaktpflege mit den Eltern der behinderten Kinder und ihre kontinuierliche Beratung.
- *Koordination und Vernetzung*
Die Pädagogischen Mitarbeiter halten Kontakt zu den vorschulischen Einrichtungen und den weiterführenden Schulen. Sie koordinieren den Informationsaustausch zwischen Schule und außerschulischen Diensten sowie zwischen allen in einer Klasse tätigen Personen.
- *Innovation*
Die Pädagogischen Mitarbeiter sind vollwertige Mitglieder des Schulkollegiums und nehmen an allen Schulentwicklungsprozessen aktiv teil. Ferner sind sie im Rahmen von Unterrichtspraktika an der inklusionspädagogischen Ausbildung von Studierenden der Sozialpädagogik beteiligt.

Das Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum der Pädagogischen Mitarbeiter ist außergewöhnlich breit gefächert und sehr vielfältig. Es geht sehr deutlich über das analoge Kompetenz- und Aufgabenspektrum von Integrationshelfern hinaus und bleibt gleichzeitig ebenso deutlich hinter den Zuständigkeiten und Qualifikationsanforderungen von Lehrern zurück. Zweierlei unterscheidende Merkmale zwischen Lehrern und Pädagogischen Mitarbeitern sollen hervorgehoben werden:

- *Unterricht*
Die Kernbereiche und Kernaufgaben des Schule- und Unterrichthaltens verbleiben in der ausschließlichen Zuständigkeit und Verantwortlichkeit der Lehrer. Hierzu zählen insbesondere die Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung in allen akademischen Schulfächern und die verantwortliche Klassenleitung.
- *Diagnostik*
Die Pädagogischen Mitarbeiter sind an Fall- und Beratungsgesprächen beteiligt und werden auch bei der Durchführung von Leistungsprüfungen sowie in die Abfassung von Entwicklungsberichten und Zeugnissen einbezogen. Die gesamte sonderpädagogische Diagnostik von Behinderungen gehört aber nicht zum Kompetenz- und Aufgabenspektrum der Pädagogischen Mitarbeiter.

Um das Berufsprofil der Pädagogischen Mitarbeiter zu schärfen, ist auch eine vergleichende Kontrastierung zum Profil von Inklusionsassistenten oder Integrationshelfern aufschlussreich. Eigentlich sind auf der ganzen Linie und in der vollen Breite Unterschiede zwischen beiden Professionen konstatierbar. Dreierlei unterscheidende Merkmale seien hervorgehoben:

- Die Integrationshelfer sind „ad personam“ pro behindertem Kind adressiert und in der Folge vielfach auch einzelfallbezogen orientiert. Die Pädagogischen Mitarbeiter haben dagegen nicht nur die behinderten Kinder im Auge, sondern die ganze Klasse und das gesamte Schul- und Unterrichtsleben.
- Last not least sind die Pädagogischen Mitarbeiter in erheblichem Maß unterrichtsnäher als die Inklusionshelfer. Die Inklusionshelfer sind laut Sozialgesetzbuch eigentlich sogar gehalten, keinerlei pädagogische Aufgaben zu übernehmen. Während die Inklusionshelfer eher prä- und paradiaktisch tätig sind, betätigen sich die Pädagogischen Mitarbeiter auch unmittelbar unterrichtsdienlich. Man könnte diese unterrichtsdienliche Mitarbeit auch prodidaktischen Unterricht oder partizipatorische Kooperation nennen.

Das Kompetenz- und Aufgabenprofil der Pädagogischen Mitarbeiter ist in hohem Maße beeindruckend. Man kann sich leicht vorstellen, dass eine derartige Profession als pädagogische Zweitkraft von inklusiven Schulen als eine wirkliche Hilfe und Unterstützung erlebt wird. Das „Berufsbild“ der Pädagogischen Mitarbeiter, wie es die Fläming-Schule entwickelt hat, kann auf eine über vierzigjährige Bewährung zurückblicken. Es ist jammerschade, dass im Professionsdiskurs der Inklusionspädagogik und –politik dieser konstruktive Entwurf der Profession „Pädagogischer Mitarbeiter“ so wenig Berücksichtigung gefunden hat. Im Zuge der integrativen Schulversuche wurde die

sozialpädagogische Profession zunehmend ausgemustert. An die Stelle der sozialpädagogischen Zweitkraft trat immer mehr die zeitweilige Mitarbeit von Sonderpädagogen, die im Modell des „Gemeinsamen Unterrichts“ mit dem Regelschulpädagogen stundenweise Team-Teaching praktizierten.

Es wäre eine sehr reizvolle Aufgabe, die beschriebene Profession des Pädagogischen Mitarbeiters mit den Kompetenzprofilen anderer Assistenzkräfte zu vergleichen. Neben dem Inklusionsassistenten, der in Deutschland weit verbreitet ist, sei etwa auf das kanadische Modell des „assistent teacher“ (Hinz 2006; Hinz 2007) oder das italienische Modell des „Schulassistenten“ verwiesen.

<i>Modell</i>	Kooperative Assistenz
<i>Prototyp</i>	Fläming-Schule
<i>Profession</i>	Erzieher
<i>Dienstort</i>	Regelschule
<i>Organisationstyp</i>	Klasseninternes Unterstützungssystem
<i>Sicherung von Präsenz</i>	+
<i>Sicherung von Professionalität</i>	-
Tab. 1: Das Modell der Kooperativen Assistenz	

Die Tabelle 1 fasst nun bezogen auf das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma das prototypische Modell der Fläming-Schule zusammen. Die Pädagogischen Mitarbeiter sind ein klasseninternes Unterstützungssystem, das unmittelbar an den Regelschulen angesiedelt ist. Die Profession der Pädagogischen Mitarbeiter wird vorwiegend durch sozialpädagogische Studien und praktische Erfahrungen in inklusionspädagogischen Kontexten konstituiert. Das

überragende Plus der Mitarbeiter-Profession besteht in der Sicherung von Präsenz. Die Pädagogischen Mitarbeiter sind – laut Auskunft des Schulprogramms – „in allen Unterrichtsstunden“, „über den gesamten Schulvormittag“ und bei vielen schulischen Angeboten und außerunterrichtlichen Aktivitäten präsent! Diese vollständige, verlässliche und aktive Präsenz ist das hervorstechende Güte Merkmal der Profession Pädagogischer Mitarbeiter. Jede inklusive Schulklasse erhält als inklusionspädagogische Grundausstattung eine Profession a la „Pädagogischer Mitarbeiter“. Weil die Pädagogischen Mitarbeiter in den Integrationsklassen allezeit unterstützend, begleitend und gestaltend mitarbeiten, nenne ich dieses Modell „kooperative Assistenz“.

Die unübersehbare Grenze der Profession Pädagogischer Mitarbeiter ist die unzureichende Sicherung von schul- und sonderpädagogischer Professionalität. Die Pädagogischen Mitarbeiter sind weder Lehrer noch Sonderpädagogen und

können diese nicht ersetzen. Allein die Sprachtherapie ist in dem Fläming-Konzept im Wege klassenexterner Förderstunden gesichert. Das gesamte Konzept der „kooperativen Assistenz“ kann abschließend mit folgenden Prädikaten bedacht werden: Vollständige Präsenz, aktive Mitarbeit, prodidaktische Unterstützung, sozialpädagogische Professionalität, bezahlbare, preiswürdige Lohnkosten, unzulängliche Sicherung von allgemein- und sonderpädagogischer Professionalität.

4.2 Das konsultative Modell

Bis in die 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts besuchten die sehgeschädigten Schüler Schleswig-Holsteins die Schule für Blinde und Sehbehinderte in Hamburg. Der Schulbesuch war für jene Schüler, die nicht im Umland Hamburgs wohnten, mit einem Aufenthalt in dem Internat der Schule verbunden. Ein erheblicher Anteil sehbehinderter Schüler in Schleswig-Holstein besuchte freilich eine Schule am jeweiligen Wohnort, allerdings ohne jegliche sonderpädagogische Hilfe. Damit war eine doppelte Problemlage gegeben: Fehlende Wohnortnähe auf der einen Seite oder Mangel an sehschädigungsspezifischer Unterstützung auf der anderen Seite. Mit der Zielsetzung einer wohnortnahen, mobilen sonderpädagogischen Unterstützung wurde 1983 die "Schule für Sehbehinderte" in Schleswig eingerichtet (Adrian 2016; Adrian 2017; Wißmann 2009a; Wißmann 2009b)

Das heutige „Landesförderzentrum Sehen“ in Schleswig ist durch folgende konzeptionelle Merkmale gekennzeichnet:

- Das Landesförderzentrum Sehen (LFS) ist ein überregionales Förderzentrum, das landesweit in ganz Schleswig-Holstein alle jungen Menschen mit Sehbehinderung oder Blindheit unterstützt.
- Das LFS ist monoprofessionell für den Förderschwerpunkt Sehen ausgerichtet. Neben Sonderpädagogen für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik verfügt das Zentrum über ein multiprofessionelles Team von Lehrkräften mit spezifischen Kompetenzen und fachlichen Spezialisierungen.
- Das LFS ist eine „Schule ohne Schüler“. Es betreibt keine eigene Sonderschule und hat keine stationären Klassen, sondern macht mobile, dezentrale Unterstützungs- und Beratungsangebote dort, wo die Schüler*innen wohnen, leben und zur Schule gehen.
- Der Arbeitsauftrag der wohnortnahen Unterstützung umfasst zeitlich die Altersbereiche vom Früh- und Elementarbereich über die gesamte Schulzeit bis zum Ende der beruflichen Ausbildung. Grundsätzlich kommen alle Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen als Tätigkeitsfelder in Betracht: Kindergärten, Grundschulen, Sekundarschulformen und –arten, Berufsschulen.

- Die Beratung und Unterstützung erfolgt unmittelbar vor Ort in den Bildungseinrichtungen, Familien und Ausbildungsstätten und ist systemisch auf das gesamte soziale Umfeld bezogen. Sie richtet sich an die Lehrer, die Mitschüler, die Geschwister und Eltern sowie an die Ausbilder.
- Die Unterstützung und Beratung von Bildungseinrichtungen bezieht sich u.a. auf diagnostische Abklärung des Förderbedarfs, adaptive Unterrichtsgestaltung, Arbeitsplatzgestaltung und Hilfsmittelbeschaffung, Auswahl und Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln, Schullaufbahn- und Berufsberatung, behindertenspezifische Orientierungsstrategien, Kommunikationstechniken und lebenspraktische Fertigkeiten. Die sonderpädagogische Unterstützung umfasst aber nicht den Unterricht in den Bildungseinrichtungen!
- Die wohnortnahe, dezentrale schulische Beratungs- und Unterstützungstätigkeit wird durch weitere zentrale Angebote im LFS ergänzt:
 - Familienwochenenden für sehgeschädigte Kinder und ihre Familien;
 - Peer-Group-Kurse zur Aneignung spezieller Techniken und Fertigkeiten sowie zur Pflege von Peer-Kontakten;
 - Seminare für das pädagogische Personal aller Bildungseinrichtungen;
 - ein umfängliches Medienzentrum mit spezifischen Lehr-, Lern- und Hilfsmitteln.

Die Organisation des LFS als überregionales, landesweites Service-Zentrum wird insbesondere mit der geringen Prävalenzrate von Sehschädigungen und der hohen Spezifität des sonderpädagogischen Angebots begründet. „Bei einer Zuordnung der personellen Ressourcen an einzelne Schulen oder Schulämter vor Ort wäre die Anzahl der Schüler/innen mit Sehschädigung zu gering, um die spezifische Unterstützung Sehgeschädigter in der notwendigen fachlichen Differenzierung (vorschulischer bis berufsbildender Bereich; Blindheit /Sehbehinderung) leisten zu können“ (Adrian 2016, 3). Ferner wäre es nicht möglich, die genannten zentralen Angebote und Ressourcen (Familienwochenenden, Peer-Group-Kurse; Fortbildungsseminare, Medienzentrum) unterhalb der Landesgröße in guter Qualität und hinreichender Differenzierung vorzuhalten.

Die Schulleitung des LFS blickt mit Stolz und Zufriedenheit auf die Geschichte und Konzeption des LFS: „Das Landesförderzentrum Sehen in Schleswig stellt nach wie vor den einzigen Prototypen eines ausschließlich unterstützend und beratend, landesweit tätigen überregionalen Förderzentrums im Förderschwerpunkt Sehen dar“ (Wißmann 2009, 211). Und: „Wir sind überzeugt, dass unsere Organisationsform alternativlos ist“ (Adrian 2016, 3).

<i>Modell</i>	Konsultative Assistenz
<i>Prototyp</i>	LFS Sehen, Schleswig
<i>Profession</i>	Sonderpädagogen
<i>Dienstort</i>	Regelschule
<i>Organisationstyp</i>	Schulexternes Unterstützungssystem
<i>Sicherung von Präsenz</i>	-
<i>Sicherung von Professionalität</i>	+
Tab. 2: Das Modell der Konsultativen Assistenz	

Ich fasse die Charakteristika des Modells zusammen (Tab. 2): Das Landesförderzentrum Sehen in Schleswig ist ein schulexternes, überregionales Unterstützungssystem. In dem Zentrum sind neben Sonderpädagogen weitere spezialisierte Fachleute tätig. Der Dienstort aller Mitarbeiter ist das zentrale Landesförderzentrum Sehen, das keine stationären Lerngruppen beherbergt. Die sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungstätigkeit

wird immer vor Ort in den jeweiligen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen geleistet. Den Schwerpunkt der sonderpädagogischen Arbeit bilden Beratung und Unterstützung, deshalb scheint der Begriff „Konsultative Assistenz“ für das Modell angemessen.

Der Prototyp des Landesförderzentrums Sehen in Schleswig hat in Fachkreisen breite Zustimmung gefunden und wurde in der inklusiven Bildungslandschaft in mannigfachen Variationen nachgebildet. Es eignet sich am ehesten für die Förderschwerpunkte Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung und Autismus. Die **R**egionalen **B**eratungs- und **U**nterstützungstellen in Hamburg (REBUS) bzw. -zentren in Bremen (REBUZ) können ebenfalls als Varianten einer schulübergreifenden, regionalen Organisation konsultativer sonderpädagogischer Assistenz gelten; sie sind in Hamburg primär für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, in Bremen für vielfältige Interventionen, Krisen und Notfälle zuständig.

4.3 Das supportive Modell

Die beiden Kriterien Präsenz und Professionalität stehen – so scheint es – in einem gewissen Widerspruch zueinander. Man kann nicht beides gleichermaßen in gleicher Güte haben. Spezialisten sind rar und zumeist nicht überall in der Nachbarschaft zu haben. Wenn nahe Präsenz gewünscht und wichtig ist, dann muss man vielfach auf hochkarätige Professionalität verzichten. So verhält es sich auch mit den beiden Modellen „Kooperative Assistenz“ und „Konsultative Assistenz“. Die beiden Modelle bilden gleichsam die Endpunkte einer bipolaren Skala Präsenz-Professionalität. Die Unterschiedlichkeit von „Kooperativer Assistenz“ und „Konsultativer Assistenz“ drückt sich auch sehr prägnant in der gegensätzlichen Bewertung aus. Die „Kooperative Assistenz“ erhält ja für Präsenz ein Plus und für Professionalität ein Minus. Bei der „Konsultativen Assistenz“ ist es genau umgekehrt; sie bekommt für Präsenz ein Minus und für Professionalität ein Plus (Tab. 2 und 3). Das Modell, das nun vorgestellt wird, ist genau in der Mitte zwischen diesen beiden extremen Ausprägungen von inklusionspädagogischen Unterstützungssystemen angesiedelt: Die „Supportive Assistenz“.

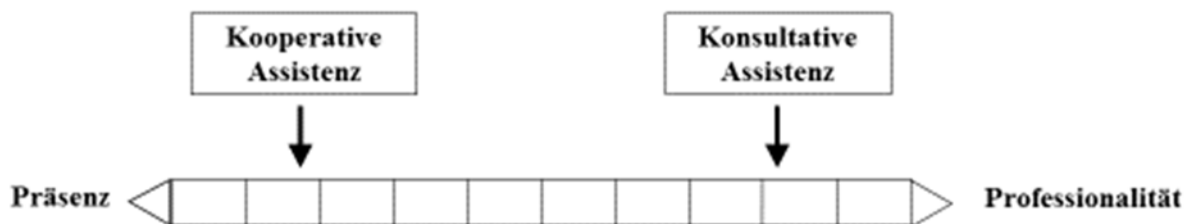


Abb. 3: Inklusionspädagogische Unterstützungssysteme auf der bipolaren Skala Präsenz versus Professionalität

Die Autoren Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz haben für die Bundesländer Bremen, NRW und Sachsen Gutachten zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und zur Realisierung einer inklusiven Schulentwicklung vorgelegt (Klemm /Preuss-Lausitz 2008; 2011). In diesen Gutachten wird eine neue Organisationsform eines inklusionspädagogischen Unterstützungssystems empfohlen, das sog. Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP). Das Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP) wird in der „Ersten Verordnung für unterstützende Pädagogik“ recht genau beschrieben. Die Box 3 gibt die wichtigsten Passagen der Bremer Verordnung wider.

§3 Aufgaben des Zentrums für unterstützende Pädagogik

- (1) Das Zentrum für unterstützende Pädagogik hat die Aufgabe,
 1. die Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler diagnostisch zu erfassen, zu dokumentieren, die Ressourcen zur Förderung zu planen und deren fach- gerechten Einsatz zu gewährleisten,
 2. Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer, pädagogisches Personal der Schule und Schülerinnen und Schüler über den notwendigen Förderbedarf zu beraten, darin zu unterstützen, im Unterricht Fördermaßnahmen durchzuführen oder diese Maßnahmen selber durchzuführen,
 3. das pädagogische Personal der Schule in Fragen der Förderung fortzubilden oder Fortbildungen zu organisieren.
- (2) Das Zentrum für unterstützende Pädagogik führt nach Maßgabe des Teils 4 das sonderpädagogische Feststellungsverfahren durch. Es arbeitet bei Bedarf mit dem zuständigen Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentrum zusammen.
- (3) Zu den Aufgaben des Zentrums für unterstützende Pädagogik gehört es auch, die Begegnung, die gegenseitige Unterstützung und den gegenseitigen Erfahrungsaustausch der behinderten Schülerinnen und Schüler untereinander (sog. Peer- Erfahrungen) zu fördern.

§ 2 Einrichtung und Zusammensetzung des Zentrums für unterstützende Pädagogik

- (1) Zentren für unterstützende Pädagogik werden an allgemeinen Schulen eingerichtet.
- (2) Dem Zentrum für unterstützende Pädagogik gehören folgende Fachkräfte an:
 1. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen,
 2. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen,
 3. mit der sonderpädagogischen Förderung nach den §§ 6 bis 8 besonders beauftragte Lehrkräfte,
 4. je nach Bedarf der jeweiligen Schule spezielle Fachberaterinnen und Fachberater, insbesondere für den Bereich Sprache, Lese-Rechtschreibschwäche, Rechenschwäche,
 5. je nach Bedarf der jeweiligen Schule Assistenzkräfte und weitere Fachkräfte.Die Fachkräfte arbeiten in Teams zusammen.
- (3) Die Leiterin oder der Leiter des Zentrums für unterstützende Pädagogik ist Teil der Schulleitung der allgemeinen Schule, für die es eingerichtet ist.
- (4) Die Stadtgemeinden können für mehrere Schulen ein gemeinsames Zentrum für unterstützende Pädagogik einrichten.

Box 3: Aufgaben und Team von „Zentren für unterstützende Pädagogik“ (ZuP) in Bremen

Die Beschreibung der Aufgaben und der Mitglieder von Zentren für unterstützende Pädagogik ist recht konkret und selbsterklärend. Das Bremer ZuP wurde angeregt durch das Vorbild der Schwedischen Schulklinik. Ein recht ähnliches Konzept eines schulinternen Unterstützungssystems ist das „Methods & Resource Team“-Modell aus Kanada, das Andreas Köpfer in zahlreichen Publikationen dargestellt hat (Köpfer 2013; 2015; 2016). Die Textboxen Nr. 4 und 5 stellen wesentliche Elemente des nach kanadischem Vorbild konzipierten „Schulinternen Unterstützungs- und Beratungsteams“ (SUB) vor.

Die Hauptaufgabenfelder des SUBs können wie folgt skizziert werden:

- direkte personelle Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht (In-Class-Support; z.B. Beobachtung einzelner Kinder, Team-Teaching, Begleitung von Gruppenphasen)
- Beratung und Unterstützung bei der didaktischen Planung und Durchführung z.B. von Unterrichtsprojekten bzw. Unterrichtsreihen (Förderung von gegenseitigem Austausch über Unterrichtsprojekte zur Entlastung der Unterrichtsvorbereitung; insbesondere im Hinblick auf individualisierte und differenzierte Lernangebote)
- Zuständigkeit für die Co-Entwicklung Individueller Entwicklungspläne (IEP), gemeinsam mit der Lehrperson, ggf. unter Heranziehung entsprechender weiterer diagnostischer Expertise
- Koordinationsstelle für schulorganisatorische Abläufe, z.B. für die Einteilung von Schülern/-innen, als Ansprechpartner für Eltern, zur Organisation des therapeutischen Angebots und bedarfsorientierter Fort- und Weiterbildungen etc.
- Aufbau von multiprofessionellen Kommunikationsstrukturen für Fallbesprechungen und Teamaustausch. Sie fungieren dabei als Kommunikationsträger/-innen für Fachexpertise (z.B. durch Fort- und Weiterbildungen, die sie erhalten und ins Kollegium transportieren)
- Haltungsvermittelnde Ansprechpartner/-innen für Inklusion (Inklusion wird als Aufgabe der gesamten Schule verstanden, z.B. instrumentell begleitet durch den Index für Inklusion).

Box 4: Merkmale des „Schulinternen Unterstützungs- und Beratungsteams“ (SUB) (Köpfer 2016)

Der Methods & Resource Teacher ist u.a. für folgende Bereiche zuständig:

- Direkte Zusammenarbeit mit Klassenlehrpersonen (M&RT as case manager)
- Mitarbeit im Schulkoordinationsteam (M&RT as a member of the Student Services Team)
- Didaktisch-methodische Beratung – Erstellung sogenannter Individualized Education Plans (M&RT as a professional)
- Kommunikations- bzw. Schanzfunktion zwischen Lehrperson und Schulleitung und zwischen den Lehrpersonen ((M&RT as a facilitator)
- Unterstützung der Eltern /Koordination der Therapeut/-innen (M&RT as advovate)

Box 5: Aufgaben des „Schulinternen Unterstützungs- und Beratungsteams“ (SUB) (Köpfer 2015)

Die wesentlichen Merkmale von inklusionspädagogischen Unterstützungssystemen a la ZuP oder SuB können nun resümiert werden.

<i>Modell</i>	Supportive Assistenz
<i>Prototyp</i>	ZuP Bremen
<i>Profession</i>	„Sonderpädagogen“
<i>Dienstort</i>	Regelschule
<i>Organisationstyp</i>	Schulinternes Unterstützungssystem
<i>Sicherung von Präsenz</i>	±
<i>Sicherung von Professionalität</i>	±
Tab. 3: Das Modell der Supportiven Assistenz	

Das Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP) und das Schulinterne Unterstützungs- und Beratungsteam (SUB) sind inklusionspädagogische Unterstützungssysteme besonderer Art. Ihre Organisationsform ist nicht klassenintern, wie die Kooperative Assistenz (Fläming-Schule), und auch nicht schulextern, wie die Konsultative Assistenz (LFS Schleswig; REBUS bzw. REBUZ). ZuP und SUB sind ein klassenexternes, aber

schulinternes inklusionspädagogisches Unterstützungssystem. Das Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP) und das Schulinterne Unterstützungs- und Beratungsteam (SUB) liegen damit in der Mitte zwischen den beiden Extremen Kooperative Assistenz und Konsultative Assistenz. Die Zwischenlage der schulinternen Unterstützungssysteme drückt sich auch in der Bewertung aus. Die beiden Prototypen erfüllen jeweils teilweise die Kriterien Präsenz und Professionalität und erhalten dafür ein ±. Sie sind in der Nähe von inklusiven Lerngruppen angesiedelt, aber nicht in den Lerngruppen selbst verortet. Sie unterstützen den inklusiven Unterricht in den Klassen, aber vornehmlich durch Beratung, Diagnostik, Förderplanung, Einzelfallhilfe und Koordination von Hilfen, weniger jedoch durch selbstständigen Unterricht. „Die Aufgaben von Sonderpädagogen/innen werden sich vom Unterrichten weg hin zu Tätigkeiten wie Beobachten, Beraten, Diagnostizieren, Planen etc. verlagern“ (Katzenbach /Schnell 2012, 32). Bei spezifischen Problemlagen vermitteln sie professionelle Unterstützung durch (über)regionale Unterstützungszentren (REBUS Hamburg bzw. REBUZ Bremen) sowie andere Dienste. Sie sichern damit entweder selbst oder durch Vermittlung und Koordination den Erhalt von Fachlichkeit und Professionalität, was ja von der Kooperativen Assistenz nicht gewährleistet ist. Das zentrale Merkmal von schulinternen Unterstützungssystemen ist der klassen- und schulnahe Support, daher die Namensgebung „Supportive Assistenz“. Supportive Assistenz ist ein integraler Bestandteil der inklusiven Schule selbst.

4.4 Fazit

Dieses Kapitel hat drei prototypische Modelle vorgestellt. Diese wurden ausgewählt, weil sie gute und bewährte historische Repräsentanten für unterstützende Dienste in einem inklusiven Bildungssystem gelten können. Die ausgewählten Prototypen wurden daraufhin befragt, wie sie mit dem Präsenz-Professionalitäts-Dilemma umgehen. Keines dieser drei Modelle – so das Ergebnis der Analyse – löst die Aufgabenstellung vollumfänglich und perfekt, wird den beiden Anforderungen Präsenz und Professionalität gleichermaßen gerecht. Die partielle Unvollkommenheit der drei Prototypen kann als ein Beleg angesehen werden, dass wir es in der Tat mit einem Dilemma, einem unlösbaren Problem zu tun haben. Gibt es wirklich keinen Ausweg aus diesem verzwickten Dilemma?

Wir müssen uns von der beengenden Vorstellung lösen, dass nur eines der drei Prototypen die alleinige Lösung sein kann und die beiden anderen Modelle zu verwerfen wären. Das kooperative Modell, das konsultative Modell und das supportive Modell sind in Wahrheit keine sich ausschließenden Alternativen, zwischen denen man auswählen und sich für ein einziges Modell entscheiden muss. Die drei Prototypen stehen nicht in einem Verhältnis der Konkurrenz, sondern müssen als komplementäre Organisationsmodelle gedacht werden. Alle drei Modelle, so meine These, sind unverzichtbar! Kein Modell kann ein anderes Modell ersetzen und überflüssig machen. Wir brauchen dreierlei: Kooperative Präsenz *und* konsultativer Fachdienst *und* schulinterner Support!

<i>Modell</i>	Kooperative Assistenz	Supportive Assistenz	Konsultative Assistenz
<i>Prototyp</i>	Fläming Berlin	ZuP Bremen	LFS Schleswig
<i>Profession</i>	Erzieher	Regel- und „Sonderpädagogen“	Sonderpädagogen
<i>Dienstort</i>	Regelschule	Regelschule	Förderzentrum
<i>Organisationstyp</i>	Klasseninternes Unterstützungssystem	Schulinternes Unterstützungssystem	Schulexternes Unterstützungssystem
<i>Sicherung von Präsenz</i>	+	±	-
<i>Sicherung von Professionalität</i>	-	±	+

Tab. 4: Prototypen von inklusionspädagogischen Unterstützungssystemen

Die Tabelle 4 fasst noch einmal die drei prototypischen inklusionspädagogischen Unterstützungssysteme systematisch zusammen und stellt sie vergleichend gegenüber.

Das Basismodell ist die kooperative Präsenz, wie es in der Profession „Pädagogischer Mitarbeiter“ beschrieben worden ist. Es ist absolut prioritär und unverzichtbar. Wenn die zunehmende und berechtigte Klage der Lehrerinnen und Lehrer in inklusiven Gruppen nach mehr personeller Unterstützung ernst genommen werden soll, geht es – nach meinem Dafürhalten – nicht anders als mit der verbindlichen Zusicherung einer präsenten pädagogischen Zweitkraft. Und diese pädagogische Zweitkraft kann und sollte nicht ein Sonderpädagoge sein, sondern eine Profession, die zu einer subsidiären, prodidaktischen Unterstützung eines inklusiven Unterrichts in der Lage ist und verlässlich vor Ort „da ist“. Das hier favorisierte Basismodell nimmt also Abschied vom Team-Teaching von Regel- und Sonderpädagoge, wie es in dem integrativen Konzept des „Gemeinsamen Unterrichts“ vormals als Standard galt.

Nicht minder unverzichtbar und notwendig ist die Organisationsform „konsultativer Fachdienst“, für den hier das Landesförderzentrum Sehen in Schleswig sowie analoge REBUS-Konzepte in Bremen und Hamburg Pate gestanden haben. Das konsultative Modell ist vor allem für die Förderschwerpunkte Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung und Autismus in Betracht zu ziehen. Insbesondere die ausgeprägte Seltenheit der Förderbedarfe Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung und Autismus begründen, dass eine fachlich qualifizierte Beratung und Unterstützung schlechterdings nicht an jeder Schule angesiedelt werden kann, sondern in Form regionaler oder überregionaler Kompetenzzentren, die mobile sonderpädagogische Expertise anbieten, installiert werden muss.

Schließlich ist die dritte Organisationsform eines klassenexternen, aber schulinternen Zentrums für unterstützende Pädagogik vonnöten. Die Standardversion einer inklusiven Lerngruppe (Basismodell) ist ja mit einem „Pädagogischen Mitarbeiter“, aber nicht mit sonderpädagogischer Kompetenz ausgestattet. Damit dem fundamentalen Gebot einer „Passung von Förderbedarfen und Förderkompetenzen“ Genüge getan wird, braucht es unabdingbar an jeder Schule ein klassenexternes, aber schulinternes Unterstützungssystem, in dem dann sonderpädagogische Expertise angesiedelt ist. Für dieses klassenübergreifende, schulinterne Unterstützungssystem wurde hier das sog. „Zentrum für unterstützende Pädagogik“ (ZuP) als exemplarisches Konzept beschrieben. Im Professionalitätsdiskurs der Inklusionspolitik und –pädagogik sind diese schulinternen Supportstationen ein relatives Neuland, sie bedürfen noch gediegener Entwicklungsarbeit.

Die beschriebenen Charakteristika der drei prototypischen inklusionspädagogischen Unterstützungssysteme sollen durch eine grafische Darstellung ihrer Tätigkeitsprofile noch deutlicher gemacht werden. Die Grafik Abb. 3 unterscheidet die Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche „unterrichten“, „fördern“, womit hier pädagogische Arbeit mit einzelnen Kindern oder mit Kleingruppen sowie pflegerische Betreuung gemeint ist, „diagnostizieren“ und „beraten“, das hier auch organisatorische und mediale Unterstützung umfassen soll. Die Tätigkeitsklassen „vernetzen, innovieren, koordinieren, verwalten“ werden um der Übersichtlichkeit willen nicht berücksichtigt. Die grafische Darstellung beruht nicht auf empirischen Untersuchungen oder objektiven Daten, sondern es handelt sich um informierte subjektive Einschätzungen. Andere Rater werden zu abweichenden Skalenwerten kommen, die dargestellten Tätigkeitsprofile beanspruchen also keine intersubjektive Gültigkeit. Und selbstverständlich gibt es in der gesamten Palette von inklusionspädagogischen Unterstützungssystemen vielfältige Varianten und Modifikationen.

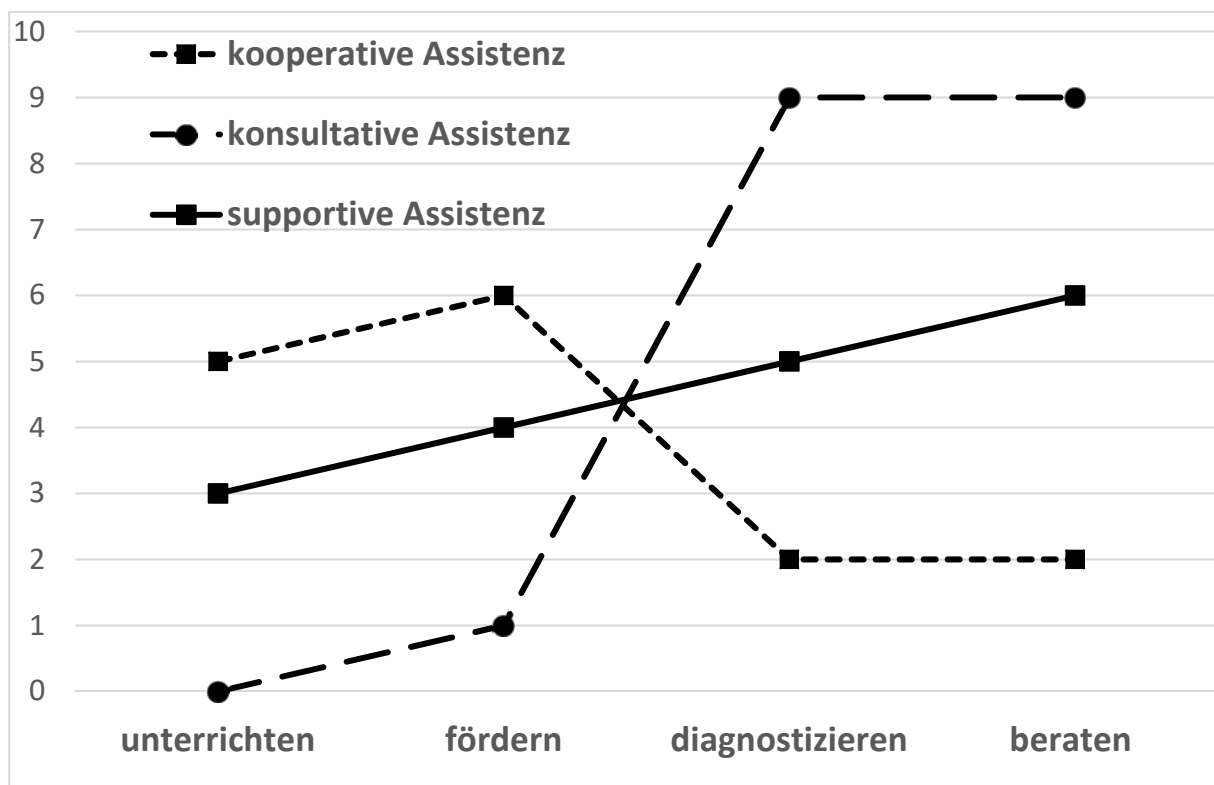


Abb. 3: Aufgaben- und Tätigkeitsprofile der prototypischen Unterstützungssysteme

Die kooperative Assistenz (Fläming-Schule Berlin) und die konsultative Assistenz (Landesförderzentrum Sehen Schleswig) weisen ein nahezu spiegelbildliches Aufgaben- und Tätigkeitsprofil auf. Die Professionen am

Landesförderzentrum Sehen (LFS) sind vornehmlich mit der Wahrnehmung diagnostischer und beraterischer bzw. unterstützender Aufgaben beschäftigt; die Handlungsfelder „unterrichten“ und „fördern“ spielen bei ihnen nur eine marginale Rolle. Das konsultative Modell LFS Schleswig ist im besten Wortsinne ein reines Beratungs- und Unterstützungszentrum.

Das Aufgaben- und Tätigkeitsprofil der kooperativen Assistenz (Fläming-Schule Berlin) ist nahezu ein umgekehrtes Spiegelbild des konsultativen Modells. Im Vordergrund des kooperativen Modells steht unstreitig die alltägliche pädagogische Arbeit in der Klasse, also die Tätigkeiten „unterrichten“ sowie „fördern“ und „pflegen“. Die Pädagogischen Mitarbeiter der Fläming-Schule sind dagegen weitaus weniger mit diagnostischen und beraterischen Aufgaben befasst.

Die supportive Assistenz (Zentrum für unterstützende Pädagogik Bremen (ZuP)) nimmt im Vergleich mit den beiden anderen Prototypen in allen Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern eher eine mittlere Position ein. Das ZuP partizipiert anteilig an den Aufgabenbereichen „unterrichten“, „fördern“, „diagnostizieren“ und „beraten“, wobei vom Tätigkeitsumfang her Diagnostik und Beratung gegenüber Unterricht und Förderung etwas im Vordergrund stehen.

Die grafische Abbildung der prototypischen Tätigkeitsprofile bestätigt aufs Ganze die in Tab. 4 resümierte Analyse. Eine ausgeprägte spezialisierte (sonder)pädagogische Professionalität ist vornehmlich in größerer Distanz zum konkreten Ort inklusiven Lehren und Lernens vorzufinden, insbesondere also in regionalen und überregionalen Förderzentren. In dem Maße, in dem inklusives Personal unmittelbar vor Ort präsent, „mittendrin“ im Geschehen ist, in dem Maße können auch unterstützende Unterrichts- und Förderaufgaben wahrgenommen werden (vgl. Katzenberger /Schnell 2012, 32).

Es wurden in diesem Kapitel drei prototypische Lösungen des Präsenz-Professionalitäts-Dilemma präsentiert. Diese drei Prototypen, das sei nachdrücklich hervorgehoben, sind nicht als Idealtypen oder vorbildliche Musterlösungen zu verstehen. Die Prototypen sind keine Blaupausen, die unbedingt so und unverändert 1:1 umzusetzen sind. Es muss ein recht breiter Spielraum für unterschiedliche Gestaltungen von unterstützenden Diensten in einem inklusiven Bildungssystem zugestanden werden. Insbesondere die Bedingungsfaktoren Prävalenzrate, Bevölkerungsdichte und Schulgröße sind entscheidende Parameter, was auf dem Lande, in Kreisen und in Städten jeweils möglich, machbar und sinnvoll ist. Es sollte allerdings gewährleistet sein, dass das gesamte Unterstützungs- und Beratungssystem alle drei Komponenten beinhaltet, also vor allem kooperative Präsenz, dann aber auch konsultative Fachlichkeit und problemnaher Support. Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma

ist zwar nicht vollständig und perfekt lösbar, aber man darf zuversichtlich davon ausgehen, dass im Dreier-Set durch die Synergieeffekte sich die Stärken potenzieren und die Schwächen durch das komplementäre Zusammenwirken ausgeglichen werden.

5. Resümee und Ausblick

Dieser Artikel will als ein leidenschaftliches Plädoyer für Präsenz verstanden werden. Wir dürfen die Lehrerinnen und Lehrer in inklusiven Lernorten nicht allein lassen und sie mit der passageren, stundenweisen Unterstützung durch mobile Sonderpädagogen verträsten.

Dieses überzeugte Plädoyer für Präsenz ist zugleich ein nachdrückliches Votum, eine neue pädagogische Profession zu schaffen, die hier mit dem Berufsbild „Pädagogischer Mitarbeiter“ als einer unfertigen Skizze umschrieben wurde. Das Plädoyer für eine neue inklusionspädagogische Profession wird – davon darf man getrost ausgehen – sehr schnell als „Deprofessionalisierung“ missverstanden und diskreditiert werden. Die Lehrer, insbesondere die Sonderpädagogen könnten sich aus dem Feld gedrängt, „vertrieben“ fühlen. Das inklusionspädagogische Professionstableau ist auch ein Kampffeld berufsständiger Interessen um Sicherung von Arbeitsplätzen und Abgrenzung beruflicher Reviere. Das hiesige Plädoyer für die basale Mitwirkung von (sozial)pädagogischen Mitarbeitern in inklusiven Lerngruppen muss mit einem erheblichen Widerstand der Lehrer- und Sonderpädagogen-Organisationen rechnen. Alle jene (sozial)pädagogischen Professionen, die dem Berufsbild des „Pädagogischen Mitarbeiters“ nahekommen, werden es schwer haben, sich gegen die Ansprüche von Lehrern und Sonderpädagogen auf das inklusionspädagogische Feld „Zweitkraft“ durchzusetzen. Die Berufsgruppe der sozialpädagogischen Mitarbeiter ist den gewerkschaftlichen Organisationen der Lehrer und Sonderpädagogen deutlich unterlegen.

Der Artikel plädiert nicht für Deprofessionalisierung und auch nicht für einen Abbau sonderpädagogischer Professionalität. Es geht nicht um eine Reduktion von Professionalität, sondern um eine bessere Passung, um eine optimierte Adressierung von Unterstützungsbedarfen und Unterstützungskompetenzen. Die Sonderpädagogen werden gebraucht, aber nicht als Mädchen für alles, sondern als professionelle Experten. Die Sonderpädagogen sind indes als pädagogische Zweitkraft für inklusive Lerngruppen eine professionelle Fehlbesetzung; außer partiellen Passungen zwischen Förderbedarfen und Förderkompetenzen sind sie in heterogenen Lerngruppen immer auch unter- und überfordert. Der Ort der Sonderpädagogen liegt außerhalb von inklusiven Lerngruppen, nämlich in

schulinternen Zentren für unterstützende Pädagogik oder in regionalen bzw. überregionalen Beratungs- und Unterstützungszentren.

Wer zur Abwiegung der Vorschläge und Anregungen vorschnell das Deprofessionalisierungs- und Spar-Argument bemüht, ist aufgefordert, die Hilfescheie aus der Inklusionspraxis nicht mit einem unerfüllbaren Zwei-Lehrer-System zu bedienen, sondern wahrhaftig zu sagen, was nach Lage der Dinge realpolitisch in diesem Jahrhundert wirklich erwartet werden kann. Der unermüdliche Ruf nach einem Zwei-Lehrer-System wird keinen Erfolg haben; er verkennt sowohl die wahre Bedarfslage der inklusionspädagogischen Praxis wie auch die geringen realpolitischen Erfolgsaussichten der hypertrophen Personalforderung. Die beliebte Forderung nach einem Zwei-Lehrer-System ist nicht inklusionsdienlich, sondern kontraproduktiv.

Literatur

- [BRK] (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Schattenübersetzung der Behindertenrechtskonvention hrsg. von NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.) Berlin
- [Busch, Rolf] (2017): Konsequente Doppelbesetzung in allen inklusiven Klassen nötig. In: Thüringer Allgemeine, 29.04.2017, S.
- [Fläming-Schulprogramm] Kollegium der Fläming-Grundschule (2017): Die Fläming-Grundschule - eine Schule für alle. Schulprogramm In: www.flaeming-grundschule.de/Schulprogramm, S.
- [ZuP-Verordnung] Senatorin für Kinder und Bildung Bremen (2015): Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik. In: [https://beck-online.beck.de/...](https://beck-online.beck.de/), S.
- Adrian, Josef (2016): Das Landesförderzentrum Sehen, Schleswig (LFS) - Förderzentrum in der Inklusion. In: [www.lfs-schleswig.de/...](http://www.lfs-schleswig.de/), S.
- Adrian, Josef (2017): Das Landesförderzentrum Sehen, Schleswig (LFS) - ein Förderzentrum für die Inklusion junger Menschen mit Behinderung. In: Reich, Kersten (Hrsg.): Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen. Weinheim: Beltz, S. 190-206
- Böttinger, Traugott (2017): Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer
- Deutscher Verein (2016): Empfehlungen des Deutschen Vereins: Von der Schulbegleitung zur Schulassistenz in einem inklusiven Schulsystem. In: www.deutscher-verein.de
- Dworschak, Wolfgang (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. Förderschule. In: Teilhabe, 1, S. 131-135
- Dworschak, Wolfgang (2012): Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, 10, S. 414-421
- Fachbeirat inklusive Bildung NRW (2016): Empfehlungen zu zentralen Fragestellungen der Umsetzung des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW

- FORSA (2015): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer - Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Berlin
- Gemeinschaftsschule Groertzingen (2017): Gerne leben - Vielfalt leben (Homepage). In: <http://augustenburg-gms.de/>, S.
- Hinz, A. (2006): Kanada - ein 'Nordstern' in Sachen Inklusion. In: Platte, A. / Seitz, S./ Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusiver Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 149-158
- Hinz, A. (2007): Inklusion - Vision und Realität! In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt: J. W. Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft), S. 81-98
- Katzenbach, Dieter /Schnell, Irmtraud (2012): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. 206-213. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer , S. 21-39
- Klemm, K. /Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Bremen
- Klemm, Klaus /Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen und Berlin
- Köpfer, Andreas (2013): Inclusive Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Quebec. In: Zeitschrift für Inklusion, 4, S. online
- Köpfer, Andreas (2015): Raumtheoretische Überlegungen zu schulinterner Unterstützung am Beispiel des kanadischen "Methods and Ressource Teachers" (M&RT). In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt , S. 189-198
- Köpfer, Andreas (2016): „Schulinterne Unterstützungs- und Beratungsteams" (SUBs) - konzeptionelle Skizzierungen im Kontext inklusiver Schulentwicklung, in Anlehnung an ds kanadische Modell der Methods & Ressource Teams. In: [www.pedocs.de/...](http://www.pedocs.de/), S. 1-4
- Muth, Jakob (1988): Die Fläming-Grundschule im Kontext der Ausbreitung integrativer Schulen. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim: Beltz , S. 17-26
- PhV-NRW (2016): Philologen-Verband kritisiert Umsetzung der Inklusion. In: [www.wn.de/muenster/...](http://www.wn.de/muenster/), S.
- Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.) (1988): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim: Beltz
- Schumann, Brigitte (2012): Inklusiver Unterricht nur mit Doppelbesetzung? In: [www.bildungselck.de/schule/...](http://www.bildungselck.de/schule/), S. 1-7
- Stoellger, Norbert (1988): Annäherung an eine integrative Schule - ein Leseleitfaden. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim: Beltz , S. 11-16
- VdS (2012): Inklusion braucht Professionalität - Teilhabe gemeinsam gestalten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, 10, S. 440
- Verein für Menschen mit Körperbehinderung (2017): Schulbegleiterservice. Leben, ernern, teilhaben In: <http://www.schulbegleiter-nuernberg.de/>, S.

- Wißmann, Klaus (2009a): Erziehung und Bildung im Grundschulbereich - Allgemeine Schule. In: Opp, G. /Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt , S. 210-214
- Wißmann, Klaus (2009b): Erziehung und Bildung im Sekundarbereich - Allgemeine Schule. In: Opp, G. /Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt , S. 219.227
- Wocken, H./ Antor, G. (1987): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen - Untersuchungen - Anregungen. Solms-Oberbiel: Jarick
- Wocken, Hans (1987): Integrationsklassen in Hamburg. In: Wocken, H. /Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen - Untersuchungen - Anregungen. Oberbiel: Jarick , S. 65-90
- Wocken, Hans (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, Hans /Antor, Georg /Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio , S. 199-274
- Wocken, Hans (1995): Zukunft der Sonderpädagogik. In: Gemeinsam leben, 3, S. 108-115
- Wocken, Hans (2011): Inklusive Unterrichtsorganisation. Indirekter Unterricht als Maxime einer inklusiven Unterrichtsmethodik. In: Wocken, Hans : Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 2. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt , S. 140-198
- Wocken, Hans (2013): Reform oder Deform: Verändert Inklusion das Schulsystem oder verändert das Schulsystem die Inklusion? Über Eingliederung und Umformung der Inklusion in Bayern. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus , S. 10-46
- Wocken, Hans (2015): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Wocken, Hans : Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 6. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt , S.
- Wocken, Hans / Antor, Georg (Hrsg.) (1987): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen - Untersuchungen - Anregungen. Oberbiel: Jarick
- Wocken, Hans / Antor, Georg / Hinz, Andreas (Hrsg.) (1988): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio