

Leitbildern für die Lehrämter und Unterrichtsfächer sowie den curricularen Standards muss Inklusion fest verankert werden. Auch in der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern, mit der die Hochschulen ab dem Jahr 2014 über einen Zeitraum von zehn Jahren mit 500 Millionen Euro unterstützt werden, muss das Thema Inklusion eine hervorgehobene Rolle spielen. Die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems ist eine gesamtstaatliche Aufgabe, die alle Beteiligten – Bund, Länder und Gemeinden – vor große Herausforderungen stellt. Nicht allein die Tatsache, dass es der Bund war, der die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert hat, lässt eine substanzielle Beteiligung des Bundes an dieser nationalen Herausforderung sinnvoll und notwendig erscheinen. Vor allem verschwimmen gerade hier die Grenzen zwischen Bildungs- und Sozialpolitik. Es bedarf einer gemeinsamen Kraftanstrengung von Bund, Ländern und Gemeinden, um den großen Schritt hin zu einem inklusiven Bildungssystem erfolgreich zu bewältigen.

Das Beispiel Inklusion ist hervor-

ragend geeignet, um die Notwendigkeit neuer Formen der Zusammenarbeit von Bund und Ländern zu illustrieren. Auf der Grundlage gemeinsamer Vereinbarungen sollte der Bund die Länder in Zukunft mit dauerhaften Finanzhilfen für Bildung und Wissenschaft unterstützen. Die SPD hat dazu einen neuen Grundgesetzartikel 104c vorgeschlagen. Dabei geht es nicht darum, dass die Länder ihrer Verantwortung für das Bildungs- und Wissenschaftssystem nicht mehr nachkommen wollten – im Gegenteil! Es geht darum, große gesamtgesellschaftliche Aufgaben auch finanziell gemeinsam zu stemmen.

Das gemeinsame Ziel muss die Schaffung eines leistungsfähigen und sozial gerechten Bildungssystems sein, in dem Chancengleichheit besser verwirklicht wird. Das ist seit vielen Jahren ein bleibendes Ziel sozialdemokratischer Bildungspolitik – und das gilt gerade für das Thema Inklusion. Denn das Wort Johann Wolfgang von Goethes gilt für alle Kinder – für behinderte wie nicht-behinderte: »Es gibt zwei Dinge, die wir unseren Kindern mitgeben sollten: Wurzeln und Flügel.«



Doris Ahnen

(*1964) ist seit 2001 Bildungsministerin in Rheinland-Pfalz. Sie ist Mitglied im SPD-Parteivorstand und Vorsitzende des Gesprächskreises Bildung.

mail@doris-ahnen.de

Jürgen Oelkers

Ganztagschule und Inklusion: Neue Aufgaben der Lehrerbildung

Die gegenwärtige Schulentwicklung in Deutschland kennt vier große und übergreifende Trends, die alle Auswirkungen auf die Lehrerbildung haben. Zum einen geht es um den Aufbau von Ganztagschulen, der die berufliche Durchmischung an den Schulen beschleunigen wird. Bildungs-

landschaften, also Vernetzungen zwischen Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen, werden zweitens zur Öffnung der Schulen führen, neuartige Kooperation befördern und die Reduktion des Arbeitsplatzes von Lehrern auf das Klassenzimmer in Frage stellen. Weiter wird

sich die Schulstruktur nach der Grundschule zu einem Zweisäulenmodell entwickeln und schließlich sorgt die Inklusion von behinderten Schülerinnen und Schülern für ein nochmals verändertes Arbeitsfeld, auf das die Ausbildung vorbereitet.

Schon nach den ersten Ergebnissen des Bundesprogramms war klar, dass an Ganztagschulen ein »differenziertes Personal« zum Einsatz kommt. Der Personaleinsatz wird in den Schulen Ausbildungsfolgen nach sich ziehen, doch für diese nunmehr gemischte Profession gibt es bislang höchst unterschiedliche Ausbildungsgänge, die nicht auf gemeinsame Berufsaufgaben zugeschnitten sind und auch sonst wenig miteinander gemein haben. Es gibt in Deutschland keine Ausbildung, die gezielt auf das neue Berufsfeld Ganztagschule vorbereitet würde.

Es gibt aber auch keine Ausbildung, die künftige Arbeitsplätze in Bildungslandschaften vor Augen hätte, die alle künftigen Lehrpersonen auf eine inklusive Verschulung vorbereitete oder die auf die Folgen des Zweisäulenmodells eingestellt wäre. Betrachtet man die vier Entwicklungen zusammen und zieht Schlüsse für die Lehrerbildung, dann dürfte es in Zukunft nur noch drei hauptsächliche Lehramter geben, eines für die Grundschule, eines für die Gymnasien und ein drittes für die Gemeinschaftsschulen neben dem Gymnasium. Für Spezialaufgaben gäbe es dann Zusatzausbildungen, die entweder Teil des jeweiligen Lehramtes wären oder aber in der Fort- und Weiterbildung erfolgten.

In den Ausbildungsprogrammen für die reduzierten Lehramter müssten die Veränderungen des Berufsfeldes als besondere Themen oder Schwerpunkte berücksichtigt werden. Dazu zählen Ganztagschulen ebenso wie Prozesse der Inklusion oder die Entwicklung von Bildungslandschaften. Für diese Themen stünden besondere Module und Praktikumsplätze zur Verfügung. Auch kann über eine entsprechende Gewichtung in den Abschlüs-

sen nachgedacht werden, das Lehramt bezöge sich dann auch auf ein Praxisfeld und nicht mehr ausschließlich auf einen Schultyp. Doch davon ist derzeit keine Rede, was vor allem mit der Struktur der Lehramter zu tun hat.

Die Deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) hat zuletzt im Jahre 2002 festgelegt, was unter »Lehrämtern« verstanden werden soll. Sie beziehen sich auf Schulformen und mit ihnen auf Stufen, nicht jedoch auf sich entwickelnde Praxisfelder wie Ganztagschulen oder Bildungslandschaften. Die Grundorientierung folgt der historischen Unterscheidung der deutschen Schulformen. Die KMK spricht von »Lehramtstypen« und bestimmt diese wie folgt:

Lehramtstyp 1: Lehramter der Grundschule

bzw. Primarstufe; *Lehramtstyp 2:* Übergreifende Lehramter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I; *Lehramtstyp 3:* Lehramter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I; *Lehramtstyp 4:* Lehramter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium; *Lehramtstyp 5:* Lehramter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für das Gymnasium; *Lehramtstyp 6:* Sonderpädagogische Lehramter.

Die Ausbildung für diese sechs verschiedenen Lehramtstypen ist in Dauer, Anforderungsprofil und Berechtigung unterschiedlich, und zwar in doppelter Hinsicht, im Blick auf die Lehramter selbst und bezogen auf die Bundesländer. Der formale Rahmen, den die KMK vorgibt, hat nicht dazu geführt, dass sich die Ausbildungsgänge angenähert haben, eher im Gegenteil.

Die Ausbildung wird inzwischen nach dem Bologna-Modell organisiert, was die Differenziertheit der Ausbildungsgänge zwischen den Bundesländern nochmals gesteigert hat. Formal wird überall gleich

Lehramtstypen nach Schulformen

zwischen Bachelor- und Masterabschlüssen unterschieden, aber die Ausgestaltung für die jeweiligen Lehramtsstudiengänge hat in ihrer Verschiedenheit nochmals zugenommen. Die Steuerung mit dem Bologna-Modell sieht Module als curriculare Grundeinheit vor. Daneben hat die KMK bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verabschiedet, die aber wiederum alles andere als einheitlich realisiert worden sind, wenn sie überhaupt je mehr als Papierform angenommen haben.

Interessant ist, dass in den Ausbildungsvorschriften viel von »Schule«, aber kaum von »Ganztagsschule« die Rede ist. So heißt es im nordrhein-westfälischen Lehrerbildungsgesetz (LABG) vom 12. Mai 2009 lapidar:

- »Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, ein Lehramt an öffentlichen Schulen selbstständig auszuüben« (§ 2, 1).

- Danach folgt die Aufzählung der Lehramter, für die die Ausbildung befähigen soll,

- und dann heißt es ebenso lapidar: »Eine Lehramtsbefähigung erwirbt, wer die entsprechende Staatsprüfung bestanden hat« (§ 3, 2).

Die alleinige Konzentration auf die Lehramter und so auf die deutschen Schultypen hat Folgen. Eine Analyse ausgewählter Studiengänge im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anhand der aktuellen Vorlesungsverzeichnisse zeigt, dass Module, die auf Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgerichtet sind und die Studierende gezielt auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, so gut wie nicht vorhanden sind.

Die Ausbildung bezieht sich auf Grundschulen, Gymnasien, Haupt- oder Realschulen, Förderschulen oder Berufsschulen, aber nicht auf die Bedingungen und Anforderungen eines ganztägig gestalteten Lern- und Erfahrungsraums, auf inklusive Verschulung oder auf die sich ent-

wickelnden Bildungslandschaften. Insofern sind die Lehramter sehr abstrakt und weitgehend statisch gedacht. Angenommen wird, dass die Ausbildung für die unterschiedlichen Lehramter und Schultypen irgendwie automatisch auch für die Arbeit in Gesamtschulen, inklusive Verschulung oder außerschulische Tätigkeiten in lokalen Bildungsräumen qualifiziert.

Lehrkräfte werden zu Fachleuten für Unterricht ausgebildet, erfahren etwas über neuartige Formen der Schulentwicklung, werden mit den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung konfrontiert und bilden eine professionsspezifische Identität aus, die sich vom Schultyp her bestimmt. Bei dieser Ausbildung kommen andere Professionen nicht vor, auf andere Lehramter sind amtierende Lehrkräfte auch nur im Falle der direkten zeitlichen Aufeinanderfolge eingestellt. Die aufnehmenden Schulen haben inzwischen vermehrt Kontakt mit den abgehenden, aber Kenntnis und Einsichtnahme in die Besonderheit der je anderen Profession sind nur begrenzt vorhanden.

Lehrkräfte verstehen sich vom Kerngeschäft des Unterrichts her und halten das für den Mittelpunkt der Schule. Andere Professionen werden so verstanden, dass sie für bestimmte Dienstleistungen sorgen sollen, mit denen sich der Unterrichtsbetrieb aufrechterhalten und besser steuern lässt. Das gilt etwa für Sozialarbeiter, die an Schulen beschäftigt sind, für psychologische Dienste oder auch für die verschiedenen Formen der Gewaltprävention. Die Kooperation ist daher einseitig; mehr als Dienstleistungen entgegenzunehmen, wird in dieser Hinsicht nicht abverlangt.

Schulen, die das anspruchsvolle Problem der Inklusion zu bearbeiten haben, brauchen besondere Unterstützung, nicht nur im Sinne einer verlässlichen Diagnostik, sondern auch bezogen auf die notwendigen Ressourcen. Dazu gehört auch eine

qualifizierte Ausbildung, die auf ein heterogenes Berufsfeld mit verschiedenen Normalitäten vorbereitet und nicht von einem besonderen Lehramt ausgeht, mit dem »Behinderungen« – in bester Absicht – ausgelagert werden. Der Umgang mit Heterogenität ist ein zentrales Thema für alle Ausbildungen.

Es geht vorrangig darum, die Schulen zu Orten der Inklusion auszubauen und die Abweichungen wie Normalfälle zu behandeln, ohne dass ihre Besonderheiten zu versteckten Diskriminierungen führen. Nur die Lehrkräfte vor Ort und die sie unterstützenden Dienste können wirklich einschätzen, wie die Lernpotenziale ihrer Schülerinnen und Schüler tatsächlich beschaffen sind. Dafür brauchen alle Lehrerinnen und Lehrer in jedem Lehramt und so auch in den Gymnasien eine entsprechende Ausbildung, ohne dass die Behinderungen für die Spezialisierung sorgen.

Das Aufkommen von Postulaten der Inklusion steht im Zusammenhang mit der Neubewertung von Heterogenität und ist als grundlegender Wandel des Diskurses über Erziehung und Bildung zu verstehen. Differenz ist die Normalform der gesellschaftlichen wie der individuellen Entwicklung, was nur dann anders gesehen werden kann, wenn organische Metaphern verwendet werden, die tatsächlich für Prozesse von Inklusion und Exklusion lange handlungsleitend waren. Man gehörte zu einem gewachsenen »Ganzen« dazu oder nicht, egal ob das Volk oder die Bezugsgruppe gemeint war.

Der heutige Fortschritt liegt darin, in »Behinderungen« Potenziale zu sehen und jeglichen Makel zu vermeiden. Das fällt der Gesellschaft immer noch schwer und lässt sich nur dann weiterentwickeln, wenn tatsächlich so weit wie möglich eine inklusive Form von Verschulung angestrebt wird. Der Sonderstatus »Behinderung« ist damit aufgelöst oder zumindest nicht mehr theoretisch maßgebend. Allerdings lässt sich das nicht auf dem Wege der semanti-

schen Vermeidung erreichen, sondern verlangt eine Neugestaltung der Praxis und damit einhergehend überzeugende Lösungen einschließlich der Ausbildung.

Angeichts der heutigen Diskussion muss man erstaunt sein, warum eine inklusive Bildung nicht längst Wirklichkeit ist. Fragt man so, dann wird man auf die lange Geschichte nicht der »Inklusion«, sondern der »Exklusion« verwiesen und so auf die disziplinäre Trennung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik. Diese Trennung hat zu tun mit dem Adressaten der Bildung, der in der Geschichte der deutschen Schule nie einheitlich war. Es waren nie einfach »alle« Kinder, sondern immer die »normalen« und die »behinderten«, die schon kategorial keine Einheit bildeten, was in praktischer Hinsicht zu getrennten Lernräumen führte, die von zwei verschiedenen Pädagogen betreut wurden und werden.

Diese Pädagogen haben bis heute wenig bis nichts miteinander gemein und stellen auch akademisch getrennte Sphären von Forschung und Lehre dar. Die Sonderpädagogik hatte sich lange Zeit einer Sonderbehandlung ihrer Klientel verschrieben und in der Allgemeinen Pädagogik kamen behinderte Kinder und Jugendliche nicht vor. Das »Allgemeine« war immer das »nicht-behinderte« Kind, das die Erziehungstheorie beherrschte, ohne die nötigen Unterschiede zu machen. Auf der anderen Seite kann schon der Begriff »Behinderung« diskriminierend verstanden werden, wie auch die Bezeichnung »Sonderpädagogik« nicht auf einen Normalzustand abhebt.

Was den Schulen in Zukunft abverlangt wird, ist tatsächlich ein Paradigmenwechsel weg von der Auslagerung und hin zur Inklusion aller Kinder, wofür sie in der Breite weder spezialisiert noch ausgerüstet sind. Und oft wird übersehen, dass die Schule selbst »Behinderungen« definiert,

*Für Inklusion
weder spezialisiert
noch ausgerüstet*

nämlich solche des Lernens und Verhaltens, die aber nicht inkludiert, sondern gerade ausgeschlossen werden. Diese Möglichkeit erwähnt die viel zitierte Behinderenrechtskommission nicht, sie bezieht sich nicht auf »Lernstörungen« oder »Verhaltensauffälligkeiten«, weil das außerhalb der Schule keine Behinderungen sind.

Doch diese Zuschreibungen sind für die Praxis der Inklusion mindestens ebenso bedeutsam wie die Kinder und Jugendlichen mit »langfristigen körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen«.

Das schwierigste Problem ist immer die Lehrerbildung. Die Kernfrage lautet: Soll – oder muss sogar – in einem inklusiven System die Ordnung der sechs Lehrämter aufgegeben werden, und wenn nicht, wie bildet man in Zukunft für die sonderpädagogischen Lehrämter aus, wenn deren Schulen in ihrer bisherigen Form verschwinden oder stark reduziert werden? Dieser Schritt dürfte unumgänglich sein, aus einem eigenen Lehramt würden dann Spezialisierungen für Lehrerinnen und Lehrer *in* ihrer Schule.



Jürgen Oelkers

(* 1947) ist emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Schwerpunkte der Forschung: Reformpädagogik, Bildungspolitik, Lehrerbildung.

oelkers@ife.uzh.ch

E. Jürgen Zöllner

Was kommt nach der Exzellenzinitiative?

Zur Zukunft der Hochschulgrundfinanzierung ab 2017

Jetzt nach der Bundestagswahl muss in Deutschland über die weitere Finanzierung und Struktur der deutschen Wissenschaft entschieden werden. Nur wenn damit sofort begonnen wird, kann das Ziel einer sicheren Finanzierung erreicht werden. Die Bedeutung des Themas wird zurzeit weder von der Politik noch von der Bevölkerung richtig wahrgenommen. Dabei handelt es sich um eines der wichtigsten Zukunftsthemen überhaupt.

Schon wenige Zahlen belegen das: Das Hochschulsystem wird derzeit jährlich mit circa 15 Milliarden Euro, die außeruniversitären Forschungseinrichtungen mit etwa fünf Milliarden Euro finanziert. Bis spätestens 2020 laufen diverse Pakte aus: der Hochschulpakt, der Pakt für Forschung und Innovation, die Exzellenzinitiative

und die Hochschulbauförderung, und mit ihnen sind Mittel im Umfang von jährlich insgesamt etwa vier Milliarden Euro nicht mehr gesichert. Bricht diese Förderung weg, sind alle, auch weltweit beachtete Erfolge des deutschen Wissenschaftssystems dahin. Zurückgreifend auf mehr als drei Jahrzehnte Erfahrung in Wissenschaftsmanagement und -politik schlage ich für das weitere Vorgehen einen Fahrplan vor: Einen »Masterplan Wissenschaft 2020« in acht Schritten, die bis 2018 in systematischer Abfolge zu gehen sind. In meinem Aufsatz in der Schriftenreihe der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften »Wissenschaftspolitik im Dialog« gehe ich auf die einzelnen Schritte näher ein. Hier werde ich nur den Punkt der Hochschulgrundfinanzierung, soweit er