



# Aspirationen – Hypothesen – Chancen II: Eine Bilanz der Heilpädagogik von der Nachkriegszeit zur Gegenwart

Prof. Dr. Vera Moser

Humboldt-Universität zu Berlin

Abteilung Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens  
und Allgemeine Rehabilitationspädagogik



# Gliederung

1. Aspirationen und Hypotheken
2. Empirische Bildungsforschung –  
Kompetenzen und Standards für  
professionelles Handeln
3. Die UN-Behindertenrechtskonvention
4. Neue Chancen und Hypotheken
5. Literatur

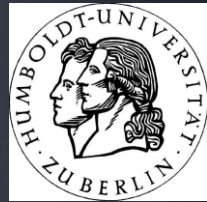
# 1. Aspirationen und Hypothesen

- 150 jährige Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik: Produktion von Techniken und Theorien verbunden mit Prozessen der Professionalisierung und Institutionalisierung
- Debatte der vergangenen 40 Jahre wies auf unfreiwillige Nebenwirkungen wie Aussonderungen, Selektionen und Sonderbehandlungen hin.
- ➔ Neuorientierung des Faches und seiner Professionellen unter den Schlagworten Integration und Selbstbestimmung

In der Gegenwart zwei wirkmächtige Umsteuerungen:

- ① Paradigma der empirischen Bildungsforschung
- ② Paradigma der UN-Behindertenrechtskonvention

## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



- Zunehmende Ökonomisierung des Bildungssystems  
→ heilpädagogisches Handeln ist nicht mehr eine „Sache des Herzens“ (Rock 2001, S. 86)
- Reform der eigenen professionellen Orientierung muss über die Qualifizierung der Persönlichkeit der Fachkräfte weit hinausgehen.
- ‚Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft‘ (vgl. Haeberlin 1996) oder ‚Sonderpädagogik als angewandte Ethik‘ (vgl. Antor & Bleidick 2000) werden abgelöst durch das **neue Forschungsparadigma ‚what works‘**.

## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



- Befürchtung, dass insbesondere ökonomische Argumente zum Tragen kämen.
- Grund: Seit ca. 20 Jahren werden im anglo-amerikanischen Raum out-putorientierte Steuerungsmodelle im Bildungssektor implementiert, die auch die hiesigen Debatten bestimmen.
- ‚Konstanzer-Beschluss‘ der Kultusministerkonferenz (1997):  
Beteiligung an internationalen Vergleichsuntersuchungen wurde festgelegt → Beginn der jüngsten Bildungsreform in der BRD
- ➔ Ziel: Qualitätsverbesserung des Bildungssystems

## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



- In Industrienationen zunehmend engere Verknüpfung zwischen den Systemen ‚Bildung‘ und ‚Arbeitsmarkt‘ → Erfordernisse des Arbeitsmarktes formulieren einflussreiche Vorgaben für Lerngegenstände
- ‚Bildung‘ wird abgelöst von Kompetenzsemantik!
- Auftraggeber von Analysen des Bildungssystems sind der OECD oder der ‚Aktionsrat Bildung‘
- Bertelsmannstiftung gehört mittlerweile zu den einflussreichsten Steuerungsinstanzen der Bildungssysteme in der BRD

## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



- ➔ Statt Bildung im Humboltschen Sinne als Prozess der Persönlichkeitsbildung nun Erwerb sog. Kompetenzen
- **Kompetenzen:** Fähigkeiten zur Bewältigung komplexer Aufgaben, die nicht mit eng umgrenzten ‚skills‘ bearbeitet werden können (vgl. OECD 2003)
- **Weinertsche Kompetenzmodell (2001)** als Grundlage:  
Kompetenzen zeigen sich als Dispositionen im „je situativen Bewältigen von Anforderungen“ (Klieme & Hartig 2007, S. 13)
- Kompetenzdebatte reagiert auf Erfordernisse einer beschleunigten und globalisierten Informationsgesellschaft  
➔ produktiver und effektiver Umgang mit Wissen als Kompetenzen basierter Prozess

## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



- Interesse an neuen Steuerungsmechanismen des Bildungssystems
- Kultusministerkonferenz (KMK) spricht von einem Dreiklang von Outcome-Orientierung, Rechenschaftslegung und Systemmonitoring (vgl. Ständiges Sekretariat der KMK 2005, S.6)
- Erfolgskontrollen werden auf Ebene nationaler Leistungskontrollen durchgeführt → Leistungen werden an den zuvor entwickelten ‚Bildungsstandards‘ bewertet
- England & Wales 1998: Education Reform Act (vgl. McLaughlin & Rouse 2000, 3)
- USA 1994: assessments orientieren sich an Standards der einzelnen Staaten



## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



- Deutschland 2004: KMK hat Bildungsstandards als Regelstandards veröffentlicht
  - orientiert an einem erwarteten Durchschnittsniveau in Bezug auf Übergänge (Klasse 4) und Abschlüsse (Klasse 9 und 10)
  - aufgrund der Länderhoheit nur begrenzte curriculare Vorgaben
  - ‚Kommunialisierung‘ und ‚Autonomisierung‘ von Schulen:  
Investitionen in Bildung werden stärker auf kommunale Ebene verlagert → Finanzierungen und Steuerungen sollen in einen engeren Zusammenhang rücken
- ➔ Aufbau sog. Regionaler Bildungslandschaften

## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



### ➤ Aus heilpädagogischer Perspektive:

An Durchschnitten orientierte Leistungsstandards können nicht als breite und variable Standards angelegt werden, die individuellen Lernausgangslagen gerecht werden, wenn sie dem Zweck der beabsichtigten Steigerung definierter Kompetenzniveaus dienen sollen.

- England: Einführung von Standards führte zu anwachsender Zahl von SchülerInnen, die diese auch erreichen

**ABER:** Spannbreite zwischen besten und schlechtesten SchülerInnen nimmt zu → Wettbewerb zwischen den Schulen

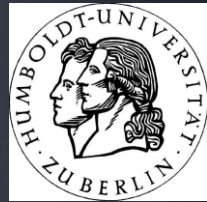
→ Marktorientierter Wettbewerb widerspricht der Realisierung von Chancengleichheit!

## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



- US-amerikanische Fachdiskussion betont Möglichkeit, dass Standards ein inklusives Bildungsverständnis vorantreiben  
→ universeller Zugang zum Bildungssystem sei explizit zu verankern
- Einführung der Bildungsstandards in der BRD → **selektive Perspektive ist bereits implementiert!**
- Standards für unterschiedliche Abschlüsse repräsentieren das dreigliedrige Bildungssystem
- bei der Überprüfung der Standards für die 9. Klasse 2008: Überlegungen, die HauptschülerInnen von diesen Tests auszuschließen, da sie am anvisierten Leistungsniveau zu scheitern drohten

## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



- Neue Orientierung der bildungspolitischen Steuerung und Forschung hat unmittelbare Folgen für das Verständnis heil- und sonderpädagogischer Professionalität
  - Lehrerhandeln ist bedeutsamer für den Lernerfolg als angenommene Eigenschaften des Schülers (vgl. Rouse, Shriner & Danielson 2000, S. 68)
  - Vor PISA: bundesdeutsche Professionsforschung geprägt von der Überzeugung, pädagogisches Handeln sei ‚Handeln in Ungewissheiten‘ ( vgl. Wimmer 1996, S. 425)
- ➔ erheblicher Forschungsbedarf!

## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



- Verband Sonderpädagogik: Vorlage von Standards für die sonderpädagogische Lehrerbildung, welche die KMK-Standards für die Lehrerbildung von 2004 ergänzen
- Standards beruhen in erster Linie auf normativen Überzeugungen, die von Berufsverbänden und anderen Verantwortlichen im Bildungssystem vorgelegt werden
- ➔ hiermit verbundene Kompetenzen müssen identifiziert und empirisch geprüft werden!

## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



Wesentliche Neuorientierung der Heil- und Sonderpädagogik mit folgendem Forschungsauftrag:

- Welche validen, im Sinne von effektiven, Kompetenzen sind bei den Professionellen erforderlich, um Lerninhalte adäquat vermitteln zu können?
- Welche zusätzlichen Fachkräfte mit welchen Qualifikationen sind für die Erreichung gesetzter Standards erforderlich?
- Welche Funktionen der Schule sind neben der Vermittlung von Kompetenzen im obigen Sinne erforderlich, wenn man die Herausforderungen, die ein inklusives Schulsystem darstellt, berücksichtigt?

## 2. Empirische Bildungsforschung – Kompetenzen und Standards für professionelles Handeln



- empirisch validere Bestimmung heil- bzw. sonderpädagogischer Professionalität darf sich nicht mehr zwangsläufig an etikettierte Schüler adressieren
- Entwicklung verläuft in zweierlei Hinsicht:
  - auf der einen Seite: **Verallgemeinerung** und damit auch eine Verflüssigung des Behinderungskonzepts bzw. des Konstrukts ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘
  - auf der anderen Seite: mögliche **Deprofessionalisierung**
- England 1996: Untersuchung wies für 46% der Schüler und Schülerinnen mit schwerwiegenden Lernproblemen nach, dass diese von nicht einschlägig qualifiziertem Personal Förderunterricht erhielten (vgl. McLaughlin & Tilstone 2000, 48)

## 3. UN-Behindertenrechtskonvention

- Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2007 in der BRD zog internationale Aufmerksamkeit auf sich

Wie kann ein Land, welches über das weltweit am weitesten ausgebaute Sonderschulsystem verfügt, so rasch eine solch weitreichende Konvention unterzeichnen, einschließlich sogar des Zusatzprotokolls, welches Klagemöglichkeiten vorsieht?



## 3. UN-Behindertenrechtskonvention

→ Verschiedene Hypothesen:

- ① Parlamentarier waren sich über die Wirkung des Aktes nicht im Klaren.
- ② Hoffnung, Konvention sei nur eine moralische Leitlinie, die keine rechtlichen Konsequenzen nach sich ziehe.
- ③ Annahme, Konvention ziele nur auf Vorgaben, die bereits im Sozialgesetzbuch IX ausgearbeitet worden seien.
- ④ Aufgrund seiner nationalsozialistischen Vergangenheit habe es sich Deutschland nicht leisten können, Behindertenfeindlichkeit durch Nichtunterzeichnung unter internationaler Beobachtung zu demonstrieren.

## 3. UN-Behindertenrechtskonvention

- Gewerkschaften und Selbstvertreterverbände haben Rechtsgutachten in Auftrag gegeben, um Aufschluss über Rechtsverbindlichkeit der Konvention zu erhalten.
- **Kultusministerkonferenz:**  
einfache Fortschreibung der Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 wurde fallengelassen → 2010 Veröffentlichung eines Papiers mit dem Titel **„Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“**  
→ Titel **„Inklusive Bildung“** als wegweisende Entscheidung!

## 3. UN-Behindertenrechtskonvention

### Problem der KMK-Entscheidungen:

- Zur Verabschiedung müssen grundsätzlich einstimmige Beschlüsse vorliegen
- Vorgestelltes Papier zur ‚Inklusiven Bildung‘ enthält explizites Votum für parallele Systeme: Sonderschulen und inklusive Beschulung → Ressourcenvorbehalt wird nach wie vor geltend gemacht
- **Kommentar der Monitoringstelle:** Das Papier spiegele „die verbindliche Richtungsentscheidung der Konvention für ein inklusives Bildungssystem nicht wider.“ Es fuße auf der Prämisse, es sei „konventionskonform, dass die schulische Segregation auch in Zukunft aufrechterhalten werden könne.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, S. 8)

### 3. UN-Behindertenrechtskonvention

- Heil- und Sonderpädagogik muss sich mit der Entwicklung von Standards, Kompetenzen und Organisationsentwicklungen für Inklusive Bildungssysteme befassen → Anbieten von Orientierungen für die Bildungspolitik
- Einbringen in die Diskussion um die **Definition von Inklusion**
- Monitoringstelle stellte zu Recht fest:  
„Das genaue Begriffsverständnis für Inklusion ist noch zu befördern.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, S. 4)

## 4. Neue Chancen und Hypothesen

Was bedeuten diese Entwicklungen für die Heil- und Sonderpädagogik?

- ① Mit der UN-Behindertenrechtskonvention wird von einem Menschenrecht auf Inklusion ausgegangen. Dieses ist nicht mehr weiter begründungs- und erläuterungsbedürftig.
  - ② Der Nachweis über empirisch validierte, spezifische professionelle Kompetenzen ist unausweichlich, wenn in einem ökonomisierten Bildungssystem auch Effekte und Einsätze differenziert gegeneinander abgewogen werden.
- ➔ Anknüpfen an die Tradition soziologischer Professionsforschung (vgl. Oevermann 1996)

## 4. Neue Chancen und Hypothesen

Was bedeuten diese Entwicklungen für die Heil- und Sonderpädagogik?

- ③ Die kompetenzorientierte Wende hat alle Teilbereiche des Bildungssystems, auch die Universitäten, erfasst. Die wissenschaftliche Güte des Fachs wird von dem Ausweis drittmittelgestützter Projekte abhängen, die sich an den genannten Forschungsparadigma orientieren.
- ④ Eine kritische Perspektive vom Standpunkt marginalisierter Menschen aus muss verstärkt unter dem Fokus ‚Inklusion‘ eingenommen werden. Denn nur in einer Gesellschaft, die die Situation von Ausgeschlossenen mit in den Blick nimmt, ist Bildung mehr als der Erwerb von Kompetenzen.



**Vielen Dank für  
Ihre  
Aufmerksamkeit!**

## 5. Literatur

- Bleidick, U./Antor, G. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart.
- Bundesregierung Deutschland (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008 (Bundesgesetzblatt 2008 Teil II Nr. 35).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011). Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Online im Internet: URL: ([http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/stellungnahme\\_der\\_monitoring\\_stelle\\_eckpunkte\\_z\\_verwirklichung\\_eines\\_inklusive\\_bildungssystems\\_31\\_03\\_2011.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusive_bildungssystems_31_03_2011.pdf))
- Fürstenau, S. (2007): Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, 16-33.
- Haerberlin, U. (1996): Heilpädagogik als Wertgeleitete Wissenschaft. Bern.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik, ZfE (Sonderheft 8), 11-29.
- McLaughlin, M. J./Rouse, M. (2000): Special Education and School Reform in the United States and Britain. London.
- McLaughlin, M.J./Tilstone, C. (2000): Standards and curriculum. In: McLaughlin, M.J./Rouse, M.: Special Education and School Reform in the United States and Britain, London, 38-65.



## 5. Literatur

- OECD (2003): Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSe Co). Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”. Online im Internet: URL: ([www.oecd.org/edu/statistics/deseco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco)).
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M., 70-1182.
- Rock, K. (2001): Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Bad Heilbrunn.
- Rouse, M./Shriner, J. G./Danielson, L. (2000): National assessment and special education in the United States and England and Wales: towards a common system for all? In: McLaughlin, M.J./Rouse, M.: Special Education and School Reform in the United States and Britain, London: Routledge, 66-97.
- Ständiges Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2010): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Online im Internet: URL: (<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Anhoerungstext-Entwurf-2010-12-03-205-AK.pdf>).
- Ständiges Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München.
- Veith, Hermann (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. Münster.



## 5. Literatur

- Wember, F.B./Prändl, St. (Hrsg.): Standards der sonderpädagogischen Förderung. München.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M., 404-447.