

Sonderpädagogischer Förderbedarf

- Profilbildung sonderpädagogischer Einrichtungen in einer sich ändernden Schullandschaft

VON KARL DIETER SCHUCK

Der Sonderpädagogische Förderbedarf ist ein Leitbegriff der aktuellen behindertenpädagogischen Diskussion und zugleich das Leitthema unserer Tagung. Mir ist nun die Aufgabe zugeordnet, mich mit dem Bedeutungsspektrum dieses Begriffs unter Gesichtspunkten der Profilbildung sonderpädagogischer Einrichtungen zu beschäftigen. Dies will ich unter drei Perspektiven tun: Zunächst will ich (1.) auf dem Hintergrund der KMK-Empfehlungen von 1994 einige Bedeutungen dieses Begriffs für die inhaltliche behindertenpädagogische Arbeit und schulstrukturelle Weiterentwicklungen aufzeich-

nen. Sodann will ich (2.) nach fachlichen und personorientierten Argumenten für die weitere Profilierung von Schule suchen und den Konsequenzen für Probleme der organisatorischen und inhaltlichen Struktur der Förderung und der diagnostischen Aufgabe der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nachgehen. Schließlich will ich (3.) hörgeschädigtenspezifische Profilbildungen sonderpädagogischer Einrichtungen besprechen.

Mein Referat durchziehen damit zwei Betrachtungsebenen: das inhaltlich Notwendige und Begründbare auf der einen Seite und das Schulorganisatorische auf der anderen Seite. Es ist das jeweils neu zu bestimmende Verhältnis zwischen Wunsch und Wirklichkeit, das in den KMK-Empfehlungen vom sechsten Mai 1994 auch angelegt ist.

1. Die KMK-Empfehlungen (1994): Vision und Wirklichkeit

■ Eine Schule für alle

Welches sind nun die Kernideen der KMK-Empfehlungen von 1994? Vieles ist hierzu profunde aufgeschrieben (Bleidick 1990, Schuck 1993, Bleidick • Schuck • Rath 1995) und mittlerweile in aller Munde. Trotzdem sei an die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung unter dem Gesichtspunkt er-

innert, daß es sich bei den KMK-Empfehlungen von 1994 um ein einstimmig von den Ländervertretungen beschlossenes Konsenspapier handelt, welches als Richtungs- und länderspezifische oder institutionenspezifische Interpretationen zuläßt. So gesehen ist es unabdingbar, zur Profilbildung sonderpädagogischer Einrichtungen einen fachlich, inhaltlich eigenen Standpunkt im möglichen Interpretationsspektrum zu finden.

■ *Ablösung des Begriffs der Sonderschulbedürftigkeit durch den des Sonderpädagogischen Förderbedarfs: Überwindung einer eher institutionellen Orientierung zugunsten einer personalen Orientierung*

Es ist im fachlichen Diskurs immer wieder herausgestellt worden, daß mit den Empfehlungen eine Ablösung der institutionellen Orientierung durch eine personale Orientierung vollzogen wurde. Sichtbarer Ausdruck hierfür ist, daß in den KMK-Empfehlungen und schon in manchen novellierten Schulgesetzen nicht mehr die mutmaßliche Sonderschulbedürftigkeit als Leitfrage für die Konzeption des weiteren Schulwegs behinderter Kinder gilt, sondern Fragen nach dem sonderpädagogischen Förderbedarf bearbeitet werden müssen und zu klären ist, unter welchen Bedingungen die-

sem sonderpädagogischen Förderbedarf in der allgemeinen Schule entsprochen werden kann.

Diese Entwicklung begann auf der Ebene kulturministerieller Absprachen mit dem vielzitierten Protokoll der 110. Amtschefkonferenz der Kultusminister im September 1988 und der Feststellung, daß der zukünftige Ort der Förderung behinderter Kinder nicht mehr allein die Sonderschule zu sein habe. Bereits diese 110. Amtschefkonferenz hatte zur Folge, daß in einigen Novellierungen der Schulgesetze der Bundesländer noch vor Veröffentlichung der KMK-Empfehlungen von 1994 nicht mehr die Sonderschule als der alleinige Ort der Förderung Behinderter definiert ist, sondern die allgemeine Schule primärer Ort der Förderung sein soll.

Die schulgesetzlichen und inhaltlichen Weiterentwicklungen bei uns haben ein Beispiel in den Entwicklungen in Großbritannien, die auf anderem historischen Hintergrund schon 1978 zum berühmten "Warnock-Report" (DES 1978) führten. Dort wurde eine personorientierte Wende in der Gesetzgebung und in der Weiterentwicklung der Schulstrukturen dadurch eingeleitet, daß den „Handicaps“ die „Special Educational Needs“ gegenübergestellt wurden und die Schule die Auflage bekam, den „speziellen erzieherischen Bedürfnissen“ einzelner Kinder zu entsprechen.

Was aber ist sonderpädagogischer Förderbedarf?

■ *„Sonderpädagogischer Förderbedarf“ in den KMK-Empfehlungen: Eine Tautologie ohne definierendes Abgrenzungskriterium*

Bleidick, Rath und Schuck (1995, 254) weisen (1.) daraufhin, daß es sich beim Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs allerdings um eine tautologische Definition handelt, denn nach den vorliegenden Texten liegt sonderpädagogischer Förderbedarf vor, wo Schüler sonderpädagogischer Förderung bedürfen.

Vermißt wird (2.) ein definierendes Abgrenzungskriterium zwischen Pädagogischem und sonderpädagogischem Förderbedarf, so daß alternative Definitionsversuche nicht ausbleiben.

Bleidick, Rath und Schuck hatten schon in der Beratungsphase zur KMK-Empfehlung einen unberücksichtigten Definitionsvorschlag gemacht, der eine Entkopplung zwischen individuellen pädagogischen Bedürfnissen und schulischen Möglichkeiten einerseits und einer nur graduellen Differenz zwischen pädagogischen Hilfen und zusätzlichem Bedarf an pädagogischen Hilfen andererseits vorsah.

Kurz und bündig hatte ich schließlich 1994 formuliert (Schuck 1994): Sonderpädagogischer Förderbedarf ist dann zu vermuten, wenn ein Kind am gegebenen Lernort durch das bisherige Arrangement von Lernbedingungen nicht hinreichend gefördert werden kann.

■ *Stärkung der Philosophie*

der Integration als Weg und Ziel

In den KMK-Empfehlungen sehe ich eine Stärkung einer anderen Integrationsphilosophie: Unser gegliedertes Sonderschulwesen basiert auf den KMK-Empfehlungen von 1960 und 1972 und ist unter der Idee entstanden, daß die gesellschaftliche Integration Behinderter nur über den Weg der schulischen Separation wirklich gelingen kann. Es ist die Philosophie der „Gesellschaftlichen und beruflichen Integration als Ziel“. Dem setzt die KMK-Empfehlung von 1994 die Idee der „Integration als Weg und Ziel“ und damit die vordringlich gebotene Förderung behinderter Kinder in der allgemeinen Schule entgegen. Verknüpft wird diese Absichtserklärung mit dem Vorbehalt, daß mit dem Unterricht in der allgemeinen Schule kein Qualitätsverlust sonderpädagogischer Förderung verknüpft sein darf.

Die KMK-Empfehlungen können dabei so gelesen werden, daß in der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder eine weitgehende Annäherung an personale Bedürfnisse der betroffenen Kinder geschehen soll.

Damit kommt die Tauglichkeit der allgemeinen Schule als primärer Ort der Förderung behinderter und benachteiligter Kinder auf den Prüfstand und damit die Art und Weise, wie wir im Stande sind, sonderpädagogische Ressourcen ohne Qualitätsverluste in neuer Weise in unseren Schulen bereitzustellen und den Lern- und

Entwicklungsbedürfnissen unserer Kinder zu entsprechen.

■ *Stärkung eines sozialwissenschaftlich-systemischen Behinderungsbegriffs*

Mit der KMK-Empfehlung wird meiner Einschätzung nach ein sozialwissenschaftlich bestimmter Behinderungsbegriff favorisiert, der Behinderung nicht als Eigenschaft, sondern als ein Produkt von Sozialisation, Interaktion und Kommunikation in einem gesellschaftlichen Kontext begreift. Verknüpft ist damit eine Stärkung der Ideen einer systemischen, diskursiven und lerngegenstandsbezogenen Diagnostik.

■ *Beharrungstendenzen, Risiken und Sollbruchstellen*

Die Richtungsempfehlungen der KMK haben sich, so ist zu sehen und darf prognostiziert werden, gegen allerlei Beharrungstendenzen, Risiken und Sollbruchstellen zu behaupten.

■ *Die Finanzierungsvorbehalte und die Qualitätssicherungsklauseln*

Der allenthalben in neueren Schulgesetzen gemachte Finanzierungsvorbehalt und die Forderung nach einer gleich guten Förderung behinderter Kinder in der allgemeinen Schule macht die gemeinsame Unterrichtung aller Kinder in der allgemeinen Schule abhängig von den sächlichen und personellen Möglichkeiten, die in der allgemeinen Schule zu schaffen sind. Es wird damit in neuer Wei-

se eine institutionelle Kategorie eingeführt, nämlich die Möglichkeiten und die Fähigkeit der allgemeinen Schule, sich auf behinderte und benachteiligte Kinder einzustellen. Hier wird eine „tiefe Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen Utopie und widerständigen Verhältnissen, die unser Bildungssystem bestimmen,“ deutlich (Bleidick • Rath • Schuck 1995, 261), die neuere Schulgesetze kennzeichnet und aktuelle höchstrichterliche Entscheidungen notwendig macht. Unter den Finanzierungsvorbehalten werden die inhaltlichen Bekenntnisse der Empfehlungen in der Realität leicht zu Lippenbekenntnissen ohne praktische Konsequenzen und die Proklamation einer personalen Orientierung zur folgenlosen Absichtserklärung.

Ein weiteres, das klassische Denken stabilisierende Element kommt hinzu. Ich finde zum Beispiel in einem Entwurf eines niedersächsischen Verordnungstextes folgende Definitionen:

■ *Sonderpädagogischer Förderbedarf ist dann zu vermuten, wenn die präventive schulische Förderung aber auch Zurückstellung oder Klassenwiederholung nicht zum zielgleichen Lernen ausreichen (Entwurf der VV zu § 1 des alten Entwurfs der VO).*

Hier wird deutlich, daß ein wesentliches Kriterium der Behandlung von Schülerinnen und Schülern die mutmaßliche Erreichbarkeit der Lernziele einer Schulform ist. Das ist eine weitere

Bekräftigung einer eben nicht überwundenen institutionellen Orientierung.

Was immer sich ein Förderausschuß an hilfreichen Unterstützungen am gegebenen Lernort ausdenken mag, sobald die Dinge nicht finanzierbar erscheinen, sobald mutmaßlich eine Kollision mit den Zielen von Schulformen besteht und sobald der Eindruck entsteht, die notwendige Förderung ist am gegebenen Lernort nicht in gleicher Qualität zu sichern wie in einer Sonderschule, wird das Konzept gewechselt und die Modifikationsstrategie der Veränderung von Lernbedingungen am gegebenen Lernort zur klassischen Selektionsstrategie der Auswahl eines anderen Lernortes. Der personorientierte Anspruch der KMK-Empfehlungen wird auf diesem Wege zu einer rein institutionell bestimmten Entscheidung. Hinzu kommt eine klassische Denkfigur: Die nicht ausreichenden Möglichkeiten der Anpassung der Schule an die Kinder wird als so schweres individuelles Problem deklariert, daß dem nur durch eine institutionelle Entscheidung begegnet werden kann.

Die Kolleginnen und Kollegen in den Förderausschüssen stehen länderspezifisch unterschiedlich vor einem drückenden Problem: Sobald bei Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf erkannt wird, ist die freie Schulwahl der Eltern ausgehebelt und der Weg in eine Sonderschule dann vorgezeichnet, wenn dem sonderpädagogischen Förderbedarf in

der allgemeinen Schule nicht entsprochen werden kann.

Es hat sich demnach nichts wirklich geändert. Um im Bilde der Kurzschlußstrecke und Sollbruchstelle zu bleiben: Die neuen von den KMK-Empfehlungen nahegelegten Konstruktionen der Schullandschaften eröffnen zwar den Weg der gemeinsamen Unterrichtung aller Schüler in einer Schule, parallel dazu gibt es jedoch noch immer den klassischen Weg einer Beschulung in Sonderschulen. Wann nun die Sollbruchstelle bricht, hängt ab von der Stärke der Sicherungen, die den neuen Weg ermöglichen. Das ist die Haltekraft der allgemeinen Schule und die Qualität der Anpassungsmöglichkeit der allgemeinen Schule an die Bedürfnisse aller Kinder. Wenn diese Sicherungen nicht, vor allem nicht durch inhaltliche Kompetenz und materielle und personelle Ressourcen gepflegt werden, dann brennen sie durch und die klassischen Mechanismen der Schullaufbahnzuweisungen im gegliederten Schulsystem greifen.

Bis jetzt habe ich vorwiegend auf einer organisatorischen Ebene argumentiert, letztlich mit dem Ziel, den Glauben zu erschüttern, mit neuen Begriffen und teilweise veränderten Vorgehensweisen schon wirklich aufs Ganze etwas verändert zu haben. Nicht, daß ich die kleinen Schritte gering schätze, sondern klar muß bleiben, daß es noch weiter gesteckte Ziele gibt.

2. Personorientierte Argumente und Konsequenzen der weiteren Profilierung von Schulen

Die KMK-Empfehlungen haben eine Welle von Diskussionen über organisatorische Veränderungen der Schullandschaft hervorgerufen. Ich erwähne hierzu nur die Diskussion um die organisatorische Gestaltung und Verankerung von Förderzentren. Dem will ich entgegenhalten, daß wir

1. die Dinge von unserer Profession her zunächst unter der Frage zu diskutieren haben, welches denn die Bildungs-, Entwicklungs- und Lernbedürfnisse heranwachsender Menschen, vor allem von Menschen unter der Bedingung einer Hörschädigung sind. Erst dann ist

2. zu fragen, wie denn diese Entwicklungs- und Lernbedürfnisse in geeigneten Schulstrukturen zur Geltung gebracht werden können.

■ *Das gesellschaftliche Spannungsfeld zwischen Humanität, Solidarität und Brauchbarkeit*

Das alles hat zu geschehen auf dem Hintergrund gegenwärtiger allgemeiner Trends in der Entwicklung gesellschaftlicher Unterstützungssysteme für behinderte und benachteiligte Menschen. Diese allgemeinen Trends gesellschaftlicher Entwicklung will ich nur mit dem Hinweis erwähnen, daß die Perspektive einer Schule für alle keineswegs konsensfähig ist und alle Forderungen zum fachlich begründeten und nicht

kostenneutralen weiteren Ausbau der Unterstützungssysteme für Behinderte und Benachteiligte konkurrieren müssen mit anderen Begrenzungen und sich einer generellen Aussage der Bundesregierung zu stellen haben:

„Die Bundesregierung ist bestrebt, im Rahmen ihrer Gesamtpolitik dazu beizutragen, daß die Lebensumstände behinderter Menschen von ihnen selbst nicht als benachteiligend empfunden werden, gleichwertige Chancen soweit wie möglich hergestellt und noch bestehende tatsächliche Benachteiligungen abgebaut werden ... Andererseits sind die Pflichten der Gesellschaft gegenüber behinderten Menschen nicht unbegrenzt, insbesondere soweit für ihre Rehabilitation und Eingliederung menschliche und finanzielle Ressourcen in Anspruch genommen werden, die dann für andere, ebenfalls wichtige Aufgaben nicht mehr zur Verfügung stehen.“ (Aus dem Bericht der Bundesregierung zur Lage der Behinderten und der Entwicklung der Rehabilitation 1994, 8.)

■ *Bildungs-, Entwicklungs- und Lernbedürfnisse heranwachsender Menschen*

Auch hinsichtlich der Frage nach den Bildungs-, Entwicklungs- und Lernbedürfnissen von heranwachsenden Menschen herrscht keineswegs Konsens, schon gar nicht in einem so schwierigen Feld wie dem der Hörgeschädigtenpädagogik.

Eine Annäherung an diese Frage ist auf unterschiedlichen Ebenen möglich, wobei die klassischen erziehungswissenschaftlichen Ziele der Mündigkeit, Partizipation und Emanzipation noch immer gelten.

In einer Veröffentlichung der Arbeitsgruppe Integration an der Staatlichen Internatsschule für Hörgeschädigte Schleswig lese ich hierzu: „Erziehung bewegt sich in einem Feld polarer Zielsetzungen: der Sozialisation und der Individuation des einzelnen.“ Die Autoren dieser Arbeitsgruppe verstehen unter Sozialisation „die Einpassung des einzelnen in die Gesellschaft, genauer in die für ihn relevanten gesellschaftlichen Gruppen“ und verstehen diesen Vorgang als zweiseitigen Anpassungsprozeß des einzelnen und der Mitglieder von Lebensgemeinschaften. Demgegenüber ist die Individuation „die Entfaltung der Persönlichkeit in ihrer Einmaligkeit, unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Stärken und Schwächen“. Dieser Prozeß der Persönlichkeitsentfaltung geschieht im Bilde der Autoren in ständiger Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, wodurch eine soziale und personale Identität entsteht. Es wird sodann der Standpunkt vertreten, daß jede schulische Organisationsform hinsichtlich der Zielsetzungen der Sozialisation und Individuation verantwortet werden müsse.

Ich will die Dinge noch auf eine psychologische Ebene transformieren und mich auf die Seite der sich entwickelnden Subjekte

stellen. Dabei gehe ich von einem Menschenbild aus, welches unter der Aktivitätsannahme den Menschen als Konstrukteur seiner Wirklichkeit und als eigenverantwortlichen Gestalter seiner Lern- und Entwicklungsprozesse be- greift.

In diesem Theorierahmen wird Entwicklung als Interaktion zwischen Person- und Umweltveränderung verstanden. Wesentliche Entwicklungsaufgaben werden gesehen in der Welterschließung und Rekonstruktion der gesellschaftlichen Erfahrungen, in der Entwicklung von Bewältigungs- und Gestaltungskompetenz des eigenen Lebens und in der Entwicklung der eigenen Identität in unterschiedlichen Lebenskontexten.

Die entwicklungspsychologische Frage, wie die äußere Welt zu inneren Strukturen und damit individuell verfügbar wird, ist hierbei zentral. Hierzu hat gerade Piaget eine Reihe erklärungsmächtiger Konstrukte vorgelegt und gezeigt, daß die Welterschließung, das heißt die Entwicklung innerer Repräsentationen von Realität im ständigen assimilierenden und akkomodierenden Austausch zwischen bereits entwickelten inneren psychischen Strukturen und der äußeren Welt geschieht. Diese äußere Welt zeichnet sich dabei im Allgemeinen und auch unter Berücksichtigung von Fragen der Hörgeschädigtenpädagogik durch eine spezifische kommunikative Situation und charakteristische personale und materielle Gegeben-

heiten der jeweiligen Lebensgemeinschaften aus. Guthörende und hörgeschädigte Kinder und Menschen gleichen sich prinzipiell in ihrem Bedürfnis, Welt zu erschließen und durch effektive innere Strukturen zu repräsentieren. Eine zentrale Rolle spielt dabei offensichtlich die von Piaget beschriebene Symbolfunktion. Sie führt über mehrere Entwicklungsstufen hin zu einem Zeichen- und Symbolsystem, mit dem eine Befreiung im Denken der Kinder vom Hier und Jetzt, vom konkret Anschaulichen gelingt.

Das in der Mehrheitsgesellschaft der Guthörenden übliche und am höchsten entwickelte Zeichen- und Symbolsystem ist die Lautsprache. Symbolische Vorstellungen, die mit der Sprache auf den Begriff gebracht werden, dienen als Ersatz für die wirklichen Dinge; in ihnen werden Erfahrungen, Erkenntnisse und individuell zugeschriebene Bedeutungen repräsentiert; sie dienen dem kommunikativen Austausch und der Bezeichnung von Nichtanwesendem, Vergangenen und Zukünftigem. Zeichen- und Symbolsysteme vermitteln zwischen internen kognitiven Strukturen und der Umwelt und werden im aktiven Umgang eben mit dieser Umwelt je individuell entwickelt.

Hörgeschädigte Kinder entwickeln die Symbolfunktion in der sensumotorischen Entwicklungsstufe und weit bis in die präoperative Stufe hinein offensichtlich genauso wie die guthörenden Altersgenossen. Dafür

gibt es eine Vielzahl empirischer Belege, die besonders dann zu aufschlußreichen Ergebnissen geführt haben, wenn gehörlose Menschen miteinander verglichen werden, die in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten aufwachsen (vgl. z. B. Prillwitz 1982, Krüger 1987, Günther 1991).

Erst dann, wenn guthörende Kinder ihre zunächst egozentrische Sprache zur konventionalisierten Sprache weiterentwickeln und sich damit neue Formen der Auseinandersetzung mit Welt und Umwelt erschließen, beginnt sich der nur ungenügend mögliche Lautsprecherwerb bei den hörgeschädigten Kindern behindernd auf die Entwicklung der Symbolfunktion auszuwirken. Die Welterschließung in ihren komplexen Strukturen und Verästelungen gelingt nun zunehmend schwerer, da ein für Kommunikation, Kooperation und Bedeutungsaustausch unabdingbar notwendiges Zeichen- und Symbolsystem nicht ohne weiteres zur Verfügung steht. Dabei scheint die Nichtverfügbarkeit eines Zeichen- und Symbolsystems in einer Gemeinschaft und nicht die Nichtverfügbarkeit der Lautsprache das entscheidende behindernde Moment zu sein.

Ich resümiere hier mit einem abgewandelten Zitat von Claußen und Schuck: „In diesem Begründungszusammenhang muß (vorschulische) Erziehung hörgeschädigter Kinder daran gemessen werden, inwieweit sie entwicklungsgerechte, re-

präsentative und altersgerechte Erfahrungsräume schafft und eine hohe Kommunikationsdichte zwischen Personen einer Gemeinschaft fördert. Hierbei spielt die Verwendung effektiver Kommunikationssysteme bei allen Graden der Hörschädigung eine entscheidende Rolle.“ (Claußen & Schuck 1986, 51).

Eine solche inhaltliche Aussage wäre einschließlich der erläuterten Begründungszusammenhänge der Diskussion der weiteren Entwicklung der organisatorischen Struktur des Schulsystems zugrunde zu legen.

Einen weiteren inhaltlichen Aspekt will ich nicht unerwähnt lassen, die Frage nämlich, wie Menschen lernen. Hierzu gibt Holzkamp sehr produktive und für die Schulorganisation provokative Antworten: Holz-kamps Generalvorwurf gegen schulisches Lernen ist der, daß Schülerinnen und Schüler in der Schule nicht wirklich lernen.

Dazu wäre es nämlich notwendig, daß die Schüler in dem, was in der Schule veranstaltet wird, für sich eine Lernproblematik erkennen können. Nur dann, wenn ein Problem als subjektiv bedeutsam erkannt werden kann, findet wirkliches Lernen – im Sinne Holzkamps: expansives Lernen – statt. Lernen ist dabei eine konstruierende Aktivität von Menschen, die im Lernen Bilder ihrer Welt entwickeln und nach deren Maßgabe operieren und sie unter dem Gesichtspunkt der immer

besseren Kontrolle von Realität effektivieren.

Schule aber trainiert defensives Lernen. Schülerinnen und Schüler lernen, durch die Schule zu kommen, sich zu arrangieren, herauszubekommen, welche Antworten erwünscht sind ... usw. Schüler lernen, die Schule zu bewältigen und nicht eine individuelle Lernproblematik zu bearbeiten.

Schule unterliegt dem fatalen Irrtum, daß ein Lehren auf der Lehrerseite zwangsläufig zum Lernen auf der Schülerseite führt. Das ist ein Lehr-Lern-Kurzschluß.

Ebenso kurzschlüssig ist es anzunehmen, es sei möglich, durch die Kontroll- und Disziplinierungsmittel der Schule expansives Lernen anzuregen. Das mag gelegentlich der Fall sein. Doch im Holzkampschen Rahmen müssen die Kontroll- und Disziplinierungsmittel der Schule als Lernbehinderungen verstanden werden (Hackel 1993).

Unter Berücksichtigung der Eigengesetzlichkeit menschlichen Lernens stellt Hackel (1993, 48) drei pädagogische Funktionen von Schule heraus:

1. Die Absicherung der Lernprozesse habe durch die Bereitstellung eines angemessenen Entfaltungsraums zu geschehen. In diesem Raum wäre die Entfaltung der Selbstregulation und der eigenen Interessen nach eigenen Bedürfnissen durch jeden Lernenden zu ermöglichen.

2. Die Anregung von Lernprozessen kann durch den Auf-

weis von Problemstellungen gesehen. Entwicklungsbedürfnisse treten dann auf, wenn Handlungsnotwendigkeiten in dem Sinne auftreten, daß alte Erfahrungen und vorhandene Kompetenzen als untauglich erkannt werden, neue Probleme zu lösen. Oder wie Haug es formuliert (zitiert nach Hackel 1993, 48): „*Einen Lernprozeß organisieren heißt, Erfahrungen in die Krise führen. Dafür benötigen die Schüler ihren Lehrer.*“

3. Schule habe die Unterstützung der Problemlösungsversuche der Lernenden durch die Weitergabe von Erfahrungen zu unterstützen. „*Dabei wäre zu berücksichtigen, daß es nicht um eine versuchte Verpflichtung auf die Übernahme bestimmter Lerninhalte gehen kann, sondern lediglich um ein Angebot zur Unterstützung bei der selbsttätigen Verfolgung von Problemlösungszielen. Damit müßte zugleich akzeptiert sein, daß Lerninhalte nur im Ausmaß ihrer tatsächlich erfahrbaren Problemlösungskapazität von den Lernenden angenommen werden können*“ (Hackel 1993, 48).

Gefragt ist diesen Vorstellungen gemäß eine entwicklungsunterstützende Kooperation zwischen Lehrern und Schülern, die Holzkamp in einem Rahmenkonzept des „partizipativen Lernens“ aufgenommen hat. „Sein Grundgedanke besteht darin, daß die Handlungen der LehrerInnen nicht mehr auf die SchülerInnen und deren Lernerfolg zentriert

sind, sondern auf die ‚öffentliche‘ Bearbeitung und Lösung sachlicher Problemstellungen. Sie agieren dann nicht mehr als ‚Eintrichter‘ von Wissen, sondern – wie Holzkamp darstellt [...]“ (Hackel 1993, 49) als ‚Masters‘, die das tun, wozu es zu gehen hat, ein individuelles Problem zu lösen und die Kinder sukzessiv immer mehr daran teilnehmen zu lassen.

In diesem Argumentationskontext wird der Lernende radikal als Subjekt seines eigenen Bildungsprozesse anerkannt und dennoch müssen Vielfalt und Selbsttätigkeit kollektiv organisiert werden. Leitlinien für diese institutionelle Brechung des Gegenstandes kann ein Bildungsbezug sein, der in der Bildung einen Vorgang sieht, der die exemplarische Aneignung allgemeiner Strukturen an einzelnen Lerngegenständen sieht und nicht in der reproduktiven Übernahme vieler Einzelkenntnisse.

Schule hat nach solchen Auffassungen flexible Lernunterstützungsprozesse zu organisieren, die höchste methodische und inhaltliche Ansprüche stellen und vor allem ein „neues Verständnis der Funktion der Lehrenden erforderlich“ macht. Ihre Aufgabe läge nicht mehr im (ohnehin nicht realisierbaren) „Steuern“ des Lernprozesses, „sondern im Zur-Verfügung-Stellen jener Unterstützungen, die die Lernenden benötigen, um ihre Lernprozesse in einem umfassenden Sinne selbst und eigenverantwortlich betreiben zu können“ (Hackel 1993, 50).

Mit einer solchen kritisch-psychologischen Fragerichtung sind zunächst mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet. Eine solche Fragerichtung hat sich im gegenwärtigen Veränderungsprozeß darin zu bewähren, ob sie zu Antworten führt, die der sich wandelnden Schule eine wirkliche personale Orientierung verleiht. Eine wirkliche personale Orientierung wäre dann gegeben, wenn es gelingen könnte, die beschriebenen Lernunterstützungsprozesse für behinderte und nichtbehinderte Menschen gemeinsam zu organisieren.

Ich prognostiziere eine ertragreiche Diskussion, wenn wir die Diskussion über die bessere Kommunikationserziehung bei unterschiedlichen Graden der Hörschädigung auch unter der Perspektive des Subjektes führen würden. Ich habe beispielsweise in einer kleinen Schule in Schottland erlebt, wie es den Kolleginnen dort gelingt, in ganz unorthodoxer Weise den Kindern einer Gruppe die breite Palette hörschädigungsspezifischer Technologien, von der lautsprachlichen Erziehung bis zur Gebärdenorientierung, simultan anzubieten. Ich habe gesehen, wie die Kolleginnen dort sich verstehen als diejenigen, die den Lernenden all‘ das zur Verfügung zu stellen, was sie brauchen, um sich immer effektiver zusammen mit anderen ihre Welt zu erschließen.

Zusammenfassung

Ich fasse zusammen, welche personorientierten und bildungstheoretischen Argumente im Veränderungsprozeß von Schule nach meiner bisherigen Argumentation aufzunehmen sind: Leitziele sind Erziehung zur Mündigkeit, Partizipation und Emanzipation in einem Prozeß der Sozialisation und Individuation. Schule hat repräsentative, entwicklungs- und altersgerechte sowie kommunikationsanregende Erfahrungsräume zu schaffen, in denen sich die Lernenden radikal als Subjekt ihrer eigenen Bildungsprozesse verwirklichen können. Gefragt ist eine entwicklungsunterstützende Kooperation zwischen Lehrern und Schülern. Dazu gehört ein Selbstverständnis der Lehrer, nicht die Steuerleute der Lernprozesse ihrer Schüler zu sein, sondern ihre Aufgabe darin zu sehen, jene Unterstützungen zur Verfügung zu stellen, „die die Lernenden benötigen, um ihre Lernprozesse in einem umfassenden Sinne selbst und eigenverantwortlich betreiben zu können“ (Hackel 1993, 50).

Notwendige Strukturen der institutionalisierten Förderung zur Umsetzung des Anspruchs der personalen Orientierung

Zeitliche Organisationsformen der sich wandelnden Schule

Die derzeit verfügbaren bzw. angedachten Organisationsformen für eine integrative Schule bewegen sich auf einem Kontinuum zwischen der allgemeinen Schule einerseits und der Hörschädigtenschule unterschiedlicher Schwerpunktsetzung mit und ohne Internat auf der anderen Seite. Die entwickelten Schulstrukturen sind im Bereich der Hörschädigtenpädagogik regional unterschiedlich im historischen Entwicklungsprozeß entstanden. Verfügbar sind weitere Abstufungen des Prinzips der gemeinsamen und vereinzelter Unterrichtung auf der einen Seite des Kontinuums und der separierten Unterrichtung auf der anderen Seite. Das Kontinuum zwischen allgemeiner und Sonderschule sehe ich wie folgt:
Der eine Pol, die allgemeine Schule. Die Zwischenstufen: Einzelintegration in der allgemeinen Schule – Integrationsklassen – Integrative Regelklassen – Förderzentren (regionale, überregionale, mit Schülern, ohne Schüler). **Der andere Pol, die Sonderschulen.**

Perspektiven der Modellierung von Profilen von Schulen

Nach meinen bisherigen Ausführungen geht es um die Verfolgung des Leitziels einer bestmöglichen Passung zwischen Bildungs-, Entwicklungs- und Lernbedürfnissen von Individuen unter der Berücksichtigung der Organisierbarkeit von Institutionen. Dazu gehören eine lebenswirkliche Heterogenität von Lerngruppen und damit eine gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder, Schaffung einer Balance zwischen Heterogenität und Homogenität von Lerngruppen, Differenzierung des Angebots, der Lernformen und der Lerngruppen, Flexibilität und Durchlässigkeit der Organisationsformen, gleitende Intensität sonderpädagogischer Unterstützung und die Berücksichtigung schädigungs- und behinderungsspezifischer unterschiedlicher Problemlagen.

All das ist keineswegs neu und wäre längst Realität, wenn die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 wirksamer für die Entwicklung unserer Schulstrukturen geworden wären. Das ist trefflich nachzulesen bei der Arbeitsgruppe Integration an der Staatlichen Internatsschule für Hörschädigte Schleswig. Die Bildungskommission schlug nämlich 1973 eine Konzeption zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher vor, die eine weitestmögliche gemeinsame

Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsah und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erschien, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglichen sollte. Das war die Konzeption einer Schule für alle mit vielfältigen Differenzierungs- und Unterstützungssystemen unter einem Dach.

Nun stehen wir heute vor dem Problem, das Entweder-Oder-Denken zwischen Einzelintegration und Beschulung in einer Sonderschule überwinden zu müssen. Unter personalen Gesichtspunkten sind beide Beschulungsformen problematisch. Im einen Falle fehlen dem hörgeschädigten Kind die identitätsstiftende Kommunikation mit Gleichbetroffenen, im anderen Falle die identitätsstiftende Kooperation mit Normalhörenden. Nach meiner Vorstellung müssen sich die Extreme des augenblicklichen Kontinuums treffen. Am besten in einer allgemeinen Schule, die ein sonderpädagogisches Förderzentrum als Kompetenz-, Beratungs- und Koordinationszentrum sonderpädagogischer und sozialer Unterstützungssysteme beherbergt. Dieses Förderzentrum hätte die Unterrichtung von Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen nach dem Modell der englischen Units zu organisieren und zu gestalten. Diese Units haben an jenen allgemeinen Schulen zu sein, die von mehreren hörgeschädigten Kindern besucht wer-

den können. Diese Globalvorstellung muß sicherlich in einem Flächenstaat anders als in der Großstadt umgesetzt werden. Auf jeden Fall müßte für den Förderschwerpunkt Hören sichergestellt sein, daß in einem solchen Kompetenzzentrum alle im Fach entwickelten Technologien bereitstehen, gepflegt werden und den betroffenen Kindern, Jugendlichen und ihren Familien verfügbar sind.

Diagnostische Haltungen und Strategien

Zu einem personorientierten Konzept der weiteren Profilierung der Schullandschaft gehören auch andere diagnostische Haltungen und Strategien als diejenigen, die noch weit verbreitet sind. Die klassische sonderpädagogische Diagnostik wurde im bisherigen fachlichen Diskurs als Selektionsdiagnostik etikettiert, weil sie zu oft zu einem institutionell orientierten Ritual wurde, dabei nach einer gegebenenfalls vorhandenen Sonderschulbedürftigkeit fragte und eine Auswahl von „passenden“ Schülern für gegebene Schulformen traf. Dabei erfolgte eine Orientierung an Schädigungen und mutmaßlichen Eigenschaften im Persönlichkeits- und Leistungsbe- reich und eine Bevorzugung empirischer Normen als Bezugssysteme der Beurteilung. Der Auswahlvorgang passender Schüler wurde im Wesentlichen durch drei miteinander verwobene Dimensionen

bestimmt: Die Dimension vorhandener Schädigungen, die Begabungsdimension und die emotional-soziale Dimension. Verwendet werden und wurden im psychologisch-pädagogischen Bereich vorwiegend eigenschaftsorientierte Diagnoseverfahren, die durch die Beschreibung einer Konstruktausträgung beim Kind (z. B. Begabungsschwerpunkte und Intelligenz) eine Prognose für den folgenden Schulerfolg entwickeln und danach über die zukünftige Schulform bestimmen.

Die unter den Vorgaben der KMK-Empfehlungen von 1994 naheliegende diagnostische Vorgehensweise, so wie sie in verschiedenen neueren Schulgesetzen bereits angelegt ist, besteht darin, nun den Sonderpädagogischen Förderbedarf zu bestimmen und danach zu fragen, wie die Lernbedingungen in der allgemeinen Schule zu verändern sind, um diesem Förderbedarf entsprechen zu können. Ein Sonderpädagogisches Gutachten hat danach die Bedingungen zu beschreiben, unter denen ein Kind in der allgemeinen Schule die ihm möglichen Lern- und Entwicklungsschritte vollziehen kann. Gesucht werden soll nach einer ganz anderen Passung zwischen Individuum und Institution. Bei mangelnder Passung am gegebenen Lernort steht nun nicht mehr die Selektion von Schülern, sondern die Modifikation von Lernbedingungen im Programm. Eine solche diagnostische Strategie heißt spätestens seit Schwarzer 1977 eine Modifikati-

onsstrategie. Sie ist kompetenten sonderpädagogischen Diagnostikern keineswegs fremd und zwingt schon immer im Prozeß der Gutachtenerstellung zunächst zur Entwicklung eines Förderkonzeptes und dann erst zur Beantwortung von Fragen der Umsetzung unter realen schulorganisatorischen Bedingungen (vgl. Schuck 1994). Doch es muß eine weitere Dimension hinzukommen, wenn die zitierten subjektorientierten Ansätze wirklich zur Geltung gebracht werden sollen. Es ist die Frage danach, welche Bedingungen denn Gegenstand der diagnostischen Aufmerksamkeit sein sollen.

Unter den Prämissen von Claußen und Schuck wäre zu fragen, ob das schulische Arrangement repräsentative, entwicklungs- und altersgerechte sowie kommunikationsanregende Erfahrungsräume schafft. Ergänzt durch die Holzkampschen Thesen wären die schulischen Bedingungen daraufhin zu betrachten, ob die Lernenden Subjekte ihrer eigenen Bildungsprozesse sein können und ob eine entwicklungsunterstützende Kooperation zwischen Lehrern und Schülern stattfindet und stattfindet. Die Aufmerksamkeit hätte sich auf das Selbstverständnis des Lehrers bzw. der Lehrerin zu richten und zu klären, wie weit es bisher gelungen ist, jene Unterstützungen zur Verfügung zu stellen, „die die Lernenden benötigen, um ihre Lernprozesse in einem umfassenden Sinne selbst und eigenverantwortlich

betreiben zu können“ (Hackel 1993, 50).

So abgehoben diese Forderungen klingen mögen, so dicht sind sie doch offensichtlich am Puls der Zeit. Denn viele Schulgesetze haben ein neues Zauberwort der Fachdiskussion in ihren Text aufgenommen. Es ist die „Kind-Umfeld-Analyse“, die den Weg für das von mir angesprochene entwicklungspsychologische Gedankengut öffnen kann (hierzu Schuck 1994).

3. Die nächsten inhaltlichen und schulorganisatorischen Entwicklungsschritte

Wir haben nach meiner Vorstellung an der Vermehrung von Alternativen zur Beschulung Hörgeschädigter zu arbeiten. Beispiele dafür gibt es in allen Bundesländern. Ein sehr weit gehendes finden wir in Bremen, welches dicht an das englische Unit-Prinzip für Hearing Disabilities herankommt. Mit der Vermehrung von Beschulungsalternativen sollte die verbreitete Dichotomie der Förderung entweder in einer spezifischen Sonderschule/Internat oder in der Einzelintegration mit dem Ziel überwunden werden können, zahlreichere integrative Kontexte nach dem Unit-Prinzip und durch eine wie in Dingwall praktizierte Reverse Integration zu schaffen. Letztlich wird es darum gehen müssen, sowohl die allgemeine Schule wie auch die Sonderschule zu öffnen und beide Schulformen miteinander

zu verschmelzen.

Ich frage mich dabei, ob es ein wirklicher Gegenstand sein kann, über das Förderzentrum als eine Schule mit oder ohne Schüler zu streiten. Meiner Einschätzung nach müßte über den Umbau der Schule überhaupt u. a. unter den von mir vorgetragenen Argumenten diskutiert werden. Dabei müßte die Etablierung eines neuen Lernbegriffs möglich werden und die Schule sich zu einem kleinen Abbild entwickeln können der großen Gesellschaft, wie es Hartmut von Hentig vorschwebt, wenn er formuliert: Schule ist ein Ghetto, „in dem ganz andere Ordnungen und Verhältnisse walten als im Leben ‚draußen‘ ... Man lernt vor allem Antworten anderer kennen und Vorhersagen auf Probleme, die man selber noch nicht erfahren hat, oder auf Probleme, die man ohne die Schule gar nicht hätte. Die polis aber, die die Schule selber sein könnte und sollte - das einfache und kleine Abbild der gemeinten großen -, ist sie nicht. Die Zuständigen - erschrocken über die Ergebnisse einer zehner- bis dreizehnjährigen Schulbildung ohne Lebenserziehung - haben jetzt Gelegenheit umzudenken“ (Hentig 1993, 14).

Aus diesem Umbau müßte ein neues Drittes, aber kein Ghetto für wen auch immer entstehen: Eine Schule für alle unter einem Dach und die Bereitstellung sonderpädagogischer Kompetenzen in einem Kompetenzzentrum. Alles was jetzt geschieht, dürfte nicht hinderlich auf dem Weg zu

diesem Ziel sein. Ich frage, ob nicht die derzeitige Sonderschule für Hörgeschädigte in Vorleistung treten könnte, indem sie ihr Haus in Ordnung bringt, neue Inhalte und neue Lehr-Lernmethoden einbringt und neue Wege geht, die derzeitigen Dichotomien zu vermitteln.

4. Thesen zum Schluß

These 1: Förderbedarf
Der „Sonderpädagogische Förderbedarf“ als personorientierte Kategorie steht in der Gefahr unter institutionellen Gesichtspunkten assimiliert zu werden und seine fachlichen Bedeutung zu verlieren.

These 2: Entwicklungs- und Lernbedürfnisse heranwachsender Menschen
Unter einer personalen Orientierung sind die Entwicklungs- und Lernbedürfnisse heranwachsender Menschen die zentralen Bezugspunkte für die Weiterentwicklung der Schullandschaft.

These 3: Durchsetzung von Förderbedürfnissen
Zur Durchsetzung von Förderbedürfnissen aller Kinder in den allgemeinen Schulen muß ein höheres Niveau der Passung zwischen personseitigen und institutionellen Bedingungen geschaffen werden bzw. möglich sein. Notwendig erscheinen dabei flexible, durchlässige, angebotsreiche und kompetenzsichernde Schulstrukturen und dabei eine Verschmelzung der allgemeinen und der Sonderschule.

These 4: Feststellung des Förderbedarfs
Die Empfehlungen der KMK fordern dazu auf, eine klassische Eigenschaftsdiagnostik abzulösen durch eine lerngegenstands- und entwicklungsnahe, systemische und diskursive Diagnostik. Die KMK-Empfehlungen bieten den Rahmen für die strukturelle Ermöglichung alter Forderungen im Streit um eine bessere Diagnostik.

Ich wünsche der Tagung einen guten Verlauf und die Kreativität, langfristige und konsensfähige Ziel zu profilieren. Nur unter Zielvorgaben werden die kleinsten alltäglichen Schritte daraufhin beurteilbar, ob sie uns wirklich aus dem status-quo heraus und in Richtung auf die entwickelten Perspektiven führen.

Literaturverzeichnis:

Ahrbeck, Bernd • Bleidick, Ulrich • Schuck, Karl Dieter (1997): Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äußeren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, 739-769
Arbeitsgruppe Integration an der Staatlichen Internatsschule für Hörgeschädigte Schleswig (1992): *Unterrichtliche Integration hörgeschädigter Kinder*. Beiheft 30 der Zeitschrift Hörgeschädigtenpädagogik. Heidelberg: Julius Groos

Bleidick, Ulrich (1990): Bildungspolitische Entwicklungslinien zur gesellschaftlichen Integration von Behinderten. In: Schuck, Karl Dieter (Hrsg.): *Beiträge zur Integrativen Pädagogik - Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 9-32

Bleidick, Ulrich • Rath, Waltraut • Schuck, Karl Dieter (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 247-264

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) (1994): *Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Dritter Bericht der Bundesregierung*. Bonn

Claußen, Hartwig • Schuck, Karl Dieter (1986): *Die Entwicklung hörgeschädigter Kinder*. Heidelberg: Julius Groos

DES (Department of Education and Science) (1978): *Special Educational Needs* (Warnock Report). London

Günther, Klaus-B (1991): Hörsprachpädagogik zwischen Hörspracherziehung, Lautsprachbegleitender Gebärdensprache und Gebärdensprache. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 321-348

Hackel, B. (1993): Die Schule - (k)ein Ort zum Lernen? In:

Die Deutsche Schule - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 42-51
Krüger, Michael (1987): Psychologie der Gehörlosen und Schwerhörigen. In: Fengler, Jörg (Hrsg.): *Heilpädagogische Psychologie*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 43-72

Prillwitz, Siegmund (1982): *Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik*. Stuttgart: Kohlhammer 1982

Schuck, Karl Dieter (1993): Die Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs: Eine neue diagnostische Aufgabe in einer sich verändernden Schule? In: Mohr, H. (Hrsg.): *Integration verändert Schule*. (Band 3 der Reihe ‚Lebenswelten und Behinderung‘). Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 69-96

Schuck, Karl Dieter (1994): Eine Reise an das Ende der Welt und nicht nur Erinnerungen an freundliche Menschen und bezaubernde Landschaften. In: *hörgeschädigte Kinder*, 20-26

Schuck, Karl Dieter (1994): Probleme der Diagnostik in einer sich wandelnden Schule. In: *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, 4-30

Schuck, Karl Dieter: Zum Allgemeinen in der Schwerhörigenpädagogik. In: Frerichs, Hajo • Günther, Klaus-B. / Nep-

pert, Joachim (Hrsg.) (1997): *Perspektiven in der Schwerhörigenpädagogik*. Beiheft 41 der Zeitschrift Hörgeschädigtenpädagogik. Heidelberg: Julius Groos, 277-288

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): *Überarbeiteter Entwurf der ‚Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören‘ vom 24.4.96*. Bonn

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1960): *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Bonn

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1972): *Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Nienburg

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt*. (Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994). Bonn

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i.d.F. vom 06.05.1994*. Bonn
Ständige Konferenz der Kultusmi-

nister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Bonn

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1995): *Studienstrukturform für die Lehrerbildung. Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vom 12. Mai 1995*. Bonn

Prof. Dr. Karl Dieter Schuck,
Universität Hamburg
Institut für Behindertenpädagogik,
Sedanstraße 19, 20146 Hamburg