

bildenden Schule statt. Zwar zeigten einige der präsentierten Analysen, dass diese Maßnahmen durchaus für einen Teil – wenn auch nicht für die Mehrheit – der Jugendlichen ohne Schulabschluss erfolgreich sind. Ihnen verhalten sie trotz ihres Misserfolgs an der allgemein bildenden Schule dazu, den Hauptschulabschluss nachzuholen und damit teilweise Zugang zu einer beruflichen Ausbildung zu finden. Doch selbst für sie bleibt festzuhalten, dass der erfolgreiche Abschluss einer Ausbildung nur partiell ihre Marginalisierung auf dem Arbeitsmarkt kompensieren kann. Eine Ursache dafür ist, dass ihnen nur ein sehr kleines Segment von Ausbildungsberufen offen steht, die zudem zu den besonders beschäftigungsinstabilen gehören. Viele der Jugendlichen ohne Schulabschluss betreten den Arbeitsmarkt nach einer «Maßnahmekarriere» und ohne Ausbildungsabschluss.

Ausländische Schüler erfahren auch heute noch – trotz einer beachtlichen Anhebung des Bildungsniveaus in den vergangenen 20 Jahren – eine doppelte Benachteiligung. Sie sind deutlich überrepräsentiert unter den Jugendlichen ohne Schulabschluss und haben zudem noch schlechtere Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt als deutsche Jugendliche ohne Schulabschluss. Der Versuch, die Schulabschlagsquote unter ausländischen Jugendlichen und deren Ausbildungsbeteiligung durch gezielte Maßnahmen zu steigern, erscheint angesichts der vorgelegten Analysen nur dann aussichtsreich, wenn ihre kulturelle und soziale Herkunft angemessener berücksichtigt und die Bereitschaft zur Ausbildung von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft erhöht wird.

17. Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen¹

Lothar Krappmann, Achim Leschinsky, Justin Powell

Unterrichten ist dann am leichtesten, wenn Lehrerinnen und Lehrer mit Kindern arbeiten können, die in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung und in ihrem Wunsch zu lernen auf die Schule gut vorbereitet sind. Selbst dann ist es manchmal schwierig genug, jedem Kind das Maß an individueller Anerkennung und Unterstützung zu geben, das es benötigt. Viele Kinder ertragen diese übliche Situation mit vergeblichem Fragen, zu knappen Auskünften und anderen Enttäuschungen ohne auffallende Reaktionen. Einige können sich selbständig Hilfe besorgen, manchen gibt das Elternhaus zusätzliche Erklärungen und psychischen Halt bei Misserfolgen. Viele finden Halt in der Freundesgruppe.

Aber es gibt andere Kinder, denen Menschen und Mittel fehlen, um beim Aufrechnen von Enttäuschungen, Fehlern und Tadeln einerseits und gelöstem Aufgaben, Lob und Anerkennung andererseits zu einer überwiegend positiven Bilanz zu gelangen. In manchen Schulen, in manchen Klassen häufen sich langsam lernende Kinder, unruhige und aggressive Kinder oder auch Kinder, die sich völlig zurückziehen. Zu einem hohen Anteil stammen sie aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen und aus Familien, die in eine Krise geraten sind. Aber auch Wohlstand und intakte Verhältnisse schützen Kinder nicht vor Problemen. In manchen Fällen scheint offensichtlich, was ein Kind hindert zu lernen wie die anderen, nämlich bei Kindern mit organischen Beeinträchtigungen oder physiologischen Fehlfunktionen. Oft genügt aufmerksame Rücksichtnahme, um diesen Kindern zu helfen; in anderen Fällen lassen sich Vorkehrungen treffen, die ausgleichen, was sie weniger gut können; manchmal sind aufwendige Maßnahmen erforderlich, die nicht jede Schule leisten kann oder will oder die in besonderen Einrichtungen effizienter zur Verfügung gestellt werden können. Immer wieder waren Diagnosen von Lernschwierigkeiten auch umstritten wie etwa die der Legasthenie, einer – wie vermutet wurde – in basalen kognitiven Dysfunktionen begründeten Form der Rechtschreibschwäche,

¹ Das Kapitel ruht stärker als die übrigen auf der Fassung für die im Jahre 1994 erschienene 4. Auflage dieses Berichts. Dieses Kapitel ist seinerzeit von Lothar Krappmann und Rainer Benkmann verfasst worden. Rainer Benkmann gebührt für die Möglichkeit, auf die damalige Ausarbeitung zurückgreifen zu können, Dank und Anerkennung.

die in den 1970er Jahren in fast jeder Schulklasse bei einigen Kindern festgestellt wurde. In jüngeren Jahren zählt dazu die verbreitete Diagnose eines *attention deficit syndrome* (ADS), das häufig medikamentös behandelt wird, obwohl andere Stimmen in dieser Konzentrationsschwäche eine Reaktion der Kinder auf vielgestaltige Überforderungen in ihren Lebensverhältnissen zu sehen meinen. So ist auch dann, wenn körperliche, geistige oder seelische Ursachen für mangelnden oder nicht auf üblichem Wege erreichbaren Lernerfolg wahrscheinlich sind, die Diagnose der Ursachen im Einzelfall meist sehr schwer, in vielen Fällen nicht eindeutig und vom einzelnen Lehrer allein oft nicht zu leisten.

Um ein oder zwei Kinder mit derartigen Problemen in einer Lerngruppe werden sich Lehrer neben allen anderen Aufgaben kümmern können. Wenn die Zahl jedoch steigt, fehlt oft nicht nur die Zeit, sondern meist auch pädagogische Ausbildung und Erfahrung, um Kindern in besonderen Problemlagen wirksam zu helfen. Diese Probleme spitzen sich zu, wenn es sich um Kinder handelt, die nicht nur «schwierig» und «langsam» im allgemeinen Sinne sind, sondern deren kognitive Leistungsfähigkeit deutlich unter den altersangemessenen Erwartungen liegt. Meist die Lehrer, in manchen Fällen auch die Eltern, leiten bei anhaltenden Lernschwierigkeiten ein Verfahren ein, das die Aufnahme von Kindern, denen man im üblichen Unterricht nicht glaubt helfen zu können, in besondere Schuleinrichtungen prüft. Vor allem dann, wenn ein Kind das Lernen und das Sozialleben der Klasse nicht stört und bei zumutbarer Rücksichtnahme, differenzierendem Vorgehen im Unterricht und mit einigen leicht bereitstellbaren Hilfsmitteln mitarbeiten kann, wird weiterhin versucht, diese Kinder im üblichen Unterricht und in der Regelschule zu halten.

17.1 Die Auseinandersetzung um Integration und getrennte Förderung

Die Forderung nach Integration von Kindern, die in ihrem Lernen unter besonderen Beeinträchtigungen stehen, ist in der Vergangenheit immer wieder erhoben, auf mannigfache Weise begründet und in jüngerer Zeit vermehrt auch durch Berufung auf Menschenrechte unterstützt worden. Bereits seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert wurde diskutiert, auf welche Weise behinderte Kinder ihren Anteil an der allgemeinen Bildung erhalten können. Befürwortern getrennter Einrichtungen standen immer schon Anhänger der Eingliederung dieser Kinder in die Schulen für alle gegenüber, denn das «geistesschwache» Kind «abzusondern, sei aus Gründen, die leicht einzusehen seien, nicht anzuraten» (Weise, 1820). Betroffene Eltern haben sich immer wieder dafür eingesetzt, dass ihre Kinder mit

abweichenden Fähigkeiten nicht von den anderen fern gehalten werden, sondern eine gemeinsame Schule besuchen können. Im Zuge von – oft durchaus umstrittenen – Reformbestrebungen wurde nach und nach eine Anstaltsunterbringung von behinderten Kindern und Jugendlichen ohne systematische Beschulung durch Unterricht in separaten Sonderschulen oder Sonderklassen der Regelschulen ersetzt (Möckel, 1988).

In der Bundesrepublik ist die Diskussion durch Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats in den 1970er Jahren sehr belebt worden, weil in ihnen auf die Gefahren der schulischen Separierung behinderter Kinder hingewiesen wurde. Der Bildungsrat forderte, den Kindern «mit besonderem Lernverhalten (...) die für sie notwendige Förderung in abgestufter Weise unter möglichst geringer institutioneller Aussonderung» anzubieten (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 12). Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) sprach sich damals ebenfalls für eine enge Zusammenarbeit zwischen Sonderschulen und Regelschulen sowie für eine verstärkte Aufnahme der Sonderpädagogik in die Regelschulen aus. Allerdings formulierte die Kultusministerkonferenz (KMK) in den 1980er Jahren wieder sehr zurückhaltend: «In keinem Fall sollte die nachweisbar erfolgreiche Förderung in Sonderschulen aufgegeben werden, solange nicht gewährleistet ist, daß den besonderen Förderbedürfnissen Behinderter in Regelschulen in gleicher Weise entsprochen werden kann» (KMK, 1983). Die aufgestellte Richtschnur berücksichtigt offenbar primär die gezielte Lernförderung, die Sonderschulen oft kompetent betreiben, und maß dieser Förderung größeres Gewicht bei als einem anregungsreichen Lern- und Sozialmilieu in einer Regelschulklassen, in der alle Kinder vom gemeinsamen Sprechen, Arbeiten und Spielen mit den anderen profitieren können. Diese ganzheitliche Sicht hat in der Integrationsdebatte eine wichtige Rolle gespielt, denn in ihr wurde mit Nachdruck gefordert, diese Kinder nicht nur kognitiv zu fördern, sondern auch ihre persönliche Entwicklung zu unterstützen. In Sondereinrichtungen wird der behinderte Schüler stets mit sich und seinesgleichen konfrontiert, bleibt von den Themen, Freuden und Problemen seiner Altersgruppe getrennt und geht daher abgesonderte Wege in der Entwicklung seines Selbst. Sowohl Belastungen, die das Lernen in der Regelklasse mit sich bringt, aber auch Herausforderungen, die das gemeinsame Leben und Lernen enthält, bleiben diesem Schüler erspart.

Die Debatte um die Integration steht auch unter dem Einfluss der Auffassung, dass unsere staatliche Ordnung und ihre Institutionen allen Menschen ein Zusammenleben ohne Diskriminierung verbürgen müssen. Daher müssen auch Menschen, die aus irgendwelchen Gründen ihre Fähigkeiten nicht so entfalten können wie andere (und dies in vielen Fällen in höherem Maße könnten, wenn ihnen dafür bessere Möglichkeiten und

Bedingungen geboten würden), Wege eröffnet werden, die sie zu gleichgeachteten, in ihrer Besonderheit akzeptierten Mitgliedern sozialer Gruppen und Einrichtungen machen. Durch die besondere Rolle, die der Schule für die Entwicklung des menschlichen Zusammenlebens zukommt, ist sie ein herausgehobener Ort auch für das Erlernen wechselseitigen Respekts und einflussreicher Rücksichtnahme. Im Hinblick auf die Bildungsprozesse junger Menschen hat das von den Vereinten Nationen verabschiedete und von 191 Staaten ratifizierte *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* in Art. 23 eine eindeutige Richtschnur vorgegeben (BGBl. II 1992, 990). Weitere gesetzliche Änderungen, zuletzt das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (2002), haben die Bemühungen um die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen in Regelschulen verstärkt.

Die Forderung nach vermehrter Integration wird grundsätzlich für die Kinder sämtlicher Behinderungsarten erhoben. Dennoch muss bei den Bemühungen um Integration das Kind in seinem Umfeld berücksichtigt werden, denn ein langsam lernendes oder ein durch sein Verhalten im Klassenleben schwer erträgliches Kind belastet die Lernprozesse in einer Schulklasse in anderer, möglicherweise gravierender Weise als ein in Bewegung oder Wahrnehmung eingeschränktes Kind, das jedoch normal lernt, allerdings möglicherweise aufwendige instrumentelle Hilfen oder gar Umbauten der Schule benötigt, während das im Lernen oder allgemeinem Verhalten auffällige Kind «nur» eine differenzierende Unterrichtsorganisation verlangt. Trotz dieser wichtigen Unterscheidungen bezieht sich die Forderung nach Integration auf Kinder und Jugendliche mit allen Arten von Behinderung, denn von keiner Beeinträchtigung lässt sich sagen, dass sie das Lernen im Unterricht einer Regelschule generell ausschließt. Viele Kinder bedürfen nur vorübergehend oder in einigen Fächern zusätzlicher Hilfen. Erst die Abwägung aller Aspekte des individuellen Falles im Kontext der Handlungsmöglichkeiten kann Gründe für eine Entscheidung liefern, ob der Besuch eines entsprechend vorbereiteten Unterrichts in der Regelschule oder der Übergang in eine sonderpädagogische Einrichtung im Einzelfall ratsam ist.

17.2 Von der Sonderschule zur Orientierung an Förderbereichen

Die «besonderen» Schulen, die Kindern mit unterschiedlichen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bessere Lern- und Entwicklungschancen anbieten wollen, werden von den Anhängern vermehrter Integration trotz aller Reformen, die sie in den vergangenen Jahrzehnten vollzogen haben, mit ambivalenter Einschätzung betrachtet. Diese «besonderen» Schulen muss-

ten sich von Belastungen aus ihrer Vergangenheit befreien. Ihre Geschichte reicht für körperlich und sinnesbeeinträchtigte Kinder bis ins 18. Jahrhundert, für Kinder, die «dem normalen Unterricht nicht folgen können», bis ins 19. Jahrhundert zurück. Sie wurden gegründet, weil man glaubte, den physisch behinderten sowie den extrem lernschwachen Kindern die ihnen angemessene Hilfe am besten in ihnen vorbehaltenen Einrichtungen bieten zu können. Ihre Einrichtung verband sich aber auch mit der Hoffnung, durch gezielte Förderung entstandene Lernschwierigkeiten überwinden, wenn nicht gar einen Teil der Betroffenen nach dieser Förderung wieder in die Regelschule zurückführen zu können. Aus heutiger Sicht ist deutlich, wie viele bildungsfremde Motive im Verlauf der Geschichte in die Zielsetzungen dieser Einrichtungen und ihre Arbeitsweisen einflossen: Ängste um eigenes Wohl und das der eigenen Kinder, Wünsche, eine heile Welt zu erhalten, Versuche, die Menschen vor Andersartigkeit oder «Krankhaftem» zu schützen, die bis zur Vernichtung «lebensunwerten Lebens» führten. Sicher gab und gibt es aufrichtige Bemühungen und bemerkenswerte Beispiele, diesen Kindern in den für sie geschaffenen Einrichtungen erfolgreich zu helfen. Aber auch die Anstrengungen besonders motivierter Lehrer konnten nicht verhindern, dass die damaligen Hilfsschulen und vergleichbare Einrichtungen oft nur Auffangbecken für nicht Einzupassende, für Gescheiterte und für Aufgegebene waren und häufig dazu beitrugen, den weiteren Lebensweg dieser Kinder in nachteiliger Weise festzulegen. Insbesondere Eltern lern- oder verhaltensschwächerer Kinder befürchteten, dass ihre Kinder durch den Besuch dieser Sondereinrichtungen immer noch den hergebrachten Ausgrenzungen und Diskriminierungen unterworfen sind.

Ein unvoreingenommener Blick auf die Sonderpädagogik und ihre Einrichtungen wird allerdings nicht außer Acht lassen können, dass sich in diesem Bereich des Bildungswesens beachtliche pädagogisch-didaktische Kompetenz entwickelt hat, auf die zugunsten einer wirkungsvollen Förderung verschiedener Gruppen förderbedürftiger Kinder nicht mehr verzichtet werden kann. In sehr viel höherem Maße als ihnen bisher ermöglicht, benötigen auch Regelschulen, die Kinder mit Lernproblemen fördern wollen, schon jetzt Lehrer mit diesen Kompetenzen, das gilt erst recht, wenn die Integration voranschreitet. Die Aus- und Weiterbildung der Lehrer muss deshalb in diesem Bereich dringend verstärkt und inhaltlich erweitert werden, denn Sonderpädagogen benötigen vermehrt Qualifikationen für die integrative Unterrichtssituation an Regelschulen, und mehr Lehrer an Regelschulen sollten auch über sonderpädagogische Kompetenzen verfügen. Dadurch rücken die entsprechenden Studiengänge enger zusammen, ohne jedoch ihr spezifisches Profil zu verlieren. Tatsächlich fehlen in vielen Bundesländern sowohl an Sonderschulen als auch im gemeinsamen Unterricht an Regelschulen häufig entsprechend ausgebil-

dete Sonderpädagogen und Lehrer mit zusätzlichen sonderpädagogischen Kompetenzen (vgl. Stoellger, 2001). Zunehmend wird eine stärkere Verzahnung der Studiengänge von allgemeiner und Sonderpädagogik vorge schlagen.

Zur Überwindung der herkömmlichen Distanz zwischen Regelschule und Sonderschule trägt bei, dass sich durch intensive Diskussion in der Sonderpädagogik, aber auch in Schulverwaltungen bis hin zur KMK eine starre Gleichsetzung von Lernbehinderung und Sonderschulbesuch auflöst. Auf diese Entwicklung wirkt sich zum einen die Einsicht aus, dass Kategorisierungen von Behinderungen und Abstufungen ihres Ausmaßes durch verbesserte Diagnostik differenzierter möglich sind und die daraus abzuleitenden Förderangebote folglich weniger eindeutig von einer einzigen spezialisierten Institution getragen werden können (vgl. Benkmann, 1994). Zum anderen wird diese Gleichsetzung von Behinderung und institutioneller Zuordnung dadurch hinfällig, dass an den Ausgangspunkt der pädagogischen Überlegungen seit den 1990er Jahren nicht mehr Defizite, sondern vermehrt Förderbereiche gestellt werden, so in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu diesem Problemfeld (KMK, 1994). Es ist nahe liegend, dass Förderung nicht an eine einzige Institution, die Sonderschule, gebunden werden sollte, sondern in vielerlei Weisen geschehen kann und insbesondere dort erfolgen muss, wo Bedürfnisse deutlich werden.

Diese Wendung im Blick von der institutionellen Zuordnung hin zu Bereichen der Förderung gründet nicht zuletzt auf intensiven Auseinandersetzungen in den beteiligten Grundlagenwissenschaften über die Bedingungen der Entwicklung basaler Fähigkeiten, die ein außerordentlich differenziertes Bild verschiedenartiger Lernbeeinträchtigungen und ihrer Ursachen hervorgebracht haben (vgl. Sternberg, 1999). Die bisher vorherrschenden, eng psychologischen oder medizinischen Zugangsweisen wurden überwunden. In weit höherem Maße wird berücksichtigt, dass die jeweiligen Beeinträchtigungen die geistige, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder umfassend und nachhaltig beeinflussen und sich daher die Förderung der Kinder nicht auf den Ausgleich von Beeinträchtigungen beschränken kann. Sie muss vielmehr anregende Lern- und Entwicklungsbedingungen schaffen, die auf die persönliche Entfaltung insgesamt zielen. Dieser erweiterten Aufgabenstellung können Schulen nur nachkommen, wenn man ihnen Flexibilität im Fächerangebot, in den Curricula und in der Leistungsbeurteilung zugesteht. Zugleich müssen der Unterricht und das Klassenleben das soziale Lernen und die Entwicklung einer positiven Selbsteinschätzung fördern. Die Erfahrung zeigt, dass viele Kinder dann besonders erfolgreich lernen können, wenn Unterricht und Schule ihre Bemühungen in dieser vielfältigen Weise unterstützen.

Diese Aufgabenerweiterung ist für die Frage nach dem Ort der Förderung relevant, kann sie aber ebenfalls nicht entscheiden. Einerseits kann man aus dem Fortschritt der wissenschaftlichen Klärungen folgern, dass nur eine Schule, die alle spezifische Kompetenz zur Behebung eines Lern- und Entwicklungsproblems mobilisieren kann, entsprechende Prozesse bei förderbedürftigen Kindern wirksam stützen kann. Andererseits schließt diese Erweiterung des Blicks auch allgemeine pädagogische Aufgaben ein, die auf die selbständige Lebensfähigkeit der behinderten Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sind. Je nach Beeinträchtigung des Kindes und Ausmaß dieser Beeinträchtigung kann der eine oder der andere Aspekt im Vordergrund der Förderung stehen. Dies spiegelt sich vielleicht am ehesten in der Charakterisierung der Aufgabenstellung im Förderschwerpunkt «geistige Entwicklung» wider: Die entsprechende Sonderschule weicht von den üblichen Vorstellungen einer an Fachleistungen orientierten Schule ab, weil sie ihre Schüler nicht primär auf einen Schulabschluss vorbereitet, sondern deren soziale und lebenspraktische Fähigkeiten fördert, damit sie später an ihrem Wohnort oder in schützenden Einrichtungen leben und arbeiten können. In anderen Fällen mag die integrierende Regelschule diese lebenspraktische Aufgabe dadurch wirksam übernehmen, dass sie dem beeinträchtigten Kind die Teilnahme am Schulalltag der für die Problematik sensibilisierten Altersgruppe erschließt.

So ist in den letzten Jahren neue Dynamik in diesem Bereich des Bildungswesens entstanden, die mit Sicherheit die Integration von förderbedürftigen Kindern in die Regelschule vorantreiben wird, aber auch nicht folgenlos für die besonderen Schulen sein wird, die weiterhin Kinder aufnehmen, die auch bei intensiven Vorkehrungen und Hilfen in der Regelschule nicht gut aufgehoben sind. Vielleicht bringt die Kinder- und Jugendhilfe darüber hinaus zusätzliche Maßnahmen hervor, die diesen Kindern Entwicklungs-, Lern- und Lebenschancen in neuartiger Weise erschließen (etwa gestützt auf § 35a KJHG «Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche», vgl. Lempp, 1995). Es ist nicht zu erwarten, dass die Bundesländer in gleicher Weise diesen Bereich ausbauen und gestalten. Von Bundesland zu Bundesland werden sich auch weiterhin förderbedürftige Kinder und Jugendliche zu deutlich verschiedenen Anteilen auf Regelschulen und Sondereinrichtungen verteilen. Gesetzliche Verankerung, finanzielle Zuwendungen, Zugangskriterien und -verfahren sowie der Einfluss der Eltern auf Sonderschulzuweisungen werden für unterschiedliche Förderbedingungen sorgen (vgl. Frühauf, 1999). Leider fehlen bislang die Voraussetzungen, um diese Vielfalt auf ihre Stärken und Schwächen hinsichtlich der Förderung verschiedener Gruppen von Kindern zu evaluieren (vgl. Baumert u. a., 2001, S. 325).

17.3 Rechtliche Entwicklungen

Die dargestellte Entwicklung in Deutschland kann nicht nachvollzogen werden, ohne dass die rechtlichen Veränderungen (z. T. gesetzlicher Art, z. T. in der Rechtsprechung) berücksichtigt werden. Von großer Bedeutung sind sowohl eine 1994 verabschiedete Verfassungsergänzung (Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG: «Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden») als auch das Bundesgleichstellungsgesetz von 2002, die Benachteiligungen und Diskriminierungen behinderter Bürger beseitigen sollen. Diese parlamentarischen Entscheidungen sind im Wesentlichen auf die Arbeit des deutschen Zweiges der internationalen Behindertenbewegung zurückzuführen, die, amerikanischem Vorbild folgend, diese Rechtsänderungen massiv gefordert hatte (Heiden, 1996).

Das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen wurde am 28. Februar 2002 vom Deutschen Bundestag beschlossen:

«Ziel dieses Gesetzes ist es, die Benachteiligung von behinderten Menschen zu beseitigen und zu verhindern sowie die gleichberechtigte Teilhabe von behinderten Menschen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen. Dabei wird besonderen Bedürfnissen Rechnung getragen.» (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2002, § 1)

Das Gesetz verlangt, in vielen Bereichen «Barrierefreiheit» herzustellen, um den Auftrag des Grundgesetzes (Art. 3) zu erfüllen. Eines der wichtigsten Elemente dieses Gesetzes ist, dass Schulen, ebenso wie andere öffentliche Einrichtungen, durch spezielle bauliche, technische und organisatorische Vorkehrungen «diskriminierendem Verhalten, ausgrenzenden Bedingungen, baulichen und kommunikativen Barrieren» entgegenzuwirken haben (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2002, S. 6). Folglich muss «Barrierefreiheit» in allen Schulen geschaffen werden; ihr Fehlen kann nicht länger als Argument gegen die Aufnahme behinderter Schüler angeführt werden.

Seit der Grundgesetzänderung von 1994 wurde juristisch überprüft, wie das Benachteiligungsverbot im Hinblick auf eine gemeinsame Erziehung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder zu interpretieren ist. Ein Rechtsgutachten Froweins (1998, S. 164 f.) führt aus, dass «mit dem Verbot der Benachteiligung wegen der Behinderung (...) jede Differenzierung verboten (wird), die ein soziales Werturteil zum Ausdruck bringt. (...) Insofern kann nicht bezweifelt werden, daß ein Behinderter, der von den normalen staatlichen Bildungseinrichtungen ausgeschlossen wird, im Sinne von Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG benachteiligt wird. Diese Benachteiligung wird nicht dadurch ausgeschlossen, daß er eine besondere Einrichtung für Behinderte, etwa eine Sonderschule besucht. Vielmehr

liegt gerade darin eine Benachteiligung, wenn die Behinderung derart ist, daß der Besuch der von allen besuchten öffentlichen Schule möglich wäre.»

Nach diesem Gutachten werden behinderte Kinder durch den Regelausschluss aus allgemeinen öffentlichen Schulen verfassungswidrig benachteiligt, da die umfassende Persönlichkeitsbildung wegen verminderter sozialer Kontakte, möglicher längerer Wegezeiten zur Sonderschule sowie deren besonderer Atmosphäre erschwert werde. Eine «Automatik» der Sonderschulzuweisung sei unzulässig; vielmehr hätten Eltern das Recht auf integrative Erziehung für ihr Kind (nach Art. 6 Abs. 2 GG sowie dem Zusatzprotokoll zur europäischen Menschenrechtskonvention). Gegen bindendes Europarecht werde verstoßen, wenn Länderschulpolitik die Integration behinderter Schüler unmöglich mache. In einem Rechtsstreit über die Aufnahme einer behinderten Schülerin in eine Regelschule, der bis zum Bundesverfassungsgericht ging, hat das höchste Gericht der Schulbehörde aufgelegt, für den Einzelfall detailliert nachzuweisen, dass die Integration dieses Kindes nicht möglich sei. Dabei sind nach Füssel (2002) auch sozialrechtliche Ansprüche zu berücksichtigen, die dem Kind gegebenenfalls das Recht auf einen vom Sozialamt bezahlten Integrationshelfer einräumen. Jedenfalls ist die Zusammenarbeit von Schulbehörde und Sozialleistungsträgern erforderlich, um die Handlungsmöglichkeiten abzuklären.

Das Verfassungsgericht hat allerdings auch auf die Interessen der anderen Kinder und Jugendlichen verwiesen, die in solchen Fällen ebenfalls zu berücksichtigen sind und von der Schulverwaltung eine sorgfältige Abwägung der einzusetzenden Finanzmittel verlangen. Das Gericht greift damit einen wichtigen zusätzlichen Gesichtspunkt auf. Es fordert, dass – zumal bei knappen Ressourcen – eine Balance zwischen den Belangen der Allgemeinheit und den Interessen des betroffenen behinderten Schülers hergestellt werden müsse. Zwar lässt sich auf der Basis des Urteils die gemeinsame Erziehung aller Kinder als Regelfall und die Sonderschule als Ausnahme auffassen, weil die gemeinsame Erziehung – so das Verfassungsgericht – durch die «pädagogische Wissenschaft wie von maßgeblichen politischen Gremien überwiegend positiv beurteilt und als verstärkt realisierungswürdige Alternative zu Erziehung und Unterricht in Sonder- und Förderschulen befürwortet» werde (BVerfGE, 1 BvR 9/97 vom 8. Oktober 1997, Abs. 56). Die Länder sind jedoch nicht zwangsweise verpflichtet, Integration zu verwirklichen, auch wenn das Verfassungsgericht sich für diese Lösung stark gemacht hat. Ihnen obliegt es, abzuwägen, wofür sie ihre knappen Mittel aufwenden. Erst wenn personelle, sächliche oder organisatorische Ressourcen und die Bedingungen der spezifischen Regelschule den Unterricht des behinderten Schülers nicht zulassen, ist eine Sonderschulzuweisung gegen den Willen der Eltern oder der Betrof-

fenen zulässig. Angesichts der unterschiedlichen Prioritäten und Interessen der Bundesländer bleibt die Realisierung der gemeinsamen Erziehung und Bildung von behinderten und nichtbehinderten Kindern eine politisch äußerst diffizile Aufgabe, auch wenn das Benachteiligungsverbot inzwischen in alle Landesverfassungen aufgenommen wurde (vgl. Dietze, 2002).

17.4 Schritte zu mehr Integration

In den 1970er Jahren gab es in der Bundesrepublik in einigen Gesamtschulen erste Ansätze zu einer integrierten sonderpädagogischen Förderung von Kindern «mit besonderem Lernverhalten». Später wandte sich die Aufmerksamkeit mehr der Kooperation zwischen Grundschule und Sonderschule zu, weil die meisten Kinder mit einer Behinderung von der Grundschule an die Sonderschule überwiesen wurden (und immer noch überwiesen werden). Seit dem Ende der 1970er Jahre haben immer mehr Bundesländer so genannte Integrationsklassen in Grundschulen eingeführt, die oft bereits bestehende Gruppen behinderter und nichtbehinderter Kinder aus dem Elementarbereich übernommen haben. In Einzelfällen wurden ganze Grundschulen in Integrationssschulen umgewandelt. In mehreren alten Bundesländern hatten sich auch Parlamente mit der Aufnahme behinderter Kinder in die Regelschulen beschäftigt. Auch in den neuen Bundesländern geben die Verfassungen der Integration von behinderten Kindern durchweg den Vorrang. Jedoch sind zumeist nur vorsichtige Erweiterungen integrativer Erziehung und Bildung zu beobachten.

Zunehmend stellen Vertreter der Behindertenbewegung und Eltern behinderter Kinder die besondere Förderung außerhalb der Regelschulen grundsätzlich in Frage und verlangen die wohnortnahe Regelschule als den Normalfall. Gegenüber dieser weiter gehenden Forderung verhalten sich viele bundesdeutsche Schulverwaltungen angesichts der implizierten personellen und materiellen Aufwendungen zurückhaltend. Die treibenden Kräfte erweiterter Integration sind überwiegend betroffene Eltern, die im Verfahren der Zuweisung eines Kindes an eine Sonderschule eine starke Stellung haben und gegen nicht akzeptierte Entscheidungen rechtlich vorgehen können. Seltener leiten Vertreter von Behörden oder therapeutischen Einrichtungen derartige Schritte ein. Zumeist bedarf es energischer Anstrengungen, um Elternwünsche durchzusetzen – manches Mal auch gegen andere Eltern, die Nachteile für die Qualität der Schulbildung ihrer Kinder befürchten.

Auch manche Sonderschullehrer und -schulleiter sehen durch eine weitgehende Integration förderbedürftiger Schüler in Regelschulen ihre pro-

professionellen Interessen gefährdet. Diese Lehrer stehen unter dem Eindruck, dass ihre Kompetenz nicht angemessen gewürdigt wird, sie befürchten, in eine Außenseiterrolle zu geraten und unter schlechteren Bedingungen arbeiten zu müssen. Bedenken gegen eine vollständige Integration behinderter Kinder stützen sich auch auf Zweifel, ob in der Regelschule dem Wohl aller behinderter Kinder am besten gedient werden kann. Selbst unter Eltern gibt es gelegentlich Einwände, weil manche ihr Kind nicht der manchmal belastenden Konkurrenz mit nichtbehinderten Kindern aussetzen wollen. So gibt es nach wie vor Verfechter einer Konzeption, die die Sonderschule als Angebotsschule für alle förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen betrachtet und nicht nur als Schule, die sich der extremen Fälle oft multipler Behinderungen annimmt.

Als schwerwiegender Nachteil dieser «offenen», eine Wahl ermöglichenden Lösung wird genannt, dass diese Regelung einer Klassifikation von behinderten Kindern in «integrationsfähige» und «nicht integrationsfähige» Vorschub leistet. Der Besuch einer Sonderschule bringe dann noch krasser zum Ausdruck, dass man bestimmten Heranwachsenden den Anschluss an das alltägliche Zusammenleben nicht zutraut. Die Anhänger der Integration erwarten, dass auch die weiter verbesserte Sonderschule den Erfahrungsbereich der Kinder schmälert, ihre Lebenschancen einengt und ihnen ein Stigma verleiht, das für das ganze Leben gravierende Folgen haben kann. Die skeptischen Stimmen gegen eine weitgehende Integration verweisen darauf, dass es eine andere Form der Voreingenommenheit wäre, abzustreiten, dass eine angemessene Förderung behinderter Schüler die Möglichkeiten der Regelschule auch dann übersteigen kann, wenn zusätzliche Hilfen extensiv angeboten werden. Dennoch ist aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten kaum zu klären, wo Grenzen der Integrationsfähigkeit liegen.

17.5 Die Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Eine Übersicht über die Maßnahmen und Einrichtungen zur Förderung von Kindern, die besonderer Hilfe bedürfen, wird durch die uneinheitlichen Tendenzen im Vorgehen der Bundesländer erschwert. Bis heute besuchen förderbedürftige Kinder und Jugendliche überwiegend Sonderschulen. In dieser Tatsache kann ein Ausdruck der Beharrungskraft und Widerständigkeit überkommener historischer Lösungen, ja vielleicht sogar eine gewisse bildungspolitische Randständigkeit der angemessenen Versorgung behinderter Kinder und Jugendlicher gesehen werden. Jedoch gibt es in allen Bundesländern auch mehr oder weniger breit angelegte Ver-

suche, förderbedürftige Schüler in Regelschulen aufzunehmen oder dort zu halten.

Die im Folgenden präsentierten Daten geben die geschilderte Entwicklung vermehrter Integration förderbedürftiger Kinder in die Regelschulen nur teilweise wider. Die amtliche Statistik erfasst bisher vor allem Institutionen und deren Veränderungen. Es fällt schwer, förderbedürftige Kinder, die in den Unterricht der Regelschulen aufgenommen wurden, zu zählen, weil diese Kinder durch die Integration in gewisser Weise ihr besonderes Merkmal, nämlich ihre Sonderschulzugehörigkeit, verloren haben. Erst seit dem Schuljahr 1999/2000 werden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Regelschulen besuchen, in der bundeseinheitlichen Statistik getrennt nachgewiesen. Die Daten scheinen bislang aber wenig zuverlässig zu sein, zeigen sie doch grobe regionale und kategoriale Schwankungen. Diese sind zum Teil Ausdruck der bestehenden Vielfaltigkeit der Beschulung förderbedürftiger Kinder, können aber damit allein nicht ausreichend erklärt werden. Es bleibt abzuwarten, wie die amtliche Statistik künftig gestaltet wird und ob es gelingt, die Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern vergleichbar zu erfassen.

Die massive Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre wirkte sich, wenn gleich verspätet, auch auf die sonderpädagogischen Fördereinrichtungen aus. Es wurde vor allem ein breites Spektrum von Sonderschulen aufgebaut. Der Anteil der diesen Einrichtungen zugewiesenen Schüler an allen Schülern ist stetig gestiegen: Im Jahre 1960 gab es rund 133.000 Sonderschüler, die von 6.200 Lehrern unterrichtet wurden (Schüler-Lehrer-Relation 21:1). Vierzig Jahre später wurden im inzwischen erweiterten Bundesgebiet 419.500 Sonderschüler von 61.200 Lehrern unterrichtet (Schüler-Lehrer-Relation 7:1, vgl. Tab. 17.1). Im Zeitraum von 1960 bis 2000 hat sich also die Zahl der Schüler an Sonderschulen etwa verdreifacht, die der Lehrer verzehnfacht. Dies hat im Durchschnitt zu einer bemerkenswerten Verkleinerung der Klassen geführt, die allerdings je nach Sonderschulart (Klassen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sind um einige Kinder größer als die Klassen der anderen Förderschwerpunkte) und je nach Bundesland verschieden ausfällt. In der DDR besuchten 1989 fast 64.000 Schüler eine Sonderschule.

In den Daten über die Zahl der Sonderschulen spiegelt sich deren Expansion wider, wobei zu beachten ist, dass diese Expansion bis zu Beginn der 1990er Jahre mit einer Verringerung der Einrichtunggröße einherging. Die Zahl der Sonderschulen erreichte mit 3.422 Einrichtungen im Jahr 1999 ihren Höchststand.

Zwischen 1975 und 1990 ging die Schülerzahl aufgrund demographischer Veränderungen um mehr als ein Drittel zurück, im Verlauf der 1990er Jahre stieg sie wieder kontinuierlich an. Die Sonderschulbesuchs-

Tabelle 17.1: Grunddaten über Sonderschulen in den Schuljahren 1960/61 bis 2000/01

Jahr ¹	Schüler	Lehrer	Schüler je Lehrer ²	Schüler je Klasse	Schüler je Schule
1960	133.087	6.237	21,3	20,5	129
1965	182.415	9.599	19,0	18,5	132
1970	322.037	19.399	16,6	16,7	135
1975	394.016	32.787	12,0	14,3	149
1980	353.867	40.979	8,6	11,8	124
1985	270.999	39.800	6,8	10,1	96
1990	251.679	39.726	6,3	9,8	94
1991	343.527	50.208	6,3	9,6	102
1992	360.425	56.188	6,4	9,8	106
1993	371.318	56.428	6,6	10,0	110
1994	382.265	57.104	6,7	10,1	113
1995	390.444	58.598	6,7	10,2	115
1996	399.723	58.767	6,8	10,3	117
1997	405.381	59.095	6,8	10,3	119
1998	409.855	59.584	6,9	10,3	120
1999	414.812	60.076	6,9	10,3	121
2000	419.474	61.177	6,9	10,3	135

¹ Bis 1990 früheres Bundesgebiet, ab 1991 Deutschland.

² Vollzeitlehrer und in vollzeitäquivalente umgerechnete Teilzeitlehrer.

Quelle: KMK, 2002 und frühere Jahre; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001 und frühere Jahre; Statistisches Bundesamt, 2001.

quote blieb über diese demographischen Veränderungen hinweg bei ungefähr 4 Prozent stabil, obwohl sich die Zahl der behinderten Schüler an Regelschulen etwas erhöht hat (Tab. 17.2). Einige Studien machen darauf aufmerksam, dass eine zahlenmäßig zunehmende Integration nicht unbedingt eine Reduzierung der Sonderschulbesuchsquote bewirken muss (vgl. Überblick Markowitz, 2001), denn auch die Zahl der förderbedürftigen Kinder wächst. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Feststellung der Förderbedürftigkeit in vielen Bundesländern nicht mehr gleichbedeutend mit einer Überweisung an eine Sonderschule ist.

Die über die Jahre nur leicht veränderte Sonderschulbesuchsquote überlagert jedoch eine differenzierte Entwicklung innerhalb des Sonderschulwesens: Einerseits ist die Quote im häufigsten Förderschwerpunkt «Lernen» deutlich zurückgegangen (von 3,2% im Jahr 1975 auf 2,5% im Jahr

Tabelle 17.2: Sonderschulbesuchsquoten 1975 bis 2000¹

Förderschwerpunkte	Schulbesuchsquoten ²					
	1975	1980	1985	1990	1995	2000
Lernen	3,206	2,887	2,534	2,131	2,416	2,527
Sonstige	0,931	1,301	1,664	1,899	1,861	2,072
Sehen	} 0,037	0,016	0,018	0,018	} 0,043	} 0,057
Blinde		0,031	0,036	0,033		
Selbstbehinderung	} 0,098	0,048	0,050	0,039	} 0,109	} 0,124
Hören		0,078	0,089	0,082		
Gehörlose	} 0,095	0,169	0,276	0,355	} 0,344	} 0,375
Schwerhörige		0,276	0,355	0,344		
Sprache	0,097	0,162	0,213	0,243	0,213	0,234
Körperliche und motorische Entwicklung	0,397	0,548	0,643	0,592	0,615	0,705
Geistige Entwicklung	} 0,142	0,115	0,132	0,247	} 0,238	} 0,282
Emotionale und soziale Entwicklung		0,069	0,101	0,120		
Kranke	} 0,065	0,076	0,123	0,170	} 0,214	} 0,194
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung		0,076	0,123	0,170		
Zusammen	4,137	4,189	4,198	4,030	4,277	4,599

¹ Bis 1990 früheres Bundesgebiet, ab 1995 Deutschland.

² Schüler an Sonderschulen in Prozent aller Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1–10).

^a Ohne Sachsen.

Quelle: KMK, 2002 und frühere Jahre.

2000), was angesichts der fast konstanten Gesamtquote förderbedürftiger Schüler auf die veränderte Zuordnung eines Teils dieser Schüler zu anderen Förderschwerpunkten hindeutet. So haben sich die Quoten der Förderschwerpunkte «Körperliche und motorische Entwicklung», «Geistige Entwicklung», «Emotionale und soziale Entwicklung» in etwa verdoppelt. Besonders gewachsen ist die Aufmerksamkeit für erforderliche Sprachförderung. Die Zahl der Plätze in diesen Einrichtungen hat sich vervierfacht.

Die seit dem Schuljahr 1999/2000 erfasste Zahl der förderbedürftigen Schüler an Regelschulen schwankt deutlich je nach Förderschwerpunkten und Bundesland (KMK, 2001, 2002). Danach liegt die Quote aller Schüler, die entweder an Sonderschulen oder an Regelschulen sonderpädagogische Förderung erhalten, bei über 5 Prozent. Da die Zahl integrierter Schüler mit Unsicherheiten behaftet ist, wird die Gesamtzahl der Schüler

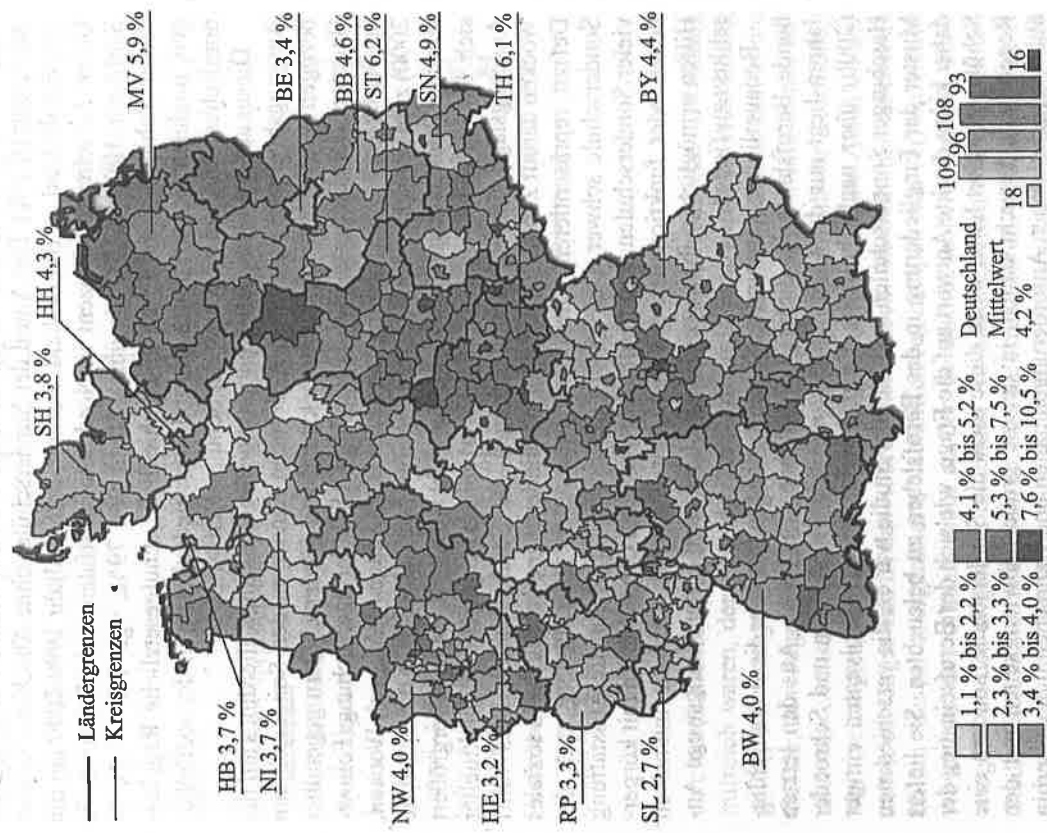
mit festgestelltem Förderbedarf angesichts der zunehmenden Integration in manchen Bundesländern vermutlich unterschätzt. Allerdings besuchte auch in den Bundesländern, in denen Integration schulrechtlich uneingeschränkt möglich ist (Brandenburg, Hessen, Saarland und Schleswig-Holstein), nur eine Minderheit der forderbedürftigen Kinder Integrationsklassen und -schulen, weil auch in diesen Ländern der Finanzierungs-vorbehalt gilt.

Besonders guten Einblick in die Praxis der Überweisungen auf die Sonderschule und deren Veränderung bieten die Daten über den relativen Schulbesuch, das heißt über den Anteil der Sonderschüler am Altersjahrgang, hier der 6-, 10- und 13-Jährigen (vgl. Abb. 17.1). Offensichtlich überlagern sich die Zunahme des Platzangebots, die Befriedigung der Nachfrage nach Sonderschulplätzen und Veränderungen in der Stärke der Altersjahrgänge mit dem Überweisungsverhalten der Lehrer. Es fällt auf, dass unter den 6-Jährigen der Anteil der Sonderschüler seit 1955 kontinuierlich zugenommen hat, unter den 10- und 13-Jährigen Anfang der 1970er Jahre am größten war und dann zunächst deutlich zurückgegangen ist, von 1980 bis 1990 jedoch kaum noch sank. Der Rückgang des Sonderschüleranteils am jeweiligen Altersjahrgang seit den 1970er Jahren lag nicht am Mangel an finanziellen Ressourcen, sondern hatte demographische bedingte Ursachen, denn die Grundschulen gingen aufgrund der sinkenden Schülerzahlen teilweise dazu über, Überweisungen an Sonderschulen möglichst zu vermeiden, um ihre Schülerzahl zu stabilisieren und dadurch Lehrer zu halten. Über die 1990er Jahre stieg der Anteil der Sonderschüler bei allen ausgewiesenen Altersgruppen wieder leicht an.

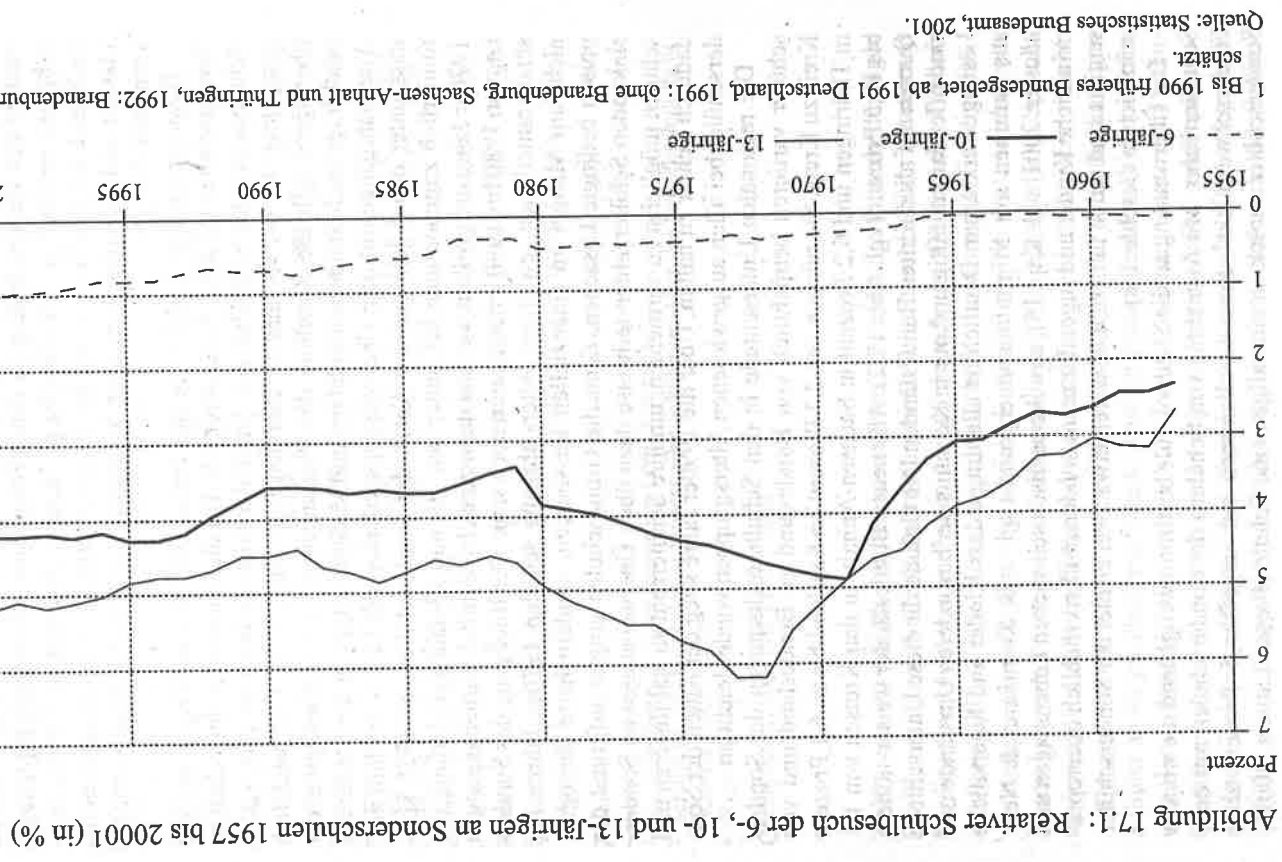
Die regionalen Unterschiede in den Schulbesuchsquoten der Sonderschüler variieren beträchtlich von Bundesland zu Bundesland und von Kreis zu Kreis. Sie reichen von 2,7 Prozent im Saarland bis zu 6,1 Prozent in Thüringen und 6,2 Prozent in Sachsen-Anhalt, in den Kreisen von 1,1 bis 10,5 Prozent (vgl. Abb. 17.2). Alle neuen Bundesländer weisen höhere Quoten auf als die alten Bundesländer. Die Gründe für diese Unterschiede sind offenbar vielfältig und nur in Kenntnis der besonderen Umstände und Lösungen erklärbar. Deutlich ist allerdings, dass Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. z. B. Kormann & Neuhäuser, 2001; vgl. Kap. 15), aus ökonomisch schwachen Lebenslagen und männliche Kinder und Jugendliche an Sonderschulen erheblich überrepräsentiert sind (auch in der DDR waren etwa zwei Drittel der Sonderschüler männlichen Geschlechts).

Die Überweisung an die Sonderschule bestimmt weitgehend die weitere Schullaufbahn. Mit Ausnahme von Schülern der Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt «Sprache» kommen nur ungefähr 5 Prozent aller Sonderschüler zurück an eine allgemeine Schule (Preuss-Laustitz, 2001).

Abbildung 17.2: Anteil der Schüler an Sonderschulen an allen Schülern an allgemein bildenden Schulen* im Schuljahr 1999/2000 (in %)



* Ohne Schüler an Abendschulen und Kollegs.
 Quelle: Deutsches Jugendinstitut Regionaldatenbank auf der Basis absoluter Zahlen der Statistischen Landesämter.



Nur etwa ein Fünftel der Schüler verlässt die Sonderschule mit einem Abschluss, allerdings mit großen Unterschieden je nach Art ihrer Behinderung. Meist ist dies der Abschluss der Hauptschule (2000: 19,0%), einige Schüler erreichen aber auch den Realschulabschluss (1,6%) oder das Abitur (0,1%). Der Anteil der Sonderschüler ohne Abschluss variiert von Bundesland zu Bundesland deutlich, im Schuljahr 1999/2000 lag die Quote zwischen 60 Prozent in Nordrhein-Westfalen und 97 Prozent in Schleswig-Holstein (Bundesdurchschnitt von 79%; vgl. Tab. 17.3). In diesen Zahlen spiegeln sich unterschiedliche schulgesetzliche Regelungen, ungleiche Integrationsraten und Verschiedenheiten in der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft wider.

Dieses auf den ersten Blick ungünstige Ergebnis muss allerdings auf die Ausgangsbedingungen der zu fördernden Kinder an den Sonderschulen bezogen werden. Der Leistungsrückstand von Förderschülern gegenüber Hauptschülern betrug nach einer Hamburger Schüleruntersuchung (Follow-up-Studie zur «Untersuchung zur Lernausgangslage» LAU, vgl. Wocken, 2000) zum Zeitpunkt der Überweisung etwa zwei Jahre. Nach dieser Studie wird der Rückstand der Sonderschüler nicht aufgeholt, sondern vergrößert sich. Hauptschüler – so diese Studie – erbringen bei gleicher intellektueller Ausgangslage bessere Schulleistungen als Sonderschüler. Dies führt Wocken darauf zurück, dass die Lernbehinderungen vor allem ein soziales Defizit repräsentieren. Dies zu kompensieren fällt offenbar auch der Sonderschule schwer. Die bessere sächliche und personelle Ausstattung vieler Sonderschulen kommt offenbar vor allem den Schülern mit körperlichen oder funktionellen Schwierigkeiten zugute, denn die intensiven Hilfen ermöglichen ihnen, an übliche Lern- und Entwicklungswege Anschluss zu finden.

Bedauerlicherweise sind auch empirische Studien über die sich anschließende Berufslaufbahn dieser Jugendlichen sehr selten. Aus den letzten Jahren liegt nur die Längsschnittstudie von Friedemann und Schroeder (2000) über nachschulische Karriereläufe von Absolventen einiger Hamburger Sonderschulen vor. Ziel der Studie war es, die verschiedenen Muster der Eingliederung in das Berufsleben zu beleuchten. Sie liefert daher keine direkte Antwort auf die Frage, wie sich der Berufseinstieg der Schüler gestaltet hätte, wenn diese nicht die Sonderschule, sondern eine Regelschule besucht hätten, in der sie große Schwierigkeiten mit den üblichen schulischen Anforderungen hatten und wahrscheinlich weiterhin gehabt hätten. Dennoch unterstreicht auch diese Studie, dass ehemalige Sonderschüler ähnlich ungünstige Übergangsprognosen in das Berufsleben haben wie ehemalige Hauptschüler und sich in ihren Karrieremustern von diesen kaum unterscheiden. Auch ohne direkten Vergleich deutet sich an, dass für einen größeren Teil der ehemaligen Sonderschüler berufsvor-

Tabelle 17.3: Abgänger aus Sonderschulen ohne Hauptschulabschluss nach Bundesländern 1992 bis 2000 (in %)

Bundesland	1992	1994	1996	1998	2000
Baden-Württemberg	74	76	75	77	80
Bayern	85	84	85	86	87
Berlin	84	84	81	80	66
Brandenburg	77	79	81	85	87
Bremen	85	85	79	85	89
Hamburg	74	71	81	80	81
Hessen	89	88	90	89	87
Mecklenburg-Vorpommern	93	95	91	86	87
Niedersachsen	81	79	80	78	78
Nordrhein-Westfalen	52	54	51	56	60
Rheinland-Pfalz	85	83	82	80	82
Saarland	89	82	88	90	92
Sachsen	6	93	91	86	88
Sachsen-Anhalt	94	90	85	82	81
Schleswig-Holstein	95	96	97	96	97
Thüringen	91	94	92	89	84
Deutschland	73	78	78	78	79

Quelle: KMK, 2002.

bereitete Maßnahmen für die Eingliederung in die berufliche Ausbildung hilfreich waren, denn der direkte Einstieg in eine geregelte Ausbildung gelingt nur wenigen. Derartige Maßnahmen enthalten indessen immer die Gefahr, dass Jugendliche auf diese Weise nur von einer «Maßnahme» zur nächsten wechseln (vgl. Kap. 16). Unabhängig davon, ob der Ausbildungsvorbereitungsmassnahmen vorangegangen waren, sind die Ausbildungszeiten oft länger und ist das Abbruchrisiko hoch. Ausbildungsbegleitende Hilfen oder privat organisierte Nachhilfen begünstigen einen erfolgreichen Abschluss, der oftmals nicht an den berufspraktischen, sondern überwiegend an den allgemein bildenden Ausbildungsteilen scheitert. In der Studie zeichnet sich außerdem ab, dass die erreichbaren Ausbildungsbereife hinsichtlich ihrer Wertschätzung und ihrer Einkommenserwartungen noch eindeutiger dem unteren Rand des Berufsspektrums zuzuordnen sind als die Berufe, die Hauptschulabgänger aufnehmen. Aber auch die Studie Friedemanns und Schroeders kann nicht klären, ob die beruflichen Zukunftsperspektiven der Sonderschüler beim Besuch einer Hauptschule, die sie mutmaßlich ebenfalls überwiegend ohne einen Abschluss verlassen

hätten, günstiger wären. So gut wie unmöglich erscheint, die Förderung der Kinder an Sonderschulen gegen die Belastung durch Diskriminierungen aufzurechnen, die wahrscheinlich mit dem Besuch dieser Schule einhergehen.

Die weithin zu beobachtenden Unterschiede des bildungspolitischen Verhaltens der Bundesländer gegenüber förderbedürftigen Schülern weckt immer wieder die Forderung, die Länder sollten einheitlicher vorgehen. Mit dieser Forderung nach größerer Einheitlichkeit sollte dennoch vorsichtig umgegangen werden. Denn die Vielfalt der Vorgehensweisen lässt sich auch als Wettstreit der Ideen und Lösungswege deuten, der bei der Suche nach optimalen Förderungswegen allerdings verstärkter Bemühungen um eine angemessene wissenschaftliche Evaluation und öffentlicher Rückmeldung bedarf. Überdies lehrt die Erfahrung, dass der Ruf nach größerer Einheitlichkeit – abgesehen davon, dass er oft fragwürdige Normvorstellungen oder politische Orientierungen verrät – zum Anlass von Streichungen genommen werden kann, weil man sich einheitlich am Minimum ausrichtet, erst recht in Zeiten knapper Kassen.

17.6 Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf

In die Festlegungen eines Förderbedarfs gehen vielfältige Einflüsse ein. Wichtige Impulse für die bildungspolitisch wirksamen Konzepte von Intelligenz, Behinderung und Förderbedarf kamen von der Psychologie, der Medizin und der Pädagogik (vgl. Powell, 2003). Sie bestimmen bis heute die Differenzierung von Schülern, beispielsweise durch die Vorgabe psychometrischer Tests, durch ärztliche Gutachten und pädagogische Empfehlungen, die alle für die Entscheidung über eine sonderpädagogische Förderung von Bedeutung sind. Auch unsere Alltagstheorien über «Normalität» und «Behinderung» sind durch entsprechende wissenschaftliche Entwicklungen beeinflusst. Das deutsche gegliederte Schulwesen war eine organisatorische, pädagogische, aber auch politische Antwort auf die aus der allgemeinen Schulpflicht resultierende Heterogenität der Schülerschaft. Da die Förderung von behinderten Kindern und Jugendlichen lange Zeit ausschließlich an Sonderschulen erfolgte und deren Differenzierung auf die unterschiedlichen Behinderungen dieser Kinder und Jugendlichen abgestellt war, verschmolzen die Kategorien des Förderbedarfs und die Bezeichnungen der Sonderschulformen: Kinder und Jugendliche wurden nach Institutionen kategorisiert. Folglich wurde der sonderpädagogische Förderbedarf oder die Behinderung mit dem Besuch einer der zehn eingerichteten Sonderschultypen gleichgesetzt. In der Bundes-

republik herrschten deshalb bis in die 1990er Jahre institutionelle, nicht individuelle Kategorien der Sonderschulbedürftigkeit.

Diese Haltung hat sich seit 1994 zu ändern begonnen. Maßgeblich für diesen Wandel in der Definition des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind Empfehlungen der KMK von 1994, die in den folgenden Jahren fortgeschrieben und weiterentwickelt worden sind. Anstelle von zehn unterschiedlichen Sonderschultypen wurden neun Förderschwerpunkte gebildet, nämlich Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören, Körperliche und motorische Entwicklung, Kranke, Lernen, Sehen, Sprache und Übergreifend/ohne Zuordnung (vgl. Tab. 17.2 und Abb. 17.3).

Mit diesem Schritt von einer an Institutionen orientierten zu einer an individuellen Lernmöglichkeiten und -bedürfnissen ausgerichteten Definition der Förderbedürftigkeit trugen die Bundesländer der Tatsache Rechnung, dass für die besondere Förderung von behinderten Kindern nicht mehr nur verschiedene Sonderschulen, sondern auch die Regelschulen zuständig sind. Dieser Wandel lässt den Ort der Förderung offen. Auch ist in den seit 1994 veröffentlichten Empfehlungen der KMK gegenüber vergleichbaren früheren Publikationen zu erkennen, dass der Wandel in den Definitionen von Förderbedürftigkeit weitergeht: Ging man bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein von defizitorientierten Definitionen aus (z. B. «verkrüppelt», «schwach begabt» oder «sprachleidend»), so orientiert man sich nun an dem Bedarf, in einem oder mehreren speziellen Bereichen gefördert zu werden (z. B. in Förderschwerpunkten wie «Körperliche und motorische Entwicklung», «Lernen» oder «Sprache»).

Obwohl somit versucht wurde, die enge Bindung von Institution und Behinderung durch die Einführung der Förderschwerpunkte durch die KMK aufzulösen, fallen die Relativität der Definition sowie der sozialpolitische Einfluss auf die Feststellung von sonderpädagogischem Bedarf ins Auge, wenn man die quantitativen Unterschiede der förderbedürftigen Gruppen in den Bundesländern betrachtet. Der Anteil der Schüler mit dem Förderschwerpunkt «Lernen» – seit über 100 Jahren mit der Entwicklung und Expansion der Hilfsschule die größte Kategorie unter den Behinderungsarten – ist in allen Bundesländern am höchsten, die Varianz zwischen den Bundesländern ist jedoch erheblich (vgl. Tab. 17.4). Im Saarland werden 1,7 Prozent aller Schüler im Schuljahr 1999/2000 diesem Förderbereich zugerechnet, in Sachsen-Anhalt sind es 4,9 Prozent. Noch krasser sind die Unterschiede in einigen insgesamt geringer besetzten Förderschwerpunkten. Selbst bei leicht messbaren Beeinträchtigungen wie beim Förderbereich «Sehen» gehen die Bundesländer sehr verschieden vor. In Schleswig-Holstein werden alle Kinder mit Sehbeeinträchtigungen durch ambulante Dienste in den Regelschulen betreut, in anderen Bundesländern

Tabelle 17.4: Sonderschulbesuchsquoten¹ nach Förderschwerpunkten und Bundesländern – Schuljahr 2000/01

Bundesland	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	Körperliche Entwicklung	Geistige Entwicklung	Emotionale und soziale Entwicklung	Übergreifende/sonstige	Insgesamt
Baden-Württemberg	2,16	0,07	0,13	0,42	0,36	0,61	0,43	0,14	4,31
Bayern	1,85	0,04	0,12	0,32	0,10	0,71	0,17	0,16	4,65
Berlin	2,01	0,06	0,13	0,69	0,32	0,59	0,12	0,05	4,06
Brandenburg	3,60	0,05	0,06	0,23	0,12	1,01	0,16	0,10	5,34
Bremen	1,87	0,10	0,18	0,03	0,20	0,57	0,11	1,07	4,13
Hamburg	2,67	0,10	0,15	0,88	0,37	0,67	0,04	0,00	4,88
Hessen	2,10	0,05	0,10	0,24	0,18	0,60	0,14	0,27	3,68
Mecklenburg-Vorpommern	4,65	0,03	0,09	0,25	0,21	1,16	0,15	0,00	6,70
Niedersachsen	2,74	0,03	0,11	0,30	0,19	0,51	0,20	0,16	4,09
Nordrhein-Westfalen	2,30	0,09	0,17	0,45	0,31	0,65	0,44	0,13	4,53
Rheinland-Pfalz	2,33	0,04	0,13	0,12	0,28	0,52	0,14	0,08	3,64
Saarland	1,72	0,08	0,07	0,11	0,23	0,56	0,37	0,16	3,30
Sachsen	3,66	0,04	0,09	0,27	0,11	0,97	0,32	0,11	5,45
Sachsen-Anhalt	4,87	0,04	0,11	0,22	0,17	1,24	0,25	0,11	7,01
Schleswig-Holstein	2,67	0,06	0,06	0,25	0,14	0,87	0,06	0,05	4,06
Thüringen	3,64	0,07	0,09	1,12	0,30	1,10	0,61	0,19	6,98
Deutschland	2,53	0,06	0,12	0,38	0,23	0,71	0,28	0,10	4,60

¹ Schüler an Sonderschulen in Prozent aller Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufe 1–10).
² Ambulante Betreuung der Schüler.

Quelle: KMK, 2002.

besuchen viele dieser Kinder hingegen eine Sonderschule. In Baden-Württemberg gab es proportional fast viermal so viele Schüler, die wegen körperlicher Probleme eine Sonderschule besuchten, als in Bayern. Die Beispiele demonstrieren, dass die Landesbildungspolitik und die Überweisungspraxis erheblichen Einfluss auf den Lern- und Schullalltag dieser Kinder haben.

Wenn man die durch die KMK-Empfehlungen seit 1994 eingetretenen Veränderungen zusammenfassend charakterisieren will, zeigt sich ein fortschreitend größerer Differenzierungsgrad in der Verteilung der Schüler auf die Förderschwerpunkte. Zwar ist trotz des auf 55 Prozent gesunkenen Anteils nach wie vor die Gruppe von Schülern im Förderschwerpunkt «Lernen» zahlenmäßig am größten. Demgegenüber wuchs jedoch die Schülerzahl in allen anderen Förderbereichen, so in den Förderschwerpunkten «Geistige Entwicklung» und «Sprache» jeweils von 6 auf 15 Prozent (vgl. Abb. 17.3).

Der Förderschwerpunkt «Sprache» ist ein Sonderfall; denn in diesem Bereich gelingt es häufiger als in anderen Sonderschulzweigen, die diversen sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler zu beheben, zum Teil sogar ambulant, und ihnen damit den Wechsel in die Sonderschule zu ersparen bzw. den Rückweg in die Regelschule zu ermöglichen. Wegen der vergleichsweise raschen Behebung von Sprachschwierigkeiten gibt es verschiedene Programme, Sprachtherapien auch in Grundschulen anzubieten (das kann die erwähnten großen Differenzen bei den Sonderschulbesuchsquoten in diesem Bereich teilweise erklären).

Auch bei den Förderschwerpunkten «Körperliche und motorische Entwicklung», «Sehen» und «Hören» bieten sich verschiedene Förderwege an. Im Prinzip können auch Kinder mit solchen Behinderungen in der Regelschule gefördert werden. Über den – je nach Behinderung – finanziellen Aufwand hinaus, etwa wenn eine Schule rollstuhlgerecht ausgestattet werden muss, verlangt diese Alternative aber auch die Mitwirkung der Lehrer und Schüler, etwa wenn sie eines tauben Schülers wegen die Gebärdensprache erlernen sollten. Wird die Regelschule bevorzugt, wird von dem behinderten Schüler und seinen Eltern viel Eigeninitiative verlangt, wofür sie auf Unterstützung ihrer Umwelt angewiesen sind, die bislang allzu spärlich ist. Eine Änderung dieser Haltung erhofft man sich allerdings gerade vom gemeinsamen Schulbesuch behinderter und nichtbehinderter Kinder.

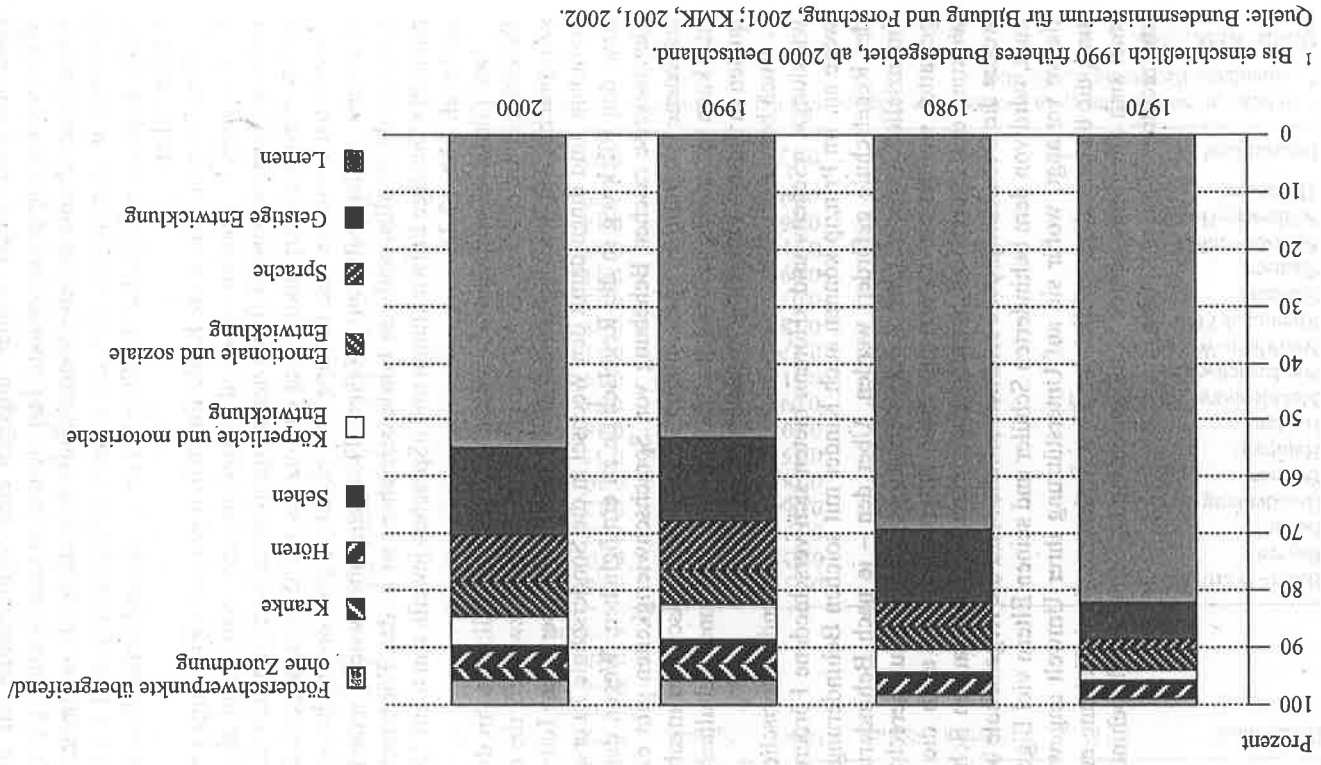
17.7 Förderung im Elementar- und Primarbereich

In den alten Bundesländern gibt es für Kinder mit besonderem Förderbedarf Sonderkindergärten, die sich auf bestimmte Behinderungen konzentrieren, seit einiger Zeit auch auf spezielle Lernbehinderungen. In der DDR existierten Kindergärten, die dem Sonderschulwesen zugeordnet waren. Dennoch besuchen in den alten und den neuen Bundesländern relativ viele behinderte Kinder auch die Regelkindergärten. Da die Erzieherinnen im Allgemeinen auf die Förderung dieser Kinder kaum vorbereitet sind, müssen die Eltern weitgehend für zusätzliche therapeutische Unterstützung sorgen. Eine Reihe von Kindergärten betreibt inzwischen die gemeinsame Betreuung und Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder auch gezielt, nimmt also nicht nur zufällig angeordnete behinderte Kinder auf, sondern bietet gemischte Gruppen an. Studien über integrativ arbeitende Kindergärten zeigen, dass es durchaus möglich ist, behinderte Kinder in gemischte Gruppen aufzunehmen und zu fördern, weil Kinder weitgehend problemlos auf ihre behinderten Altersgenossen eingehen und auch nichtbehinderte Kinder von der gemeinsamen Elementarerziehung profitieren, die Integration deshalb einen «Weg zur Entstigmatisierung behinderter Menschen» bildet (Markowetz, 2001).

Das Gutachten zur Schulfähigkeit eines Kindes, das der Kindergarten abgeben muss, hat im Verfahren der Einschulung, wie es die alten Bundesländer praktizieren, viel Gewicht. Bei Zweifeln an der Fähigkeit des Kindes, die Schule erfolgreich besuchen zu können, kommt eine probeweise Aufnahme in die erste Klasse oder eine Rückstellung in Frage. Ein nicht in die Schule aufgenommenes Kind wird je nach Regelung des Bundeslandes entweder die Vorschulgruppe des Kindergartens ein weiteres Jahr besuchen oder ein Jahr in einem Schulkindergarten verbringen. Nicht selten wechselt das Kind nach diesem zusätzlichen Vorschuljahr problemlos in die Grundschule über und fällt später in seinem Schulverhalten nicht wieder auf. Lassen sich die Lern- und Verhaltensprobleme des Kindes nicht überwinden, kann das Kind erneut zurückgestellt werden; geprüft wird aber in diesem Fall auch die Einschulung in eine Sonderschule.

Innerhalb der Frühförderung hat sich in den vergangenen Jahren ein Paradigmenwechsel vom Modell der ausschließlich auf die Fähigkeit des Kindes bezogenen Förderung, die Umweltfaktoren außer Acht lässt, hin zu einem Kooperationsmodell durchgesetzt, in dem die Wege der Förderung eines Kindes angesichts seines Entwicklungsstandes und seiner Lebenswelt in Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und verschiedenen Fachleuten bestimmt werden, um den speziellen Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden (Speck, 1996). Gerade die Frühförderung wird als Präventivmaßnahme und entwicklungsfördernde Hilfe als besonders wirksam ange-

Abbildung 17.3: Schüler an Sonderschulen nach Förderschwerpunkten 1970 bis 2001 (in %)



sehen. Erhofft werden neben einer bestmöglichen Förderung des behinderten Kindes auch langfristige Ersparnisse:

«Frühstmögliche fachliche Diagnostik, niederschwellige, möglichst ambulante frühzeitige Intervention, die Ausgliederungsprozesse aus der Gesellschaft verhindern, bevor sie stattfinden, können enorme Kosten bei der Wiedereingliederung oder noch höhere Kosten im Falle der Nichteingliederung vermeiden helfen.» (Fegert, 1999, S. 53–54)

Jedoch fehlen weitgehend Analysen, die die Effizienz verschiedener Ansätze und Förderysteme vergleichen, um «best practices» festzustellen und zu verbreiten.

Zu Beginn der Bewegung hin zu mehr Integration hat gerade die erfolgreiche gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten Eltern fordern lassen, diese Gruppen geschlossen in Grundschulklassen zu überführen und dort die gemeinsame Bildung und Erziehung dieser Kinder fortzusetzen. Auf diese Weise entstand ein großer Teil der integrativen Einrichtungen (vgl. Roebke, Hüwe & Rosenberger, 2000). Im Übrigen hat die Grundschule durchaus Erfahrungen im Umgang mit langsam lernenden Schülern. Diese Schüler zu fördern wurde nicht nur dem Geschick der einzelnen Lehrer überlassen, sondern es wurden, mit Varianten von Bundesland zu Bundesland, mancherlei institutionelle Hilfen angeboten. So werden zusätzliche Unterrichtsstunden zur Verfügung gestellt, in denen sich Lehrer kleinen Gruppen von langsam lernenden Schülkinder widmen. Auch Unterrichtsstunden, in denen die Klasse aufgeteilt wird, sollen dazu beitragen, die langsam Lernenden zu unterstützen. Falls diese Bemühungen, ein Kind so zu fördern, dass es dem Unterricht folgen kann, nicht ausreichen, existieren je nach Bundesland weitere Möglichkeiten, dem Kind zu helfen, bevor es in eine Sonderschule überwiesen wird. Einige Schulen bieten neben den Regelklassen so genannte Kleinklassen an, Klassen mit etwa zehn Schülern, in denen sich die Lehrer diesen Schülern und ihren Lernprozessen besonders widmen können. Diese Kleinklassen sind manchmal Kindern mit gleichartigen Schwierigkeiten vorbehalten, zum Beispiel Kindern mit Sprachstörungen. Da ein größerer Teil der Schüler mit Lernproblemen aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammt, unterhalten einige Kommunen für eine Betreuung dieser Kinder einen (Sonder-)Hort, der ebenfalls auf diese Kinder besonders eingestellt ist. Klassenwiederholungen wegen mangelnden Lernerfolgs werden nur noch in Ausnahmefällen empfohlen, denn die Trennung von den Freunden in der Klasse belastet das Kind zusätzlich; und durch die Rückversetzung allein erhält das Kind keine spezifische Hilfe, Lernschwierigkeiten zu überwinden.

Die Bewegung hin zu mehr gemeinsamer Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher hat ihre Erfolge vor allem in der

Grundschule erzielt. In der Sekundarstufe ist der relative Anteil an Schülern mit besonderen Förderbedürfnissen sehr viel niedriger als in der Grundschule. Daher gibt es zunehmend mehr Kinder und Jugendliche, die mangels sonderpädagogischer Unterstützung aus dem gemeinsamen Unterricht beim Übergang in die Sekundarstufe ausscheiden, auch in Bundesländern, in denen Schulgesetze den gemeinsamen Unterricht ermöglichen. Der in der Sekundarstufe zunehmend auf Fachwissen hin orientierte Unterricht erschwert es, Formen unterrichtlicher Differenzierung zu entwickeln, die nicht nur ein bloßes Nebeneinander herstellen, in dem wechselseitige Belastungen überwiegen können (vgl. Dumke, 1998). Die Tatsache, dass es auch einige Jugendliche gibt, die an Sonderschulen ihr Abitur ablegen, beweist, dass Heranwachsende trotz Behinderung im Gymnasium erfolgreich lernen könnten, wenn die Schule für sie barrierefrei wäre. Ein höheres Maß an Integration ist in der Sekundarstufe über Einzelfälle hinaus nur bei einer grundlegenden Reform des Schulsystems vorstellbar.

17.8 Zukunftsperspektive: Vielfalt der Schüler und ihrer Förderung

Die dargestellte Diskussion der letzten Jahrzehnte um erweiterte Integration, konzeptionelle Revisionen und Differenzierungen des Förderbedarfs, aber auch Schritte der Veränderung in Regel- und Sonderschulen zeigen an, dass eine «Pädagogik der Vielfalt» (Prengel, 1993) entsteht, in der mit der Förderbedürftigkeit zahlreicher Schüler anders umgegangen wird, als es bisher der Fall war. Es ist deutlich geworden, dass es nicht um abgegrenzte Gruppen von Schülern geht, die eindeutig einer besonderen Einrichtung zugewiesen werden können. Es geht auch nicht nur um eine kleine Minderheit von Schülern, die besonders behandelt werden muss, sondern um die Berücksichtigung vielfältiger, aus zahlreichen Gründen mehr oder weniger belasteter Lern- und Entwicklungswege, die der Unterrichtsorganisation und der Didaktik der Schule generell neue Vorgehensweisen abverlangen. Auch genügt es nicht, sich auf kognitive Förderung und gesteigerte Schulleistung zu konzentrieren, sondern die Persönlichkeit junger Menschen muss wahrgenommen werden: Die belastende Verbindung von körperlicher Ausstattung, psychischen Verletzungen oder Beziehungsängeln und die sozioemotionalen Reaktionen auf die eigene Lebenslage führen oft zu einem eigenen, allerdings oft ineffektiven und manchmal sogar selbstschädigenden Weg der Auseinandersetzung mit den Anforderungen an Wissen und Können.

Die Debatte hat die Frontstellung im Streit um angemessene Lösungen hinter sich gelassen, in der Integration und Sonderschulen als eine Ent-

weder-oder-Alternative präsentiert wurden. Nicht nur jene besonders intensiv und aufwendig zu fördernden Kinder unterstreichen, dass es eigene Einrichtungen weiterhin geben sollte, sondern auch die professionelle Kompetenz der Sonderpädagogen wird durch die Arbeit dieser Einrichtungen und die mit ihnen verbundene Ausbildung und Forschung gestützt. Um diese Kompetenz zu nutzen, ist es wichtig, diese Einrichtungen nicht negativ zu etikettieren, sondern als einen der Kristallisationspunkte von sonderpädagogischer Erfahrung und Kompetenzzuwachs zu nutzen.

Dennoch wird sich die entscheidende Fortentwicklung im Bereich der Integration vollziehen². Auch die erweiterte Integration stellt hohe Anforderungen an die professionelle Kompetenz, weil integrative Einrichtungen nicht nur zusätzliche Ausstattung erfordern, sondern weil in ihnen auch neue Methoden des Lernens und der Bildung übernommen oder entwickelt werden müssen. Ziel der integrativen Unterrichts- und Schulsituation ist es, allen Schülern in jeweils angemessener Weise Kulturtechniken, Problemlösungsfähigkeiten, Verständnis und Verantwortung zu vermitteln. Das Nebeneinander verschiedener Wege zur Bildung förderbedürftiger Kinder ist eine wesentliche Komponente einer Pädagogik der Vielfalt.

Eine Schwierigkeit der Integration, die allerdings mangels profunder begrifflicher Vorklärung eher verdeckt bleibt, sollte allerdings mehr Aufmerksamkeit finden. Das Problem resultiert aus tief greifenden Unterschieden in der «Schulphilosophie» von Regelschule und Sonderschule. Die Logik des generellen Schulwesens, die in Kapitel 1 dieses Bildungsberichts dargelegt wird, lässt sich nicht ohne weiteres auf die Sonderschulen übertragen. Deren eigene Logik des Förderns zielt nicht nur oder zumindest nicht in erster Linie darauf ab, die Lernleistung der förderbedürftigen Schüler den üblichen Schulforderungen anzunähern, sondern zugleich und oft sogar mit Vorrang die lebenspraktische Unabhängigkeit durch persönliche Betreuung und langfristige Unterstützung zu fördern (in mancher Hinsicht ähnlich der Hauptschulproblematik, vgl. Abschnitt 8.4). Diese Verbindung von Aufgaben verschiedener Logik steigert die Komplexität einer «integrativen Regelschule» (z. B. Roeder, 1999), deswegen spricht auch dieses Argument dafür, die spezifischen Förderbedingungen behinderter Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen institutionell zu erhalten, um Formen der Koordination und Kooperation mit der Regelschule zu entwickeln. Es gilt, für den Einzelfall Wege und Schwerpunkte

2 Auch der Blick auf die Staaten der Europäischen Union und der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) demonstriert, dass trotz unterschiedlicher Schulstrukturen und Ausrichtung der Bildungspolitik Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen weiterhin innerhalb der Regelschulen unterstützt werden. Es fällt auf, dass diese Staaten sich auch darin sehr unterscheiden, welcher Anteil der Schüler in ihnen als förderbedürftig wahrgenommen wird (Meijer, 1998; OECD, 1999; Eurydice, 2000).

einer Integration auszuloten, die die spannungsreichen Aufgaben zugunsten der Entwicklungs- und Lernchancen der Kinder zu verbinden vermag.

Die Bemühung um mehr Integration, die nicht nur zusammenführt, sondern weltbegriffende und lebenspraktische Kompetenz fördert, umfasst ein ganzes Bündel zu lösender Probleme: Die angestrebte Integration soll wohinortnah erfolgen. Sie setzt voraus, dass die personellen und sächlichen Ressourcen fair unter den Einrichtungen, die förderbedürftige Kinder aufnehmen, verteilt werden. Sie verlangt darüber hinaus eine stärkere Flexibilität im Bildungskanon, um es jungen Menschen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu erleichtern, eine Identität ohne Stigmatisierung auszubilden, sowie Offenheit dafür, Menschen in ihrer Verschiedenartigkeit zu akzeptieren. Reformen in der Ausbildung und Weiterbildung aller beteiligten Lehrer sind dringlich – nicht zuletzt deshalb, weil die Kooperation zwischen den Lehrern der Regelschulen, Sonderpädagogen, Therapeuten und anderen Fachkräften deutlich intensiviert werden muss. Dafür bieten sonderpädagogische Förderzentren Modelle der Beratung, Kooperation und Organisationsentwicklung an. Entscheidend ist auch, die Eltern weit mehr einzubeziehen, als es heute der Fall ist, denn sie tragen den Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen zu einem großen Anteil mit. Generell sollte nicht nur der Schule, sondern auch dem Kontext des Aufwachsens dieser Kinder sehr viel mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Grundlagenforschung; angewandte Forschung und Evaluation müssen einen weit größeren Raum einnehmen, als es bislang der Fall ist, um der Suche nach den guten Förderungswegen eine aufgeklärte Grundlage zu erarbeiten (vgl. Feuser, 1995; Walter, 2003).

Bei diesen Bemühungen um die Aufnahme förderbedürftiger Schüler in die Regelschule bildet die Unterscheidung von zielgleicher und ziel-differenter Integration einen wichtigen Bezugspunkt. Zielgleiche Integration bezieht sich auf einen Unterricht, in dem Kinder und Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf dieselben Lernziele verfolgen wie ihre Klassenkameraden ohne festgestelltem Förderbedarf. Erfolgreich kann dies nur mit Kindern und Jugendlichen erreicht werden, die mit zusätzlicher Lehrhilfe (etwa durch einen zweiten, sich ihnen besonders widmenden Lehrer) oder durch Hilfsmittel (Seh-, Hör- oder andere Geräte) dem Unterricht nach vorgesehenem Lehrplan folgen können. Diese zielgleiche Variante der Integration ist nicht für alle förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen geeignet, weil sie nicht wenige Kinder und Jugendliche überfordert. Dennoch bietet sie sich sehr viel häufiger an, als sie heute praktiziert wird.

Zieldifferente Integration meint die Teilnahme förderbedürftiger Kinder und Jugendlicher am gemeinsamen Unterricht, ohne dass sie den vorgegebenen Lehrplan der Klasse (in vollem Umfang) einhalten müssen.

Diese Variante der Integration erfordert ein Team von Pädagogen, das binnendifferenzierten Unterricht übernimmt (z. B. als Team-Kleingruppen-Modell, vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1993). Dieser Unterricht baut auf einer veränderten Didaktik und Methodik auf und verlangt eine Aufgliederung unterschiedlich anspruchsvoller, aber aufeinander bezogener Inhalte. Trotz der Aufteilung in verschiedene Lerngruppen mit unterschiedlichem Lernniveau wird von diesem Unterricht erwartet, dass er die Lernschwächeren stimuliert und darüber hinaus für die gemeinsame Schul- und Alltagssituation Strategien der Kommunikation, Kooperation und Problembewältigung fördert. Diese zielfieldifferente Integration wird in Grundschulen akzeptiert und umgesetzt (vgl. Katzenbach u. a., 1999; Roeder, 1999), erscheint aber in vielen Bundesländern für den Unterricht in der Sekundarstufe nicht vertretbar. In der weniger intensiven Variante besuchen Sonderschulklassen Regelschulklassen, um gemeinsam an bestimmten Projekten zu arbeiten.

Angesichts der Verschiedenheit des Förderbedarfs, der Lebensumstände von Kindern und Eltern sowie der organisatorischen und institutionellen Voraussetzungen am jeweiligen Ort und im jeweiligen Bundesland haben sich in den 1990er Jahren vielfältige Konzepte und Formen sonderpädagogischer Förderung entwickelt, die in einer Reihe von Länderberichten analysiert werden (z. B. Deppe-Wolfinger, Prengel & Reiser, 1990; Rosenberger, 1998; Sander, 1998; Markowitz, 2001; Verband deutscher Sonderschulen, 2001). In diesen Darstellungen finden sich folgende Förderungsformen, die mit unterschiedlichem Gewicht zukünftige Entwicklungen mitbestimmen werden:

- integrative Regelschulen mit zahlreichen förderbedürftigen Kindern aus dem Einzugsbereich der Schule und Sonderpädagogen als Mitgliedern des Schulkollegiums;
- Integrationsklassen in Regelschulen, in denen zum Beispiel zwei Lehrer (etwa Team-Kleingruppen-Modell);
- Einzelintegration in der wohnortnahen Regelschule mit stundenweiser sonderpädagogischer Unterstützung und - soweit erforderlich - mit Begleitperson;
- Regelklasse mit Beratung oder zusätzlichem Förderunterricht durch Sonderpädagogen;
- sonderpädagogische Förderzentren in unterschiedlichen Formen mit verschiedenen Aufgabenstellungen und mobile sonderpädagogische Dienste;
- Kooperation von Sonder- und Regelschulen in verschiedenen Formen (einschließlich von Verbundsystemen);
- sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen;
- Integrationsklassen in Sonderschulen;

- Außenklassen in Regelschulen (Beobachtungs-, Sprachheil-, Ausgleichsklassen);
- Langzeitklassen (Dehnungsklassen) in Sonder- und Regelschulen;
- schulvorbereitende Einrichtungen im Sonderschulwesen;
- Sonderschulen.

Auch die KMK unterscheidet sechs Formen (Orte) besonderer pädagogischer Förderung: (1) vorbeugende Maßnahmen, (2) gemeinsamer Unterricht, (3) Sonderschulen, (4) kooperative Formen, (5) sonderpädagogische Förderzentren und (6) Maßnahmen im berufsbildenden Bereich und beim Übergang in die Arbeitswelt (KMK-Empfehlung, 1994).

Aufgrund der jeweiligen Vorgeschichte des Bildungswesens findet sich diese Vielfalt an Förderungsvarianten ausgeprägter in den alten als in den neuen Bundesländern. Da sie zum Teil auf dem Engagement von Eltern beruht, wirkt sich vermutlich aus, dass Eltern zu DDR-Zeiten in Entscheidungsprozesse bei der Schulzuweisung wenig eingebunden waren. Auch haben die Lehrer kaum Erfahrung mit offenem Unterricht sammeln können, die für integrative Förderformen unabdingbar ist. Aus diesem Grund scheint die Kluft zwischen Verfassungsgeboten, pädagogischer Programmatik und Schulwirklichkeit in den meisten neuen Bundesländern noch weiter und schwerer überwindbar zu sein als in den alten.

Die Übersicht über die bestehenden vielfältigen Fördermöglichkeiten von behinderten Kindern unterstreicht, dass das Konzept der Förderbereiche Wege eröffnet, Unterstützung für förderbedürftige Kinder an verschiedenen Lernorten und in verschiedener Weise anzubieten, auszubauen und zu koordinieren. Paradoxerweise sind an vielen Orten die Kooperationsmöglichkeiten und das Angebot an Kompetenz durch «Einsparungen» in der Sonderschulversorgung belastet worden. Es ist zu befürchten, dass in den Kommunen bei der Ersetzung der kostenintensiven Sonderschulen durch vermeintlich «billigere» Regelschulen zuweilen sachfremde Motive mitspielen und sogar ausschlaggebend sind. Das von manchen Anhängern einer weitgehenden Integration vorgebrachte Argument, diese sei unter Umständen kostengünstiger, könnte also leicht verhängnisvolle Nebenwirkungen haben. Die Vorstellung, förderbedürftige Schüler laufen gleichsam mit, ist ebenso falsch wie die Vorstellung, nur für die förderbedürftigen Schüler falle ein zusätzlicher Aufwand an, um die Lern- und Bildungsansprüche aller Schüler zu sichern. Leider fehlen solide bildungsökonomische Kostenkalkulationen, denn entgegen einigen optimistischen Äußerungen zu Einsparungsmöglichkeiten durch vermehrte Integration erscheint durchaus denkbar, dass sich die integrative, barrierefreie und förderungsintensive Schule in der Gesamtrechnung als ein sinnvoller, aber dennoch teurer Reformschritt ausweist.

Die Fassung gebietet um des humanen Zusammenlebens willen, sich

der Erweiterung der Integration nicht durch den Blick auf die Kosten zu verweigern. Sie verlangt Abwägung von Kosten und Vorteilen. Der gesellschaftliche Gewinn durch vermehrte Integration wird immer wieder herausgestellt. Die gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder bedeutet, die Regelschulen nicht von allen «Problemfällen» zu befreien, sondern die ohnehin wenig eindeutig unterscheidbaren «normalen», «auffälligen» und «behinderten» Kinder so weit wie möglich, jedenfalls mehr als gegenwärtig, gemeinsam lernen und leben zu lassen. Schwierige Entwicklungsverläufe und versperrte Lernprozesse fordern die Pädagogik und die Didaktik in Theorie und Praxis heraus. Die Kinder mit Lernschwierigkeiten aller Art sind es, die die Notwendigkeit von Individualisierung und Differenzierung im Unterricht besonders nachdrücklich beweisen, also eine Unterrichtsorganisation fordern, die letztlich auch den nicht auffälligen, leichter lernenden Kindern zugute kommt.

Zu wünschen ist, dass künftig weniger als bislang die Zielsetzung einer angemessenen und erfolgreichen Förderung von Kindern und Jugendlichen, die besonderer Unterstützung bedürfen, von institutionellen Erhaltungs- und Eigeninteressen überlagert wird. Bei den Sonderschulen führte dieses Eigeninteresse etwa dazu, die Definition der vorliegenden Behinderung kurzerhand mit der bestehenden Schuleinrichtung zu identifizieren. Aber auch die Bemühungen um verstärkte Integration waren nicht frei von Interessen zur Absicherung bestehender Regelschulen (z. B. einer Grundschule, die unter Schülermangel litt). Offensichtlich muss der eigentlich selbstverständliche Vorrang der Entwicklungs- und Lerninteressen von Kindern und Jugendlichen immer wieder betont und verteidigt werden.

Das Ziel erweiterter Integration hat zugleich eine gesellschaftspolitische Dimension. Wo sollen «normale» Kinder lernen, mit Menschen solidarisch und kooperativ zusammenzuleben, denen es nicht möglich ist, üblichen Erwartungen an den Mitmenschen voll zu entsprechen? Vielleicht entdecken die Kinder zusammen mit den Erwachsenen, dass alle Menschen in irgendeiner Hinsicht «behindert» sind (Goffman, 1974). Welcher Mensch kann die Schranken, die durch Konstitution, traumatische Erlebnisse und auch individuelle Unfähigkeiten gesetzt werden, in seinem Leben außer Acht lassen? Erst recht müssen Kinder, die nicht ohne weiteres mit anderen mithalten können, Wege der Kooperation und Selbstentfaltung auch unter diesen Bedingungen entwickeln. So können die Bemühungen um den Aufbau eines Bildungswesens, das förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen auf verschiedene, ihren Bedürfnissen angemessene Weise ermöglicht, ihren Platz im gemeinsamen geistigen und sozialen Leben zu finden, allen heranwachsenden Kindern und Jugendlichen wichtige mitmenschliche und mitbürgerliche Erfahrungen erschließen.

18. Die Lehrerbildung

Ewald Terhart

18.1 Einführung

Im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland kommt der Lehrerbildung ein besonderer Stellenwert zu. Nachhaltige Wirkungen von Reformvorhaben zur Veränderung von Unterrichtspraxis, wie sie zum Beispiel aktuell als Reaktion auf das Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie diskutiert werden, lassen sich im allgemein bildenden Schulwesen nur dann erzielen, wenn sie die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte miteinbeziehen. In Gestalt der Lehrerbildung übernimmt das Bildungssystem die Qualifikationsaufgabe für *sein eigenes Personal* in den Schulen. Wie in allen beruflichen Arbeitszusammenhängen werden auch in Schulen und Klassenzimmern die konkreten Handlungsabläufe und Arbeitsergebnisse sehr stark durch die Qualifikationen des jeweiligen Lehrpersonals bestimmt – und diese Qualifikationen wiederum werden durch die Lehrerbildung massiv geprägt. Insofern ist sie als ein wichtiger Bedingungsfaktor für die Binnenprozesse in Schulen und Klassenzimmern anzusehen.

Diese besondere Bedeutung der Lehrerbildung für das Innenleben von Schulen und die Ergebnisse der Schularbeit von Lehrern und Schülern sollte jedoch nicht zu dem Schluss verleiten, dass eine direkte Kausalität zwischen Lehrerbildung und Unterrichtsqualität besteht. Die kausalen Verknüpfungen zwischen der Art der Lehrerbildung, den Lehrkompetenzen, der Qualität des Lehrerhandelns und – schließlich – den kurz- und langfristigen Auswirkungen auf das Lernen und die Schulerfahrung von Schülern sind weniger eng, als es zunächst den Anschein hat. Denn schon zwischen der Ausbildungsphase an der Hochschule und dem tatsächlich eigenständigen professionellen Handeln in regulärem Unterricht vergehen viele Jahre. Zudem ist die Umsetzung von erworbenem sachlichem und prozeduralem Wissen über die Unterrichtsführung ein eigenständiger Lernprozess, der Lehrern auch die vielfältigen Begrenzungen im schulischen Alltagshandeln vor Augen führt. Die Lehrerbildung wird man folglich kaum als eine einfach isolierbare Ursache für hohe bzw. niedrige Schul- und Unterrichtsqualität identifizieren können. Dieses indirekte Beziehungsgeflecht zwischen Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Lern- und Bildungswirkungen auf Seiten der Schüler ist mit ein Grund dafür, dass es praktisch kein empirisch gesichertes Wissen über spezifische und

Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/Achim Leschinsky
Karl Ulrich Mayer/Luitgard Trommer (Hg.)

Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland

Strukturen und Entwicklungen
im Überblick

Zu diesem Buch

Dieses Buch gibt umfassend und systematisch Überblick über das gesamte Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Die Einführung in das institutionelle Gefüge des Bildungssystems wird verknüpft mit der Analyse grundlegender Strukturprobleme und längerfristiger Entwicklungen. Aus der Diagnose aktueller Herausforderungen des Bildungswesens, wie sie in den internationalen Vergleichen überdeutlich hervorgetreten sind, folgt die Beschreibung von Handlungsmöglichkeiten in den Grenzen politischer Planung und administrativer Steuerung.

Angaben zu den Herausgebern und Autoren finden sich auf den Seiten 891 bis 894.

Rowohlt Taschenbuch Verlag

© 2003

- 16.4 Spätaussiedler 752
- 16.5 Resümee 753
- 17. Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen (Lothar Krappmann, Achim Leschinsky, Justin Powell) 755
 - 17.1 Die Auseinandersetzung um Integration und getrennte Förderung 756
 - 17.2 Von der Sonderschule zur Orientierung an Förderbereichen 758
 - 17.3 Rechtliche Entwicklungen 762
 - 17.4 Schritte zu mehr Integration 764
 - 17.5 Die Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs 765
 - 17.6 Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf 774
 - 17.7 Förderung im Elementar- und Primarbereich 779
 - 17.8 Zukunftsperspektive: Vielfalt der Schüler und ihrer Förderung 781
- 18. Die Lehrerbildung (Ewald Terhart) 787
 - 18.1 Einführung 787
 - 18.2 Geschichte 792
 - 18.2.1 Die Geschichte der Ausbildung des «miederen» Lehrers 793
 - 18.2.2 Die Geschichte der Ausbildung des «höheren» Lehrers 793
 - 18.3 Strukturprobleme 795
 - 18.3.1 Neues Lehrerbild – Neue Lehrerbildung: Was ist der Kern des beruflichen Auftrags der Lehrerschaft? 796
 - 18.3.2 Unzulänglichkeiten der ersten, universitären Ausbildungsphase 796
 - 18.3.3 Verhältnis von universitärer und berufspraktischer Ausbildungsphase: Getrennte Welten 797
 - 18.3.4 Zyklischer Wechsel von Überfüllung und Mangel 798
 - 18.4 Forschung zur Lehrerbildung 800
 - 18.4.1 Wer ergreift ein Lehramtsstudium? 801
 - 18.4.2 Welche Erfahrungen werden im Lehramtsstudium gemacht? 801
 - 18.4.3 Wie wirkt sich die Teilnahme am Referendariat aus? 802
 - 18.4.4 Der Eintritt in den Beruf – Eine entscheidende Phase in der Biographie eines Lehrers? 803
- 18.5 Zukunft der Lehrerbildung: Weiterentwicklung, Verlagerung, Umbau, Abbau? 804
 - 18.5.1 Weiterentwicklung innerhalb der gegebenen Rahmenstruktur 805
 - 18.5.2 Lehrerausbildung: An der Universität – oder an der Fachhochschule? 806
 - 18.5.3 Gestufte Studiengänge – Bachelor, Master, Lehrer 807
 - 18.5.4 Entstaatlichung der Lehrerausbildung? 809

- Ausgewählte Literatur 811
- Verzeichnis der Abbildungen 884
- Verzeichnis der Tabellen und Übersichten 887
- Die Autorinnen und Autoren 891
- Sachwortregister 895

Entgegen einer KMK-Absprache wird im vorliegenden Bericht nicht von «Ländern der Bundesrepublik», sondern von «alten und neuen Bundesländern» gesprochen. Dieser Terminus wurde gewählt, um damit an frühere Arbeiten anzuschließen.