

Sonderpädagogische Kompetenz unverzichtbar?!

Karin Salzberg-Ludwig

Theoretischer Hintergrund

Konzept der integrativen und inklusiven Pädagogik

Seit über dreißig Jahren ist auch in Deutschland die innovative pädagogische Diskussion geprägt von dem Gedanken der integrativen Beschulung von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern. Heftige Kontroversen von Theoretikern begleiteten diesen Prozess und ließen es an Polemik, die der Sache nicht immer diente, nicht fehlen.

Umfangreiche Forschungsergebnisse stehen heute zur Verfügung, die verdeutlichen, wo die Stärken und Schwächen dieser konzeptionellen Herangehensweise liegen (Randoll 1991; Bless 1995; Haeberlin et al. 1991; Myschker/ Orthmann 1999; Eberwein 1996; Hinz 1999, 2002; Sander 1998, 2004).

Für die derzeitige Diskussion ist aus unserer Sicht das von Hinz (2004, 245) dargestellte internationale Problem der Stagnation der Integration in der gegenwärtigen Debatte um veränderte Strukturen bei der Beschulung von Kindern mit Förderbedarf nicht außer acht zu lassen. „...Integration hat sich damit nicht – wie ursprünglich geplant – zu einem das Sonderschulwesen ersetzenden, sondern zu einem ergänzenden System entwickelt... Zudem findet sich in vielen Ländern eine paradoxe Tendenz: Mit immer mehr Integration nehmen die spezial educational needs – in Deutschland der sonderpädagogische Förderbedarf – immer weiter ... zu.“ (Abb. 1)

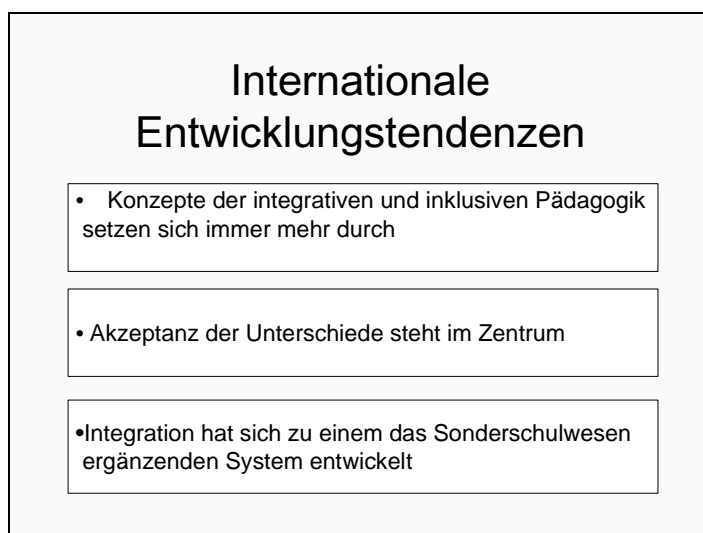


Abb. 1 Internationale Entwicklungstendenzen

Das ist nicht unbedingt negativ zu bewerten, da darin auch eine Sensibilisierung für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf gesehen werden kann.

Seit 1996 arbeitet die OECD in Zusammenarbeit mit nationalen Ministerien und Behörden zusammen, um international vergleichbare Zahlen zu Schülern mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und Benachteiligungen zu ermitteln. Dazu werden die länderübergreifenden Kategorien „A“, „B“ bzw. „C“ verwendet. „Bei den Schülern in der

Kategorie ‚Behinderung‘ liegt eindeutig ein körperlicher Grund für ihre Probleme vor, bei denjenigen in der Kategorie ‚Schwierigkeiten‘ handelt es sich um Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die ihrem Erscheinungsbild nach nicht eindeutig auf eine organische Ursache oder eine soziale Benachteiligung zurückzuführen sind. Schüler in der Kategorie ‚Benachteiligungen‘ erhalten zusätzliche Bildungsressourcen aufgrund ihres sozialen und/ oder sprachlichen Hintergrunds.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, 10) (Abb.2)

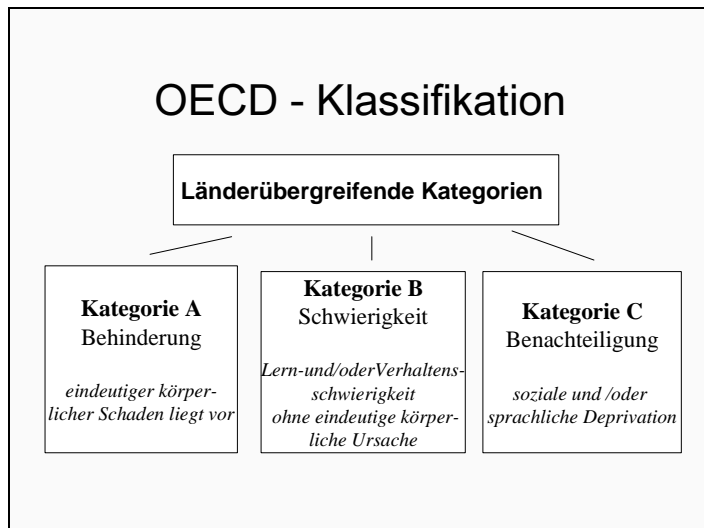


Abb. 2 OECD-Klassifikation behinderter und benachteiligter Kinder und Jugendlicher

Ein europäischer Vergleich der Daten zum Bildungsangebot für Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Bildungsbedarf macht deutlich, dass Konzepte, aber auch bereitgestellte Ressourcen in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich sind.

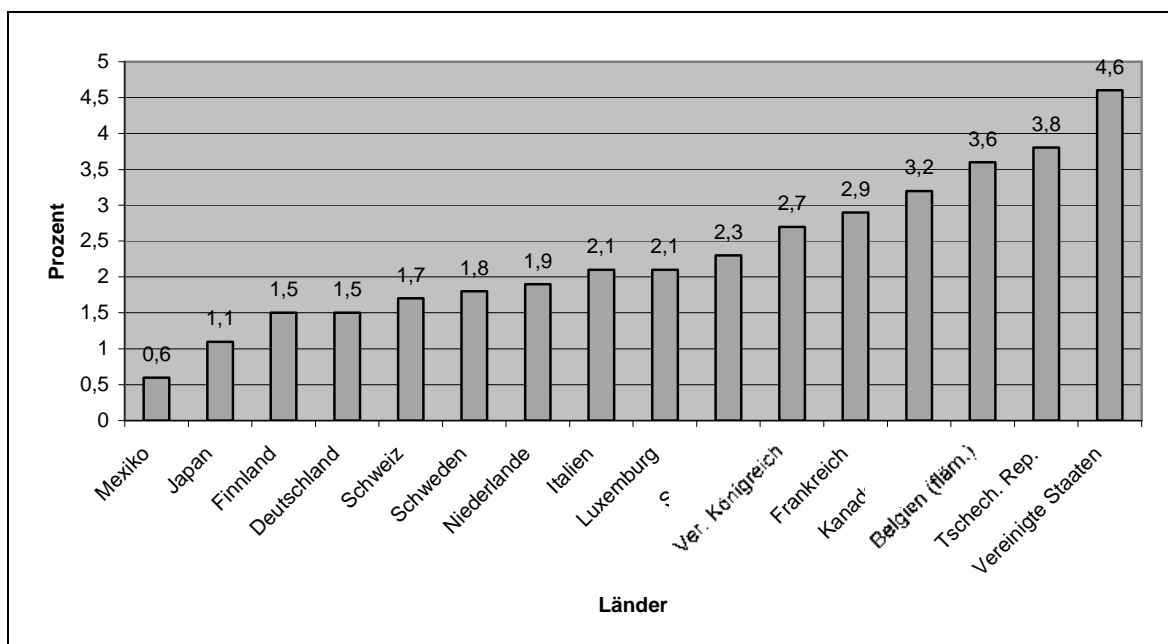


Abb. 3 Schüler mit Behinderungen (Kategorie A), die während der Schulpflichtzeit Mittel erhalten, als Prozentsatz aller Schüler, 1999

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, 12

Die sehr unterschiedlichen Ergebnisse lassen vermuten, dass es einerseits nach wie vor nationale Unterschiede in der Definition von Behinderung gibt und andererseits unterschiedliche Versuche in den einzelnen Ländern zur Überwindung der Auswirkungen von Behinderung unternommen werden (ebd., 12).

Das zeigt sich in verschiedenen Möglichkeiten der Beschulung behinderter Kinder. In einigen Ländern, z.B. Spanien, den Vereinigten Staaten, Italien und Kanada wird mit diesen Kindern weitgehend in Regelklassen gearbeitet, während andere Länder spezielle Schulen bevorzugen, z.B. Belgien, die Tschechische Republik, die BRD und die Niederlande. Einige Länder richten dagegen vor allem in Regelschulen spezielle Klassen ein (ebd., 13).

Schüler mit Schwierigkeiten (Kategorie ‚B‘) haben in einigen Ländern einen sehr hohen Anteil, was auch bedeutet, dass in diesen Ländern zusätzliche Ressourcen für diese Kinder zur Verfügung gestellt werden.

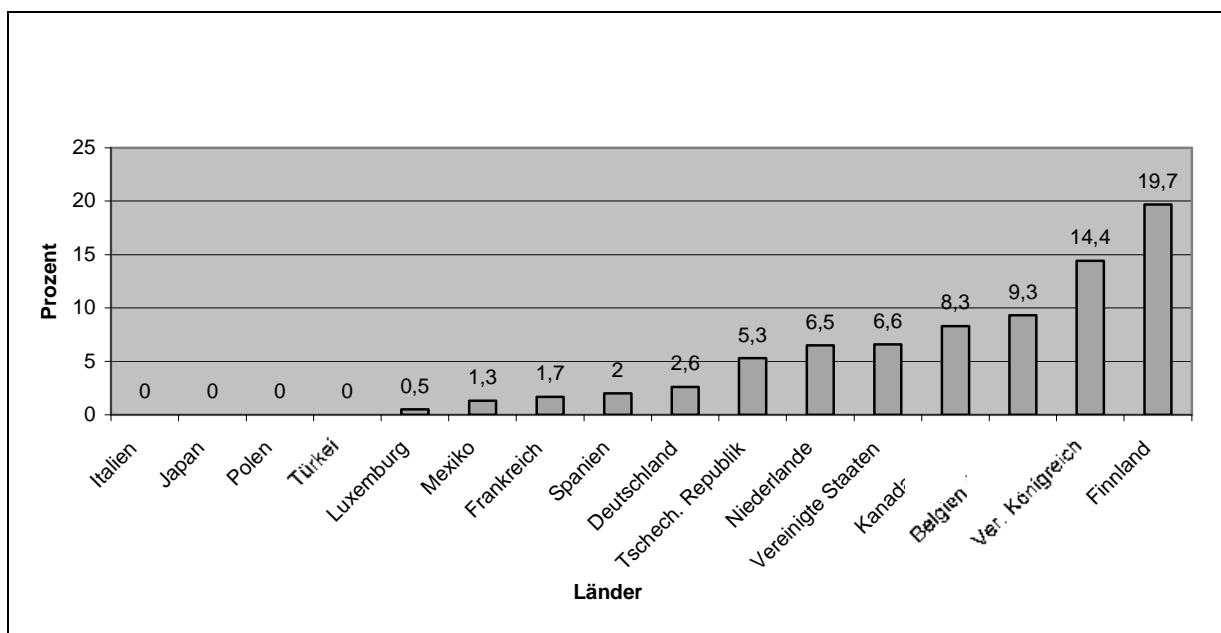


Abb. 4 Schüler während der Schulpflichtzeit, die aufgrund bestimmter Schwierigkeiten zusätzliche Ressourcen erhalten, als Prozentsatz aller Schüler während der Schulpflichtzeit, 1999

(Anm.: Italien, Japan und Polen haben keine länderübergreifende Kategorie „Schwierigkeiten“
In der Türkei fällt in die länderübergreifende Kategorie ‚Schwierigkeiten‘ nur ‚hoch begabt‘, die jedoch in dieser Analyse nicht berücksichtigt wird)

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, 15

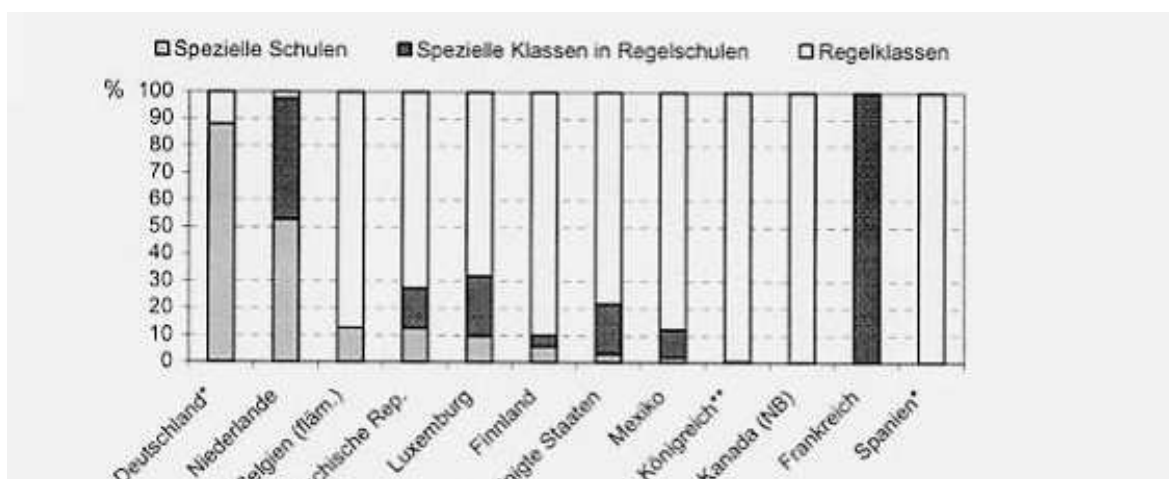


Abb. 5 Prozentsatz an Schülern, die während der Schulpflichtzeit aufgrund bestimmter Schwierigkeiten zusätzliche Ressourcen erhalten, nach Unterrichtsort, 1999

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, 16

Im Vergleich zu behinderten Kindern sind diese Schüler wesentlich häufiger in Regelschulen zu finden. In Deutschland besucht die Mehrheit dieser Schüler spezielle Schulen und in Frankreich gehen alle Schüler in spezielle Klassen in Regelschulen.

Die im internationalen Vergleich zu konstatierenden Unterschiede sind auch innerhalb Deutschlands zu erkennen. Die einzelnen Bundesländer setzen bei er Entscheidung über Orte und Formen von sonderpädagogischer Förderung unterschiedliche Schwerpunkte. Auch wenn die KMK-Empfehlungen dem gemeinsamen Unterricht das Primat zugestanden haben, so ist deren Umsetzung bislang nur in Ansätzen realisiert.

Anhand der Zahlen aus dem Land Brandenburg ist zu erkennen, dass der prozentuale Anteil der Förderschüler in den vergangenen Jahren kontinuierlich von 5,33 % im Schuljahr 1995/96 auf 7,27 % im Schuljahr 2002/03 angestiegen ist. Auch die Anzahl der im gemeinsamen Unterricht beschulten Kinder ist von 13,9 % im Schuljahr 1996/97 auf 22,1 % im Schuljahr 2002/03 (MBS 2004). Damit wird im allgemeinen schulpolitischen Rahmen dem Streben nach gemeinsamem Unterricht nachgekommen. Fehlende personelle, räumliche und sächliche Voraussetzungen lassen derzeit größere Bemühungen um eine gemeinsame Beschulung scheitern.

Tabelle 1 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Land Brandenburg (in Prozent)

	Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt Land Brandenburg (in Prozent)							
Förderschwerpunkt	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Lernen	3,65	3,70	3,78	3,86	3,96	4,09	4,23	4,37
Körperl. u. motor. Entw.	0,18	0,19	0,21	0,22	0,24	0,25	0,28	0,27
Emotionale u. soziale Entw.	0,24	0,27	0,30	0,33	0,37	0,44	0,51	0,61
Hören	0,08	0,09	0,10	0,11	0,12	0,13	0,14	0,15
Sprache	0,34	0,37	0,39	0,43	0,44	0,49	0,53	0,57
Sehen	0,06	0,06	0,06	0,07	0,06	0,08	0,08	0,08
Geistige Entwicklung	0,73	0,76	0,81	0,86	0,95	1,03	1,13	1,22
Insgesamt	5,33	5,44	5,64	5,87	6,61	6,50	6,88	7,27

Es herrscht mittlerweile Übereinstimmung darin, dass die Förderung von Kindern mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen, unabhängig vom Ort der Förderung, nicht ohne für sie zusätzlich zur Verfügung gestellte Mittel erfolgen kann. Wie und an welcher Stelle diese Mittel eingesetzt werden, ist europa- und auch bundesweit sehr unterschiedlich. Auch wenn die öffentlichen Bildungsausgaben in den letzten Jahren in der Bundesrepublik kontinuierlich zugenommen haben, ist deren Anteil bezogen auf das Bruttoinlandsprodukt eher konstant geblieben und liegt im OECD-Vergleich immer noch unter dem Durchschnitt (BLK-Bildungsfinanzbericht 2004). Das wirkt sich insbesondere auf die Gestaltung der Bildungs-

und Erziehungsprozesse im vorschulischen Bereich und in der Primarstufe aus, da hier die Ausgaben pro Schüler am geringsten sind (ebd. 2004, 66). Mit dem Blick auf die Bedeutsamkeit der präventiven Förderung insbesondere bei Kindern mit Beeinträchtigungen in der Sprache, im Lernen und im Verhalten ist diese Entwicklung problematisch. Dieses ohnehin nicht befriedigende bundesweite Ergebnis wird im Land Brandenburg noch verstärkt. Hier waren die Ausgaben für die öffentlichen allgemeinbildenden Schulen im Jahr 2001 am niedrigsten (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2 Ausgaben für öffentliche allgemeinbildende Schulen ¹⁾
 Je Schüler im Haushaltsjahr 2001
 Nach Schularten und Ländern in Euro

Land	Allgemeinbildende Schulen, darunter:							
	Grund- schulen	Unab- hängige Orien- tierungs- stufe	Haupt- schulen	Schulen mit mehreren Bildungs- gängen	Real- schulen	Gymna- sien	Inte- grierte Gesamt- schulen	Sonder- schulen
Baden- Württemberg	3 600	-	5 000	-	4 300	5 700	-	13 200
Bayern	4 000	-	5 200	-	5 000	6 100	-	9 100
Berlin	4 200	5 300	-	-	4 600	5 400	6 400	14 100
Brandenburg	3 100	3 700	-	-	3 500	4 000	4 600	10 700
Bremen	4 400	5 100	5 700	-	4 500	5 900	5 900	14 800
Hamburg	5 800	-	6 700	-	-	6 300	7 500	15 700
Hessen	3 600	4 900	5 600	-	4 900	4 700	5 100	11 900
Mecklenburg- Vorpommern	3 900	-	5 500	4 500	4 100	4 200	-	9 300
Niedersachsen	3 800	4 500	5 300	-	4 600	5 700	-	11 600
Nordrhein- Westfalen	3 500	-	4 900	-	3 800	5 100	5 500	11 300
Rheinland- Pfalz	3 700	-	4 900	4 500	4 000	5 400	-	10 000
Saarland	3 800	-	-	4 300	-	4 800	4 700	11 000
Sachsen	3 800	-	-	4 000	-	4 400	-	10 400
Sachsen- Anhalt	4 100	4 100	-	4 900	4 900	4 900	-	9 900
Schleswig- Holstein	3 500	-	4 600	-	4 400	5 600	-	10 700
Thüringen	4 800	-	-	4 900	-	5 000	-	10 800
Deutschland	3 800	4 500	5 100	4 400	4 300	5 300	5 500	11 200

1) Einschl. Schlverwaltung

- = Schulart im Land nicht vorhanden bzw. mit relativ geringer Schülerzahl

(Statistisches Bundesamt, Pressestelle)

Angesichts bevorstehender Kürzungsvorschläge, die im Kontext der Haushaltsdiskussionen im Bildungsbereich im Land Brandenburg vorgesehen sind, ist diese Entwicklung als äußerst dramatisch einzuschätzen.

Es ist also dringend angeraten, Veränderungen herbeizuführen, insbesondere im Hinblick auf die Finanzierung kontinuierlicher vorschulischer Bildungsangebote und im Bildungswesen generell.

Schwerpunktbereiche sonderpädagogischer Förderung im Land Brandenburg

In der nachfolgenden Darstellung konzentriere ich mich auf folgende Aufgabenbereiche

- die Frühförderung
- die schulische Förderung
- die berufliche Ausbildung
- und Aspekte interdisziplinärer Zusammenarbeit

Ich stütze mich in meinen Aussagen auf die Zuarbeiten der einzelnen Fachreferenten unseres Landesverbandes.

Da in den Berichten aus den einzelnen Fachreferaten auf bedeutsame Aufgabenfelder hingewiesen wird, seien hier nur einige Probleme exemplarisch benannt, um die Komplexität sonderpädagogischer Wirkungsfelder zu verdeutlichen

Frühförderung

Im Kontext der Frühförderung sei hier auf die *Sprachentwicklungsstörungen* beim Kleinkind näher eingegangen. Um Sprachentwicklungsstörungen zu diagnostizieren, werden beispielsweise in Sozialpädiatrischen Zentren umfangreiche Untersuchungen vorgenommen und erforderliche therapeutische Maßnahmen eingeleitet. Ein bewährter Ort therapeutischer Förderung war in Brandenburg bislang der Sprachheilkindergarten. Derzeit werden die Sprachheilkindergärten in Integrationstagesstätten umgewandelt, womit deren Aufgabenfelder erweitert und spezielle Förderangebote reduziert werden

In diesem Prozess sehen die Mitarbeiterinnen der Sprachheilkindergärten die Gefahr, dass die bislang durchgeführte intensive, differenzierte Förderung nicht mehr stattfinden kann. Kinder mit gravierenden Sprachproblemen werden im Integrationskindergarten nicht mehr ganztäglich/ ganzheitlich gefördert. Die Sprachtherapie erfolgt ein oder zweimal in der Woche, was für die betroffenen Kinder oft viel zu wenig ist.

Das können auch die Frühförder- bzw. der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen nicht kompensieren, da ihre Arbeitsaufgaben sehr vielfältig sind.

Gegenwärtige Erfahrungen zeigen, dass die Kapazität der Stunden in einigen Beratungsstellen für die Kollegen oft nicht ausreichen, um Beratung, Diagnostik und Förderung bedarfsgerecht abdecken zu können.

Schulische Förderung

Anhand der schulischen Förderung von *sehbehinderten* Kindern sei hiermit auf die Vielfalt der zu lösenden Aufgaben verwiesen. Bei sehbehinderten ist der visuelle Wahrnehmungsprozess verlangsamt und mit mehr Anstrengungen verbunden. Die optische Wahrnehmung ist diffus und es ist schwieriger, Überblicke zu gewinnen. Die Kinder schreiben und lesen wesentlich langsamer und benötigen daher mehr Zeit als ihre sehenden Mitschüler. Die geforderte erhöhte Aufmerksamkeit, das notwendigerweise stärkere Fixieren führt häufig zur schnelleren Ermüdung. Blinde und sehbehinderte Kinder sind in unterschiedlichem Maße sowohl in ihrer Grob- und Feinmotorik als auch in ihrer Orientierung und Mobilität beeinträchtigt. Alle genannten Aspekte führen dazu, dass sich sehbehinderte und blinde Kinder oft unsicher und isoliert gegenüber Nichtbehinderten fühlen.

Hier muss die sonderpädagogische Förderung ansetzen. Sie hat die Aufgabe, schulische Umwelten so zu gestalten, dass sie blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen ein weitgehend eigenaktives und selbstbestimmtes Lernen ermöglicht. Dazu gehören unabhängig vom Schulstandort:

- die Gestaltung von Voraussetzungen (z.B. Gestaltung von Arbeitsflächen und Räumen; optische, taktile und akustische Orientierung im Schulgelände, Einsatz von optischen [Bildschirmlesegerät], mechanischen [Punktschriftmaschine] und

- elektronischen [Braillezeile] Hilfsmitteln; Einsatz sehgeschädigten spezifischer Lehr- und Lernmittel)
- Methoden/Inhalte und deren Vermittlung (z.B. handlungsorientierter Unterricht, sowie u.a. Förderung der visuellen Aufmerksamkeit, Vermittlung von Taststrategien, Vermittlung alltagspraktischer Fertigkeiten, Vermittlung verschiedener Schriftsysteme)
- Pädagogisches/ sonderpädagogisches Personal

Berufliche Ausbildung

Das neue Konzept der Bundesagentur für Arbeit zu Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen hat gravierende Auswirkungen auf die Betreuung aller jugendlichen Abgänger aus Sonderschulen, da es einen direkten Übergang aus der Schule in eine berufsvorbereitende Maßnahme nicht mehr geben wird.

Die neue Angebotsstruktur enthält nunmehr vier Stufen: die Eingangsanalyse, die Grundstufe, die Förderstufe und die Übergangsqualifizierung.

Erste Erfahrungen wurden im aktuellen Info-Brief des vds-Landesverbandes Saarland veröffentlicht. Schulleiter von Schulen für Lernbehinderte stellen fest, dass

- die Angebote für die Abgänger von Schulen für Lernbehinderte nicht differenziert genug ausfallen,
- die Gruppen zu groß sind,
- der Personalschlüssel zu gering ist
- und die Verweildauer zu kurz ist (Mathieu, 2005, 7)

„Das neue Förderkonzept der Bundesagentur für Arbeit ist für Entlassschüler der allgemeinen Schulen sicher sinnvoll, für die ehemaligen Schüler der Schulen Für Lernbehinderte ist diese Fachkonzept jedoch wenig geeignet“ (ebd., 8)

Schüler mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* haben die Möglichkeit, ihre Grundbildung zur beruflichen Ausbildung innerhalb des Schulsystem in der Werkstufe wahrzunehmen

Ab dem 1.1.06 ist die Beschulung dort nur noch bis zum 21.Lebensjahr möglich (bisher bis zum 23. Lebensjahr). Nach derzeitigen Informationen sind die aufnehmenden Einrichtungen darauf nicht vorbereitet, da dann im Prinzip drei Jahrgänge Plätze in Werkstätten, Berufsbildungswerken etc. benötigen

Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Für den Förderschwerpunkt *Hören* steht die Weiterentwicklung der Förderschule als Kompetenz- und Ressourcenzentrum im Zentrum der zukünftigen Arbeit

Aus der nachfolgenden Tabelle wird deutlich, dass die Arbeit in einem solchen Zentrum von Interdisziplinarität und Gemeinsamkeit lebt.

Tabelle 3 Aufgabenbereiche des Kompetenz- und Ressourcenzentrums

Pädaudiologische Beratungsstelle	Unterricht an der Hörgeschädigtenschule	Bereich für integrative Beschulung/ Beratungsstelle
---	--	--

pädagogische Audiologie, Frühförderung, Diagnostik, , peripherer Hörschädigungen und zentraler Hörstörungen, Seminare, Kurse, Beratung,	-Primarstufe -Sekundarstufe -Bildungsgang der Allgemeinen Förderschule	Zusammenarbeit mit den regionalen Beratungsstellen, Beratung von Schülern mit Hörschädigungen im gemeinsamen Unterricht, Beratung Diagnostik, Seminare, berufliche Eingliederung
---	--	--

Im Förderschwerpunkt *soziale und emotionale Entwicklung* ist eine interdisziplinäre Arbeit unverzichtbar, denn je kompakter und abgestimmter die Förderung zwischen Schule, Elternhaus, dem Jugendamt, Medizinerinnen und Psychologen organisiert ist, desto erfolgversprechender ist die Aussicht auf eine bestmögliche schulische, berufliche und soziale Integration. Im Interesse insbesondere der schulaversiven und schulverweigernden Kinder und Jugendlichen gilt es, tragfähige, finanziell abgesicherte Konzepte und Angebote in gleichrangiger Verantwortung von Schule und Jugendhilfe zu entwickeln.

Solch eine komplexe, systemübergreifende Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erfordert

- die Schaffung von Ganztagsangeboten
- die Absicherung sonderpädagogischer und sozialpädagogischer Kompetenz
- die Gewährleistung therapeutischer Maßnahmen und
- verlässliche Rahmenbedingungen, denn wir alle wissen:

Kontinuität ist ein Grundpfeiler gelingender Erziehung!

Schlussfolgerungen

Mit den hier nur skizzenhaft angerissenen Aufgabenfeldern sollte verdeutlicht werden, dass sonderpädagogische Kompetenz in unterschiedlichen Wirkungsbereichen unverzichtbar ist. Diese kann jedoch nicht losgelöst von allgemeiner pädagogischer Kompetenz betrachtet werden und sollte mit dieser immer stärker verschmelzen, was nachfolgende Abbildung (6) verdeutlichen soll.

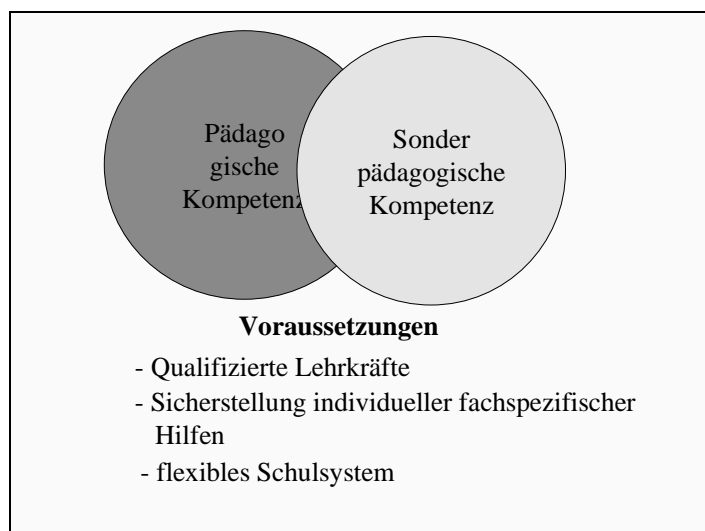


Abb. 6 Verschmelzung von pädagogischer und sonderpädagogischer Kompetenz

Für eine gelungene Umsetzung müssen qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung stehen, individuelle fachspezifische Hilfe muss sichergestellt sein und das Schulsystem sollte sich flexibel auf die individuellen Erfordernisse aller Schülerinnen und Schüler einstellen können. Dazu bedarf es einer personellen und materiellen Sicherstellung, die aus unserer Sicht gegenwärtig im Land Brandenburg nicht durchgängig gegeben ist. Um Kindern mit Behinderungen, mit Schwierigkeiten oder Benachteiligungen gerecht werden zu können, benötigen sie eine kontinuierliche, systematische und stimulierende intensive und individuelle Zuwendung, damit auch sie ein selbstbestimmtes Leben führen können.

Literatur:

Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern, Stuttgart, Wien. Haupt

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsförderung (2004): BLK-Bildungsfinanzbericht 2002/ 2003. Bericht. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, heft 116-II. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): 2003: Bildungspolitische Analyse der OECD – 2003

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (HRSG.) (2004): BLK-Bildungsbericht 2002/ 2003. Heft 116-II. Bonn

Eberwein, H. (Hrsg.) (1996): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen, Weinheim, Basel. Beltz

Haeberlin, U. et al. (1991): Die Integration der Lernbehinderten. Bern, Stuttgart, Wien. Haupt

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9 (53) 2002, 354-361

Hinz, A. (2004): Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5 (55) 2004, 245-250

Mathieu, A. (2005): Die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit – Neues Konzept. In: Info-Brief Frühjahr 2005, vds- Landesverband Saarland, 5-8

Ministerium für Jugend, Bildung und Sport, Land Brandenburg, Referat 24 (2004): Statistik

Myschker, N./ Ortmann, M.(Hrsg.) (1999): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart u.a.. Kohlhammer

Randoll, D.(1991): Lernbehinderte in der Schule – Integration oder Segregation. Köln, Wien. Böhlau

Sander, A. (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5 (55) 2004, 240-244

Sander, A./ Hildes Schmidt, A./ Schnell, I. (1998): Integrationsentwicklungen. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998. St. Ingbert. Rasch & Röhrig