

Bleidick, Ulrich; Rath, Waldtraut; Schuck, Karl Dieter
**Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen
Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland**
Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 2, S. 247-264



Quellenangabe/ Reference:

Bleidick, Ulrich; Rath, Waldtraut; Schuck, Karl Dieter: Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 2, S. 247-264 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104522 - DOI: 10.25656/01:10452

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104522>

<https://doi.org/10.25656/01:10452>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 2 – März/April 1995

Essays

- 155 HANS SCHEUERL
„Was ist ein pädagogischer Klassiker?“
- 161 ULRICH HERRMANN
Pädagogische Klassiker und Klassiker der Pädagogik

Thema: Historische Bildungsforschung

- 169 ANNETTE STROSS
„Gesundheitserziehung“ zwischen Pädagogik und Medizin.
Themenkonjunkturen und Professionalisierungsprobleme in Deutschland 1770–1930
- 185 HEINZ STÜBIG
Die Rezeption der preußischen Reformen durch Erich Weniger
- 205 HEIN RETTER
Der Reformpädagoge Peter Petersen (1884–1952). Zur Durchsetzung seiner Schul- und Lehrerbildungskonzeption in den zwanziger und dreißiger Jahren
- 225 KARL-HEINZ FÜSSL
Erziehung im Umbruch. Die Erziehungspolitik und das Jugendprogramm der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte

Diskussion

- 247 ULRICH BLEIDICK/WALDTRAUT RATH/KARL DIETER SCHUCK
Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

265 BETHINA GRESZIK/FRANK HERING/HARALD A. EULER
Gewalt in den Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kassel

285 THOMAS KLEIN
Die geschwisterlose Generation: Mythos oder Realität?

Besprechungen

303 KLAUS PRANGE
Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs

306 JÖRG RUHLOFF
Frieda Heyting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft

312 HANS-ULRICH GRUNDER
Tobias Rülcker/Peter Kassner (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen der Zeit

Hein Retter (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik als Chance. Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung

317 PETER DUDEK
Siegfried Bernfeld: Sämtliche Werke. Bd. 2: Jugendbewegung und Jugendforschung. Schriften 1909–1930

Dokumentation

323 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essays

- 155 HANS SCHEUERL
“What Is a Pedagogical Classics?”
- 161 ULRICH HERRMANN
Pedagogical Classics and Classics of Pedagogy

Topic: Historical Educational Research

- 169 ANNETTE STROSS
„Health Education“ Between Pedagogics and Medicine – Trends in
topics and problems of professionalization in Germany, 1770–1930
- 185 HEINZ STÜBIG
Erich Weniger’s Reading of the Prussian Reform Movement
- 205 HEIN RETTER
The Reformer Peter Petersen (1884–1952) – The failure of his
conceptions of school instruction and teacher education in the 1920s
and 30s
- 225 KARL-HEINZ FÜSSL
Education in Transition – Educational policy and the American youth
program in post-war Germany

Discussion

- 247 ULRICH BLEIDICK/WALDTRAUT RATH/KARL DIETER SCHUCK
The Recommendations of the Conference of the Ministers of Educa-
tion Concerning the Promotion of Handicapped Students in German
Schools
- 265 BETHINA GRESZIK/FRANK HERING/HARALD A. EULER
Violence In Schools: Results of an inquiry carried out in Kassel
- 285 THOMAS KLEIN
A Generation Without Siblings: Myth or Reality?

Reviews

303

Documentation

- 323 Recent Pedagogical Publications

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

Zusammenfassung

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland hat, nach 1960 und 1972, zum dritten Mal Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung verabschiedet. Die Empfehlungen setzen auf ein verändertes Verständnis im Umgang mit behinderten Kindern und Jugendlichen in allgemeinen Schulen. Es wird geprüft, ob die von der Kultusministerkonferenz – sehr zurückhaltend getroffenen – Richtungsentscheidungen der Bildungspolitik die Chance haben, angesichts vielfältiger und widriger Rahmenbedingungen in den Bundesländern eine Umgestaltung der schulischen Förderung zu bewirken.

1. Bildungspolitische Ausgangssituation

Mit Beschluß vom 6. Mai 1994 hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ verabschiedet. Die Empfehlungen sind lange erwartet worden. Es hat in den letzten zwei Jahrzehnten mehrfach Beratungsansätze auf verschiedenen Ebenen der Kultusministerkonferenz gegeben (Arbeitskreis Sonderschulwesen, Schulausschuß, Amtschefskonferenz), um zu einer Einigung über einen Empfehlungstext zu kommen. Unüberbrückbare Gegensätze, namentlich zwischen A- und B-Ländern (sozialdemokratisch bzw. christdemokratisch regierten Ländern), führten zwischenzeitlich zu einer Einstellung aller Verhandlungen und zu einer Auflösung des Arbeitskreises Sonderschulwesen, in dem die Sonderschulreferenten der einzelnen Bundesländer informell zur Vorbereitung von Beratungen des Schulausschusses zusammenzukommen pflegten. Als es mit der 110. Amtschefskonferenz am 9. September 1988 nach mehrjährigem Tauziehen schließlich zu einem Tagesordnungspunkt „Zum Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ und entsprechenden Vorlagen kam, schien das Eis gebrochen. Die längst veränderte bildungspolitische Situation des Sonderschulwesens, die in den einzelnen Bundesländern zu disparaten Entwicklungen geführt hatte, schien bis dahin an der Kultusministerkonferenz vorbeigegangen zu sein. Deshalb hatte die 103. Amtschefskonferenz am 20. Februar 1987 ihre protokollarisch belegte Absicht kundgetan, „baldmöglichst zu einer gemeinsamen Länderorientierung in aktuellen Fragen des Sonderschulwesens zu kommen“. Die deutsch-deutsche Vereinigung kam dazwischen. Die völlig neue Lage, die eine Abstimmung mit den fünf hinzugekommenen Bundesländern verlangte, hielt das Verfahren

der Verabschiedung eines inhaltlich weitgediehenen Empfehlungstextes an und erforderte etliche Anläufe zu revidierten Fassungen.

Es ist angeraten, diese ministerialbürokratische Ausgangslage vor dem Hintergrund einer geradezu kopernikanischen Wende der sonderpädagogischen Bildungspolitik zwischen der Reformphase der endsechziger bis anfangs der siebziger Jahre und der heutigen Bestandsaufnahme zur Kenntnis zu nehmen (vgl. BLEIDICK 1990, S. 18f.). Die historischen Vorläufer des jetzigen Empfehlungstextes waren zwei Verlautbarungen der KMK: das „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ (1960) und die „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ (1972). Sie setzten auf das Konzept der pädagogischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen als alleinigem Lernort (BLEIDICK 1972). Daß mit dem Aufbruch der Bildungsreform ein Alternativkonzept unter dem Stichwort „Integration“ gehandelt wurde, das der Deutsche Bildungsrat aus der Taufe hob (1973, S. 15f.), wurde von der Kultusministerkonferenz zwei Jahrzehnte mit einem eher hilflosen Schweigen übergangen. Die Bedrängnis bestehender und kostenaufwendiger Institutionen der pädagogischen Hilfe für Behinderte durch provokante Formeln wie „Fördern ohne Sonderschule“ (so etwa PREUSS-LAUSITZ 1981) war nicht allein Symptom einer tiefgreifenden Legitimationskrise der Behindertenpädagogik als vielmehr dazu angetan, eher abzuwarten, wie sich die zahlreichen Modellversuche in den Ländern zur „Integration“ entwickeln würden (vgl. BORCHERT/SCHUCK 1992).

2. Fertigungs- und Beschlußverfahren

Mit der Wiedereinsetzung der Arbeitsgruppe „Sonderschulwesen“ im Mai 1991 war zunächst der Auftrag verbunden, die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1972 fortzuschreiben. Es stellte sich jedoch schnell heraus, daß ein völlig neuer Text zu erarbeiten war. Die Arbeitsgruppe erstattete zunächst einen Bericht „Zum Unterricht für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“, der vom Schulausschuß und von der Kultusministerkonferenz im September 1991 in seinen Grundzügen zustimmend zur Kenntnis genommen wurde. Im Januar 1992 formulierte die Arbeitsgruppe eine weitere Arbeitsvorgabe, die der Schulausschuß billigte. Gleichzeitig wurde im März 1992 eine Umbenennung des schriftführenden Gremiums in Arbeitsgruppe „Sonderpädagogische Förderung“ vorgenommen. Es ist zu vermuten, daß dies ein semantischer Ausdruck einer leicht veränderten Zielsetzung war, die mit einer Kritik am überwuchernden Diagnosekonzept des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ einherging. Die Arbeitsgruppe erstellte in zehn Sitzungen einen neuen Empfehlungstext, der in seiner Gesamtkonzeption im laufenden Verfahren inhaltlich und begrifflich mit allen 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland abgestimmt werden mußte. Die bürokratische Komplexität des Vorgangs verdient ebenso Beachtung wie die Würdigung, daß es innerhalb verhältnismäßig kurzer Zeit gelang, ein beschlußreifes Papier vorzulegen. Es mag hierbei dahingestellt sein, inwieweit aufwendige inhaltliche Diskussionen zu kompli-

zierten Textkorrekturen führten oder ob stillschweigend abgezeichnet wurde. Immerhin waren beteiligt:

- die Referentinnen und Referenten für die Bereiche Grundschule und Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulwesens in den Kultusministerien der Länder;
- die Arbeitsgruppe Grundschule mit ihrer Erarbeitung einer Neufassung der „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ (Beschluß der KMK vom 2.7.1970);
- der „Unterausschuß für Berufliche Bildung“ mit einem Textvorschlag aus der Arbeitsgruppe „Sonderpädagogischer Förderbedarf in der beruflichen Bildung“;
- der „Unterausschuß Schulrecht“ mit seinem Problemaufriß „Rechtliche Fragen der gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Schülern“;
- die „Kommission Sport“ mit der Vorlage „Integration behinderter Schülerinnen und Schüler in den Sportunterricht an allgemeinbildenden Schulen“.

Gemäß Zwischenbericht in der 302. Sitzung des Schulausschusses im Mai 1993 war ein Gespräch der Arbeitsgruppe „Sonderpädagogische Förderung“ über einschlägige Fachfragen mit Wissenschaftlern aus der Sonderpädagogik vorgesehen. Mit Schreiben des Sekretariats vom 28. 6. 1993 wurden 14 Hochschullehrer und -lehrerinnen um eine Stellungnahme zu dem seinerzeitigen Stand des Entwurfs der Empfehlungen gebeten. Es ist anzunehmen, daß die Antworten vollzählig eingegangen sind. Es ist aber nicht davon auszugehen, daß die Zustimmung der „Experten“ so einhellig erfolgt ist, wie der Bericht der Kultusministerkonferenz, die im Vorwort der Empfehlungen die „Erledigung des Auftrags“ referiert, suggerieren möchte. Die Stellungnahme der Verfasser dieses Aufsatzes und die Kenntnisnahme von weiteren Eingaben spricht für eine wesentlich differenziertere Beurteilung. Es muß offensichtlich in bildungspolitischen Gremien, deren zähflüssige Konsensbemühungen um den kleinsten gemeinsamen Nenner verständlicherweise das Gegengewicht der billigenden Rechtfertigung brauchen, so etwas wie eine euphemisierende Retusche geben. Man liest die einleitende Reverenz, daß grundsätzlich zugestimmt wird, aber man übersieht das Gewicht der nachfolgenden Kritik. Nur so ist ein Anschreiben an die Hochschullehrer zu lesen: „Diese Hochschullehrer und -lehrerinnen haben sich gründlich mit dem Entwurf auseinandergesetzt und der Arbeitsgruppe ausführliche Stellungnahmen zugeleitet. In allen Stellungnahmen wurde übereinstimmend eine grundsätzlich positive Einschätzung des Empfehlungsentwurfs deutlich. Die in den Stellungnahmen enthaltenen vielfältigen Anregungen und Hinweise wurden durch eine Redaktionsgruppe gesichtet und von der Arbeitsgruppe – wenn als konsensfähig angesehen – in den Text aufgenommen. Eine ursprünglich vorgesehene Anhörung der Wissenschaftler konnte aus organisatorischen Gründen nicht stattfinden. Sie war nach Einschätzung der Mitglieder der Arbeitsgruppe darüber hinaus verzichtbar, da die schriftlichen Beiträge der Wissenschaftler in den wesentlichen Fragen ein hohes Maß an Übereinstimmung aufwiesen.“ Der Empfehlungstext wurde somit

über die Amtschefskonferenz dem Plenum der KMK zur Beschlußfassung zu-geleitet. In den Erläuterungen zur Beschlußvorlage tauchen (neben formal-rechtlichen Hinweisen zur Kenntnisnahme weiterer Gremien) zwei Punkte auf, die ausdrückliche Erwähnung verdienen:

(1) Der Schulausschuß beauftragt die Arbeitsgruppe, die Sammlung von Empfehlungen für den Unterricht in einzelnen Sonderschulen und den „Bericht über Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen“ den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“ anzupassen. – Diese Auflage ist von beträchtlicher Wichtigkeit, und zwar in zweifacher Hinsicht. Seit 1977 hat die KMK, beginnend mit der Schule für Lernbehinderte, Empfehlungen für den Unterricht sämtlicher Sonderschultypen veröffentlicht. Die bis 1981 erstellten Texte hatten durchaus den Charakter von Rahmenrichtlinien, die allerdings nicht verhindern konnten, daß die in den Bundesländern erlassenen Richtlinien und Lehrpläne weiter auseinanderdrifteten und jeden Versuch einer umfassenden Konzeptualisierung im Sonderschulwesen konterkarierten. Jetzt meldet sich also die Kultusministerkonferenz mit dem Anspruch der Abstimmung und Vereinheitlichung zurück. Zum zweiten: Der Bericht über „Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts“ (1983) ist der einzige, zaghafte Versuch der KMK geblieben, zur sogenannten Integrationsbewegung länderübergreifend Stellung zu beziehen. Die Verlautbarung ist seinerzeit kaum beachtet worden, weil – das harte Urteil mag erlaubt sein – die vordergründige Abschiebung von bildungspolitischen Entscheidungen auf die Empirie von Modellversuchen wenig für eine substantielle Kritik hergab (BLEIDICK 1990, S. 19). Auch dies wird von der KMK jetzt offenbar anders gesehen. – Zusammengefaßt darf man, was konkrete Umsetzungen in der behindertenpädagogischen Bildungspolitik angeht, die Erwartung aussprechen, daß die Arbeit der Arbeitsgruppe „Sonderpädagogische Förderung“ jetzt erst eigentlich beginnt.

(2) Der Schulausschuß leitet die „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“ dem Unterausschuß Lehrerbildung zu mit der Bitte, zur Deckung des aktuellen und des zu erwartenden Bedarfs und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses eine Rahmenvereinbarung für die Lehramtsstudiengänge Sonderpädagogik zu entwickeln. Der Appell wird von Vertretern der Lehrerbildung gern gehört. Nachwuchsförderung im Hochschulbereich und Reform der Lehrerausbildung sind jahrzehntelang völlig vernachlässigt worden und angesichts knapper werdender Ressourcen in den Hochschulen weiterhin ernsthaft in ihrer Existenz bedroht. Das Wort der Kultusministerkonferenz sollte beschleunigt Eingang in die betreffenden Gremien finden.

3. Konzeption und Leitvorstellung der Empfehlungen

Die Empfehlungen bestehen aus fünf Großkapiteln: I. Vorwort, II. Grundlegung sonderpädagogischer Förderung, III. Realisierung sonderpädagogischer Förderung, IV. Einsatz und Qualifikation des Personals in der sonderpädago-

gischen Förderung, V. Schlußbestimmung. Gesamtkonzeption und Aufbau der Empfehlungen sind im Vorwort beschrieben, das somit eine eingehendere Zitierung nahelegt.¹

Der neue bildungspolitische Tenor der Empfehlungen – der, wie oben begründet, eine vollständige Neufassung gegenüber der letzten Empfehlung von 1972 erforderte – ist in drei Leitsätzen formuliert: (1) die wachsende Vielfalt der Organisationsformen und der Vorgehensweisen in der pädagogischen Förderung, (2) die Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, (3) Zeichen für eine eher personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene Sichtweise sonderpädagogischer Förderung (S. 484). Die Feststellungen dürften zunächst auf einen hohen Konsens in der Schulverwaltung, in den Schulen und in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion treffen. Gleichwohl werfen sie von Anfang an die Frage auf, wie die Bildungspolitik angesichts des pluralistischen Nebeneinanders konkurrierender Organisationsformen ausgerichtet sein sollte. Die „Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht“ könnten nahelegen, dieses System der Förderung fortan zu präferieren. Dann bliebe die Anschlussfrage, ob in Anbetracht zu erwartender Haushaltszwänge gleichzeitig ein flächendeckendes System der bisherigen Sonderschultypen vorgehalten werden kann.

Wer von den Empfehlungen auf solche Grundfragen eine Antwort heischt, wird – erwartungsgemäß – enttäuscht werden. Im späteren Abschnitt III.3 „Formen und Orte sonderpädagogischer Förderung“ heißt es lapidar, die Entwicklung habe „in den vergangenen Jahren zu einer Vielfalt von Förderformen und Förderarten geführt“. An einer wichtigen Stelle, bei der Frage, wo es künftig langgehen soll, sprechen die Empfehlungen keine richtungsweisende Empfehlung aus; sie beschränken sich auf die Beschreibung des Ist-Zustandes. Der Text offenbart die Ohnmacht der Kultusministerkonferenz. Weitergehende schulpolitische Absichtserklärungen in Richtung „Integration“ versus „Sonderschulen als Lernort“ wären zwischen einzelnen Ländervertretern mit Sicherheit nicht mehr konsensfähig gewesen. Wir können daraus eine Tugend machen: Die Rahmenempfehlungen werden die weitere differenzierte Entwicklung in den Ländern nicht behindern. Aber der Versuch, mit dem jetzigen Beschluß „eine gemeinsame Orientierung für die künftige Entwicklung zu finden“ (S. 484), wird damit schwerlich erreicht werden. Nach den Empfehlungen ist die Bildung behinderter junger Menschen verstärkt als „gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen“ anzustreben. Es heißt, dieser Prozeß sei „vor allem gekennzeichnet durch

- die Erfahrungen sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen und in allgemeinen Schulen,
- ein verändertes Verständnis im Umgang mit behinderten Menschen,
- die Ausweitung der Früherkennung und Frühförderung,
- die Weiterentwicklung von pädagogischen Konzepten in Kindergärten,

1 Zahlen beziehen sich auf Seitenangaben des Abdrucks der Empfehlungen in der Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (1994), Heft 7, S. 484–494.

Kindertagesstätten und allgemeinen Schulen sowie von erweiterten Fördermöglichkeiten vor allem in der Grundschule,

- den Einsatz weiterentwickelter und neuer technischer Hilfen,
- die Verbesserung der förderdiagnostischen Möglichkeiten,
- eine Höherbewertung der wohnortnahen Schule für das Kind.

Die Empfehlungen haben zum Ziel, ausgehend vom heute erreichten Standard in der Behindertenförderung, die Weiterentwicklung der schulischen Förderung aller behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen abzusichern und die Bemühungen um gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht für Behinderte und Nichtbehinderte zu unterstützen. Es gilt, Bewährtes zu erhalten, Verbesserungen zu erreichen und Ziele zu beschreiben und zu verfolgen. Diese Bestrebungen stehen im Kontext der Weiterentwicklung der allgemeinen Schule.

Bei allen geplanten Veränderungen ist darauf zu achten,

- daß die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Fördermaßnahmen gesichert werden,
- daß die Flexibilität der Förderangebote in einem System gestufter und miteinander verbundener Hilfen gewährleistet ist,
- daß Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf unabhängig von Ort und Form der Förderung möglichst gleiche Bildungschancen erhalten,
- daß Behinderte und Nichtbehinderte im gemeinsamen Unterricht ihren Bedürfnissen entsprechend gefördert und gefordert werden,
- daß die Zusammenarbeit aller an der Förderung des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen beteiligten Personen und Institutionen gewährleistet ist“ (S. 485).

In diesen Leitsätzen wird noch einmal der rote Faden gesponnen, der wesentliche Teile der Empfehlungen bestimmt: Während noch 1972 die Eigenständigkeit des Sonderschulwesens das entscheidende Element und die Profilierung ihrer pädagogischen Aufgabe ausmacht, ist nunmehr gerade die Verbindung mit dem allgemeinen Schulwesen, bis hin zur Betonung der „gemeinsamen Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen“, für behinderte Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend. MUTH hat die Integrationsbewegung geradezu als Ausdruck einer neuen „Gemeinsamkeit im Bildungswesen“ definiert (1986). Nominell ist diese Absichtsbekundung, wie unten angezeigt werden wird, in mehrere neue Schulgesetze aufgenommen worden. Inwieweit sie organisatorisch umgesetzt werden kann, ist einer kritischen Prüfung wert.

Damit wird der Allgemeinen Pädagogik eine erhöhte Verantwortung übertragen. Die Bestrebungen zur Neuordnung der sonderpädagogischen Förderung „stehen im Kontext der Weiterentwicklung der allgemeinen Schule“. Die Forderung nach einem „veränderten Verständnis im Umgang mit behinderten Menschen“ – es ist wohl mehr Wunsch und Appell als empirisch belegbare soziale Erfahrung – verbindet sich mit dem Bemühen, den Lernort für Behinderte nicht mehr wie bislang vorwiegend an die Institution Sonderschule zu binden. Weil Behinderung nicht als institutionenbezogene pädagogische Lo-

kalisierung, sondern als eine „funktionsbezogene Kategorie“ gilt (SPECK 1991, S. 112), kann der Förderbedarf behinderter Kinder „unabhängig von Ort und Form der Förderung“ definiert werden. Zehn Jahre nach Erscheinen der Bildungsratempfehlung, die den Gedanken einer Ausweitung allgemeinpädagogischer Kompetenz und Tragkraft erstmals auf die bildungspolitischen Fahnen geschrieben hatte, hielt MÖCKEL auf einer Jubiläumsveranstaltung des Bildungsrats ein Hauptreferat unter dem Titel „Integration in der Grundschule: eine Rechnung ohne den Wirt?“ (vgl. BLEIDICK 1983, S. 541). Die spannende Frage ist, ob nach einem weiteren Dezennium die allgemeine Schule als Gastgeber bereitwilliger ihre Türen für eine Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher zu öffnen vermag. Damit diese sicher von vielen gebilligte Zielsetzung realisierbar erscheint, müssen Rahmenbedingungen genannt werden, die eine Veränderung der allgemeinen Schule – zunächst der Grundschule – ermöglichen. Aussagen in dieser Richtung werden in den Empfehlungen jedoch schmerzlich vermißt. Das Defizit steht in deutlichem Gegensatz zum seinerzeit aufwendigen Konzept der inneren Differenzierung des Unterrichts, das der Bildungsrat als unabdingbare Voraussetzung integrativen Unterrichts ansah (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 74ff.).

Die allgemeinpädagogische Lücke in der Aufgabenbeschreibung eines neuartigen Förderkonzeptes ist nicht die einzige. Der Kritiker der Empfehlungen muß den Eindruck haben, daß die Arbeitsgruppe „Sonderpädagogische Förderung“ ihren Arbeitsauftrag so eng wie möglich aufgefaßt hat – oder aber zu einer restriktiven Definition ihres Vorhabens genötigt wurde. Die Empfehlungen beschränken sich, von der historischen Erblast der KMK-Empfehlung 1972 her noch am ehesten nachvollziehbar, viel zu sehr auf eine Fortschreibung der schulischen Förderung Behinderter. Es fehlt die gleichrangige Bearbeitung der flankierenden Maßnahmen an allgemeinen Schulen, des inzwischen beträchtlich ausgebauten Bereichs der Früh- und Elementarerziehung, des in seiner Wichtigkeit kaum zu überschätzenden, sich anschließenden Sektors der beruflichen Bildung und Beschäftigung Behinderter, der außerschulischen Bildung und Erwachsenenbildung. Die nachgefragten Gutachter haben fast unisono in ihrer Stellungnahme zum Entwurf der Empfehlungen auf entsprechende Ergänzungen gedrungen. Im Antwortschreiben des Vorsitzenden der Arbeitsgruppe heißt es, daß „aufgrund der Ressortzuständigkeiten der Kultusminister und des entsprechenden Auftrags der Kultusministerkonferenz . . . eine solche Ausweitung nicht möglich“ gewesen sei. Das ist bürokratisch zu verstehen, aber um der Sache willen nicht zu billigen.

4. Der Schlüsselbegriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“

Die oben erwähnte kopernikanische Wende der Behindertenpädagogik ist im Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs beschlossen, der erstmals auf der 110. Amtschefs-konferenz der Kultusminister im September 1988 mit einem Papier „Zum Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ amtlich wird (vgl. BLEIDICK/RUMPLER 1989, S. 329). Die Kultusminister wollen damit den an eine Institution gebundenen Terminus der Sonderschulbedürftigkeit ersetzen. Allerdings wurde der Paradigmenwechsel

nicht konsequent durchgezogen; beide Bezeichnungen traten schon 1988 nebeneinander auf. Die Inkonsistenz ist merkwürdigerweise jetzt beibehalten: „In diesem Prozeß ist *neben* den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit in zunehmendem Maße der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs getreten“ (S. 484f.).

Man darf nun gespannt sein, wie der Sonderpädagogische Förderbedarf, zumal in seiner präziseren Unterscheidung von Sonderschulbedürftigkeit, definiert wird: „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (S. 486). Der weitere Text expliziert nähere Bedingungen für den Geltungsbereich dieser Definition: als externe Variablen vornehmlich die „Anforderungen und Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule“, als interne Bestimmungsstücke Lernverhalten, Sprache, Emotionalität, Kognition und körperliche Entwicklung.

An dieser Definition des Sonderpädagogischen Förderbedarfs fällt dreierlei auf:

1. Die Definition entbehrt der logischen Voraussetzungen einer Definition, weil sie das zu Definierende lediglich wiederholt. Die Definition des Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist tautologisch, indem sie sagt: Sonderpädagogischer Förderbedarf liegt dort vor, wo Schüler sonderpädagogischer Förderung bedürfen.
2. Die Definition macht nur dann Sinn, wenn sie ein definierendes Abgrenzungskriterium anführt. Wer sagen will, was ein Sonderpädagogischer Förderbedarf ist, sollte vorweg explizit klarstellen, was ein Pädagogischer Förderbedarf ist und worin das Besondere des definierten Sachverhaltes liegt. Dazu hatten wir folgenden alternativen Text vorgeschlagen: „Der Staat hat die Verpflichtung, die Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation sicherzustellen. Auch behinderte und benachteiligte Menschen haben ein Grundrecht auf Bildung und Erziehung. Auf die je individuell vorhandenen pädagogischen Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Entwicklungsförderung gehen zunächst die Familie und die allgemeinen Bildungsinstitutionen – Kindergarten, Schule, Berufliche Bildung – ein. Bei Kindern und Jugendlichen, deren individuelle und soziale Benachteiligungen die Lern-, Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten so weit erschweren, daß sie mit den Mitteln der allgemeinen Bildungsinstitutionen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend in ihrer Entwicklung unterstützt werden, entsteht ein zusätzlicher Bedarf an pädagogischen Hilfen, der Sonderpädagogische Förderbedarf, der seitens der Schule abzudecken ist.“
3. Im Vorwort war ausgeführt worden, daß „*neben* den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit in zunehmendem Maße der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs getreten“ sei. Es wäre erwünscht gewesen, wenn sich die Empfehlungen zu einer klaren Unterscheidung bekannt hätten, die zwar implizit aus dem Text herausgelesen werden kann, aber nicht präzise gefaßt ist. Auch dazu hatten wir eine andere Formulierung genannt: „Während der ältere Begriff der Sonderschulbedürftigkeit unterstellt, daß behinderte Kin-

der und Jugendliche einer Sonderschule bedürfen, um angemessen gefördert werden zu können, ist mit der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs die Forderung verbunden, daß Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen unabhängig von der Zuweisung zu einem bestimmten Lernort hinreichend gefördert werden.“ Wie gesagt: Die spätere Aufzählung von Formen und Orten sonderpädagogischer Förderung (S. 491f.) betont die „Vielfalt von Förderformen und Förderarten“, aber sie läßt nicht nur den erziehungswissenschaftlichen Kritiker des Textes unbefriedigt, sondern hilft auch dem gutachtenden Lehrer nicht bei der Entscheidung, ob er denn auf Sonderschulbedürftigkeit erkennen soll oder ob der Förderbedarf in einer anderen Institution gedeckt werden kann.

5. Sonderpädagogischer Förderbedarf und das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Die Einführung des Begriffs Sonderpädagogischer Förderbedarf hat zwei Motive, deren eines sich aus dem Duktus der Empfehlungen unmittelbar ergibt, ohne daß es ausdrücklich erwähnt ist: Die Institution der Sonderschule soll nicht mehr, wie vordem im Begriff der Sonderschulbedürftigkeit, festgeschrieben werden. Dahinter steht jedoch auch die Ideologie eines Integrationsbegriffs, der die Gemeinsamkeit im Bildungswesen betont und „Aussonderung“ vermeiden will. In der Hinsicht wird offenbar ein gewisser Konsens unterstellt, dessen Spielraum vom pluralistischen Bekenntnis zur Vielfalt der Bildungswege bis zur grundsätzlichen Aufgabenbestimmung der allgemeinen Schule für die Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher reicht (s. u.). Das ist das eine Motiv für die Wahl des Begriffs Sonderpädagogischer Förderbedarf. Das andere Moment wird in den Empfehlungen nicht aufgegriffen, dürfte aber Gemeingut soziologischen Wissens sein: Der Begriff der Behinderung ist ambivalent, weil er zwar Schutz und Hilfe sowie zusätzliche Bedürftigkeit anerkennt (so im sozialrechtlichen Grad der Behinderung, GdB), aber andererseits die Betroffenen stigmatisiert. Die Eltern, die sich im Bundesverband zur Förderung Lernbehinderter zusammengeschlossen haben, versuchten immer wieder, den Begriff der Lernbehinderung mit dem Hinweis darauf abzuschaffen, daß ihre Kinder nicht wie Blinde und Rollstuhlfahrer „behindert“ seien (vielmehr langsamer lernende Grundschulversager). Das daraus entstehende Dilemma wird verständlich, wenn man sich die schulrechtliche Bedeutung des pädagogisch-schulorganisatorischen Behinderungsbegriffs vor Augen führt. Ein Schüler, der mit den Mitteln der allgemeinen Schule nicht hinreichend gefördert wird – oder, wie es früher im substantialisierenden Begriff der Sonderschulbedürftigkeit hieß, nicht genügend gefördert werden kann –, erhält mit der Einweisung in eine Sonderschule einen bevorzugten Status erhöhter personeller und sächlicher Mittelzuweisung. In den meisten Sonderschultypen, etwa für Körperbehinderte und Sinnesgeschädigte, ist das ein Vielfaches gegenüber einer Grundschule, wenn sämtliche Erstinvestitionen und Folgekosten aufgerechnet werden.

Es gehört zur Ideologie der Integrationsbewegung, auf die von Eltern und Schülern als diffamierend empfundene Zuschreibung des Behinderungsbe-

griffs verzichten zu wollen, die Etikettierung gleichsam durch „Dekategorisierung“ zu überwinden (BENKMANN 1994). Denn die schulamtliche Feststellung von Defiziten und die Zuordnung zu einer bestimmten Behinderungsart bedeutet oftmals eine Diskriminierung. Die Aufnahme in eine Integrationsklasse der allgemeinen Schule hat unter anderem das Motiv, die soziale Zugehörigkeit an die Stelle von aussondernder Stigmatisierung zu setzen. Auf der anderen Seite ist aber die Vergabe von zusätzlichen Ressourcen – bei integrativer Beschulung meist Zweilehrersystem, Förderstunden, Sachmittel – daran gebunden, daß ein objektiver Bedarf für eine aufwendige pädagogische Zusatzförderung vorliegt und nachweisbar sein muß. Die behinderten Kinder in Hamburger Integrationsklassen heißen deshalb „Gutachtenkinder“, weil ein spezielles Diagnoseverfahren mit der amtlichen Feststellung ihrer besonderen pädagogischen Bedürftigkeit endet, auf die hin dann die Zuteilung von zusätzlichen Mitteln an die Schule erfolgen kann. Der sozialrechtliche Impetus eines angeblich diskriminierenden Behindertenstatus sollte aber – bei aller berechtigten Kritik im Namen des Stigmakonzepts – nicht unterschlagen werden. Der finale, zum Zweck der persönlichen Hilfe zugeschriebene Begriff der Behinderung dient „als gesetztes- und verwaltungstechnischer Begriff zu verteilungspolitischen Zwecken“ (VON FERBER 1976, S. 419).

Wer den Nachteilen des negativ besetzten Behinderungsbegriffs entgehen, aber die Vorteile der fiskalischen Sicherung beibehalten will, steht vor einem schier unlösbaren „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (FÜSSEL/KRETSCHMANN 1993, S. 43). Die Autoren schlagen in einem pädagogisch-juristischen Gutachten über die Voraussetzungen zur weiteren Einführung gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern eine Lösung vor, die dem möglichen Etikettenschwindel (Sonderpädagogischer Förderbedarf statt Behinderung) vorbeugen und zugleich eine gewisse Garantie dafür liefern soll, wie es in den Empfehlungen so voraussetzungsschwer heißt, „daß die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Fördermaßnahmen gesichert wird“ (S. 485).

Das Modell ist der Hamburger Konzeption der „Integrativen Regelklassen“ entlehnt. In Hamburg bestehen „Integrationsklassen“ mit gutachtenmäßig ausgewählten körper-, sinnes- und geistigbehinderten Kindern (Zusatzmittel: 2,5 Sonderschullehrerstunden pro behindertes Kind, 3/4 Erzieherinnenstellen, Orientierungsfrequenz 20 bei zwei bis vier Behinderten) neben „Integrativen Regelklassen“ (vier Sonderschullehrerstellen oder Erzieherinnenstellen pauschal für eine zweizügige Grundschule). In die Integrativen Regelklassen sollen alle Kinder des Schuleingangsbereichs gehen, nicht nur die nichtbehinderten Kinder, sondern auch die Schüler mit Lernschwierigkeiten, Sprachstörungen und Verhaltensauffälligkeiten, die ansonsten – bei Zuweisung in eine Sonderschule – lernbehindert, sprachbehindert und verhaltensgestört wären. FÜSSEL/KRETSCHMANN schlagen nach diesem Modell eine „systembezogene Ressourcenzuweisung“ vor, „über den sonderpädagogischen Grundbedarf hinaus zusätzliche Ressourcen für behinderungsspezifische Hilfen und Förderangebote“ (1993, S. 101). Der Vorschlag ist schon terminologisch eine *Contradictio in adjecto*, ein Widerspruch in sich selbst, indem „behinderungsspezifische Hilfen“ an Kinder gegeben werden sollen, die offiziell eben nicht behindert sind. Genauer gesagt: Ihre Behinderung ist wegdefiniert worden. In praxi zeigt sich

denn auch, daß die Mittelbereitstellung für Hamburger „Integrative Grundschulen“, in denen vier Sonderschullehrerstellen *oder* Erzieherinnenstellen für eine zweizügige Grundschule zur Verfügung stehen, nicht genügt.

Das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma erscheint unausweichlich. Es gibt für diese Einsicht historische Vorbilder, die nicht ausgeschlossen haben, daß sich ihre Fehler wiederholten. Seit dem englischen Education Act von 1944, der behinderte Schüler mit dem Begriff „Educational Subnormals“ zu entstigmatisieren suchte, ist auf der Insel das Namensspiel erfindungsreich weiter betrieben worden. Der PLOWDEN-Report spricht 1967 von „Slow Learners“. Die Kommission unter M. WARNOCK erfand die Umschreibung der „Special Educational Needs“ (amtlich 1978). Der neue Terminus Sonderpädagogischer Förderbedarf ist also eine Übersetzung aus dem Englischen. Im Verlaufe der Umetikettierungen ist nun genau das geschehen, was FÜSSEL/KRETSCHMANN beanstanden (1993, S. 55): „Die gegenwärtige Situation ist dadurch gekennzeichnet, daß bei allen entsprechenden Vorhaben die Zahl der als behindert bzw. als von Behinderung bedroht bezeichneten Kinder die entscheidende Vorgabe darstellt; dies führt notwendigerweise dazu, möglichst viele Kinder als behindert/förderungsbedürftig zu etikettieren, um eine möglichst große zusätzliche Ausstattung zu bekommen. Die Integrationsabsicht wird damit in ihr Gegenteil verkehrt.“ WOCKEN (1994, S. 16) beschreibt das Bedarfs-Angebots-Junktum für Hamburg so: „Man kann es wirklich kaum glauben: Seitdem Prävention und Integration praktiziert werden, steigt die Zahl ‚problematischer‘ und behinderter Kinder unaufhörlich. Die angemeldeten Förderbedarfe schießen wie Pilze aus dem Boden, und die Nachfrage nach neuen und zusätzlichen Ressourcen ist schier grenzenlos.“ In Großbritannien stieg die Anzahl der Kinder, die von den Lehrern mit speziellen Erziehungsbedürfnissen gemeldet wurden, von 1973 bis 1977 von 6,8 auf 12% (BÜRLI 1985, S. 70). Es erfolgte geradezu eine „Entwicklung von Integration durch Etikettierung und Gruppierung“, durch Etikettenschwindel und terminologischen Euphemismus (KLEBER 1982, S. 9). Die englischen Berichte zum Thema (JONES 1989a, b, 1990), vor allem die Klagen über „WARNOCK’s Eighteen Percent“ (GIPPS et al. 1987; GROSS/GIPPS 1987) sollten der hiesigen Schulbürokratie eine Warnung sein.

Man darf gespannt sein, wie die Schulverwaltungen in der Handhabung des Förderbedarfs anstelle der Diagnose Behinderung aus dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma herausfinden werden. Die Problematik ist an dieser Stelle so ausführlich vor ihrem historischen Hintergrund, ihren vergleichenden Aspekten und ihren juristisch-fiskalischen Weiterungen dargestellt worden, weil die „Feststellung von Sonderpädagogischem Förderbedarf“, wie das Kapitel II.3 lautet, die Gelenkstelle für eine praktische Umsetzung der Empfehlungen in den Behörden sein dürfte. Insofern muß es als enttäuschend registriert werden, wenn derartige Überlegungen in den Empfehlungen nicht einmal angedeutet sind. Die entscheidenden Textstellen sind kaum zu beanstanden; sie sind glatt und einsichtig, aber Leerformeln, was die vielen offenen Fragen ihrer Konkretisierung angeht: „Die Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs umfaßt die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs sowie die Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort ... Bei der Ermittlung Sonderpädagogischen Förderbedarfs sind die diagnostischen Frage-

stellungen auf ein qualitatives und ein quantitatives Profil der Fördermaßnahmen gerichtet . . ." (S. 487). In der redundanten Literatur zur Förderdiagnostik finden sich wesentlich detailliertere Vorschläge, die im Empfehlungstext hätten verarbeitet werden können (BUNDSCHUH 1985, 1994; KORNMANN/MEISTER/SCHLEE 1983; SUHRWEIER/HETZNER 1993; SCHUCK 1993).

6. Die Realisierung der sonderpädagogischen Förderung

Kapitel III. „Realisierung sonderpädagogischer Förderung“ ist das zentrale Kapitel der Empfehlungen. In der letzten Empfehlung der KMK zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1972 hieß es noch „Richtlinien für die einzelnen Sonderschulen“. Das jetzige Gliederungsprinzip enthält Erziehung und Unterricht (III.1), Sonderpädagogische Förderschwerpunkte (III.2), Formen und Orte sonderpädagogischer Förderung (III.3), Zusammenarbeit (III.4) und Besondere Regelungen für den Schulbereich (III.5). Die erste und die beiden letzten Ziffern betreffen allgemeine und ergänzende Aussagen. Für eine Besprechung stehen „Schwerpunkte“ sowie „Formen und Orte sonderpädagogischer Förderung“ an. Unter den „Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten“ werden in verklausulierter Form die bisherigen Sonderschultypen abgebildet. Gemäß dem neuen Paradigma, die für eine Beschulung für angemessen erachtete Institution nicht vorwegnehmen zu wollen, sind „Bereiche“ von Entwicklungsbeeinträchtigungen aufgezählt, bei denen Kinder und Jugendliche vermutlich „besondere Förderung“ in Erziehung, Unterricht und Therapie erfahren sollen. Die Bereiche sind: Lernverhalten, Sprache, Emotionalität, Kognition, Körperlichkeit, Hören, Sehen und langfristige Erkrankung. Wie gesagt: Dahinter verbergen sich die zehn klassischen Sonderschultypen (Gehörlose und Schwerhörige, Blinde und Sehbehinderte sind jeweils zusammengefaßt).

Die Texte sind so kurz – zehn bis 20 Zeilen –, daß sie wenig aussagen. Gegenüber den früheren detaillierten Richtlinien ist das ein Substanzverlust, der nicht dadurch entschuldbar ist, daß die damaligen Ausführungen veraltet sind. Wo der Versuch einer didaktischen Positionsbestimmung (in aller Kürze) gemacht wird, bleibt er blaß oder kontraproduktiv. So ist unklar, wie die Empfehlungen zur Frage der Kulturtechniken bei Geistigbehinderten stehen und was „eine alle Entwicklungsbereiche umfassende Erziehung mit lebenspraktischem Bezug“ für die curriculare Planung bedeutet. In der heute ebenso zentralen wie umstrittenen Stellungnahme zu den alternativen Kommunikationsformen (orale Sprachbildung versus Deutsche Gebärdensprache) bei Gehörlosen wird eine einebnende Kompromißformel gewählt, die keiner Position gerecht wird und im übrigen eine sachlich ungenaue Terminologie benutzt: „Für die Identitätsfindung Hörgeschädigter bezieht die Schule gebärdensprachliche Kommunikationsformen ein“ (zur differenzierten Problematik der zweisprachigen Erziehung: VOIT 1992; JUSSEN 1994).

Die „Formen und Orte sonderpädagogischer Förderung“ (III.3) werden in ihrer „Vielfalt“ registriert: Sonderpädagogische Förderung durch vorbeugende Maßnahmen, im gemeinsamen Unterricht, in Sonderschulen, in kooperativer Form, im Rahmen von Sonderpädagogischen Förderzentren, im berufsbilden-

den Bereich und beim Übergang in die Arbeitswelt. Die Aufzählung (mit einem Kommentar von jeweils 20 bis 30 Zeilen zu den einzelnen Abschnitten) bleibt in mehrfacher Hinsicht unbefriedigend. Dabei wurde die fehlende bildungspolitische Richtungsentscheidung bereits angemerkt.

Zunächst verwundert, daß die Gliederung nicht zumindest jene horizontale Aufteilung verwendet, nach der der Lebenslauf des jungen Menschen die institutionellen pädagogischen Aufgaben vorgibt: Frühbereich, Elementarbereich, Schule, Berufliche Bildung, Außerschulische Bildung, Erwachsenenbildung. Die aufgeführten Formen und Orte vermischen zwei Gliederungsprinzipien: Vorbeugung gegen das Entstehen von Behinderungen kann im Frühbereich, im Kindergarten, aber auch durch präventive Fördermaßnahmen in der Grundschule stattfinden. Insofern bildet sie die erste Stufe sonderpädagogischer Förderung. Berufliche Bildung schließt an die allgemeinbildende Schule als spätere Lebensstufe an. Während der Schulzeit werden hingegen alternative Formen der pädagogischen Förderung genannt, die somit in einer Reihe mit vor- und nachschulischen Maßnahmen stehen. Das Verhältnis der vier alternativen Förderorte – Integrative Unterrichtung, Sonderschule, Kooperationsmodell, Förderzentrum – bleibt weitgehend ungeklärt. Ein Schulträger, der die Empfehlungen als Ratgeber bei der Installierung sonderpädagogischer Förderung zu benutzen versucht wäre, erhielte zunächst keine Antwort, weil die Formen deskriptiv, gleichsam als Signum für „Angebotsvielfalt“ (S. 492), nebeneinandergestellt sind. Offensichtlich war die Arbeitsgruppe bemüht, das Kontinuum mannigfaltiger Lernorte zwischen den Polen Integration versus Sonderschulen als möglicherweise ideologisch mißverständliches Stufenmodell gar nicht erst in die Diskussion zu bringen. Ein in diesem Sinne differenziertes Modell ergibt sich etwa nach dem Vorbild des Bundeslandes Berlin (nach STOELLGER 1992, S. 449):

Überblick über schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung

- Regelklassen mit Unterstützung durch ambulant tätige Sonderpädagogen
- Regelklassen mit sonderpädagogischem Stützunterricht
- Integrationsklassen (Klassen mit reduzierter Frequenz, geführt im Zweipädagogensystem, zieldifferenter Unterricht)
- Integrative Lerngruppen in ausgewählten Lernbereichen und Fächern in Kooperativen Schulsystemen
- Sonderpädagogische Förderklassen in allgemeinen Schulen
- Klassen des differenzierten Sonderschulsystems

Ein wesentlicher Streitpunkt in der Diskussion über die „Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht“ (S. 491) ist die Entscheidung über zieldifferentes Lernen. Die Unterrichtung körperbehinderter, sprachbehinderter, schwerhöriger und sehgeschädigter Schüler, die einen Schulabschluß des weiterführenden Schulwesens in Hauptschule, Realschule oder Gymnasium erreichen, ist nicht das Problem. Diese „zielgleiche“ Integration wurde – das Land Baden-Württemberg ist nicht müde geworden, darauf ständig hinzuweisen – immer schon stillschweigend bei annähernd der Hälfte der genannten Schüler praktiziert.

Die eigentliche Trennungslinie besteht nicht, wie in der Öffentlichkeit irrtümlich angenommen, zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülern, sondern zwischen den Statusgruppen der bildungserfolgreichen Schüler der weiterführenden Schulen und der Restgruppe der von den Chancen des qualifizierenden Schulabschlusses weitgehend abgeschnittenen Absolventen der Schulen für Geistigbehinderte, Lernbehinderte und den Mehrfachbehinderten in den übrigen Sonderschultypen. Wer diesen Gruppen die gemeinsame Unterrichtung zusammen mit Schülern, die das Abitur anstreben, „zielfifferent“ gestattet, muß das einerseits als bildungspolitische Maxime der Gleichbehandlung auf allen Stufen des Bildungswesens herausstellen (sich also auch zur Gesamtschule bekennen, weil dort Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses nicht von den Gymnasiasten getrennt werden) und andererseits dafür die gesetzlichen Grundlagen schaffen. So gibt es Länder, die etwa Geistigbehinderte aus Integrationsklassen ob der unüberbrückbaren Zieldifferenz zu den übrigen Schülern ausgeschlossen haben. Die Empfehlungen verstecken das zentrale Problem der sogenannten schulischen Integration in einem Satz: Es „ist eine inhaltliche, methodische und organisatorische Einbeziehung pädagogischer Maßnahmen, *auch individueller Unterrichtsziele und -inhalte* (Hervorhebung von uns), in die Unterrichtsvorhaben für die gesamte Schulklasse vorzunehmen“ (S. 491). In diesen Satz läßt sich vieles hineindenken. Ein konstruktiver Beitrag zur Differenzierungsproblematik ist damit nicht geleistet. Die wohlwollende Unterstellung, daß hiermit auch zielfifferentes Lernen gemeint sein könnte, wäre zweifelsohne ein Vertrauensvorschuß.

7. Bildungspolitische Zielsetzung und die Grenzen des Machbaren

Die Empfehlungen enthalten – das ist ausdrücklich anerkennend hervorzuheben – eine innovative Stellungnahme zu neuen Entwicklungen im System der sonderpädagogischen Förderung, die sie zu beeinflussen suchen und als eine Orientierungsgrundlage auf der Ebene der Länder und der Kommunen vorgeben bemüht sind. Daß dabei an vielen Stellen eine verwässerte Kompromißformel herausgekommen ist, schmälert nicht grundsätzlich das Verdienst. Es zeigt eben nochmals die Grenzen der Kultusministerkonferenz als Gestaltungsfaktor für die Bildungspolitik auf. Es gibt aber neuralgische Punkte, an denen Brüche sichtbar werden. Es sind dies nicht allein Widersprüche, die durch den Zwang zum Konsens über auseinanderliegende Interessenlagen der Bundesländer entstanden sind, als vielmehr grundsätzliche Aporien, die sich auch in etlichen neuen schulrechtlichen Regelungen, Gesetzentwürfen und Verordnungen widerspiegeln. Das Spannungsverhältnis tritt überall dort zutage, wo eine Entscheidung für die integrative Unterrichtung gegenüber dem Plazierungsvorschlag für die Sonderschule ausgesprochen wird.

So heißt es unter der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs bei der „Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort“ (S. 488):

„Auf der Grundlage der Empfehlung unter Beteiligung der Erziehungsberechtigten sowie *unter Beachtung der jeweils gegebenen bzw. bereitgestell-*

ten Rahmenbedingungen (Hervorhebung von uns) entscheidet die Schulaufsicht, ob die Schülerin oder der Schüler in die allgemeine Schule aufgenommen wird, dort verbleibt, Unterricht und Förderung in einer Sonderschule oder in kooperativen Förderformen erhält ... Dabei sind ... zu berücksichtigen ... *Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule.*“ Das spätere Votum für eine „Sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen“ (S. 491) gegenüber der integrativen Einrichtung formuliert entsprechend: „Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Förderung in einer allgemeinen Schule nicht ausreichend gewährleistet werden kann, werden in Sonderschulen ... unterrichtet.“

Die für die bildungspolitische Weiterentwicklung und Richtungsentscheidung wesentliche Frage der Integration – genauer gesagt: der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen – wird also von den Rahmenbedingungen, den personellen und sachlichen Fördermöglichkeiten, ergo den Ressourcen der allgemeinen Schule abhängig gemacht. Das ist realistisch und enttäuschend relativierend zugleich; es offenbart die tiefe Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen Utopie und widerständigen Verhältnissen, die unser Bildungswesen bestimmen. Die neuere Entwicklung des Schulrechts spiegelt solche Spannungen wider.

Dem Beispiel des Saarlandes folgend, sind mehrere Bundesländer darangehen, die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler schulrechtlich zu verankern. In concreto bedeutet dies, daß die Eltern behinderter Kinder – vorerst in der Grundschule – die Wahlfreiheit haben, ob sie ihr Kind in die Sonderschule oder die Grundschule schicken wollen.

FÜSSEL/KRETSCHMANN (1993, S. 15) erörtern die Rechtslage sowie die daraus abzuleitenden Folgerungen und Ansprüche beispielhaft am Hessischen Schulgesetz vom Juni 1992, wo es im § 49 „Anspruch auf sonderpädagogische Förderung“ heißt:

- „(1) Kinder und Jugendliche, die zur Gewährleistung ihrer körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung in der Schule sonderpädagogischer Hilfen bedürfen, haben einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung.
- (2) Den sich aus diesem Anspruch ergebenden Förderbedarf erfüllen die Sonderschulen für Behinderte (Sonderschulen) in ihren verschiedenen Formen *oder* die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (allgemeinen Schulen), an denen eine angemessene personelle, räumliche und sächliche Ausstattung vorhanden ist oder geschaffen werden kann.“

Seit dem August 1987 benennt eine Integrationsverordnung für das Saarland die schulorganisatorischen Bedingungen für eine Förderung behinderter Schüler in allgemeinen Schulen und die Regeln des Verfahrens. Danach können die Eltern die Beschulung ihrer behinderten Kinder in der Grundschule beantragen. Die schulbehördliche Genehmigung erfolgt aber erst dann, „wenn gewährleistet ist, daß sie in der Schule der Regelform die erforderliche

pädagogische Förderung erhalten“ (§ 1 Abs. 1). Diese ressourcenbedingte Einschränkung hat sich nach den fortlaufenden Berichten (vgl. SANDER u. a. 1988, 1990) als faktische Hürde erwiesen. Ob eine integrative Beschulung im Einzelfall durchgeführt werden kann, hängt davon ab, ob die zuständigen Sonderschulen zusätzliche Lehrerstunden abzugeben in der Lage sind. Dies ist bestenfalls in Ballungsräumen von Fall zu Fall möglich. Das Hessische Schulgesetz enthält analoge restriktive Bedingungen.

In einem Gutachten zum Niedersächsischen Schulgesetz vom September 1993 haben FÜSSEL/KRETSCHMANN (1994, S. 331) schließlich aufgedeckt, daß auch hier die Spannung von Zielvorgabe und Umsetzung ungelöst ist. Es bleibt eine deutliche Warnung an den Gesetzgeber, die nicht ohne resignative Töne erklingt; mit dem Hinweis auf den „ökonomisch-pädagogischen Zielkonflikt der Integration. Solange in den öffentlichen Haushalten nicht die Mittel bereitgestellt werden, um überall in ausreichendem Maße Doppelbesetzung zu garantieren (gemeint sind zwei Pädagogen pro Integrationsklasse), läuft Integration Gefahr, nur dem Namen nach zu existieren bzw. auf Behinderte beschränkt zu werden, die wenig personalintensiv gefördert werden können (z. B. Einzelintegration von Rollstuhlkindern) ... Last, not least, müssen die neuen Modelle finanzierbar sein. Es wäre eine Wolken-Kuckucksheim-Planung, Modelle zu entwerfen, die in sich stimmig, aber fern aller Realisierungschancen sind ... Gegenüber der Aufgabe, eine Organisationsstruktur zu finden, die allen diesen Erfordernissen, die Finanzierbarkeit eingeschlossen, Rechnung trägt, mag die Quadratur des Kreises als ein Problem minderer Schwierigkeit erscheinen“ (FÜSSEL/KRETSCHMANN 1993, S. 43, 58).

E. EPPLER hat seinerzeit in seiner Kritik an der „Ideologie der Sachzwänge“ betont, es käme darauf an, das Mögliche machbar werden zu lassen (1981, S. 33). Die Grenzen zwischen Möglichkeit und Machbarkeit neu zu bestimmen wird in den nächsten Jahren die Aufgabe einer Neuordnung der sonderpädagogischen Förderung ausmachen.

Literatur

- BENKMANN, R.: Dekategorisierung und Heterogenität – Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik. In: Vierteljahresschrift Sonderpädagogik 24 (1994), S. 4–13.
- BERICHT über Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen. Von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 26.6.1983. Bonn 1983.
- BLEIDICK, U.: Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Ordnung des Sonderschulwesens. In: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972), S. 741–758.
- BLEIDICK, U.: 10 Jahre Bildungsratempfehlung und die Geschichte der „Integration“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 34 (1983), S. 541–552.
- BLEIDICK, U.: Bildungspolitische Entwicklungslinien zur gesellschaftlichen Integration von Behinderten. In: K. D. SCHUCK (Hrsg.): Beiträge zur integrativen Pädagogik. Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter. Hamburg 1990, S. 9–32.
- BLEIDICK, U./RUMPLER, F.: Zum Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Vorstellungen der Kultusministerkonferenz zur Zukunft der sonderpädagogischen Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 40 (1989), S. 328–340.

- BORCHERT, J./SCHUCK, K.D.: *Integration: Ja! Aber wie? Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Hamburg 1992.
- BÜRLI, A.: *Zur Behindertenpädagogik in Italien, England und Dänemark. Fakten, Beobachtungen, Anregungen*. Luzern 1985.
- BUNDSCHUH, K.: *Dimensionen der Förderdiagnostik bei Kindern mit Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsproblemen*. München 1985.
- BUNDSCHUH, K.: *Praxiskonzepte der Förderdiagnostik. Möglichkeiten der Anwendung in der sonder- und heilpädagogischen Praxis*. Bad Heilbrunn 1994.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn 1973.
- EMPFEHLUNG ZUR Ordnung des Sonderschulwesens. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 16. März 1972. Nienburg 1972.
- EMPFEHLUNGEN ZUR sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 6. Mai 1994. Bonn 1994. – Abdruck in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 45 (1994), S. 484–494.
- EPPLER, E.: *Wege aus der Gefahr*. Reinbek 1981.
- FERBER, CH. VON: *Zum soziologischen Begriff der Behinderung*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 27 (1976), S. 416–423.
- FÜSSEL, H.-P./KRETSCHMANN, R.: *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick/Bonn 1993.
- FÜSSEL, H.-P./KRETSCHMANN, R.: *Rechtsfragen der Integration behinderter Schüler auf der Grundlage des Niedersächsischen Schulgesetzes*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 45 (1994), S. 331–341.
- GIPPS, C./GROSS, H./GOLDSTEIN, H.: *Warnock's Eighteen Percent. Children with Special Educational Needs in Primary Schools*. Philadelphia 1987.
- GROSS, H./GIPPS, C.: *Supporting Warnock's Eighteen Percent: Six Case Studies*. Philadelphia 1987.
- GÜTACHTEN ZUR Ordnung des Sonderschulwesens. Erstellt vom Schulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1960.
- JONES, N. (Ed.): *Special Educational Needs. Review Volume 1, Basingtoke 1989. Volume 2, Basingtoke 1989. Volume 3, Basingtoke 1990*.
- JUSSEN, H.: *Zur zweisprachigen Erziehung Gehörloser*. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 48 (1994), S. 34–42.
- KLEBER, E. W.: *Schulische Integration in Großbritannien 1980. Ihre gesetzlichen und pädagogischen Grundlagen und ihre Probleme, insbesondere im Bereich der Kinder mit Lernschwierigkeiten*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 33 (1982), S. 1–13.
- KORNMANN, R./MEISTER, H./SCHLEE, J. (Hrsg.): *Förderdiagnostik. Konzept und Realisierungsmöglichkeiten*. Heidelberg 1983.
- MUTH, J.: *Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen*. Essen 1986.
- PLOWDEN, J. P. (Ed.): *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (Her Majesty's Stationery Office)*. London 1967.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: *Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule*. Weinheim 1981.
- SANDER, A. u. a.: *Behinderte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Jahresbericht 1987 über schulische Integration im Saarland*. St. Ingbert 1988.
- SANDER, A. u. a.: *Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche. Jahresbericht 1989 aus dem Saarland*. St. Ingbert 1990.
- SCHUCK, K. D.: *Die Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs: Eine neue diagnostische Aufgabe in einer sich verändernden Schule?* In: H. MOHR (Hrsg.): *Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren*. Hamburg 1993, S. 73–100.
- SPECK, O.: *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München 1991.
- STOELLGER, N.: *Von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Förderzentrum. Tendenzen der Weiterentwicklung des organisierten Systems sonderpädagogische Förderung in der Schule*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 43 (1992), S. 445–458.
- SUHRWEIER, H./HETZNER, R.: *Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen*. Neuwied 1993.

- VOIT, H.: Vor neuen Weichenstellungen in der Gehörlosenpädagogik? Entscheidende Überlegungen. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): Einblicke und Ausblicke. Festschrift zum 65. Geburtstag von KARL-HEINZ PÖHLE. Heidelberg 1992, S. 167–185.
- WARNOCK, M.: Special Educational Needs – Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Her Majesty's Stationery Office). London 1978.
- WOCKEN, H.: Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz 24 (1994), Nr. 2, S. 13–19.

Abstract

The standing conference of the German Ministers of Education has, for the third time after 1960 and 1972, passed recommendations concerning the promotion of handicapped students. These recommendations proceed from an altered understanding in dealing with handicapped children and adolescents in general public schools. It is examined whether the decisions concerning the direction of educational policy formulated – rather cautiously – by the conference of the Ministers of Education will help initiate a change in educational promotion of the handicapped on the Laender level despite manifold and adverse framework conditions.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Bleidick, Prof. Dr. Waldtraut Rath, Prof. Dr. Karl Dieter Schuck,
Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg, Sedanstraße 19, 20146 Hamburg