

# 1

---

## Personengruppen, Institutionen und fachliche Ordnung

Menschen mit Behinderungen hat es immer gegeben, in Ausformungen, die uns bis heute bekannt sind – etwa Blindheit, Gehörlosigkeit, körperliche oder geistige Behinderung. Aber erst mit der Aufklärung entstand das Bemühen um eine pädagogische Förderung, mit recht unterschiedlichen Entwicklungslinien, abhängig von der Art der Behinderung. Bereits im 18. Jahrhundert finden sich Schulklassen für Taubstumme und Blinde, Ende des 19. Jahrhunderts dann auch solche für körperbehinderte und lernbehinderte Kinder, gefolgt von einer breiten institutionellen Differenzierung in den letzten 100 Jahren mit Schulen für sprachbehinderte, sehbehinderte, schwerhörige und verhaltengestörte Kinder. Die schulisch am längsten ver-

nachlässigte Gruppe bilden Kinder mit einer geistigen Behinderung, die in den alten Bundesländern erst seit den 1970er Jahren flächendeckend beschult wurden. Noch ein Jahrzehnt später erfolgte eine Beschulung von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung.

Diese Entwicklung korrespondiert mit einem wachsenden wissenschaftlichen Interesse an den genannten Personengruppen, vor dem Hintergrund einer disziplinären Ausdifferenzierung und der Zuordnung einzelner Behinderungen zu spezifischen Wissenschaftssystemen. In der Folge hat sich auch die sonderpädagogische Lehrerausbildung in einem hohen Ausmaß spezialisiert und professionalisiert. Fast alle Bundesländer bieten sonderpädagogische Studienstätten mit unterschiedlichen Fachrichtungskombinationen an, wobei nur ein geringer Teil der Ausbildungsorte über das gesamte Fächerspektrum verfügt. Nur wenige andere Nationen kennen eine derartige wissenschaftlich fundierte Differenzierung mit eigenständigen universitären Ausbildungsgängen und einer entsprechend hoch qualifizierten Ausbildung.

Ob sich dieses Niveau auch zukünftig bewahren lässt, ist allerdings nicht gesichert. Eine ernste Bedrohung entsteht dadurch, dass einzelne Bundesländer Fachrichtungen aufgeben oder sie zusammenlegen, damit ein breites Spektrum von Kindern bei gemeinsamer Beschulung sonderpädagogisch betreut werden kann. Das führt, wie später ausgeführt wird, zu einer inhaltlichen Verflachung und dazu, dass die Qualität der Arbeit vor Ort sinkt. Lehrinnen und Lehrer werden dadurch in systematischer Weise Belastungen ausgesetzt, die sie auch bei bestem Willen kaum noch bewältigen können (Ahrbeck & Fickler-Stang 2015; Dederich 2015; Willmann 2014b).

Hinzu kommt ein quantitatives Problem. Seit vielen Jahren reichen die vorhandenen sonderpädagogischen Kapazitäten nicht aus. Eine bemerkenswerte Anzahl von Lehrerstellen, die sich sonderpädagogischen Aufgaben widmen, ist nicht mit einschlägig qualifizierten Mitarbeitern besetzt. Die einzelnen Bundesländer variieren diesbezüglich erheblich.

Als sonderpädagogische Förderschwerpunkte hat die Kultusministerkonferenz (KMK 2016, 123 ff.) benannt:

- Lern- und Leistungsverhalten, insbesondere des schulischen Lernens, des Umgehen-Könnens mit Beeinträchtigungen beim Lernen

Kinder und Jugendliche, die besondere Schwierigkeiten im Lernen aufweisen, bedürfen einer speziell auf ihre Lernsituation abgestellte Vermittlung unterrichtlicher Inhalte. Wichtig ist dabei, dass ihnen anregende Erfahrungsräume zur Verfügung gestellt werden und sie auf ein ermutigendes Lernmilieu stoßen.

- Sprache, des Sprechens, des kommunikativen Handelns, des Umgehen-Könnens mit sprachlichen Beeinträchtigungen

Kinder, die in der Aneignung und Verwendung von Sprache beeinträchtigt sind, sollen in speziell ausgewählten Sprachlernsituationen gefördert werden. Frühzeitige Interventionen sind häufig notwendig, damit sichergestellt wird, dass der Schriftspracherwerb möglichst ungehindert erfolgt. Insbesondere ist dafür Sorge zu tragen, dass alltagstaugliche dialogische Kommunikationsräume entstehen, die subjektiv als sinnhaft erlebt werden.

- Emotionale und soziale Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung, des Umgehen-Könnens mit Störungen des Erlebens und des Verhaltens

Dieser Förderschwerpunkt konzentriert sich auf eine (Nach-) Erziehung von Kindern und Jugendlichen, die in der Regel psychosozial schwer beeinträchtigt sind und erhebliche Verhaltensprobleme aufweisen. Sie bedürfen in einem besonderen Maße einer persönlichen Zuwendung und der intensiven Auseinandersetzung mit ihrer inneren Problematik. Häufig ist eine Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen wie der Jugendhilfe notwendig.

- Geistige Entwicklung, des Umgehen-Könnens mit geistiger Behinderung

Die Förderung dieser Personengruppe weist einen starken lebenspraktischen Bezug auf, mit dem Ziel, dass Fähigkeiten erworben werden.

ben werden, die ein möglichst eigenständiges Leben ermöglichen. Häufig ist eine über die Schulzeit hinausgehende lebenslange Betreuung und Unterstützung unerlässlich.

- Körperlische und motorische Entwicklung, des Umgehen-Könnens mit erheblichen Beeinträchtigungen im Bereich der Bewegung und mit körperlicher Behinderung

Die sonderpädagogische Förderung dient der Ausweitung von Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten zu einer möglichst selbständigen Lebensgestaltung unter Nutzung spezieller Hilfsmittel. Eine psychologische Auseinandersetzung mit den eigenen Möglichkeiten und Grenzen ist in diesem Förderschwerpunkt von besonderer Bedeutung.

- Sehen, der visuellen Wahrnehmung, des Umgehen-Könnens mit einer Sehschädigung

Eine möglichst optimale Erschließung der Umwelt, die Erhöhung der Mobilität und die Bewältigung des Alltagslebens gehören zu den zentralen Zielen der sonderpädagogischen Förderung. Sie muss sich speziell auf die Gegebenheiten des Einzelfalles einstellen, die erheblich variieren können, zum Beispiel in Abhängigkeit vom Restsehvermögen. Auch nimmt die Behinderungsbewältigung einen großen Raum ein.

- Hören, der auditiven Wahrnehmung und des Umgehen-Könnens mit einer Hörschädigung

Diese sehr heterogene Gruppe soll kommunikativ darauf vorbereitet werden, dass sie an der Welt der Hörenden und ihren kulturellen Errungenschaften partizipieren kann. Neben der Beherrschung der Lautsprache spielt für eine Teilgruppe auch die Förderung gebärdensprachlicher Kommunikation eine wichtige Rolle. Sie kann für eine Identitätsbildung unerlässlich sein.

- Langandauernder Erkrankung und beim Umgehen-Können mit einer lang anhaltenden Erkrankung

Die Förderung findet im Einzel- oder Gruppenunterricht statt. Sie soll eine der Person angemessene Lernentwicklung sichern und Belastungen reduzieren, die sich aus der Krankheitssituation und der Einschränkung des Lebensfeldes ergeben.

- ♦ Autismus

Der Förderschwerpunkt Autismus, der erst seit 2014 aufgeführt wird, nimmt eine Sonderposition ein. Er unterscheidet sich von den anderen Schwerpunkten darin, dass er keiner speziellen Schulform zugeordnet wird. Unterschiedliche Orte kommen je nach den individuellen Gegebenheiten in Frage.

Bedacht werden muss dabei, dass nicht jede Behinderung zwangsläufig einen sonderpädagogischen Förderbedarf nach sich zieht. Viele Kinder mit Behinderungen bedürfen keiner speziellen schulischen Förderung. Ihre Probleme sind anders gelagert. Zum Teil erhalten sie außerhalb der Schule die Unterstützung, die sie benötigen, etwa in Form von Therapien, fachärztlichen oder sozialpädagogischen Hilfen. Teilweise sind sie auch darauf nicht oder nur marginal angewiesen.

Hinsichtlich der Zahl der Schüler, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen wird, ergibt sich folgende Verteilung: Die weitaus größte Gruppe bilden Kinder mit Beeinträchtigungen des Lernens (37,7 %), gefolgt von den Förderschwerpunkten »Geistige Entwicklung« (16,1 %), »Emotionale und soziale Entwicklung« (16,1 %) und »Sprache« (10,8 %). Um kleinere Populationen handelt es sich bei den Schwerpunkten »Körperliche und motorische Entwicklung« (7,0 %), »Hören« (3,6 %), Sehen (1,6 %) sowie »Kranke Kinder« (2,2 %). Die übergreifende Kategorie LES (Lernen, emotional-soziale Entwicklung; Sprache) kommt mit 2,2 % hinzu. Sie wurde im Jahr 2013 von der Kommission für Statistik der Kultusministerkonferenz eingeführt. Ohne Zuordnung zu den genannten Förderschwerpunkten bleiben 2,7 % der Kinder mit Förderbedarf.

Gegenüber 2005 hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Lernen bis 2014 (letzter Erhebungstand) deutlich reduziert (48,1 % vs. 37,7 %), im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung ist er stark angestiegen, von 9,5 % auf 16,11 % (KMK 2016, 3). Damit setzt sich ein langanhaltender Trend fort: Im Jahr 1991 erhielten noch 57,3 % der Kinder den Förderbedarf Lernen, im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung waren es nur 5,2 % (KMK 2002, 3). Hier ist also die höchste Steigerungsrate zu

verzeichnen, mehr als eine Verdreifachung im Zeitraum von 23 Jahren. In allen anderen Bereichen halten sich die Verschiebungen in einem moderaten Rahmen.

Die relative Anzahl der im schulischen Rahmen als besonders förderbedürftig geltenden Kinder hat im Laufe der Zeit kontinuierlich zugenommen. Im Jahr 2000 betrug sie noch 5,3 %, gegenwärtig liegt sie bei 7 % aller Schülerinnen und Schüler (KMK 2002, VII bzw. 2016, XIV).<sup>1</sup>

Im internationalen Vergleich nimmt Deutschland damit eine mittlere Position ein. Länder wie Island (24,3 %), Schottland (14,9 %), Litauen (11,9 %) und die Slowakei (10,4 %) führen die Reihung an. In Schweden (1,4 %), Luxemburg (1,5 %), Spanien (2,4 %) und Italien (2,6 %) sind die Förderquoten besonders gering (EADSNE 2012, 7–77). Ob dem jeweils gleiche Bewertungsmaßstäbe zugrunde liegen, darf bezweifelt werden; ebenso wie bei den Integrations- beziehungsweise Inklusionsquoten der einzelnen Länder.

Gegenwärtig besuchen in Deutschland 65,9 % der Kinder mit Behinderungen eine Sonderschule, das sind 4,6 % aller Schüler (KMK 2016, 5). Nach den letzten Daten der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) weist nur Belgien im flämischen und französisch sprachigen Landesteil höhere Quoten auf (5,5 %/4,8 %), die Slowakei (3,8 %) und Lettland (3,7 %) verfügen ebenfalls über viele spezielle Einrichtungen (EADSNE 2012, 7–77). In den meisten europäischen Ländern liegen die Sonderschulbesuchsquoten deutlich niedriger, zum Teil unter einem Prozent. Dafür werden Schüler mit Behinderung dort in großer Zahl »in Sonder-

---

1 Die einzelnen Bundesländer unterscheiden sich sowohl im Hinblick auf die Anzahl der als besonders förderungsbedürftigen klassifizierten Kinder als auch bezüglich der präferierten schulischen Versorgung. Die höchsten Förderquoten finden sich in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Hamburg und im Saarland (zwischen 10,6 % und 8,3 %), die niedrigsten in Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Hessen (5,6 bzw. 5,7 %) (Dworschak 2017, 37).

klassen oder speziellen Lerngruppen an allgemeinen Schulen» (Speck 2006, 41) untergebracht. In Finnland sind es zum Beispiel 2,7 % aller Schülerinnen und Schüler neben den 1,1 % Sonderbeschulten, in Dänemark 3 %, die zu den 1,9 % Schülern hinzukommen, die auf eine spezielle Schule gehen.

Das heißt also mitnichten, dass diese und andere europäische Länder auf besondere Beschulungsformen verzichten. Eine vollständig inklusive Beschulung existiert nach Angaben der Weltgesundheitsorganisation (WHO 2011) bisher in keinem Land der Welt, übrigens auch nicht in Italien, obgleich dies häufig behauptet wird (Anastasiou u. a. 2015). In einigen Ländern mit langer Integrationserfahrung wird wieder verstärkt auf spezielle Beschulungsformen zurückgegriffen, zum Beispiel in Norwegen (Kokkersvold 2012; Ogden 2012) oder Schweden (Barow 2011). Einiges spricht dafür, dass sich eine vollständige Inklusion, eine ›full inclusion‹, wie es im angloamerikanischen Sprachraum heißt, nur unter ganz erheblichen Schwierigkeiten realisieren lässt oder flächendeckend sogar gänzlich unmöglich ist (vgl. Warnock 2005).

Gleichwohl sind die Differenzen, die sich in den Sonderbeschulungsquoten zeigen, erheblich. Dazu tragen unterschiedliche Bildungshistorien und regionale Besonderheiten bei und zudem, dass nicht durchgängig von gleichen Begrifflichkeiten (»Was ist Behinderung?«, »Was ist Integration/Inklusion?«) ausgegangen wird. So ist zum Beispiel der amerikanische Blindheitsbegriff sehr viel weiter gefasst als der deutsche. Und das Integrationskriterium für Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf gilt anderswo bereits dann als erfüllt, wenn die Kinder einen gemeinsamen Schulkomplex besuchen (Willmann 2011).

Unübersehbar ist jedoch, dass hierzulande nach wie vor vergleichsweise wenig Kinder mit Behinderungen gemeinsam beschult werden, auch wenn die Integrations-/Inklusionsquoten im Laufe der Jahre angestiegen sind. Eine entscheidende Rolle spielen dabei Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen. »Wenn ›die‹ Sonderschule in Deutschland kritisiert wird, dann ist meist die Förderschule für Lernbehinderte gemeint, in der sich die Mehrheit der Sonderschüler

befindet und die auch im internationalen Maßstab eine Besonderheit darstellt« (Ellger-Rüttgardt 2011, 230). In vielen anderen Ländern werden diese Kinder überhaupt nicht als besonders förderungswürdig erfasst. Insofern treten sie gar nicht gesondert in Erscheinung. Geschehe dies auch hier, würde die allgemeine Förderquote deutlich absinken und statistisch eine bemerkenswerte Steigerung an gemeinsamer Unterrichtung entstehen.

Bereits dieses Faktum verweist darauf, wie komplex die Verhältnisse sind. Die einzelnen Länder weisen sehr unterschiedliche Förderquoten auf und sie variieren stark in den Schulungsformen, im Verhältnis von gemeinsamer Schulung, Sonderklassen und speziellen Schulen. Ein innerer Zusammenhang zwischen diesen Größen lässt sich nicht erkennen. Zu einer fundierten Beurteilung bedarf es sehr viel differenzierter Datensätze und es müsste bekannt sein, welche Bewertungskriterien die einzelnen Bundesländer jeweils anlegen.

In Deutschland wird besonders heftig über die (schulische) Inklusion gestritten, unter großer emotionaler Beteiligung und nicht selten mit sehr weitreichenden und überzogenen Zukunftsvisionen. Die Schule soll demnach der Vorläufer einer neuen »inklusiven« Gesellschaft sein, wobei niemand zu sagen vermag, was sie konstituiert und worin ihr Kern besteht (vgl. Ahrbeck 2016). Als anstößig gelten gemeinhin niedrige Integrations- oder Inklusionsraten, die heftige Kritik hervorrufen. Die auffällige Häufung von Sonderbedarfen, die sich im internationalen Kontext findet, wird hingegen kaum kritisch erörtert. Obwohl auch sie nicht unproblematisch ist: Offensichtlich aus Verteilungspolitischen Gründen werden Kinder im erheblichen Umfang als »Sonderkinder« deklariert, wenngleich zum Teil nur für einen begrenzten Zeitraum. Das ist insofern verwunderlich, als im hiesigen Inklusionsdiskurs laute Stimmen vernehmlich sind, die jede Art personenbezogener Etikettierung ablehnen und sonderpädagogische Förderkategorien äußerst reserviert betrachten.

Neben der Sonderbeschulung ist auch die Sinnhaftigkeit des sonderpädagogischen Fächerspektrums in die Kritik geraten, auf der institutionellen wie auf der disziplinären Ebene. Als ein wesentlicher

Grund dafür wird genannt, dass sich Behinderungen überschneiden können. Am augenfälligsten und fachlich umstritten ist dieses Phänomen bei schwer und mehrfach behinderten Kindern, in der Verbindung von Sinnesschädigungen, körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen. Blinde Kinder, die keine weiteren Behinderungen aufweisen, bilden zum Beispiel seit einiger Zeit nicht mehr die stärkste Gruppe des Faches. Aber auch Beeinträchtigungen des Lernens und der Sprachentwicklung treten häufig gemeinsam auf, und Verhaltensstörungen werden im Rahmen unterschiedlichster Behinderungen beschrieben.

Ob es bei den Überscheidungen zwischen den Förderschwerpunkten Lernen, sozial-emotionale Entwicklung und Sprache wirklich, wie häufig behauptet wird, im streng definitorischen Sinne um doppelte oder gar dreifache Behinderungen geht, ist allerdings fraglich. Eine allein auf die äußere Erscheinungsform fixierte Betrachtung, wie sie unter anderem die ICD-10 nahe legt, führt hier nicht weiter. Sie verstellt den Blick auf die eigentlichen Probleme, die hinter der symptomatischen Oberfläche liegen, indem nicht mehr zwischen einer grundlegenden Ebene mit komplexen Entwicklungsproblemen und äußeren Folgeerscheinungen differenziert wird. So formen sich, um nur ein Beispiel zu nennen, schulische Lernprobleme von Schülern mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen in der Regel in ganz anderer Weise aus als bei Kindern mit einer Lernbeeinträchtigung – obgleich in beiden Gruppen vergleichbare Erscheinungsbilder auftreten können. Insofern sollte genau überprüft werden, wie häufig sich Doppeldiagnosen tatsächlich sinnvoll stellen lassen und wann sie nur die Folge einer unpräzisen oder inkonsistenten Diagnostik sind. Letzteres dürfte sehr viel häufiger der Fall sein als gemeinhin angenommen wird.

Ein weiterer Grund für eine kritische Betrachtung der disziplinären Ordnung wird darin gesehen, dass Kinder mit Behinderungen infolge des Inklusionsbemühens häufiger gemeinsam unterrichtet werden. Der Ausgangspunkt ist also, das sollte nicht übersehen werden, ein pragmatischer, der die unmittelbar vor Ort verfügbaren sonderpädagogischen Qualifikationen betrifft. Deshalb müsse sich der fachli-

che Zugriff grundlegend ändern. Nur in welcher Weise, das ist die entscheidende Frage. Bedarf es nunmehr einer neuen Kategorisierung, die zwischen den bisherigen Fachrichtungen liegt oder sie übergreift? Das ist, vielleicht mit Ausnahme schwerer Mehrfachbehinderungen, schwerlich sinnerfüllt vorstellbar. Kinder mit Lernbeeinträchtigungen und solche mit geistiger Behinderung könnten, um ein Beispiel zu nennen, unter das Dach kognitiver Erschwernisse subsumiert werden. Worin der davon erwartete akademische und praktische Fortschritt liegt, lässt sich allerdings kaum ausmachen. Noch schwieriger ist die geforderte Kombination von Lernbehinderten- und Verhaltengestörtenpädagogik, die auf ganz unterschiedlichen theoretischen Referenzsystemen beruhen. Wo sie einen neuen »mittleren« Ort finden könnten, bleibt rätselhaft. Auf eine andere, weitaus radikalere Neuorientierung sei hier nur hingewiesen: Sie besteht in einer Dekategorisierung, die den Behinderungsbegriff insgesamt auflösen will. Ihr ist das Kapitel 6 gewidmet.

Ob eine Veränderung oder gar die Auflösung der fachlichen Ordnung zu einem wissenschaftlichen Fortschritt führt oder ihm im Wege steht, ist Gegenstand der weiteren Ausführungen. Inwieweit den Kindern damit gedient ist, wird ebenfalls zu erörtern sein. Und auch, ob die angestrebte Erhöhung der Inklusionsquoten den umfassend erhofften Gewinn für alle daran beteiligten Kinder erbringen kann. Oder ob sie bestimmten Personen respektive Personengruppen schwerwiegende Nachteile aufbürdet.