

Irmtraud Schnell

Schulen für Lernbehinderte kritisch betrachtet. Eine Grundlegung

Dieses einleitende Kapitel soll die Leserin, den Leser in die zentralen Problematiken einführen, die die Schule im Förderschwerpunkt Lernen prägen und die kritische Beobachter/innen dazu veranlassen, die Ausgrenzung lernschwacher Kinder und Jugendlicher in eine Sonderschule in Zweifel zu ziehen. Zentrale Kritik ist die nicht eingelöste Behauptung, in der Schule im Förderschwerpunkt Lernen – wie in allen anderen Sonderschulen – würden die dieser Förderung bedürftigen Schülerinnen und Schüler speziell und optimal gefördert. Nicht nur, dass die Definition und die Zuweisung des Förderbedarfs Lernen höchst unklar sind, auch keine der Untersuchungen zur Effizienz¹ – repräsentative Untersuchungen gibt es nur zur Schule für Lernbehinderte – kann einen nachhaltigen Effekt der speziellen Förderung belegen, weder in sozial-emotionaler noch in kognitiver Hinsicht. Dieser Sachverhalt ist einem Bündel von Faktoren geschuldet – auf einige soll hier eingegangen werden, andere werden in weiteren Beiträgen des Buches erläutert. Die Diskussion um individuelle Förderung als Auftrag aller Schulen hat sich während der Arbeit an diesem Buch intensiviert (s.u.). Fördern müsse zu einem dominanten Thema werden, dem sich die einzelnen Schulen nicht entziehen können, so Jürgen Oelkers: „Ein solches *Agenda-Setting* beherrschen aber bislang weder die Ministerien noch die Schulen, allein der Ausdruck scheint suspekt. Von Prioritäten kann jedoch nur dann gesprochen werden, wenn sie auf einer Agenda erscheinen und mit deutlichen Anreizen verbunden sind. Das Thema >>Fördern<< muss sichtbar sein, gut begründet

¹ Wir halten den Begriff der Effizienz im Sinne der (positiven) Wirksamkeit für die Betroffenen in unserem Zusammenhang für angebrachter als den Begriff „Effektivität“, der sich auf das Verhältnis von Investition und Effekt bezieht; gleichwohl ein bedenkenswerter Zusammenhang, dem besonders im Hinblick auf die Schule für Lernbehinderte Klaus Klemm (2009) in seiner Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland „Hoher Einsatz, wenig Perspektiven“ nachgeht und dem weiter nachzugehen wäre.

werden, als langfristige Aufgabe plausibel erscheinen und auch Rückschritte aushalten“ (Oelkers 2009, 25).

Während der Arbeit an diesem Buch intensivierte sich aber auch die Diskussion um das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung im Zusammenhang der Vorbereitung und der Verabschiedung der Konvention der Vereinten Nationen zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), die jedem jungen Menschen mit Behinderung das Recht auf den Besuch der allgemeinen Schule verbrieft². Bildungspolitik und -verwaltung sind in allen (Bundes-)Ländern verpflichtet, ein „inclusive education system“ zu entwickeln und auf dem Weg dahin alle Verordnungen und Gesetze an dieser Vorgabe auszurichten – von daher, so sollte man meinen, erübrige sich die Kritik an den bestehenden Schulen für Lernbehinderte (SfL). In einigen Ländern wurden (bildungspolitische) Veränderungen bereits eingeleitet, z.B. in Bremen oder Mecklenburg-Vorpommern, – auf der Basis wissenschaftlicher Studien (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2008). Es werden Wege gebraucht, die die Sonderpädagogik einerseits in die Allgemeine Pädagogik zurückbinden und andererseits auch die Allgemeine Pädagogik nicht aus der Verantwortung für benachteiligte Kinder und Jugendliche und solche mit Behinderungen entlassen.

Zuerst soll in dieser Einführung deutlich werden, wie weitgehend unberührt von der Diskussion um die Probleme des Schulsystems insgesamt, wie sie nach der Veröffentlichung der Ergebnisse von internationalen Vergleichsstudien in Gang kam, die Sonderpädagogik immer noch bleibt – mit dem Effekt, dass Themen wie „Chancengleichheit“ oder „institutionelle Diskriminierung“ oder „Schulmilieu“ oder das „Recht auf Bildung“ oder „Lernen in heterogenen Gruppen“ oder „Innere Schulentwicklung“ erst neuerdings stärkere Beachtung finden. Sodann wenden wir uns dem Stand der Förderung lernschwacher Kinder und Jugendlicher unter den Gesichtspunkten Separation und Integration zu, wonach wir auf zentrale Risikofaktoren der Förderung lernschwacher Mädchen und Jungen in Schulen im Förderschwerpunkt Lernen eingehen, die gleichwohl nicht Gegenstand der detaillierteren Darstellung im chronologischen Überblick dieses Buches sind. Dort haben wir nur die Untersuchungen der vergangenen 40 Jahre aufgenommen, die zur sozial-emotionalen und/oder kognitiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler Aussagen machen. Am Schluss dieses Beitrags sollen einerseits Überlegungen stehen, welche Aufgaben im Bildungssystem (für schulschwache Kinder

² Auf die Debatten um die rechtlichen Folgen aus der UN-BRK in Deutschland kann hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu z.B. Aichele 2008 und 2010, Poscher/Langer/Rux 2008 und Riedel 2010).

und Jugendliche) der Sonderpädagogik speziell im Förderschwerpunkt Lernen denn zukämen, gäbe es keine besonderen Schulen im Förderschwerpunkt Lernen mehr, andererseits werden Überlegungen zum Forschungsbedarf angestellt. Mit einem Überblick über die Gliederung des Buches endet das Kapitel.

1 Zur Sonderpädagogik im Bildungssystem

1.1 Das Recht auf Bildung – zum Verständnis von Effizienz

Das Bildungswesen wird seit Beginn der 90er Jahre einem Umsteuerungsprozess ausgesetzt. Schulen für Behinderte sind auch Jahre später kaum davon berührt. Zwar haben auch Sonderschulen³ seit einigen Jahren den Auftrag, ihr Leitbild zu entwickeln, Schulprogramme zu schreiben und damit Kosten und Nutzen unter die Lupe zu nehmen (vgl. z.B. Schäfer 2008; Stinkes 2008), sie müssen sich aber einer Überprüfung ihres „outputs“ bislang nicht stellen. Die Verve, mit der nach dem Jahr 2000 allgemeine Schulen der Standardisierung und Outputorientierung unterworfen wurden, blieb der Sonderpädagogik erspart. Die derzeitige Problematisierung des Verhältnisses von pädagogischer Arbeit und ihrer Wirkung (vgl. z.B. Zedler 2000; Weiß 2000; Galiläer 2008) böte jedoch die Chance, die Berechtigung der Separierung schulschwacher Kinder und Jugendlicher aus dem allgemeinen Schulwesen erneut in Frage zu stellen.

Das Menschenrecht auf Bildung, auf das sich alle jungen Menschen berufen können, wird schulschwachen Kindern – bei fragwürdiger Zuordnung (vgl. Kronig 2008) – meist getrennt von schulisch erfolgreicheren gewährt. Wenn wir hier einer kritischen Betrachtung der Effizienz von separierter Förderung das Wort reden, tun wir das nicht in der Logik der Steigerung des outputs der Schüler/innen und der betreffenden Institutionen, sondern in der Logik des Rechts auf persönliche Entwicklung und des Nicht-Behindert-Werdens (vgl. Weisser 2005; Powell 2007). Der Subjektstatus eines jeden Kindes, wie er in der Kinderrechtskonvention der UN zu Grunde gelegt wird, und die Forderung nach inklusiver Erziehung und Bildung der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen verbieten die Reduzierung seines kognitiven sowie seines sozialen Bildungsangebotes. Nun könnte man einwenden, dass Sonderschulen die Möglichkeit haben, gerade für Kinder aus ressourcenarmen, unterprivilegierten Milieus einen Ausgleich zu schaffen.

³ Zu den unterschiedlichen Bezeichnungen von Schulen im Förderschwerpunkt Lernen s.u. und Sander i. d. B. Wir gebrauchen den Begriff „Sonderschulen“ einerseits zur Zusammenfassung der verschiedenen Bezeichnungen, andererseits um die Separation der Schüler/innen deutlich zu machen.

Das gelingt jedoch offenbar aus verschiedenen Gründen nicht, was nicht den Sonderschulen anzulasten ist, sondern den Irrtümern einer Bildungspolitik, die der angeblichen Begabungsgerechtigkeit des gegliederten Schulsystems die Erkenntnisse aus bildungssoziologischer, motivationspsychologischer und nicht zuletzt neurobiologischer Wissenschaft und Forschung opfert. Die Sonderschule für schulschwache Kinder kann nur auf Kosten der wissenschaftlichen Rationalität aufrecht erhalten werden. Es geht nicht nur um eine diesbezügliche strukturelle Neujustierung in Richtung Chancengleichheit im demokratisch verfassten Staat, sondern um die unterrichtliche und schulische Anerkennung von Differenz (vgl. Kornmann 1998), hier vor allem der Differenz im Hinblick auf Herkunft und Milieustatus und auf entsprechende Voraussetzungen für Schulerfolg. Es ist eine vernünftige und menschenrechtsbasierte Forderung, Bildung ohne Ausschluss erfahren zu können.

1.2 Effizienz und Steuerung

Im Gegensatz zu anderen Einrichtungen für Behinderte wird die Frage nach den Effekten von Schulen im sonderpädagogischen Bereich nicht gestellt. Allgemeinen Schulen wird der Nachweis ihrer Qualität, allerdings im Sinne der so genannten Bildungsstandards⁴, in landesweit zentralen Vergleichsarbeiten bzw. Prüfungsanforderungen abverlangt. Die internationalen Vergleichsstudien ermöglichen nicht nur Vergleiche zwischen Schulen, sondern auch Länder- bzw. Systemvergleiche. In einigen Bundesländern, z.B. in Niedersachsen, vermitteln öffentlich zugängliche Rankings die angebliche Qualität der einzelnen Schulen. Schulen werden also, ungeachtet ihrer jeweiligen Bedingungen, bewusst in Konkurrenz zueinander gebracht. Auf welchem Wege Schulen die Leistungen ihrer Schüler/innen fördern, wird ihnen jedoch weiterhin nicht freigestellt. So sind selektive Strategien wie Ziffernzensuren schon ab dem zweiten Schuljahr, Nichtversetzungen und Zurückstellungen vom Schulbesuch per Erlass oder Verordnung behördlich geregelt. Individuelle Leistungsförderung, die einzelnen Kindern bzw. Jugendlichen zu dem ihnen möglichen Bildungserfolg zu verhelfen versucht, indem neben dem Sachbezug auch der individuelle Lernfortschritt von Kindern gewürdigt und auf die soziale Normierung weitgehend verzichtet wird (vgl. Jürgens 2005), sowie zieldifferenter Unterricht stoßen damit jeweils an die Grenzen der allgemein gesetzten Vorschriften. Offenbar gelingt es dennoch einzelnen Schulen mit entsprechendem Erfolg, eigenständig sinnvolle Lernbedingungen

⁴ Zu den so genannten Bildungsstandards findet sich seit Jahren eine kritische erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Auseinandersetzung (vgl. z.B. Frost 2006, Münch 2009 und Gruschka/Ladenthin/Klein/Borchardt 2010), die meinem Überblick nach von der Sonderpädagogik erst neuerdings aufgenommen wurde.

für ihre Schüler/innen zu schaffen. So schreiben z.B. Schulen, die die ersten Plätze beim Deutschen Schulpreis errungen haben (vgl. Deutscher Schulpreis und Fauser u.a. 2007), bis in die höheren Klassen der Sekundarstufe I keine Ziffernzensuren sondern Entwicklungsberichte. Auf diese Weise schaffen sie es, die Lernfreude ihrer Schüler/innen zu erhalten; das zeigt sich auch an den Abschlüssen.

Es scheint, als ob sich diese Schulen weitgehend unabhängig vom sonstigen Bildungswesen entwickeln. Einzelne Schulen zogen aus den Reformdiskursen der 1990er Jahre (vgl. Zedler 2000) zur Qualität von Schule, bei denen vor allem Antworten auf die Frage gesucht wurden, wie eine „gute Schule“ zu bestimmen und zu „machen“ sei (vgl. z.B. Steffens/Bargel 1993; Klafki 1998; Altrichter/Schley/Schatz 1998), die Aufforderung zur Inneren Schulentwicklung (Rolf 1993) und entwerfen, zum Teil unter hohem Problemdruck, angesichts des behördlichen Vakuums an bildungstheoretischer Ausrichtung selbst die Normen, an denen sie ihre Prozess- wie Produktqualität messen wollen. Sie kommen damit neueren Programmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zuvor, die die Qualitätsentwicklung der Einzelschule „zum Instrument einer Optimierung der Produktqualitäten auf Systemebene“ einsetzen wollen (Zedler 2000, 32). „Nicht mehr im Vordergrund steht das ursprüngliche Interesse von Qualitätsentwicklung, nämlich die Gestaltung schulischer Lernprozesse auf ein bestimmtes Schülerklientel hin zu optimieren, die Bildungswirksamkeit von Schule über die Kanäle der Organisationskultur zu verbessern, sondern das Interesse, im Zeichen der Wettbewerbsfähigkeit der Schulsysteme für eine flexible, auf die Bedingungen vor Ort abgestimmte Verbesserung des Leistungsniveaus aller Schüler zu sorgen“ (a.a.O.). Diese Schulen befinden sich in ständiger Entwicklung und unterwerfen sich erheblichen Veränderungsprozessen, die von den Kultusministerien allerdings kaum gewürdigt, geschweige denn aufgegriffen werden. So bleibt der Austausch zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems aus, der in beide Richtungen gehen sollte, derzeit aber, wenn überhaupt, vor allem von oben nach unten stattfindet. Schultheoretiker wie Helmut Fend halten im Interesse der ständigen Innovation des Bildungssystems die Durchlässigkeit zwischen den Ebenen von unten nach oben und umgekehrt für wesentlich (vgl. Fend 2004). Innovationen im System müssten stimmig zusammenwirken, wenn sie auf Dauer intendierte Wirkungen entfalten sollten (a.a.O.).

Tendenzen zur Umsteuerung von Bildungssystemen veränderten schon seit Beginn der 90er Jahre schulisches Lernen und Leben nach und nach – die Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU fachte die Diskussion um einseitig produktorientierte Qualität nur

weiter an. Das Subjekt, das in den 70er und 80er Jahren als sich Bildung aneignendes Wesen, zur eigenen Qualifizierung, aber insbesondere zur persönlichen Entfaltung, betrachtet wurde und dessen Entwicklung – auch zur politischen Persönlichkeit – Anliegen der Pädagogik war, geriet nun zum Träger von wie auch immer geartetem Wissen (vgl. Wimmer 2002). Eine Verständigung darüber, was heute als Bildung zu verstehen und was demzufolge als Ergebnis von Bildungsprozessen zu erwarten und zu bewerten sei, fand in Deutschland eben nicht statt. Wenn es nicht nur um die Beschleunigung der Prozesse (vgl. Dörpinghaus 2009) bzw. um das bessere Abschneiden bei der nächsten internationalen Vergleichsstudie gehen soll, bedarf es eines gründlichen Diskurses zwischen und in allen Ebenen des Bildungssystems und der Öffentlichkeit einschließlich der Debatte zur Schulstruktur. Durch inhalts- und schulformbezogene Standards können die komplexen Prozesse, bei denen junge Menschen sich bilden, jedenfalls nicht widergespiegelt werden, solange sie sich als rein produktorientiert darstellen.

In der Sonderpädagogik bildet sich die kritische Diskussion der Allgemeinen Pädagogik zur Standardisierung des Bildungswesens in den letzten Jahren erst neuerdings ab (vgl. Schnell 2004; Kronig 2008). Gleichwohl könnte die Sonderpädagogik in diesem Diskurs eine wichtige Rolle spielen, in dem sie den auf Erfolg konditionierten und auf Steigerung getrimmten Trend gegen den Strich bürstet und um das Wissen um Scheitern und fragile Leiblichkeit bereichert. „Dazu müsste der Diskurs um Bildung endlich Leiblichkeit als Essential akzeptieren, um die eigene wie die andere Fremdheit und Entzogenheit – ob von behinderten und/oder benachteiligten oder nicht behinderten und/oder nicht benachteiligten Menschen – annehmen und dann auch miteinander gestalten zu können. Man darf jedoch Zweifel haben angesichts der Hartnäckigkeit, mit der sich Paradiesmetaphern um das Subjekt und die Möglichkeiten der Bildung in der Pädagogik halten“, so Ursula Stinkes (2008, 273).

Akteure im Bildungsdiskurs (vgl. Terhart 2002) haben Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischen Bedarf in ihre Diskurse in der Regel nicht eingeschlossen – vermutlich ein Ergebnis der Tabuisierung der Schulstruktur nach PISA 2000 – das hatte zur Folge, dass weder im Diskurs über so genannte Bildungsstandards noch im Zusammenhang der notwendigen Einigung darüber, welche Ergebnisse Schulen zu erbringen hätten, sonderpädagogische Gesichtspunkte aufgegriffen wurden. Auch der Bedarf an Förderung lernschwacher Schüler/innen wurde nur beiläufig thematisiert. Der Fokus lag auf der Leistungssteigerung der Einzelschule. Vera Moser spricht in diesem Zusammenhang von der gesellschaftlichen Produktion der Nicht-Identität und fordert von Bildungsforschung und Bildungspolitik die Wah-

rung eines Bildungsbegriffes, der den „forcierten Individualisierungen, biographischen Diskontinuitäten und gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen“ begegnet und dies „nicht nur als individuelle, abgrenzbare Kompetenz“ ausweist. „Denn wenn ein demokratischer Bildungsbegriff verschwindet, verschwindet auch ein nicht-marktförmiger Horizont, um Bildungsprozesse zu initiieren, zu beforschen und zu verändern“ (Moser 2006, 23).

1.3 Effizienz und Chancengleichheit

Sonderschulen blieben und bleiben von den internationalen Erhebungen verschont⁵. Auch Schulen für (Lern-)Behinderte sind von der Outputsteuerung noch nicht erfasst. Diese Freiheit könnte der inneren Schulreform dienlich sein. Warum aber wird nach den Effekten der Sonderschulen, speziell der Schulen für Lernbehinderte, nicht gefragt?

Schulorganisatorisch bilden Schulen für Lernbehinderte die vorletzte Stufe in der Rangreihe des gegliederten Schulsystems⁶. Begründet wird die Schulform mit den besonderen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen und dem Schulversagen der Schülerinnen und Schüler sowie der sich daraus ergebenden Notwendigkeit der speziellen Förderung⁷. Es gelten allerdings die gleichen selektiven Regelungen wie an allgemeinen Schulen, in manchen Sonderschulen werden diese noch perfektioniert (vgl. Schor 2003). Die Ergebnisse der pädagogischen Arbeit werden jedoch nicht betrachtet oder gar einer kritischen Überprüfung unterzogen. Dies geschieht meinem Eindruck nach nicht in Berücksichtigung der Besonderheit der betreffenden Kinder und Jugendlichen. Vermutlich ist es die gleiche mangelnde Wahrnehmung der Probleme, die seit dem Jahr 2000 eigentlich zu Verbesserungen im Hinblick auf die lernschwachen Schüler/innen und auf die mit Migrationshintergrund hätten führen müssen. Der Bildungsbericht wie der Wissenschaftliche Beirat bei der

⁵ Bei der PISA-Untersuchung 2000 wurden Sonderschulen zwar beteiligt, ihre Ergebnisse aber nicht bekannt gegeben (vgl. Deppe-Wolfinger/Moser 2005; Deppe-Wolfinger 2006).

⁶ Offenbar hat sich die Schule im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zur allerletzten Stufe im gegliederten Schulsystem entwickelt. Man kann auch von der Schule für Lernbehinderte nach unten „abgeschult“ werden.

⁷ Bis in die 1990er Jahre hinein war ihnen in den Schulgesetzen überdies die „Entlastung“ der allgemeinen Schulen aufgetragen. Auch in der Sonderpädagogik selbst wurde dieser Gedanke vertreten: „1. Hilfsschülerziehung ist die Betätigung wahrhaft christlicher Nächstenliebe. 2. Der Staat handelt ökonomisch, wenn er die Hilfsschule fördert. 3. Die Volksschule erfährt durch die Hilfsschule eine fühlbare Entlastung“ (Muschinsky 1949 zit. nach Weisser 2007). „Je weniger Beeinträchtigungen der allgemeinen Erziehungsarbeit durch dauernde und umfangreiche sondererzieherische Aufgaben, desto größer die Chance, die Zahl der Übergänge an Gymnasien und Realschule zu steigern. Je mehr Sonderschulen, desto mehr Gymnasiasten“ (Bach 1967 zit. nach Weisser 2007).

Kultusministerkonferenz (KMK) sprechen nun in ungewohnter Deutlichkeit übereinstimmend von den ungelösten Problemen: „Die große Herausforderung des Schulwesens in Deutschland besteht weiterhin darin, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler – vor allem aus bildungsferneren Schichten und zugewanderten Familien – gezielter zu fördern, so dass ihre Bildungskarrieren erfolgs- und nicht misserfolgsbestimmt verlaufen. So könnte das Leistungsniveau insgesamt verbessert werden“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 77). Der Wissenschaftliche Beirat für die Gemeinschaftsaufgabe „Feststellung der Leistungsfähigkeit im internationalen Vergleich“ bei der KMK stellt die seit 2000 unveränderte „hohe Stabilität zentraler Problemlagen“ (Wissenschaftlicher Beirat 2008, 3) fest. Die wichtigsten Einzelergebnisse für die SEK I seien „die

- starke Zunahme der Leistungsstreuung,
- das Anwachsen der Risikogruppe in einer nicht tolerablen Größenordnung,
- der weiterhin enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb sowie Bildungsbeteiligung,
- der ungewöhnlich große Leistungsabstand zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte und
- Verluste in der internationalen Leistungsposition im Vergleich zu den Grundschulergebnissen“.

Der Beirat sieht als mögliche Perspektive „leistungsschwache Schülerinnen und Schüler... unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft systematisch und massiv zu fördern. Gelingt dies, würden ein erheblicher mittlerer Niveauanstieg und die Verringerung aller Disparitäten die Folge sein“ (a.a.O., 6).

Nachdem der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn durch die Ergebnisse der OECD-Studien wieder bewusst gemacht wurde, verlangten und verlangen verschiedene Kreise der Öffentlichkeit, die Strukturfrage neu zu stellen, weil in einem demokratischen Staatswesen die Lebenschancen nicht in so hohem Maße vom Bildungs- und Erwerbsstatus der Eltern abhängig sein dürften (vgl. Schnell/Sonntag 2008)⁸. Insbesondere der frühe Zeitpunkt der Entscheidung über Schullaufbahnen und damit Lebenschancen wurde und wird kritisiert⁹. Die Frage der Reproduktion von Ungleichheit durch das Bildungssystem, die im Kontext der Bildungsoffensive der 1960er und 1970er Jahre intensiv bearbeitet worden war, war offenbar auch von der bildungssoziologischen Forschung inzwischen vergessen wor-

⁸ Die sonder- und integrationspädagogische Forschung sollte sich davon inspirieren lassen und sich in den Diskurs einmischen.

⁹ Die Schweiz und Liechtenstein haben mittlerweile die gemeinsame Lernzeit bis zum Ende des 6. Schuljahres ausgedehnt.

den. „Erst die Serie der international vergleichenden Kompetenzstudien der OECD... beendeten dieses wissenschaftliche Forschungsmoratorium“ (Zinnecker/Stecker 2006) – zahlreiche bildungssoziologische Arbeiten befassen sich jetzt wieder mit der Herstellung bzw. dem Erhalt von Chancengleichheit und den Mechanismen, die dafür verantwortlich gemacht werden können (vgl. z.B. Ditton 2007; Krüger u.a. 2010). Die Beteiligung der Allgemeinen Schule und der Sonderschule am Erhalt gesellschaftlicher Ungleichheit wird, bezogen auf das Spektrum der Schulversager/innen, nur von wenigen neueren bildungssoziologischen Untersuchungen erfasst (vgl. Powell 2003), ebenso wenig von der Sonderpädagogik¹⁰. Es könnte allerdings sein, dass der Begriff und Anspruch der Förderung, die in der Sonderschule den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf angeblich zuteil wird, die Sonderpädagogik von den Überlegungen zur Chancengleichheit entlasten. Damit schliesse sich wieder der Kreis: Die Diskrepanz zwischen der erwarteten Schulleistung und den tatsächlichen Leistungsergebnissen wird mit dem besonderen Förderbedarf der Kinder begründet, die deshalb der besonderen Schule zugewiesen werden, um dort gefördert zu werden.

Schulversager/innen brauchen Förderung, die sie in der SfL erhalten – eine Sichtweise, die als individuums- bzw. defizitorientierte Sichtweise der Sonderpädagogik auf eine lange Tradition zurückblicken kann (vgl. Werning/Lütje-Klose 2006 und Weisser 2007).

1.4 Zur Kritik der Separation

Die Söhne und Töchter unterprivilegierter Familien sollten hingegen im Mittelpunkt der erziehungswissenschaftlichen und sonderpädagogischen Kritik an Bildungs- und Sozialpolitik stehen.

In der Geschichte der Pädagogik für schulschwache¹¹ Kinder und Jugendliche gab es immer wieder Stimmen, die die Trennung zwischen Allgemeiner, Sonder- und Sozialpädagogik in Frage stellten. Schon 1861 schrieben z.B. Georgens und Deinhardt in ihrem Buch zur Heilpädagogik: „Indem wir aber den Zusammenhang der heilpädagogischen Bestrebungen, der an sich besteht

¹⁰ Die Untersuchungen zu Hauptschüler(inne)n, in denen die Belastung der Schüler/innen durch das entstehende Schulumilieu beschrieben wird, können gleichwohl auf die Schule für Lernhilfe übertragen werden (vgl. Schümer 2004; Solga und Wagner 2007).

¹¹ Der Begriff „Schulschwäche“ wurde in den 70er Jahren und später gebraucht, vor allem im Hinblick auf die Grundschule. Es war ein wesentlicher Begriff in der Debatte um die Reform der Grundschule, der zum Ausdruck bringen sollte, dass nicht nur Kinder Mühe mit den Anforderungen der Schule haben, sondern umgekehrt auch die Institution Schule Kindern nicht gewachsen ist (vgl. z.B. Reinartz/Sander 1982; s. auch Haebelin i. d. B.). In dieser Tradition versteht sich der Begriff hier.

und daher verwirklicht werden muss, herauszustellen hatten, konnten wir unmöglich von dem Verhältnis der heilpädagogischen Praxis zu den Wohltätigkeitsbestrebungen überhaupt auf der einen, von ihrem Verhältnis zu der allgemeinen und normalen Erziehung auf der anderen Seite absehen. Wir konnten und wir wollten es nicht, weil nach unserer Überzeugung die heilpädagogischen Leistungen isolierte und durch diese Isoliertheit verschwindende bleiben, so lange ihre gemeinsame Beziehung zu der organisierten Wohltätigkeit und zu der Volksschule den Heilpädagogen nicht zum Bewusstsein und zu praktischer, wie zu theoretischer Gesinnung gekommen sind, weil ferner, was damit zusammenhängt, die eigentliche Bestimmung der Heilpädagogik nicht in ihren nächsten Erfolgen bei den heil- und besserungsbedürftigen Individuen, sondern in der Vorarbeit liegt (...), die sie in der pädagogischen Reform und dem systematischen Kampfe gegen bedrohliche Gesellschaftübel zu leisten vermag und leisten muss“ (Georgens und Deinhardt 1861 zit. nach Weinmann 2003, 68).

Hellsichtig ihrer Zeit weit voraus, betrachten Georgens und Deinhardt Allgemeine, Sozial- und Sonderpädagogik als notwendig miteinander verbunden. Bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen haben die Separationsbestrebungen in Deutschland jedoch, wie wir wissen, auch mit der Etablierung des entsprechenden Berufsstandes und seiner Interessenvertretung zu tun (vgl. Erath 1987; Möckel 1988 und 2007; Moser 1995; Hänsel/Schwager 2003); die Sonderpädagogik selbst ist maßgeblich beteiligt an der Trennung von Allgemeiner und Sonderpädagogik. Besonders im Hinblick auf die Kinder unterprivilegierter Familien wirkt sich die Trennung von Allgemeiner und Sozialpädagogik nachteilig aus, an der die Sonderpädagogik ebenfalls nicht unbeteiligt war.

In dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1997 wurde der Besuch einer Sonderschule und einer Allgemeinen Schule als gleichwertig betrachtet. In der sonderpädagogischen Förderung wurde eine Kompensation der Separation gesehen. Das war schon damals eine Aussage, die einer soliden erziehungswissenschaftlichen Grundlage entbehrte, heute könnte dieser These mit mehr Gegenbeweisen entgegengetreten werden – allerdings nur für die Schule für Lernbehinderte. Zu Schulen in den anderen Förderschwerpunkten gibt es keine repräsentativen Effizienzuntersuchungen. Die internationalen Vergleichsstudien hätten dazu eine Chance bieten können. Es lassen sich aber Schlüsse ziehen aus den Untersuchungen zu Schulmilieus, die die Problematik einer in Hinblick auf soziale Herkunft und verlorene Lernmotivation homogenisierten Zusammensetzung der Schüler/innen in der Hauptschule beschreiben (vgl. Schümer 2004; Solga und Wagner 2007).

Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat für Differenzen und den Umgang mit ihnen Spezialdisziplinen entwickelt, so für die Geschlechterdifferenz Koedukation, für die kulturellen und sprachlichen Differenzen Interkulturelle Erziehung und für die Differenz Behinderung Integration; Norbert Wenning schlägt dagegen vor, Heterogenität zum leitenden Prinzip in der Erziehungswissenschaft zu erheben (Wenning 2004). Der Differenz Sozialstatus bzw. dem Phänomen soziale Benachteiligung wird derzeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt¹². Erschwerte Lebens- und Bildungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen wurden wohl als Aufgabenfeld der Sozial- und Sonderpädagogik betrachtet und ausgelagert. Da stetig mehr Kinder und Jugendliche davon betroffen sind, müssen Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie Schulversagen aus sozialen Gründen in Zukunft als bedeutsames Thema behandeln; die Schulpädagogik hat an Konzepten zu arbeiten, die auch schulschwachen Kindern Erziehung und Bildung ohne Ausgrenzung ermöglichen.

1.5 Zur Eindeutigkeit der Diagnostik

„Eine unabdingbare Voraussetzung für das Führen von speziellen Klassen für Kinder mit Lernschwierigkeiten“, so Winfried Kronig, sei „das gesicherte Wissen darüber, welche Kinder überhaupt in diese Klassen gehören würden“ (Kronig 2001, 3). Die Zufälligkeit der Zuweisung zur Gruppe der „Lernbehinderten“ wird in Schweizer Untersuchungen nachgewiesen (vgl. z.B. Kronig/Haerberlin/Eckhardt 2000). „Es gibt Kantone, in denen das Risiko an eine Sonderklasse überwiesen zu werden, um ein Vielfaches höher ist als in den Nachbarkantonen. Mit individuellen Fähigkeiten sind diese Befunde nicht mehr zu erklären“ (Kronig 2005, 3). Die unklaren Zuweisungen wurden auch für Immigrantenkinder nachgewiesen: „Im Rahmen der Studie wurde unter anderem die Leistung in der Unterrichtssprache und die Intelligenzleistung bei Schülerinnen und Schülern des zweiten Grundschuljahres erhoben. Vergleicht man nun die Leistungen der Immigrantenkinder in Regelklassen mit den Leistungen der Immigrantenkinder in Sonderklassen für Lernbehinderte, lassen sich erhebliche Überschneidungen feststellen“ (Kronig 2001, 1). Kronig schließt daraus, „dass nicht die Selektionsstrukturen des Bildungssystems einer Region an die Fähigkeiten angepasst werden. Vielmehr werden die Fähigkeiten auf die bestehenden Strukturen verteilt. Da diese Strukturen (sich; I.S.) von Ort zu Ort unterscheiden, braucht es nicht überall die gleichen

¹² Im Gegensatz zu den 1970er Jahren, als es eine ziemlich breite Debatte und Forschungen z.B. zu Sozialstatus, Schicht- und Klassenzugehörigkeit der Schüler/innen in den verschiedenen Schulformen gegeben hat, werden diese Themen heute vor allem in der soziologischen bzw. sozialpädagogischen Forschung bearbeitet.

Leistungsfähigkeiten um erfolgreich zu sein“ (Kronig 2005, 3) – oder zu versagen. Der hohe Anteil von Immigrantenkinder in Sonderklassen lasse sich nicht ohne weiteres mit deren Leistungsfähigkeit erklären. „Vielmehr stellen sich die Quoten als Indikator für die Entscheidungsgewohnheiten in der Überweisungspraxis eines Bildungssystems heraus. Der Ausbau von Förderprogrammen ändert nichts an den Überweisungsquoten, solange ein bestimmter Prozentsatz an negativer Auslese institutionell vorgesehen ist und erwartet wird“ (Kronig 2001, 2).

Reimer Kornmann erinnert in einem Beitrag zur Forschungsgeschichte im Bereich der Diagnostik der Lernbehinderten an zwei Untersuchungen, die beide die provisorische Definition dieser Klientel betonen (vgl. Kornmann 2004). Die schulorganisatorisch gewünschte klare Abgrenzung der Lernbehinderten sei nur zum Preise vernunftwidrigen Denkens und Handelns zu erreichen. Wenn man bei einem schulschwachen Kind Lernbehinderung diagnostiziert und es dann auf eine Sonderschule überweist, können Diagnose und Entscheidung sich nie als falsch erweisen, denn: es sind nur „drei Verläufe der schulischen Karriere denkbar:

1. Der Schüler versagt auch in der Sonderschule L. Er kann dann möglicherweise in die Sonderschule für Geistigbehinderte umgeschult werden. Die Entscheidung, ihn aus der Volksschule herauszunehmen, erwies sich damit als richtig.
2. Der Schüler besucht die Sonderschule L mit durchschnittlichem Erfolg. Es ist dann offensichtlich, dass (endlich) die ihm gemäße Form der Förderung gefunden wurde. Er besucht also die Sonderschule zu Recht.
3. Der Schüler ist in der Sonderschule L besonders erfolgreich und erbringt Leistungen, die denen eines Volksschülers nahezu gleich kommen. Dies kann als voller Erfolg der sonderpädagogischen Bemühungen gelten. Gerade in diesem Fall war die Umschulung berechtigt und zum Wohle des Schülers“ (Langfeldt 1975, zit. nach Kornmann 2004, 2).

Holger Probst wies in einer Untersuchung 1974 nach, dass „die real existierende Abtrennung der Schüler von Sonderschulen für Lernbehinderte von den Regelschülern mittels der Ergebnisse eines schnell und einfach zu erhebenden Fragebogens über deren soziale Lage sich mindestens ebenso gut, wenn nicht besser, abbilden lässt als durch die Ergebnisse von relativ aufwändigen Intelligenztests, deren Anwendung damals vorgeschrieben war“ (Probst 1974, zit. nach Kornmann 2004, 2). Hans Wocken empfiehlt in mündlichen Beiträgen den Zollstock, um das Ausmaß des Bücherbestandes im elterlichen Haus zu messen, anstatt Intelligenztests durchzuführen.

Die widerspruchsvolle Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs und Einweisung in die SfL zeigt auch die qualitative Analyse von Gutachten, die

Brigitte Kottmann im Rahmen einer Vollerhebung der Gutachten eines Jahrgangs in einem Schulamtsbezirk in Nordrhein-Westfalen vornahm. Individuums- oder eigenschaftsorientierte Sichtweisen überwiegen, so Kottmann, die „IQ-Messung ist noch immer ein zentraler Aspekt eines Überweisungsverfahrens, wobei niedrige Ergebnisse eine Lernbehinderung legitimieren und hohe Ergebnisse diese aber nicht widerlegen“ (Kottmann 2006, 334; s. dort auch den Überblick über die sonderpädagogische Diagnostik als Gegenstand der Forschung).

Um die Legitimation von Sonderklassenüberweisungen aufrechtzuerhalten, müsste neben einer gesicherten Unterscheidung lernbehinderter von anderen Schülerinnen und Schülern das spezielle Lernumfeld so beschaffen sein, dass die Vorteile dessen Nachteile überwiegen. „Unter diesen Vorzeichen dürfte es für die Bildungsbehörden zunehmend schwieriger werden, die Legitimation von Sonderklassenüberweisungen aufrechtzuerhalten“ (Kronig 2001, 3).

2 Schulversagen und Integration

2.1 Schulschwache Schülerinnen und Schüler und die Geschichte der Integration

Die Integration von schulschwachen und verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern bildete den Beginn der Integrationsdiskussion Ende der 60er Jahre. Im Laufe der 80er Jahre geriet die Frage, ob auch Mädchen und Jungen mit geistiger Behinderung gemeinsam mit anderen lernen könnten, in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen, weil sie so hart bestritten wurde (vgl. Schnell 2003), so dass die Integrationsbewegung der Aussonderung der Schulversager/innen nicht mehr die nötige Aufmerksamkeit widmete. Zum Ende der 90er Jahre, unter dem Eindruck der stetig wachsenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen und vermutlich dank der Hartnäckigkeit einiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und nicht zuletzt angesichts der Einrichtung von Integrativen Regelklassen in Hamburg – die sich ja bewusst auch den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern zuwandte, die nicht zum Kern der Integrationsbewegung zählten – erhielt im Rahmen der Debatte um Inklusion (vgl. Sander 2003; Hinz 2004) die Gruppe der schulschwachen Kinder wieder einen bedeutenderen Stellenwert.

Mittlerweile, in den 90er Jahren, war in sonderpädagogischen und entsprechenden schulverwaltenden und bildungspolitischen Kreisen jedoch üblich geworden, von den „zwei Säulen“ sonderpädagogischer Förderung, nämlich 1. dem Gemeinsamen Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter und 2. der Sonderschule zu sprechen. Die Schule für Lernbehinderte fand also wieder nicht das kritische Interesse, das ihr mehr als 20 Jahre zuvor zuteil geworden

war. Dass es beim Erhalt dieser Schulform entgegen den Beteuerungen keineswegs nur um die „optimale Förderung“ der betreffenden Kinder geht, zeigt sich daran, dass auch die Ressourcen für die SfL kontinuierlich abgebaut werden. In Nordrhein-Westfalen und Hessen z.B. sind 16 Schüler/innen pro Klasse keine Seltenheit. Offenbar wurde und wird ihr im deutschen Bildungssystem vor allem die Rolle zuteil, die Homogenisierung der übrigen Lerngruppen in hierarchisch gegliederten Schulformen zu stützen – die Entwicklung der einzelnen Schüler/innen liegt nicht im Mittelpunkt des Interesses.

Die Sonderpädagogik als Wissenschaft verhält sich bezüglich der fortdauernden Existenz der Schule für Lernbehinderte im politischen Sinne merkwürdig passiv. Dabei geben ihr die Ergebnisse empirischer Untersuchungen stets von Neuem Anlass, die Fragwürdigkeit der Aussonderung schulschwacher Kinder anzuprangern. Die Benachteiligung schulschwacher Kinder in der Schule war zentrales Thema der 70er Jahre. Mir scheint, der Unterschied zur heutigen Debatte liegt vor allem darin, dass der Zustand in Deutschland mit einer ohnmächtigen Distanziertheit hingenommen wird, die im Kontrast zum sonderpädagogischen professionellen Selbstverständnis steht.

2.2 Der Status quo der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Lernen

Im Verhältnis zu allen anderen Förderschwerpunkten werden unter den Förderschwerpunkt Lernen weitaus am meisten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gezählt – etwa 45% (vgl. Abbildung 1).

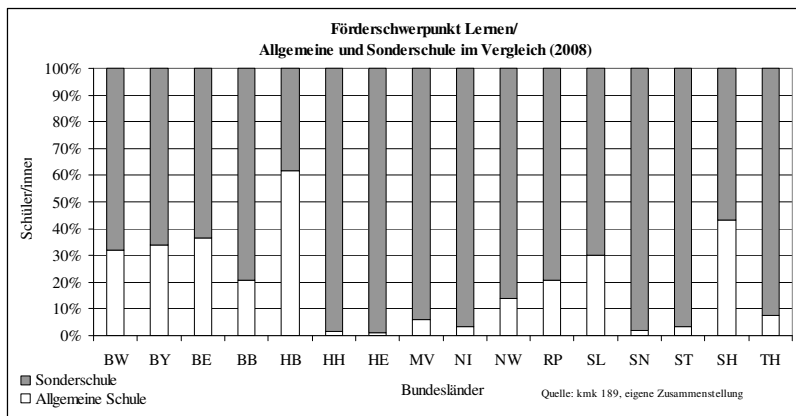


Abb. 1: Alle Förderschwerpunkte im Vergleich

Im Vergleich zu anderen Förderschwerpunkten, bei denen es große Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt – im Förderschwerpunkt Körperliche Entwicklung 2006 (Quelle 185, kmk org.) zum Beispiel zwischen 65% und 4% – besuchen im Förderschwerpunkt Lernen – mit Ausnahme Bremens – fast überall weniger Schülerinnen und Schüler eine Allgemeine Schule, wie die folgende Grafik zeigt.

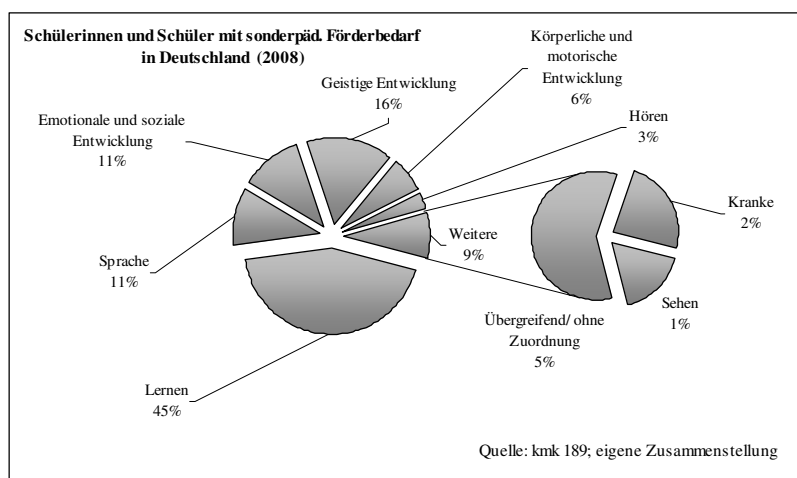


Abb. 2: Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in Allgemeinen und in Sonderschulen

Die unterschiedlichen Förderquoten in den Bundesländern bzw. Regionen in Deutschland, die auch für die Kantone der Schweiz nachgewiesen wurden (vgl. Kronig/Haeberlin/Eckhart 2000) zeigt die auf der folgenden Seite dargestellte Abbildung (Abb. 3, S. 26) von Krappmann, Leschinsky und Powell (2005, 771).

Dass die Quoten der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Lernen kontinuierlich steigen, lässt sich an Hand der KMK-Statistik belegen. Von 1995 bis 2003 ist die Förderquote im Förderschwerpunkt Lernen von 2,4% auf 2,9% gestiegen; das ist ein Zuwachs um 38.078 Schülerinnen und Schüler, immerhin um alle Einwohner/innen einer Stadt von der Größe Buxtehudes.

Sonderschulen haben seit jeher den Auftrag, ihre Schülerinnen und Schüler baldmöglichst in eine Allgemeine Schule rückzuschulen – einige Sonder-

schultypen werden daher als Durchgangsschulen bezeichnet. Die Sonderschule im Förderschwerpunkt Lernen wird diesem Auftrag kaum gerecht, wie z.B. die Rückschulungszahlen der Frankfurter Schulen für Lernhilfe zeigen: zwischen ca. 3,5% in den Schuljahren 2000/01 und 2001/02 und 2% im Schuljahr 2002/03 (vgl. auch Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004).

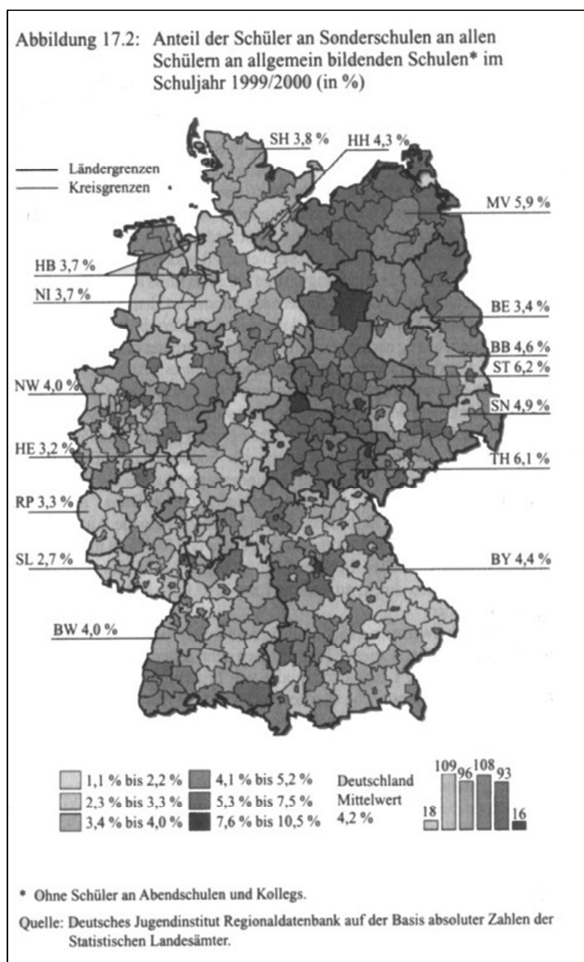


Abb. 3: Anteile der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den einzelnen Regionen bzw. Bundesländern.

2.3 Ausprägungen und zugewiesene Aufgaben der Schule für Lernbehinderte

Die Sonderschule im Förderschwerpunkt Lernen kann nicht nur mit sehr unterschiedlichen Titeln aufwarten – die mehrmalige Veränderung des früheren Titels „Hilfsschule“ konnte die stigmatisierende Wirkung der Ausgrenzung offenbar nicht aufheben (vgl. Schumann 2007 und Sander i. d. B.):

- Schule für Lernhilfe (Hessen)
- Schule zur Lernförderung (Bayern, Sachsen)
- Förderschule für Lernbehinderte (Sachsen-Anhalt)
- Förderschule (Baden-Württemberg, Hamburg)
- Allgemeine Förderschule (Mecklenburg-Vorpommern)
- Förderschule Lernen (Nordrhein-Westfalen, Saarland)
- Förderschule Schwerpunkt Lernen (Niedersachsen)
- Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Lernen (Berlin, Brandenburg)
- Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Rheinland-Pfalz)
- Förderschule/Förderzentrum (Bremen, Schleswig-Holstein)
- Allgemeine Sonderschule (Österreich)

Den Schulen wurden auch verschiedene Aufgaben zugeschrieben:

In Hessen haben Schulen für Lernhilfe als Beratungs- und Förderzentren die Aufgabe, Regelschulen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte zu beraten und für die betreffenden Mädchen und Jungen den Lernort Allgemeine Schule möglichst zu erhalten, was, wie wir spätestens seit dem Schulversuch „Sonderschullehrer in Grundschulen“ (vgl. Reiser u.a. 1984) wissen, zieldifferentes Lernen voraussetzte, wenn das Kind nicht nur an bestehende Normen angepasst werden soll.¹³

In Schleswig-Holstein haben alle Sonderschulen im Förderschwerpunkt Lernen als Förderzentren den Auftrag, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen sowohl in Allgemeinen Schulen als auch im Förderzentrum zu unterrichten. In Bremen, wo zumindest für den Grundschulbereich die Förderzentren nur noch Dienstorte sind, weil sie keine eigenen Schülerinnen und Schüler mehr haben, arbeiten alle Sonderpädagoginnen und -pädagogen in Allgemeinen Schulen. Im Saarland ist pro Landkreis eine Schule für Lernbehinderte als Förderzentrum errichtet, das sowohl über einen „stationären“ Teil verfügt als auch Dienstort für die sonderpädagogischen Lehrkräfte verschiedener Fachrichtungen ist, die in Allgemeinen Schulen Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützen.

¹³ vgl. auch die strittige Debatte im Zusammenhang der wissenschaftlichen Begleitung der Integrativen Regelklassen in Hamburg

Und natürlich gibt es auch „ganz normale“ Sonderschulen im Förderschwerpunkt Lernen: Sie werden z.B. in Baden-Württemberg und Berlin Förderschulen genannt. Unabhängig davon, welche Namen sie tragen oder welche Aufgaben ihnen gestellt sind, in allen Ländern trugen sie dazu bei, die Anzahl der Schüler/innen im Förderschwerpunkt Lernen zu erhöhen, trotz rückgängiger Zahlen in allgemeinen Schulen. Die Schule für Lernbehinderte wuchs mehr oder weniger unkontrolliert – erst in den letzten Jahren zeichnet sich eine Veränderung ab. Die Statistik zeigt nun eine Verschiebung. In der Statistik 177 der KMK machte der Förderschwerpunkt Lernen im Jahr 2003 noch 52% aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus, in der neuen Statistik 189 sind es im Jahr 2008 45%. Die Zahlen der SfL stabilisieren sich, wohingegen die Zahlen in den Förderschwerpunkten Emotionale und Soziale Entwicklung und Sprache ansteigen. Der Kreis der Ausgegrenzten wächst also nach wie vor. Im Laufe des Prozesses der Ausgrenzung aus dem allgemeinen Schulwesen wird dann aus dem oder der langsamer oder anders Lernenden ein Behinderter oder eine Behinderte – im wahrsten Wortsinne. Sodann wird Förderung behauptet, entgegengesetzte Ergebnisse empirischer Untersuchungen nicht achtend (vgl. Haeberlin sowie Hildeschmidt/Sander u.a. i.d.B.). In welchem/in wessen Interesse?

3 Zur Effizienz der Schule im Förderschwerpunkt Lernen und weiteren Faktoren, die die spezielle Förderung in Frage stellen

Neben Effizienzuntersuchungen in unserem engeren Sinne wäre eine Reihe von Faktoren zu betrachten, die die Effizienz von Schulen aber mittelbar beeinflussen und auf die wir hier überblickshaft eingehen:

3.1 Faktoren auf Seiten der Schülerinnen und Schüler

- Die (soziale) Herkunft der Schülerinnen und Schüler
- Die Überrepräsentanz von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund
- Die Überrepräsentanz von Jungen
- Schulgeschichten der Schülerinnen und Schüler und Schulmilieu

3.1.1 Die (soziale) Herkunft der Schüler/innen

Die größte Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist mit 45% die im Förderschwerpunkt Lernen. Das könnte bedeuten, dass sich in den entsprechenden Sonderschulen eine im Vergleich zu anderen Sonderschulen besonders heterogene Schülerschaft befindet. Dass dem offenbar nicht so ist, haben seit Begemann (1970) noch viele andere und unter verschiedenen Gesichtspunkten unter Beweis gestellt. Die Sonderschule

im Förderschwerpunkt Lernen ist eine Schule, in der vor allem Angehörige unterprivilegierter Milieus (vgl. Klein 1973, Begemann 1974; Klein 2001; Koch 2004 a & b; Mand 1996; Wocken 2000 und 2006) und Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Kornmann u.a. 1999; Kornmann/Kornmann 2003; Wagner/Powell 2003; Diefenbach 2007) anzutreffen sind. Im Vergleich zu heterogen zusammengesetzten Lerngruppen kann diese ausgewählte Population den einzelnen Schülern Lernanreize nur in begrenztem Maße bieten.

3.1.2 Überrepräsentation von Jungen

Die Überrepräsentation der Jungen in Sonderschulen, insbesondere in den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung, wurde lange gleichsam als Tabu übergangen – Statistiken der KMK im sonderpädagogischen Bereich behandeln Schülerinnen und Schüler geschlechtsneutral und auch die Grund- und Strukturdaten des BMBF weisen das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler nicht mehr für alle Förderschwerpunkte aus. Erst in den letzten Jahren und von meist weiblichen Wissenschaftler/innen aus dem Bereich der Sonderpädagogik wird die Überrepräsentanz von Jungen in aller Deutlichkeit – einschließlich der Kritik an der allgemeinen Schulpädagogik – problematisiert (Hoffmann 2006; Kottmann 2006; Theis-Scholz 2002). Hier zeigt sich deutlich, wie durch die Teilung in Allgemeine und Sonderpädagogik bestimmte allgemeinpädagogische Themen einfach keine Beachtung mehr finden – es kann von einer Sonderpädagogisierung allgemeinpädagogischer Probleme gesprochen werden (vgl. Schnell 2002). Die Beachtung dieses Phänomens sowie die Wahrnehmung der Verantwortung durch die Allgemeine Pädagogik selbst können erst zu einer Veränderung der Problematik führen.

3.1.3 Die (Schul-)geschichten der Schülerinnen und Schüler und das Schulumilieu

Das Schulumilieu gilt bei den PISA-Ergebnissen als eine Erklärung für die unterschiedlichen Leistungsergebnisse ähnlich begabter Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Schulformen.

Christel Schümers Analyse (2004) der PISA-Stichprobe, in der sie die doppelte Benachteiligung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern nachweist, die auf Grund des entstehenden Schulumilieus ihre persönlichen Ressourcen nicht an den Tag bringen, kann erst recht auf Schulen für Lernbehinderte bezogen werden. Es wäre eine lohnende Aufgabe, wenigstens die kleine PISA-Stichprobe daraufhin zu überprüfen.

Wenn in Schulen die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler nicht erhoben wird, sondern dem pädagogischen Handeln ein angenommener durchschnittlicher Entwicklungsstand zu Grunde liegt, geraten Kinder mit besonderen Begabungen und Entwicklungsbedürfnissen in eine Außenseiterposition. Unterschiedliche Lerntempi können dann im Schulsystem mit seinen selektiven Instrumenten als Schulversagen gehandelt werden. Kinder und ihre Familien leiden unter den Misserfolgen, Lernen wird der Freude beraubt, Misserfolge prägen das Verhältnis der Kinder zum Lernen. Bis zur Einweisung in die Schule im Förderschwerpunkt Lernen haben Kinder in der Regel viele schulische Bestätigungen ihrer mangelnden Fähigkeiten erhalten, haben eine Klasse wiederholt und ein entsprechend kritisches Bild ihrer eigenen Möglichkeiten entwickelt. Kinder führen dies alles aber letztlich nicht auf den Unterricht zurück, der sie nicht erreichen konnte, sondern zweifeln an sich selbst; in einer Studie zur Überweisung von Kindern aus Integrationsklassen in Sonderschulen erklärten die befragten Kinder ihren Schulwechsel allein mit ihren Defiziten. Ihr „Versagen“ scheint das bestimmende Erlebnis zu sein (vgl. Schnell 1998). „Lernbehinderung ist gebrochener Stolz“ überschreibt Christel Manske ihren wichtigen Beitrag (Manske 1996, 161). Die Ausweitung der Schule für Lernbehinderte in den 1960er und 70er Jahren war verbunden mit der – sich nicht erfüllenden – Hoffnung, das schwache Selbstkonzept schulschwacher Kinder in der besonderen Institution verbessern zu können (vgl. z.B. Frühauf u.a. 1983, Lauth/Wilms 1981/82). Heute weiß man mehr über den Zusammenhang von Emotion und Kognition und dürfte nicht mehr erwarten, dass Lernen gelingen kann, wenn sich Kinder gekränkt und an den Rand gestellt fühlen. Kann mit diesen Erkenntnissen noch jemand davon ausgehen, dass die Ansammlung von Kindern und Jugendlichen, die das Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit verloren haben, in einer Schule Lernerfolge zeitigt?

3.2 Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte

- Eigener Anspruch der Lehrkräfte
- (Sonder-)pädagogische Professionalität

3.2.1 Eigener Anspruch der Lehrkräfte

Im Hinblick auf die Lehrkräfte gibt es in den 1970er Jahren einige Untersuchungen, in denen die Haltung der Lehrkräfte gegenüber Entwicklungen, wie sie in der Empfehlung des Bildungsrates zur weitmöglichen Integration behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder festgehalten waren, ermittelte werden sollte (vgl. z.B. Stadler 1975, Grunwald 1975).

Mit dem Verhalten von Lehrkräften an Sonderschulen gegenüber neuen Anforderungen setzt sich Ursula Carle (1995) in einer Studie mit dem Titel „Mein Lehrplan sind die Kinder...“ auseinander und findet an Hand von Einzel- und Gruppeninterviews zum Planungsverhalten von Lehrkräften heraus: „Die überschaubaren planungsrelevanten Ziele der Unterrichtsarbeit sind bei den meisten Befragten bereits dann erreicht, wenn der Schultag ohne Störungen verlief. Eine darüber hinausgehende ständige Verbesserung des alltäglichen Unterrichtsangebots scheint bei dieser niedrigen alltäglichen Zielstellung nicht nötig zu sein. Veränderungsbedarf entdecken die Lehrerinnen und Lehrer dann, wenn Erziehungs- und Lernschwierigkeiten unübersehbar werden, die gewünschte Wirkung des Gelehrten auf die Schüler also offensichtlich gestört ist“ (Carle 1995, 198).

Dem „Bildungsanspruch an Förderschulen“ geht Monika Kabat in ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit nach (2007). Ausgehend von einer Befragung von 96 Lehrkräften an Förderschulen und im Gemeinsamen Unterricht kommt sie zum Schluss, dass der Stellenwert der Bildung gegenüber dem von Förderung und Erziehung an Förderschulen hinten und an letzter Stelle die Qualifikation stehe. In Bezug auf den Unterricht stellt sie fest, dass die Lehrer/innen an Schulen für Lernbehinderte sich auf den Frontalunterricht konzentrieren und weniger Gelegenheit zum selbständigen Arbeiten lassen, obgleich sie überwiegend mit individuellen Lernmaterialien arbeiten (a.a.O., 146 f).

3.2.2 (Sonder-)pädagogische Professionalität

Den Befund, dass Sonderschullehrer/innen neuere Elemente der Schulpädagogik wie selbständiges und eigenverantwortliches Lernen noch wenig aufgenommen haben, bestätigt Margit Theis-Scholz (2002) bei der Untersuchung der Realisierung sonderpädagogischer Förderung. „Chancen, die ein verändertes didaktisch-methodisches Angebot als Antwort auf die zunehmenden Problemsituationen im Unterricht mit sich bringen könnte, (bleiben; I.S.) noch weitgehend ungenutzt“ (a.a.O., 128). Nur knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte wünschte sich ein breiteres Spektrum an didaktischem Material. Offenen Unterricht, im Interesse selbständigen Lernens weithin üblich in Grundschulen, betrachteten nur 2% der befragten Sonderschullehrer als Möglichkeit, besser auf die veränderten Bedingungen ihrer Schüler/innen eingehen zu können, und folgerichtig wünschen sich nur 67,8% der Befragten mehr Fortbildung zu neueren didaktischen Trends (a.a.O., 130). „In einer Öffnung von Schule in Form von Ganztagsbetreuung oder regelmäßiger Nachmittagsbetreuung, die den zunehmenden sozialen und familiären Problemen von Kindern unterrichtlich und erzieherisch gegensteuern könnte, sehen... nur 31,9% der befragten Sonderschullehrer einen Lösungsansatz als

Antwort“ (a.a.O., 133). 67,8% der befragten Sonderschullehrer halten es nicht für angebracht, der Kooperation mit Eltern mehr Zeit einzuräumen (a.a.O., 134).

Der Leistungsbewertung, bei der die Würdigung des individuellen Lernfortschrittes im motivationspsychologischen Interesse eine zentrale Rolle spielen sollte (vgl. z.B. Meister 1977; Jürgens 2005; Bauer 2007), maßen die 24 befragten Förderschullehrkräfte zwar Bedeutung zu, gaben in der Studie, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Hausarbeit durchgeführt wurde, aber auch an, dass sie die Vergabe von schlechten ebenso wie die von guten Noten als motivierend für die Schüler/innen betrachten (Klings 2010). In einer anderen Studie (Hopf 2010) waren 23 der befragten 29 Lehrkräfte an Sonderschulen mit ihrem Umgang mit heterogenen Lerngruppen zufrieden; allerdings gebrauchten 23 von ihnen Ziffernnoten und 11 von ihnen hielten Ziffernnoten auch für gerecht.

Angesichts der Diskussion über Schul- und Unterrichtsentwicklung stellen solche Ergebnisse nicht nur die sonderpädagogische, sondern auch die pädagogische Kompetenz von Sonderschullehrkräften in Frage.

Runow und Borchert untersuchen die Einschätzungen der Effektivität von verschiedenen sonderpädagogischen Interventionen wie Gedächtnisstrategien, Entspannungsverfahren, psycholinguistisches Training, neurolinguistisches Programmieren, Wahrnehmungstraining durch Sonderschullehrer/innen (Förderschulen Lernen, Sprache und Geistige Entwicklung) und Grundschullehrkräfte (vgl. Runow/Borchert 2003).

Es zeige sich die geringe Bereitschaft von Lehrkräften, sich über neue Forschungsergebnisse zu informieren. „Des Weiteren bleibt festzustellen, dass Sonderschullehrkräfte über effektive Förderansätze offensichtlich nicht besser informiert sind als ihre Grundschulkolleginnen und -kollegen, obwohl gerade von ersteren eine höhere fachliche Kompetenz zu erwarten gewesen wäre – ein nicht nur für die Sonderschullehreraus-, -fort- und -weiterbildung katastrophales Ergebnis, sondern auch für die betroffenen Kinder, die demnach keine optimale Förderung erhalten“ (Runow/Borchert 2003, 200).

Der speziellen Kompetenz der Lehrkräfte an Sonderschulen (Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung) war schon Rudolf Kretschmann in einer Untersuchung nachgegangen. Mit verschiedenen Messinstrumenten wurde das Sozialverhalten der Lehrkräfte (Haupt- und Sonderschule; N=52) im Unterricht sowie ihre direktive Einstellung erhoben mit dem Ergebnis, dass die Lernbehinderten-Lehrer den Hauptschullehrern bezüglich pädagogisch-therapeutischer Formen des Sozialverhaltens nicht überlegen waren (vgl. Kretschmann 1975).

Thomas Müller untersuchte, wie Lehrkräfte an der Schule für Lernbehinderte die Armut ihrer Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und „ob die existenziellen und vielschichtigen Momente der Kinderarmut im unterrichtlichen und erzieherischen Handeln von Förderschullehrern eine Antwort erfahren können“ (Müller 2006, 44). Ein bedenkliches Ergebnis seiner Befragung lautet „Lehrer an Förderschulen nehmen die Brisanz des Themas Kinderarmut wahr, setzen es aber in der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts nahezu gar nicht um“ (a.a.O., 49).

Was hemmt Lehrkräfte an Schulen für Lernbehinderte daran, ihren Beruf mit einem hohen Anspruch und dem Interesse an Innovation zu versehen? Könnte der Grund darin liegen, dass ihre Tätigkeit zwar bildungspolitisch gestützt bzw. nicht in Frage gestellt wird, aber an ihren Effekten wenig Interesse besteht, dass sie sich, wie ihre Schüler/innen auch, gleichsam abgeschoben fühlen?

Nachdem nun in verschiedener Hinsicht die Infragestellung der Effizienz der speziellen Förderung begründet wurde, bleibt noch zu erörtern, welche Aufgabe im Bildungssystem die Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Lernen denn übernehmen könnte, gäbe es keine besonderen Schulen für Lernbehinderte mehr – entsprechend der neuen gesetzlichen Grundlage.

4 Zur Aufgabe der Sonderpädagogik in einem nicht ausgrenzenden Bildungssystem

4.1 Unterstützung und Begleitung

Wenn Lern- und Entwicklungsprozesse in die Krise geraten oder Bildungsprozesse dauerhaft erschwert sind, ist sonderpädagogische Kompetenz gefragt, die sich mit den belasteten und belastenden Lebenslagen und -geschichten der Kinder bzw. Jugendlichen auseinandersetzt und die entsprechende schulische Umgebung zu gestalten versucht. Um ihre intellektuellen Möglichkeiten ausschöpfen zu können, brauchen gerade diese Kinder einen Ort, an dem sie sich sicher (ein-)gebunden fühlen; verlässliche Beziehungen gewinnen daher einen hohen Stellenwert (vgl. Ahnert 2009). Auch Ahrbeck und Rauh betonen die Bedeutung Halt gebender Beziehungen in Schulen: „Im besonderen Maße benötigen Kinder mit Lernbeeinträchtigungen im schulischen Lernen ein einfühlsames Verstehen ihrer inneren Situation, eine sichere emotionale Bindung und eine überdurchschnittliche Unterstützung durch Erwachsene“ (2010, 298). Deshalb sollte die Sonderpädagogik fest angesiedelt sein in allgemeinen Schulen. Im Schweizer Kanton Schaffhausen z.B. gehören die „Schulische Heilpädagogik (inklusive Begabungsförderung)“ sowie „Deutsch als Zweitsprache (ambulante und Intensiv-Klassen)“

zum „Sonderpädagogischen Grundangebot in jeder Regelschule“, das ergänzt werden kann durch Fachpersonen, die nicht zum Schulteam gehören, nämlich zur „Beratung und Unterstützung in schwierigen Schulsituationen“ und für „Therapien (Logopädie, Psychomotorik-Therapie/Rhythmik)“ (sh.ch 2007, 8). Wenn sonderpädagogische Kompetenz in ständiger Nähe zur allgemeinen Pädagogik arbeitet, können Synergie-Effekte entstehen, kann sich entwickeln, was Andreas Möckel schon 1984 als Aufgabe sowohl der Sonderpädagogik als auch der allgemeinen Pädagogik sieht: „Sonderpädagogik tritt dann subsidiär in Funktion, wenn die Pädagogik in Notfällen nicht mit ihrer eigenen Aufgabe fertig wird. Das Pflegen, das Bilden, das Heilen und das Anleiten zur Selbstbildung zusammen machen erst die ganze Erziehung aus.

Für jede sonderpädagogische Fachrichtung gilt die strenge Regel, dass ihre Grundannahmen auf jede Erziehung zutreffen müssen. Das gilt auch dann, wenn diese Grundannahmen nicht ausgesprochen werden. In allen sonderpädagogischen Fachrichtungen treten Mythen auf, die bis in die Praxis hinein hemmend wirken. Mythen sind Verabsolutierungen von relativ berechtigten Teilaspekten. Die Orientierung am Ganzen der Pädagogik schafft den sonderpädagogischen Fachrichtungen ein Gegengewicht.

Allgemeine Pädagogik dagegen sollte sich von ihren Grenzen her verstehen lernen. Das ist die Umkehrung dieser Richtung. Die Pädagogik hat ihr eigenes Versagen in ihr Denken und Sprechen mit aufzunehmen“ (Möckel 1984, 36-46).

Längst nicht alle krisenhaften Entwicklungen bedürfen speziell einer sonderpädagogischen Unterstützung; daher ist vor Ort ein Netz so zu flechten, dass ein Unterstützungssystem aus allgemeiner Pädagogik, Sonder- und Sozialpädagogik sowie weiteren Hilfen bzw. Angeboten des Umfeldes entsteht. Dieter Katzenbach schlägt ein Modell vor, das mit Hilfe verschiedener Ebenen die professionellen Hilfen bei krisenhaften Entwicklungen gliedert und die verschiedenen Ebenen auch verschiedenen Professionen zuordnet (vgl. Katzenbach 2004 und Katzenbach/Schroeder 2007).

Jede sonderpädagogische Tätigkeit, so Helmut Reiser, auch wenn sie auf die Förderung eines einzelnen Kindes gerichtet sei, müsse bezogen sein auf das Umwelt-System, das die Schule für dieses Kind darstellt, und im weiteren Sinne auf das Schulsystem, in dem die konkrete Schule angesiedelt ist (vgl. Reiser 1998). Die Sonderpädagogik steht also auf Seiten des Kindes und betrachtet aus seinem Blickwinkel kritisch dessen Umfeld.

4.2 Sonderpädagogik als kritische Instanz

Lernprobleme seien „Analysatoren des Systems“, so Jan Weisser (2005), weil sie „Diskurse über Begabungen, Störungen und Belastungen hervorbrin-

gen, für die das Körpersubjekt nur die Folie bildet, aber häufig der falsche Adressat“ sei (Weisser 2005, 79). Daher gelte der Fokus nicht „besonderen Bedürfnissen“, sondern „Problemzonen riskanter Ungleichheit“ (a.a.O., 86). Die Sonderpädagogik gehe nach diesem Verständnis über äußere und/oder innere Reformen in Institutionen ein und beziehe sich auf Körpersubjekte, Schulräume, Kollegien, Aufsichtsbehörden und Familiensysteme (a.a.O.).

In einem Bildungssystem, das sich dem Ziel der Inklusion verpflichtet, bilden Sonderpädagoginnen und -pädagogen eine kritische Instanz, die Bildungsprozesse einzelner Kinder im Zusammenhang mit dem Bildungsangebot kritisch analysiert und bei Bedarf in Kooperation mit den Regelschullehrkräften Alternativen entwirft. Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit läge nicht mehr in erster Linie beim Unterrichten, sondern darin, Motor für Unterrichts- und Schulentwicklung zu sein. Dennoch bzw. gerade darum sollten sie m.E. über eine solide Ausbildung im Hinblick auf die Aneignungsprozesse grundlegender Fähigkeiten wie Schriftspracherwerb und mathematische Kompetenzen verfügen, um Gründe für Blockaden im Lernprozess identifizieren und Lernvoraussetzungen und -angebot in ein förderliches Verhältnis bringen zu können. Ausbildungen im musisch-therapeutischen Bereich oder in Theaterpädagogik ermöglichten zusätzliche pädagogisch-therapeutische Tätigkeit. Dass sich die sonderpädagogische Ausbildung dazu entsprechend verändern müsste, liegt auf der Hand.

Die Sonderpädagogik würde sich damit aus der Position befreien, die sie seit ihren Anfängen und speziell seit der Einrichtung von Hilfsschulen übernommen hat; nämlich schulschwache, das heißt – vor allem – sozial benachteiligte, Schülerinnen und Schüler als eigene Spezies zu deklarieren und, ein reduziertes Bildungsangebot unterbreitend, ihre Zukunft zu bestimmen. Es war nicht allein der Anspruch, kompensatorisch zu wirken, der zur Gründung von Hilfsschulen geführt hat. Die Gründungsgeschichte lässt sich aus der Rückschau auch lesen als Kategorisierung von jungen Menschen und als Zuweisung von Rechten. Dieser Rolle ist insbesondere die Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Lernen bis heute nicht entwachsen. „Obwohl in beiden Ländern (USA und BRD; I.S.) die Mehrheit schulisch behinderter Jugendlicher die Schule ohne Abschluss verlässt, entzieht dies den Fördersystemen nicht ihre Legitimationsbasis, und zwar offenbar deshalb, weil auf der rechtlichen Ebene die Kontrolle der individuellen Rechte und Gruppenressourcen von größerer Bedeutung ist als die individuellen Schicksale der Stigmatisierung und des schulischen Misserfolgs, die aus der schulischen Behinderung resultieren“ (Powell 2007, 335). Justin Powell macht auf „die Wirkmächtigkeit historisch überlieferter Ideen (wie klinische Modelle von Behinderung) und die Persistenz der auf deren Basis implementierten schulischen Organisa-

tionen“ (a.a.O., 338) aufmerksam, die auch heute die Teilnahme an den Schulsystemen auf die Organisationsformen mit niedrigstem Status beschränkt. „Eine an Inklusion ausgerichtete Bildungspolitik könnte (...) dazu beitragen, die Reformen allgemein umzusetzen. Dies scheint insbesondere angesichts der Tatsache geboten, dass durch schulische Behinderung hohe gesellschaftliche Folgekosten entstehen, etwa wenn schulischer Misserfolg, Demotivation und fehlendes Selbstvertrauen im späteren Lebenslauf durch kostspielige arbeitsmarkt- und sozialpolitische Maßnahmen kompensiert werden sollen“ (a.a.O., 337).

Jan Weisser spricht von schulischer Behinderung, die an einzelnen jungen Menschen appliziert werde, um die Chancengleichheit im Bildungssystem zu bearbeiten, die sich mit demokratischen Werten nicht verträgt. „Der Punkt ist, dass all diese Maßnahmen (Spezialeinrichtungen, Abklärungsroutinen, Therapien, Heime und Sondermaßnahmen; I.S.) offensichtlich die Hauptform der Bewältigung von (Un-)Gleichheit im Erziehungssystem darstellen und dass es *kaum andere* gibt. Die Fixierung von Behinderung an Körpersubjekten und ihre Einteilung in Kategoriensysteme erlaubt es, diese Form der (Un-)Gleichheitsbewältigung *nicht* zu sehen. Nicht zufällig bricht diese Dimension erst wieder auf im Diskurs um Vielfalt und Integration – es geht um Toleranzen, nicht um diagnostische Zuverlässigkeit: `What is considered a reason for diagnosed difficulties in one school may be seen as just a part of normal variation in another school´...“ (Weisser 2005,76; Hervorhebg. im Original). Vermutlich stürzt die UN-Konvention die deutsche Bildungspolitik in eben diesem Zusammenhang in so große Irritationen insbesondere dort, wo das demokratische Postulat und die reale Problematik der Chancengleichheit tabuisiert werden.

4.3 Erweiterung der Heterogenitätstoleranz

Wenn ein Mensch mit Beeinträchtigung nach ökosystemischer Sichtweise dann nicht behindert ist, wenn er in sein Umfeld integriert ist (vgl. Sander z.B. 2002 und 2003), sollte für die Sonderpädagogik der Auftrag klar sein. Ihre Tätigkeit liegt in der kooperativen Erweiterung der Anerkennung jedes Einzelnen und seiner Entwicklungschancen im Erziehungs- und Bildungssystem und – als Voraussetzung – in der kritischen Betrachtung der (politischen) Konstellationen. Nach Roger Slee hat sie zu fragen:

„Who is in?

Who is out?

How come?

Who decides?

Who benefits from this?

Who loses?

And inevitably: what are we going to do about it?“ (Slee 2001 zit. nach Weisser 2005, 89).

Heterogenitätstoleranz lasse sich nur durch Unterrichts- und Schulentwicklung erweitern, so Roger Slee (a.a.O.). Es wundert daher nicht, dass Schulen das Heterogenitätsspektrum ihrer Lerngruppen bewusst um eine wesentliche Dimension erweitern und altersgemischte Klassen unterrichten. Das ist keine neue Erfindung, sie kommt aber derzeit vor allem in Grundschulen erneut in Erinnerung und schafft die Möglichkeit, die Selektion im Schulsystem quasi zu unterlaufen. Nun sind alle Kinder einer Klasse wirklich offensichtlich und unumgänglich verschieden und Ausgrenzung einzelner spräche der mit der Altersmischung verknüpften pädagogischen Absicht Hohn. Altersmischung kann überdies die Kräfte der Kinder füreinander in der Interaktion in besonderer Weise zum Tragen bringen – und nicht nur in Helfersystemen der stärkeren gegenüber den schwächeren Lernenden (vgl. Stähling 2006 und 2010). Inklusion erfordert eine gründliche Befassung mit der didaktischen Grundlegung Gemeinsamen Lernens (vgl. Feuser 2008) und andere unterrichtliche, schulische und bildungspolitische Strategien als die heute im Allgemeinen gültigen (vgl. z. B. Brügelmann 2002, Graumann 2002; Sander 2004 a und b, Hinz 2004, Bräu 2005; Hanke 2005; Seitz 2006; Boller u.a. 2007; Hinz u.a. 2009; Bartnitzky 2010; Federolf 2010; Jürgens/Standop 2010; Rehle 2010; Sonntag 2010; von der Groeben 2008 und 2010; Wocken 2010). Die Sonderpädagogik kann eine wesentliche Rolle bei der Erweiterung der Heterogenitätstoleranz im Bildungssystem spielen. Sie müsste dazu aber ein Selbstverständnis der Subsidiarität – wie in den KMK-Empfehlungen von 1994 festgestellt – entwickeln, einzelnen Menschen mit Beeinträchtigungen dienend und ihrer Erziehung und Bildung ohne Ausgrenzung verpflichtet – auf dem Deutungshintergrund menschenrechtlicher Prinzipien der Gleichheit und des Rechts auf Bildung (vgl. Reiser 2005 und Dlugosch 2010).

Wissenschaft und Forschung hätten dabei die Aufgabe die Transformation eines ganzen Berufsstandes zu beobachten und zu begleiten.

5 Zu den folgenden Kapiteln

Seit Jahrzehnten konnte keine wissenschaftliche Untersuchung einen nachhaltig positiven Effekt der Sonderschule im Förderschwerpunkt Lernen für die Schülerinnen und Schüler nachweisen. Das war Anlass für uns, uns erneut den bekannten Untersuchungen zuzuwenden und die Schulform in Frage zu stellen. Uns geht es darum, noch einmal bewusst zu machen, wie viel Wissen vorhanden ist, das die Zweifel an der Effizienz dieser Schulform

berechtigt erscheinen lässt. Zunächst sollen einige, den jeweiligen Kenntnisstand zusammenfassende Beiträge einen Überblick über die fortschreitende Forschungslage geben. Einzelne, uns besonders wichtig erscheinende Untersuchungen werden im Wortlaut abgedruckt. In einem weiteren Teil werden ausgewählte Untersuchungen zur Effizienz, nach den Erscheinungsjahren geordnet, vorgestellt. Eine umfangreiche, auf Vollständigkeit angelegte Tabelle der empirischen Untersuchungen beginnt im Jahre 1966 und reicht bis 2008. Neben dem/r Autor/in und dem Erscheinungsjahr erfasst die Tabelle die Stichprobe(ngröße), den Ort der Erhebung und das jeweilige Vorgehen mit dem Erhebungsverfahren des jeweiligen Autors oder der Autorin. Zudem werden die Ergebnisse skizzenhaft zusammengefasst. In den kommenden Jahren könnte die Zusammenstellung als Grundlage für weitere Ergänzungen oder für eine Metaanalyse dienen. Insgesamt werden 40 Artikel und Buchveröffentlichungen zusammengefasst. Wir haben uns auf die Untersuchungen beschränkt, die der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler der Schule für Lernbehinderte nachgehen. Wir haben uns weiterhin auf Untersuchungen in Deutschland beschränkt, nur einige wenige Schweizer Untersuchungen beziehen wir ein – das Schulsystem der Schweizer Kantone ähnelte dem unseren bis vor kurzer Zeit, als die Schweizer aus ihren Leistungsergebnissen bei PISA den klugen Schluss gezogen haben, den Zeitpunkt der Selektion in die gegliederten Schulformen auf eine spätere Jahrgangsstufe zu verschieben. Auch die Untersuchungen zu Rücküberweisungen von der Sonderschule für Lernbehinderte zu Allgemeinen Schulen (vgl. z.B. Frühauf u.a. 1983; Ammann 1984; Wilkens/Schuck 1986; Bartz 1991) und Untersuchungen zum Übergang von der Schule ins Berufsleben, die es vor allem in den 70er und beginnenden 80er Jahren zahlreich gab (vgl. z.B. Knöllner u.a. 1975; Probst/Michel 1976; Willand/Verbeck 1994; Orthmann 2001; Meschenmoser 2002; Ginnold 2009), haben wir nicht aufgenommen.

Eine kritische Betrachtung der Forschungslage beschließt das Buch.

Die näher betrachteten 40 Untersuchungen sollten Stoff genug bieten, endlich die Aufhebung der Schule für Lernbehinderte und an ihrer Stelle die sonderpädagogische Ausstattung der allgemeinen Schulen zu beschließen – was umso dringlicher erscheint, als die Umsetzung der Konvention der Vereinten Nationen zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen dies zwingend erfordert.