

„Und wer nimmt mich?“ Chancen und Grenzen einer inklusiven Beschulung

– an Schulen (ESE) und Einrichtungen der Jugendhilfe –

bzw.

Ist die Schule für Erziehungshilfe zeitgemäß? Zur schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Verhalten bzw. in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Einleitung

Passen der politische Wille zur Inklusion und das real existierende Schulsystem zusammen?

In einer Zeit, in der die Entwicklung von Konzepten und Modellen für eine „inklusive Schule“, d. h. einen non-kategorialen Zugang aller Kinder zur Schule bzw. für eine gemeinsame Beschulung („Integration“) behinderter und nicht behinderter Kinder die (sonder-) pädagogische Diskussion bestimmt, stellt sich die Frage:

Sollte die Schule für Erziehungshilfe bzw. die Schule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ersatzlos aufgelöst werden oder kann bzw. muss sie noch einen sinnvollen Beitrag für die Förderung von Schülern und Schülerinnen mit Verhaltensstörungen leisten?

Und wenn ja:

Wie müsste diese Schule für Erziehungshilfe in Zukunft aussehen, d.h. welche pädagogischen, methodischen und organisatorischen Standards müssen entwickelt, eingefordert und erreicht werden?

Zur Beantwortung dieser Fragen muss ich nachfolgend zuerst auf den Begriff „Inklusion“ und das „Continuum of Services“ näher eingehen:

"Inklusion"

(und das "*Continuum of Services*")

Begrifflichkeiten:

- "Extinktion" ("Ausmerzungen", kein Recht auf Leben)
- "Exklusion" ("Ausschluss", Recht auf Leben, aber kein Recht auf Bildung)
- "Separation" ("Trennung, Aufteilung", Recht auf Bildung in getrennten schulischen Einrichtungen)
- „Integration“ ("Herstellung eines Ganzen", Recht auf gemeinsamen Unterricht und Teilhabe) (Beachten: schulische Integration ist nicht gleichzusetzen mit sozialer, personaler, funktionaler Integration einer Gruppe mit bestimmten Merkmalen!)
- „Mainstreaming“ ("Gemeinsamer Unterricht"; eine Ganztagschule für alle mit speziellen Förderangeboten und evtl. "Resource-Room"!))
- „Inklusion“ ("Einschluss", ein Klassenraum für *alle* (ohne wenn und aber) mit zieldifferenten Angeboten innerhalb der Klasse bzw. am Nachmittag)
- „Full Inklusion“ (Der Inklusionsgedanke überwindet jedes Denken in unterschiedlichen Gruppen, z. B. Schüler mit Behinderungen bzw. ohne Behinderungen)

Versus (?) :

- **Special Needs Education in the "least restrictive environment"?**
- **"Vielfalt als Normalität"?**
- **Überwindung des "Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas"?**

Ausgangspunkte:

- **Fakten (KMK 2008):**
 - **Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bundesweit 482.415 (leichter Anstieg in allen Förderschwerpunkten außer Lernen/LB)**
 - **Deutlicher Anstieg der Zahlen von Schülern mit ES von 23.488 (1998) auf 55.442 (2008) = + 236%**
 - **55.442 Schüler mit ES = ca. 0,6% aller Schüler bzw. ca. 11,5% der Schüler mit so-päd. Förderbedarf**
 - **Integrationsquote von Schülern mit ES ca. 36%**

Vs. (?)

- **„Politischer Wille“ !!!**
(Planungen: Der erste Schritt hin zur „inkluisiven Beschulung“ erfolgt entweder durch „Freigabe des Elternwillens“ oder mittels schrittweisem Abbau von Klassenstufen an Förderschulen)

Grundlagen:

- **Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (06/1994)**

Angenommen von der Weltkonferenz der UNESCO "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" in Salamanca. (Ein Vorläufer der nachfolgenden UN Konvention.)

Stichworte: Menschenrecht, Gesellschaft, Bildung, Frühförderung, Förderung, Fortbildung, Schulentwicklung, Sonderschule, Behindertendefinition, Eltern, Lehrer/in, Lehrplan, International, Politik, Gleichstellung, Recht, Beruf, Geschlechterdifferenz, Frauen. (Bitte beachten Sie diese Schlagwörter der Salamanca Erklärung und worauf sie hindeuten.)

- **UN-Behindertenrechtskonvention (12/2006 bzw. 03/2009)**

Die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Behindertenrechtskonvention) ist ein völkerrechtlich verbindlicher Vertrag, der die bereits bestehenden Menschenrechtskonvention für die Lebenssituation behinderter Menschen konkretisiert. Daher finden sich sowohl grundlegende Menschenrechte im Vertragstext wieder, wie das Recht auf Leben, das Recht auf Freizügigkeit, aber auch das **Recht auf inklusive Bildung** (Art. 24 der Konvention).

Dieser Artikel legt fest, dass **niemand vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen** werden darf. Der Konvention liegt ein Verständnis von „Behinderung“ zugrunde, das jede Form körperlicher, seelischer, geistiger oder Sinnesbeeinträchtigung als normalen Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft versteht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertschätzt ("Diversity-Ansatz": Diversity-Education / Diversitätsbewusste Soziale Arbeit). Im schulischen Bereich wird in Deutschland bisher mit Unterscheidungen und begrifflichen Einteilungen wie Lernbehinderung gearbeitet, die international nicht existieren bzw. einen anderen Bedeutungsgehalt (wie „learning-disability“) haben und somit nicht verständlich sind. So geht z. B. die Max-Traeger-Stiftung in einem Gutachten davon aus, dass die Länder und Kommunen als Schulträger durch die Behindertenkonvention gezwungen sein könnten, 80 bis 90 Prozent der „behinderten“ Schüler „inklusiv“ zu beschulen.

(Zu bedenken: Exkurs zur Situation der inklusiven Beschulung in Maryland (USA))

Fazit:

"Sonderpädagogik vor neuen Herausforderungen"

Sonderpädagogik heute und morgen:

- **Demographische Entwicklung (= weniger Kinder)**
- **Deutliche Zunahme "crosskategorialer" Probleme,**
- **Anstieg der Meldungen insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ES) und zu "Autismus",**
- **Phänomen "Nicht-erzogenes Kind" (Behavioral Literacy),**
- **Konsequenzen aus der Ratifizierung der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen,**
- **Separation vs. Integration vs. Inklusion,**
- **Auflösung der Primarstufe der Schule L,**
- **zunehmende Bedeutung von RIK's und Mobiler Dienste (Auch der Rückschulungsquoten!)**
- **angeboten von der Förderschule Lernen (Konkurrenz?!)**
- **Ambivalente Haltung, insbesondere der Grundschulen**
- **Zuweisung einer steigenden Zahl von hoch traumatisierten bzw. (musterhaft verfestigt) gewaltförmigen Schülern**

Sonderpädagogik im 21. Jahrhundert = eine Sonderpädagogik in integrativen bzw. inklusiven Settings?

Ein klares „Ja“, was ca. 80 – 90% der Schüler und Schülerinnen mit „Behinderungen“ bzw. mit „spezial needs“ bzw. mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf angeht!

Aber ...

„Wer nimmt *sie*“, die Schüler/innen mit schweren Formen von Beeinträchtigungen im Verhalten? D. h. SchülerInnen mit

- schweren Traumatisierungen,
- selbst- und fremd verletzenden Verhaltensmustern
- Drogen-, Suchtabhängigkeit
- Massiv „schuldistanzierte Schüler“
- „Entkoppelte“ Jugendliche („Systemsprenger“)

Wer nimmt die Schüler/innen, für die das Jugendamt händeringend eine stationäre Unterbringung sucht?

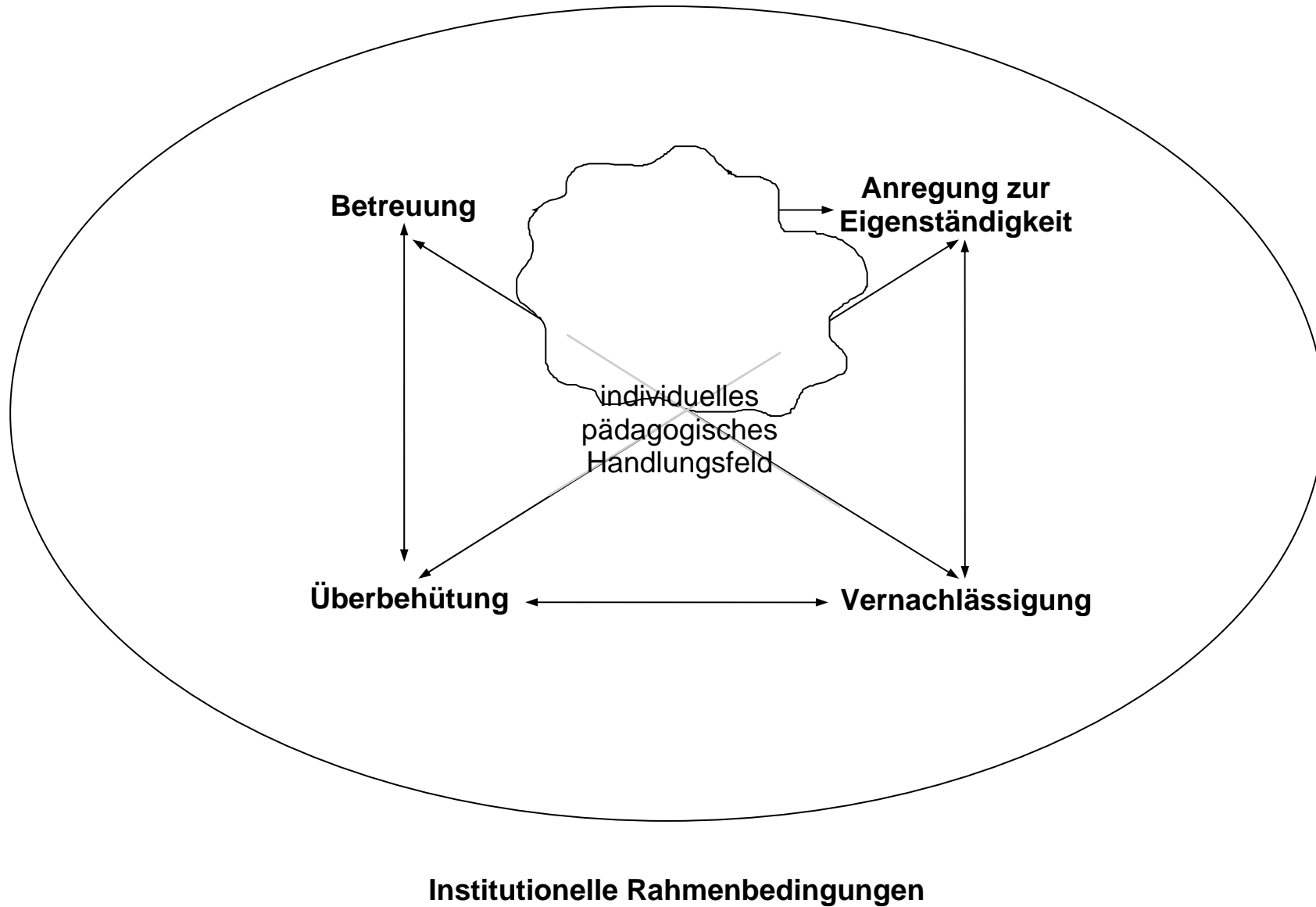
Die Schule für Erziehungshilfe (ESE) in freier Trägerschaft!

Schlussfolgerung I

Sonderpädagogik = 120 Jahre pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von

- Sicherheit und Wachstum
- Orientierung und Probehandeln
- Betreuung vs. Anregung zur Selbstständigkeit
- Überbehütung vs. Vernachlässigung
- sich ständig verändernder Schülerschaft (s. o.)

Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld



Dieses erlebte Spannungsverhältnis erfordert Konsequenzen für die Professionalisierung allgemein und speziell in kooperativen, integrativen/inklusiven Settings:

Konsequenzen:

Herausbildung professionsspezifischer Kompetenzen

Als erforderliche spezifische Kompetenzen der Profession Sonderpädagoge/in in der Grundversorgung / RIK's bzw. mobilen Diensten werden insbesondere:

- **das problemspezifische Beraten,**
- **das problemspezifische Diagnostizieren,**
- **das problemspezifische Kooperieren (& Kollaborieren)**
- **das problemspezifische Fördern und**
- **das problemspezifische pädagogisch-therapeutische Handeln**

zu erwerben bzw. zu entwickeln sein.

Zu leisten wäre das auf der Basis einer

- **Grundqualifikation des problemspezifischen Interagierens / Kommunizierens**

und auf der Grundlage eines

- **theoriegeleiteten sonderpädagogischen Handlungskonzeptes,**

die beide einer regelmäßigen

- **theoriegeleiteten Reflexion**

bedürfen.

Schlussfolgerungen II

In den nächsten fünf Jahren sind zu erwarten:

- Auswirkungen der UN-Konvention auf die Schulentwicklung,
- Auswirkungen des demographischen Wandels auf die Grundschulen bzw. die Förderschulen,
- zukünftige Rolle der Integrierten Gesamtschulen,
- Entwicklung von Strategien und Konzepten zur Gewinnung der *aktiven* Zusammenarbeit von Grundschulen und sonderpäd. Förderzentren
- Weiterentwicklung zukunftsangemessener Konzepte für die Grundversorgung (RIK) und für mobile Dienste an allen Schulstufen.
- (Weiter-) Entwicklung von Konzepten und Methoden für Kinder und Jugendliche mit „Verhaltensstörungen“, insbesondere für gewaltförmige, schulaversive und traumatisierte Schüler.

Ein Lösungsweg: Sonderpädagogische Einrichtungen sollten sich auf den Weg zu Förderzentren (fast) ohne Schüler ("Centre of Expertise" mit "Short term intervention programs) mit RiK's und Mobilen Diensten, speziellen Angeboten (z. B. schuldistanzierte Schüler) und zum Prinzip des "SENCO" (England: Special Needs Coordinator) an allen Schulen machen.

Es steht weiterhin die Frage im Raum:

Ist die Schule für Erziehungshilfe zeitgemäß? Zur schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Verhalten bzw. in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Zu beschreiben sind die

Anforderungen an eine Schule für Erziehungshilfe im 21. Jahrhundert

1. Angebotsschule

Die Schule für Erziehungshilfe sollte eine reine "Angebotsschule" sein, um durch die Betonung des Angebots eines den Problemen dieser Kinder angemessenen, spezifischen schulischen Settings zu betonen und Etikettierungsprozesse ("Sonderschule für Verhaltensgestörte") zu vermeiden.

2. Eigene mobile Dienste

Die Schule für Erziehungshilfe (SfE) sollte sowohl zur weitgehenden Vermeidung der besonderen Betreuung der von den Grundschulen gemeldeten Kinder an der SfE als auch zur nachgehenden Betreuung bei der Re-Integration der Kinder und die allgemeine Schule einen mobilen Dienst unterhalten, der mit den betreffenden allgemeinen Schulen einen engen, kooperativen Kontakt unterhält. Aus dieser Forderung könnte sich wegen der geltenden Schulgesetze auch eine Forderung nach genereller staatlicher Trägerschaft ergeben, wobei aber auch gesehen werden muss, dass eine freie Trägerschaft auch größere inhaltliche und methodische Spielräume bedeuten kann. Mit dem eigenen Mobilen Dienst sollte, konzeptionell verankert und vom gesamten Kollegium getragen, ein klares Primat der Prävention bzw. der Re-Integration verbunden sein.

3. Ganztageseinrichtung im Primärbereich und den Übergängen

Die SfE sollte als Ganztageseinrichtung angeboten werden, um für die Kinder verstärkt ein außerunterrichtliches Angebot zur Verbreiterung des Interessen- und Verhaltensrepertoires machen zu können. Dieses Ganztagsangebot sollte aber auch als ein solches verstanden werden, d.h. die ganztägige Anwesenheit wird nicht erzwungen. Der schulische Vormittag sollte, wie der einer "vollen Halbtagsschule", mit einer weichen Eingangs- und einer flexiblen Ausklangsphase gestaltet werden.

Aufgrund des Präventions- bzw. Rückschulungsprimats sollten vornehmlich die Klassenstufen 2 – 5 geführt werden. Hinzu kämen evtl. noch spezifische Angebote für die Klassenstufen 6 – 7 und ein gezieltes alternatives Angebot für ältere Schüler (Klassen 8 – 10).

Die Besuchsdauer der SfE (Schule ESE) sollte flexibel gehandhabt werden und das Prinzip der Rückschulung sollte stets im Vordergrund stehen.

4. Größe der Schule

Die Größe der SfE sollte aus gruppenspezifischen Gründen und zur Erreichung eines förderlichen Klimas ca. 30 Schüler in vier (bis sechs) Lerngruppen und zwölf Hauptamtliche (Klassenlehrer, ambulant tätige Lehrer und pädagogische Mitarbeiter oder Sozialpädagogen) nicht überschreiten. Neben der Angemessenheit der Gruppengröße und eines entsprechenden räumlichen Angebots, ist die Notwendigkeit der Selbstgestaltung der Klassenräume durch die Kinder und Lehrer zu sehen.

5. Kooperation verschiedener Berufsgruppen

Neben den Lehrern mit entsprechender Ausbildung ist die Mitarbeit pädagogischer Mitarbeiter wichtig, keinesfalls als "Springer", sondern zur Mitgestaltung der Eingewöhnungsphase, der Freizeitangebote, der Arbeitsgemeinschaften, der Nachbetreuungsphase, der Zusammenarbeit mit den Eltern etc. Darüber hinaus ist die Kooperation mit den anderen schulischen Instituten, der Jugendhilfe und der Beratungsstellen am Ort von Bedeutung. Hilfreich könnte hier insbesondere die enge Verzahnung mit der Schulsozialarbeit (gefördert/getragen von der Gemeinde) sein.

6. Zusammenarbeit mit Eltern / Bezugspersonen

Keinesfalls darf in der SfE die Eltern-/Bezugspersonenarbeit vernachlässigt werden. Denn ohne eine Einbeziehung des Systems "Familie" kann eine stabile schulische Re-Integration nicht geleistet werden. Eine ganzheitliche Re-Integration des Schülers kann aber nur durch eine Vernetzung mit anderen sozialen Diensten gewährleistet werden.

7. Kollegiale Praxisberatung ("Supervision")

Eine SfE kann ohne kollegiale Praxisberatung und Teamsupervision nicht voll wirksam werden. Gerade eine kollegiale Praxisberatung erhöht die Teamfähigkeit und vermindert die Beziehungskonflikte der Kollegen untereinander. Die Fähigkeit zur Teamarbeit, optimal wären gemischtgeschlechtliche Teams, und der konstruktive Umgang mit Konflikten sind geeignete Modelle für die Schüler. Zur kollegialen Praxisberatung liegen zahlreiche, gut in die Praxis übertragbare Modelle (vgl. Mutzeck 2008) vor.

8. Konzeption

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass eine nach solchen Prinzipien aufgebaute Schule für Erziehungshilfe einer klaren, theoretisch fundierten Konzeption bedarf.

Diese Konzeption muss die Grundlage für das alltägliche pädagogische Handeln bilden und den beteiligten Kollegen eine Chance zum aktiven Mitgestalten bieten. Allerdings wäre die grundsätzliche Bejahung der Konzeption eine unabdingbare Voraussetzung für die Mitarbeit. Eine solche Konzeption müsste, ausgehend von den zugrunde liegenden Menschenbildannahmen, Aussagen zum Verständnis menschlicher Krisen, Probleme, "Verhaltens-Störungen" und zum menschlichen Lernprozess machen. Darauf aufbauend wäre im Spannungsfeld von "Klarheit und Struktur" einerseits und "Freiheitsgrade und Probehandeln" andererseits ein inhaltliches und methodisches Inventar zu beschreiben, das insbesondere handlungs-/projektorientierte Verfahren enthält. Das oben angeführte Spannungsfeld ist eine wesentliche Variable, die insbesondere für Ansätze und Methoden für die Arbeit mit gewaltförmigen bzw. schulaversiven bzw. traumatisierten Schülern Beachtung finden muss!

Schlussfolgerungen III

Diese Liste an Anforderungen erscheint übermächtig und unerreichbar. Vielleicht ist sie das. Dann wäre sie trotzdem ein geeigneter Zielkatalog. Andererseits existieren bereits jetzt einzelne Schulen, die, ohne "Schulversuche" zu sein, genau diese Kriterien zu verwirklichen suchen.

Ein klares Wort zum Schluss: Ich wünsche mir in erster Linie keine optimale "Schule für Erziehungshilfe", sondern die optimale Schule für alle Kinder! Auf diesem Weg möchte ich aber den schwerer sozial und psychisch geschädigten Kindern die Chance geben, ein schulisches Setting zu erhalten, das ihren besonderen Bedürfnissen gerecht wird. Aber nur, solange es nötig ist!

Bis heute gibt es weiterhin kein durchgängiges, gestuftes, dem (sonder-)pädagogischen Förderbedarf der Kinder angepasstes pädagogisches System der Hilfen wie es bereits seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts in Kanada mit der „Cascade of Educational Services“ (Winzer 1990, 86f) besteht. Bis heute gibt es umfängliche Diskussionen, um den „korrekten“ Weg zur „besten“ Hilfe für Kinder mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung (vgl. Hinz 2002; Preuss-Lausitz/Textor 2006). Weiterhin werden die verschiedenen Teilgruppen der „Kinder in Multiproblemlagen“ nicht sauber expliziert und somit Kinder mit herausfordernden Verhalten (wie z.B. Kinder mit ausagierendem Verhalten) häufig im gleichen pädagogischen Präventions- bzw. Inter-

ventionskonzept betrachtet wie Kinder mit schwerem kinderpsychiatrischen Störungsbildern. Des Weiteren werden wenig empirisch geprüfte Konzepte propagiert und wenn diese evaluiert worden sind, wird wiederum die Zielgruppe recht allgemein beschrieben (Preuss-Lausitz/Textor 2006). Erst recht gibt es kaum empirisch geprüfte Konzepte für die pädagogische Arbeit mit hoch traumatisierten Schülern bzw. mit gewaltförmigen Verhaltensmustern.

Genau gegensätzliche Tendenzen sind heute wie damals demgegenüber in der so genannten „Praxis“, d.h. im Schulalltag (sowohl der Allgemeinen als auch der Förderschulen) zu finden. Die allgemeinen Schulen werden den „spezial needs“ der einzelnen Kinder weiterhin nicht hinreichend gerecht, es sei denn in sehr speziellen Projekten, die meist auch wissenschaftlich begleitet werden (Preuss-Lausitz/Textor 2006).

Gerade hier, bei der Überwindung dieser gegensätzlichen Tendenzen, muss eine enge Kooperation zwischen einer Schulpädagogik für wirklich alle Schulen und einer sich öffnenden Sonderpädagogik (beide verstanden als Teildisziplin der Pädagogik) ansetzen.

Alle Lehrerinnen und Lehrer **müssen** als Ausgangspunkt aller ihrer fachlichen Bemühungen die Grundprinzipien der „Inklusion“ und der „Normalität von Heterogenität“ erfahren und konkret umsetzen lernen (fachlich-thematisch, didaktisch, methodisch).

Dabei dürfen aber gerade Grundkenntnisse in der (Förder-) Diagnostik nicht fehlen. Denn gerade die Kenntnis, dass es sich bei der Gruppe der Kinder mit „Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ (Drawe et al 2000) um eine sehr heterogene Gruppe handelt, bei denen, wie bei absolut allen Kindern, der individuelle Förderbedarf, unter Respektierung der jeweiligen Individualität, im Vordergrund stehen muss.

Aus dieser Überlegung heraus gibt es m. E. keine Alternative zum Prinzip des „least restrictive Environment“ (Winzer 1990) in der pädagogischen Arbeit mit Kindern „mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung“. Somit muss sowohl das Grundprinzip der Inklusion insbesondere im Hinblick auf die „Partizipation an gesellschaftlichen Vollzügen“ (ICF, WHO 2001) gelten als auch das Prinzip des individuellen Förderbedarfs, der auf Grund seiner hohen Differenziertheit eines gestuften Systems der Hilfen bedarf.

In der gesamten deutschen Diskussion fehlt aber weitgehend ein bedeutsamer Aspekt: Alle Bemühungen die Heterogenität der Kinder (aller Menschen) als „normal“ zu begreifen, alle Bemühungen die Gruppen der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu „de-kategorisieren“, Schulformen umzubenennen, z.B. Sonderschulen zu Förderschulen oder Hauptschulen zu Regionalschulen, um damit bestehende Etikettierungsprozesse aufzuheben, sind zum Scheitern verurteilt, solange nicht zuerst das Prinzip der unveräußerlichen Wertschätzung eines jeden Menschen

vertreten und gelebt wird oder wie es Wolfensberger (1986) schon vor über 20 Jahren forderte, für die „Valorisation“ der Menschen mit Impairments, Handicaps und Disabilities gearbeitet wird.

Ein Maßstab für eine „Nicht-aussondernde Gesellschaft“ könnte des Weiteren aus der „International Classification of Funktioning“ (ICF) der WHO gewonnen werden: Der Grad der uneingeschränkten Teilhabe („Participation“) an gesellschaftlichen Vollzügen **aller** Schülerinnen und Schüler.

Ich möchte schließen mit dem Zitat eines Verfechters der inklusiven Schule in England:

„Children have an inalienable right to high-quality, appropriate education. This should be provided in as inclusive a manner as possible but there are times when inclusion is difficult or even impossible and must be set aside. The right to high-quality, appropriate education can never be set aside“. (Hegarty 2001, 248)

Prof. Dr. Manfred Wittrock (Universität Oldenburg, FK I) 11-2010
manfred.wittrock@uni-oldenburg.de