

Sonderpädagogisches Förderzentrum

1. Namen für ein Problem
2. Entstehung des Problems
3. Das Passungsproblem
4. Unzureichende Problemlösungen
5. Förderzentren als Problemlösung
 - 5.1 Ambulante behindertenspezifische Hilfe
 - 5.2 Die Schule für Sehbehinderte in Schleswig
 - 5.3 Sonderpädagogisches Förderzentrum (Saarland)
 - 5.4 Beratungszentrum Integration (Hamburg)
 - 5.5 Bezirkliche Förderzentren (Berlin)
 - 5.6 Sonderpädagogisches Förderzentrum (VDS)
6. Systematisierung des Problems
 - 6.1 Das Klientel von Förderzentren
 - 6.2 Die Aufgaben von Förderzentren
 - 6.3 Die institutionelle Organisationsform
7. Schluß

1. Namen für ein Problem

Das Problem, das zu erörtern ist, hat viele Namen. Häufige Namensgebungen sind "Förderzentrum", "Beratungszentrum", "Koordinationszentrum", "Ambulatorium", "regionales Servicezentrum", "mobiler Dienst". Welches Etikett verwendet wird, ist keineswegs zufällig und beliebig. Jeder Begriff beinhaltet eine bestimmte Vorstellung des Problems und bietet eine ausgearbeitete Problemlösung an. Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob ein "Zentrum" selbst aktive Förderarbeit mit Kindern leistet ("Förderzentrum"), nur berät ("Beratungszentrum"), sich allenthalben mit der Organisation von Hilfsmaßnahmen und Unterstützungsangeboten befaßt ("Koordinationszentrum"), oder eine Institution ist, die mobile ambulante Dienste anbietet ("Ambulatorium"). Die Begriffe stehen offenkundig jeweils für programmatische Konzepte, sie signalisieren eine bestimmte Auffassung vom Auftrag der neuen Institution. Weil die geläufigen Begriffe von vorneherein eine bestimmte Problemlösung anbieten, kann die Erörterung nicht den üblichen Weg einer Begriffsdefinition und Begriffsexplikation gehen, sondern muß zunächst das Problem selbst benennen. Als vorläufiger Hilfsname wird im folgenden der Begriff "Förderzentrum" verwendet.

2. Entstehung des Problems

Das zu erörternde Problem hat es nicht immer gegeben. Der Ursprung des Problems ist die veränderte Auffassung über den institutionellen Ort der schulischen Förderung behinderter Kinder: Regelschule statt Sonderschule. Erst seitdem zur Förderung behinderter Kinder in Sonderschulen die alternative Form einer integrativen, gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder gedacht und praktiziert wird, erst seit diesem Zeitpunkt gibt es das Problem.

Das hergebrachte Organisationsprinzip der sonderpädagogischen Förderung behinderter Kinder folgt der Devise: Kinder zu den Hilfeangeboten. Schüler mit Behinderungen werden aus den Regelschulen ausgegrenzt und besuchen fortan jeweils die Sonderschulen ihrer Behinderungsart. Die Sonderschulen sind zentrale Sammelorte für Kinder **einer** Behinderungsart, und sie sind zugleich ein Zentrum professioneller Kompetenzen und behinderungsspezifischer Ressourcen.

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hat erstmals eine programmatische Kehrtwendung formuliert. Die vielzitierten Sätze lauten:

"Für die neue Empfehlung mußte die Bildungskommission davon ausgehen, daß behinderte Kinder und Jugendliche bisher in eigens für sie eingerichteten Schulen unterrichtet wurden, weil die Auffassung vorherrschte, daß ihnen mit besonderen Maßnahmen in abgeschirmten Einrichtungen am besten geholfen werden könne. Die Bildungskommission folgt dieser Auffassung nicht. Sie legt in der vorliegenden Empfehlung eine neue Konzeption zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher vor, die eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht. Damit stellt sie der bisher vorliegenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen" (1974, 15f.).

Für die schulische Förderung behinderter Kinder gilt der "Primat der Integration" (Wocken 1988): Die Schule für Kinder mit Behinderungen ist die Regelschule. Sonderschulen sind demgegenüber subsidiäre Einrichtungen, nachrangige Ersatzlösungen, Lernorte zweiter Wahl. Der postulierte Primat der Integration erfordert nun umgekehrt, "die pädagogischen Hilfen zu den Kindern zu bringen und nicht die Kinder zu den Hilfsangeboten" (Raab 1990). Der Zentralisierung behinderter Kinder und behindertenpädagogischer Hilfen an einem Ort wird als neue Organisationsform die Dezentralisierung sonderpädagogischer Hilfen und Ressourcen (Feuser/Meyer 1987) entgegengesetzt. Die neue Devise lautet: Hilfeangebote zu den Kindern.

Die kopernikanische Wende des Organisationsprinzips sonderpädagogischer Förderung ist mit einer Vielzahl von Fragen und weitreichenden Konsequenzen verbunden. Sie sind das Problem, das es hier zu erörtern gilt.

3. Das Problem: Passung von Förderbedarf und Förderkompetenz

Die integrative Förderung behinderter Kinder in allgemeinen Schulen wird nicht selten mit zweierlei Mißverständnissen verbunden. Die Mißverständnisse betreffen erstens den besonderen Förderbedarf behinderter Kinder und zweitens das Erfordernis spezieller Förderkompetenzen.

Die Annahme eines besonderen Förderbedarfes behinderter Kinder ist für Sonderpädagogen eine triviale, kaum erwähnenswerte Selbstverständlichkeit; sie ist für sonderpädagogisches Denken und Handeln konstitutiv. Dagegen wird hin und wieder von Regelschulpädagogen und auch von Eltern behinderter Kinder der besondere Förderbedarf weder erkannt noch anerkannt. Mag auch im einzelnen die Andersartigkeit der pädagogischen Bedarfe behinderter Kinder schwer zu beschreiben sein, eine Leugnung und Negation der Verschiedenartigkeit behinderter Kinder hat mit Integration nichts zu tun.

Bei Schülern mit Lernbehinderungen reichen die allfälligen Unterrichtsmethoden nicht aus, bei ihnen setzen erfolgreiche Lernprozesse eine qualitative Intensivierung und quantitative Extensivierung voraus. Für geistigbehinderte Kinder muß das Unterrichtsangebot um lebenspraktische Aufgaben erweitert werden, die von anderen Kindern längst beherrscht werden. Für blinde und sehbehinderte Kinder, die einer integrativen Lerngruppe angehören, ist das Unterrichtsprinzip der Anschauung, das in der allgemeinen Pädagogik völlig richtig ist, fragwürdig. Für schwerstbehinderte Kinder sind pflegerische Maßnahmen und basale Erfahrungen vonnöten, deren andere Kinder nicht bedürfen. Kurzum: Behinderte Kinder sind Kinder mit einem besonderen Förderbedarf; sie benötigen nach Art und Inhalt andere pädagogische Hilfen.

Die Befriedigung dieser besonderen pädagogischen Bedarfe behinderter Kinder fordert von den Pädagogen auch besondere Kompetenzen. Die Pädagogen einer integrativen Lerngruppe sollten über jene Kompetenzen verfügen, deren die Kinder bedürfen. Genau an dieser Stelle, bei dem Erfordernis vielfältiger pädagogischer, sonderpädagogischer und evtl. auch therapeutischer Kompetenzen für die Förderung einer heterogenen Lerngruppe mit unterschiedlichen Förderbedarfen, beginnt das Problem. Heimann hat die Problemlage anschaulich, doch mit sarkastischem Unterton beschrieben: "Die Kombination der Behinderungsarten, die in Integrationsklassen zusammentrifft, wird durch die Zufälligkeit des Wohnortes bestimmt. ... Man kann sich leicht vorstellen, was dies im Hinblick auf die Qualifikation des pädagogischen Personals bedeutet. Welcher Sonderschullehrer soll die Maßnahme unterstützen, wenn hier zufällig ein körperbehinderter Schüler, ein geistigbehinderter, ein verhaltensgestörter und ein Sprachheilschüler zusammentreffen? Ich würde vorschlagen, ein Blindenlehrer, damit wäre gewährleistet, daß keiner der Schüler bevorzugt wird" (1988, 23).

Die kritische Frage, die einer Beantwortung bedarf, lautet mithin: Welcher Pädagoge oder welches Pädagogen-Team besitzt jene pädagogischen Kompetenzen, die zur Befriedigung der besonderen Förderbedarfe behinderter Kinder in integrativen Lerngruppen notwendig sind? Wie kann die Passung von besonderen Förderbedarfen und besonderen Förderkompetenzen hergestellt werden?

4. Unzureichende Problemlösungen

Ein Zwei-Pädagogen-System aus Regel- und Sonderschullehrern kann das Passungsproblem nicht lösen. Es sind drei Problemlösungen denkbar:

1. Die besonderen Förderkompetenzen können von den Pädagogen in relativ kurzer Zeit angeeignet werden (Ad-hoc-Qualifikation).
2. Die besonderen Förderkompetenzen werden von den Pädagogen in längeren Ausbildungszeiten zusätzlich erworben (Postgraduale Zusatzqualifikation).
3. Die besonderen Förderkompetenzen machen wegen des hohen Spezialisierungsgrades eine Differenzierung der pädagogischen Professionalisierung sinnvoll und notwendig (Expertenmodell).

Problemlösungen der ersten und zweiten Art sind durchaus sinnvoll, aber mit einiger Wahrscheinlichkeit nicht zureichend. Allein die dritte Problemlösung verspricht eine effektive Lösung des Passungsproblems, sie wird im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen. Der

Vorschlag eines professionellen Zentrums ist jedoch nur dann überzeugend, wenn vorab die Möglichkeiten und Begrenzungen der kurzfristigen und langfristigen Qualifizierung geprüft worden sind. Allein, wenn die Delegation besonderer Förderkompetenzen an Spezialpädagogen als unabweisbar und notwendig angesehen wird, allein dann wäre auch die Einrichtung eines neuen "Zentrums " erforderlich.

Zunächst: Vermag eine kurzfristige Qualifizierung der Pädagogen eine Passung von Förderkompetenzen und Förderbedarfen herzustellen? Nehmen wir einmal an, in einer integrativen Lerngruppe mit etwa 20 Kindern wären auch ein lernbehindertes und ein körperbehindertes Kind. Zur Unterstützung des Leselernprozesses ist beim lernbehinderten Kind die Lautgebärde hilfreich, das körperbehinderte Kind bedarf für den Schreiblernprozess angepaßter apparativen Hilfen. In beiden Fällen ist eine kurzfristige Qualifikation der Regelpädagogen möglich und ausreichend. Die Lautgebärdenmethode kann in absehbarer Zeit und mit vertretbarem Aufwand von den Regelpädagogen angeeignet werden. Welche apparative Schreibhilfen für das körperbehinderte Kind angemessen sind, kann durch gelegentliche Beratung durch Experten rasch vermittelt werden. Die angeführten besonderen Förderbedarfe machen also keineswegs die stetige Präsenz und die Mitwirkung eines Sonderpädagogen erforderlich.

In ähnlicher Weise können andere besondere Förderbedarfe behinderter Kinder durch eine kurzfristige Qualifikation der regelhaft zuständigen Pädagogen befriedigt werden. Der Regelpädagoge kann nach dem Erwerb der passenden Zusatzqualifikation die besondere Förderung der Kinder mit Behinderungen selbst übernehmen.

Das Beispiel macht aber zugleich die Grenzen der kurzfristigen Qualifikationslösung deutlich:

1. Die Regelpädagogen bedürfen der fachkundigen Beratung, bei welchen Kindern überhaupt besondere Förderbedarfe vorliegen und welche Förderressourcen und -kompetenzen erforderlich sind. Die Diagnose der besonderen Förderbedarfe, die Auswahl und Aneignung der besonderen Hilfen kann von den Regelpädagogen aus eigenem Vermögen nicht geleistet werden. Hier ist die situative Unterstützung durch "Spezialisten" erforderlich.

2. Die besonderen Förderbedarfe behinderter Kinder erfordern mitunter auch Kompetenzen, die nicht im Handumdrehen vermittelt und angeeignet wrden können. Sofern z. B. das körperbehinderte Kind etwa bewegungstherapeutischer Angebote und das lernbehinderte Kind sprachheilpädagogischer Unterstützung bedarf, erreichen die erforderlichen professionellen Kompetenzen einen solchen Spezialisierungs- und Komplexitätsgrad, daß sie nur durch eine längere Ausbildung erworben werden kann.

Hier verspricht das Modell der Zusatzqualifikation Abhilfe. Grundschulpädagogen könnten etwa im Rahmen der Lehrerfortbildung eine sonderpädagogische Fachrichtung studieren. Auf längere Sicht wird auch eine Änderung des grundständigen Grundschullehrerstudiums erwogen. Die Ausbildungsordnungen für Grundschullehrer sehen üblicherweise das Studium von vier Bereichen vor: Allgemeine Pädagogik, Grundschulpädagogik und 2 Unterrichtsfächer bzw. Lernbereiche. In Vorschlägen zur einem veränderten Grundschullehrerstudium wird das Studium eines der beiden Unterrichtsfächer bzw. Lernbereiche durch das Studium einer sonderpädagogischen Fachrichtung ersetzt. Wegen des regelhaften Vorkommens von Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen werden die Fachrichtungen Lernbehinderten-, Sprachbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik als besonders relevant angesehen. Sonderpädagogik ist dieser Reformidee zufolge nicht länger

eine abgetrennte Spezialqualifikation, sondern eine Vertiefung und Ergänzung allgemeinpädagogischer Kompetenzen.

Eine Verwirklichung dieser Ausbildungsreform würde ohne Frage die sonderpädagogische Kompetenz der Grundschule erhöhen und die Tragfähigkeit der Regelschule für Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen verbreitern. An jeder Grundschule wären dann gleichsam die sonderpädagogischen Basiskompetenzen in der Gesamtheit des Lehrerkollegiums vorhanden. Durch interkollegiale Kooperation könnte das erweiterte Kompetenzspektrum den Schülern mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen in allen Klassen zugänglich gemacht werden.

Was auf den ersten Blick eine wünschenswerte und befriedigende Lösung zu sein scheint, erweist sich bei näherem Zusehen doch als unzureichend und bedenklich. Der Zuwachs an sonderpädagogischer Kompetenz wird nämlich erkaufte durch einen Verlust an grundschulpädagogischer Kompetenz. Die Zusatzqualifikation ist in Wahrheit eine Ersatzqualifikation.

Aus grundschulpädagogischer Sicht wäre der Austausch grundschul- gegen sonderpädagogischer Kompetenz fragwürdig. Vom Grundschulpädagogen ist zuerst und vor allem zu erwarten, daß er in dem Kanon grundlegender Bildung zuhause ist: Sprache, Mathematik, Realien, Kunst, Musik, Sport. Überdies mehren sich die Anforderungen an Grundschulpädagogen fast täglich: Sexualerziehung, Hinführung zu neuen Technologien, Umwelterziehung, mehr Individualisierung und so fort. Die beträchtliche Liste an Erwartungen an einen fertigen Grundschullehrer steht zu einer Kürzung der allgemein- und fachpädagogischen Studien in einem schroffen Gegensatz.

Darüber hinaus löst das Modell der Zusatzqualifikation nicht das Passungsproblem für Kinder mit speziellen Behinderungen (geistige Behinderungen, körperliche Behinderungen, Seh- und Hörbehinderungen).

Zusammenfassend: Wenn erstens behinderte Kinder in allgemeinen Schulen gefördert werden sollen, wenn zweitens ihrem besonderen Förderbedarf auch durch passende Förderkompetenzen entsprochen werden soll, dann die Konzepte der Ad-hoc- und Zusatzqualifikation nicht zureichend.

5. Förderzentren als Problemlösung

5.1 Ambulante behindertenspezifische Hilfe (Deutscher Bildungsrat)

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates, dem ja wesentliche Impulse für die kopernikanische Wende der Behindertenpädagogik zu verdanken sind, bleiben in ihren schulpraktischen Folgerungen weit hinter den programmatischen Ankündigungen ihrer Präambel zurück. In unserem Zusammenhang sind hier die "Organisationsformen für die Förderung behinderter Kinder im Verbund mit allgemeinen Schulen" von Interesse, zu denen auch die "Ambulante behinderungsspezifische Hilfe" zählt. Hier ein Textausschnitt dieses Kapitels:

"Für Schüler, die trotz drohender oder bereits gegebener Behinderung auf der Grundlage ihrer intellektuellen Fähigkeiten, ihrer Kommunikationsmöglichkeiten und ihrer emotionalen Stabilität gemeinsam mit nichtbehinderten Schülern unterrichtet werden können, ist eine

behinderungsspezifische Hilfe und Therapie zusätzlich zum allgemeinen Unterricht vorzusehen. So wird zum Beispiel für schwerhörige Kinder ein Artikulationstraining, für körperbehinderte Kinder eine spezifische Bewegungstherapie, für sprachbehinderte Kinder die notwendige Sprachtherapie und für verhaltensgestörte Kinder zusätzliche Verhaltenstherapie gewährleistet.

Diese zusätzlichen und ergänzenden Fördermaßnahmen werden durch Sonderpädagogen der betreffenden Fachrichtungen oder Therapeuten in Einzel- oder Gruppentherapie durchgeführt.

Je nach dem Umfang solcher Hilfen wird der Sonderpädagoge, der ein behindertes Kind seiner Stammgruppe in den gemeinsamen Unterricht sendet, diese Aufgaben selbst übernehmen, oder das Kollegium der Behindertenschule stellt einen oder mehrere Sonderpädagogen für die behinderungsspezifische Hilfe in der allgemeinen Schule frei.

Im Rahmen der Behinderungsspezifischen Hilfe haben die Sonderpädagogen die Aufgabe:

- individuelle Unterstützung behinderter Kinder im Unterricht der allgemeinen Klasse zu leisten,
- für eine angemessene Sitzordnung in allgemeinen Klassen besorgt zu sein, um visuelle und akustische Störungen auszugleichen,
- Zusatzprogramme für die behinderten Schüler gemeinsam mit dem Klassenlehrer für Unterrichtsbereiche zu entwickeln, in denen das Kind zusätzlicher Förderung bedarf,
- die Einweisung der behinderten Kinder in die Handhabung von Spezialgeräten (elektrische Schreibmaschine, Brailleschreiber, Kassettenrekorder) vorzunehmen,
- die Klassenlehrer in der Verwendung behinderungsspezifischer Materialien und Medien anzuregen und anzuleiten,
- für die behinderten Kinder Materialien, die nicht auf dem Markt sind (Brailletexte, Tonbandaufnahmen usw.) herzustellen, eventuell mit Unterstützung freiwilliger Helfer (z.B. Eltern),
- die Beratung der Klassenlehrer oder Fachlehrer in Fragen der physischen und psychischen Belastbarkeit der behinderten Kinder zu leisten,
- regelmäßige medizinische Überprüfung der behinderten Kinder durch Fachärzte zu veranlassen,
- um die Kontrolle der von den behinderten Kindern benötigten Geräte (Hörapparate, Prothesen usw.) besorgt zu sein.

Aus diesen vielfältigen Aufgaben ergibt sich, daß ein Sonderpädagoge nicht ausschließlich in der Schule für Behinderte tätig sein sollte.

Die behinderungsspezifische Förderung kann sich über begrenzte Zeiträume (z.B. bei psychogenen Sprachstörungen) oder über die gesamte Schulzeit (z.B. bei Sehbehinderung) erstrecken. Der Förderungs- und Therapiebedarf im Laufe einer Woche wird jeweils individuell zu bemessen sein. Werden die Zeitannteile der behinderungsspezifischen Hilfe zu belastend, so ist vom Schulpflegeausschuß eine Überweisung des Schülers in eine andere Organisationsform der Schule für Behinderte zu überprüfen.

Für behinderte Kinder, die voll in den allgemeinen Unterricht integriert sind, deren Therapiebedarf aber so gering geworden ist, daß ihm ambulant entsprochen werden kann, ist eine Rückführung in die allgemeine Schule ihres Wohnbezirks vorzusehen. Ambulant lassen sich vor allem sprachauffällige und verhaltensauffällige Kinder, aber auch Kinder anderer Behinderungsarten, betreuen. Die Sonderpädagogen der jeweiligen Schule für Behinderte in

einem Schulbezirk übernehmen die ambulante behinderungsspezifische Hilfe und Therapie für die behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder, die in die allgemeine Schule ihres Wohnbezirks zurückgeführt wurden oder die wegen ihres nur geringen Bedarfs an behinderungsspezifische Förderung und Therapie dort verblieben sind" (Deutscher Bildungsrat 1974, 89f.).

Die "ambulante behinderungsspezifische Hilfe" ist gewiß nicht der historische Vorläufer heutiger Förderzentren, sie beschreiben dennoch in erfreulicher Konkretheit die Arbeitsweise von Ambulanzelehrern. Mit der Stagnation der Bildungsreform in den ausgehenden 70er Jahren verkamen die Empfehlungen zu einer lediglich anregenden Lektüre; eine nachweisliche bildungspolitische Reformwirkung blieb den Empfehlungen - das ist ihre Tragik - versagt.

5.2 Die Schule für Sehbehinderte in Schleswig

In dünn besiedelten Regionen und Flächenstaaten ist die schulische Versorgung von Kindern und Jugendlichen mit seltenen Behinderungen ein schwieriges Problem. In Schleswig-Holstein mußten die sehgeschädigten Schüler die Schule für Blinde und Sehbehinderte in Hamburg besuchen, da das Land selbst keine entsprechende Sonderschule hatte. Der Schulbesuch war zugleich mit einer Internatsunterbringung oder für Schüler im Umland Hamburgs mit längeren Fahrzeiten verbunden. Ein beträchtlicher Anteil der sehgeschädigten Schüler besuchte weiterhin die Schulen des Wohnorts, allerdings ohne jegliche behinderungsspezifische Betreuung und Beratung.

Um dieser unbefriedigenden Notlage abzuhelfen, wurde 1983 in Schleswig die "Staatliche Schule für Sehbehinderte" als "Zentrum für Beratung und Frühbetreuung Sehgeschädigter" eingerichtet. Seit dieser Zeit bietet das Schleswiger Sehgeschädigten-Zentrum allen sehbehinderten Schüler und seit 1987 auch einigen blinden Schülern des Landes sowie ihren Bezugspersonen (Eltern, Erzieher, Lehrer) sehgeschädigtenspezifische Beratung und Unterstützung an. Im Unterschied zur stationären Arbeitsweise von Sonderschulen leistet das Zentrum "mobile Beratung am Ort". Die sehgeschädigten Kinder und Jugendlichen verbleiben in ihrem gewohnten sozialen und schulischen Umfeld; die Sonderpädagogen suchen sie dort auf und arbeiten in diesem Umfeld.

Die Beratungs- und Unterstützungsangebote richten sich an Schüler in allen Schulformen, -arten und -stufen. Neben der sehbehindertenpädagogischen Qualifikation verfügen die Lehrer über eine Ausbildung für die Grund- und Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Berufsschule. Zur Vermeidung weiter Fahrwege arbeitet jeder Sehbehindertenpädagoge in einem regional begrenzten Bereich. Einmal im Halbjahr werden über die mobile Beratung und Unterstützung hinaus Intensivphasen angeboten. In den Intensivphasen werden die sehgeschädigten Schüler zu kleinen Gruppen für spezielle Trainingsmaßnahmen und Kurse zusammengefaßt. In neuerer Zeit sind Überlegungen im Gange, das Zentrum zu dezentralisieren und regionale Stationen mit angemessener Betriebsgröße und bezirklichem Einzugsbereich aufzubauen (Adrian 1986; Appelhans/Düe 1990).

5.3 Sonderpädagogisches Förderzentrum (Saarland)

Wegen des starken Rückgangs der Schülerzahlen können eine Reihe kleinerer Sonderschulen in ländlichen Gebieten, aber auch in den Städten vielfach nicht mehr als eigenständige

Schulen geführt werden. Während vielerorts die kleineren Sonderschulen wegen schwindender Schülerzahl aufgegeben und Schüler und Lehrer in die nächstgelegene, größere Sonderschule verlegt werden, sind im Saarland neue Wege beschritten worden. Bisherige Sonderschulen für Lernbehinderte wurden in "Sonderpädagogische Förderzentren" umgewandelt.

Der saarländische Schulversuch "Sonderpädagogisches Förderzentrum" wird im ministeriellen Erlaß folgendermaßen beschrieben:

"Die Kinder, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt ist, verbleiben in ihrer Klasse an den Regelschulen (Grund- und Hauptschulen). .. Je nach individuellem Erfordernis werden für die zusätzliche Betreuung der betreffenden Kinder Sonderschullehrer-Stunden bereitgestellt. Der Einsatz der Lehrkräfte des "Sonderpädagogischen Förderzentrums" erfolgt durch die untere Schulaufsichtsbehörde. Die Lehrkräfte fahren die in Frage kommenden Schulen an und betreuen im festgelegten Umfang in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften die betreffenden Schülerinnen und Schüler. Die Betreuung umfaßt im einzelnen:

- a) den Sprachförderunterricht im ersten und zweiten Schuljahr (spezielle Betreuung sprachauffälliger und sprachgestörter Kinder),
- b) die Förderung lernbehinderter Kinder,
- c) die Förderung verhaltensauffälliger Kinder,
- d) die Förderung von Kinder weiterer Behinderungsarten".

Sander schreibt kommentierend: "Dieses Förderzentrum hat keine Schüler mehr. Es ist lediglich zentraler Dienstsitz der Sonderschullehrer (Ambulanzlehrerzentrum); die Lehrerinnen und Lehrer unterrichten jedoch nur außerhalb des Zentrums in Regelschulen der Region" (1990, 3).

Obwohl die Sonderpädagogischen Förderzentren aus Sonderschulen für Lernbehinderte hervorgegangen sind, ist ihr Förderauftrag offensichtlich nicht auf lernbehinderte Schüler beschränkt. An einem regionalen Förderzentrum sollen in jedem Falle Sonderschullehrer mit den Fachrichtungen Lernbehinderten-, Sprachbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik vertreten sein. Darüber hinaus ist als ergänzende Struktur die Kooperation mit anderen Sonderschulen des Landes vorgesehen.

"Durch diese beiden Maßnahmen - Vertretung möglichst vieler sonderpädagogischer Fachrichtungen am einzelnen Förderzentrum und bei Bedarf enge Kooperation mit zentralen Sonderschulen für weitere Fachrichtungen - erreicht das einzelne Zentrum Kompetenz für Kinder aller Behinderungsarten in einer Region. Ein solches Zentrum mag ursprünglich aus einer Lernbehindertenschule hervorgegangen sein, es trägt inzwischen die Bezeichnung sonderpädagogisches Förderzentrum mit Recht, da es für alle behinderten Kinder der Region die notwendige sonderpädagogische Förderung und Hilfe gewähren oder vermitteln kann" (Sander 1990, 8).

In Schleswig-Holstein werden in neuerer Zeit ähnliche Wege wie im Saarland beschritten.

5. 4 Bezirkliche Förderzentren (Berlin)

Preuß-Lausitz hat 1987 ein Konzept für "stadtteilbezogene Förderzentren" entwickelt, das durch seinen utopischen, visionären Zuschnitt zu beeindrucken vermag.

"Bei einer allgemeinen, flächendeckenden Integration im Vorschul- und Schulbereich (sollte) in jedem Stadtteil, in jeder Gemeinde ein Haus existieren, das die Aufgabe hätte, die nichtaussondernde, integrative Erziehung zu organisieren, dafür sächliche und personelle Kapazitäten bereitzustellen, die verschiedenen Beteiligten zu beraten und an einer entsprechenden Fortbildung und Öffentlichkeitsarbeit mitzuwirken. .. Solch ein Haus möchte ich stadtteilbezogenes Förderzentrum nennen (Preuss-Lausitz 1987).

Es sollte alle jene sozialen Dienste umfassen, die für die Arbeit mit Behinderten relevant sind. Entscheidend wäre, daß die Familien **ein** Haus für die verschiedenen Kontakte mit Amtsstellen, Therapeuten, Schulärzten, Schulpsychologen, Behindertenfürsorge usw. haben, und daß vor allem diese Bereiche miteinander verbunden sind. Es müßte ein Haus sein, das auch von den Eltern Behinderter als **ihr** Haus angesehen wird, indem nämlich Elternvertreter in der Leitung eingebunden sind, Räume für Elterntreffen vorhanden sind, sie dort öffentliche Veranstaltungen und Feste feiern können. Es könnte der Ort sein, wo jene Sonderpädagogen stellenmäßig geführt werden, deren besondere Qualifikationen relativ selten nachgefragt werden (alle anderen sind ja beim flächendeckenden Modell in den Regelschulen), und die nach Bedarf dann in Teilen oder ganz an die Schulen 'ausgeliehen' werden. Es könnte der Ort sein, wo ein Medienwart behindertenspezifische Wartung und Beratung für Eltern und Lehrer durchführt. Es könnte der Ort sein, wo ein gewisser Stellenpool für die Versorgung längerfristig kranker Kinder vorhanden ist, damit diese den Kontakt mit der Klasse des kranken Kindes unterstützen und dessen Lernentwicklung weiterführen. Es könnte der Ort sein, wo Initiativen für gemeinsame Lebenssituationen von Behinderten und Nichtbehinderten auch über die Schule hinaus entstehen könnten. Kurzum: ein Ort, der den Prozeß der allmählichen Überwindung von Sondereinrichtungen und der Verlagerung der besonderen Förderung in die regulären Einrichtungen, Wohnbereiche und Lebenswelten gemeindenah unterstützt. Ehemalige Sonderschulen könnten gut für diese Zwecke umgebaut werden" (Preuss-Lausitz 1988, 318f.)

Nach der politischen Wende in Berlin hat der vom Senat einberufene "Beirat für die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im allgemeinen Schulwesen" ein "Rahmenkonzept für bezirkliche Förderzentren" (1989) entwickelt, das die Anregungen von Preuss-Lausitz aufnimmt und fortschreibt. "Ziel der Arbeit des Förderzentrums ist die Unterstützung von Menschen mit Behinderungen bei der gleichberechtigten, gleichwertigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Das Förderzentrum hat die Aufgabe, einen ganzheitlichen orientierten Beitrag dazu zu leisten, daß behinderte Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene innerhalb des Bezirks nicht ausgegrenzt werden, sondern in das alltägliche Leben innerhalb und außerhalb der staatlichen Institutionen gleichberechtigt einbezogen werden" (1989, 2).

Der wesentliche Unterschied der bezirklichen Förderzentren zu anderen Konzepten besteht in seinem alters-, institutionen- und lebensbereichsübergreifenden Charakter. Als Aufgabenbereiche werden in dem Entwurf benannt:

- vor der Schule (0-6jährige)
- Schule
- Übergang in Berufsausbildung und Beruf
- außerschulischer Bereich/ Soziale Dienste
- Öffentlichkeitsarbeit

Bezüglich des Aufgabenbereiches Schule heißt es: "Im Bereich schulbezogener Aufgaben ist es eine schulergänzende Einrichtungen, keine Schule, und soll den wohnortnahen Besuch der allgemeinen Schule auch für Kinder und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen ermöglichen und unterstützen."

Der Aufgabenbereich Schule umfaßt folgende Teilaufgaben:

- "Das FZ ist Anlaufstelle für alle im Bezirk gestellten Anträge auf zusätzliche Unterstützung der Kinder oder Jugendlichen an allgemeinen Schulen. In einem gemischtfachlichen Team des FZ werden Vorgespräche geführt, der Entscheidungsablauf besprochen und festgelegt, welche/r Mitarbeiter/in jeweils die Federführung eines Förderausschusses übernimmt.
- Das FZ sorgt für die zügige Bearbeitung der Empfehlung der Förderausschüsse und berät in diesem Sinne die Schulaufsicht.
- Das FZ stellt für die Kinder mit besonderen Behinderungen, für die an den allgemeinen Schulen keine Sonderpädagogen mit entsprechender Kompetenz vorhanden sind, die notwendigen Fachkräfte zur Verfügung.
- Das FZ informiert über didaktische Materialien für den integrativen, binnendifferenzierten Unterricht und ist behinderungsbezogene Medienstation.
- Das FZ informiert und berät Schulen bei der integrationspädagogischen Gestaltung von Schulgebäude und Schulräumen sowie bei der Anschaffung spezieller Hilfsmittel.
- Das FZ vermittelt schulergänzende Therapien.
- Das FZ berät Kinder mit Behinderungen und deren Eltern und Lehrer beim Übergang auf die Oberschule.
- Das FZ führt in Kooperation mit der integrationspädagogischen Fortbildung der Senatsverwaltung für Schule bezirkliche Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen für Eltern, Lehrer/innen und andere Interessierte zu aktuellen Themen durch, die sich auf das gemeinsame Schulleben Behinderter und Nichtbehinderter beziehen" (1989, 4).

Die umfassende Aufgabenbestimmung, Menschen mit Behinderungen in allen Altersstufen und in allen Lebensbereichen bei ihrer Integration zu unterstützen, spiegelt sich auch in der vorgesehenen "Minimalausstattung" mit Stellen und Räumen. Hier nur der "Mindestbedarf" an personellen Ressourcen:

- 2 Pädagogen
- 1 Psychologe
- 1 Sozialarbeiter
- 2 Angestellte
- 1 Erzieher
- je nach Bedarf weitere Stellen, Teilzeitstellen und Abordnungen von Lehrern mit sonderpädagogischen Fachrichtungen für ambulante schulische Förderung sowie von Mitarbeitern der bezirklichen Dienste für verschiedene Informations- und Beratungsaufgaben.

Die bezirklichen Förderzentren sind somit zuständig für Diagnose- und Aufnahmeverfahren, für ambulante Förderangebote, für Schullaufbahnberatung, für Fortbildung, Öffentlichkeitsarbeit, und sie sind Medienstation. Sie sind als wirkliche Zentren gedacht, die die vielfach beklagte Zersplitterung sozialer und fachlicher Dienste aufheben und alles unter einem Dach anbieten. Derzeit stehen die Bezirklichen Förderzentren nur auf dem Papier; es bleibt abzuwarten, ob die hochgesteckten Planungen in die Wirklichkeit umgesetzt werden können.

5.5 Beratungszentrum Integration (Hamburg)

In Hamburg hat die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung zusammen mit der "Arbeitsgemeinschaft Eltern für Integration" 1988 das "Beratungszentrum Integration" (BZI) eingerichtet. Das BZI wird in dem Referentenentwurf "Die Integration behinderter Kinder in der Grundschule" folgendermaßen beschrieben:

"Zentrale Aufgaben des Beratungszentrums Integration sind:

- die arbeitsbegleitende Fortbildung der Pädagogen,
- die Förderung der mit der integrativen Arbeit verbundenen pädagogischen Innovationen.

Das BZI versteht sich als Kontaktstelle zu den Sonderschulen und arbeitet mit den Beratungsstellen des Instituts für Lehrerfortbildung, der Universität, dem Studienseminar und der Dienststelle Schülerhilfe (Schulpsychologischer Dienst) zusammen. Es unterstützt die Koordination des regionalen Einsatzes aller angefragten sonderpädagogischen und therapeutischen Hilfen und bietet Pädagogen und Eltern mit einer Materialsammlung und -werkstatt sowie einer Bücherei eine umfangreiche und spezielle mediale Beratung an."

Die Anregung zur Einrichtung eines "sonderpädagogischen Ambulatoriums" (Wocken 1988) wurde von der Schulbehörde nicht aufgegriffen. Im Vergleich mit anderen Konzepten ist das BZI nur die rudimentäre Form eines Förderzentrums; der Aufgabenbereich Förderung und Therapie entfällt ganz. Primäre Aufgaben des Beratungszentrums sind Fortbildung, Koordination, Innovation und Mediothek. Der vorgesehene "Ressourcenpool" (40 Planstellen für 50 integrative Grundschulen) hält die Entwicklung des BZI zu einem Kompetenzzentrum offen.

5.6 Sonderpädagogisches Förderzentrum (VDS)

Der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Sonderschulen (VDS) Prändl schlug 1985 vor, die Sonderschule zu einem "Allgemeinen heilpädagogischen Dienst" weiterzuentwickeln. Die Reforminitiative fand im Fachverband für Behindertenpädagogik zunächst wenig Beachtung. Einige Jahre später konkretisierte der Fachverband diese Anregung und definierte: "Unter dem Sonderpädagogischen Förderzentrum ist eine Organisationsform sonderpädagogischer Arbeit zu verstehen, die durch interdisziplinäre Arbeit pädagogischer, sonderpädagogischer, sozialpädagogischer und medizinischer Dienste gekennzeichnet ist, wobei diese sonderpädagogische Institution neben dem herkömmlichen Unterricht in Spezialklassen auch sonderpädagogische Förderung im Einzelunterricht und in Kleingruppen anbietet. Neben dem sonderpädagogischen Unterricht und der speziellen Förderung organisiert das Sonderpädagogische Zentrum Therapien vielfältiger Art und Beratungsdienste sowohl innerhalb des Zentrums als auch in den umliegenden allgemeinen Schulen und anderen Einrichtungen" (VDS 1989, 341).

Das Sonderpädagogische Förderzentrum soll folgende Aufgaben und Funktionen wahrnehmen:

- "Beratung von Eltern, Pädagogen, Mitarbeitern anderer sozialer Dienste in behinderungsspezifischen Fragen
- Diagnostik bei behinderten Kindern und Jugendlichen und solchen, die von Behinderung bedroht sind

- Sonderpädagogischer Förderunterricht in Form von Einzel- und Kleingruppenunterricht in allgemeinen und in speziellen Schulen, z. B. basale Förderung in den Bereichen Psychomotorik, Wahrnehmung, Sprache, Sozialverhalten
- Organisation, Koordination und Durchführung von Therapien, z. B. Sprachtherapien
- Mitarbeit als Lehrer in kooperativen Kleinklassen der allgemeinen Schulen, im Rahmen des Ambulanzlehrersystems zur behinderungsspezifischen Förderung und in Integrationsklassen der allgemeinen Schule im Zwei-Lehrer-System
- Unterrichts- und Erziehungsarbeit im sonderpädagogischen Unterricht der Spezialklassen und speziellen Lerngruppen des Sonderpädagogischen Förderzentrums
- Durchführung beruflicher Orientierungsmaßnahmen und des Berufswahlunterrichts, nachgehende Förderung und begleitende Hilfe" (VDS 1989, 869).

Der VDS leitet mit diesem Konzept eines Sonderpädagogischen Förderzentrum keine grundsätzliche Neuorientierung des Fachverbandes für Behindertenpädagogik ein. Die strategische Devise lautet nicht: Sonderpädagogische Förderzentren statt Sonderschulen, sondern: Sonderpädagogische Förderzentren und Sonderschulen. Das Sonderpädagogische Förderzentrum wird als ein neues, zusätzliches Aufgabenfeld, nicht als Ersatz für Sonderschulen angesehen. Es geht gleichsam um eine Erweiterung sonderpädagogischer Reviere, nicht um eine Verlagerung des sonderpädagogischen Personals. Das Sonderpädagogische Förderzentrum entpuppt sich als "eine kaschierte Sonderschule" (Sander 1990). Bei ideologiekritischer Betrachtung dominieren die berufsständischen Interessen an der Rechtfertigung und Existenzsicherung des bestehenden Sonderschulwesens; die neue Aufgabe der ambulanten Integrationsunterstützung wird additiv dem Sonderschulsystem hinzugefügt, ohne seine Aufgaben und Strukturen wesentlich zu verändern. Der Vorschlag, das Etikett Sonderschule gegen das neue Etikett Sonderpädagogisches Förderzentrum auszutauschen, unterstreicht die Halbherzigkeit der Neuorientierung und ist mehr als nur ein begriffliches Verwirrspiel: "Prinzipiell ist jede Sonderschule ein Sonderpädagogisches Förderzentrum (!). Funktionen wie Diagnostik, Beratung und Zusammenarbeit mit anderen sozialen Diensten wurden schon immer von Sonderschulen wahrgenommen. Neu ist die Mitarbeit in Organisationsformen der Prävention und der gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung in der Allgemeinen Schule" (VDS 1989, 868).

6. Systematisierung des Problems

Die Revue von Zentren für ambulante Unterstützung integrativer Maßnahmen soll an dieser Stelle abgebrochen werden. Sie könnte ohne Mühe durch weitere Vorschläge und Konzepte ergänzt werden (Z. B. Kretschmann 1988; Krispin 1990; Pluhar 1989; Reuß 1988; Wocken 1988). Ein wesentliches Ergebnis der Sichtung ist immerhin die überraschende Feststellung: Für das gleiche Problem, nämlich für integrationsunterstützende ambulante Hilfen für Behinderte, gibt es offenkundig sehr verschiedene Problemlösungen. Was unter einem Förderzentrum zu verstehen ist und was ein Förderzentrum sein sollte, darüber gibt es derzeit wenig Übereinstimmung. Nicht allein die programmatischen Entwürfe, sondern auch die realen Konkretisierungen von Förderzentren weisen beträchtliche Unterschiede in wesentlichen Gestaltungsmerkmalen aus. Die Dezentralisierung sonderpädagogischer Hilfen befindet sich ersichtlich noch in der Entwicklungs- und Erprobungsphase; sie hat noch nicht eine gültige Form ihrer äußeren Gestalt und inneren Strukturen gefunden. Gegenwärtig ist daher kaum möglich, aufgrund theoretischer Überlegungen, praktischer Erfahrungen und wissenschaftlicher Prüfungen schon gültige und bewährte Empfehlungen auszusprechen.

Die Lösung des Problems kann indes nicht vertagt werden. Wenn der pädagogische Primat der Integration in die bildungspolitische Absicht einer flächendeckenden Integration von Schülern aller Behinderungsarten und -grade umgesetzt werden soll, dann steht die Lösung des Passungsproblems jetzt auf der Tagesordnung. Nach der kopernikanischen Wende der Sonderpädagogik "in Richtung Integration" (Pluhar 1989) sind Entwicklung und Aufbau von Förderzentren für das Gelingen des Reformvorhabens von herausragender Bedeutung. Ohne Förderzentren kann es keine verantwortbare flächendeckende Integration geben!

Abschließend sollen in systematischer Absicht jene Grundfragen aufgegriffen werden, die für die Gestaltung von Förderzentren eine konstitutive Funktion haben. Jene Schlüsselfragen beziehen sich

1. auf das Klientel von Förderzentren,
2. auf die Aufgaben von Förderzentren,
3. auf die institutionelle Organisationsform.

6.1 Das Klientel von Förderzentren

Die erste konzeptuelle Frage betrifft das Klientel, das durch Zentren betreut werden soll: Für welche Menschen mit Behinderungen sollen Förderzentren zuständig sein und das entsprechende Angebot an speziellen Förderkompetenzen und Förderressourcen vorhalten? Die Adressatenfrage ist die fundamentale Grundfrage, die an allererster Stelle vor allen anderen zur Beantwortung ansteht. Denn die Bestimmung des Adressatenkreises von Förderzentren gibt ja Auskunft über die besonderen Förderbedarfe des Klientels, die von Förderzentren zu befriedigen sind, und damit zugleich auch über all jene Kompetenzen und Ressourcen, mit denen Förderzentren auszustatten sind. Alle wesentlichen Gestaltungsmerkmale von Förderzentren hängen unmittelbar von der Antwort auf die Grundfrage ab, für wen das Förderzentrum eigentlich da ist.

Die basale Frage nach dem Klientel von Förderzentren kann in drei Teilfragen aufgefächert werden. Es geht

1. um die Behinderungsarten,
2. um die Altersstufen,
3. um die Häufigkeit der Förderbedarfe.

6.1.1 Art der Förderbedarfe: monoprofessionelle oder multiprofessionelle Förderzentren

Förderzentren sollen eine Passung zwischen Förderbedarfen und Förderkompetenzen herstellen; das ist ihr Auftrag. Aus der Art der besonderen Förderbedarfe bzw. der Behinderungen folgert mithin, welche professionellen Kompetenzen in Förderzentren vorzusehen sind. Die Bestimmung der Adressaten von Förderzentren ist daher gleichbedeutend mit der Bestimmung der pädagogischen Professionen in Förderzentren.

Förderzentren unterscheiden sich nun in der Vielfalt von Behinderungsarten, die von ihnen versorgt werden, und damit auch in der Vielfalt der professionellen Kompetenzen, die in ihnen vertreten sind. Das Spektrum von Förderzentren umfaßt derzeit die gesamte Bandbreite von monoprofessionellen bis hin zu multiprofessionellen Zentren. Monoprofessionelle Zentren bieten ausschließlich für eine bestimmte Behinderungsart fachrichtungsspezifische

Hilfen an. Ein typisches Beispiel ist die Schule für Sehbehinderte in Schleswig. Beim Aufbau von Förderzentren nach dem monoprofessionellen Konstruktionsmuster würde sich gleichsam das bisherige Sonderschulsystem auf der neuen Ebene eines nach Fachrichtungen differenzierten Ambulanzsystems wiederholen.

Multiprofessionelle Förderzentren vereinigen sonderpädagogische Kompetenzen und Ressourcen für alle Behinderungsarten. Das Markenzeichen multiprofessioneller Förderzentren ist eine alle behindertenpädagogischen Fachrichtungen übergreifende Interdisziplinarität, die im eigenen Hause präsent ist.

Sowohl mono- als auch multiprofessionelle Förderzentren können natürlich das Spektrum vorhandener, hauseigener Kompetenzen durch Kooperation mit anderen sozialen Diensten (Sozialbehörden, Gesundheitsamt, Schulpsychologischer Dienst, Beratungsstellen, u. a.) erweitern. Allerdings: Die hauptamtlichen Planstellen in Förderzentren sind mit Sonderpädagogen zu besetzen sowie allenthalben mit jenen Professionen, die gemeinhin an allgemeinen Schulen nicht vorhanden, aber auch nur gelegentlich und nicht in vollem Umfang vonnöten sind. Der ursprüngliche Zweck von Förderzentren - daran ist erneut zu erinnern - der konstitutive Zweck also, eine Passung zwischen besonderen Förderbedarfen und besonderen Förderkompetenzen herzustellen, fordert eben sonderpädagogische Professionalität. Förderzentren sind also dem Grunde nach immer sonderpädagogische Förderzentren.

6.1.2 Altersstufen des Klientels: stufenbezogene oder stufenübergreifende Förderzentren

Der Altersbezug ist ein weiteres Unterscheidungsmerkmal von Förderzentren. Durch die Bestimmung der Alters- und Lebensstufe wird zugleich auch das Klientel von Förderzentren eingegrenzt und präzisiert.

Hinsichtlich des Altersbezugs lassen sich stufenbezogene und stufenübergreifende Förderzentren unterscheiden. In der überwiegenden Mehrzahl werden Förderzentren als schulbezogene Einrichtungen konzipiert. Schulbezogene Förderzentren sind zumeist für die Betreuung behinderter Schüler während der gesamten Schulzeit und in allen Schularten und -formen zuständig. Die Schule für Sehbehinderte in Schleswig verfolgt dagegen ein stufenübergreifendes Konzept; sie leistet integrationsunterstützende Maßnahmen von der Früherziehung bis hin zur Berufsvorbereitung. Auch das Bezirkliche Förderzentrum in Berlin umgreift die gesamte Lebensspanne und bezieht Menschen aller Behinderungsgrade und -arten und aller Altersstufen grundsätzlich in seinen Aufgabenbereich ein.

Das Faszinierende des Berliner Planungskonzepts ist wohl auch zugleich seine Schwäche. Die Skepsis gegenüber der finanzpolitischen Machbarkeit und gesellschaftspolitischen Durchsetzbarkeit mag nicht das entscheidende Gegenargument sein. Die Idee der Integration jedenfalls fordert keineswegs, daß Förderzentren alters- und stufenübergreifend konzipiert sind. Nach meinem Dafürhalten sind auf Lebensstufen bezogene Förderzentren für den Elementar-, den Primar- und Sekundarbereich sowie für den tertiären Sektor sinnvoller; sie lassen einen höheren Spezialisierungsgrad der vorzuhaltenden Kompetenzen und Ressourcen zu. Die Vision eines einzigen Hauses für Menschen mit Behinderungen in allen Lebensstufen und in allen Lebensbereichen dürfte nicht nur schwerer zu realisieren sein, sie produziert auch eine unnötige Komplexität der Aufgaben und unterbewertet die Chancen und Notwendigkeiten, die sich aus fachlichen Konzentration auf bestimmte Alterstufen ergeben. Die integrationsunterstützenden Hilfen im Elementar-, Primar-Sekundar- und Tertiärbereich

sind in einem hohen Maße unterschiedlich. Früherziehung und Frühförderung, Schülerhilfe, berufliche Integration und Rehabilitation sind durch eine stufenbezogene Spezialisierung von Förderzentren eher in qualifizierter Weise zu leisten.

Förderzentren sollten daher in aller Regel einen deutlichen Stufenbezug haben. Für die ambulante Unterstützung der integrativen Unterrichtung behinderter Schüler empfiehlt sich die Einrichtung eines schulbezogenen Förderzentrums.

6.1.3 Häufigkeit besonderer Förderbedarfe: lokale, regionale oder überregionale Förderzentren

Nach der konzeptionellen Frage, "für wen" Förderzentren da sind, ist die empirische Frage, "wie viele" Schüler mit besonderen Förderbedarfen es in einer Region gibt, für die Gestaltung von Förderzentren von erheblichem Gewicht. Dem Dezentralisierungsgedanken folgend sollte sonderpädagogische Hilfe möglichst nahe beim behinderten Kind und möglichst dicht in seiner Lebenswelt angesiedelt sein. Die Verwirklichung des Nähe-Prinzips wird eingeschränkt durch die Häufigkeit von Behinderungen in einer Region. Die Häufigkeit besonderer Förderbedarfe ist eine kombinierte Größe aus den Variablen "prozentuale Behinderungsquote" und "regionale Bevölkerungsdichte". Je häufiger eine Behinderungsart ist und je dichter eine Region besiedelt ist, desto größer ist auch das Volumen besonderer Förderbedarfe in einem Einzugsgebiet.

Es mag überraschen, daß ein so banaler Tatbestand wie die Häufigkeit von besonderen Förderbedarfen ein gestaltbildender Faktor von Förderzentren sein soll. In der Tat markieren Behindertenquote und Bevölkerungsdichte den Gabelpunkt, an dem sich entscheidet, ob ein lokales, regionales oder überregionales Förderzentrum errichtet wird. Dies sei durch ein kleines Gedankenexperiment beispielhaft erläutert. Legt man für den behindertenpädagogischen Bereich etwa eine durchschnittliche Lehrer-Schüler-Relation von 8 : 1 zugrunde, dann müssen 8 Schüler der gleichen Behinderungsart zusammenkommen, um die Einrichtung einer vollen Planstelle für einen Sonderpädagogen mit der einschlägigen Fachkompetenz zu ermöglichen. Unterstellt man nun bei schwerhörigen, sehbehinderten und körperbehinderten Schülern eine Quote von 0,3 Prozent eines Schülerjahrgangs (Deutscher Bildungsrat 1974), dann wäre ein Einzugsgebiet von etwa 2.600 Schülern die regionale Mindestgröße für einen ambulant tätigen Sonderpädagogen. Gänzlich anders sind die Verhältnisse bei Schülern mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen. Bis zu 10 Prozent aller Schüler im Grundschulalter haben sondererziehungsbedürftige Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen. Daher wäre es möglich und gerechtfertigt, schon für 4 Klassen mit je etwa 25 Schülern eine volle Sonderpädagogenstelle als "lokales Förderzentrum" einzurichten.

Das Zahlenspiel hat lediglich illustrativen Charakter und sollte nicht als exakte Planungsgrundlage mißverstanden werden. Soviel ist deutlich geworden: Die Häufigkeit von Förderbedarfen ist ein entscheidender Faktor, in welcher regionalen Dichte sich bei einer flächendeckenden Integration Förderzentren über ein ganzes Land verteilen. Zwischen der Häufigkeit von Behinderungen und der regionalen Dichte von Förderzentren besteht ein gesetzmäßiger Zusammenhang. Je mehr gleichartige Förderbedarfe an einem Ort lokalisiert sind, desto näher können auch die Förderzentren beim Schüler selbst plaziert werden. Je seltener Behinderungen sind, desto weiter muß auch das Einzugsgebiet von Förderzentren gefaßt sein. Das mögliche Maß der Dezentralisierung sonderpädagogischer Hilfe ist eine Funktion der Häufigkeit von Förderbedarfen in einer Region. Diese gesetzmäßige Beziehung findet ihren Ausdruck in der Gestaltung lokaler, bezirklicher oder überbezirklicher

Förderzentren. Das Berliner Förderzentrum ist auf einen Schulbezirk zugeschnitten, die Schleswiger Schule für Sehbehinderte hat demgegenüber Zuständigkeit für ein ganzes Land.

Aus den Überlegungen ergeben sich die folgenden Empfehlungen:

- Für lernbehinderte, sprachbehinderte und verhaltensgestörte Schüler ist nach Möglichkeit eine lokale, an der jeweiligen Schule ansässige ambulante sonderpädagogische Betreuung vorzusehen. In dünn besiedelten, ländlichen Regionen ist für das genannte Klientel auch regionale Förderzentren vorstellbar. In städtischen Regionen ist es dagegen erheblich leichter, den Einzugsbereich von Förderzentren auf ein für alle zuträgliches Maß ökologischer Nähe zuzuschneiden. Im allgemeinen gebührt der schulinternen sonderpädagogischen Ambulanz der Vorzug; sie sollte ab einer Größenordnung von 8 Klassen, also etwa bei zweizügigen Grundschulen, unbedingt realisiert werden.

Das neue Berufsbild des "Sonderschullehrers an Regelschulen" beschreibt Müller so: "Um ihre sonderpädagogischen Aufgaben in den integrativen und allgemeinen Grundschulklassen angemessen wahrnehmen zu können, müssen Sonderschullehrer/innen mit ihrer vollen Stundenzahl an die Grundschule abgeordnet werden; nur so können sie als Personen in das Kollegium der Grundschule und mit ihren Aufgaben in die Arbeit der Grundschule integriert werden" (1988, 44).

- Für Schüler mit speziellen Behinderungen (Sehbehinderungen, Hörbehinderungen, Körperbehinderungen, geistige Behinderungen) sind bezirkliche Förderzentren einzurichten.

- Überregionale Förderzentren - nach dem Muster der Schleswiger Schule für Sehbehinderte - sind weder erforderlich noch langfristig sinnvoll. Allenthalben erscheint es nützlich, daß mehrere bezirkliche Förderzentren sich zu einem überregionalen Verbund zusammenschließen, der die fachliche Professionalisierung durch einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch fördert.

6.2 Aufgaben von Förderzentren

Die bisherigen Konzepte für Förderzentren fügen, vielfach ohne besondere Gewichtung, eine Vielzahl von Aufgaben zu einem bunten Strauß zusammen. Der Kanon der Aufgaben beinhaltet:

- Förderung (Unterricht, Therapie),
- Diagnose von Förderbedarfen,
- Beratung,
- Fortbildung,
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Dokumentation und Forschung,
- Koordination und Organisation,
- Mediothek.

Eine additive Auflistung der Aufgaben von Förderzentren ist wenig geeignet, ihren besonderen Einrichtungszweck zu verdeutlichen und Förderzentren als Einrichtungen mit eigenständigem Auftrag zu profilieren. Das entscheidende Motiv für die Einrichtung von Förderzentren ist die Absicht, für Schüler mit Behinderungen eine Passung von Förderbedarf

und Förderkompetenz herzustellen und dadurch ihre integrative Förderung in Regeleinrichtungen zu ermöglichen und zu unterstützen. Dieser konstitutive Organisationszweck ist mithin das entscheidende Kriterium für die Auswahl und die Gewichtung der Aufgaben, die Förderzentren zuzuweisen sind.

Entsprechend der leitenden Aufgabenstellung lassen sich primäre und sekundäre Aufgaben von Förderzentren unterscheiden. Primären Rang haben jene Aufgaben, deren Wahrnehmung einen unverzichtbaren und unmittelbaren Beitrag zur Lösung des Passungsproblems leisten. Zu den primären Aufgaben gehören folglich

- Förderung: Unterricht und Therapie,
- Diagnose von Förderbedarfen,
- Beratung,
- Mediothek.

Die sekundären Aufgaben tragen auf mittelbare, subsidiäre Weise zur Erfüllung des zentralen Organisationszwecks von Förderzentren bei. Zu den sekundären Aufgaben gehören insbesondere

- Koordination und Verwaltung,
- Fortbildung und Supervision,
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Dokumentation und Forschung.

Die sekundären Aufgaben werden nicht von Förderzentren allein wahrgenommen, an ihrer Erfüllung sind auch andere Institutionen (Lehrerfortbildungseinrichtungen; Schulverwaltung; Hochschulen; usw.) beteiligt. Da in Förderzentren jedoch ein beträchtliches Potential an Kompetenzen, Ressourcen und Erfahrungen vorhanden ist, sollte dieses akkumulierte Potential auch auf den sekundären Aufgabenfeldern genutzt werden.

Es wäre nun von Interesse, die genannten Aufgaben von Förderzentren en detail auszuführen und insbesondere die Formen, Wege und Mittel der Aufgabenbewältigung konkret zu beschreiben. Da tut sich eine Fülle von Fragen mit hoher Praxisrelevanz auf: Ist unter dem Vorzeichen von Integration eine andere Diagnostik erforderlich (Schuck 1990)? Wie funktioniert Co-Teaching? Wann ist eine sonderpädagogische Förderung behinderter Schüler außerhalb der Stammgruppe und des Klassenraumes legitim und notwendig? Was ist unter Beratung zu verstehen? Und so fort. Die Komplexität der Fragen fordert differenzierte Ausführungen; sie sind Thema eigenständiger Abhandlungen.

6. 3 Institutionelle Organisationsform

Unter der Chiffre "institutionelle Organisationsform" sollen dienstrechtliche und verwaltungsorganisatorische Aspekte von Förderzentren erörtert werden. Klärungsbedürftig ist, wem die Leitung eines Förderzentrum obliegen soll, welcher Abteilung in der Schulbehörde die Aufsicht über Förderzentren zukommt, und ob Förderzentren dem Regel- oder Sonderschulwesen zuzuordnen sind.

Die bauliche Unterbringung von Förderzentren ist demgegenüber von untergeordneter Wichtigkeit. Es ist sicherlich naheliegend, die bisherigen Sonderschulen als Gebäude für Förderzentren zu nutzen. Aber auch andere Räumlichkeiten kommen in Betracht. Wo immer

Platz ist für ein Sekretariat, ein Konferenzzimmer, ein Dienstzimmer des Leiters und für eine Mediothek, dort kann grundsätzlich auch ein Förderzentrum untergebracht werden. Zur Verkürzung der Kommunikations- und Verkehrswege ist gleichwohl eine möglichst nachbarschaftliche Nähe des Förderzentrums zu den Betreuungsschulen wünschenswert.

Die Frage der institutionellen Organisationsform von Förderzentren findet unterschiedliche Antworten. Die wesentlichen denkmöglichen Alternativen sind:

1. Förderzentrum als Abteilung der Sonderschule
2. Förderzentrum als Abteilung der Regelschule
3. Förderzentrum als selbständige Einrichtung.

(1) Ein Förderzentrum als Abteilung einer Sonderschule wird von dem Schulleiter dieser Sonderschule geleitet und untersteht der Schulaufsicht für Sonderschulen.

Für Förderzentren als Abteilungen von Sonderschulen werden verschiedene Argumente ins Feld geführt. Die Sonderpädagogen von sonderschulinternen Förderzentren haben einen kontinuierlichen Bezug zu einschlägigen Erfahrungen und Erkenntnissen ihres jeweiligen Fachgebiets, insbesondere dann, wenn ihr gesamtes Stundendeputat anteilig auf die Mitarbeit im Förderzentrum und auf eigene Unterrichtstätigkeit in der Sonderschule verteilt ist. Die Sonderschule bleibt dann für die Sonderpädagogen in fachlicher Hinsicht der Jungbrunnen einschlägiger beruflicher Erfahrungen, in psychologischer Hinsicht der heimatliche Hort professioneller Identität.

Zugunsten von Förderzentren als Abteilungen von Sonderschulen spricht auch ein innovationsstrategisches Argument. Die Sonderschulen fühlen sich solchermaßen in den Prozeß der Integrationsreform aktiv miteinbezogen. Der Aufbau sonderschulunabhängiger Förderzentren könnte hingegen zu einem "Wagenburg-Effekt" (Hinz 1990, 18) in den bestehenden Sonderschulen führen.

Die Argumente für sonderschuleigene Förderzentren haben sicherlich ihr Gutes. Es bestehen allerdings begründete Zweifel, ob sonderschulinterne Förderzentren in hinreichendem Maße sich vom Geist der Separation abwenden und mit ungeteiltem Engagement der integrationsorientierten Arbeit zuwenden können. Bei einer konsequenten Verwirklichung des Integrationsauftrages kommt das sonderschulinterne Förderzentrum notwendigerweise in einen unlösbaren existentiellen Konflikt mit dem eigenem Haus. Die ureigenen Interessen der Institution Sonderschule und der dezidierte Integrationsauftrag von Förderzentren sind nicht miteinander vermittelbar. Motiv und Zielsetzung von Förderzentren ist die Beendigung der Aussonderung, Praxis und Effekt von Sonderschulen just das Gegenteil, die Realisierung von Aussonderung. Kein Sonderpädagoge könnte beiden Häusern, dem Förderzentrum wie der Sonderschule, gleichzeitig mit ungespaltener Loyalität dienen.

Die Sonderschulen selbst können die Arbeit von Ambulanzlehrern nicht von ganzem Herzen unterstützen, weil diese doch durch ihr Wirken der eigenen Einrichtung den Nachwuchs vorenthalten und ihr letztlich in subversiver Weise das Wasser abgraben. Der Verdacht des Dissidententums und des "Verrats" an der Idee der Sonderschule liegt auf der Lauer.

Die Glaubwürdigkeit sonderschulinterner Förderzentren erscheint den potentiellen "Kunden" zweifelhaft. Eltern behinderter Schüler und Lehrer an Regelschulen können letztlich nicht sicher sein, in wessen Diensten der Sonderschulpädagoge steht, ob er sich wirklich der

Integrationsaufgabe verpflichtet fühlt oder ob er als Wolf im Schafspelz daherkommt und in seinem Innerstern letztlich doch ein unverbesserlicher Vertreter der Segregation ist.

Die zentrale Aufgabe der Integrationsunterstützung und -förderung legt es nahe, Förderzentren nicht als eine Einrichtung des Sonderschulwesens zu konzipieren (Sander 1990, 10).

(2) Die Alternative Förderzentrum als Abteilung einer Regelschule ist bislang nicht verwirklicht; sie ist zur Zeit auch nur schwerlich als eine praktikable Alternative vorstellbar. Das Kollegium eines Förderzentrums besteht nahezu ausnahmslos aus Sonderpädagogen. Ein Kollegium von Sonderpädagogen der Schulleitung und der Schulaufsicht von Regelschulen zu unterstellen, dürfte wechselseitiges Befremden und Unbehagen auslösen. Den Sonderpädagogen könnte es an Akzeptanz der fachfremden Leitungsorgane, den Schulleitern und Schulräten des Regelschulwesens an Einfühlungsvermögen in sonderpädagogische Problemlagen, Sichtweisen und Handlungsmuster fehlen. Erst in weiterer Zukunft ist es möglich und dann auch erstrebenswert, die Sonderpädagogik und damit auch das sonderpädagogische Arbeitsfeld Förderzentrum in eine im vollen Wortsinne allgemeine Pädagogik einzubringen, in eine Pädagogik, die für alle da ist.

(3) Nach Lage der Dinge sind die Abteilungsmodelle zu verwerfen und Förderzentren als selbständige Institutionen zu verfassen. Die Leitung eines Förderzentrums ist einem Pädagogen anzuvertrauen, der in wenigstens einer sonderpädagogischen Fachrichtung zuhause ist. Die behördliche Aufsicht könnten sowohl die Ämter für das Regelschulwesen als auch des Sonderschulwesens übernehmen. Unter dienstrechtlichen und fachlichen Aspekten sind Förderzentren eher der Sonderschulbehörde zuzuordnen; aus ihrer Dienstleistungsfunktion für das Regelschulwesen ist dagegen eine Zuordnung zur Regelschulbehörde abzuleiten. Das Zusammentreffen eines integrierten Schulsystems mit einer segregierten Schulverwaltung schafft eine paradoxe Lage, die eine unstrittige Benennung der behördlichen Zuständigkeit für Förderzentren nicht zuläßt.

Förderzentren als eigenständige Einrichtungen eröffnen besondere Chancen. Die Eigenständigkeit ermöglicht unverzichtbare Freiräume, fernab der institutionsverhafter Beengungen der alten Institutionen das neue integrationspädagogische Paradigma zu entfalten. Es gilt, sowohl mystifizierte Formen sonderpädagogischen Denken und Handelns abzuschütteln als auch problematische Denk- und Handlungsmuster der Regelpädagogik zu überwinden. Integrationspädagogik ist mehr als Regelpädagogik plus Sonderpädagogik, und Sonderpädagogik in Regelschulen ist etwas anderes als Sonderpädagogik in Sonderschulen. Eigenständige Förderzentren könnten Orte pädagogischer Innovation sein.

7. Schluß

Kehren wir zum guten Schluß an den Anfang dieses Beitrages zurück: Wie soll das Kind heißen? Welcher Name wäre sachgerecht und verständlich?

Der Begriff "Ambulatorium" ist in Italien gebräuchlich. Er hebt zutreffend als charakteristisches Merkmal der neuen Einrichtung die "mobile", "ambulante" Arbeitsweise hervor. Was freilich soll der gemeine Mann mit diesem Wort anfangen? Sofern er den Duden bemüht, findet er unter "Ambulanz" folgende Eintragungen: 1. bewegliches Feldlazarett, 2. fahrbare ärztliche Untersuchungs- und Behandlungsstelle, 3. Rettungswagen, Krankentransportwagen, 4. kleine poliklinische Station für Ambulanz (Ambulatorium) - so in

der DDR. Wir tun wohl gut daran, uns vom "Ambulatorium" ob seiner medizinischen Konnotationen zu verabschieden und nach einem einheimischen pädagogischen Begriff zu suchen (Preuß 1989).

Gleichfalls untauglich ist das Etikett "Beratungszentrum". Beratung ist, wie dargestellt, ohne Frage eine wichtige Teilaufgabe der sonderpädagogischen Integrationsförderung, aber eben nur eine Teilaufgabe. Der Sonderpädagoge eines Förderzentrums ist keineswegs in erster Linie "Berater" und schon gar nicht "Therapeut"; er ist und bleibt ein Pädagoge, ein Lehrer für Schüler mit besonderem Förderbedarf. Er berät nicht nur, sondern ist auch selbst unterrichtend und fördernd tätig.

Die häufigste Namensgebung ist gegenwärtig "Förderzentrum". Förderzentrum kann sprachlich sowohl meinen, daß **von** dem Zentrum Förderung geleistet wird, als auch bedeuten, daß **in** dem Zentrum selbst Förderung von Schülern stattfindet. Obwohl Förderzentren im wesentlichen "Schulen ohne Schüler" und größtenteils außer Haus tätig sind, so sind doch zeitlich begrenzte Förderkurse für Schüler mit Behinderungen im Förderzentrum eine durchaus mögliche integrationsunterstützende Maßnahme. So weit, so gut. Unausgesprochen bleiben hingegen das eigentliche Wesen und das Selbstverständnis der neuen Institution, nämlich daß Förderzentren ein integrationsunterstützendes sonderpädagogisches Kompetenzzentrum sind und sich als "ein professionelles Netzwerk für die Unterstützung behinderter Kinder in ihrer Umwelt" (Sander) verstehen. Der Begriff "Förderzentrum" ist wenig aussagekräftig und kränkelt an inhaltlicher Blässe, aber immerhin ist er so unverfänglich, daß man sich mit ihm arrangieren kann.

Ein häufiges Attribut von Förderzentren ist "regional" oder auch "bezirklich". Da auch überregionale, überbezirkliche Förderzentren vorstellbar sind, taugen diese Attribuierungen lediglich als zusätzliche Kennungen, nicht jedoch generell als eine oberbegriffliche Charakterisierung der neuen Institution. Der Zusatz "Sonderpädagogisches" Förderzentrum trifft da weitaus besser den Kern der Sache, weil die Bündelung sonderpädagogischer Kompetenz in einem Haus ein durchgängiges Merkmal aller Förderzentren ist.

Wenn denn der Versuch, Sonderschulen in Förderzentren umzubenennen, unterbleibt, dann könnte künftig die neue Einrichtung den Namen "Sonderpädagogisches Förderzentrum" oder schlicht "Förderzentrum" tragen. Möge ein glücklicher Einfall uns aussagekräftigere Wortschöpfungen für "Ambulanzlehrer" und "Förderzentrum" bescheren.

Literatur:

Adrian, J.: Förderung sehbehinderter Schüler in Regelschulen: Staatliche Schule für Sehbehinderte Schleswig. In: GEW 'Im Brennpunkt' (1986) 24-25

Appelhans, P./Düe, W.: Mobile Beratung und Unterstützung Sehgeschädigter in Schleswig-Holstein - Aufgaben einer Schule ohne Schüler. Schleswig 1990 (Skript)

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung:: Die Integration behinderter Kinder in der Grundschule. Überarbeiteter Referententwurf. Hamburg 1989

Beirat für die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im allgemeinen Schulwesen (Berlin): Rahmenkonzept für bezirkliche Förderzentren. Beschluß vom 5. 12. 1989

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1984

Feuser, G./Meyer, H.: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel 1987

Heimann, G.: Gedanken zur schulischen Integration. In: blind - sehbehindert (1988) 1, 23-26

Hinz, A.: Veränderungen sonderpädagogischer Arbeit in allgemeinen Schulen. Ein Bericht auf der Grundlage Hamburger Erfahrungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 41 (1990) im Erscheinen

Kretschmann, R./Eggert, D.: Sonderpädagogische Förderung in der Grundschule. In: Sonderschule in Niedersachsen (1989) 2, 39-49 und 3, 1-11

Kretschmann, R.: Ende der Sonderschule? Zukunft der Sonderpädagogik. Vortrag beim Sonderpädagogischen Wochenende von GEW und VDS in Dorum 1990

Krispin, I.: Integrative Betreuung verhaltensauffälliger Schüler. Graz 1990 (Skript)

Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft (Saarland): Erlaß betreffend die Einrichtung eines Schulversuchs 'Sonderpädagogisches Förderzentrum' in Mettlach-Orscholz. In: Gemeinsames Ministerialblatt Saarland (1988) 212-213

Müller, H.: Integration aus der Sicht der Schulbehörde. In: Wocken, H./Antor, G./Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg 1988, 25-48

Pluhar, Chr./u. a.: Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Schleswig-Holstein. Vorschläge zur Weiterentwicklung des Schulsystems. Bericht der Fachkommission 'Integration' beim Landesvorstand der AfB Schleswig-Holstein. Kiel 1989 (Skript)

Prändl, B.: Neue Wege der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 35 (1984) 1-6

Preuß, Eva: Das Ambulanzlehrersystem - eine neue Organisationsform sonderpädagogischer Hilfe in der Berliner Schule. Erfahrungen und Zwischenbilanz. In: Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport (Hrsg.): Sonderpädagogik heute - Bewährtes und Neues. Referate des Sonderpädagogischen Forums Berlin. Fachtagung vom 23. bis 25. November 1987

Preuss-Lausitz, U.: Verwirklichung flächendeckender Nichtaussonderung im Vorschul- und Schulbereich - Persoektiven integrativer Erziehung. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988, 312-320

Preuss-Lausitz, U.: Vorschlag zur Einrichtung bezirklicher Förderzentren zur flächendeckenden gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Vorschul- und Schulbereich. TU Berlin 1987 (Skript)

Raab, R.: 'Die Hilfs- und förderangebote zu den Kindern bringen' - Zur Diskussion um ein neues Integrationskonzept. In: Daschner, P./Lehberger, R. (Hrsg.): Hamburg - Stadt der Schulreformen. Hamburg 1990, 164-167

Reuß, W.: Flexibles sonder- und sozialpädagogisches Fördersystem für erziehungsbedürftige Schüler an der Astrid-Lindgreen-Schule des Kreises Aachen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 39 (1988) 695-700

Sander, A.: Überlegungen zu Konzeptionen von Sonderpädagogischen Förderzentren. Saarbrücken 1990 (Skript)

Verband Deutscher Sonderschulen: Referat für Lernbehindertenpädagogik: Von der Schule für Lernbehindertenpädagogik zum Sonderpädagogischen Förderzentrum. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 40 (1989) 868-872

Verband Deutscher Sonderschulen: Sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen des Lernens. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 40 (1989) 341

Wocken, H.: Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, H./Antor, G./Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg 1988, 199-274

Wocken, H.: Vom Primat der Integration. Hamburg: 1988 (Skript)