

Ambulanzlehrerzentren - Unterstützungssysteme für integrative Förderung

1. Einleitung

Das Förderzentrum ist zu einem Brennpunkt bildungspolitischer Reformen im Bereich der pädagogischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher geworden. Obwohl in aller Munde, kann dennoch niemand verbindlich sagen, was denn ein Förderzentrum ist oder sein sollte. Während der Begriff in der Fachdiskussion noch diffus bis kontrovers gehandelt wird, hat er gleichwohl mittlerweile den Marsch durch die Institutionen angetreten und sich ungeachtet seiner Unbestimmtheit und Unklarheit sogar bis in etliche Landesgesetze vorgearbeitet. Ein höchst überraschender Vorgang: Der gewöhnliche Lauf der Dinge wäre eher, daß ein Sachverhalt, bevor er denn als Gesetzestext verhaltensregulierende Kraft annimmt, doch vorab hinlänglich und einvernehmlich geklärt ist. Die wissenschaftlichen Bemühungen um eine konsensuale Begriffklärung hinken also den legislativen Vorgaben hinterher, sie sind nichtsdestoweniger dringlicher denn je (Sander 1992; Sander 1995). Die folgenden Überlegungen gelten dieser Anstrengung des Begriffs und versuchen, die halbwegs freischwebende und unausgefüllte Worthülse Förderzentrum mittels kategorialer Bestimmungsmerkmale auf den Begriff zu bringen.

2. Vorläufer und Prototypen von Förderzentren

Wann zum ersten Mal das Wort Förderzentrum das Licht der Welt erblickte, muß genaueren historischen Recherchen vorbehalten bleiben. Die Sache ist jedenfalls älter als der Begriff. Als prototypische historische Vorläufer kann man das Konzept der Behinderungsspezifischen Hilfe der Bildungskommission, die Pädagogische Station in Essen-Vogelheim und die Schule für Sehgeschädigte in Schleswig benennen. Bei dieser Aufzählung fällt auf, daß von den ausgewählten drei Vorgängern niemand den Namen Förderzentrum im Schilde führte. Doch gehen wir die Ahnengeschichte von Förderzentren einmal der Reihe nach durch.

2.1 Deutscher Bildungsrat: Behinderungsspezifische Hilfe

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates strebte in den Empfehlungen "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" "eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten" (1973, 15) an. Zu diesem Zweck schlug die Bildungskommission die Einrichtung von "Kooperativen Schulzentren" vor, in denen Schulen für Behinderte und Allgemeine Schule zu einem flexiblen Förderverbund vernetzt sind. Ein Kernstück des Kooperativen Schulzentrums, das hier nur in relevanten Auszügen vorgestellt werden soll, ist die Organisationsform "Behinderungsspezifische Hilfe". Die Vorstellungen der Bildungskommission sind recht anschaulich und konkret und sollen deshalb mit ihren eigenen Worten wiedergegeben werden:

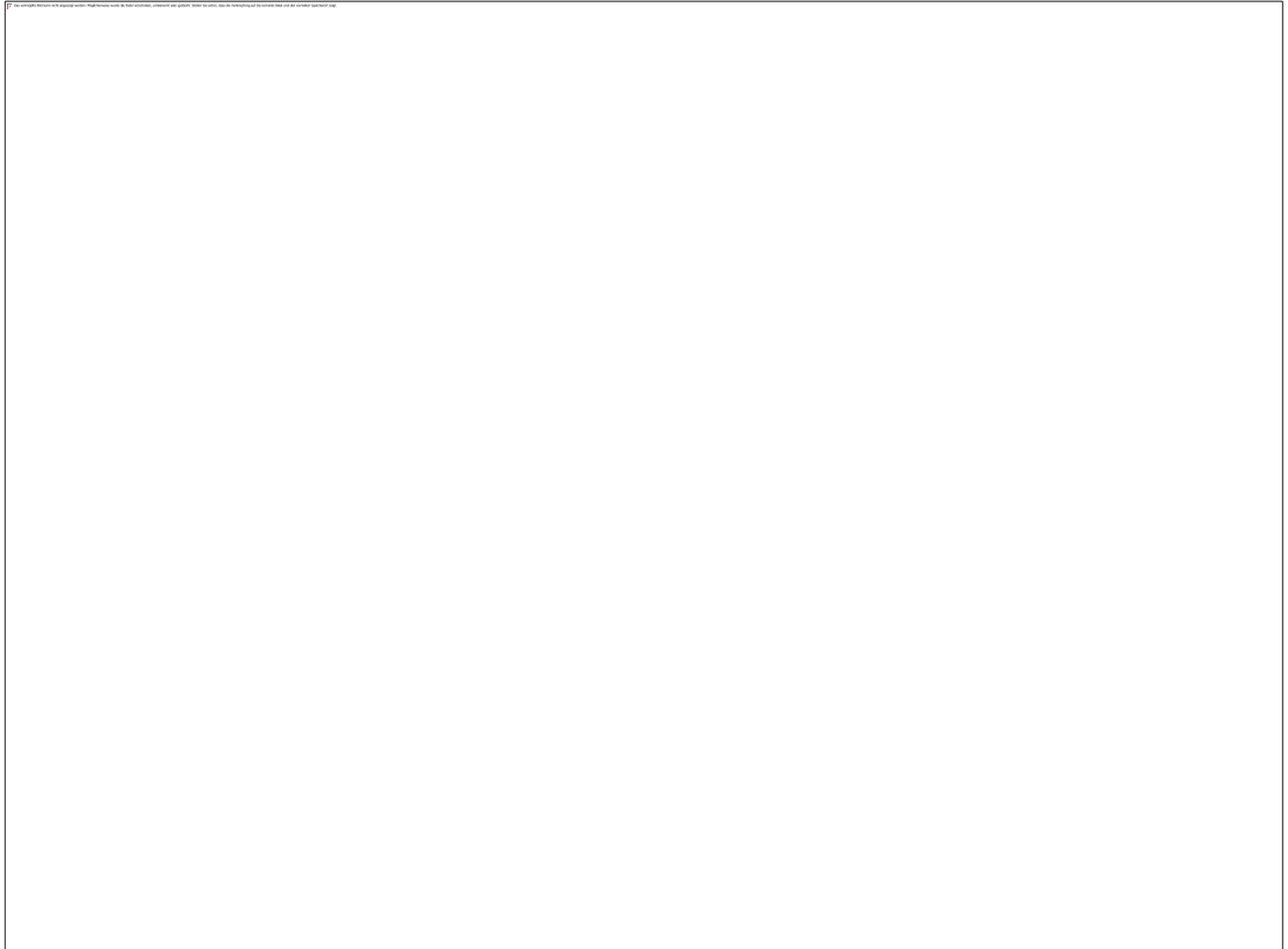


Abb. 1: Deutscher Bildungsrat: Sonderpädagogische Organisationsformen im Kooperativen Schulzentrum (Fst=Förderstunden; Fk=Förderkurse; BH=Behinderungsspezifische Hilfe)

"Für Schüler, die trotz drohender oder bereits gegebener Behinderung ... gemeinsam mit nichtbehinderten Schülern unterrichtet werden, 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 zusätzlich Verhaltenstherapie gewährleistet.

Diese zusätzlichen und ergänzenden Fördermaßnahmen werden durch Sonderpädagogen der betreffenden Fachrichtungen oder Therapeuten in Einzel- oder Gruppentherapie durchgeführt. ... Das Kollegium der Behindertenschule stellt einen oder mehrere Sonderpädagogen für die behinderungsspezifische Hilfe in der allgemeinen Schule frei" (S. 89).

"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." (90)

Neben der behinderungsspezifischen Hilfe sind als weitere Organisationsformen des Kooperativen Schulzentrums die Förderstunden und Förderkurse für Schüler mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen zu nennen. "Der Förderunterricht in den Förderkursen wird vornehmlich von Sonderpädagogen erteilt, die für Lernbehinderte spezialisiert sind, aber auch von Sonderpädagogen mit den Fachrichtungen Verhaltensgestörten- und Sprachbehindertenpädagogik. Sie können zum einen mit ihrer vollen Wochenstundenzahl im

Förderunterricht eingesetzt werden. Zum anderen ist eine Aufteilung ihrer Wochenstundenzahl für Förderunterricht und allgemeinen Unterricht möglich." (85). Das Teamteaching von Klassenlehrern und Sonderpädagogen wird von der Bildungskommission nicht als eigenständige Organisationsform genannt und in seiner Bedeutung eher unterschätzt, aber immerhin passager erwähnt: "Stärker als es bisher üblich war, verlangt die integrative Tendenz dieser Empfehlung, daß mitunter zwei Lehrer im Unterricht einer Klasse präsent sind" (86).

Eine zusammenfassende Charakterisierung der sonderpädagogischen Organisationsformen im Kooperativen Schulzentrum wird vorerst zurückgestellt; sie bleibt der abschließenden Profilanalyse vorbehalten.

2.2 Die Pädagogische Station Essen-Vogelheim

Das Schicksal der Empfehlungen ist bekannt (Muth 1984). Das Kooperative Schulzentrum wurde nirgendwo realisiert und existiert bis auf den heutigen Tag nur auf dem Papier. Im Zusammenhang mit den Empfehlungen entstanden Ende der 70er Jahre eine Reihe von Schulversuchen, die Fördermaßnahmen zur "Prävention" von Schulversagen im Rahmen einer "differenzierten" Grundschule (Hinz 1993, 24ff.) erprobten. Exemplarisch soll hier der Schulversuch Essen-Vogelheim dargestellt werden. Der Schulversuch trug den offiziellen Titel: "Pädagogische Stationen in der Grundschule"; erst späterhin fand der Begriff Förderzentrum Verwendung. Die Pädagogische Station Essen-Vogelheim mag sich in unverfälschter Weise mit eigenen Worten präsentieren:

"Das Vogelheimer Modell ist einmalig im Bundesgebiet. Orientiert an der aus Schweden stammenden Schulklinikidee wurde einer regulären Grundschule ein sogenanntes 'Förderzentrum' angegliedert, welches Kinder parallel zu ihrem Klassenunterricht für einige Stunden in der Woche besuchten. In diesem speziellen Förderunterricht, gewissermaßen innerhalb einer ambulanten 'pädagogischen Station' in den Mauern der Grundschule, sollten zum einen durch gezielte Maßnahmen im Bereich Mathematik und Sprache Lernschwächen ausgeglichen werden, zum anderen sollten durch spieltherapeutische Verfahren Verhaltensauffälligkeiten abgebaut werden. Flankierende Maßnahmen waren Elternarbeit, Zusammenarbeit mit den sozialen Diensten im Stadtteil, und die Durchführung von Projekten im Rahmen der ganzen Schule. Das Förderzentrum setzte sich aus zwei Förderlehrerinnen zusammen, die sich um den Leistungsbereich kümmerten und einer Sozialpädagogin und einer Schulpsychologin, die für den therapeutischen und sozialpädagogischen Bereich zuständig waren." (1981, 241).

Das Essener Förderzentrum ist "die einfache Konstruktion eines strukturellen Annex an die bestehende Grundschule, der in die herkömmliche Schulorganisation kaum verändernd eingreift und im Grunde ohne großen organisatorischen und personellen Aufwand an jede Schule und jeden Schultyp angegliedert werden kann" (Springer 1982, 277f.). Die Autorin charakterisiert das Vogelheimer Modell bezeichnenderweise auch als "Ankoppelung einer Mini-Sonderschule" (1981, 244).

Die Einrichtung einer Mini-Sonderschule in den Mauern einer Grundschule wurde von den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern und von der Wissenschaftlichen Begleitung negativ bewertet (Springer 1981; Springer 1992). Der Essener Versuch vermittelt die bewahrenswürdige Erkenntnis, daß eine integrationsförderliche Unterstützung behinderter Kinder nicht durch eine additive, externe, separierte Organisationsform erfolgen kann. Der Schulversuch wurde hier eben nicht wegen seines vorbildlichen Modellcharakters angeführt, sondern weil er sich selbst als Förderzentrum verstanden und definiert hat. Merke: Nicht alles, was sich Förderzentrum nennt, ist schon per se eine fortschrittliche sonderpädagogische Reform!

2.3 Die Schule für Sehgeschädigte in Schleswig

Bis zum Jahre 1983 besuchten die sehgeschädigten Schüler Schleswig-Holsteins die Schule für Blinde und Sehbehinderte in Hamburg. Der Schulbesuch war für jene Schüler, die im Umland Hamburgs wohnten, mit täglich längeren Fahrzeiten, für die anderen mit einem Aufenthalt in dem Internat verbunden. Ein erheblicher Anteil sehbehinderter Schüler in Schleswig-Holstein besuchte freilich eine Schule am jeweiligen Wohnort, allerdings ohne jegliche sonderpädagogische Hilfe. Damit war eine doppelte Problemlage gegeben: Mangel an sehgeschädigtenspezifischer Unterstützung im allgemeinen und fehlende Wohnortnähe im besonderen. Mit der Zielsetzung einer wohnortnahen, mobilen sonderpädagogischen Unterstützung wurde 1983 die "Schule für Sehbehinderte" in Schleswig eingerichtet. Die Arbeitsweise dieser "Schule" soll auch hier aus der Selbstbeschreibung eines Mitarbeiters deutlich werden:

"Die Staatliche Schule für Sehgeschädigte, Zentrum für Beratung und Frühförderung, ist ein überregionales Förderzentrum, das nunmehr seit dreizehn Jahren in ganz Schleswig-Holstein Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Sehschädigung durch mobile Beratung am Wohnort unterstützt. Unsere Einrichtung ist häufig als 'Schule ohne Schüler' durchaus zutreffend beschrieben worden.

Tatsächlich suchen wir Mitarbeiter des Förderzentrums die betroffenen Menschen in ihrem angestammten Umfeld, in den Familien, Kindergärten, allgemeinbildenden, Sonder- und Berufsschulen sowie an den Arbeitsplätzen auf, um vor Ort durch Beratung und Unterstützung mitzuarbeiten, daß Menschen mit Sehschädigungen ihren individuellen Bedingungen und Neigungen gemäß so normal wie möglich leben und lernen können. Zu uns nach Schleswig kommen die Betroffenen nur bei speziellem Beratungsbedarf und zu Kursen, die wir in regelmäßigen Abständen anbieten" (Adrian 1996, 30).

1995 gehörten der Schule für Sehgeschädigte 41 Sonderschullehrer und 13 weitere Fachkräfte (Orthoptistinnen, Orientierungs- und Mobilitätslehrer, Rehabilitationskräfte; Erzieherinnen, u. a.) an. Diese 54 Personen mit unterschiedlicher beruflicher Qualifikation waren für die sonderpädagogische Versorgung von 476 sehgeschädigten Menschen (davon 111 mit Blindheit) in den Arbeitsbereichen Früh- und Elementarerziehung, allgemeinbildende Schulen, Sonderschulen und Berufsbildende Schulen im ganz Schleswig-Holstein als "mobiler Dienst" zuständig (Appelhans und Kollegium 1993; Adrian 1996).

3. Merkmale von Förderzentren

Die Behinderungsspezifische Hilfe im Kooperativen Schulzentrum, die Mini-Sonderschule in Essen-Vogelheim und die Schule für Sehgeschädigte in Schleswig - sie sind je auf ihre Art einzigartige und nahezu unvergleichbare Exemplare für "Förderzentren". Schon die wenigen ausgewählten Beispiele verdeutlichen die beträchtliche Spanweite und Vielfalt von Realitäten, die nur mühsam durch den gemeinsamen Obergriff Förderzentrum zusammengehalten werden. Kein Förderzentrum gleicht auch nur in seinen grundlegenden Zügen einem anderen Förderzentrum. Manche Einrichtungen sind Förderzentren, obwohl sie sich selbst nicht so nennen; und manche Förderzentren sind, obwohl sie explizit diesen Namen tragen, gar keine Förderzentren, sondern nichts weiter als umgetaufte Sonderschulen. Angesichts dieser Sachlage tut Orientierung not, was notwendige und hinreichende Bestimmungsmerkmale von Förderzentren sind und welche Kategorien zu einer möglichst präzisen Beschreibung der Aufgaben und Ziele, der Organisation Struktur, hilfreich sind.

Für die Beschreibung von Förderzentren sind die folgenden Merkmalsdimensionen wesentlich:

1. Fachbezug: disziplinspezifisch - disziplinübergreifend

2. Altersbezug: stufenbezogen - stufenübergreifend
3. Einzugsgebiet: lokal - regional - überregional
4. Klientelbezug: indirekt - direkt
5. Betreuungsort: ambulant - stationär
6. Klientelrekrutierung: aufspürend - annehmend
7. Förderauftrag: zielgleich - zieldifferent

3.1 Fachbezug: disziplinspezifisch - disziplinübergreifend

Förderzentren unterscheiden sich zunächst einmal in ihrem Förderauftrag und Fachbezug, also darin, für welche Förderaufgaben und Förderschwerpunkte bzw. für welche Personen mit speziellen Förderbedürfnissen sie kompetent und zuständig sind.

In einer früheren Arbeit (Wocken 1990) wurde für diese Merkmalsdimension das Begriffspaar monoprofessionell-multiprofessionell gewählt, "Monoprofessionelle Förderzentren bieten ausschließlich für eine bestimmte Behinderungsart fachrichtungsspezifische Hilfen an. ... Multiprofessionelle Förderzentren vereinigen sonderpädagogische Kompetenzen und Ressourcen für alle Behinderungsarten" (Wocken 1990, 50). Diese Begriffswahl ist nicht zufriedenstellend und korrekturbedürftig. In der Schule für Sehgeschädigte in Schleswig, einem monoprofessionellen Förderzentrum, sind, wie ausgeführt, neben den Sonderschullehrern der einschlägigen Fachrichtungen eine Reihe weiterer Fachleute tätig, das Kollegium besteht aus einem "sehgeschädigtenspezifischen, aber multiprofessionell zusammengesetzten Team" (Adrian 1996, 33).

Es ist daher angeraten, das alte Begriffspaar durch passendere Begriffe zu ersetzen. Das Begriffspaar "disziplinspezifisch versus disziplinübergreifend" bezeichnet den Sachverhalt der Konzentration auf einen bzw. mehrere Förderschwerpunkte recht treffend und wird als künftiger Terminus vorgeschlagen. Alternativ könnte man auch von "unidisziplinär" und "multidisziplinär" sprechen.

3.2 Altersbezug: stufenbezogen - stufenübergreifend

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal von Förderzentren ist der Altersbezug. Hinsichtlich des Altersbezugs lassen sich stufenbezogene und stufenübergreifende Förderzentren unterscheiden. Förderzentren können ihre Arbeit schwerpunktmäßig auf das Kindes-, Schul-, Jugend- oder Erwachsenenalter ausrichten oder mehrere Altersstufen umgreifen. Durch die Bestimmung der Alters- und Lebensstufe wird zugleich auch das Klientel von Förderzentren eingegrenzt und präzisiert.

In der überwiegenden Mehrzahl werden Förderzentren als schulbezogene Einrichtungen konzipiert. Schulbezogene Förderzentren können wiederum die Betreuung behinderter Schüler in allen Schulstufen, Schularten und -formen übernehmen oder sich auf ausgewählte Stufen konzentrieren. Die "Schule" für Sehgeschädigte in Schleswig verfolgt ein alters- und schulstufenübergreifendes Konzept; sie leistet integrationsunterstützende Maßnahmen von der Früherziehung bis hin zur Berufsvorbereitung. Als eine Begründung wird hierfür angeführt, daß gerade bei den Übergängen, nämlich vom Elementarbereich in die Grundschule, von der Grundschule in die Sekundarstufe, von der Schule in die Berufsausbildung und Erwerbsarbeit eine besonders intensive Unterstützung erforderlich sei. Ein stufenbezogenes Förderzentrum wäre an den krisenhaften Gabelpunkten menschlicher Entwicklung noch nicht oder nicht mehr zuständig und damit konzeptionell verfehlt (Adrian 1996).

3.3 Einzugsgebiet: lokal - regional - überregional

Mit dieser Beschreibungskategorie wird erfaßt, wie groß das Einzugsgebiet ist, für das ein Förderzentrum sonderpädagogische Kompetenzen und Ressourcen vorhält.

Sofern etwa eine Grundschule Sonderpädagogen im eigenem Hause hat, könnte man von einem lokalen Förderzentrum sprechen; in diesem Fall, etwa bei den Integrativen Regelklassen in Hamburg, sind die Einzugsgebiete von Grundschule und lokalem Förderzentrum deckungsgleich; die hauseigenen Sonderpädagogen kümmern sich um alle Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen dieser einen Grundschule und dieses Einzugsgebiets, und auch nur um diese und keine weiteren. Von einem regionalen Förderzentrum könnte man dann sprechen, wenn ein Förderzentrum schulübergreifend tätig ist und mehrere Einrichtungen in einem Bezirk versorgt. Die Schleswiger Schule für Sehgeschädigte schließlich ist ein überregionales Förderzentrum mit der Zuständigkeit für ein ganzes Land. Die Übergänge vom lokalen bis hin zum überregionalen Förderzentrum sind nicht genau lokalisierbar, sondern fließend.

So sehr man sich auch eine möglichst wohnortnahe Einrichtung wünschen mag, so wenig kann zwischen lokalen, regionalen und überregionalen Förderzentren frei nach Belieben gewählt werden. Der konzeptionelle Gestaltungsspielraum wird durch einen gesetzlichen Bedingungs Zusammenhang eingeengt: Das mögliche Maß der Dezentralisierung von Förderzentren ist eine Funktion der Häufigkeit von Förderbedarfen in einer Region. Die Häufigkeit besonderer Förderbedarfe ist dabei eine kombinierte Größe aus den Variablen "prozentuale Behinderungsquote" (Prävalenzrate) und "regionale Bevölkerungsdichte". Je geringer die Prävalenz von Behinderungen und je dünner eine Region besiedelt ist, desto größer muß auch das Einzugsgebiet von Förderzentren bemessen werden (vgl. Wocken 1990).

3.4 Klientelbezug: indirekt - direkt

Das Kernstück der Lehrertätigkeit ist der Unterricht. Im Unterricht haben Lehrer unmittelbaren Umgang und direkten Kontakt mit den Schülern. Zur Arbeitszeit von Lehrern gehören über den Unterricht hinaus aber weitere Tätigkeiten, bei denen der Lehrer keinen unmittelbaren und direkten Umgang mit den Schülern hat, sondern nur mittelbar, indirekt für sie arbeitet: Konferenzen, Elternarbeit, Fortbildung, Unterrichtsvorbereitung und anderes mehr.

Vergleichbar kann die Tätigkeit von Sonderpädagogen an Förderzentren grob in zwei Arbeitsbereiche geteilt werden:

1. Unterrichtsarbeit

Unterrichtsarbeit meint pädagogische Arbeit **mit** behinderten Kindern (Mitarbeit im Unterricht, spezielle Förder- und Therapiemaßnahmen; Spielgruppen usw.)

2. Beratungsarbeit

Beratungsarbeit meint pädagogische Arbeit **für** behinderte Kinder (Elternberatung, Medien-dienst, Entwicklung von Förderplänen, Koordination sozialer Dienste, usw.)

Die Einteilung der Arbeitsbereiche ist nicht trennscharf. Zwischen Unterrichtsarbeit und Beratungsarbeit gibt es Mischformen und fließende Übergänge.

Sonderpädagogische Förderzentren unterscheiden sich zum Teil erheblich in der Art und Weise, ob die professionellen Mitarbeiter in unmittelbarem Kontakt mit der Klientel stehen oder ob sie ihren Tätigkeitsschwerpunkt mehr oder minder auf Beratungsarbeit verlagert haben. In einschlägigen Sammelwerken zum Thema Förderzentrum (Gers 1992; Mohr 1993; Schmidt und Wachtel 1996) präsentieren sich auch "Beratungszentren", die mit Kindern selbst kaum noch

Umgang haben und sich ganz und gar auf Fortbildung, Öffentlichkeitsarbeit, Innovationsbegleitung und Dokumentation konzentrieren.

Zu welchen Anteilen sonderpädagogische Förderzentren indirekte und direkte Arbeit leisten bzw. Förderung und Beratung anbieten sollten, ist eine offene Frage, die angesichts der jungen Entwicklungsgeschichte dieser Organisationsform noch keine definitive Antwort erlaubt. Vielfältige Beobachtungen von Förderzentren lassen indes einige Feststellungen zu, die eine gesetzmäßige Gültigkeit beanspruchen können: Je geringer der zeitliche Anteil ist, der sonderpädagogischen Unterstützungssystemen für ihre Arbeit zusteht,

1. desto stärker setzt sich eine Orientierung an präventiver, zielgleicher Förderung durch (siehe 3.7), und
2. desto größer ist der Anteil indirekter, beratender Tätigkeit zu Lasten der unmittelbaren Förder- und Unterrichtsarbeit. In extremen Fällen, so die Erfahrungen, beschränken sich die sonderpädagogischen Interventionen auf Diagnose von Schülern und Übermittlung der diagnostischen Befunde an Eltern und Lehrer.

In der Entwicklung der ambulanten sonderpädagogischen Unterstützungssysteme wird sorgsamst darauf zu achten sein, daß eine problemangemessene Balance von direkter und indirekter Arbeit, von Förderung und Beratung gewahrt bleibt. Es wäre fatal, wenn ambulante Sonderpädagogik sich aus der unmittelbaren Arbeit mit ihrer Klientel zurückzieht und sich auf diagnostische Dienste reduziert.

3.5 Betreuungsort: ambulant - stationär

Dieses Bestimmungsmerkmal von Förderzentrum besitzt vermutlich die größte Differenzierungskraft und ist zugleich in der gegenwärtigen Diskussion am meisten umstritten. Hier geht es um die Frage, ob Förderzentren sich als stationäre Einrichtungen verstehen, die ähnlich wie Sonderschulen konstante Lerngruppen als festen Bestandteil führen, oder ob Förderzentren überwiegend mobile Dienste exportieren und der Tendenz nach "Schulen ohne Schüler" sind (Otte 1996).

Die Gretchenfrage ist das Wo: Wo findet die sonderpädagogische Unterstützung statt: Vor Ort oder in der Station, am Ort des Bedarfs oder am Ort des Angebots, dezentral oder zentral? Kommt die Sonderpädagogik dahin, wo die Kinder zuhause sind, oder gehen die Kinder dahin, wo die Sonderpädagogik zuhause ist?

Das Begriffspaar ambulant-stationär stammt aus dem Wörterbuch der Medizin. So wird etwa eine ambulante und eine stationäre Geburtshilfe unterschieden. Die medizinischen Begriffe verweisen allerdings nicht nur auf den Ort der Versorgung; in ihnen schwingt zugleich mit, daß eine ambulante Betreuung bei weniger schwerwiegenden Problemen erfolgt und weniger umfangreich und intensiv ist. Derartige Bedeutungsbeimengungen werden hier im sonderpädagogischen Kontext ausdrücklich ausgeschlossen.

Vielfach können Förderzentren sowohl ambulante Dienste wie auch stationäre Förderangebote bereitstellen. Bei der Beschreibung und Beurteilung von Förderzentren wird es daher darauf ankommen, welches Mischungsverhältnis von ambulanten und stationären Anteilen derzeit real gegeben ist und für die weitere Zukunft konzeptionell angestrebt wird.

3.6. Klientelrekrutierung: aufspürend - annehmend

Bei dieser Merkmalsdimension geht es um die Frage, wie Förderzentren und ihre Klientel überhaupt miteinander in Kontakt kommen und zueinander finden. Zweierlei Alternativen können unterschieden werden: Im ersten Fall verhalten sich die Förderzentren mehr oder minder passiv; sie warten ab und lassen die Dinge auf sich zukommen. Das Klientel kommt aus freien

Stücken auf das Förderzentrum zu oder wird von ratsuchenden Personen oder Institutionen, etwa den Eltern oder einer Schule, vorgestellt und angemeldet. Man könnte von einem Anmelde- oder Abrufmodell sprechen. Im anderen Fall wird das Förderzentrum aktiv; es wird aufspürend tätig und sucht in relevanten Einrichtungen und Lebensfeldern, ob sich dort Kinder befinden, die einer besonderen Förderung bedürfen. Beispiele sind etwa der Sozialarbeiter, der zu drogenabhängigen Kids am Hauptbahnhof Kontakt aufnimmt, der Schulhelfer, der den Schulschwänzern nachgeht und sie zur Schule bringt, oder eine Reihenuntersuchung, bei der alle Kinder mit Lern- und Sprachproblemen identifiziert werden sollen.

Auch ohne ausgreifende Erläuterungen wird deutlich, da es sich bei der Rekrutierungsdimension um eine hochinteressante und brisante Frage handelt. Dabei ist keineswegs von vorneherein ausgemacht, welcher Rekrutierungsmodus als positiv oder negativ einzustufen ist. Jeder Auswahlmodus hat je spezifische Vorzüge und Nachteile. Wahrscheinlich ist ferner, daß für besondere Problemlagen und Problemgruppen jeweils auch ein adressatenspezifischer Rekrutierungsmodus ausgewählt werden muß und es nicht die optimale Lösung für alle Fälle gibt.

3.7. Förderauftrag: zielgleich - zieldifferent

Das Begriffspaar zielgleich - zieldifferent ist ein zentrales Bestimmungsmerkmal integrativer Pädagogik. Es ist ein Kriterium, an dem sich die Geister scheiden und das die Grenze zwischen Prävention und Integration markiert. Sofern ein sonderpädagogisches Förderzentrum mit dem Auftrag einer zielgleichen Förderung bedacht ist, kommt der Sonderpädagogik die Aufgabe einer "Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit" zu. Das Förderzentrum bietet dann Notfallhilfe oder Nachhilfe an, mit der expliziten Zielsetzung, die Normalität des Schulkindes zurückzugewinnen und seinen Verbleib in der Normalschule sicherzustellen. Aus Förderkindern sollen normale Schulkinder gemacht werden. Kann eine zielgleiche Förderung nicht erreicht werden, ist im gleichen Atemzuge auch das Förderzentrum von seinem Auftrag entpflichtet und die Sonderschule wird zuständig. Der Auftrag einer zielgleichen Unterstützung zieht notwendigerweise auch die Unterscheidung von integrationsfähigen und nicht integrationsfähigen Kindern nach sich.

Das Prädikat einer integrationsunterstützenden Einrichtung kann Förderzentren nur dann zugesprochen werden, wenn die zieldifferente Förderung ein unumstößliches Element des Konzepts ist. Bei zielgleichem Förderauftrag tragen Förderzentren eher dazu bei, die Normalitätserwartung der Regelschule zu stabilisieren; die Akzeptanz von Verschiedenheit wird nicht gefördert, sondern im Gegenteil: Integrationsfähigkeit wird als Normalitätsnorm etabliert und zur Legitimation von Aussonderung verwendet: "Es gibt eben Kinder, die kann man nicht integrieren."

Die Auflistung von Merkmalen sonderpädagogischer Förderzentren soll mit einem ergänzenden Hinweis abgeschlossen werden. Mitunter unterscheiden sich sonderpädagogische Ambulanzen auch darin, ob der Inhalt ihrer Fördertätigkeit eher fachbezogen oder fächerübergreifend ist. In der Praxis ambulanter Lernbehindertpädagogik etwa finden sich Konzepte, die gezielte Förderung in schulischen Versagensfächern als zentralen Inhalt der Unterstützungsarbeit ansehen, und Konzepte, die eher eine nachholende und anregende Förderung der allgemeinen Entwicklung und grundlegender Fähigkeitsbereiche wie Wahrnehmung, Motorik u. a. als vordringlich anstreben.

4. Profile sonderpädagogischer Förderzentren

Für die Beschreibung von Förderzentren wurden sieben Kategorien dargestellt. Zum rechten Verständnis der Kategorien sind zweierlei Hinweise angezeigt:

1. Die Merkmale sind nicht als dichotome Kategorien, sondern als Eigenschaftsdimensionen zu verstehen. Die Feststellung von Merkmalen kann in aller Regel nicht nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip mit ja oder nein geschehen, zumeist ist ein bestimmtes Merkmal mehr oder minder stark ausgeprägt und gegeben.
2. Die Merkmale verstehen sich als deskriptive Kategorien. Sie enthalten keine Vorannahmen und Vorurteile darüber, was erstrebenswert oder untauglich, besser oder schlechter ist. Für welche Problemlagen ein disziplinübergreifendes Förderzentrum die optimale Lösung ist oder ob ein stufenbezogenes Förderzentrum einem stufenübergreifenden Förderzentrum vorzuziehen ist - diese und ähnliche Fragen können nicht a priori entschieden werden, sondern bedürfen gesonderter Prüfungen.

Mit Hilfe der sieben Merkmalsdimensionen ist es nun möglich, das Profil von einzelnen Förderzentren genau zu beschreiben und auch informativ zu vermitteln. Zur graphischen Repräsentation kann man ein sogenanntes Polaritätenprofil heranziehen. Die einzelnen Beschreibungskategorien sind als polare Merkmalsdimensionen zu verstehen. Auf jeder Merkmalsdimension kann in abgestufter Form eingetragen werden, in welchem Ausprägungsgrad das fragliche Merkmal bei einem Förderzentrum gegeben ist.

In den folgenden Abbildungen sind die Merkmalsprofile der eingangs beschriebenen Förderzentren wiedergegeben. Die Profile haben lediglich Demonstrationscharakter; sie erheben nicht den Anspruch wissenschaftlicher Objektivität, sondern spiegeln die Einschätzungen des Verfassers wider. Die Profile mögen für sich sprechen; wegen der eingangs erfolgten Darstellung kann auf eine erneute Versprachlichung verzichtet werden.

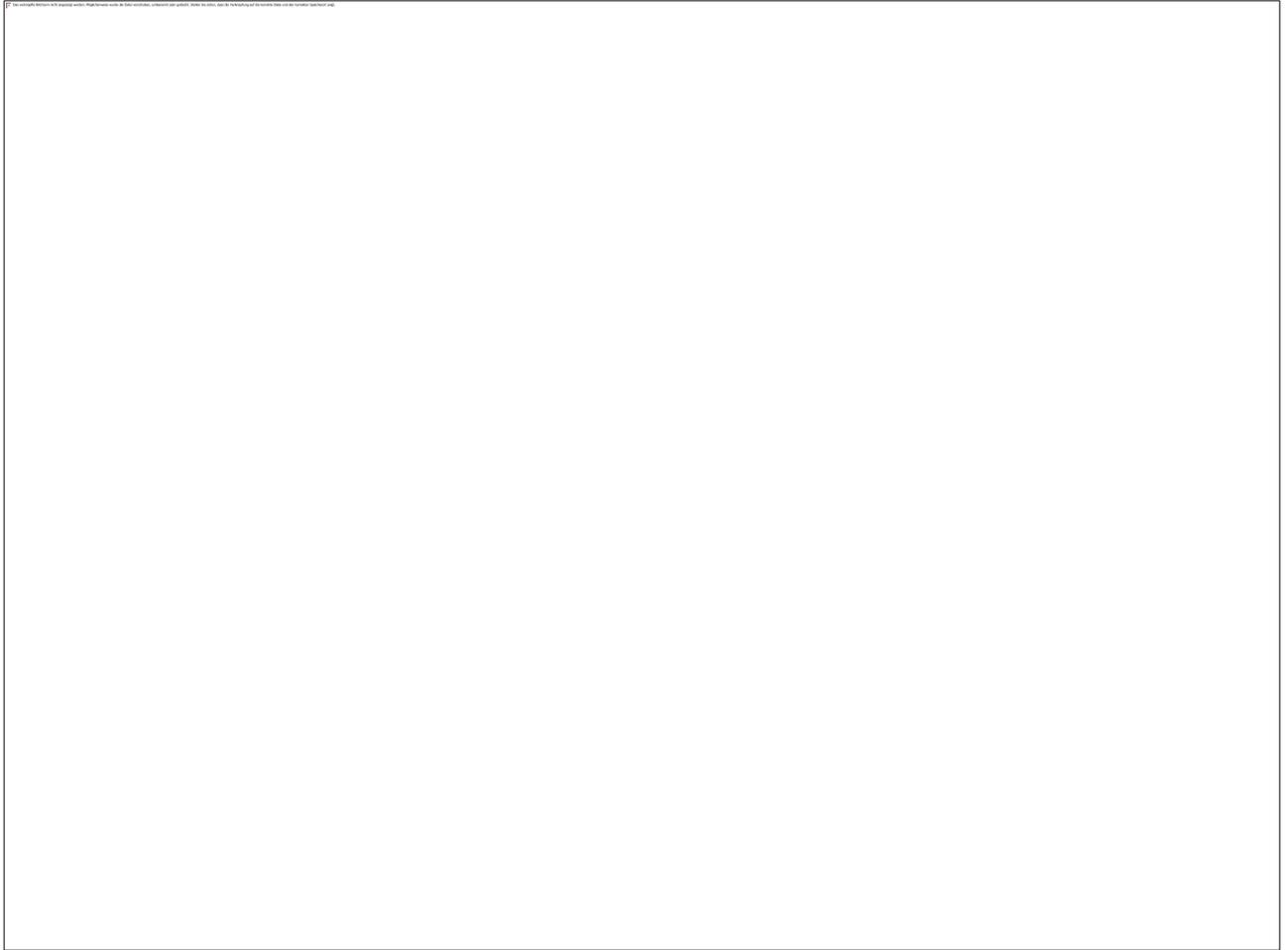


Abb. 2: Merkmalsprofil der Behinderungsspezifischen Hilfe (Bildungsrat)

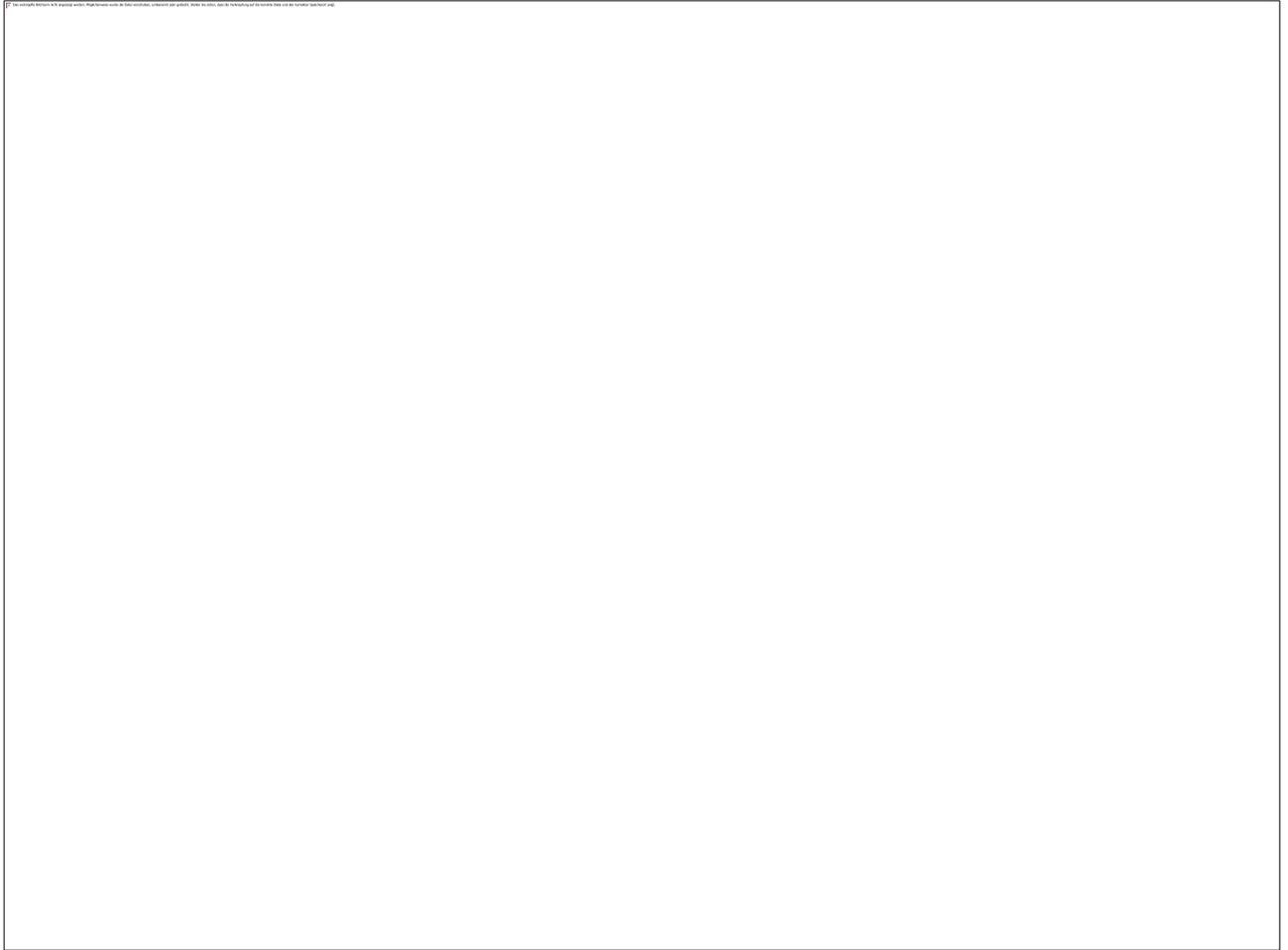


Abb. 3: Merkmalsprofil der Pädagogischen Station Essen-Vogelheim



Abb. 4: Merkmalsprofil der Schule für Sehgeschädigte Schleswig

5. Schluß

Was ist der Unterschied zwischen einem Förderzentrum und einer Sonderschule? Bei einer idealtypischen Kontrastierung der beiden Organisationsformen sind folgende Feststellungen zu treffen:

1. Sonderschulen sind definitionsgemäß eben Schulen und damit in aller Regel schulbezogen; Förderzentren können schulbezogen sein, sind aber nicht auf bestimmte Altersstufen festgelegt.
2. Sonderschulen sind dem Grunde nach immer disziplinspezifisch, auf diesem Konstruktionsprinzip beruht nun einmal "das gut ausgebaute, differenzierte Sonderschulsystem". Förderzentren können sowohl disziplinspezifisch als auch disziplinübergreifend sein.
3. Bezüglich des regionalen Bandbreite gibt es zwischen Sonderschulen und Förderzentren keine grundsätzlichen Unterschiede. Für beide gilt unerbittlich das Erfordernis einer hinlänglichen Klientelgröße, damit der ökonomische Aufwand für die speziellen Ressourcen und Kompetenzen vertretbar ist.
4. Erziehung, Unterricht und unter Umständen auch Therapie sind primäre Aufgabenfelder von Sonderschulen, die sie nicht an andere Personen und Institutionen delegieren, sondern selbst bewerkstelligen. Förderzentren hingegen sind bezüglich des Klientelbezugs nicht festgelegt und leisten in unterschiedlicher Proportionierung direkte wie indirekte Arbeit.
5. Die Merkmalsdimension ambulant-stationär bezeichnet die markanteste Differenz zwischen Sonderschulen und Förderzentren. Sonderschulen sind ohne ambulante Dienste denkbar,

Förderzentren nicht. Sonderschulen sind ohne stationäre Lerngruppen nicht denkbar, Förderzentren dagegen durchaus. Für die Sonderschulen sind stationäre Gruppen konstitutiv, für die Förderzentren ambulante Arbeit. Sonderschulen brauchen als Existenzbegründung und -nachweis hauseigene Schüler; Förderzentren können dagegen sehr wohl als Schulen ohne Schüler existieren. Dies ist die alles entscheidende Differenz zwischen Sonderschulen und Förderzentren.

6. Sonderschulen werden gelegentlich als aussondernde Schulen gebrandmarkt. Diese Kennzeichnung ist mit Bezug auf den Rekrutierungsmodus unzutreffend. In aller Regel werden Sonderschulen erst auf Anfrage hin tätig, der erste Akt der Aussonderung findet in den Regeleinrichtungen statt. Förderzentren dürften im Unterschied zu Sonderschulen in stärkerem Maße aufspürend ihrer Klientel nachgehen, ambulante Sonderpädagogen suchen vielfach ihre Kinder selbst aus.

7. Sonderschulen gehen dem Grunde nach von einer homogenen Schülerschaft aus und streben eine zielgleiche Förderung an. Dieses Konstruktionsprinzip wird gebrochen durch Beobachtungsklassen an Sprachheilschulen oder Mehrfachbehindertengruppen an Schulen für Körperbehinderte oder Geistigbehinderte. Förderzentren dienen der zieldifferenten Unterstützung behinderter Kinder an Regeleinrichtungen; sie verfehlen bei zielgleichem Förderauftrag ihre integrative Bestimmung.

Die Sonderschulen bisheriger Art haben sich wegen der starren Kategorisierung der Behinderungen und wegen der Fixierung auf stationäre Förderung überlebt. Die Zeit der kategorialen Behindertenpädagogik geht unwiderruflich dem Ende entgegen (Sander 1985; Sander 1988; Benkmann 1994; David 1994; Eggert 1996; Wocken 1996). Die Zukunft gehört der subsidiären Sonderpädagogik (Wocken 1991). Im ausgehenden Jahrhundert geht der Trend unumkehrbar weg von der institutionenbezogenen hin zu einer personbezogenen Förderung (Kultusministerkonferenz 1994), weg von stationären hin zu ambulanten Hilfen für Menschen mit Behinderungen. Die Reforminitiative, die mit der Signalwort Förderzentrum angestoßen wurde, zielt auf eine dezentrale, wohnortnahe, integrative sonderpädagogische Unterstützung. Die neuen Förderzentren müssen sich folglich der entscheidenden Prüffrage stellen, ob sie im diesem Sinne einen "Prozeß in Richtung Integration" (Pluhar 1995, 139) in Gang bringen.

Wenn allerdings die Frage: Was ist der Unterschied zwischen einem Förderzentrum und einer Sonderschule? lediglich als Scherzfrage begriffen und darauf mit dem Kalauer: Der Name, sonst nichts! geantwortet würde, dann wäre wohl alles Nachdenken über das Förderzentrum für die Katz gewesen und die Chance einer Erneuerung und Weiterentwicklung der Sonderpädagogik vertan.

Literatur

- Adrian, Josef: Mobile Beratung und Unterstützung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Seherschädigung in Schleswig-Holstein. Arbeit eines überregionalen Förderzentrums. In: Schmidt, Horst-Friedrich /Wachtel, Peter (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderzentren. Grundlagen, Erfahrungen, Ausblicke. Würzburg 1996, 30-34
- Appelhans, Peter /Kollegium der Staatlichen Schule für Sehgeschädigte in Schleswig: Ein überregionales Förderzentrum: Die Staatliche Schule für Sehgeschädigte, Schleswig (SfS). In: Mohr, Hans (Hrsg.): Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren. (Lebenswelten und Behinderung, Band 3) Hamburg 1993, 201-222
- Benkmann, Rainer: Dekategorisierung und Heterogenität - Aktuelle Probleme schulischer Integration von Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland. In: Sonderpädagogik 20 (1994), 4-13
- David, D.: Nonkategoriale Sonderpädagogik In: Sonderpädagogik 24 (1994) 2, 108-115
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart ²1976
- Eggert, Dietrich: Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Der Paradigmenwechsel in der Diagnostik und seine Konsequenzen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 19 (1996), 43-64
- Gers, Dieter (Hrsg.): Förderzentrum und Förderausschuß. Oder gibt es andere Bausteine für ein integratives Schulwesen? 'Beiträge zur Integrations-Diskussion'. (Materialien und Überlegungen zur Weiterentwicklung der Erziehung und Bildung 'behinderter' SchülerInnen, Bd. 2) Soltau 1992
- Hinz, Andreas: Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg 1993
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (1994), 484-494
- Mohr, Hans (Hrsg.): Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren. Hamburg 1993
- Muth, Jakob: Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 und ihre Wirkungen. In: Valtin, Renate /Sander, Alfred /Reinartz, Anton (Hrsg.): Gemeinsam leben - gemeinsam lernen. Behinderte Kinder in der Grundschule. Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt 1984, 17 - 24
- Otte, Gerhild: Weiterentwicklung kleiner Förderschulen zu Förderzentren ohne eigene Schülerschaft - dargestellt am Beispiel des Förderzentrums Leezen (Schleswig-Holstein). In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1996), 420-422
- Pluhar, Christine: Erfahrungen mit der Weiterentwicklung der Sonderschulen zu Förderzentren in Schleswig-Holstein. In: Die Sonderschule 40 (1995) 2, 130 - 142
- Sander, Alfred: Zum Problem der Klassifikationen in der Sonderpädagogik: Ein ökologischer Ansatz. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 54 (1985) 1, 15 - 31
- Sander, Alfred: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988, 75 - 82

- Sander, Alfred: Überlegungen zu Konzeptionen von Sonderpädagogischen Förderzentren. In: Gers, Dieter (Hrsg.): Förderzentrum und Förderausschuß. Oder gibt es andere Bausteine für ein integratives Schulwesen? (Materialien und Überlegungen zur Weiterentwicklung der Erziehung und Bildung 'behinderter' SchülerInnen, Bd. 2) Soltau 1992, 57-68
- Sander, Alfred: Modellversuch Sonderpädagogische Förderzentren: Was hat sich bewegt? Zugleich ein Versuch zu Folgerungen für die weitere Entwicklung. In: Die Sonderschule 40 (1995), 94-108
- Schmidt, Horst-Friedrich /Wachtel, Peter (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderzentren. Grundlagen, Erfahrungen, Ausblicke. Würzburg 1996
- Springer, Monika: Was erbringt eine 'Mini-Sonderschule' an der Grundschule? Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Schulversuch 'Pädagogische Stationen in der Grundschule'. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 32 (1981), 241-244
- Springer, Monika: Die pädagogische Kompetenz von Lehrern. Was leisten Förderzentren an Grundschulen? Weinheim 1982
- Wocken, Hans: Ambulante Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991), 104-111
- Wocken, Hans: Sonderpädagogisches Förderzentrum. In: Schuck, Karl-Dieter (Hrsg.): Beiträge zur Integrativen Pädagogik. Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter. Hamburg 1990, 33-60
- Wocken, Hans: Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Theorie, Konzept und Kritik. In: Schmetz, Dietmar /Wachtel, Peter (Hrsg.): Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Unterricht mit Lernbehinderten. (Texte zur Heilpädagogik. Handlungsansätze.) Rheinbreitbach 1994, 43-51
- Wocken, Hans: Sind Förderzentren der richtige Weg zur Integration? In: Die Sonderschule 40 (1995) 2, 84-93
- Wocken, Hans: 'Weiterentwicklung' von Sonderschulen zu sogenannten 'Förderzentren'. In: Schmidt, Horst-Friedrich /Wachtel, Peter (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderzentren. Grundlagen, Erfahrungen, Ausblicke. (Materialien) Würzburg 1996, 40-44
- Wocken, Hans: Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik 26 (1996), 34-38

Universität Hamburg
 Prof. Dr. Hans Wocken
 Sedanstraße 19
 20146 Hamburg

1. Überarbeitete und ergänzte Fassung des Aufsatzes "Merkmale und Profile von Förderzentren".

In: Die neue Sonderschule 43 (1998), S. 41-50