

Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff

1. Problemstellung

In diesem Beitrag geht es um das Verhältnis von Förderbedarfen der Schüler auf der einen Seite und Förderangeboten der Schule auf der anderen Seite. Mit Förderangeboten bzw. Förderressourcen sind alle materiellen und personellen Mittel gemeint, die einem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gewährt werden. Den Kern der Förderressourcen machen die Lehrerstunden aus, die für einen förderungsbedürftigen Schüler bereitgestellt werden.

In der Schrift "Kriterien für die Bemessung zusätzlicher Fördermaßnahmen im Rahmen des Modellversuchs Integrierte Förderung/Förderschule" lautet der erste Satz: "Ausgangspunkt zusätzlicher Fördermaßnahmen ist das Erkennen und Feststellen von Problemen im pädagogischen System Schüler - Schule - Umfeld." Die innere Logik dieses Satzes lautet mit anderen Worten: Voraussetzung für zusätzliche Lehrerstunden ist das Erkennen und Feststellen von Förderbedarfen. Diagnose und Etikettierung von Förderbedarfen bzw. von Behinderungen sind damit die unabdingbare Voraussetzung für die Bereitstellung sonderpädagogischer Ressourcen. Wer immer Lehrerstunden haben will, muß als Vorleistung behinderte Kinder namentlich benennen. Wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, wenn also Kinder mit Förderbedarf diagnostisch ermittelt und aktenkundig gemeldet worden sind, erst dann werden zusätzliche Lehrerstunden aus dem Ressourcenetat für die etikettierten Kinder bewilligt.

Meine These ist, daß für die Inflationierung von Förderbedarfen und die Eskalation der Bedarfsanforderungen die Logik dieses Junktims zwischen Bedarfsdiagnose und Ressourcenzuweisung verantwortlich ist.

Die kritischen Erörterungen beziehen sich keineswegs einzig und allein auf den Schulversuch "Integrierte Förderung /Förderschule". Der Schrei nach immer mehr Lehrerstunden ist keine rheinland-pfälzische Spezialität, sondern ein allgegenwärtiges Phänomen integrativer Schulreformen. Die nicht endenwollende Klage über Ressourcenmangel ist mittlerweile ein zentrales Problem integrationspädagogischer Reformen geworden, das dringend einer rationalen Lösung bedarf. Die kritischen Erörterungen sind deshalb nicht als ein Angriff auf den Schulversuch mißzuverstehen; vielmehr geht es um die Beschreibung, Analyse und konzeptionelle Lösung eines grundsätzlichen Problems integrativer Erziehung.

2. Begründung des Bedarfs-Angebots-Junktims

Dem Junktim zwischen Bedarfsdiagnose und Ressourcenangebot liegen der ursprünglichen Intention nach durchaus positive Absichten zugrunde; die positiven Funktionen des Junktims sollen vorab in aller Kürze vermerkt werden:

1. Ressourcensicherung

Es soll sichergestellt werden, daß alle Kinder, die besonderer Entwicklungshilfen bedürfen, diese auch wirklich erhalten. Die amtliche Bescheinigung eines Förderbedarfs soll gewährleisten, daß bedarfsdeckende Förderangebote glaubwürdig eingefordert und

gegebenenfalls auch gerichtlich durchgesetzt werden können. Das diagnostische Testat "Behinderung" bzw. "Förderbedarf" hat die Funktion eines Berechtigungsscheins für Lehrerstunden.

2. Ressourcenlegitimation

Die Vergabe zusätzlicher oder ergänzender Mittel erscheint nur dann gerechtfertigt, wenn die Empfänger auch nachweislich und anerkanntermaßen bedürftig sind. Damit zusätzliche Lehrerstunden für eine Klasse ohne Neid und Groll von anderen akzeptiert werden können, müssen einsichtige und nachvollziehbare Gründe angeführt werden. Es bedarf der Rechtfertigung, warum in einer Schulklasse nur ein Lehrer tätig ist und in einer anderen Klasse dagegen zeitweise ein zweiter Lehrer mithilft.

3. Praxis des Bedarfs-Angebots-Junktims

Die guten Absichten der Bedarfs-Angebots-Logik sind unstrittig. In der Praxis integrativer Schulversuche und -reformen hat dieses Prinzip indes zu problematischen, ja paradoxen Erscheinungen geführt.

Die Schulen, die Kinder mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen und dafür Förderressourcen erhalten, haben in kürzester Zeit den Mechanismus der Bedarfs-Angebots-Junktims begriffen. Der Lernprozeß der Schulen vollzieht sich in der Tat nach lerntheoretischen Gesetzmäßigkeiten. Weil dem diagnostizierten Förderbedarf regelhaft die Zuweisung von Lehrerstunden auf dem Fuße folgt, entsteht eine stabile Reiz-Reaktions-Verbindung. Die Schulen werden ganz im Sinne von Skinner konditioniert. Man betätigt die Diagnosetaste "Behinderung" bzw. "Förderbedarf" und man erhält zur Belohnung Förderstunden. Die Bekräftigung des Verhaltens "Etikettieren von Kindern" mit der angenehmen Konsequenz "Ressourcen" produziert und stabilisiert das bekannte und beklagte Verhaltensmuster der Schulen: die unersättliche Gier nach immer mehr Lehrerstunden. Was einmal als ein Instrument zur Ressourcensicherung gedacht war, wird umfunktioniert in ein Instrument zur Ressourcenbeschaffung. Die Diagnose von Förderbedarfen sollte ihrer Idee nach eine *conditio sine qua non* für Förderressourcen sein, in der Realität ist daraus eine *conditio per quam* für Ressourcenbeschaffung geworden.

Im Alltagsjargon werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelegentlich auch als "Rucksackkinder" bezeichnet. Zum persönlichen, unveräußerlichen Marschgepäck von "Bedarfskindern" gehören bestimmte Lehrerstunden, die sie mit sich herumtragen, wo auch immer sie sind. Ein Stufe-2-Kind in dem Schulversuch "Integrierte Förderung/Förderschule" bringt etwa 2 Lehrerstunden ein, und so fort.

Weil die Praxis der Ressourcenbeschaffung per Diagnose von Förderbedarfen eine verbreitete und ärgerliche Tatsache ist, mag eine sarkastische Formulierung des Sachverhalts erlaubt sein: Wer behinderte Kinder auftreiben und namhaft machen kann, wird dafür quasi mit einer Kopfgeldprämie belohnt. Das Prämieren mit Ressourcen verführt ungewollt Schulen und Lehrer zum Denunziantentum.

4. Gefahren des Bedarfs-Angebots-Junktims

Das Problem dürfte hinlänglich klar sein. Welche Gefahren ergeben sich daraus?

1. Gefahren für die Kinder

In vorintegrativen Zeiten konnten sich Kinder schon mal mehr oder minder große Fehler und Unzulänglichkeiten erlauben. Heute müssen Kinder fürchten, ob ihrer Schwächen degradiert und deklassiert zu werden. Kinder, die ehemals lediglich als "schwierig" oder "problematisch" galten, werden in präventiven und integrativen Kontexten nicht selten vorschnell als "behindert" eingestuft. Kinder, die in früheren Tagen schlichtweg "Problemkinder" waren und als solche auch getragen wurden, rutschen heutzutage aus der Zone der Normalität ab und werden der Kategorie Behinderung zugeordnet. Kinder mit Fehlern, Problemen usw. leben also gefährlicher, weil ihnen Deklassierung droht.

Gerade in integrativen Schulen kann man ja ohne sonderliche Gewissensbisse Kinder als behindert etikettieren, weil Etikettierungen nicht mehr mit der negativen Konsequenz der schulischen Aussonderung verbunden sind. Und auch die Eltern der betroffenen Kinder leisten keinen sonderlichen Widerstand, weil sie ja mit dem Versprechen auf mehr Lehrerstunden für ihre Kinder gelockt werden können und solchermaßen die bedenkliche Stigmatisierung ihrer Kinder als eine wohltätige Hilfe erleben. Die Schritte von Stufe 1 zur Stufe 2 oder von der Normalität zur Behinderung werden in der Folge kürzer und kürzer, denn Deklassierung von Kindern wird staatlich belohnt.

2. Gefahren für die Pädagogen

Ein wünschenswertes Ergebnis integrativer Erziehung wäre eigentlich, wenn Pädagogen Entwicklungsprobleme und -abweichungen von Kindern als normal akzeptieren können; wenn die Normalitätstoleranz, also die Bandbreite dessen, was man als normal durchgehen läßt, wächst. Das Gegenteil scheint vielfach der Fall zu sein. Integrationspädagogen werden in zunehmendem Maße hellhöriger und hellsichtiger für alle Arten von Auffälligkeiten. Die gesteigerte Sensibilität für Probleme von Kindern und für Problemkinder geht einher mit einer schwindenden Normalitätstoleranz. Eine Integrationspädagogin sagte einmal: "Ich habe in meiner Klasse jede Menge Behinderte!" Im Kopf dieser Lehrerin gab es in der Klasse nahezu ebenso viele behinderte wie normale Kinder. Die Abweichung, die Nicht-Normalität ist für diese Lehrerin die Normalität geworden.

Die Ausgrenzung behinderter Kinder findet nicht mehr institutionell, sondern im Kopf der Pädagogen statt. Schwierige Kinder werden gedanklich ausgesondert und von der Normalität ausgegrenzt. Die Grenze zwischen Normalität und Behinderung hat sich in bedenklicher Weise verschoben. Integration - so scheint es - steigert nicht die Normalitätstoleranz, sondern fördert umgekehrt die Abgrenzungsbereitschaft.

3. Gefahren für die Integrationsreform

Man kann es wirklich kaum glauben: Seitdem Prävention und Integration praktiziert werden, steigt die Zahl "problematischer" und behinderter Kinder unaufhörlich. Die angemeldeten Förderbedarfe schießen wie Pilze aus dem Boden, und die Nachfrage nach neuen und zusätzlichen Ressourcen ist schier grenzenlos. So paradox dies klingen mag, ein Körnchen Wahrheit ist an der folgenden Behauptung dran: Integration und Prävention führen nicht zu einer zahlenmäßigen Verringerung von auffälligen und behinderten Kindern, sondern im Gegenteil zu einer Vermehrung. Die Paradoxie ist unbegreiflich und will schlichtweg nicht in den Kopf: Integration produziert Behinderungen.

In informellen Gesprächen kann man von Fällen hören, wo die Logik des Bedarfs-Angebots-Junktims zu einem erpresserischen Kuhhandel mit den Schulbehörden schamlos ausgenutzt wurde: "Wenn wir nicht X zusätzliche Lehrerstunden bekommen, dann bleibt dieses Kind draußen vor der Schultür."

Wenn die Logik des Bedarfs-Angebots-Junktims nicht aufgehoben wird, dann sind Inflationierung von Förderbedarfen und Behinderungen und damit auch expandierende Ressourcenhaushalte die unausweichliche Folge. Integration wird aufgrund der Kostenexplosion unbezahlbar, sie trägt sich aufgrund der Maß- und Grenzenlosigkeit der Bedarfsanforderungen selbst zu Grabe.

5. Lösungsvorschläge

Um der Lage Herr zu werden, ziehen die Schulbehörden angesichts leerer Kassen die finanzpolitische Notbremse. Sie verweisen auf die schwierige Haushaltslage der Kommunen und Länder und auf den limitierten Haushaltsansatz für Integrationsausgaben. Das Bedarfs-Angebot-Junktims wird jetzt auf den Kopf gestellt und in eine Angebots-Bedarfs-Regel umgewandelt. Der verfügbare Etat bestimmt von nun an die Häufigkeit von Förderbedarfen. Die Anzahl von "Bedarfskindern" hat sich nach dem Haushaltsvolumen für Förderressourcen auszurichten. Es kann fortan nur soviel Förderbedarfe und Behinderungen geben, wie man bezahlen kann. Wieviele behinderte Kinder oder "Bedarfskinder" es gibt, ist also letztlich auch nach Kassenlage zu entscheiden. Der Verweis auf die begrenzten Mittel hat gewiß zwingende Überzeugungskraft, ist jedoch mangels einer vernünftigen, rationalen nachvollziehbaren Argumentation wenig befriedigend. Was ist zur Lösung des Problems zu tun? Ich plädiere für zweierlei Maßnahmen.

1. Ich plädiere für eine engere Fassung des Behinderungsbegriffs. Entsprechend der italienischen Praxis sind Schüler mit Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache und der Verhaltens nicht als Behinderte zu bezeichnen. Das diagnostische Etikett ist bei lernbehinderten, sprachbehinderten und verhaltensgestörten Schülern eine unnötige Diskriminierung. Weder die Eltern noch die Öffentlichkeit bezeichnen diese Schüler als Behinderte, und auch die Schüler selbst erleben sich nicht als behindert. Alle diese Schüler gehören nicht in Sonderschulen, sondern in allgemeine Schulen. Lern-, Sprach- und Verhaltensprobleme sind die normalste Sache der Welt, wir alle sind mehr oder minder davon betroffen. Wir müssen anfangen, das Anderssein dieser Kinder ohne diagnostische Stigmatisierung zu akzeptieren.

2. Bei Kindern mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen ist der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf nicht als eine individuelle, personbezogene Eigenschaft zu interpretieren. Sonderpädagogischer Förderbedarf für lern-, sprach- und verhaltensgestörte Kinder ist vielmehr eine systemische Kategorie. Förderbedarf ist eine Systemeigenschaft heterogener Lerngruppen (Fechler 1987)! Nicht die behinderten Kinder sind der entscheidende Legitimationsgrund für ein zeitweiliges Zwei-Pädagogen-System, sondern die pädagogischen Förderbedürfnisse einer heterogenen Lerngruppe. Dementsprechend sind Förderressourcen auch nicht ad personam, für namhaft zu machende Kinder zu gewähren, sondern heterogenen, integrativen Lerngruppen als ganzen zuzuweisen. - Bei nichtbehinderten Kindern verhält es sich übrigens nicht anders. Lehrerinnen werden üblicherweise nicht einzelnen Kindern, sondern immer ganzen Klassen zugeordnet, und kein nichtbehindertes Kind hat einen Anspruch auf einzelne Lehrerstunden, quasi auf Bruchteile einer Lehrerin.

Etwa 6 bis 8 Prozent aller Kinder haben im Laufe der Grundschulzeit erhebliche Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache und des Verhaltens; sie sind auf sonderpädagogische Hilfe und Unterstützung angewiesen. In einer Grundschule mit 4 Klassen sind dann also etwa 6 bis 8 Kinder sondererziehungsbedürftig. Für diese Kinder sollte jede Grundschule eine volle Sonderpädagogenstelle mit den Fachrichtungen Verhaltensgestörten-, Lern- oder Sprachbehindertenpädagogik erhalten.

Die Zuweisung eines Sonderpädagogen für jeden Zug einer Grundschule sollte dabei nicht von einer diagnostischen Etikettierung der Kinder mit Beeinträchtigungen abhängig gemacht werden. Die sonderpädagogischen Ressourcen werden nicht personbezogen, sondern schulbezogen gewährt. Der Stempel "Behinderung" für diese Kinder muß nicht sein; er ist überflüssig und vielfach sogar schädlich. Wir wissen ja eh, daß es an jeder Schule, wo auch immer, diese Kinder gibt, und wir müssen ihre Existenz nicht erst noch durch eine diskriminierende Etikettierung als Behinderte belegen.

Der Hamburger Schulversuch "Integrative Regelklasse" ist konzeptionell diesem systemischen Ansatz verpflichtet (Bürgerschaft 1990). Interessierte Grundschulen verpflichten sich per Konferenzbeschluß, alle Kinder des Schuleinzugsbezirks aufzunehmen und während der Grundschulzeit kein Kind zu den Sonderschulen für Lernbehinderte, Sprachbehinderte oder Verhaltensgestörte zu überweisen. Für diese integrative Selbstverpflichtung (Hinz 1992) erhalten die Grundschulen im Gegenzug eine klassenbezogene sonderpädagogische Grundausrüstung. Der Schulversuch kennt keine Aufnahmekommissionen, keine Förderausschüsse und keine diagnostischen Prozeduren, mit deren Hilfe Kinder als "behindert" gekennzeichnet werden. Im Schulversuch gibt es weder "Gutachtenkinder" noch "Förderbedarfskinder" noch Kinder, die namentlich mit dem Etikett "lernbehindert", "sprachbehindert" oder "verhaltensgestört" gekennzeichnet sind. Im Schulversuch Integrative Regelklasse werden nach dem Wohnortprinzip sehr wohl Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen aufgenommen, der Schulversuch verzichtet gleichwohl auf die Behinderungskategorien "lernbehindert", "verhaltensgestört", "sprachbehindert". Die "behinderten" Kinder sind da, aber niemand kennt ihren Namen.

Wenn also diese sonderpädagogische Grundausrüstung - ein Sonderpädagoge für 4 Klassen - verlässlich erwartet werden kann, dann werden wir in naher Zukunft auf die Behinderungskategorien "Lernbehinderte", "Verhaltensgestörte", "Sprachbehinderte" verzichten können. Für alle diese Kinder ist ja dann durch die Grundausrüstung von vorneherein, im wahrsten Sinne präventiv, gesorgt. Mit der Abschaffung dieser Behinderungsbegriffe wäre ein gutes Stück mehr Normalität gewonnen. Die Maßnahme "Sonderpädagogische Regelausrüstung" läuft also auf eine Abschaffung der Behinderungsbegriffe Lernbehinderung, Verhaltensstörung, Sprachbehinderung hinaus, nicht jedoch auf eine Abschaffung der sonderpädagogischen Hilfen für eben diese Kinder.

Sofern für Kinder mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensstörungen das systemische Verständnis von Förderbedarf Platz greift und die sonderpädagogischen Ressourcen schul- bzw. gruppenbezogen angewiesen werden, kann es keine Forderungen nach immer mehr Lehrerstunden geben. Die inflationäre Etikettierung von Kindern als "Bedarfskinder" hätte ein Ende. Und nicht zuletzt würden auch erhebliche Mittel und Mühen eingespart, die gemeinhin für die sogenannten Förderausschüsse investiert werden. Die Etikettierungs- und Ressourcenbeschaffungsdiagnostik, die Kinder mißbräuchlich für die Anheuerung von Lehrerstunden verwendet, hätte mitsamt dem leidigen Förderausschuß-Unwesen endgültig ausgedient.

Literatur

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.): Integration behinderter Kinder in der Grundschule. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Drucksache 13/6477 vom 11.07.1990. Hamburg 1990

Fehler, H.: Sonderpädagogik in der Grundschule. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. Sonderschule in Niedersachsen (1987), 1, 50 - 64

Hinz, A.: Aufnahmeverfahren für integrative Erziehung. Behindertenpädagogik (31) 1992, 338-349

Ministerium für Bildung und Kultur: Kriterien für die Bemessung zusätzlicher Fördermaßnahmen im Rahmen des Modellversuchs. Mainz 1994, 2. Auflage

Wocken, H.: Ambulante Sonderpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991), 2, 104-111

Veröffentlicht in: Sonderpädagogik 1996, Heft 1, 34-38