

Bildung in Deutschland

Ideenskizze für das Kapitel "Menschen mit Behinderungen"

Rolf Werning

1. Klärung des Verständnisses von Behinderung

Da der Behinderungsbegriff in der Gegenwart stark problematisiert wurde, wäre zu Beginn des Kapitels eine Begriffsklärung sinnvoll. Besonders einem biologisch-individualistischen Defizitmodell, das Behinderung als Eigenschaft von Individuen auffasst und als körperliche oder geistige Schädigung identifiziert, wird seit den 1970er Jahren ein soziales Modell von Behinderung entgegengesetzt. Behinderung wird hier als gesellschaftliche Barriere gedacht, die Individuen aufgrund von Normabweichungen stigmatisiert und benachteiligt. Behinderung ist damit eine soziale Konstruktion innerhalb konkreter gesellschaftlicher und historischer Bedingungen. In den letzten Jahren hat sich ein multifaktorielles Modell von Behinderung entwickelt, das Behinderung als relationales Konstrukt charakterisiert: In der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung“ (ICIDH-2 1999/ 2000) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wird die dynamische Wechselwirkung zwischen der körperlichen, geistigen und seelischen Verfassung einer Person und den Faktoren der physikalischen und sozialen Umwelt herausgestellt. Inkorporierte Faktoren des Individuums stehen folglich in Wechselwirkungen mit sozialen Kontextfaktoren und gesellschaftlichen Teilhabeoptionen.

Damit verbunden ist auch eine veränderte Perspektive auf Behinderung, die dynamische Entwicklungspotentiale und den Förderbedarf von benachteiligten Individuen in den Fokus rückt, statt auf unveränderliche Defizite zu verweisen.

Die größte Ausdifferenzierung von Behinderung findet sich im schulischen Kontext durch die Abgrenzung von acht unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten:

- Lernen: Förderbedarf im Lern und Leistungsverhalten, insbesondere des schulischen Lernens
- Sprache: spezifischer Förderbedarf im Kompetenzfeld des kommunikativen Handelns
- Emotionale und soziale Entwicklung: Förderbedarf in der Erlebens- und Selbstregulation
- Geistige Entwicklung: Förderbedarf bei diagnostizierten kognitiven Entwicklungsdefiziten
- Körperliche und motorische Entwicklung: spezifischer Förderbedarf bei Beeinträchtigung des Bewegungsapparates
- Hören: Förderbedarf bei diagnostizierter Hörschädigung
- Sehen: Förderbedarf bei diagnostizierter Sehbehinderung oder Blindheit

- Chronische Erkrankung: Lernrückstand durch lang andauernde Erkrankung
- *Ergänzend* wurden im Jahr 2000 Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht bei autistischem Verhalten vorgelegt.

Pädagogisch steht, bei allen Unterschieden im Detail, die Förderung des allgemeinen Lernverhaltens im Vordergrund. Die Curricula unterscheiden sich dagegen stark voneinander, da sie sich entweder an den Lehrplänen der Regelschulen orientieren oder qualitativ eigenständige Lernzielmodelle darstellen (Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen).

2. Darstellung der Entwicklungen der sonderpädagogischen Förderung zwischen Separation und Inklusion

In diesem Abschnitt sollen die aktuellen Entwicklungen der sonderpädagogischen Förderung nachgezeichnet werden. Dabei ist auf die aktuelle Inklusionsdiskussion – und damit auf das Spannungsverhältnis zwischen Sondereinrichtungen und gemeinsamer Bildung im vorschulischen, schulischen und nachschulischen Bereich – einzugehen. Ferner wäre es sinnvoll, die Begriffe Integration und Inklusion zu klären.

Ausgangspunkt der aktuellen Inklusionsdiskussion ist die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2006, die in Deutschland seit 2009 verbindlich ist. Grundsätzlich enthält die UN-BRK die allgemeinen Verpflichtungen, die Menschenrechte von Behinderten sicherzustellen, Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen zu verhindern und hierfür geeignete Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstige Maßnahmen zu treffen. Für den Bildungsbereich wird in Artikel 24 ausgeführt:

„(1)Die Vertragsstaaten erkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung an. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives¹ Bildungssystem auf allen Ebenen (...).

(2)Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass (...)

(b)Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen², hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben (...).“

¹ Im rechtsgültigen englischen Vertragsoriginal wird der Begriff „inclusive“ verwendet

² Im rechtsgültigen englischen Vertragsoriginal wird der Begriff „inclusive“ verwendet

Auf der Grundlage dieser Konvention wird die Separierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen in Frage gestellt und die gemeinsame Beschulung in der allgemeinen Schule angestrebt.

Inklusion geht jedoch über eine enge, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise hinaus und zielt auf die Transformation der Kultur von Bildungseinrichtungen in Bezug auf: 1. Verbesserung des Zugangs aller Kinder und Jugendlichen zu den Bildungseinrichtungen; 2. Verbesserung der Akzeptanz aller Kinder und Jugendlichen mit ihren je individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten durch Pädagoginnen und Pädagogen, Peers und Eltern; 3. Verbesserung der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an den Aktivitäten der Bildungseinrichtungen und 4. Verbesserung der Lern- und Leistungsentwicklung aller Kinder und Jugendlichen.

Inklusive Bildung setzt sich somit mit der grundlegenden Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im Kontext von Bildungsinstitutionen auseinander.

Die Entwicklung kann dann differenziert für den vorschulischen, den schulischen und den nachschulischen Bereich skizziert werden:

a) Vorschulischer Bereich

Die Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe (Statistisches Bundesamt 2011) erfassen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege den nachgewiesenen erhöhten Förderbedarf wegen körperlicher/geistiger Behinderung (nach dem 6. Kapitel §§ 53, 54 SGB XII) bzw. wegen seelischer Behinderung (§ 35a SGB VIII) oder durch erzieherische Hilfe (§§ 27 ff. SGB VIII), der in der Einrichtung zu einer entsprechenden Leistung führt.

In der folgenden Tabelle sind die Anteile von Kindern mit körperlichen/geistigen und seelischen Behinderungen sowie mit Hilfen zu Erziehung an der jeweiligen Altersgruppe dargestellt:

	Insgesamt	Körperlich/geistige Behinderung	Seelische Behinderung	Erzieherische Hilfen
3-4jährige	597495 (100%)	8036 (1,3%)	893 (0,15%)	3328(0,56%)
4-5jährige	648.934 (100%)	15094 (2,3%)	2243 (0,3%)	5176 (0,8)
5-6jährige	656.004 (100%)	19195 (2,9%)	3256 (0,5%)	6426 (1,0%)

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011 und eigene Berechnungen

Interessant ist hier, dass der Anteil der Kinder mit Behinderungen mit dem Alter deutlich zunimmt. Zudem zeigen die (hier nicht dargestellten) Daten, dass Jungen deutlich stärker betroffen sind als Mädchen.

Die Mehrzahl der Kinder mit Behinderungen wird im Vorschulbereich in integrativen Einrichtungen betreut. Im Überblick zeigt sich seit den 1990er Jahren ein Ausbau der integrativen Bildung. Dabei gibt es - wie im Schulbereich - große Unterschiede zwischen den Bundesländern.

2006 (Zahlenspiegel 2007) lag der Anteil der integrativen Betreuung in Deutschland bei 76,8%. Zwischen Ost- und Westdeutschland zeigt sich kaum ein Unterschied. Laut Zahlenspiegel bestätigt sich durch die Zahlen die Bedeutung einer integrativen Betreuung gegenüber einer Sondereinrichtung. Jedoch wird darauf aufmerksam gemacht, dass sich bundesweit jedes vierte Kind mit Behinderung in einer Sondereinrichtung befindet (vgl. Zahlenspiegel 2008, 146). Allerdings ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass dieser Anteil noch höher sein wird, da nur ein Teil der Sondereinrichtungen in die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe fällt, sodass „die Kinder- und Jugendhilfestatistik dieses Angebot nur sehr lückenhaft erfasst“ (Zahlenspiegel 2008, 146). Liegt der Anteil der integrativ betreuten Kinder in den Bundesländern Thüringen, Berlin, Bremen, Sachsen-Anhalt und Baden-Württemberg bei 90-100%, hat z.B. Niedersachsen nur einen Anteil von 42%.

„Somit kann – auch im Vergleich zu den Daten von 2002 – nicht generell davon gesprochen werden, dass die Betreuung in Sondereinrichtungen ein ‘Auslaufmodell’ darstellt und von integrativen Betreuungsformen zunehmend abgelöst wird“ (Zahlenspiegel 2008, 147).

Im Jahr 2010 beschreibt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) „eindeutige Tendenzen in der Betreuungsentwicklung von Kindern mit Behinderung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 52). Sie spricht von einer „steten Zunahme der Anzahl integrativer Kindertageseinrichtungen“ (ebd.). Zwischen 1998 und 2009 hat sich diese Zahl nahezu verdoppelt. Die Zahl der Sondereinrichtungen ist von 1998 bis 2002 deutlich gesunken und ist laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) nun konstant bei rund 350.

Klemm (2010) weist in seiner Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung bundesweit einen Inklusionsanteil von 61,5% und einen Exklusionsanteil von immerhin noch 38,5% aus. Laut Klemm (2010) besuchten im Frühjahr 2009 in Deutschland insgesamt 85.000 Kinder mit besonderem Förderbedarf Kindertageseinrichtungen oder Plätze in der Kindertagespflege.

52.500 dieser Kinder haben integrative Tageseinrichtungen besucht, 14.000 Kinder besuchten separierte Einrichtungen der Jugendhilfe und 16.000 Kinder nahmen Plätze in schulischen Förderschulkindergärten in Anspruch, während 2.700 Kinder im Rahmen der Kindertagespflege betreut wurden. Klemm macht auf die deutlichen länderspezifischen Unterschiede aufmerksam: Bei einem Inklusionsanteil von 34,3% in Bayern bis zu 99,9% in Sachsen-Anhalt. Auffallend ist, dass der Anteil in Berlin und „den ostdeutschen Bundesländern (mit Ausnahme Sachsens) deutlich über dem Bundesdurchschnitt liegt“ (Klemm 2010, 14). Die Förderquote insgesamt hat sich seit 2006 leicht von 1,0% auf 1,3% erhöht.

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012) beziffert den Anteil der separiert geförderten Kinder mit Behinderungen in frühkindlichen Bildung mit ca. 28%.

Aufgrund der 2009 verabschiedeten Resolution der Deutschen UNESCO Kommission „Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern“ hat sich die Diskussion über inklusive Bildung im frühkindlichen Bereich in den letzten Jahren noch einmal intensiviert.

b) Schulischer Bereich

Im Schuljahr 2009/2010 sind in Deutschland 5,4% (485.418) aller vollzeitschulpflichtigen Schüler der allgemeinbildenden Schulen als Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet worden (Die Zahlen beziehen sich auf die Klassenstufen 1-10). Der weitaus größte Anteil entfällt hierbei mit 42,6% (206.703) auf den Förderschwerpunkt Lernen, gefolgt von den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung mit 16,2% (78.708), Emotionale und Soziale Entwicklung mit 12,2% (59.200) sowie Sprache mit 10,7% (52.087). In den Förderschwerpunkten Hören und Sehen befinden sich mit 3,1% (15.119) und 1,5% (7.161) dagegen nur sehr geringe Anteile (vgl. KMK 2010a, 2010b).

International ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schulsystemen sehr unterschiedlich. So werden in Luxemburg 2,1% der Schülerinnen und Schüler als sonderpädagogisch förderbedürftig eingestuft. In Island sind es 24,5% (European Agency for the Development of Special Needs Education (2010)). Hier zeigt sich, dass international keine gemeinsame Definition für die Phänomene, die mit dem Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ beschrieben werden, vorliegt.

An dieser Stelle kann auch auf den großen Anstieg des Anteils von Kindern mit Förderbedarf durch den Schuleintritt eingegangen werden. Dies bezieht sich insbesondere auf die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und – mit Einschränkungen - auch Sprache, die häufig erst bei Schuleintritt relevant werden

Förderung in Förderschulen

Insgesamt wurden im Schuljahr 2009/10 79,9% (387.792) der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in Deutschland in Förderschulen der verschiedenen Förderschwerpunkte unterrichtet (KMK 2012.). Eine Umorientierung lässt sich zurzeit nur sehr bedingt feststellen, was sich auch an der unklaren Richtungsvorgabe der KMK zeigt (KMK 2007, 57). Wenn man einen Blick auf die Entwicklung der Förderschulquoten zwischen den Jahren 2001 und 2010 wirft, stellt man fest, dass die Förderschulquote nicht gesunken, sondern in der überwiegenden Zahl der Bundesländer angestiegen ist. Ferner ist festzustellen, dass sich die Förderschulbesuchsquoten in den Ländern stark unterscheiden. Spitzenreiter sind Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt mit 8%. Die geringste Quote von Kindern in Förderschulen hat Schleswig-Holstein mit 2,8% (vgl. KMK 2012).

Die Zahlen implizieren, dass die Wahrscheinlichkeit der Förderbeschulung nicht allein von individuellen Faktoren abhängt, sondern u.a. durch historisch gewachsene Strukturen des jeweiligen Bundeslandes beeinflusst wird. In einigen Bundesländern bedeutet das Label „sonderpädagogischer Förderbedarf“ bis heute beinahe zwangsläufig den Förderschulbesuch. Auch international ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in exklusiven settings unterrichtet werden sehr unterschiedlich. Hier haben 2010 Island mit 1,3% und Schweden mit 3,7% die niedrigsten und Belgien (französisch) mit 99,3%, Belgien (flämisch) mit 84,8% und Deutschland mit 83,2% die höchsten Exklusionsquoten. (European Agency for the Development of Special Needs Education, 2010).

Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang auch die Abschlüsse der Förderschüler und Förderschülerinnen. Insgesamt schlossen in Deutschland im Jahr 2010 40.226 Schülerinnen und Schüler die Bildungsgänge an Förderschulen ab. Davon verließen 75,3% (30.306) die Schule ohne Hauptschulabschluss. Die überwiegende Zahl (19.912) kam hier aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. 22,3% (8.954) der Jugendlichen erhielten einen Hauptschulabschluss und 2,2% (894) einen mittleren Abschluss. Lediglich 0,2% (72) der Schülerinnen und Schüler erlangte die Fachhochschul- (4) oder Hochschulreife (68) (KMK 2012).

Generell gilt somit, dass ein Förderschulbesuch auch die späteren Chancen auf selbständiges Wohnen und Leben, normale soziale Beziehungsgefüge und ein Berufsleben außerhalb von Sonderausbildungs- und -arbeitsbereichen erheblich einschränkt. Das gilt besonders im Bereich der kognitiven Beeinträchtigungen und bei schweren Behinderungen.

An dieser Stelle können auch die soziodemografischen Besonderheiten der Förderschüler thematisiert werden. So zeigen die aktuellen Statistiken (KMK und Statistisches Bundesamt) weiterhin eine Überrepräsentierung von Jungen und von Kindern mit Migrationshintergrund an Förderschulen (hier können die Berechnungen zum Relativen Risiko Index herangezogen werden). Zudem zeigen viele Studien eine hohe Überrepräsentanz von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern, insbesondere in der Förderschule Schwerpunkt Lernen (vgl. Werning, Löser & Urban 2008).

Förderung in allgemeinbildenden Schulen

Die KMK Statistik: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010 weist aus, dass „im Jahr 2010 in allgemeinen Schulen 108.642 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wurden. Das waren 13.200 (13,8 %) mehr als im Vorjahr. Seit 2001 hat damit der Anteil der Integrationsschüler in allgemeinen Schulen an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 12,4 % auf 22,3 % im Jahr 2010 um knapp 10 Prozentpunkte zugenommen.“ (XIII)

Von den Integrationsschülern haben 37.300 (43,5 %) den Förderbedarf Lernen, 25.500 (23,5 %) entfallen auf den Bereich emotionale und soziale Entwicklung und 16.600 (15,2 %) auf den Förderschwerpunkt Sprache. Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden relativ selten in allgemeinen Schulen unterrichtet.

Die Inklusionsanteile in den Bundesländern unterscheiden sich dabei erheblich. Klemm hat in dem Gutachten für die Bertelsmann-Stiftung für das Schuljahr 2008/2009 im Grundschulbereich ein Spanne von 12,8% in Hamburg bis 90,7% in Bremen und in der Sekundarstufe I eine Spanne von 5,7% in Sachsen-Anhalt bis 40,2% in Schleswig-Holstein ausgewiesen. Gerade die Integrationsquoten sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da die Definition von Integrationsfällen in den Bundesländern nicht gleich ist. Wenn durch Mobile Sonderpädagogische Dienste (Bayern) oder Beratungs- und Förderzentren (Hessen) in allgemeinen Schulen Schüler gefördert oder Lehrer beraten werden, ohne dass die Schüler als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert werden, tauchen diese Fälle in der

Statistik nicht auf. Dies ist insbesondere gegeben im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung (schulische Erziehungshilfe), in dem eine Etikettierung dem Ziel der Inklusion psychologisch zuwiderläuft. Wenn hingegen auch Schüler mit nur stundenweiser Unterstützung durch Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen als sonderpädagogisch förderbedürftig eingestuft werden, werden hohe Zahlen sogenannter Integrationsfälle produziert.

Auch die Schulformen beteiligen sich in sehr unterschiedlichem Maße an der Umsetzung von gemeinsamem Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen. Von den im Schuljahr 2009/10 integrativ unterrichteten Schülerinnen und Schülern besuchten 56,4% die Grundschule. Im Sekundarstufe I Bereich wurde der größte Anteil mit 16% in der Hauptschule unterrichtet, 7,6% besuchten eine Schulform mit mehreren Bildungsgängen, 5,7% eine integrierte Gesamtschule und 4,1% waren in der Orientierungsstufe. Die wenigsten Integrationsschüler befanden sich mit 1,8% an Realschulen und mit 2,1% an Gymnasien (KMK 2010a und eigene Berechnungen). Diese unterschiedlichen Integrationsquoten (Unterschiede zwischen Institutionen der vorschulischen Bildung, der Primar- und der Sekundarstufe und zwischen den Schulformen der Sekundarstufe) könnten intensiver diskutiert werden, da sie grundlegende Probleme mit inklusiven Entwicklungen deutlich machen.

Schulische Förderung von Kindern mit Behinderungen in öffentlichen und privaten Schulen

Die Thematisierung der schulischen Förderung in öffentlichen und privaten Schulen kann interessant sein, da natürlich gerade bei privaten Trägern die Tendenz bestehen könnte, die Einrichtung gegen inklusive Bestrebungen zu verteidigen. Die jeweiligen landesbezogenen Schulstatistiken geben über die jeweiligen Anteile Auskunft: In Bayern z.B. gibt es im Schuljahr 2010/11 352 Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (einschließlich Schule für Kranke). 161 Schulen sind in staatlicher, 3 in kommunaler und 188 in privater Trägerschaft. In Niedersachsen 174 Schulen mit dem Schwerpunkt Lernen in öffentlicher und 5 in freier Trägerschaft. Bei Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stehen 39 staatliche Schulen 11 Schulen in freier Trägerschaft gegenüber und bei den sonstigen Förderschulen sind es 28 in öffentlicher und 37 in freier Trägerschaft. In Nordrhein-Westfalen gibt es im Schuljahr 2011/12 683 öffentliche Förderschulen (ohne Schulen für Kranke) und 74 Ersatzschulen in privater Trägerschaft. Die Zahlen machen deutlich, dass ein nicht unerheblicher Teil von Kindern mit Behinderungen in privaten Schulen unterrichtet wird. Dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den

Förderschwerpunkten. Die höchsten Zahlen liegen – dies müsste noch genau analysiert werden – erwartungsgemäß bei Kindern mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Emotionale und Soziale Entwicklung.

Einschulung in die Förderschule

Der Bereich der Einschulung in die Förderschule ist im Bericht „Bildung in Deutschland 2012“ beschrieben worden. Dieser Bereich ist interessant, da er gerade aus einer inklusionspädagogischen Perspektive heraus kritisch zu diskutieren ist.

Empirische Ergebnisse zu den Effekten von separierender bzw. integrativer Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen

Hier könnte die Vielzahl nationaler wie internationaler Forschungen zu diesem Gebiet vorgestellt und diskutiert werden. Dabei beziehen sich die meisten Studien zur Lern- und Leistungsentwicklung auf Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen.

Im Bereich des sozialen Lernens liegen auch Studien vor, die andere Behinderungsarten einbeziehen (vgl. Klemm 2010, 24ff; Werning & Lütje-Klose 2012, 209ff.)

c) Förderung von Menschen mit Behinderungen im nachschulischen Bereich

Es wurde schon thematisiert, dass das Verbleiben an einer Förderschule häufig mit einem niedrigen oder keinem Schulabschluss verbunden ist, was wiederum zu schlechteren Chancen am Arbeitsmarkt führt. Ein regulärer Übergang in Ausbildung oder Arbeit ist unter diesen Bedingungen eher die Ausnahme für die betroffenen Jugendlichen. Vielmehr bedeutet das Ende der Schulzeit in vielen Fällen den Anfang einer Maßnahmenkarriere zur beruflichen Bildung oder beruflichen Integration (vgl. Bojanowski et al. 2005). Diese Karriere endet häufig in Langzeitarbeitslosigkeit oder aus Mangel an Alternativen zunehmend im Quereinstieg in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM).

Gegenwärtig gibt es in Deutschland ein komplexes und unübersichtliches Institutionennetz, welches der beruflichen Bildung, Beschäftigung sowie der Rehabilitation und Integration von (jungen) Menschen mit Behinderung dienen soll. Beispielsweise gibt es deutschlandweit 52 Berufsbildungswerke (BBW) mit dem Ziel der beruflichen Erstausbildung Jugendlicher, welche ähnlich wie die Förderschulen nach unterschiedlichen Förderbedarfen differenziert sind. Auch der Sek-I-Bereich von Förderschulen fokussiert zunehmend berufsqualifizierende Anteile. In den letzten Jahren sind zudem neue Integrationsinstrumente entwickelt worden, die auf eine individualisierte Unterstützung der beruflichen Teilhabe setzen. Das formulierte

Ziel der beruflichen Integration ist nunmehr die Abschaffung von Sonderarbeitsbereichen wie den WfbM und die Eingliederung möglichst vieler Menschen mit einer Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt. Besonders Arbeitsassistenz und unterstützte Beschäftigung in Unternehmen sollen die Integration in Regelarbeitsverhältnisse statt in separierende Sonderarbeitsbereiche ermöglichen. Gleichwohl ist die Beschäftigung in Sonderarbeitsbereichen und eine hohe Arbeitslosenquote nach wie vor Realität: In den Jahren 2001-2006 stieg der Anteil der beschäftigten Personen in WfbM sowohl durch Förderschulabgänger als auch durch Quereinsteiger um 23% an. Besonders im Bereich Geistige Entwicklung herrscht hier ein Automatismus im Übergang von Förderschule und WfbM vor. Die durchschnittliche Übergangsquote aus den Werkstätten in Ausbildung und andere Arbeitsverhältnisse beträgt im gleichen Zeitraum nur 0,16% (vgl. ISB 2008: 110). Hintergrund ist hier, dass besonders im Fall von schwerer geistiger und Mehrfachbehinderung die Berufsbildung in der Schule eine untergeordnete Rolle spielt, so dass gravierende Hürden für die Integration in Arbeit gesetzt werden. Aufgrund der jahrzehntelangen Stabilität der skizzierten Situation und der nur begrenzten Wirksamkeit neuer Maßnahmen zur beruflichen Integration muss davon ausgegangen werden, dass es sich dabei um andauernde Exklusionseffekte und damit um gesellschaftliche Desintegrationsprozesse handelt.

3. Bedarfe und Anforderung an Qualifikation von Fachpersonal für sonderpädagogische Förderung

Für die Förderung von Menschen mit Behinderungen scheint die hinreichende Anzahl von qualifiziertem Personal wichtig zu sein. Es zeichnet sich jedoch für den Schulbereich – gerade auch durch die Umsetzung einer inklusiven Bildung - ein sehr großes Defizit von sonderpädagogischen Fachkräften ab. Dies ist sicherlich von Bundesland zu Bundesland verschieden. Für Berlin habe ich die Situation hier kurz skizziert. Die Daten sind von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft veröffentlicht worden. Für das Kapitel müsste die Situation in weiteren Bundesländern aus den jeweiligen Länderdaten nachgezeichnet werden.

In Berlin ist der Einstellungsbedarf von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik hoch. Er beträgt ca. 20% aller einzustellenden Lehrkräfte. Der Bedarf an Sonderpädagogischer Förderung an Grundschulen liegt 2011 bei 21.831 Wochenstunden. Davon können nur 5.491 Wochenstunden erteilt werden. Dies bedeutet, dass nur 25 % des Bedarfs gedeckt sind. An öffentlichen weiterführenden Schulen werden von möglichen 6407 Wochenstunden sonderpädagogischer Förderung nur 1747 (27%) erteilt.

An Förderzentren unterrichten z.Z. 62,52% der Lehrkräfte ohne eine sonderpädagogische Ausbildung. Aus der Bedarfsberechnung der Senatsverwaltung an sonderpädagogischen Lehrkräften bei Umsetzung der Inklusion wird ebenfalls ein eklatantes Defizit sichtbar. Für das Jahr 2011 besteht eine Unterdeckung von 1619 Lehrkräften (in VZE). Dieses Defizit wird – laut Prognose – bis 2021 auf 2099 Lehrkräfte (in VZE) ansteigen.

Diesem eklatanten Defizit an Lehrkräften mit sonderpädagogischem Schwerpunkt steht eine geringe Zahl von Einstellungen in den Schuldienst gegenüber. So wurden 2011 66 und 2012 47 Lehrkräfte an sonderpädagogischen Förderzentren und 2011 130 Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an allgemeinbildenden Schulen eingestellt.

Literatur:

Arbeitsgruppe Zahlenspiegel 2007 (2008): Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München. URL: <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Gesamtdokument,property=pdf,bereich=zahlenspiegel2007,sprache=de,rwb=true.pdf> [26.06.2012].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [25.06.2012].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012, Bielefeld.

Bock-Famulla, K. & Große-Wöhrmann, K. (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen – Governance stärken

Bojanowski, A., Ratschinski, G. & Straßer, P. (Hg.)(2005) Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: Bertelsmann, 330-362.

European Agency for the Development of Special Needs Education (2010): Special Needs Education. URL: www.european-agency.org/publications/ereprots/special-needs-education-contry-data2010/SNE-counrty-Data-2010.pdf [25.07.2012].)

ISB (Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik) (2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Berlin.

Klemm, K. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Bielefeld.

KMK (2007): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2020. Bonn.

KMK (2010): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen). 2009/2010. Bonn.

KMK (2012): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001-2010. Bonn 2012.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Bildung für Berlin: Ausstattung mit Fachlehrkräften. Ergebnisse des Schuljahres 2011/2012. Berlin

Statistisches Bundesamt (2011): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden.

Werning, R. / Loeser, J.M. / Urban, M. (2008): Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. The Journal of Special Education. 42, pp 47-54.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München, Basel.

World Health Organization (1999/2000): ICDH-2: International Classification of Functioning and Disability. Beta-2 draft, Full Version./ ICDH-2: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung. Entwurf der revidierten Deutschen Fassung. Genf.

United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [07.03.2012].

UNESCO-Kommission (2009): Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern. Resolution der 69. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Brühl, 26. Juni 2009. URL: <http://www.unesco.de/reshv69-2.html>.