

Vorwort

Europaweit wird deutlich, dass sich immer mehr Menschen für die Entwicklung eines neuen gesellschaftlichen Miteinanders einsetzen. Der Ausschluss von Menschen mit Beeinträchtigungen soll in allen Lebensbereichen verhindert werden. Die KMK-Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland (KMK 1994) intendierte bereits einen deutlichen Abbau „organisatorisch separierter Förderung für Kinder mit Beeinträchtigungen“, setzte daher konsequent auf „personenbezogene, individualisierende Sichtweise sonderpädagogischer Förderung“ und räumte „integrativer Bildung Vorrang vor institutionsbezogener Förderung“ ein.

Kinder mit erkennbaren Beeinträchtigungen werden seitdem nicht mehr unmittelbar in Förderschulen eingewiesen: der primäre schulische Förderort ist die Grundschule. Seit 1994 werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in allgemeinen Schulen gefördert werden, statistisch getrennt ausgewiesen (KMK 2005). Die Zahl der Förderschulkinder ist jedoch nicht zurückgegangen. Im Jahre 2008 findet die individuelle pädagogische Förderung für über 80% der Kinder mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf immer noch in spezifischen Förderschulen statt.

Mit der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der UN (Vereinte Nationen 2009) in innerstaatliches Recht wird das Primat inklusiver Beschulung in die Schulgesetze der Bundesländer eingearbeitet. Das politische Ziel besteht in einem höheren Maß gemeinsamen Lernens von Kindern möglichst „in ihrer örtlichen Gemeinschaft“, unter Erhaltung ihrer „Lebens- und Sozialraumbezüge“ (KMK 2010: S.4). Die Bildungssysteme müssen mit Blick auf das Ziel der Sicherung des individuellen Rechts auf gleichberechtigten Zugang für alle Kinder und Jugendlichen weiterentwickelt werden, um „ihnen damit gleichberechtigte, selbstbestimmte und aktive Teilhabe an Bildung, Arbeit und am Leben der Gesellschaft zu ermöglichen“ (ebd.: S.8).

Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf der sozialen und emotionalen Entwicklung besuchen in weit höherem Maße als Schüler mit anderen Beeinträchtigungen eine allgemeine Schule; sie sind also in der Grundschule stark präsent.¹ Ablesbar ist das an der Tatsache, dass sie 22,4% von allen in der Grundschule geförderten Kindern mit individuellem sonderpädagogischen Förderbedarf, aber nur einen Anteil von 9% der an spezifischen Förderschulen geförderten Schülerinnen und Schüler repräsentieren (KMK 2010: S.XV). Die Zahl der Kinder, für die ein Förderbedarf dieses Schwerpunktes definiert wird, wächst allerdings beständig an. Sie hat sich

¹ Ein Grund dafür kann in der bundesweit überwiegenen Organisationsstruktur dieser Förderschulen als staatlich anerkannte Ersatzschulen in privater Trägerschaft gesehen werden. Diese sind nicht flächendeckend eingeführt, einige können nur im Kontext von Erziehungshilfen beansprucht werden und sie verursachen kommunale Zusatzkosten.

von 1995 (21700) bis 2006 (48217) mehr als verdoppelt (vgl. KMK 2008). Bis 2008 ist sie auf 55442 Schülerinnen und Schüler angestiegen, von denen im Jahre 2009 35530 Schülerinnen und Schüler eine Förderschule besuchten. Von 2006 bis 2008 hat auch die Anzahl der in spezifischen Förderschulen betreuten Kinder trotz verstärkter Integrationsbemühungen bundesweit um 8,97% weiter zugenommen (KMK 2010: S.XI).

Diese Entwicklung ist besorgniserregend, weil die zunehmende Ausgrenzung von „Problem-Kindern“ desintegrierende gesellschaftliche Tendenzen anzeigt. Nach den Ergebnissen der World-Vision-Studie „Kinder in Deutschland“ (Hurrelmann 2010: S.349) leben Deutschlands Kinder bereits in einer „Vier-Fünftel-Gesellschaft“: „Eine Teilgruppe der Kinder, zusammengenommen etwa 20%, nimmt nach den Ergebnissen unserer Studie entweder die vorhandene Armut ihres Elternhauses als persönliche Ausgrenzung wahr oder fühlt sich vernachlässigt und nicht hinreichend von den Eltern unterstützt.“ Ein guter Schüler sein, so die schulrelevanten Ergebnisse dieser Studie, ist eine Frage von Herkunft und Lebenswelten, denn Kinder aus prekären Lebensverhältnissen erleben nicht nur materielle Entsagungen, sie erfahren auch seltener positive Bestätigungen in der Schule und im Elternhaus (vgl. ebd.: S.182). Butterwegge et al. (2003) kommen in ihrer Armutsstudie zu dem Schluss, dass „eine bessere, Kindergärten und Schulen weniger auf soziale Selektion ausrichtende, Bildungs-Politik [...] ein wichtiger Baustein zur Bekämpfung der Kinderarmut [wäre]“ (ebd.: S.301). Es sei daher eine wichtige Aufgabe der allgemeinen Pädagogik, für die nachhaltige Präsenz des Benachteiligungsthemas in der Schulpolitik zu sorgen.

In dieser Arbeit zeige ich zunächst die für die individualisierenden und personenbezogenen Einflussgrößen in der handlungsorientierten Förderung sozioemotional beeinträchtigter Kinder. Im empirischen Teil dieser Arbeit stelle ich Fallstudien vor, die am Ausgangspunkt gescheiterter schulischer Beziehungen unterschiedliche Lösungsansätze in der (sonder-)pädagogischen Praxis zeigen.