

## Sind Förderzentren der richtige Weg zur Integration?<sup>1</sup>

### Förderzentrum - ein vieldeutiger Begriff

Die Frage ist klar und einfach formuliert, und sie verlangt eine ebenso klare und unmissverständliche Antwort. Die Beantwortung der Frage setzt voraus, dass über die beiden zentralen Begriffe "Integration" und "Förderzentrum" ein hinlängliches Einvernehmen besteht.

Was den Begriff "Integration" angeht, so soll hier ohne ausgreifende Erörterungen eine für den anstehenden Zweck genügende Festlegung getroffen werden. Integration wird hier als gemeinsame Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder in der allgemeinen Schule definiert.

Die begriffliche Bestimmung von "Förderzentrum" gestaltet sich dagegen schwieriger. Was ein Förderzentrum ist oder sein soll, darüber gibt es in der gegenwärtigen Fachdiskussion kein Einverständnis. Die schillernde Vielfalt an Bedeutungsvarianten und -facetten soll anhand ausgewählter Beispiele deutlich gemacht werden.

Der geniale Prototyp eines Förderzentrums ist bis auf den heutigen Tag die Schule für Sehbehinderte in Schleswig. Weil Schleswig-Holstein vormals keine eigene Schule für blinde und sehbehinderte Schüler hatte, mussten alle betroffenen Schülerinnen und Schüler die einschlägige Sonderschule in Hamburg besuchen. Ihre sonderpädagogische Förderung und Unterrichtung war folglich zugleich immer mit einer Unterbringung im schulischen Internat verbunden. Um diesem Umstand abzuweichen, wurde die Schleswiger Schule für Sehbehinderte eingerichtet. Das kennzeichnende Signum dieser Schleswiger Schule ist nun, dass sie eine "Schule ohne Schüler" ist. Die sehgeschädigten Schüler besuchen die Schule ihres Heimatortes; ihre sonderpädagogische Förderung wird durch eine ambulante Begleitung und Beratung von Sonderpädagogen der Schleswiger Schule sichergestellt.

Ein anderes Verständnis von Förderzentrum liegt offenkundig dem Niedersächsischen Schulgesetz aus dem Jahr 1993 zugrunde. In dem einschlägigen Paragraphen 14 heißt es:

"(3) In einer Sonderschule können Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen auch gemeinsam unterrichtet werden, wenn dadurch eine bessere Förderung zu erwarten ist.

(4) Die Sonderschule ist zugleich Förderzentrum für Unterricht und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die andere Schulen besuchen. Das Förderzentrum unterstützt die schulische Integration förderungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler."

In dem Gesetzestext wird das Förderzentrum einerseits (Absatz 3) als eine Art Gesamtsonderschule oder Sonderzentrum für alle Behinderungsarten verstanden, andererseits (Absatz 4) wird das bisherige Aufgabenspektrum von Sonderschulen um die neue Aufgabe der ambulanten Integrationsunterstützung von behinderten Schülern in allgemeinen Schulen ergänzt. Von letzterem wird noch die Rede sein. Dem Gesetzestext zufolge ist die Sonderschule "zugleich" Förderzentrum. Gibt es etwa eine Sonderschule, die nicht auch Förderzentrum wäre? Wenn das so sein sollte, dann steht alsbald ein großer Schilderwechsel bevor. Die Sonderschulen werden in Förderzentren umbenannt.

Als letztes Beispiel für die begriffliche und konzeptionelle Vielfalt von Förderzentren seien die "Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland", die 1994 von der Kultusministerkonferenz verabschiedet

---

<sup>1</sup> Erstveröffentlichung in: Die Sonderschule 40 (1995) 2, 84-93

wurden, angeführt. Dort heißt es: "Die Angebotsvielfalt sonderpädagogischer Förderung führt immer häufiger zur Herausbildung Sonderpädagogischer Förderzentren. Es lassen sich dabei verschiedene Richtungen ausmachen, die einer fachlichen und organisatorischen Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung Rechnung tragen. Dabei sollen Sonderpädagogische Förderzentren als regionale und überregionale Einrichtungen einzelnen oder mehreren Förderschwerpunkten entsprechen und sonderpädagogische Förderung in präventiven, integrativen, stationären und kooperativen Formen möglichst wohnortnah und fachgerecht sicherstellen" (SEKRETARIAT 1994, 15 f.). Was Förderzentren sind, wird in diesem Text leider bis zur Unkenntlichkeit verunklart. Die strittigen Fragen, ob Förderzentren regionale oder überregionale Einrichtungen sind, ob sie eine mono- oder multiprofessionelle Ausrichtung haben und ob sie ambulant und/oder stationär arbeiten, all diese offenen Probleme werden in harmonisierender Weise miteinander vermengt.

Die Chiffre Förderzentrum bezeichnet offensichtlich keinen konsensfähigen Sachverhalt, sondern steht für unterschiedliche Bemühungen um eine fachliche und organisatorische Neuorientierung der sonderpädagogischen Förderung. Es ist allenthalben eine emsige Geschäftigkeit zu beobachten, den Begriff mit zum Teil recht eigenwilligen Inhalten zu füllen. Eine gewichtige Rolle in dem Wettbewerb um die konzeptionelle Ausgestaltung von Förderzentren spielt dabei die Denkfigur, Förderzentren als eine "Weiterentwicklung von Sonderschulen" anzusehen. Förderzentren sind diesem Verständnis zufolge Sonderschulen, die neben der bisherigen Sonderschularbeit nun auch ambulante Dienste anbieten. Funktion und Aufgaben der bisherigen Sonderschule bleiben unverändert, die ambulante Unterstützung von Kindern mit besonderen Förderbedarfen tritt ergänzend als neue Aufgabe hinzu. In zugespitzter Prägnanz könnte man Förderzentrum als eine "Sonderschule mit Ambulanz" definieren.

Eine derartige Umgestaltung bisheriger Sonderschulen zu Förderzentren stellt in mehrfacher Hinsicht positive Folgen in Aussicht: Weil für die neue, zusätzliche Aufgabe natürlich auch neue, zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden müssen, tragen Förderzentren nicht nur zur Bestandssicherung der Sonderschulen, sondern mit einiger Wahrscheinlichkeit sogar zu ihrem Ausbau bei. Hinter der gern verwendeten Reformvokabel "Weiterentwicklung von Sonderschulen" verbirgt sich in Wahrheit die Bestätigung und Ausdehnung traditioneller sonderpädagogischer Zuständigkeiten. Als weitere Folgewirkung ist zu erwähnen, daß die Förderzentrumsreform das angegriffene öffentliche Ansehen der Sonderschulen aufzubessern verspricht und sie mit dem Image einer fortschrittlichen, offenen und integrationsorientierten Einrichtung ausstattet.

Die strategische Konzeption "Weiterentwicklung von Sonderschulen zu Förderzentren" zielt ausdrücklich nicht auf die Auflösung der Sonderschule, sondern auf deren Fortschreibung. Die sonderpädagogischen Provinzen werden nicht kleiner, sondern größer, das Klientel von Sonderpädagogik wird nicht weniger, sondern tendenziell mehr, der Effekt ist nicht eine Innovation der Sonderschule, sondern die Restauration der Sonderschule. Als Promotor der Strategie "Weiterentwicklung..." ist der Verband Deutscher Sonderschulen zu nennen (1989).

### **Förderzentren - warum und wofür?**

In der verwirrenden Diskussion um Förderzentren ist über weite Strecken aus dem Blick geraten, worum es eigentlich geht und welches Problem durch Förderzentren überhaupt gelöst werden soll. Der historische Entstehungsort des Nachdenkens über Förderzentren sind nicht Problemlagen in der Sonderschule (zurückgehende Schülerzahlen, Imageprobleme u. a.), sondern ein lösungsbedürftiges Problem der Integrativen Pädagogik. Die ersten einschlägigen Publikationen von PREUSS-LAUSITZ (1987), SANDER (1990) und WOCKEN (1988) können

diese historische Verortung zweifelsfrei belegen. Es ist hilfreich und offensichtlich auch notwendig, sich der ursprünglichen Problemlagen und Lösungsmotive noch einmal zu vergewissern.

Integrationsklassen sind heterogene Lerngruppen mit unterschiedlich behinderten Kindern. Ein grundlegendes pädagogisches Problem heterogener Lerngruppen ist die Herstellung einer Passung von Förderbedarf und Förderkompetenz (WOCKEN 1988). Die Logik des Passungsproblems ist folgende:

- Prämisse: Kinder mit Behinderungen sind Kinder mit einem besonderen Förderbedarf.
- Prinzip: In Integrationsklassen sind Kinder mit verschiedenartigen Behinderungen.
- Konsequenz: Einem besonderen Förderbedarf kann pädagogisch nur angemessen entsprochen werden, wenn Pädagogen mit besonderen Förderkompetenzen zur Verfügung stehen.

Wenn Prämisse, Prinzip und Konsequenz akzeptiert werden, dann ergibt sich daraus notwendigerweise das Passungsproblem. HEIMANN (1988, 23) hat das Passungsproblem in der Sache richtig, in der sprachlichen Formulierung mit ironisch-sarkastischen Untertönen beschrieben: "Die Kombination der Behinderungsarten, die dabei (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."

Für Kinder mit speziellen Behinderungen (körperliche und geistige Behinderungen, Seh- und Hörschädigungen) ist es in vielen Fällen nicht möglich, an jeder Schule auch eine behindertengemäße Kompetenz vorzuhalten. Für ein einziges körperbehindertes Kind an einer Schule wird wohl niemand eine volle Planstelle für einen Körperbehindertenpädagogen fordern wollen und bezahlen können. Weil Kinder mit speziellen Behinderungen eben selten sind, deshalb muss für diese Kinder eine schulübergreifende sonderpädagogische Einrichtung geschaffen werden. Diese neue schulübergreifende sonderpädagogische Einrichtung wird "Sonderpädagogisches Förderzentrum" genannt.

Die Sicherung einer fachkompetenten sonderpädagogischen Unterstützung von behinderten Kindern in integrativen Schulen - das ist die ursprüngliche und ureigene Funktion von Förderzentren. Alle Konzeptionen von Förderzentren müssen sich daran messen lassen, ob sie dieser ursprünglichen Aufgabe gerecht werden können. Die Erinnerung an den Ursprungsort des Problems kann deutlich machen, welches die zentrale Funktion von Förderzentren ist.

Die folgenden Elemente seien als essentielle Kernstücke von Förderzentren festgehalten:

- Förderzentren leisten integrationsunterstützende Dienste für Schüler mit besonderen Förderbedarfen in allgemeinen Schulen. Sie sind funktional allein im Kontext integrativer Erziehung. Ziel und Sinnggebung von Förderzentren ist die Integration behinderter Kinder.
- Das Klientel von Förderzentren befindet sich nicht in den Förderzentren selbst, sondern in allgemeinen, integrativen Einrichtungen. Die von Förderzentren betreuten Schüler verbleiben in ihrer bisherigen Schule, sie werden nicht aus- oder umgeschult. Förderzentren sind ihrer ursprünglichen Bestimmung zufolge Schulen ohne Schüler.

- Förderzentren sind nicht Zentren für besondere Kinder, sondern Zentren für besondere Kompetenzen und Professionen. Förderzentren sind sonderpädagogische Kompetenzzentren.
- Förderzentren sind keine stationären Einrichtungen für Schüler, sondern leisten "ambulante" integrationsunterstützende Dienste. Die Sonderpädagogen gehen zu den Kindern hin und nicht umgekehrt. Mobilität ist daher ein konstitutives Merkmal von Förderzentren.

In der Diskussion um Förderzentren werden insbesondere das Bestimmungsmerkmal "Schule ohne Schüler" sowie die Frage der institutionellen Verortung kontrovers erörtert. Von letzterem wird an späterer Stelle noch die Rede sein. Hier sollen der Vollständigkeit halber ohne argumentative Herleitung und theoretische Begründung noch jene Momente von Förderzentren erwähnt werden, über die in der Fachdiskussion ein weitgehender Konsens festzustellen ist:

- Man unterscheidet zwischen lokalen, regionalen und überregionalen Förderzentren. Die Häufigkeit der Behinderungsarten bestimmt das mögliche Maß der räumlichen Nähe von Förderzentren. Für Schüler mit Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen und Verhaltensstörungen sind lokale Förderzentren angebracht; für Schüler mit körperlichen und geistigen Behinderungen sind regionale Förderzentren und für sinnesbeeinträchtigte Schüler überregionale Förderzentren vorzusehen.
- Die primären Aufgaben von Förderzentren sind Unterricht, Beratung, Diagnose und Therapie, die sekundären Aufgaben sind Fortbildung und Supervision, Mediendienst, Öffentlichkeitsarbeit sowie schließlich wissenschaftliche Dokumentation.
- Förderzentren können auf einzelne Alters- und Lebensstufen bezogen sein oder sich in stufenübergreifender Organisation auf die gesamte Lebensspanne beziehen.

### **Förderzentren - ein Weg zur Integration?**

Sind nun - so lautete die Ausgangsfrage - Förderzentren der richtige Weg zur Integration? Der Beantwortung dieser Frage sind wir durch die Begriffs- und Funktionsbestimmung von Förderzentren ein gutes Stück näher gekommen. Die theoretischen Überlegungen legen eine eindeutige Bejahung der Frage nahe. Sinn und Zweck von Förderzentren ist nichts anderes als Integration, und Integration ist ohne Förderzentren nicht leistbar und verantwortbar. Integrative Erziehung behinderter Kinder ohne eine fachkompetente sonderpädagogische Unterstützung wäre ein nicht akzeptabler Verlust an Förderqualität.

Wie ist nun die Tauglichkeit von Förderzentren als integrationsunterstützende Einrichtungen in der Praxis zu beurteilen? Zur empirischen Untersuchung dieser Frage hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung den saarländischen Modellversuch "Sonderpädagogische Förderzentren als Weiterentwicklung der Organisation sonderpädagogischer Arbeit für behinderte Schülerinnen und Schüler" eingerichtet. In den Modellversuch waren zwei Sonderschulen, eine überregionale Schule für Sprachbehinderte und eine regionale Schule für Lernbehinderte, einbezogen. Die Ergebnisse des Modellversuchs werden in den Tagungsbeiträgen nachfolgend dargestellt.

Die Wissenschaftliche Begleitung hat in dem Versuchsantrag u. a. folgende Hypothese formuliert: "Das Sonderpädagogische Förderzentrum ist geeignet, die schulische Integration behinderter Schüler/innen in den Regelschulen zu optimieren." Die Anlage des Modellversuchs gestattet es bei strenger Betrachtung eigentlich nicht, die formulierte Hypothese zu bekräftigen oder zu verwerfen. Der Aufbau der Förderzentren hat nämlich

seinen Ausgang von bestehenden Sonderschulen genommen. Diese Versuchsanlage zieht auch eine bedeutsame Verschiebung der ursprünglichen Fragestellung nach sich. Richtete sich die ursprüngliche Frage auf die integrationsunterstützende Leistungsfähigkeit von Förderzentren, so muss die neue Fragestellung korrekterweise etwa so formuliert werden: Können bestehende Sonderschulen zu integrationsunterstützenden Einrichtungen "weiterentwickelt" werden? Diese Modifikation der Fragestellung ist wohl aufmerksam zu vermerken, aber keineswegs zu bedauern. Denn just das Problem der institutionellen Verortung von Förderzentren wird in der gegenwärtigen Diskussion kontrovers diskutiert: Sollen Förderzentren selbständige Einrichtungen sein? Sollen Förderzentren an allgemeine Schulen oder an Sonderschulen als Abteilungen angegliedert werden? Man kann die veränderte Frageperspektive im saarländischen Modellversuch als einen glücklichen Umstand ansehen, der zu einem strittigen Problem unverhofft eine erste empirische Klärung beisteuert.

### *Pro Sonderschulen als Förderzentren*

Stellen wir uns also der modifizierten Frage, ob Sonderschulen zu Förderzentren "weiterentwickelt" werden können. Zunächst sollen jene Gründe vorgetragen werden, die dafür sprechen, die neuen Förderzentren schrittweise aus den vorhandenen Sonderschulen zu entwickeln.

1. Wenn Förderzentren als sonderpädagogische Kompetenzzentren zu verstehen sind, dann liegt es auf der Hand, für die anstehende Reform zuvörderst jene Einrichtungen zu nutzen, die bereits jetzt Konzentrationspunkte sonderpädagogischer Kompetenz sind. Die Sonderschulen sind jener Ort, wo das historisch gewachsene und aktuell verfügbare sonderpädagogische Wissen in großer Dichte versammelt ist und in der täglichen Arbeit sich stetig erneuert und bewährt. Die Sonderschulen empfehlen sich als Horte des sonderpädagogischen Erbes.
2. Für eine Weiterentwicklung von Sonderschulen zu Förderzentren spricht sodann ein innovationsstrategisches Argument. Die Entwicklung der gemeinsamen Erziehung gehört zu den tiefgreifendsten Schulreformen der Gegenwart. Jene pädagogischen Einrichtungen und Professionen, die seit jeher ihrem Auftrag und ihrem Selbstverständnis zufolge für die Förderung von Schülern mit Behinderungen zuständig sind, von dieser Reform auszuschließen, wäre nicht nur aus fachlicher Sicht irrig und falsch, sondern auch innovationsstrategisch bedenklich. Die Ausgrenzung der Sonderschulen könnte "Wagenburg-Effekte" (HINZ 1990) auslösen: Die Sonderschulen könnten sich resigniert und enttäuscht zurückziehen, jegliche Mitwirkung und Unterstützung versagen und unter Umständen gar die Reform subversiv untergraben. So paradox es auch scheinen mag: Die Förderzentrenreform kann aus fachlicher wie strategischer Sicht nicht ohne die Sonderschulen verwirklicht werden.

### *Contra Sonderschulen als Förderzentren*

Den vorgebrachten Gründen für eine Weiterentwicklung der Sonderschulen zu Förderzentren stehen allerdings eine Reihe beachtlicher Einwände entgegen. Die nun zu erörternden Bedenken und kritischen Vorbehalte stützen sich zum Teil auf die Erfahrungen des Modellversuchs, zum Teil sind sie vorläufige Prognose.

Bei der Weiterentwicklung von Sonderschulen zu Förderzentren ist mit folgenden problematischen Folgen und Nebenwirkungen zu rechnen:

1. Die Mitwirkung von Sonderschulen an der Integrationsreform wird zu einer substantiellen Zielreduktion von Förderzentren führen. Die perspektivische Zielvorgabe von Förderzentren, sich zu Schulen ohne Schüler zu entwickeln, wird von der Institution Sonderschule nicht mitgetragen. Die Auflösungsperspektive wird als Existenzbedrohung erlebt und löst Reformblockaden aus. Die Sonderschule als Institution wird dem ehernen, gesetzhaften Interesse aller Institutionen an Bestandserhaltung und -sicherung folgen und nicht aus eigenem Antrieb die Auflösung der eigenen Einrichtung betreiben. Es ist illusorisch und befremdlich, von der Sonderschule die märtyrerhafte Selbstaufopferung zugunsten der Integrationsreform zu erwarten. Die Sonderschulen werden die Integrationsreform jeweils nur bis zu jener kritischen Marke mittragen, an der die eigene Existenz auf dem Spiel steht.

Der Realitätsgehalt dieser Prognose kann am Beispiel Schleswig-Holstein abgelesen werden (vgl. PLUHAR 1995). Um die Sonderschulen für die Förderzentrums-idee zu werben und zu gewinnen, musste von vornherein die Perspektive der Auflösung von Sonderschulen aufgegeben werden. Als Erfolgskriterium wird nun eine abnehmende Zahl der Schüler in Schulen für Lernbehinderte (Förderschulen) gewertet. Auch der rheinland-pfälzische Modellversuch "Integrierte Förderung/Förderschule" (1994) belegt, dass Förderzentrumsreformen sich mit "ein bißchen mehr Integration" begnügen und die Existenz von Sonderschulen weder theoretisch noch praktisch in Frage stellen.

2. Weil Sonderschul-Förderzentren sich von vornherein auch als stationäre Einrichtungen verstehen, muss es folgerichtig auch immer Schülerinnen und Schüler geben, die einer stationären sonderpädagogischen Förderung bedürfen. Das Konzept eines Förderzentrums mit dauerhaften stationären Anteilen, also mit eigenen Schülern und eigenen Klassen, führt zwangsläufig dazu, dass dann wohl oder übel bei behinderten Kindern zwischen integrierbaren und nichtintegrierbaren Kindern unterschieden werden muss. Die integrierbaren Schüler mit Behinderungen werden ambulant unterstützt, die nicht integrierbaren Schüler werden den stationären Abteilungen zugewiesen. Die Förderzentren produzieren in der Folge die Restschule mit nicht-integrierbaren Schülern, also genau jenes Übel, das der Integrativen Pädagogik als vermeintlichem Verursacher anklagend zum Vorwurf gemacht wird. Für die Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik kann schon jetzt vorgemerkt werden, dass die Sonderschul-Förderzentren die Rede von nicht-integrierbaren, stationsbedürftigen behinderten Schülern in die Welt gesetzt haben. Förderzentren sind Monumente des unheilvollen Satzes: "Es gibt nichtintegrationsfähige Schüler!"
3. Wenn Förderzentren aus bestehenden Sonderschulen entwickelt werden, dann ist damit konzeptionell auch das monoprofessionelle, auf jeweils einen Förderschwerpunkt bezogene Förderzentrum präferiert. Es kommt nicht von ungefähr, dass es bislang keine multiprofessionellen Förderzentren gibt und daher auch ihre Arbeitsweise nicht studiert werden kann. Bereits jetzt ist die Rede von einem Förderzentrum "L", einem Förderzentrum "S" und so fort. Das hergebrachte System der sonderpädagogischen Fachrichtungen wird konserviert. Das Sonderschulsystem bildet sich auf der Ebene der Förderzentren erneut in gewohnter Strukturierung ab.
4. Es ist zu befürchten, dass die Modernisierung von Sonderschulen zu Förderzentren zu einer Verfestigung und Versäulung von Sonderpädagogik und Regelpädagogik als getrennten pädagogischen Disziplinen führen wird. Es bleibt bei getrennten Schulhäusern, getrennten Kollegien, getrennter Schulaufsicht, getrennten Fachverbänden, getrennten Hochschulen, getrennten Selbstverständnissen. Die allgemeine Schule wird unter Androhung des Ausschlusses wie ehemals die Erfüllung von Normalitätsstandards und zielgleiches Lernen einfordern; sie wird die Sonderpädagogik für Normalisierungsversuche in Anspruch nehmen und sie als einen defektorientierten Reparaturservice gründlich

mißverstehen. Die Sonderpädagogik hält sich mit einer stationären Abteilung für Nichtintegrierbare jederzeit verfügbar und verschafft solchermaßen der allgemeinen Schule Entlastung und Rechtfertigung für Ausgrenzung und Selektion.

Die Analyse der Frage, ob Sonderschulen zu integrationsunterstützenden Förderzentren weiterentwickelt werden können, hat als Resultat ein nahezu auswegloses Dilemma zutage gefördert. Die Anknüpfung der Förderzentrumsreform bei Sonderschulen ist aus fachlichen und innovationsstrategischen Gründen geboten. Für die Mitwirkung der Sonderschulen muss indes ein hoher Preis gezahlt werden, nämlich die Aufgabe der Zielperspektive einer weitestgehenden gemeinsamen Erziehung aller Kinder und aller Behinderungsarten und -grade. Das Postulat der Unteilbarkeit von Integration (FEUSER), immerhin ein zentrales Axiom der Integrativen Pädagogik, wird geopfert und ersetzt durch das Kriterium der Integrationsfähigkeit.

Auf der Habenseite der Förderzentrumsreform wird es einen bescheidenen Anteil von schätzungsweise etwa 1 Prozent geben, die dank der Reform statt bisher in Sonderschulen nun in Regelschulen integrativ gefördert werden. Im übrigen wird per Förderzentrumsreform keine einzige Sonderschule geschlossen und keine einzige Sonderschulform gestrichen. Vielmehr wird das Sonderschulwesen auf einer quantitativ leicht reduzierten Größenordnung vollständig stabilisiert. Angesichts solcher Auspizien wird sich die Integrationsbewegung zu Recht die Frage stellen, ob sie die jahrelangen Kämpfe und Diskussionen geführt hat, um das Sonderschulwesen zu modernisieren und den Sonderschulen zu neuen Kleidern zu verhelfen. Sonderschul-Förderzentren sind aus einer konsequent integrationspädagogischen Sichtweise gleichsam das Trojanische Pferd der traditionellen Sonderschulpädagogik, mit dessen Hilfe die reformerischen Schubkräfte der Integrationsbewegung aufgefangen und für eigene Zwecke umfunktionalisiert werden können.

## **Die Lehren des Modellversuchs**

Was sind die Lehren des Modellversuchs? Ich resümiere zwei wichtige Erfahrungen.

1. Die Frage, ob Sonderschul-Förderzentren der richtige Weg zur Integration sind, muss den Versuchsergebnissen zufolge klar verneint werden. Ein kontinuierliches Anwachsen der gemeinsamen Erziehung bei gleichzeitig abnehmenden Anteilen der separaten Förderung in Sonderschulen ist nicht erreicht worden. Die beteiligten Sonderschulen haben damit konzeptionelle Essentials von Förderzentren nicht verwirklichen können. Sie sind den Beweis ihrer Integrationsfähigkeit schuldig geblieben. In dem Modellversuch lassen sich kaum Spuren finden, dass die Sonderschulen sich als Wegbereiter der Integration empfehlen. Der Modellversuch ist gescheitert, aber gerade deshalb war dieser Modellversuch wichtig und wertvoll, weil er uns um bedeutsame Erfahrungen und Einsichten bereichert hat.

Am saarländischen Modellversuch waren lediglich zwei Sonderschulen beteiligt. Ergebnis und Beurteilung des Modellversuchs sind daher nicht verallgemeinerbar. Der saarländische Versuch kann gleichwohl als eine deutliche Warnung vor Fehlentwicklungen in der Integrationsreform verstanden werden. Er macht nachhaltig skeptisch, ob Sonderschulen die Rolle von Innovationsagenturen der Integration ausfüllen können. Der Aufbau von Förderzentren aus bisherigen Sonderschulen befördert nach bisherigem Kenntnisstand nicht die Integration, sondern behindert sie. Gegenwärtig werden in den Ländern Hessen und Schleswig-Holstein in größerem Umfang Sonderschulen zu Förderzentren weiterentwickelt. Die Sonderschulen sind im Wort. Sie sind aufgefordert,

den Beweis zu erbringen, dass sie via Förderzentrum die schulische Integration merklich vorwärtsbringen.

2. Die weitere Erfahrung aus dem saarländischen Modellversuch steht nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Thema Förderzentrum, sondern betrifft die organisatorischen Rahmenbedingungen von integrativen Schulversuchen. In der Integrationsreform kann den Sonderschulbehörden und der Sonderschulverwaltung keine führende Rolle zukommen. Die Sonderschulverwaltung ist für diese Reformaufgabe missfordert und disqualifiziert. Man kann nicht denjenigen, die den gesellschaftlichen Auftrag haben, schulische Segregation zu organisieren und zu verwalten, die Lizenz erteilen, schulische Segregation abzuschaffen. Dieser Vorbehalt betrifft nicht Kompetenz und Integrität der in der Sonderschulverwaltung tätigen Personen, sondern bezieht sich auf die Institution selbst. Die Sonderschulverwaltungen und -behörden sollten deshalb von dem paradoxen Auftrag entpflichtet werden. Niemand kann zwei Herren dienen, sagt das Sprichwort.

## Literatur

- FÜSSEL, H.-P./KRETSCHMANN, R.: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Witterschlick, Bonn 1993
- 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), 389-419
- PÄDAGOGISCHES ZENTRUM RHEINLAND-PFALZ (Hrsg.): Integrierte Förderung/Förderschule. Abschlußsymposium zum Modellversuch "Erprobung einer Förderschule im Verbund mit Integrierten Fördermaßnahmen an allgemeinen Schulen". Bad Kreuznach (Pädagogik zeitgemäß, Heft 16) 1994
- PLUHAR, Ch.: Erfahrungen mit der Weiterentwicklung der Sonderschulen zu Förderzentren in Schleswig-Holstein. Die Sonderschule, 40 (1995) 2, 130-142
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Vorschlag zur Einrichtung bezirklicher Förderzentren zur flächendeckenden gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Vorschul- und Schulbereich. Berlin 1987
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Verwirklichung flächendeckender Nichtaussonderung im Vorschul- und Schulbereich - Perspektiven integrativer Erziehung. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988, 312-320
- SANDER, A.: Überlegungen, zu Konzeptionen von Sonderpädagogischen Förderzentren. Saarbrücken 1990
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994
- VERBAND DEUTSCHER SONDERSCHULEN REFERAT FÜR LERNBEHINDERTENPÄDAGOGIK: Von der Schule für Lernbehinderte zum Sonderpädagogischen Förderzentrum. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 40 (1989) 868-872
- 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.: Ambulante Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991) 2, 104-111
- WOCKEN, H.: Sonderpädagogisches Förderzentrum. In: SCHUCK, K. D. (Hrsg.): Beiträge zur Integrativen Pädagogik. Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter. Hamburg 1990