

Integrative und inklusive Förderung von Kindern und
Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an
deutschen und koreanischen Schulen

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen
Fakultät II der Julius-Maximilians-Universität

Würzburg

Vorgelegt von

Ok Hwa Kang

aus

Südkorea

2011

Erstgutachter: Prof. Dr. Roland Stein

Zweitgutachter: Prof. Dr. Erhard Fischer

Tag des Kolloquiums: 10. 11. 2011

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
1.1 Schwerpunkte der Arbeit.....	6
1.2 Gliederung der Arbeit.....	8
2. Ziele und Fragestellungen der Arbeit	10
3. Beiträge und Grenzen einer international vergleichenden Sonderpädagogik	15
3.1 Beiträge	15
3.2 Grenzen	19
3.3 Methodisches Vorgehen.....	21
4. Integration und Inklusion bezogen auf internationale Forderung und nationale Entwicklungstendenz	28
4.1 UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.....	28
4.2 In der fachwissenschaftlichen Debatte	33
4.2.1 Begrifflichkeit von Integration und Inklusion	33
4.2.2 Praxiskonzepte von Integration und Inklusion	39
4.2.3 Wirkung der Förderung in Integrations- und Inklusionsklassen.....	43
4.3 In den Gesetzen	51
4.3.1 Für integrative und inklusive schulische Förderung relevante Gesetze.....	51
4.3.2 Veränderungen der Perspektiven für sonderpädagogische Förderung	57
4.3.2.1 Empfehlung des Deutschen Bildungsrates und KMK-Empfehlungen.....	57
4.3.2.2 Koreanische Bildungsgesetze für sonderpädagogische Förderung	62
4.4 In der Entwicklungstendenz in der Schulpraxis	66
4.4.1 Geschichte institutioneller Entwicklung sonderpädagogischer Förderung an deutschen und koreanischen Schulen	66
4.4.2 Konzeptionelle Maßnahmen und Modelle an deutschen Schulen	73
4.4.3 Staatliche Entwicklungspläne als bildungspolitische Anregung in Korea.....	76
5. Emotional/Behavioral Disorders bei Kindern und Jugendlichen	80
5.1 Abgrenzung von anderen Störungsbildern	80
5.1.1 Psychische/seelische Störungen bzw. Mental Disorders	80
5.1.2 Lernstörungen	84
5.2 Begriffliche Diskussion und gebräuchliche Definitionen	86
5.2.1 Verhaltensstörungen und Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung in Deutschland	86
5.2.2 Emotional/Behavioral Disorders und Special Education Needs im Bereich der Emotional/Behavioral Disorders in Korea	92
5.3 Prävalenz und Schulverteilung.....	96
5.3.1 Prävalenz.....	96

5.3.2	Schulverteilung	99
6.	Sonderpädagogische Diagnostik	104
6.1	Debatte über diagnostische Feststellung	104
6.1.1	Etikettierung als Chance für Ressourcen	104
6.1.2	Förderdiagnostik in Deutschland	106
6.1.3	Educational Diagnosis Evaluation aus der schulrechtlichen Sicht in Korea.....	109
6.2	Diagnostisches Vorgehen in der Schulpraxis	112
6.2.1	Feststellung der sonderpädagogischen Förderbedürfnisse in Deutschland.....	112
6.2.2	Feststellung der sonderpädagogischen Förderbedürfnisse in Korea	119
7.	Orte und Formen sonderpädagogischer Förderung	124
7.1	Institutionelle Vielfalt in Deutschland und Homogenität in Korea des Schulsystems für sonderpädagogische Förderung	124
7.2	Formen der sonderpädagogischen und integrativen Förderung	129
7.2.1	Förderung in den Sonderschulen	130
7.2.1.1	Spezielle Schule mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Deutschland.....	130
7.2.1.2	Spezielle Schule für Schülerinnen und Schüler mit Emotional/Behavioral Disorders in Korea	136
7.2.2	Integrative und inklusive Förderung im allgemeinschulischen Rahmen.....	139
7.2.2.1	Vielfältige Formen für gemeinsamen Unterricht in Deutschland.....	139
7.2.2.2	Special Class und Inclusive Class in Korea.....	148
7.2.3	Ambulante und mobile Beratungs- und Förderangebote	154
7.2.3.1	Ambulante und mobile Angebote zur Erziehungshilfe in Deutschland	154
7.2.3.2	Itinerant Education des Special Education Support Center in Korea	159
	Exkurs: Gemeinschaftsschule und Reform in der Sekundarstufe in Deutschland	166
8.	Integrative und inklusive Unterrichtung und außerunterrichtliche Unter- stützungen	173
8.1	Bildungs- und Erziehungsziele sonderpädagogischer und integrativer Förderung....	173
8.1.1	In Deutschland	173
8.1.2	In Korea	177
8.2	Curriculare Vorgaben für integrative und inklusive Förderung	180
8.2.1	Rahmen-/Lehrplan in Deutschland	180
8.2.2	Bildungscurriculum in Korea.....	185
8.3	Planung individualisierter Förderung.....	189
8.3.1	Individueller Förderplan in Deutschland	189
8.3.2	Individualized Education Plan (IEP) in Korea.....	196
8.4	Ganztagsschule und Nachmittagsangebote.....	203
8.4.1	Ganztagsschule in Deutschland	203

8.4.2	After-School-Programme in Korea.....	215
9.	Bildung der pädagogischen und sonderpädagogischen Professionalität	221
9.1	Pädagogik für Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Emotional/Behavioral Disorders	221
9.1.1	Sonderpädagogik in Deutschland	222
9.1.2	Sondererziehung in Korea.....	226
9.2	Rollen und Aufgaben von Sonder- und Regelschullehrern	230
9.3	Lehrerausbildung zur sonderpädagogischen Arbeit an Sonder- und Regelschulen...	240
9.3.1	Institutionelles Lehrerausbildungssystem für Sonderpädagogik	240
9.3.1.1	Lehramt und universitäres Bachelor-Master-Studium in Deutschland	240
9.3.1.2	Universitäres Bachelor-Master-Studium und Lehrertzertifikaterwerb in Korea	246
9.3.2	Inhalte der Lehrerausbildung für Sonderpädagogik	252
9.3.2.1	In Deutschland.....	252
9.3.2.2	In Korea	257
10.	Fazit: Diskussion und Ausblick	262
10.1	Vergleich der Untersuchungsergebnisse	263
10.1.1	Integration und Inklusion	263
10.1.2	Emotional/Behavioral Disorders bei Kindern und Jugendlichen	276
10.1.3	Sonderpädagogische Diagnostik	284
10.1.4	Orte und Formen sonderpädagogischer Förderung	289
10.1.5	Integrative und inklusive Unterrichtung und außerunterrichtliche Unterstützungen	301
10.1.6	Bildung der pädagogischen und sonderpädagogischen Professionalität	314
10.2	Beiträge der Vergleichsergebnisse für beide Länder	323
10.2.1	Bezüglich der Integration und Inklusion	323
10.2.2	Bezüglich der Emotional/Behavioral Disorders bei Kindern und Jugendlichen	324
10.2.3	Bezüglich sonderpädagogischer Diagnostik	327
10.2.4	Bezüglich der Orte und Formen sonderpädagogischer Förderung	332
10.2.5	Bezüglich integrativer und inklusiver Unterrichtung und außerunterrichtlicher Unterstützungen	335
10.2.6	Bezüglich der Bildung der pädagogischen und sonderpädagogischen Professionalität	338
10.3	Weiterentwicklung	342
	Literaturverzeichnis.....	348
	Literatur von koreanischen Autorinnen und Autoren	368

1. Einleitung

1.1 Schwerpunkte der Arbeit

Pädagogische und schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen vollzieht sich in einem komplexen und interdisziplinären Prozess, der die verschiedensten personalen und sozialen Ressourcen einbezieht. Zwei Hauptkonzepte, nämlich Handlung und Entwicklung, lassen sich hierbei unterscheiden. Die Handlung beinhaltet vier Bereiche. Im Einzelnen sind dies Gesellschaft, Wissenschaft, Bildungspolitik und Schule, die mit der Gestaltung des gesellschaftlichen Milieus, der Theoriebildung als Handlungskonzept, der Festlegung der Rahmenbedingungen und der Realisierung pädagogischer und schulischer Förderung direkt verbunden sind. Entwicklung bedeutet die kritische Auseinandersetzung dieser einzubeziehenden Faktoren und die Produktion neuer Perspektiven für weitere Handlungen. Pädagogisch und schulisch innovationsfähig ist eine Gesellschaft, in der sich Handlungs- und Entwicklungsprozesse einzelner Bereiche durch wechselseitigen Einfluss gegenseitig fördern.

Das folgende Komplex- und Balancemodell von Handlung und Entwicklung pädagogischer und schulischer Förderung bildet den Grundriss der vorliegenden Arbeit.

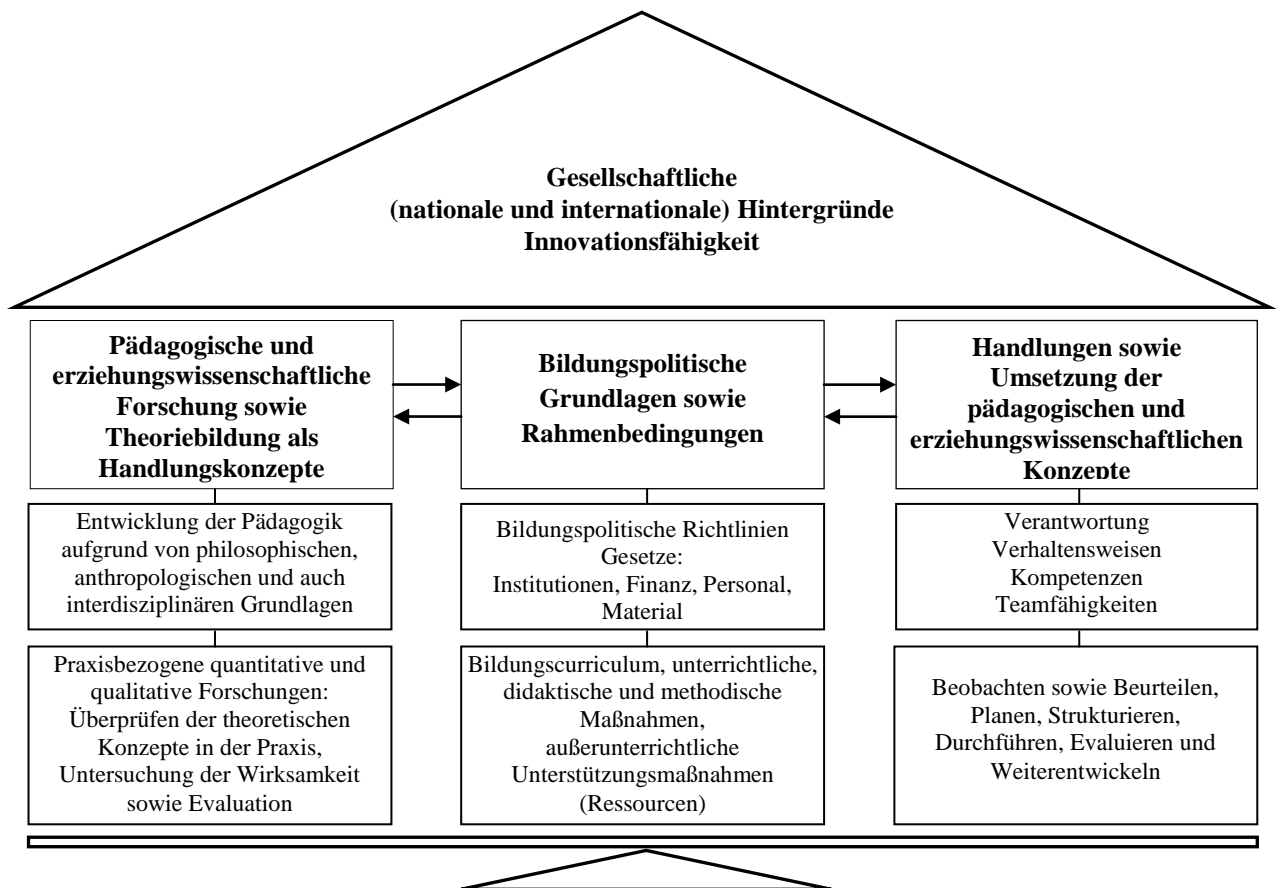


Abb. 1: Ein Komplex- und Balancemodell von Handlung und Entwicklung pädagogischer und schulischer Förderung

In der heutigen Zeit entwickelt sich dieses Modell in einem internationalen Kontext, in dem die einzelnen Länder entweder aufgrund der Forderungen transnationaler Organisationen oder

wegen spezifischem Bedarf miteinander im Austausch stehen. Dies lässt sich unter den Begriff „Globalisierung“ fassen, der nicht mehr nur im wirtschaftlichen Feld gebraucht wird, sondern auch im wissenschaftlichen und sozialen Kontext. So weisen etwa zahlreiche internationale Vergleichsforschungen auch im pädagogischen und schulischen Bereich auf den Bedarf hin, sich von Entwicklungen in anderen Ländern zur konzeptuellen Verbesserung der Rahmenbedingungen des eigenen Landes anregen zu lassen.

Inwieweit die internationalen Bewegungen sowie Anforderungen den Handlungs- und Entwicklungsprozess einer Gesellschaft beeinflussen können, ist stark von der Innovationsfähigkeit dieser Gesellschaft abhängig. Diese wiederum wird durch ihre kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Eigenschaften, ihre Geschichte sowie ihre Wertorientierungen beeinflusst. Beide Länder, Deutschland und Korea, haben sich ausgehend von deutlich unterschiedlichen kulturellen und politischen Hintergründen entwickelt und sie werden auch weiterhin unterschiedliche Entwicklungswege gehen. Trotzdem ist das Geschehen, bezogen auf die sonderpädagogische und integrative/inklusive Förderung, in beiden Ländern nicht vollständig unterschiedlich, denn sie erleben immer mehr Parallelen in ihrer gesellschaftlichen Entwicklung. Diese sind insbesondere auf den Modernisierungsprozess zurückzuführen und stellen neue Herausforderungen auch für den schulischen Bereich dar.

Eine Zusammenarbeit in Form einer wissenschaftlichen Partnerschaft von Schulpraxis und Universität, sowie forschenden Institutionen im pädagogischen und schulischen Bereich, ist eine unverzichtbare Voraussetzung für den Handlungs- und Entwicklungsprozess integrativer und inklusiver schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“. Insbesondere ergänzen und erweitern die wissenschaftlichen Diskussionen, wie auch die begrifflichen und konzeptuellen Angebote der sonderpädagogischen Fachleute und Wissenschaftler, die vorhandenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie die Förderkonzepte und schaffen Perspektiven für deren weitere Entwicklung.

Der gesamte Prozess der theoretischen, konzeptuellen und schulpraktischen Durchführung und Entwicklung sonderpädagogischer und integrativer/inklusive Förderung ist in Deutschland durch ein föderales System gekennzeichnet. Das heißt, dass die Verantwortung für die schulische Förderung den einzelnen Bundesländern überlassen wird. Dies ermöglicht es in Deutschland, dass die einzelnen Bundesländer jeweils für sich geeignete Richtlinien und Konzepte entwickeln und nutzen. Die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung zwischen den betroffenen Personen und Organisationen kann viel aktiver als in Korea stattfinden. Die Ausbalancierung der Entwicklung zwischen den einzelnen Bundesländern wirft aber Fragen auf.

Der Handlungs- und Entwicklungsprozess hinsichtlich der unterrichtlich-didaktischen, schuli-

schen und außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen ist nicht nur auf bildungspolitische Zielperspektiven angewiesen, sondern auch auf die Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrkräfte sowie des beteiligten Personals und auf die Qualität der Zusammenarbeit aus interdisziplinärer Sicht.

Dies lässt sich wie folgt skizzieren:

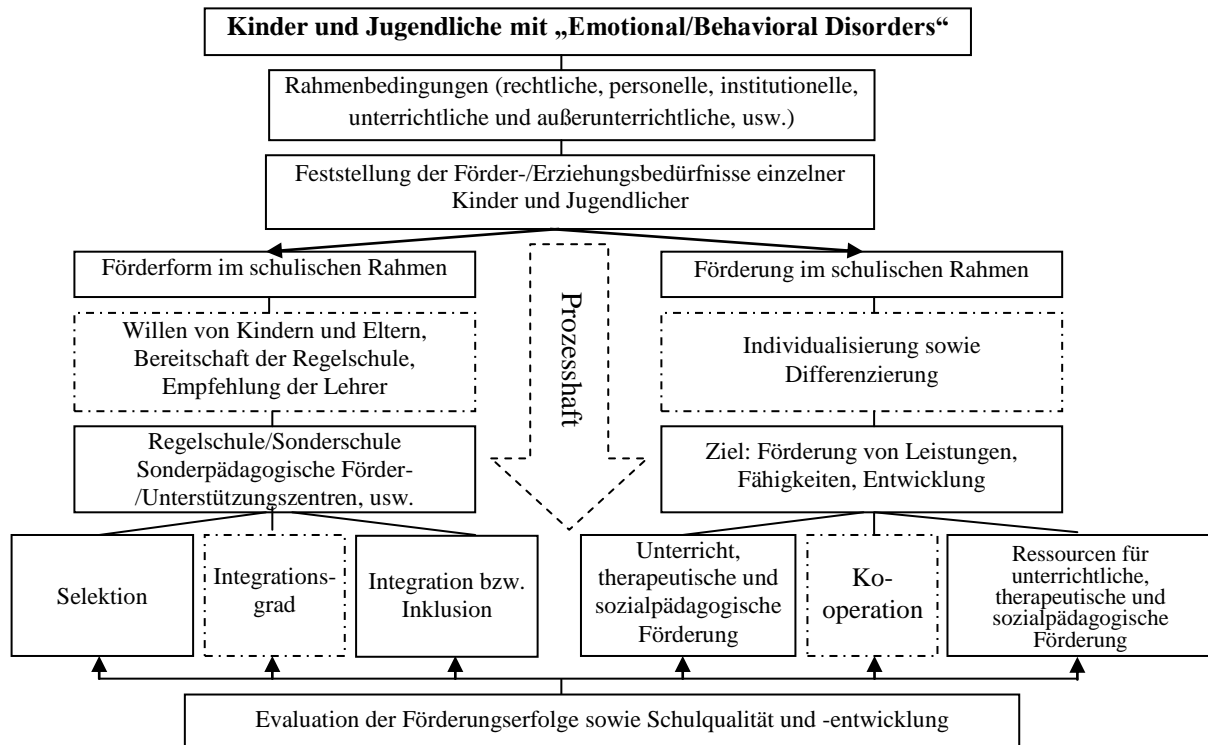


Abb. 2: Integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ im Handlungs- und Entwicklungsprozess

All dies wird in der vorliegenden Arbeit aus der unterschiedlichen Perspektive der beiden Länder Deutschland und Korea betrachtet.

1.2 Gliederung der Arbeit

Im zweiten Kapitel werden die Ziele und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit behandelt. Sie werden hier anhand der vielfältigen Aspekte der vorliegenden Arbeit dargelegt und begründet. Die Fragestellungen werden auf der Basis der international-vergleichenden Sonderpädagogik entwickelt. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, welche Ziele die vorliegende Arbeit erreichen will.

Daher folgt im dritten Kapitel die „international vergleichende Sonderpädagogik“. Diese wird hinsichtlich ihrer Beiträge und Grenzen sowie wissenschaftstheoretischen Verfahrensweisen thematisiert. Der Forschungsstand zur international vergleichenden Arbeit im Bereich integrativer und inklusiver Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ ist noch unbefriedigend. Daher werden in der vorliegenden Arbeit die Problematik

und Möglichkeiten international vergleichender Sonderpädagogik nicht im spezifischen Kontext von „Emotional/Behavioral Disorders“ betrachtet, sondern vielmehr allgemein.

Im vierten Kapitel geht es darum, welche internationalen Anforderungen an die schulische Integration bzw. Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit „Special Education Needs“ bestehen. Hier sind die relevanten Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention zu nennen, die zum aktuellen Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik beitragen und beitragen. Dies hat in den Ländern die Diskussion und Entwicklung sonderpädagogischer Förderung angeregt. Des Weiteren geht es darum, wie Integration sowie Inklusion in den fachwissenschaftlichen Diskussionen, Untersuchungen und den Schulgesetzen in Deutschland und Korea verstanden werden, und wie sie in der Schulpraxis in beiden Ländern entwickelt wurden und werden.

Im fünften Kapitel geht es um die „Emotional/Behavioral Disorders“ bei Kindern und Jugendlichen. Was unter „Emotional/Behavioral Disorders“ bildungspolitisch und schulgesetzlich verstanden wird, ist für die Entscheidung über die gesamten Fördermaßnahmen von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ wesentlich. In beiden Ländern ist eine kontrastreiche Diskussion und Entwicklungsgeschichte von „Emotional/Behavioral Disorders“ zu sehen. Des Weiteren wird auch thematisiert, in welcher Häufigkeit Verhaltensstörungen auftreten und in welchen Förderformen mit ihnen gearbeitet wird.

Im sechsten Kapitel werden die diagnostischen Maßnahmen und Vorgehensweisen hinsichtlich der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ kritisch betrachtet. Aufgrund der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die sonderpädagogische Diagnostik bei diesen Kindern und Jugendlichen ein sehr umstrittenes Thema geworden. Es steht aber außer Zweifel, dass diese zur Feststellung der besonderen und behinderungsartspezifischen Förderbedürfnisse des Kindes beitragen soll.

Im siebten Kapitel werden die Orte und Formen der sonderpädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorder“ thematisiert. Ein „Inklusives Schulsystem“ ist nicht nur ein Diskussionsthema in der Fachwissenschaft. Sowohl in Deutschland als auch in Korea wird versucht, dieses in der Schulpraxis umzusetzen. Hier gilt das Hauptaugenmerk dem Wahlrecht der Eltern sowie der Bereitschaft der Regelschule.

Im achten Kapitel werden der gemeinsame Unterricht und außerunterrichtliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea behandelt. In diesem Kapitel geht es vor allem darum, dass die Realisierung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Fördermaßnahmen fachliche und fachübergreifende Kompetenzen von den Lehrkräften und die Bereitstellung adäquater Ressourcen fordert.

Im neunten Kapitel wird die Bildung der (sonder-)pädagogischen Professionalität der Lehr-

kräfte thematisiert. Die sonderpädagogische Lehrerbildung beider Länder stellt sich in Hinblick auf die integrative bzw. inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ aus systemischer und inhaltlicher Sicht problematisch dar. Die Professionalität der Lehrer ist für die Qualitätsentwicklung der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ bei der integrativen und inklusiven Unterrichtung entscheidend.

Schließlich wird *im zehnten Kapitel* auf Basis der vorhergehenden Kapitel diskutiert, wie die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an deutschen und koreanischen Schulen verbessert und weiterentwickelt werden sollte und kann. Hier steht der Aspekt integrativer bzw. inklusiver Förderung dieser Kinder- und Jugendlichen im Mittelpunkt, der in der gegenwärtigen Schulpraxis als „vielversprechend“ und „zukunftsweisend“ beschrieben wird.

2. Ziele und Fragestellungen der Arbeit

In der Diskussion sowie auch der Schulpraxis integrativer und inklusiver Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in letzter Zeit ein komplexes und häufig auch widersprüchliches Phänomen zu beobachten. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ gelten als diejenigen, die am schwersten „integrierbar“ sind. Trotzdem werden viele Kinder und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an den Regelschulen sowohl in Deutschland als auch in Korea integrativ gefördert. Es scheint, dass aufgrund der Inklusionsdebatte, die insbesondere durch die UN-Behindertenrechtskonvention angeregt wurde und wird, Integration sowie Inklusion in beiden Ländern verstärkt gefordert wird. In beiden Ländern haben die allgemeinen Schulen schulgesetzlich Vorrang bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Es wird verlangt, ein „inklusives“ Lebens- und Lernumfeld bereitzustellen. Ferner ist bei der Integrations- und Inklusionsdiskussion neben der Abschaffung der Sonderschule eine „Dekategorisierung“ ein umstrittenes Thema. Das heißt, es wird angeregt, dass die förderschwerpunkt- bzw. behinderungsartorientierte Sonderpädagogik abgeschafft werden sollte. Dies bedeutet auch, dass keine Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mehr nötig ist.

Gleichzeitig wächst in Deutschland die Kritik an der „Inklusion“ aufgrund der praktischen Erfahrungen mit integrativer Förderung in den letzten Jahren. Diese richtet sich insbesondere gegen den bildungspolitischen Wandel hin zu einer „totalen Integration“ bzw. „Inklusion“, wie er etwa in den Ländern Berlin und Hamburg in Gang ist. Im Vordergrund dieser Kritik steht zum einen, dass sich nur unzureichende Untersuchungsergebnisse finden, die auf eine negative oder positive Wirkung integrativer Förderung hinweisen könnten. Zum anderen wird

zunehmend hinterfragt, warum trotz der Verbreitung integrativer Maßnahmen die Zahl der Sonderschulen nicht abnimmt. In Korea hat Integration in den letzten Jahren eine erhebliche Verbreitung erlebt, ohne dass große Kritik an der Integration oder Inklusion zu konstatieren wäre. Trotzdem steigt der Bedarf an Differenzierung und Professionalisierung sonderpädagogischer Maßnahmen sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Schulpraxis.

Trotz der Gemeinsamkeit unterscheidet die Entwicklung sonderpädagogischer Förderung in Deutschland und Korea relativ deutlich. Zu nennen sind hier vor allem die folgenden Punkte:

In *Deutschland* gibt es bundesländerspezifische unterschiedliche Konzepte.

- In einigen Bundesländern werden Integration sowie Inklusion stark praktiziert und separierende Förderung wird bestmöglich vermieden.
- In einigen Bundesländern sind die separativen Maßnahmen wie die förderschwerpunkt-orientierten Förderschulen sowie Förderzentren sehr wichtige Förderorte.
- Trotz der Unterschiede sowie Verbreitung der Integration bzw. Inklusion wird die förderschwerpunktorientierte sonderpädagogische Professionalität hoch eingeschätzt.

In *Korea* findet sich keine landspezifische Entwicklung sonderpädagogischer Förderung.

- Integration sowie Inklusion werden ohne Ausnahme gefordert und angestrebt.
- Separierende Maßnahmen wie Sonderschulen werden schlechter als Integration bzw. Inklusion eingeschätzt.
- Behinderungsartübergreifende sonderpädagogische Professionalität spielt eine wichtigere Rolle als behinderungsartspezifische.

Diese Unterschiede beider Länder sind ein wichtiger Anlass zur Entstehung der vorliegenden Arbeit. In dieser geht es wesentlich um den Vergleich der „Vielfalt der länderspezifischen Fördersysteme,“ in Deutschland mit dem „stark sonderklassenorientierten Fördersystem“ in Korea bei der integrativen und inklusiven Förderung. Des Weiteren handelt es sich um den Vergleich förderschwerpunktspezifischer Professionalität“ in Deutschland mit der „behinderungsartübergreifenden Professionalität“ in Korea bei der sonderpädagogischen Förderung. Im Wesentlichen sollen in der vorliegenden Arbeit mittels des Vergleichs von Deutschland und Korea folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie kann der Bedarf nach professionalisierten sonderpädagogischen Fördersystemen in Korea erfüllt werden und die sonderklassenorientierte integrative Förderung verbessert werden?
- Wie und warum sollte in Deutschland trotz der Umsetzung des „inkluisiven“ Bildungssystems die Vielfalt sonderpädagogischer Angebote weiter gewährleistet und förderschwerpunktspezifische sonderpädagogische Förderung weiterentwickelt werden?

Daher beginnt die vorliegende Arbeit damit, die unterschiedliche aktuelle Situation sonderpädagogischer, insbesondere integrativer/inkluisiver Förderung in Deutschland und Korea zu betrachten. Somit ist die vorliegende Arbeit als ein wissenschaftlicher Versuch zu verstehen, integrative und inklusive schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emo-

tional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea in Hinblick auf folgende Fragestellungen zu vergleichen, um kritische und neue Perspektiven zu gewinnen.

1. Auf welche Konzepte integrativer und inklusiver Förderung beziehen sich die internationalen und nationalen Anforderungen?
2. Was versteht man unter „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea?
3. Mit welchen Maßnahmen wird integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea realisiert?
4. Was ist bezogen auf integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an deutschen und an koreanischen Schulen kritisch anzusehen und was ist für die weitere Entwicklung zu verbessern?

Diese Fragestellungen tragen dazu bei, die aktuelle Situation integrativer und inklusiver Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an deutschen und koreanischen Schulen darzustellen, zu vergleichen, und daraus Erkenntnisse zu gewinnen. Dies soll schlussendlich dazu beitragen, Perspektiven für die weitere Entwicklung schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in beiden Ländern herauszuarbeiten.

Hieraus ergeben sich weitere Fragen, die dabei helfen, die genannten Fragestellungen zu konkretisieren und die gestellten Ziele besser zu erreichen.

Zu Frage 1) lassen sich folgende weitere Fragestellungen ermitteln: Welche Konzepte und Anforderungen beziehen sich auf Integration und Inklusion

1. in der UN-Behindertenrechtskonvention,
2. in der fachwissenschaftlichen Diskussion,
3. in den Schulgesetzen und
4. in der Entwicklungstendenz der Schulpraxis?

Bei diesen Fragestellungen geht es darum, welche internationalen Anforderungen sowie nationalen Bedürfnisse hinsichtlich integrativer bzw. inklusiver Förderung im schulischen Rahmen insbesondere für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea vorhanden sind. Hierbei spielt bei der Entwicklung handlungsorientierter Konzepte auch eine wichtige Rolle, was konzeptionell unter Integration und Inklusion verstanden wird.

Diese Fragen können dazu beitragen, folgende Thesen zu formulieren:

- Die Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention stellt für die Entwicklung integrativer und inklusiver schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Special Education Needs“ in Deutschland und Korea eine neue Herausforderung dar.
- Integration und Inklusion beziehen sich auf unterschiedliche Sichtweisen und praxisbezogene Konzepte. Inklusion bedeutet nicht immer eine weiter entwickelte Form der Integration. Es gibt kontroverse Befunde zu den Wirkungen integrativer und inklusiver Förderung.
- In den Schulgesetzen und entsprechenden Empfehlungen ist eine begriffliche und konzeptionelle Veränderung von Integration bzw. Inklusion festzustellen.

- Die Integrationsdiskussion in Deutschland regt die institutionelle und konzeptuelle Entwicklung gemeinsamen Unterrichts an, während in Korea die staatlichen Entwicklungspläne weiterhin die relevantesten Konzepte integrativer Förderung für einen bestimmten Zeitraum bestimmen.

Die Definition und Konzeptionalisierung der Integration sowie Inklusion sind von Faktoren wie Zeit, Person, Institution oder Organisation abhängig. Diese sind sehr unterschiedlich und häufig auch widersprüchlich.

Zu Frage 2) sind folgende weitere Fragestellungen zu ermitteln:

1. Von welchen Störungsbildern sind „Emotional/Behavioral Disorders“, besonders schwer unterscheidbar?
2. Welche Begriffe und Kriterien bezüglich „Emotional/Behavioral Disorders“ sind in Deutschland sowie in Korea gebräuchlich?
3. In welcher Häufigkeit sind bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland und Korea „Emotional/Behavioral Disorders“ zu diagnostizieren und an welchen Schulen treten sie gehäuft auf?

In der Praxis ist es häufig ein Problem, dass „Emotional/Behavioral Disorders“ von anderen Störungsbildern schwer zu unterscheiden sind. Hier stellt sich insbesondere die Frage, wie „Emotional/Behavioral Disorders“ von psychischen/seelischen Störungen sowie Lernstörungen abgegrenzt werden können. Die Frage nach den zu verwendenden Begriffen – insbesondere in bildungspolitischer Hinsicht – ist notwendig, da diese bei der Bereitstellung von Ressourcen eine entscheidende Rolle spielen. Schließlich wird die Frage nach der Prävalenz und Schulverteilung gestellt, um zu erkennen, in welcher Form jene in Deutschland und Korea vorliegt und auf welche Institutionen Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ verteilt sind.

Diese Fragen können dazu beitragen, Folgendes darzustellen:

- Die Abgrenzung zwischen „Emotional/Behavioral Disorders“ und anderen Störungsbildern ist für die schulische Förderung notwendig.
- Die Begriffe für „Emotional/Behavioral Disorders“ sind in Deutschland und Korea unterschiedlich. Dies hat die Entwicklung unterschiedlicher Rahmenbedingungen sowie Maßnahmen für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in beiden Ländern zur Folge.
- Die Prävalenz und Schulverteilung bietet einen Überblick über das Prävalenz-Förder-Verhältnis und die Integrations-/Inklusionsquote von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in beiden Ländern.

Zu Frage 3) lauten die weiteren Fragestellungen wie folgt:

1. Wie verläuft sonderpädagogische Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in den Integrations-/Inklusionsklassen in Deutschland und Korea?
2. In welchen institutionellen Formen werden Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und in Korea gefördert?
3. Welche unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Maßnahmen unterstützen die integrative

und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an deutschen und koreanischen Schulen?

4. Wie werden die sonderpädagogischen Lehrkräfte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an deutschen und koreanischen Schulen qualifiziert?

Frage 3 bezieht sich auf vier Kernkapitel der vorliegenden Arbeit. In diesen Kapiteln geht es um die Bedingungen integrativer und inklusiver Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“. Die variierende Höhe der Integrationsquote von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ kann Aufschluss darüber geben, welche personellen, institutionellen, unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Förder- und Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt werden müssen, um Erfolge bei der integrativen und inklusiven Förderung dieser Kinder und Jugendlichen zu erzielen.

Die Fragestellungen können dazu beitragen, folgendes zu erkennen:

- Integrative und Inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ bedarf der intensiven „Qualitätssicherung“, was sich auf die Bereitstellung differenzierter personeller, institutioneller, unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Maßnahmen bezieht.
- In der sonderpädagogischen und integrativen/inklusive Förderung spielen in Deutschland föderale, hoch professionalisierte und ausdifferenzierte Fördermaßnahmen eine wichtige Rolle, während in Korea zentralisierte und sonderklassenorientierte Konzeptionen für integrative/inklusive Förderung eine wichtige Rolle spielen.
- Die Fördermaßnahmen sind häufig auf Kinder und Jugendliche ausgerichtet, die trotz ihrer „Emotional/Behavioral Disorders“ ohne große Schwierigkeiten mit anderen gemeinsam unterrichtet werden können.

Zu Frage 4) werden folgende weitere Fragestellungen ermittelt:

1. Welche Probleme werden insbesondere in den thematisierten Situationen integrativer und inklusiver Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an deutschen und koreanischen Schulen beschrieben?
2. Welche Anregungen sowie Beiträge für die weitere Entwicklung integrativer und inklusiver schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ sind durch den Vergleich beider Länder zu gewinnen?

Um Klarheit über die weitere perspektivische Entwicklung schulischer Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in beiden Ländern zu gewinnen, muss klar werden, welche Probleme es zu verbessern gilt. Hierfür werden zuerst die Probleme beider Länder insbesondere in den Bereichen Begriffen, Diagnostik, Institutionen, Unterricht sowie außerunterrichtlichen Unterstützungen und Lehrerbildung vergleichend dargestellt. Dementsprechend werden Vorschläge für die weitere Entwicklung vorgelegt.

Diese Fragen sollen dazu beitragen, insbesondere Folgendes zu erkennen:

1. Integration bzw. Inklusion darf nicht bedeuten, dass alle Kinder und Jugendliche mit son-

derpädagogischem Förderbedarf ausnahmelos an den Regelschulen gefördert werden. Sie dürfen nicht als eine Reduzierung sonderpädagogischer Förderung verstanden werden.

2. „Emotional/Behavioral Disorders“ sollen begrifflich die Entwicklungsperspektiven der Persönlichkeit und des Sozialverhaltens des Kindes, sowie des Kinder-Umfeld-Bezuges einschließen. Dies soll auch bildungspolitisch und schulgesetzlich festgelegt werden.
3. Diagnostische, unterrichtliche und außerunterrichtliche Fördermaßnahmen sollen auch im integrativen und inklusiven Lebens- und Lernumfeld den individuellen Förderbedürfnissen einzelner Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ verfügbar sein.
4. Hierbei ist eine Lehrerbildung erforderlich, in der die Professionalität der Lehrkräfte zur Förderung dieser Kinder und Jugendlichen qualifiziert werden kann.

Unter dem Strich scheint die sonderpädagogische Förderung in Korea durch Deutschland mehr Anregungen erhalten zu können, als deutsche Fördersysteme durch koreanische. In der letzten Zeit nimmt in Korea der Bedarf nach professionalisierten sonderpädagogischen Fördersystemen und der Verbesserung der sonderklassenorientierten integrativen und inklusiven Förderung zu. Wie bereits erwähnt ist in Deutschland eine große Vielfalt an Angeboten auch bezüglich integrativer und inklusiver Förderung zu finden. Die sonderpädagogische Förderung ist sehr professionalisiert, was deren Qualität sichert. Es scheint, dass in Deutschland insbesondere im Zuge der „Inklusionsdebatte“ eine Reduzierung sonderpädagogischer Förderung versucht wird. Das Beispiel Korea könnte aufzeigen, warum in Deutschland diese Vielfalt sowie förderschwerpunktspezifische sonderpädagogische Förderung beibehalten und weiterentwickelt werden sollte.

3. Beiträge und Grenzen einer international vergleichenden Sonderpädagogik

3.1 Beiträge

„International-Vergleichende Sonderpädagogik“ ist als eine spezifische Methode innerhalb der sonderpädagogischen Forschung zu verstehen. „Vergleichende Sonderpädagogik“ wird in der Regel stark mit „International-Vergleichender Sonderpädagogik“ assoziiert. In der International-Vergleichenden Sonderpädagogik geht es jedoch um einen „horizontal-simultanen Vergleich“, während die vergleichende Sonderpädagogik andere Herangehensweisen nutzt. Beispielsweise den vertikal-historischen Vergleich, bei dem es um den Vergleich früherer Zustände mit heutigen geht, oder den Vergleich der Sonderpädagogik mit anderen Bereichen (funktionelle Analyse der Beziehungen) (Dupuis/Kerkhoff 1992, S. 694, nach Bürli 2006a, S. 119).

Ferner wird „International-Vergleichende Sonderpädagogik“ von der „Internationalen Sonderpädagogik“ unterschieden, in der ohne das vergleichende Element verschiedene Länder als Einheit gemeinsam beschrieben werden oder ihre länderübergreifende Zusammenarbeit und Gemeinsamkeit dargestellt werden (Bürli 2006a, S. 119). Folge der internationalen Befassung durch transnationale Organisationen wie die UN, die OECD und die UNESCO entstanden in

den sonderpädagogischen Fachbereichen zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten, jedoch meistens nicht im Sinne von „International-Vergleichender Sonderpädagogik“, sondern von „Internationaler Sonderpädagogik“. Diese stellen die Gegebenheiten sowie Rahmenbedingungen in der Sonderpädagogik international vor oder bieten statistische Daten an. Vorliegender Arbeit liegt nicht die „Internationale Sonderpädagogik“ zugrunde, sondern die „International-Vergleichende Sonderpädagogik“.

Heutzutage ist „International-Vergleichende Sonderpädagogik“ bezogen auf Deutschland und Korea in zahlreichen akademischen Schriften zu finden, die insbesondere von Koreanerinnen und Koreanern erstellt wurden, die in Deutschland im sonderpädagogischen Bereich promoviert haben. Diese wissenschaftlichen Arbeiten beruhen insbesondere auf dem Interesse an schulorganisatorischen und bildungspolitischen Gegebenheiten sowie der Entwicklung pädagogischer und sonderpädagogischer Konzepte in Deutschland. Ferner regen sie die weitere pädagogische, schulische und sonderpädagogische Entwicklung in Theorie und Praxis in Korea an.

Im Gegensatz zum verbreiteten Interesse an schulorganisatorischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Deutschland wurden die aktuellen pädagogischen und sonderpädagogischen Theorien sowie Konzepte in Korea viel weniger diskutiert und untersucht. Vor allem wurde im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ sowie der integrativen/inklusive schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ kaum geforscht. Hier kann die vorliegende Arbeit nicht nur einen Überblick über die integrative/inklusive schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ im Vergleich zwischen Deutschland und Korea im schulorganisatorischen und bildungspolitischen Rahmen bieten. Sie kann auch Anregungen für theoretische und schulkonzeptuelle Entwicklungen vor allem für die integrative/inklusive schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Korea bieten.

Interesse an der sonderpädagogischen und integrativen/inklusive Förderung in Korea ist auf deutscher Seite kaum zu finden. Es finden sich hierfür eine Vielzahl an möglichen Gründen. In erster Linie haben Deutschland und Korea eine sehr unterschiedliche schulische und gesellschaftliche Entwicklungsgeschichte, in der Korea den Modernisierungsprozess viel später als Deutschland erlebt hat. Zudem machte sich in Korea die innovative Entwicklung der Schulbildung viel später bemerkbar als beispielsweise insbesondere in den nordamerikanischen oder skandinavischen Ländern, die weltweite Anerkennung erhalten. Das heißt, in der letzten Zeit war die konzeptuelle und handlungsbezogene Entwicklung in Korea vor allem in der sonderpädagogischen und integrativen/inklusive Arbeit stark auf die Entwicklung der anderen – insbesondere amerikanischen und europäischen – Länder bezogen. In der Vergleichenden

Sonderpädagogik in Deutschland ist das Interesse heutzutage meistens auf Länder wie Dänemark, Norwegen, Finnland, Italien¹ und USA ausgerichtet, die speziell im Bereich der Integration/Inklusion eine vorbildhafte Entwicklung zeigen. Deutschland zeigt auch ein Interesse an der sog. Dritten Welt, jedoch im Rahmen der Entwicklungshilfe (vgl. Erdélyi 2006, S. 49).

Trotzdem weist das wachsende Interesse an der Schulbildung in Korea, das dank der bemerkenswerten Ergebnisse der koreanischen Schülerinnen und Schülern in den PISA-Studien sowie TIMSS-R zunimmt, darauf hin, dass der aktivere Austausch zwischen Deutschland und Korea in Zukunft auch im sonderpädagogischen und integrativen/inkluisiven Bereich zu erwarten ist. Hierzu tragen die internationalen Bewegungen bei, die fordern, ein kooperatives Netzwerk zwischen Ländern im Asien-Pazifik-Raum aufzubauen, um dort die Entwicklung sonderpädagogischer und integrativer/inkluisiver Förderung zu fördern². Korea übernimmt hierbei große Verantwortung und beteiligt sich aktiv an allen Aktivitäten. Bei diesen stehen im Wesentlichen die Verbesserung sowie die weitere Entwicklung der Bedingungen sonderpädagogischer und integrativer/inkluisiver Förderung in Korea im Mittelpunkt. Die „Special Class“ ist das dominierende Konzept in Korea, das zur Realisierung sowie Entwicklung schulischer Integration bzw. Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ beitragen soll. Mit diesem ist das integrative und inklusive Konzept für Kinder und Jugendliche an deutschen Schulen gut zu vergleichen. In Deutschland wächst vor allem das Interesse an der innovativen Entwicklung im Bereich integrativer bzw. inkluisiver schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung, die schulartübergreifend und das ganze Bundesland betreffend stattfinden soll. Die kritische Betrachtung dieser Entwicklungstendenz kann eine Perspektive für weitere Überlegungen bieten.

Die primären Aufgaben einer international vergleichenden Sonderpädagogik wie einer

¹ Integrative schulische Förderung in den Ländern wie Schweden, Norwegen und Dänemark findet in den differenzierten Systemen in unterschiedlichen Graden statt, während in Italien Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ nicht in den Sondereinrichtungen gefördert werden, sondern in wohnortnahen Schulen mit Unterstützung von Stützlehrerinnen und -lehrern. Auf jeden Fall findet in allen skandinavischen Ländern eine langsame Umwandlung der Sonderschulen seit Mitte der 1970er Jahre statt (vgl. Schöler 2005, S. 20). Ein deutlicher Trend ist die Umwandlung des Sonderschulwesens in „Ressourcenzentren“ (vgl. Hausotter 1999, S. 37), die mit deutschen Förderzentren vergleichbar sind. In den Ländern, in denen das Sonderschulsystem relativ gut ausgebaut ist, werden die Sonderschulen auch aktiver in den Integrationsprozess mit einbezogen, wobei die Kooperation zwischen den Sonder- und Regelschulen einen hohen Stellenwert hat (ebd., S. 38). Eine Veränderung im unterrichtlichen Rahmen besteht darin, dass in der Diagnose die psycho-medizinischen Sichtweisen durch die bildungsorientierten ersetzt wurden, wobei die Ergebnisse der Diagnostik in die Unterrichtsdifferenzierung einbezogen werden. Es geht hier um ein individuelles Bildungsprogramm oder einen individuellen Bildungsplan (IEP) (ebd., S. 37).

² Die Länder im Asien-Pazifik-Raum wie China, Hong Kong, Japan und Taiwan, die örtlich nah an Korea liegen, erlebten in den 1990er Jahren eine rasche Entwicklung integrativer und inkluisiver Förderung (vgl. Kang, G. S. 2005, S. 329). Sonderpädagogische Förderung findet in den meisten genannten Ländern in drei Formen von Sonderschulen, Sonderklassen der Regelschulen und integrierten Regelklassen statt (ebd., S. 319). Die Sonderklassen in Hong Kong und Japan sind nach Behinderungsarten eingeteilt, während sie in Korea meistens in Form einer behinderungsartübergreifenden „Special Class“ eingerichtet sind (ebd., S. 322). In den Ländern ist die Tendenz zu beobachten, dass die Zahl der Sonderschulen abnimmt, während die Sonderklassen und integrierte Regelklassen zunehmen.

vergleichenden Erziehungswissenschaft bestehen im Kenntniserwerb sowie in der Horizont-erweiterung der sonderpädagogischen Situation im Sinne aller sonderpädagogischen Institu-tionen und sonderpädagogischer Traditionen, Theorien und bildungspolitischer Zielvor-stellungen (vgl. Klauer/Mitter 1987, S. 19). Weitere Aufgaben vergleichender Arbeit bestehen darin, zur Politik- und Praxisberatung (ebd., S. 16), Unterstützung und Zusammenarbeit, Quali-tätssicherung und internationalen und interkulturellen Verständigung (Bürli 2006b, S. 27) beizutragen.

In den 1980er Jahren stand die Aufgabe der Erkenntniserweiterung im Mittelpunkt „Vergleichender Sonderpädagogik“, während sich in den 1990er Jahren vor allem in Deutsch-land mit der europäischen Einigung mehr Chancen für die Verwirklichung der letztgenannten Aufgaben ergaben (vgl. Erdélyi 2006, S. 50)³. Im Asien-Pazifik- Raum haben sonder-pädagogische Seminare⁴ dies begünstigt. Der Hauptbeitrag zur Politik- und Praxisberatung besteht nicht darin, entsprechende Erkenntnisse und Befunde in eigener Bildungspolitik und Schulpraxis unmittelbar anzuwenden, sondern darin, sich für eigene Probleme zu sensibili-sieren und eigene Lösungen zu verbessern, wobei „die gefundenen Problemlösungen in ein räumlich-zeitlich sowie gesellschaftlich-kulturell einmaliges Geflecht von Beziehungen verwor-ben sind“ (vgl. Bürli 2006a, S. 120).

Beim Vergleich zwischen Deutschland und Korea geht man davon aus, dass es zwischen Deutschland und Korea im sonderpädagogischen Arbeitsfeld „Parallelitäten, vergleichbare Trendentwicklungen, Problemstellungen und Lösungsvorschläge“ gibt, „die in ihren Differen-zen die Fragenhorizonte in anderem Licht ausleuchten können“, obwohl es „keine Kongruenz zwischen zwei Kulturen, zwei Gesellschaften und ihren Erziehungssystemen“ gibt (vgl. Opp 1994, S. 153). Daher ist es zu erwarten, dass durch einen dynamischen und spannungsvollen Vergleich die Weiterentwicklung sonderpädagogischer und integrativer/inklusive Förderung im Bereich von „Emotional/Behavioral Disorders“ in beiden Ländern angeregt wird. Wie die Auffassung von Goetze (1994, S. 12) andeutet: „Als innovativ sind (...) nicht unbedingt die Inhalte, vielmehr die Fragehaltung und die Einbettung von vielleicht bereits Bekanntem in

³ Die EU hat 1996 das Strategiepapier „Chancengleichheit für behinderte Menschen“ angenommen. Es spricht sich gegen jede Ausgrenzung und Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen aus und fordert eine uneingeschränkte Chancengleich-heit und ihre volle Teilhabe an sämtlichen Lebensbereichen (vgl. Bürli 2010). Hiermit wendet sich die EU gegen die Ausgrenzung von Kindern mit Behinderung aus dem Bildungswesen und sie fordert eine gemeinsame und gleichberechtigte Erziehung, Bildung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen (ebd.). Dies bildet die bildungspolitische Grundlage für die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit „Special Education Needs“ in den EU-Ländern.

⁴ Im Jahr 1981 hat ein internationales Seminar unter der Beteiligung der Länder im Asien- und Pazifik-Raum in Japan begonnen, das sich später zum „Asia-Pacific International Seminar on Special Education“ entwickelt hat (vgl. www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_d/d-262/d-262_0.pdf). Aufgrund von diesem Seminar wurde das „Journal of Special Education in the Asia Pacific“ (JSEAP) im Jahr 2001 begründet. Dies trägt dazu bei, dass ein Netzwerk zwischen den am genannten Seminar beteiligten Ländern gebildet wird, um die Entwicklung von „Special Education“ für Kinder und Jugendliche mit „Disabilities“ in den Ländern im Asien-Pazifik-Raum zu fördern. Immer für ein Jahr bearbeitet entweder China, Japan, Korea oder Malaysia als Herausgeber aufgrund der Richtlinien die jeweils aktuelle Ausgabe.

neue Kontexte zu sehen“.

Das heißt, der Hauptbeitrag international vergleichender Arbeit besteht darin, konzeptuelle und praktische Innovationen beider Länder gegenseitig zu fördern.

„Der offene Austausch und die Berücksichtigung unterschiedlicher Erfahrungen und Entwicklungen anderer Länder dienen nicht nur als positive Argumentationshilfe, sie können auch bei der Entwicklung und Realisierung klarer Konzepte und Strategien im eigenen Land hilfreich sein. (...) (E)in wesentlicher Aspekt (ist) in den bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu sehen, die diese innovativen Entwicklungen deutlich stützen, unterstützen und forcieren können“ (Hausotter 2000, S. 81).

Dem Vergleich liegen die schul- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie Gegebenheiten als einer innovativen Entwicklung potentiell dienliche Maßnahmen zu Grunde.

3.2 Grenzen

In der vergleichenden Sonderpädagogik geht es im Wesentlichen um interkulturelle Vergleiche „als Mittel zur prospektiven Bildungsforschung, internationalen Planung und Verständigung, Weiterentwicklung des Sonderschulwesens im internationalen Vergleich und die Wahrnehmung Behinderter in kulturvergleichender Sicht“ (Bürli 2006a, S. 119). Fundamentale Bedeutung hat hierbei die Frage nach Faktoren wie den Besonderheiten der Situation und den sozialen und kulturellen Bedingungen (vgl. Trommsdorff 1987, S. 23), die das Auffälligwerden und die Wahrnehmung von Menschen mit Behinderungen beeinflussen (vgl. Klauer/Mitter 1987, S. 20). Diese Verhältnisse sind aber so komplex, dass sie nur schwierig zu erkennen und zu beschreiben sind.

Ein paralleler Vergleich der Gemeinsamkeiten oder Unterschiede einzelner spezifischer Bereiche beider Länder ist kaum möglich, denn die Rahmenbedingungen sowie Handlungskonzepte sind von unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten abhängig. Die wesentliche Schwierigkeit besteht folglich darin, dass die ausgewählten Aspekte ohne das Verstehen der gesamten gesellschaftlichen Teilbereiche, wie Weltanschauung, Bildung, Gesundheit, Soziales, Wirtschaft, Demografie, Politik, usw. beider Länder nicht erklärbar sind, da diese mit der Sonderpädagogik sowie mit den ausgewählten Themenbereichen in enger Wechselwirkung stehen (vgl. Bürli 2006b, S. 35). Die Betrachtung der gesamten gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten beider Länder kann allerdings nicht das Thema der vorliegenden Arbeit sein.

Die Grundlagen und Rahmenbedingungen der sonderpädagogischen Arbeit im schulischen und pädagogischen Feld werden in der Praxis realisiert. Daher entscheidet es sich dort, wie sie realisiert werden. In diesem Zusammenhang ist es für die vorliegende Arbeit bedauerlich, dass das praktische Geschehen im Lehr- und Lernprozess nur unzureichend betrachtet werden, denn sie konzentriert sich vielmehr auf die theoretischen, konzeptuellen und bildungspolitischen Überlegungen sowie Rahmenbedingungen beider Länder.

In der vorliegenden Arbeit wird der Akzent auf die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ gelegt, obwohl ihre vorschulische und nachschulische Förderung auch sehr relevant ist. Die Förderung, die in der Schulzeit stattfindet, ist trotzdem besonders bei Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ von großer Bedeutung, da „eine Förderung von Menschen mit Verhaltensstörungen nur im Kindes- und Jugendalter“ möglich ist. Für „Erwachsene liegen die Möglichkeiten der Betreuung meist entweder in den Händen psychiatrischer Einrichtungen (für psychisch/seelisch behinderte Menschen) bzw. in den Händen der Justiz (für delinquente Menschen)“ (vgl. Neukäter/Wittrock 2002, S. 255). Das Wort „Förderung“ bezieht sich daher in vorliegender Arbeit auf schulische Bildung und Erziehung und es ist mit der Perspektive verbunden, dass Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ große Entwicklungspotentiale haben, die durch schulische Bildung und Erziehung zu entfalten sind.

Die Übersetzung der koreanischen Bezeichnungen auf Deutsch oder auf Englisch kann Missverständnisse und Verwirrung erzeugen, denn die Gleichsetzung bzw. Identifizierung der Begriffe beider Länder ist aus sprachlichen Gründen fast unmöglich. Die Schwierigkeit besteht insbesondere darin, dass das Übersetzen als Übertragen eines sprachlich-kulturellen Sinnes in einen neuen sprachlich-kulturellen Sinn zu verstehen ist (vgl. Klein 2006, S. 78). Ein Wort ist nicht nur rein sprachlich, sondern auch sinnhaft und historisch. Beispielsweise existieren keine koreanischen Wörter, mit denen das deutsche Wort „Förderung“ zu übersetzen ist. Dieses meint nicht nur schulische Erziehung oder Bildung, sondern auch alle weiteren sonderpädagogischen Unterstützungen. In Korea wird Schulbildung bzw. schulische Erziehung von den anderen Unterstützungsmaßnahmen wörtlich unterschieden. Im Titel wird das Wort „Förderung“ verwendet, da es in der vorliegenden Arbeit thematisch nicht nur um schulische Maßnahmen geht, sondern auch um die schulische Handlungen unterstützenden außerschulischen Maßnahmen.

Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit versucht, die Hintergründe sowie Begründungen zu erläutern, wenn koreanische Bezeichnungen auf Deutsch übersetzt werden oder ein deutscher und koreanischer Begriff in einem gleichen Kontext verwendet werden. Trotzdem können Probleme beim Übersetzen nicht vollständig vermieden werden. Daher kommen manche Begriffe auch auf Englisch vor, um Missverständnisse zu verringern. Die englischen Bezeichnungen werden meistens aus den Texten übernommen, die von der koreanischen Regierung in englischer Fassung veröffentlicht wurden. Manche englischen Bezeichnungen werden auch übernommen, weil koreanische Autoren sie in ihren Texten häufig verwenden.

Des Weiteren gibt es im Deutschen weiter reichende Möglichkeiten der Ausdrucksweise. Die Begriffe Heilpädagogik, Behindertenpädagogik, Sonderpädagogik, Rehabilitationspädagogik,

usw., können beispielsweise synonym verwendet werden. Dagegen gibt es kaum begriffliche Differenzierungen im Koreanischen. Hier werden die deutschen Bezeichnungen übernommen, die zum aktuellen Zeitpunkt bevorzugt verwendet werden.

Schließlich ist vorliegende Arbeit auf die gegebenen Quellen angewiesen. Sie schließen die Literatur, Statistiken, Gesetze sowie Verordnungen, Bildungscurricula/Lehrpläne, usw. von Deutschland und Korea, ferner auch die englische Literatur und die US-amerikanischen Gesetze mit ein. In der koreanischen Literatur finden sich mehr Aufsätze, die in Zeitschriften veröffentlicht wurden als in Büchern. Das eben Dargelegte zeigt die Schwierigkeiten für die Verfasserin, vorliegende Arbeit in Deutschland zu erstellen.

3.3 Methodisches Vorgehen

Die Wahl eines bestimmten methodischen Vorgehens ergibt sich aus der Frage, wie komplexe Phänomene unter kontrollierbaren Bedingungen zu erforschen und rational auszudrücken (vgl. Kron 2001, S. 41). Eine Vielfalt an Methoden kann genannt werden, die quantitativen und qualitativen Studien im Feld international-vergleichender Sonderpädagogik dienen, die zur Erkenntniserweiterung beitragen. Vorliegende Arbeit ist eine untersuchende Arbeit zu den Phänomenen „Integrative und Inklusiv Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea, die nicht auf die empirischen Methoden angewiesen ist. Für die vorliegende Arbeit sind hermeneutische Methoden am geeignetsten.

1) Hermeneutische Methoden

Die Hermeneutik hat die längste Tradition im wissenschaftlichen Umgang mit sprachlichem Material. Sie bezieht sich auf den Götterboten Hermes aus der griechischen Mythologie, „dessen Aufgabe wie die jedes Hermeneutikers nach ihm das ‚hermeneuein‘ ist, der Prozess der Verständigung, des Verstehens ist“ (Mayring 2008, S. 27). Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts diente die Hermeneutik der Auslegung bzw. Interpretation insbesondere von Texten aus der Theologie, der Philologie und Juristik (vgl. Jank/Meyer 1994, S. 113). Die Hermeneutik als Methode des Verstehens in Bezug auf erziehungswissenschaftliche Forschung wurde von Schleiermacher und Wilhelm Dilthey begründet und ist zu einer zentralen Forschungsmethode geworden.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts hat Schleiermacher die Wende zur philosophischen Hermeneutik eingeleitet und eine allgemeine Hermeneutik als „Kunstlehre des Verstehens“ entwickelt (Krüger 2006, S. 180). Es ist hier wichtig, „von der Tatsache des einfachen Verstehens ausgehend aus der Natur der Sprache und aus den Grundbedingungen des Verhältnisses zwischen dem Redenden und dem Vernehmenden ihre Regeln in geschlossenem Zusammenhang“ zu entwickeln (Schleiermacher, zit. nach Ebeling 1959, S. 224, nach Krüger ebd.). Er nimmt die geschichtliche und gesellschaftliche „Bedingtheit des Sinns aller Gegenstände, die in den

Texten zur Darstellung kommen und ihrer jeweils zeitgebundenen Sinngebung und individuellen Auslegung der Texte durch den Interpreten“ an, wodurch die Geschichtlichkeit der Texte, ihres Sinns und die Individualität des Interpreten Kategorie der Hermeneutik werden (vgl. Kron 1999, S. 224).

Hier sind zwei Formen der Auslegung von Texten, nämlich die psychologische und die grammatische Interpretation bedeutsam. Die psychologische Auslegung bezieht sich auf die Individualität des Interpreten, der seine ganze Begabung in die Auslegungskunst einbringt, „um den Autor in der von ihm individuell gemeinten bzw. intendierten Sinngebung des Textes besser verstehen zu können als er selbst“ (ebd., S. 225). Die Einzelheiten der Sprachformen sind Gegenstand der grammatischen Interpretation. Die Funktion der grammatischen Interpretation besteht darin, die Beziehung des Interpreten zur Sprache herzustellen, während die psychologische Auslegung die Beziehung zum Denken herstellen soll (vgl. Potępa 2001, S. 80). Nach Schleiermacher kann eine grammatische und psychologische Rekonstruktion die hermeneutische Differenz zwischen dem Verstehenden und dem vom Autor Gesagten überwinden lassen, indem sie die Situation des Autors wieder herstellt (vgl. Lamnek 2008, S. 61).

Dilthey ist als der Begründer der Hermeneutik als einer wissenschaftstheoretischen Grundlage der Sozialwissenschaften zu verstehen. Der Gegenstand seiner Wissenschaftstheorie sind Geisteswissenschaften und die allgemeine Hermeneutik macht er zur methodologischen Grundlage der Geisteswissenschaften. Für ihn besteht das Ziel der Geisteswissenschaften im „Verstehen der Bedeutung von menschlichen Lebensäußerungen, von geschriebenen Texten, von Kunstwerken, kurz von Zeichen“ (Krüger 2006, S. 180). Das heißt, „aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen, Verstehen“ (Dilthey 1961, Bd. V, S. 318, zit. nach Krüger 2006, S. 181).

Dilthey nennt die Gemeinsamkeit aller Lebensbezüge den objektiven Geist, zu dem Sprache, Kunstwerke, Sitten, Bräuche und auch Institutionen gehören (vgl. Krüger 2006, S. 181). Somit gibt es für ihn keine allgemeingültigen und für alle Zeiten geltenden Erziehungsziele. Das heißt, es ist auf hermeneutischer Grundlage nicht möglich, zu entscheiden, „welches Erziehungskonzept das ‚richtige‘ ist, welche Ziele und Zwecke durch Erziehung verfolgt werden sollen“ (vgl. König/Zedler 1998, S. 89). Gegenstand der Pädagogik können sowohl Situationen der pädagogischen Praxis als auch pädagogische Texte sein, wobei die Aufgabe der Pädagogik darin besteht, nach der Bedeutung der jeweiligen Handlungen, Texte, Dokumente oder Lebensäußerungen zu fragen (ebd., S. 89f.).

Das Verstehen hat bei den Autoren unterschiedliche Bedeutungen. Bei Schleiermacher geht es um die Frage, was der Autor unter dem Gesagten verstanden hat, während es sich bei Dilthey darum geht, was Autor und Interpret unter dem Gesagten verstehen (vgl. Danner 2006, S. 95).

Daher bedeutet Verstehen bei Schleiermacher grammatische und psychologische Reproduktion und es bedeutet bei Dilthey nacherlebende Kongenialität (ebd., S. 92ff.).

Sowohl bei Schleiermacher als auch bei Dilthey ist der „hermeneutische Zirkel“ ein zentraler Begriff. Der hermeneutische Zirkel ist bei Schleiermacher mit dem Prozess der Textinterpretation verbunden. Das heißt, in der Textinterpretation wird von einem Einzelfall auf das Allgemeine geschlossen und von diesem Allgemeinen wird wieder auf weitere Einzelfälle geschlossen (vgl. Kron 1999, S. 217). Dieses Verhältnis zwischen dem Einzelfall und dem Ganzen erklärt Schleiermacher (1977, S. 97, zit. nach Kron ebd.): „Auch innerhalb einer einzelnen Schrift kann das Einzelne nur aus dem Ganzen verstanden werden, und es muss deshalb eine kursorische Lesung, um einen Überblick des Ganzen zu erhalten, der genaueren Auslegung vorausgehen“.

Der hermeneutische Zirkel wird bei Dilthey als Weg der Absicherung des Verstehens verstanden, der an Texten und deren Interpretation entwickelt wurde (vgl. König/Zedler 1998, S. 88). In diesem Kreislauf wird der objektive Geist, der durch menschliche Erfahrung und menschliches Erlebnis im Bewusstsein aufgenommen wird, resubjektiviert und in einer neuen Form, d.h. auf höherer Ebene der Erkenntnis kognitiv und sprachlich objektiviert (vgl. Kron 1999, S. 217). Das elementare Verstehen bezieht sich auf das Vorverständnis, das jeder Textinterpret aus verschiedenen Interessenslagen heraus in seine Arbeit am Text einbringt. Das Vorverständnis, das in der Regel ungeordnet ist, wird in einem Selbstbefragungsprozess ausdrücklich gemacht und dadurch wird das Textverständnis differenziert und erweitert (ebd.).

Coreth (1969, S. 94, nach Kron 1999, S. 217) versteht diesen hermeneutischen Zirkel im allgemeinen Sinn als „das wechselseitige Verständnis des Einzelnen und des Ganzen, dessen Teil es ist, oder des Besonderen und des Allgemeinen“. Das heißt: „So bewegt sich das Verstehen in einer Dialektik zwischen Vorverständnis und Sachverständnis in einem kreisenden oder richtiger: in einem spiralförmig fortschreitenden Geschehen weiter“ (Coreth 1969, S. 116, zit. nach Mayring 2008, S. 27). Das Verstehen des Textes erweitert und korrigiert hiermit das ursprüngliche Vorverständnis und mit dem erweiterten Vorverständnis wird der Text wiederum besser verstanden, das ursprüngliche Textverständnis wird erweitert (vgl. Lamnek 2008, S. 63). Im methodischen Vorgehen ist es wichtig, „sich die Zirkelstruktur vor Augen zu halten“ (Danner 2006, S. 67).

Im hermeneutischen Zirkel wird eine paradoxe Situation darin gesehen, dass dasjenige schon in gewisser Weise von vorne herein verstanden sein muss, was verstanden werden soll (Broecken 1975, S. 222, nach Danner 2006, S. 67.), wie Schleiermacher (1966, S. 7, nach Danner ebd.) sich zu diesem Paradox mit dem Satz geäußert hat: „Was man im Allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“. Hierbei entsteht die Schwierigkeit, die Grenze zwi-

schen wissenschaftlichem und vorwissenschaftlichem Bereich zu ziehen (vgl. Danner ebd., S. 66). In der Regel besteht zu Beginn der hermeneutischen Arbeit eine große Differenz zwischen dem Vorverständnis und dem angezielten Verständnis (vgl. Kron 1999, S. 218). In der Bewegung des hermeneutischen Zirkels wird diese Differenz durch die Annäherung von Vorverständnis und Text-Sinn überwunden (ebd.). Das heißt, die Differenz wird immer geringer, indem „der Teil vom Ganzen her verstanden, korrigiert oder erweitert wird“ und „umgekehrt das Ganze sich in gleicher Weise vom Teil her bestimmt“ (vgl. Danner 2006, S. 65).

Die Hermeneutik als Methode des Verstehens ist im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine zentrale Forschungsmethode geworden und wird in den neueren qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten methodisch auf die vielfältigen Phänomene der Erziehungswirklichkeit bezogen (vgl. Uhle 1989, nach Krüger 2006, S. 185).

2) *Methodische Vorgehensweise*

Danner (2006, S. 96) betrachtet „pädagogische Hermeneutik“ als eine hermeneutische Methode in der Pädagogik. Er formuliert deren Aufgaben aus drei Perspektiven (ebd., S. 99f.).

1. Eine Aufgabe besteht darin, den Bereich des Vorverständnisses zu erhellen, um ihn so in die wissenschaftliche Überlegung mit einzubeziehen.
2. Eine andere Ebene der Hermeneutik in der Pädagogik bezieht sich auf die Interpretation. Dies betrifft im wesentlichen die Textinterpretation, das Verstehen von Geschichtlichem und die Hypothesenbildung.
3. Die Aufgabe der Hermeneutik in der Pädagogik besteht im Alltags-Verstehen. Zu diesem Bereich gehört das „elementare Verstehen“ und hiermit wird auch die Pädagogik als Praxis berücksichtigt.

Die Aufgaben einer wissenschaftlichen Forschung sind im Allgemeinen mit Hilfe methodischer Techniken zu erreichen. In der hermeneutischen Wissenschaft wird in der Regel kaum versucht, einzelne Techniken des Verstehens zu entwickeln, sondern es geht um die Ausführung der Grundstrukturen (vgl. Mayring 2008, S. 28). Die Grundstruktur des hermeneutischen Verstehensprozesses beschreibt Coreth (1969, nach Mayring 2008, S. 27) in vier Dimensionen:

- Die Interpretation weist zunächst eine Horizontstruktur auf; der jeweilige Gegenstand wird auf dem Horizont der dahinterliegenden Sinnstruktur ausgelegt.
- Die Auslegung selbst zeigt sich als Zirkelstruktur, Voraussetzung für das Verstehen ist das eigene Vorverständnis, das in der Interpretation versucht, sich für den Gegenstand zu öffnen.
- Das Verstehen vollzieht sich immer in einer Dialogstruktur, das zu interpretierende Material wird begriffen als Verständigung zwischen seinem Urheber und dem Interpreten.
- Im Verstehensprozess zeigt sich schließlich eine Vermittlungsstruktur zwischen Subjekt und Objekt; der Interpret versucht den im Material angesprochenen Gegenständen nahezukommen.

Obwohl diese Regelungen nicht als methodische Instrumente technisch einzusetzen sind, können sie das methodische Vorgehen vorliegender Arbeit unterstützen. Hierin sind die herme-

neutischen Grundregelungen einzubeziehen.

Verstehen und Auslegung von den Sinnzusammenhängen der „Lebensäußerung“:

Unter der klassischen Hermeneutik sind „alle Bemühungen zu verstehen, Grundlagen wissenschaftlicher Interpretation zur Auslegung von Texten zu erarbeiten“ (Mayring 2002, S. 13). Der Grundgedanke der hermeneutischen Ansätze ist so zu charakterisieren: „Texte, wie alles vom Menschen Hervorgebrachte, sind immer mit subjektiven Bedeutungen, mit Sinn verbunden; eine Analyse der nur äußerlichen Charakteristika führt nicht weiter, wenn man nicht diesen subjektiven Sinn interpretativ herauskristallisieren kann“ (ebd., S. 13f.).

Aus der wissenschaftstheoretischen Perspektive beschränkt sich die Hermeneutik nicht auf Textinterpretation, vielmehr ist ihr Gegenstand „das Menschliche insgesamt, insbesondere sofern es als ‚dauernd fixierte Lebensäußerungen‘ vorliegt“ (Danner 2006, S. 72). Hierbei geht es in Bezug auf Hermeneutik um die Analyse der Bedingungen der Lebensäußerungen des Menschen, die in der Pädagogik die Erziehungswirklichkeit bedeuten, im Ganzen seines Horizontes.

Nach Danner (2006, S. 119f.) bezieht sich die Erziehungswirklichkeit auf die vielfältigen Perspektiven. Die Erziehungswirklichkeit ist mit sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Gegebenheiten verbunden. „Institutionalisierte Erziehungswirklichkeit“ ist „im Hinblick auf ihre Erziehungsidee und ihre geschichtliche Dimension zu interpretieren“. Die „Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit“ kann nicht immer von fixierten Gegebenheiten ausgehen (ebd., S. 119). Die Erziehungswirklichkeit bezieht sich auf die konkreten pädagogischen Situationen in der Praxis, d.h. auf das pädagogische Handeln. Die Aufgabe der Pädagogen besteht darin, den Sinn der Erziehungswirklichkeit zu erfassen, d.h. den Sinn der Situation zu verstehen, um das Verhalten der Lernenden zu beeinflussen.

Klafki (1993, S. 99) formuliert den Gesamtzusammenhang der Erziehung aus historisch-hermeneutischer Perspektive folgenderweise:

„Denn Erziehung bezeichnet immer sinnhafte, bedeutungshaltige Handlungen und Prozesse bzw. die zur Ermöglichung solcher Handlungen und Prozesse geschaffenen, damit als selbst sinnorientierten Institutionen, und pädagogische Auffassungen bzw. Theorien sind explizite Auslegungen pädagogischer Sinngebungen bzw. Sinn-(Bedeutungs-)Zusammenhänge. Aber auch die durch erzieherische Handlungen und Institutionen ausgelösten Re-Aktionen der zu Erziehenden oder der erwachsenen Adressaten pädagogischer Angebote sind sinnhaltige, intentionale Handlungen, sowohl dann, wenn sie den pädagogischen Intentionen der Erziehenden entsprechenden als auch dann, wenn sie von ihnen abweichen oder ihnen zuwiderlaufen; in beiden Fällen sind sie pädagogisch bedeutsam und bedürfen erziehungswissenschaftlicher Aufklärung“.

Somit trägt die hermeneutische Methode dazu bei, aus einer interaktionalen Perspektive anhand der erzieherischen Handlungen/Institutionen und Reaktionen der zu Erziehenden die pädagogischen Sinnzusammenhänge auszulegen. Dies steht auch in Beziehung mit der Aufgabe vorliegender Arbeit, die zum Ziel hat, den Problemzusammenhang zwischen den gegebenen integrativen und inklusiven Fördermaßnahmen und der Förderung von Kindern und Jugendlichen

mit „Emotional/Behavioral Disorders“ zu ermitteln.

Vorverständnisse und Bildung der Fragestellungen sowie hypothetischen Annahmen:

Das methodische Vorgehen in der qualitativen Forschungsarbeit bezieht sich auf Fragestellungen, die nicht so sehr evaluativen Charakter haben, sondern die Fragestellungen „zielen eher auf phänomenologische Beschreibungen, genaue Exploration interessierender Sachverhalte oder auf datenbasierte Theoriebildungen ab“ (Grünke/Viganske 2008, S.1003).

Die Hermeneutik – wie etwa in einer Textinterpretation – erfolgt mittels bestimmter Fragestellungen, die jeweils von einem bestimmten Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhangs ausgehen. Das heißt, der „Hermeneut geht nicht voraussetzungs- und interesselos, sondern immer schon mit dem Vorverständnis an die Deutung des Textes“, der „sich im Zuge seiner hermeneutischen Interpretation verändern“, d.h. „bestätigt, vertieft oder widerlegt“ wird (vgl. Jank/Meyer 1994, S. 114).

Danner (1998, S. 101) formuliert in Anlehnung an Skowronek und Schied (1977, S. 29f.) die Rolle der Hypothesen folgenderweise:

„Ein Problem muss überhaupt erst gesehen und verstanden werden; es müssen also Sinn und Bedeutung einer Situation erfasst *und* problematisch werden. Letzteres bedeutet, dass erst *im Hinblick auf* eine bestimmte Norm-, Wert- oder Zielvorstellung etwas als problematisch oder als wissenswert erscheinen kann; ein bestimmtes Erkenntnis- oder Veränderungs*interesse* muss vorhanden sein, um eine wissenschaftliche Untersuchung in Gang zu setzen (...)“.

Vorliegende Arbeit geht von den zuvor formulierten Fragestellungen und hypothetischen Aussagen aus, die die Problem- sowie Zielaspekte in Bezug auf die Thematik der vorliegenden Arbeit enthalten. Sie wurden aufgrund eines Vorverständnisses, das bereits in den „Schwerpunkten“ vorliegender Arbeit beschrieben ist, formuliert.

Überprüfung der hypothetischen Annahmen und hermeneutischen Zirkel:

Hier geht es um die methodischen Verfahrensweisen, aufgrund derer die Richtigkeit der vorgestellten Fragestellungen sowie Hypothesen der Arbeit geprüft werden kann und das Ziel im Rahmen der Arbeitsthemen entwickelt und beweisbar wird. Dies wird häufig mit Hilfe von Tests, Experimenten und Befragungen empirisch durchgeführt (vgl. Danner 1998, S. 102). Dies geschieht in der Hermeneutik nicht. Die hypothetischen Aussagen haben in der Hermeneutik „qualitativen Charakter“, „sind sprachlich formuliert und haben Sinn und Bedeutung“ (ebd.). Hier bezieht sich das „Umformulieren von qualitativen Aussagen“ anstatt des „Operationalisierens der Hypothese“ auf einen „Interpretationsvorgang“ (ebd.).

Die hypothetischen Aussagen der vorliegenden Arbeit werden hierbei im hermeneutischen Zirkel überprüft. Die einzelnen Stationen des Verstehens sind im hermeneutischen Zirkel als Hypothesen anzusehen, wobei die „Hypothesenbildung“ in einem größeren hermeneutischen Zusammenhang eingebunden ist (Danner 1998, S. 104). Während sich in der hermeneutischen

Spirale das elementare Verstehen auf das einzelne Sachverhalten richtet, bezieht sich das höhere Verstehen auf das Erfassen seiner komplexen Zusammenhänge. Die hermeneutische Spirale trägt insbesondere dazu bei, willkürliche Subjektivität des „Hermeneuts“ dadurch zu vermeiden, sein Verständnis sachlich zu begründen.

Daher ist das hermeneutische Verfahren die Voraussetzung der vorliegenden Arbeit, die vorgelegten Texte genau zu verstehen und die verstandenen Kenntnisse in eine weitere logische Entwicklung der Arbeit einzubeziehen. Beim separat analytischen Verstehen in den einzelnen Abschnitten der Arbeit müssen die Situationen sowie Konzepte für integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in den jeweiligen Ländern deutlich werden. Bei diesem Vergleich werden die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede deutlich herausgearbeitet. Dem Vergleich folgt eine zusammenfassende Interpretation und Stellungnahme zu den erzielten Untersuchungsergebnissen.

Gewinnen der neuen Erkenntnisse:

Die Ergebnisse der Untersuchung beziehen sich in der Hermeneutik auf einen Interpretations-, d.h. hermeneutischen Vorgang, bei dem es darum geht, „welche Bedeutung, welchen Sinn ein Unteruntersuchungsergebnis hat“ (vgl. Danner 1998, S. 102). Die gewonnenen Erkenntnisse, die neuen und ausgewerteten Sachverhalte – ein Verstandenes – tragen im wissenschaftlichen Fortgang dazu bei, wiederum Hypothesen zu formulieren, die erneut überprüft werden können (ebd.). Ausgehend von der Forderung nach Offenheit des Interpretieren handelt es sich hierbei um einen zirkulären Verstehensprozess (ebd., S. 103).

Der Beitrag der neuen Erkenntnisse zur weiteren Entwicklung in der Praxis wird in folgender Betrachtung zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in einem hermeneutischen Zirkel ersichtlich:

„Erziehungsreflexion (Theorie), die von Erziehungswirklichkeit (Praxis) ausgeht, versucht diese zu verstehen; dabei ergeben sich möglicherweise bestimmte Schematisierungen, allgemeine Einsichten. Diese können umgekehrt der Praxis helfen, sich selbst besser zu verstehen. Die so von der Theorie beeinflusste Praxis kann wiederum Gegenstand einer Theorie werden usw. (Danner 2006, S. 65)“.

Vorliegende Arbeit ist eine Untersuchung der „Erziehungswirklichkeit“ bzw. der pädagogischen und schulischen Situationen in Deutschland und Korea, in der es um einen Prozess geht, der zur Erkenntniserweiterung beitragen soll. Hier geht es nicht um die empirischen Belege für Tatsachen bzw. Sachverhalte, sondern darum, neue Erkenntnisse zu gewinnen, die wiederum Gegenstand weiterer Untersuchungen werden können.

Die geistes- und erziehungswissenschaftliche Hermeneutik von Schleiermacher und Dilthey bietet hier methodische Hilfe an. Es geht insbesondere um die Grundbegriffe wie das hermeneutische Verstehen und den hermeneutischen Zirkel, die sich nicht auf die Interpretation der Texte beschränken, sondern die sich auf die Interpretation sowie den Gewinn neuer Erkennt-

nisse über pädagogische Gegebenheiten im Sinne von Theorie und Praxis beziehen.

Die hermeneutische Methode, insbesondere die pädagogische Hermeneutik im Sinne von Danner bietet einen Weg für die Strukturierung sowie das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit. Dies betrifft die Hypothesenbildung, die Überprüfung und die Auswertung der Untersuchungsergebnisse. Obwohl dies üblicherweise das Vorgehen der empirisch arbeitenden Pädagogik ist, kann es von der Bildung der Fragestellungen sowie der hypothetischen Annahmen bis zum Erreichen der Erkenntniserweiterung vorliegende Arbeit begleitend unterstützen. Danner formuliert diesen Vorgang nicht im engeren Sinne, d.h. nur für die empirische Wissenschaft, sondern auch für die nicht empirisch arbeitende hermeneutische Methodik, da er eine „Reduktion“ der Hermeneutik und somit eine Verkennung ihrer tatsächlichen Bedeutung befürchtet (Beckmann 1978; Broecken 1975, S. 253, nach Danner 2006, S. 110).

Dennoch wäre es missverständlich, die Hermeneutik als Methode der vorliegenden Arbeit zu nennen, da ihre Vorgehensweise nicht als rein „hermeneutisch“ zu bezeichnen ist. Vielmehr kann von einem hermeneutischen Verstehensvorgang gesprochen werden. Dies beruht primär darauf, dass die Hermeneutik keine methodischen Techniken im engeren Sinne anbietet. Ein weiterer Grund besteht darin, dass dieser Arbeit keine empirisch zu untersuchenden und analysierbaren Daten wie Fragebogen oder Interviews zugrundeliegen. Folglich ist weder die Kausalität noch die Richtigkeit der Ergebnisse empirisch nachzuweisen. Dies erklärt, weshalb die Hermeneutik trotz begrenzter Möglichkeiten als Methode für die vorliegende Arbeit am besten geeignet ist.

4. Integration und Inklusion bezogen auf internationale Forderung und nationale Entwicklungstendenz

In diesem Kapitel werden die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention in Bezug auf integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Special Education Needs“ im schulischen Rahmen, die sich auf den Paradigmenwechsel im sonderpädagogischen Handlungsfeld beziehen, thematisiert. Im Weiteren geht es um Entwicklungstendenzen in der integrativen und inklusiven Förderung in Deutschland und Korea.

4.1 UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Am 30. März 2007 haben 80 Staaten die „UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, im Folgenden: UN-Behindertenrechtskonvention) unterzeichnet, nachdem sie im Dezember 2006 verabschiedet wurde. Deutschland und Korea gehören zu den Vertragsländern. Die Umsetzung des Übereinkommens in den Vertragsländern wird von einem gesonderten Vertragsausschuss überwacht, der zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen bei den Vereinten

Nationen eingerichtet ist. Die Vertragsländer müssen diesem Ausschuss regelmäßig berichten (vgl. Artikel 35). Sowohl in Deutschland als auch in Korea ist dies im Januar 2009 in Kraft getreten.

Das Ziel dieser UN-Konvention besteht allgemein darin, die Menschenrechte und Grundfreiheiten behinderter Menschen zu verwirklichen, ihre Chancengleichheit zu fördern und ihre Diskriminierung zu beseitigen. Sie fordert, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt und gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. Das heißt, sie müssen „unabhängig von der Art und vom Schweregrad ihrer Behinderung als vollwertige und gleichberechtigte Bürger ihres Landes“ anerkannt werden (vgl. Albers 2010, S. 52).

Mit Menschen mit Behinderungen sind hier diejenigen gemeint, die „langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Artikel 1, in deutscher Fassung). Diskriminierung bedeutet „jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird“ (BRK 2009, zit. nach Wocken 2009).

In Bezug auf Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ist insbesondere um das „Inclusive Education System“ von Bedeutung. Im Artikel 24 („Education“) der insgesamt 50 Artikel der Konvention wird hier von allen Vertragsstaaten verlangt, ein inklusives Schulsystem zu schaffen, in dem keine Kinder mehr wegen ihrer Behinderung von den allgemeinen und öffentlichen Schulen (Primar- und Sekundarstufe) ausgeschlossen werden. Hier soll ein Schulsystem geschaffen werden, „das behinderte Kinder auf der Basis gleicher Chancen einschließt, ihnen die für eine effektive Bildung nötige Lernunterstützung gewährt und ihnen ermöglicht, zusammen mit anderen Kindern ihrer Wohn- und Lebenswelt zu lernen und so die eigene Persönlichkeit zu entwickeln“ (Speck 2010, S. 85).

Diese Idee der inklusiven Bildung und Erziehung war auch das Hauptthema der „Salamanca-Erklärung“ der „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“ (UNESCO). Die UNESCO hat 1988 die „Erziehung ohne Ausgrenzung,“ als Hauptaufgabe für künftige pädagogische Arbeit übernommen, um die integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu fördern.

Diese Idee stellt sich folgendermaßen dar:

„Die Verantwortlichkeit für Sondererziehung liegt beim gesamten Erziehungssystem. Es sollte keine zwei getrennten Erziehungssysteme geben. Ein offeneres Erziehungssystem wird sogar von den notwendigen

Veränderungen profitieren können, die es macht, um den Bedürfnissen behinderter Kinder zu entsprechen. Wenn wir innerhalb des Regelschulsystems wirksame Lernsituationen für behinderte Menschen schaffen können, so bereiten wir auch den Boden für eine für alle Schüler ideale Erziehungssituation“ (Getting there 1995, S. 4, zit. nach Schöler 1998, S. 42).

Ausgehend von dieser Idee wurde 1994 die „Salamanca-Erklärung“ auf der Weltkonferenz über das Thema „Special Needs Education: Access and Quality“ verabschiedet. Ihr Hauptkonzept besteht darin:

- dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten,
- dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat, dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,
- dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kinderzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,
- dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaft zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems (vgl. UNESCO: Salamanca-Erklärung 1994, S. 9, nach Schöler 1998, S. 42).

Es geht hier primär um das Ziel, „Bildung für Alle“ zu unterstützen und integrative Pädagogik zu fördern. Insbesondere bedeutet dies, dass jedes Kind individuelle Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat, und dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollen, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Insbesondere muss jedes Kind mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben, die es mit einer kinderzentrierten Pädagogik aufnehmen sollen (vgl. Gehrman 2001, S. 70f.).

Hier ist die „Beteiligung von Eltern, Gemeinschaften und Organisationen von Menschen mit Behinderung an Planungs- und Entscheidungsprozessen in Bezug auf Maßnahmen für besondere Bedürfnisse“ (UNESCO 1994, S. ix, übersetzt von Flieger 1996) gefordert. Die Schule muss sich als Ganzes einschließlich Curriculum, Didaktik, Organisation, Personal und Gebäude an die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern anpassen, wobei eine Schule erreicht werden soll, „in der alle Kinder im Rahmen eines gemeinsamen Curriculums den geeigneten Unterricht und zudem jene besondere Hilfe erhalten, die sie infolge individueller Lernbedürfnisse benötigen“ (ebd.). Für diese schulsystemische und unterrichtliche Reform ist es erforderlich, „sicherzustellen, dass in der LehrerInnenbildung, sowohl der Aus- als auch der Fortbildung, Inhalte einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse in integrativen Schulen angesprochen werden“ (UNESCO 1994, S. x, übersetzt von Flieger 1996).

Dem genannten Artikel der UN-Konvention liegen diese Ideen der Salamanca-Erklärung

zugrunde, in die der Begriff „Inklusion“ Eingang fand. In diesem Artikel ist beispielsweise Folgendes festgeschrieben:

- (1) „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (...).
- (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
 - a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
 - b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
 - c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
 - d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
 - e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, S. 18f.).

Hier wird also gefordert, dass alle Diskriminierungen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen verboten werden und das Recht aller Kinder und Jugendlichen auf gemeinsame Bildung und Erziehung gesichert wird. Das heißt: „Gemeinsames Lernen unterschiedlicher Kinder ist das Prinzip einer inklusiven Pädagogik bzw. eines inklusiven Bildungsverständnisses“ (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverbände e. V. 2010, S. 3).

„Inklusive Bildung“ wird häufig als Verzicht auf äußere Differenzierung eines Bildungssystems verstanden, d.h. auf eine „strukturelle Diskriminierung“, die bedeutet, „dass ein Kind eine Förderschule besucht („Abstempelung“), also schulisch abgesondert wird“ (Speck 2010, S. 126). Hier sieht Speck (ebd.) die Annahme als irrig an, „dass ein behinderter Schüler nicht mehr diskriminiert wird, wenn er eine allgemeine Schule besucht“. Man kann nicht festlegen, dass ein Kind bei einem Verbleiben in der allgemeinen Schule auch persönlichen Beleidigungen und Stigmatisierungen ausgesetzt ist (ebd., S. 127). Daher bedeutet strukturelle Diskriminierung nicht Unterbringung der Kinder in die Förderschule, sondern, wenn Kinder allein durch ihre „Behinderung“ aus der allgemeinen Schule ausgeschlossen werden. Daher wird im deutschen Gesetztext – wie auch im koreanischen – die Forderung der UN-Konvention nach „inklusivem Bildungssystem“ nicht als Verpflichtung zur Abschaffung der Förderschule verstanden. Vielmehr sollen Kinder mit Behinderungen „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ haben (vgl. Speck ebd., S. 86).

Für die Befürworter der Inklusion ist die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen insbesondere durch eine diagnostische Etikettierung gegeben. Daher sollte diese unterbleiben. In diesem Kontext ist Wocken (2010a, S. 13) folgender Auffassung: „„Unterscheidungen“, mit anderen Worten kategoriale Diagnosen und Etikette, dürfen die Persönlichkeitsentwicklung und die Teilhabechancen behinderter Kinder nicht beeinträchtigen oder und erst recht nicht vereiteln – das ist unmissverständlich die menschenrechtlich begründete Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention“. Diese Perspektive ist viel diskutiert und umstritten. In der realen Praxis sowohl mancher Bundesländer als auch Koreas soll die Diagnostik nicht nur zur Feststellung individueller Förderbedürfnisse des Kindes beitragen, sondern auch zur Entscheidung über den Förderort, eben weil Sonderschulen als Option existieren. Die UN-Konvention fordert außerdem, dass eine „angemessene Vorkehrung für die Bedürfnisse des Einzelnen“, ein „integrativ hochwertiger Unterricht“ und die „notwendige Unterstützung“ zu gewährleisten sind, um eine „erfolgreiche Bildung“ zu erleichtern. Dies wäre ohne eine spezifische diagnostische Feststellung nicht erreichbar.

Was verändert wurde, ist die Stärkung des Wahlrechtes der Eltern bei der Entscheidung über den Förderort ihrer Kinder. Der Artikel 26 (Abs. 3) der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ legt fest, dass die Eltern ein vorrangiges Recht haben, „die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilt werden soll“. Hierunter wird verstanden, dass die Eltern von Kindern mit besonderem bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf über den Förderort ihrer Kinder selber entscheiden sollen, während der Staat entsprechende Fördermöglichkeiten zur Verfügung stellt (vgl. Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverbände e. V. 2010, S. 3). Sowohl in Deutschland als auch in Korea bestimmt letztlich das Schulamt den Förderort, obwohl bei der Entscheidung den Wunsch der Eltern bestmöglich zu berücksichtigen ist. Entscheidend ist hier auch, ob die Regelschule die erforderlichen Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen kann.

Ferner sollen gemäß der UN-Konvention die Förder- sowie Erziehungsmaßnahmen so geplant und durchgeführt werden, „dass Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern betreut werden“ (Albers 2010, S. 53). Hier ist die individualisierte Förderung das Ziel des Unterrichts sowie der Erziehung. Sie wird durch einen individuellen Lern- und Förderplan realisiert, der aufgrund der genau erfassten Lernausgangslage der einzelnen Schüler erstellt und mit Hilfe vielfältiger unterrichtlicher und unterstützender Maßnahmen umgesetzt wird (vgl. Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverbände e. V. 2010, S. 11). Wirksame „individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld“ sollen „die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung“ ermöglichen. Daher wird in Anbetracht der Realität sowohl an den deutschen als auch koreanischen Schulen nicht die Veränderung des

Schulsystems als dringlich erforderlich angesehen, sondern vielmehr eine Verbesserung der Professionalität der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

4.2 In der fachwissenschaftlichen Debatte

Integration und Inklusion wurden und werden in Deutschland von vielen Autorinnen und Autoren, die unterschiedliche Positionen vertreten, begrifflich und schulpraxisbezogen diskutiert. Dagegen wurde und wird die Differenzierung der Begriffe sowie die Praxis von Integration und Inklusion von koreanischen Autorinnen und Autoren deutlich weniger diskutiert.

4.2.1 Begrifflichkeit von Integration und Inklusion

Das Meyers Lexikon (1988) liefert eine Definition der Integration aus pädagogischer Sicht. Nach ihm bedeutet Integration „in der Pädagogik Bestrebungen, die sich gegen Selektion, Ausgrenzung, Aussonderung und vertikale Gliederung des Schulwesens wenden“ (vgl. Meyers Grosses Jahreslexikon 1988, S. 204). Aus Sicht der Sonderpädagogik bezieht sich Integration auf die „Forderung, behinderte Kinder in normale Kindergärten oder in die Regelschule einzu-beziehen“ (ebd.). Das heißt, Integration bedeutet, dass „behinderte“ Kinder nicht in einem selektiven, ausgrenzenden oder aussondernden Ort wie der Förderschule gefördert werden.

Kobi (1983, S. 197) formuliert im Ebenenmodell für die schulische Integration sechs Dimensionen, nämlich 1. die physische/ökologische, 2. die terminologische/begriffliche, 3. die administrative/bürokratische, 4. die soziale/kommunikative, 5. die curriculare/funktionelle und 6. die lern-/lehrpsychologische. Jede Ebene kann in zunehmendem Intensitäts- und Schwierigkeitsgrad, d.h. proklamatorisch, modellhaft und praktiziert realisiert werden (ebd.). Die physische/ökologische Ebene ist hier die leichteste proklamatorische Realisierungsdimension. Dagegen stellt die didaktische Ebene des Lernens bzw. Unterrichts eine große Herausforderung dar, ebenso wie die Frage nach der Qualität der Integration.

Seitens der Integrationsforschung geht es seit den 1990er Jahren nicht mehr darum, ob Integration „funktionieren“ kann oder nicht. Vielmehr steht die Optimierung integrativer Praxis im Vordergrund, vor allem Fragen zu Unterricht, Zusammenarbeit, Ausbildung und Unterstützung (Eberwein 1996, 1997, 1999; Preuss-Lausitz 1998, nach Joller-Graf 2004, S. 31). Nach Joller-Graf (2004, S. 42) ist Integration nicht willkürlich, sondern wirkungsorientiert. Dies bedeutet, „dass Integration, die mehr sein soll als das organisatorisch gesicherte, äußere Beieinander von Behinderten und Nichtbehinderten und die zusammen mit den Betroffenen die Qualitätssicherung vornimmt, hohe Anforderungen an die Professionalität der Regellehrpersonen und der schulischen Heilpädagoginnen bzw. Heilpädagogen stellt“ (Haerberlin et al. 1990, S. 28, nach Joller-Graf ebd.).

In diesem Kontext verstehen Antor und Bleidick (2001, S. 76) unter der schulischen Integration „gemeinsame Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder in allge-

meinen Schulen“. Sie kennzeichnen hier schulische Integration auf drei Ebenen, nämlich 1) allseitige Förderung 2) aller Kinder 3) durch gemeinsame Lernsituationen (ebd.). Das heißt, schulische Integration soll Kindern vielfältige Lebens- und Erfahrungsräume anbieten, um „der ganzheitlichen Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit“ zu dienen (ebd.).

Haerberlin u.a. (1989, S. 11ff.) beschreiben die pädagogischen Dimensionen, die bei der schulischen Integration berücksichtigt werden müssen. Hierzu gehören die Dimensionen der sozialen, der leistungsmotivationalen und der emotionalen Integration. Diese Dimensionen beziehen sich sowohl auf Fremdeinschätzungen bzw. –beurteilungen der Integration als auch auf subjektive Indikatoren bzw. Bewertungen (vgl. Randoll 1991, S. 124). Die subjektiven Beurteilungen sozialer, leistungsbezogener und emotionaler Integration müssen nicht mit den Fremdeinschätzungen übereinstimmen, denn vor allem die Eigenwahrnehmung sowie Einschätzung des Erlebens werden stark vom Motivations- und Gefühlszustand der Wahrnehmenden beeinflusst (vgl. Neubauer 1976, nach Randoll ebd., S. 125) und spiegeln nicht immer „die Realität“ wider (vgl. Haerberlin 1987, nach Randoll ebd.). Trotzdem kann das Erleben der Integration in diesen Dimensionen deren Erfolge (Aktivierung erwünschter bzw. angemessener Erwartungen, Beginn der Abwehrmechanismen oder Vermeidung kognitiver Dissonanzen) beeinflussen (vgl. Randoll ebd.).

Kobi (1999, S. 75) beschreibt Integration anhand zweier gegenüberstehender Ebenen, nämlich des Prozesses und des Zustandes:

„(...) Integration als gegenseitiger psychosozialer Annäherungs- und Lernprozess zwischen Integratoren und Integranden (...). In diesem Prozess würden auch immer wieder neue Facetten bzw. Problemstrukturen hervortreten, so dass er nie als endgültig abgeschlossen erklärt werden könne. Integrationsprozesse sind zwar planbar und auch steuerungsbedürftig, erhalten jedoch stets verschiedene Unsicherheitskomponenten, so dass sie den „unstetigen Erziehungsvorgängen“ im Umfeld der „Begegnung“ (sensu Bollnow, 1959) zuzuordnen sind. – Integration als Zustand von einiger Dauer und Beständigkeit betrifft demgegenüber mehr nur äußerliche, objektivierbare und relativ personunabhängige Tatbestände administrativer, terminologischer, ökologischer, organisatorischer Art (...)“.

Integration in einem pädagogischen Sinne setzt voraus, „dass Integration dann besonders gut gelingt, wenn sie nicht nur als Ziel, sondern – wo möglich – auch als konkreter *Prozess gemeinsamen Lebens und Lernens* verstanden und praktiziert wird“ (Speck 2010, S. 18). Wenn Integration von außen her angesetzt wird und wenn Zugang zu einer nicht genügend eigene Integrationsbereitschaft zeigenden sozialen Gruppe gesucht wird, können soziale Probleme entstehen (ebd.). Integration bedeutet nicht, „sie als einseitiger Prozess der Anpassung einer zu integrierenden Person an eine bestimmte soziale Gruppe zu leisten“. Integration gelingt, „wenn sie als ein wechselwirkender Annäherungsprozess in Gang kommt“ (ebd., S. 19).

Nach Speck (2010, S. 18) soll berücksichtigt werden, dass bezüglich der Integration für jede soziale Gruppe oder Institution Strukturen und Aufgabenstellungen konstitutiv gegeben sind. Beispielsweise steht eine Integration in die Schule unter einem dominanten curricularen Leistungsanspruch, während in den Kindergarten die Beteiligung in der Spielgruppe dominant

ist. Daher hat jede Institution ihre eigenen Rollenverständnisse und Prioritäten. Ferner sind „die *subjektiven* Positionen und Eigenarten der beteiligten Personen im vielfältigen Ganzen einer Gruppe oder Institutionen zu beachten“. Physische Zuordnung eines Kindes in den gemeinsamen Unterricht bedeutet nicht emotionales Angenommensein. Integration wird vielmehr in hohem Maße *subjektiv* bestimmt (ebd., S. 20).

Die Diskussion zur Integration entwickelt sich hin zu einer Inklusionsdiskussion. Der Begriff „Inclusion“, der aus dem angloamerikanischen Diskurs stammt (Stainback/Stainback 1984; Gartner/Lipsky 1987; Ainscow 1991), ist vor allem durch die Salamanca-Konferenz (1994) international verbreitet worden. Die UNESCO-Konferenz über „Special Needs Education: Access and Quality“ stellte in ihren Beratungen und Beschlüssen den Inklusionsbegriff in den Mittelpunkt (vgl. Seitz 2003, S. 91). Hier wird jedoch keine genaue Definition geboten (vgl. Sander 2004, S. 62).

Sander (2004, S. 62ff.) unterteilt Inklusion anhand dreier unterschiedlicher Sinnweisen:

- *Erstens wird Inklusion undifferenziert mit der Integration gleichgesetzt.*

Obwohl heute der Begriff Inklusion immer mehr verwendet wird, ist der Begriff Integration bildungspolitisch immer noch aktuell. Unter Integration wird immer schon das gemeinsame Leben, Lernen und Arbeiten aller Menschen verstanden.

- *Zweitens ist Integration als Fehlform vereinfachter Begriffe zu verstehen.*

Daher sind nun gelegentlich Formen einer oberflächlichen, sinnwidrigen Integrationspraxis zu beobachten. Eine sehr häufige Fehlform besteht darin, dass die zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung sich eng auf das behinderte Kind in der Allgemeinen Schule beschränkt und die Klasse nicht weiter betrifft.

- *Schließlich wird Inklusion als optimierte und umfassend erweiterte Integration verstanden.*

Diese unterschiedlichen Sichtweisen sind näher zu thematisieren.

Dass in Deutschland der Begriff Inklusion häufig mit dem Begriff Integration gleichgesetzt wird, hat laut Sander unterschiedliche Gründe. Der erste besteht darin, dass das Wort „Inclusion“ im deutschsprachigen Raum mit Integration übersetzt wurde. Der weitere Grund ist, dass in einigen englischsprachigen Fachtexten diese Gleichsetzung durch eine undifferenzierte Beschreibung unterstützt wurde und wird. Das heißt:

„In der deutschsprachigen Übersetzung, die von der österreichischen UNESCO-Kommission herausgegeben wurde (Salamanca-Erklärung 1996), ist >>inclusion<< und >>inclusive<< leider durchgehend mit >>Integration<< und >>integrativ<< übersetzt worden; das trug wesentlich dazu bei, dass der Inklusionsbegriff lange Zeit in der deutschen Sonderpädagogik nicht aufgegriffen wurde – oder dann mit Integration gleichgesetzt wurde. Diese Gleichsetzung wurde und wird durch ein entsprechend undifferenziertes Inklusionsverständnis in einigen englischsprachigen Fachtexten unterstützt“ (Sander 2004, S. 62).

Im Weiteren zitiert Sander die folgende Erklärung zur „Inclusion“ in der neuen Ausgabe der dreibändigen amerikanischen „Enzyklopädie der Sonderpädagogik“ (Reynolds/Fletcher-Janzen

2000):

„Allgemein gesagt bezieht sich Inklusion auf die Platzierung und Unterrichtung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen in Regelschulklassen zusammen mit gleichaltrigen Schülern und Schülerinnen, die keine Behinderungen haben. Die zu Grunde liegende Prämisse von Inklusion besagt, dass alle Kinder in der Regelschule lernen können und am Gemeinschaftsleben teilnehmen können“ (Boudah/McCorkle 2000, S. 928, zit. nach Sander 2004, S. 62).

Hier wird „Inclusion“ als gemeinsames Lernen und Leben in den Regelschulen verstanden, das mit Integration synonym verwendet wird. Das heißt, hier wird nichts Neues beschrieben, im Vergleich mit dem, was seit etwa 1980 unter der Bezeichnung Integration in der deutschsprachigen Fachliteratur beschrieben wird (vgl. Sander 2001).

Sander (2001) findet einen weiteren Grund im unterschiedlichen sprachlichen Gebrauch in Deutschland und in den USA. Das Wort Integration wird in den USA nicht fachsprachlich verwendet. In Deutschland dagegen ist Integration kein Wort aus der Umgangssprache und wurde in die sonderpädagogische Fachsprache eingeführt.

Inklusion wird bei einigen Autoren und Autorinnen wie Bintinger, Wilhelm, Hinz oder Wocken als „eine verbesserte, weiterentwickelte, von Fehlformen bereinigte Integration“ verstanden. Inklusion als optimierte Integration bedeutet:

„Inklusion als optimierte Integration verändert nach und nach den Unterricht und das gesamte Klassenleben, weil die Unterschiedlichkeit der Kinder nicht mehr als Störfaktor betrachtet wird, sondern als Ausgangslage und auch als Zielvorstellung der pädagogischen Arbeit. Die Akzeptanz der Unterschiede steht im Zentrum. Daher treten in einer inklusiven Klasse neben den behinderten Kindern auch andere Kinder mit ihren besonderen pädagogischen Bedürfnissen verstärkt in den Blick der Lehrpersonen, einschließlich der Kinder mit besonderen Stärken. Individuelle Unterstützung, wie sie behinderten Kindern in Regelschulklassen zukommt, steht auch Kindern mit anderen Bedürfnissen zu“ (Sander 2004, S. 65).

Nach Wilhelm, Bintinger, Eichelberger u.a. (2002, S. 18f.) ist Segregation nach wie vor Realität und Praxis, während Inklusion als eine „Vertiefung des Integrationsgedankens“ als ein visionärer Aspekt angesehen wird. Der häufigste Fehler besteht darin, „dass Integration als rein organisatorische, additive Maßnahme durchgeführt wird“ (Sander 2001). Integration sollte jedoch den ganzen Unterricht qualitativ verbessern und den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler entsprechen. Inklusion ist eine „Antwort auf die realen Unvollkommenheiten der Integrationspraxis“ (ebd.).

Das Übereinkommen der UN-Behindertenrechtskonvention bietet den Befürwortern der Inklusion den stärksten Anlass für den Ersatz des Begriffs Integration durch Inklusion (vgl. Speck 2010, S. 56). Hinz (2009, S. 171), der häufig als ein radikaler Befürworter der „Inclusion“ verstanden wird, sieht es als problematisch an, dass der Begriff „Inclusive Education“ in der Salamanca-Erklärung (1994) und der UN-Behindertenrechtskonvention auf Deutsch mit „Integration“ übersetzt wurde. Er ist der Meinung, dass die Radikalität des Begriffs „Inclusion“ bzw. „Inclusive Education“ entschärft und bildungspolitisch missbräuchlich genutzt wird. Denn anscheinend „dient der Integrationsbegriff besser als der Inklusionsbegriff dazu,

sich unbequemen Fragen nach (u. a. Bildungs-)Strukturen in Deutschland entziehen zu können und in der Deklaration festgelegte Rechte nicht so scharf und eindeutig formulieren zu müssen“ (Hinz 2008, S. 36).

Er versteht Inklusion „als theoretischen Reflex eines geschärften Focus angesichts einer konzeptionell verflachten und zunehmend problematischen Praxisentwicklung“ von Integration (Hinz 2000, nach Sander 2001). Daher „kommt es (...) deutlich mehr auf emotional-soziale und didaktische Qualität an als bei einer häufig eher administrativ und strukturell verstandenen Integration“ (vgl. Hinz 2002; Boban 2000; Forest u.a. 2000, nach Hinz 2005, S. 12). Nach Hinz (2002) habe sich die Bildungspolitik darum zu bemühen, selektive Maßnahmen völlig abzuschaffen. Ebenfalls sei die Fixierung auf die administrative Ebene, das Festhalten an einer Zwei-Gruppen-Theorie und die administrative Etikettierung zu überwinden, und stattdessen die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder stärker zu berücksichtigen.

Wocken (2010b) ist der Auffassung, dass im Sinne der „Inklusion“ alle behinderten Kinder ausnahmslos „integrationsfähig“ sind, und jede Umwelt „integrationsfähig“ gestaltet werden kann und muss. Nach ihm ist nach der UN-Behindertenrechtskonvention Inklusion „an keine Voraussetzungen und Vorbedingungen mehr gebunden“ und „Kinder mit Behinderungen haben einen Rechtsanspruch darauf, dass ihren besonderen Förderbedürfnissen in allen Schulen entsprochen wird“ (ebd.). Wocken zufolge verlieren im Rahmen der Inklusion Kinder mit Behinderungen ihren besonderen Status der Andersartigkeit. Vielfalt ist normal und alle Kinder sind unterschiedlich, anders, einzigartig und individuell (ebd.).

Hinz und Wocken verstehen Inklusion als eine totale Integration, in der alle Kinder und Jugendliche ohne Kategorisierung an der allgemeinen Schule, einer Schule für alle, gefördert werden. Dementsprechend sollten die schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen geändert werden. Sie versuchen, den Inklusionsgedanken mit schulpraktischen Konzepten zu verknüpfen, was im nächsten Kapitel thematisiert wird. Dagegen geht es für Sander (2002, S. 146f., nach Vernooij 2005, S. 268) beim aktuellen Stand der Dinge um eine gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern, „bei der die zusätzliche Unterstützung streng auf das behinderte Kind fokussiert wird, während der Unterricht sich insgesamt nicht ändert“, also um „eine bloße Addition von sonderpädagogischen Hilfen in einer nicht-reformierten Regelschule“.

Während die Diskussion über „inklusive“ Förderung in den europäischen Ländern, insbesondere in Skandinavien oder auch Italien, am Anfang der 1980er Jahre angefangen wurde, begann die Diskussion in Korea erst am Anfang der 2000er Jahre. Auch gab und gibt es in Korea keine ausreichende Diskussion zur Begrifflichkeit von Integration bzw. Inklusion und es wurde bisher keine differenzierte Perspektive auf Integration bzw. Inklusion entwickelt (vgl.

Jung, D. Y. 2005, S. 36; Park, S. H. 2008, S. 25). Im Allgemeinen versteht man in Korea unter Integration bzw. Inklusion im schulischen Kontext, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in den Regelschulen zu unterrichten.

Das koreanische Wort „Tong-hap“ bedeutet wortwörtlich die „Herstellung des Ganzen aus unterschiedlichen Elementen“. Hierunter versteht man häufig die soziale Integration der Menschen oder die Integration von Gruppen oder Organisationen. Im schulischen Bereich wird darunter die Integration von Curricula, Unterrichtsfächern oder schulischen Aktivitäten in einer didaktischen Strategie verstanden. In diesen Fällen wird das Wort „Tong-hap“ nicht mit „Inclusion“ übersetzt, sondern nur mit „Integration“. „Inclusion“ ist im sonderpädagogischen Kontext differenziert zu übersetzen (vgl. Jung, D. Y., 2005, S. 36):

- Tong-hap (Integration/Inclusion) Gyo-yuk (Education)
- Wan-jeon (Full/Total) Tong-hap (Integration/Inclusion) Gyo-yuk (Education)

„Tong-hap Gyo-yuk“ wird heute in der sonderpädagogischen Fachliteratur sowie in den offiziellen Veröffentlichungen der staatlichen und lokalen Regierungen mit „Inclusion“ oder „Inclusive Education“ übersetzt, „Inclusion“ und „Inclusive Education“ mit „Tong-hap Kyo-yuk“ oder „Wan-jeon Tong-hap Koy-yuk“. Das heißt, in Korea sind „Inclusion“ sowie „Inclusive Education“ im sonderpädagogischen Bereich offizielle Begriffe geworden. Man kann im sonderpädagogischen Bereich immer noch häufig unterschiedliche Grade der gemeinsamen Unterrichtung beobachten, nämlich „Tong-hap“ und „Wan-jeon Tong-hap“. Dies ist mit dem Verständnis von „Inklusion“ als „optimierter und erweiterter Integration“ wie etwa bei Sander (2004) vergleichbar. Häufig sieht man in Korea ähnlich wie auch Hinz „Wan-jeon Tong-hap Kyo-yuk“ (Inklusion) als eine visionäre Form von „Tong-hap Kyo-yuk“ (Integration) an. Hierbei unterscheidet man „Full Inclusion“ von „Inclusion“.

Seong Ae Kim (2004, S. 127) betrachtet „Inclusive Education“ als ein Milieu schulischer Förderung, in dem alle Schülerinnen und Schüler am gleichen Erziehungsort am gemeinsamen Lernprozess teilnehmen und miteinander umgehen, unabhängig davon, ob sie Behinderungen haben oder nicht. Hierbei lernen alle Schülerinnen und Schüler voneinander, die Vielfalt sowie Unterschiedlichkeit von anderen Menschen und der Welt anzuerkennen, wodurch ihre persönliche und soziale Entwicklung gefördert wird. Seung Hee Park (2008, S. 27f.) kritisiert die Ansicht, Schülerinnen und Schülern nicht als Teil der Allgemeinschule zu beschreiben, sondern immer noch als Mitglieder der Sonderschule oder sonderpädagogischer Einrichtungen. Auch missfällt ihr, dass Integration als ein örtliches Zusammensein von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verstanden wird, während die soziale und curriculare Integration kaum ins Auge gefasst wurde. Sie sieht das Ziel von „Tong-hap Gyo-yuk“ nicht nur in der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten, sondern auch in der Berücksichti-

gung der unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Dong Young Jung (2005) versteht als das wesentliche Ziel von „Inclusion“ die Entwicklung einer Gesellschaft, deren Mitglieder alle ein gemeinsames Leben führen. Dafür müssen die Schulen auch inklusive Schulgemeinschaften („Inclusive School Community“) sein, in denen alle Schülerinnen und Schüler ihre Zugehörigkeit haben. Das heißt, alle Mitglieder werden in ihre Gemeinschaft einbezogen, unabhängig von ihren Fähigkeiten und Schwächen, also kurz gesagt, „belonging to the community; equal and valued members; full inclusion“ (vgl. Stainback, Stainback, Stefanich/Alper 1997, nach Hinz 1998). Daher schlägt er als einen angemessenen Begriff für „Inclusive Education“ den Begriff „Gemeinschaftserziehung“ vor (vgl. Jung, D. Y. 2005, S. 38). Er berücksichtigt allerdings die bisherige Praxis, in der der Begriff „Tong-hap Gyo-yuk“ (Integrative/Inclusive Education) verbreitet und ein bildungsgesetzlich verwendeter Begriff ist. Da der Begriff „Tong-hap Gyo-yuk“ (Inclusion) unabhängig von der ursprünglichen Bedeutung die philosophische Grundidee der „Gemeinschaftserziehung“ bereits beinhaltet, verwendet er nicht den Begriff „Gemeinschaftserziehung“, sondern deutet nur an, dass der Begriff „Tong-hap Gyo-yuk“ (Inclusion) bedeutet, was eine Segregation völlig ausschließt (ebd., S. 39).

Hierbei wird es deutlich, dass bei den koreanischen Autorinnen und Autoren „Inclusion“ als ein schulisches Lern- und Lebensumfeld verstanden wird, in dem alle Schülerinnen und Schüler „in einer Schule“ gefördert werden. Offenbar hat der Versuch die englischen Wörter „Integration“ und „Inklusion/Total Integration/Full-Integration“ voneinander zu unterscheiden das Verständnis der koreanischen Autorinnen und Autoren beeinflusst. Hier erzeugt das Adjektiv „full“ oder „total“ – auf Koreanisch „wan-seon“ – das Missverständnis, dass „Inklusion“ bedeutet, alle Kinder und Jugendliche in einem Ort zu unterrichten. Somit ist es ein wichtiges Ziel geworden, alle Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglichst in die Regelschulen, also die Regelklasse zu integrieren.

4.2.2 Praxiskonzepte von Integration und Inklusion

Bei Autoren wie Feuser, Wocken und vor allem bei Hinz steht Inklusion anstatt Integration im Vordergrund. Sie sind der Auffassung, dass der neue Begriff verzichtbar wäre, wenn Inklusion mit Integration synonym sein soll (vgl. Obolenski 2001, S. 40). Folglich geht für sie Inklusion über Integration hinaus. Inklusion wird verstanden als eine verbesserte und ausnahmslose Integration, und damit als eine zentrale Herausforderung sowohl für die Integrations- und Regelpädagogik als auch für die Bildungspolitik (vgl. ebd.). Sie kritisieren die „falsche“ Praxis der Integration und stellen eine anzustrebende Praxis der Inklusion vor.

Hinz (2002, S. 359, nach Senat von Berlin 2011, S. 28) unterscheidet die Praxis der Integration und Inklusion folgenderweise:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert)	Theorie einer pädagogisch unterteilbaren heterogenen Gruppe
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Ressourcen für Schüler/innen mit Bedarf	Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule)
Spezielle Förderung für Schüler/innen mit Behinderungen	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für Schüler/innen mit Behinderungen	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligter
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik
Sonderpädagog/innen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen	Sonderpädagog/innen als Unterstützung für heterogene Klassen
Kombination von Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von Schul- und Sonderpädagogik

Tab. 1: Entwicklung der schulischen Integration zur Inklusion (Hinz 2002, S. 359, nach Senat von Berlin 2011, S. 28)

Integration geht von der (Wieder-)Eingliederung von Kindern und Jugendlichen aus, die eine spezielle Schule besuchen. Hier dient sonderpädagogischer Förderbedarf als Mittel der Integration, der durch eine individuelle Diagnose festgestellt wird (vgl. Ahrbeck 2011, S. 29). Kinder und Jugendliche werden gefördert anhand individueller Curricula (verschiedene Lehrpläne für behinderte und nichtbehinderte Schüler) und Förderpläne sowie Ressourcen, die für einzelne Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erstellt werden.

Es gibt in der Inklusion keine Kategorien bzw. keine Klassifizierung durch einen Behindertenetikett (vgl. Hinz 2009; Biewer 2009, S. 193, nach Wocken 2010a, S. 2). Sie wendet sich gegen die Kategorisierung von Kindern in zwei Gruppen von behinderten und nicht-behinderten. Hier werden „tradierte Kategorisierungen in verschiedenen Gruppen durch die Idee eines untrennbaren Spektrums individueller Unterschiedlichkeit“ ersetzt. Somit werden „alle gruppenbezogenen Zuschreibungen obsolet“ (Hinz 2009, S. 173). Inklusion „bemüht sich, alle Aspekte von Heterogenität gemeinsam zu betrachten“ (vgl. Hinz 2010, S. 64). Heterogenität bedeutet Vielfalt der Personen durch „unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen oder anders mehr“ (Hinz 2004; 2008, nach Hinz ebd.). Die Ressourcen orientieren sich nicht an einem amtlich festgestellten Förderbedarf, sondern „systematisch“ an einer ganzen Klasse oder Schule (Wocken 2010a, S. 1). Es wird eine innerschulische non-kategoriale Unterstützung angeboten, wobei interdisziplinäre Arbeitsgruppen von Schulleitung, Lehrkräften, Sozialarbeitern, psychologischen Beratern und Therapeuten ein gemeinsames Lösen von Problemen ermöglichen (vgl. Hedderich/Hecker 2009, S. 39).

Kobi (2008, S. 16) ist der Auffassung, dass der Begriff „Vielfalt“ bzw. „Heterogenität“ nicht

zu einer dogmatischen Ideologie geraten darf. Ihm zufolge haben Kriterien wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Hautfarbe, soziokultureller Hintergrund, materielle Ressourcen, religiöses/weltanschauliches Bekenntnis viel geringere Relevanz als schulisch anforderungsrelevante Faktoren wie Lernmotivation, -fähigkeit, -willigkeit, -stand, Bildbarkeit in der Gruppe, kognitive Ressourcen, Interessen und Ziele (ebd.). Der sonderpädagogische Förderbedarf ist als „Mittel zu einer Hilfestellung zu verstehen, die einem vorgegebenen Ziel folgt, das auch einen normativen Charakter trägt“ (vgl. Ahrbeck 2011, S. 82). Er ist auf eine einzelne Person gerichtet, „die auf eine solche Unterstützung nachweisbar angewiesen ist und ein Anrecht darauf hat“ (ebd.). Die Feststellung der aktuellen pädagogischen Situation des Kindes unter Berücksichtigung inner- und außerschulischer Umfeldbedingungen ist der Ausgangspunkt für ein Förderkonzept (ebd.). Folglich kann auf ein sonderpädagogisches Klassifikationssystem nicht verzichtet werden, obwohl dies auch Probleme mit sich bringt. Notwendigkeit und Probleme der begrifflichen und diagnostischen Kriterien im Rahmen der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen werden im Kapitel 5 und 6 präziser thematisiert.

Nach Speck (2010, S. 74) kann wachsende Heterogenität in den Schulklassen die Lehrer stark überfordern. Insbesondere sind Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten sowie –störungen eine Herausforderung an „einen didaktisch auch noch so gut vorbereiteten Unterricht“. Sehr schwierige Kinder und Jugendliche könnten integrativen Unterricht sogar unmöglich machen. Diese sieht Speck als eine Ursache dafür an, dass sich der Anteil der Kinder und Jugendlichen in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im letzten Jahrzehnt verdoppelt hat (ebd.). Lehrerinnen und Lehrer brauchen im gemeinsamen Unterricht, bei dem sie ihren Aufmerksamkeitsfokus erweitern sollen, „elaborierte und überprüfbare Kriterien“, also ein sonderpädagogisches Klassifikationssystem (vgl. Ahrbeck 2011, S. 77f.). Sonst müssten sie besondere Mittel anhand ihrer subjektiven Eindrücke bereitstellen, wobei die Einschätzung des Kindes von den speziellen Bedürfnissen des Lehrers abhängt (ebd., S. 78).

Hinz (2002) stellt ein „individualisiertes Curriculum für alle“ den Lehrplänen der deutschen Bundesländer gegenüber, die „weitgehend immer noch kategorial zu Bildungsplänen, Sonderschulformen oder inzwischen zu Förderschwerpunkten zugeordnet werden“ und häufig „exklusiv von Sonderschullehrern geschrieben“ werden. Er betrachtet aus der Sicht seiner inklusiven Pädagogik aber auch individuelle Förderpläne, vergleichbar mit den US-amerikanischen „Individual Education Plans“, kritisch, da diese von einer Kategorisierung der Behinderungsarten ausgehen. Ihm zufolge muss ein individualisiertes Curriculum für alle „unter verschiedenen Aspekten in Teilbereichen individualisiert werden“, wodurch alle Kinder einer heterogenen

Lerngruppe „sinnvoll mit und an ihm lernen können“ (ebd.).

Kobi (2008, S. 13) warnt deshalb, dass die „alternativlose Totalintegration“ als Ideologie, die die Idee der Menschenrechte und der Demokratie verletzt, missbraucht werden kann. Alternativen kennzeichnen auch „ein demokratisches Erziehungs- und Schulwesen, das eine Vielzahl von Angeboten bereit zu halten hat“ (ebd.). Dieser Perspektive stimmt auch Ackermann zu. Er meint: „Angesichts der Tatsache, dass Inklusion in der modernen Gesellschaft als Partialinklusion, d.h. als Inklusion in einige bzw. verschiedene Teilsysteme der Gesellschaft abläuft – und dass eine Person als Ganze in keinem Teilsystem gefragt ist, sondern immer nur im Blick auf einige Rollen – muss die verklärende Rede von Inklusion und die hiermit einhergehende Hoffnung auf ‚Totalinklusion‘ als das bezeichnet werden, was sie ist: *Inklusions-Kitsch!* Kitsch, der zugunsten der Harmonisierung die tatsächlichen Differenzen verdeckt und diese erst gar nicht sichtbar werden lässt“ (Ackermann 2010, S. 242f.; kursiv im Original, zit. nach Ahrbeck 2011, S. 48). Hiermit betont er, dass Inklusion kein dichotomes Für oder Wider sein darf und dazwischen liegende Differenzierung und Unterschiede vermittelnde Positionen anerkannt werden sollen (vgl. Ahrbeck ebd.).

Im Sinne des „individualisierten Curriculums für alle“ (Hinz sowie Wocken) scheint auch die „individuelle Lernhilfe, wie und soweit sie ein Kind braucht, und zwar im Rahmen eines alle individuellen Lernbedürfnisse umfassenden Curriculums“ schulwirklichkeitsentfernt zu sein (Speck 2010, S. 77). Es wird hier als erforderlich angesehen, dass vielfältige Unterrichts- und Förderangebote zur Verfügung gestellt werden, die den individuellen und unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden. Wenn, wie von den Inklusionsbefürwortern gefordert, ohne Sonderpädagogik alle Pädagogen alle Kinder unterrichten sollen, muss das gesamte System der Lehrerbildung sowie die Kompetenzen aller Lehrkräfte in Frage gestellt werden. Dies dürfte kaum zu realisieren sein. Diese Thematik (Pädagogik, Curriculum, Fördermaßnahmen, usw.) wird im siebten, achten und neunten Kapitel behandelt. In der Tat wurde eine flächendeckende totale schulische Inklusion bisher in keinem Land erreicht, obwohl „der gemeinsamen Beschulung eine hohe Priorität eingeräumt wird und ein entsprechender politischer Veränderungswille seit langem vorhanden ist“ (Ahrbeck 2010, S. 28). Hinz (2008, S. 34) deutet auch an, dass Inklusion nie endgültig erreicht werden kann und sie „vielmehr eine Orientierung für nächste Schritte in eine bestimmte Richtung – quasi ein ‚Nordstern‘ mit einer wichtigen Orientierungsfunktion“ ist.

Speck (2010, S. 81) erläutert folgendermaßen, warum Inklusion so schwierig erreichbar ist:

„(...), Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet letztlich Inklusion in die *Gesellschaft* (Boban/Hinz in Booth/Ainscow 2003), so wird mit einem solchen Anspruch deutlich, wie allumfassend und tiefgreifend der Umbruch durch ein schulisches Inklusionsmodell „eine Schule für alle“ gedacht bzw. wie sehr er von außen abhängig ist: Nicht nur das gesamte Schulsystem müsste vollständig neu geordnet werden, sondern auch *die*

ganze Gesellschaft! Schule ist schließlich Ausfluss gesellschaftlicher Bedingungen. Damit wird freilich eine denkbar hohe Hürde für die Wirklichkeit dieses Ansatzes aufgestellt. Nicht nur Systeme und Organisationen, sondern auch Werte und Einstellungen der Menschen müssten sich grundlegend ändern, d.h. angleichen, wenn Inklusion wirklich gelingen soll: eine geradezu paradiesische Vorstellungen!“

Bei der Verwirklichung der Inklusion geht es nicht nur um die Umstrukturierung des gesamten Schulsystems, sondern auch um die Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen sowie Werte und Einstellungen der Menschen.

4.2.3 Wirkung der Förderung in Integrations- und Inklusionsklassen

Die Untersuchungen zur Wirksamkeit interaktiver und inklusiver Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen weisen auf kontroverse Ergebnisse hin. Insbesondere aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studien sowie UN-Konvention wird in Deutschland bildungspolitisch zunehmend behauptet, dass in begabungs- und leistungsheterogenen Lerngruppen und Einheitsschulen – also Schulen für alle – Leistungsunterschiede vermindert und Leistungen sowie soziale Integration gefördert werden (vgl. Heller 2010). Hingegen gibt es auch Autorinnen und Autoren, die insbesondere bezogen auf Integration bzw. Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen an dieser Behauptung zweifeln.

Hillenbrand (2003, S. 234) erachtet beispielsweise in Anlehnung an Goetze (1990) die integrative Situation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als kritisch, denn „die integrierten Schüler mit sonderpädagogischem Erziehungsbedarf zeigten ein schlechteres Selbstkonzept als in Sonderschulen unterrichtete Schüler, sie erfuhren mehr soziale Ablehnung, Isolierung und Etikettierungen und zeigten Mängel in der Beherrschung sozialer Fertigkeiten (Social Skills), erhielten mehr Zuwendung, die zugleich eher negativ ausgerichtet war, durch die Lehrer, prägten die soziale Umgebung recht stark und stellten zugleich eine Belastung für den Lehrer und die Klassenatmosphäre dar“.

Als Argument gegen integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird häufig vorgebracht, dass diese in den großen Klassenverbänden der Regelschule überfordert sein könnten, dass sie den Schonraum der kleinen Sonderschulklassen brauchen und dass in integrativen Settings die notwendige sonderpädagogische Förderung nicht ausreichend angeboten werden kann (vgl. Feyerer/Prammer 2003, 180f.). Das heißt, eine besondere Institution mit geeigneten Maßnahmen kann bessere Hilfen für diese Kinder und Jugendlichen sowie erweiterte Handlungsmöglichkeiten für ihre Lehrer und Erzieher bereitstellen (Möckel 1988, nach Hillenbrand 2003, S. 20). Des Weiteren sind die Befürworter der schulischen Förderung von Kindern mit Verhaltensstörungen im selektiven System der Auffassung, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sich „unter ihresgleichen wohler fühlen“ würden und „ein positives Selbstbewusstsein aufbauen“ könnten (vgl. Demmer-Dieckmann 2008, S. 143).

„Emotional/Behavioral Disorders“ bei Kindern und Jugendlichen werden häufig in Anlehnung an Quay und Peterson in externalisierende Störungen wie Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität und in internalisierende Störungen wie Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interesselosigkeit, Schlafstörungen und somatische Störungen unterteilt. Insbesondere sind die externalisierenden Störungsbilder des aggressiven und dissozialen Verhaltens sehr stabil und weisen eine ungünstige Prognose auf (vgl. Hennemann 2009, S. 252). Diese stehen in negativem Zusammenhang mit schulischem Lern- und Leistungsverhalten, und Devianz im Jugend- und Erwachsenenalter ist oft darauf zurückzuführen (ebd.).

Diese emotionalen und verhaltensbezogenen Merkmale können bei der integrativen Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen zu einem gestörten Verhältnis zur Erziehung, zu einem krisenhaften Verlauf der Entwicklung von Selbstverwirklichung und Personalisation, zu Schwierigkeiten im Bereich des Handelns und nicht zuletzt zu einem gestörten Verhältnis zur sozialen Umwelt führen (vgl. Bärsch 1990, S. 130). Diese Kinder und Jugendlichen sind im integrativen schulischen Setting häufig unbeliebt. Neben aggressiven Verhaltensweisen führt die bei ihnen häufig zusätzlich auftretende Problematik von hyperaktivem Verhalten sowie Störungen der Aufmerksamkeit und des Lernens mit höherer Wahrscheinlichkeit zu sozialer Ausgrenzung (vgl. Landaus et al. 1998, nach Müller 2008, S. 70). Diese Schüler werden folglich von manchen Lehrern und Eltern von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf abgelehnt. Es wird seitens der Lehrer befürchtet, dass der Unterricht durch verhaltensauffällige Kinder gestört wird und dies zu einem geringeren Lernerfolg der ganzen Klasse führt. Die Eltern machen sich Sorgen, dass das Zusammensein mit verhaltensgestörten Schülern das Sozialverhalten der eigenen Kinder langfristig negativ beeinflusst (vgl. Müller ebd., S. 67).

Häufig ist die Rede davon, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen die ungünstigsten Voraussetzungen zur schulischen Integration bieten (vgl. Preuss-Lausitz/Textor 2006b, S. 2). Diese Einschätzung beruht insbesondere auf ihrem Sozialverhalten. Viele Untersuchungen stellen fest, dass diese Gruppe die niedrigsten soziometrischen Statuswerte in den Integrationsklassen aufweisen. Nach Wocken und Antor (1987, S. 246) werden Kinder mit Verhaltensstörungen bezüglich ihrer Teilnahme am sozialen Rollensystem von Grundschulklassen negativer (Unbeliebte, Außenseiter) als Kinder mit körperlichen oder geistigen Behinderungen bewertet. Nach Dumke und Schäfer (1993, S. 70) werden Kinder mit hypermotorischen und aggressiven Verhaltensweisen in Integrationsklassen besonders stark abgelehnt. Goetze (2008, S. 42f.) stellt fest, dass die Unbeliebtheit bzw. die soziale Ausgrenzung in Integrationsklassen mit Mängeln hinsichtlich sozialer Fertigkeiten verbunden ist, wie sozialer Anteilnahme, Kooperation, Kommunikation, und positiver Bestätigung anderer.

Goetze (2008, S. 39f.) beschreibt in Anlehnung an Slate und Saudergas (1986) ein spezifisches Merkmalsraster, das Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen von Regelschülern unterscheidet. Hierzu gehören häufigere individuelle Interaktion mit dem Lehrer, mehr nicht-am-Arbeitsplatz-sein, öfter nach dem Lehrer rufen und weniger unterrichtsbezogenes Verhalten. Goetze (ebd.) fügt hier noch die Variablen „Abgelenktheit“, „nichtunterrichtsbezogene Aktivitäten“ und „Aggression gegen Objekte“ hinzu. Diese Verhaltensunterschiede werden jedoch erst vollständig erklärbar durch ein für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen „modifiziertes Lehrerverhalten, das durch Inkonsistenzen, besondere Vorsicht, Kontrolle und Unsicherheit zu kennzeichnen ist“ (ebd., S. 49).

Goetze (2008, S. 36f.) weist aufgrund der Untersuchungsergebnisse von Coleman (1983) und Gresham et al. (1988) darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit leichten Behinderungen (darunter Verhaltensstörungen) in Integrationsklassen im Vergleich mit Kindern in Sonderklassen und in einem kombinierten Programm aus Regel- und Sonderklassenunterricht ein niedriges Selbstkonzept aufweisen. Nach Gresham et al. ist die leistungs- und sozialbezogene Selbsteinschätzung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen im Vergleich zu den Regelschülern signifikant schlechter und die Fremdeinschätzung durch die Lehrer fällt auch negativ aus. Dagegen gaben die Mütter von Kindern mit Verhaltensstörungen an, dass „ihre Kinder in Integrationsklassen mit dem besseren Selbstkonzept ausgestattet“ seien, während die Mütter von Kindern, die in Sonderklassen und in einem kombinierten Programm unterrichtet werden, „deren Selbstbild vergleichsweise geringer einschätzen“. Aufgrund dieser Ergebnisse hält Goetze (ebd., S. 39) es für wahrscheinlicher, dass die Verhaltensstörungen von Kindern und Jugendlichen in den Integrationsklassen soziale Ablehnungen und negative Etikettierung zur Folge haben. Die Eltern nehmen diese Realität anders wahr und sie erachten die Integration als positiv für die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder.

Klemm sowie Preuss-Lausitz (Klemm/Preuss-Lausitz 2008; Klemm 2009; Preuss-Lausitz 2010, S. 54) postulieren andererseits, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Settings besser als in separierenden Einrichtungen gefördert werden können. Insbesondere gilt ihnen die Durchsetzung einer flächendeckenden Inklusion als ein zentraler Impulsgeber für generell guten Unterricht, der lernwirksamer und zugleich sozial integrativer sein wird (vgl. Preuss-Lausitz 2010, S. 54). Die günstige Wirkung der integrativen Unterrichtung auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschreibt Preuss-Lausitz (2010, S. 54f.) folgenderweise:

„(...) Kinder mit Förderbedarf lernen deutlich mehr in integrativen Lerngruppen, sowohl in den klassischen Lerndomänen als auch im Sozialen, und damit wird auch die soziale, ethnische und jungenspezifische Benachteiligung verringert. Dass in allgemeinen Klassen Kinder mit Förderbedarf mehr lernen als in behinderungshomogenen Klassen, verwundert lernpsychologisch nicht: Ist doch das Anregungsmilieu einer ‚nor-

malen‘ Klasse deutlich günstiger als das einer Sonderklasse (...). Ja, Kinder mit Behinderungen fühlen sich in der Regel in ihren Klassen wohl und haben dort Freunde – wobei es auf die pädagogische Arbeit der Regelschul- und Sonderpädagoginnen und –pädagogen ankommt, ein freundliches Klima im Unterricht, in den Pausen und im Schulleben zu sichern“.

Er antwortet positiv auf die Fragen, ob diese Kinder im gemeinsamen Unterricht mehr als in den Förderschulen lernen, ob die Benachteiligung von Armutskindern, Migrantenkinder und Jungen in integrativen Settings verringert wird, ob die pädagogische Arbeit von zwei Pädagogen (Regelschul- und Sonderpädagogen) den Unterricht begünstigt und ein positives Unterricht-, Pausen- und Schulklima schafft, ob die Schülerinnen und Schüler in einer allgemeinen Klasse sozial integriert sind und sich wohl fühlen. Aggressive Kinder, d.h. „schwierige Kinder“ brauchen Hilfe unabhängig davon, ob sie sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder nicht, da sie in allen Klassen eher abgelehnt werden (vgl. Preuss-Lausitz 2004, 2005, nach Preuss-Lausitz ebd., S. 55).

Nach Huber (2009, S. 243) kann die folgende Annahme im pädagogischen Alltag gerade nicht bestätigt werden: Je heterogener eine Lerngruppe ist, desto besser ist die zu erwartende soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Des Weiteren weist er darauf hin, dass die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht insgesamt ungünstiger zu sein scheint, als man gewünscht hat, wodurch das Risiko für eine soziale Isolation in der Klasse bei ihnen hoch ist (ebd., S. 245f.). Nach ihm sind sie besonders gut integriert, wenn ihre kognitive Leistungsfähigkeit durch den festgestellten Förderbedarf möglichst nicht oder nur wenig beeinträchtigt wird, obwohl der Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Benachteiligung nicht bestätigt werden kann (ebd., S. 246). Des Weiteren bestätigt er in Anlehnung an andere Autoren, dass es soziale Ausgrenzung zur Folge hat, wenn sich diese Schülerinnen und Schüler an die vorherrschende Gruppennorm, die insbesondere in der Grundschule stark mit der Erwartungshaltung der Lehrer zusammenhängt, nicht anpassen können. Hier ist zu vermuten, dass das Feedback der Lehrer die soziale Beurteilung der Klassenkameraden von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beeinflussen kann und dass ein positives Feedback der Lehrer eine förderliche Wirkung auf die Integration haben kann (ebd.).

Nach einer Untersuchung zur Auswirkung der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, sowie Sprache an den sogenannten „Verbundschulen“ in Nordrhein-Westfalen zeigen die Ergebnisse der Evaluation von kreuz-kategorialen Verbundschulen, „dass sich der gemeinsame Unterricht von Schülern dieser drei Förderschwerpunkte gerade für die Gruppe der verhaltensschwierigen Schüler als nachteilig erweist“ (Willmann 2007a, S. 31). Das Problem liegt darin:

„Die im Vergleich zur Schule für Erziehungshilfe großen Lerngruppen erschwerten das Eingehen auf die

individuellen Probleme der Erziehungsschwierigkeiten. Zudem zeigten sich diese Schülerinnen und Schüler im Unterricht gerade in größeren Lerngruppen unterfordert und gaben sich mit geringeren Leistungen zufrieden als sie in der Schule für Erziehungshilfe hätten erbringen können ... Nach sechsjährigem Schulver-such schätzten 60% der Lehrkräfte ... die Förderung dieser Schülerschaft in der Förderschule [hier: „Verbundschule“; M.W.] als eher schwierig ein ...“ (MSWF-NRW 2001, S. 13, zit. nach Willmann ebd.).

Größere Schwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen können mit einer größeren und heterogeneren Lerngruppe zusammenhängen, obwohl in den Befunden auf diese Tatsache nicht hingewiesen wurde (vgl. Ahrbeck 2011, S. 34).

Es gibt auch Autoren, die der Auffassung sind, dass die negativen Auswirkungen der integrativen Lernsituation nicht nur auf die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen zurückzuführen sind, sondern vielmehr auf zwischenmenschliche Fak-toren und Umweltbedingungen. Die Verhaltensschwierigkeiten, Beziehungsprobleme und Sch-wierigkeiten beim integrativen Lernen werden durch reduziertes Selbst- und Fremdvertrauen und geringe Lernmotivation verstärkt. Beim integrativen Lernen von Kindern und Jugendli-chen mit Verhaltensstörungen ist Erfolg dann zu erwarten, wenn tatsächlich integrative „Settings“ gegeben sind.

Nach Payne et al. (2007, S. 3) werden prosozial stabile Schüler durch den Kontakt mit erziehungsschwierigen Schülern in strukturierten Settings kaum negativ beeinflusst und jene haben oft eine positive Wirkung auf verhaltensauffällige Schüler. Leichter beeinflussbar könnten diejenigen Schüler sein, die bereits Tendenzen zum Problemverhalten zeigen (ebd.). Preuss-Lausitz und Textor (2006a, S. 136f.) legen Beobachtungsergebnisse bezüglich integrati-ven Unterrichts in Klassen mit verhaltensauffälligen Kindern vor. Nach ihnen wirkt sich eine differenzierte und zur Zusammenarbeit anregende Unterrichtsmethodik positiv auf das Arbeitsverhalten der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung aus. Bundschuh (2006, S. 102) versteht dies als Forderung nach einer „intensiveren Qualität“ integrativer Unterrichtung:

„Integrative Unterrichtung ist allerdings ‚qualitätsintensiver‘, d.h. Schulen bzw. Lehrerinnen und Lehrer benötigen insbesondere im Kontakt emotionaler und sozialer Störungen ein hohes Maß externer Ressourcen, wie z.B. Orientierungshilfen vor Ort und auch kompetente Unterstützungssysteme, um sich entsprechend den Erfordernissen schulintern weiterentwickeln zu können. Darüber hinaus erscheint es mir unumgänglich, dass schulische Integration der Unterstützung aller Lehrkräfte, d.h. die der Allgemeinen Schulen sowie der dort arbeitenden Sonderpädagoginnen und -pädagogen bedarf“.

Genannte Autoren sind widersprüchlicher Auffassungen, was die Wirkung gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen anbelangt. Auch die entsprechenden Untersuchungen zeigen unterschiedliche Ergebnisse. Dies sollte in Hinblick auf die Diskussion sowie Entwicklung sonderpädagogischer Förderung dieser Kinder und Jugendlichen sensibilisieren. Ein „radikales Plädoyer für oder gegen die schulische Integra-tion“ lässt sich auf diese Ergebnisse nicht stützen (vgl. Ahrbeck 2011, S. 41).

Hierbei geht es insbesondere um die Verbesserung der Qualität pädagogischer Arbeit bei

integrativer Förderung. Ahrbeck (2011, S. 41) ist der Auffassung, „dass schulorganisatorische und –strukturelle Vorgaben nicht per se pädagogisch wirken“, vielmehr stellen sie Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit dar. Was für den schulischen Erfolg wichtig ist, sind „ausreichend differenzierte Lernangebote und Schullaufbahnen“, die den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler gerecht werden (vgl. Heller 2010). Zu beachten ist auch das atmosphärische Klima der Lerngruppe, „gebunden an die jeweiligen didaktischen Qualifikationen und die Qualität der pädagogischen Beziehungen“, wobei die Lehrerpersönlichkeit eine entscheidende Wirkung ausübt (vgl. Felten 2010, nach Ahrbeck 2011, S. 42).

Eun Joo Kim u.a. (2003, S. 378) weisen in der Untersuchung „Analytic Research on the Status of the Management of Inclusive Classroom“, die im Auftrag des „Korea Institute for Special Education“ durchgeführt wurde, darauf hin, dass Integrations- und Sonderklassenlehrer nur eine geringe oder gar keine Wirkung integrativer Förderung auf die Leistungen sowie Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesehen haben, während die Eltern des Kindes sowie Schulleiter ihre Wirkung positiv eingeschätzt haben. Die Lehrkräfte haben ihre Wirkung im Bereich sozialer Fähigkeiten sowie der Alltagsfertigkeiten als positiv, jedoch hinsichtlich einer Reduzierung des Problemverhaltens als negativ angesehen, während hingegen die Aufsichtsbeamten des Schulamtes die Wirkung integrativer Förderung bezüglich einer Reduzierung des Problemverhaltens als sehr positiv einschätzt haben (ebd.).

Diese Ergebnisse der Untersuchung sind jedoch sehr pauschal. Differenzierte Kriterien hinsichtlich der befragten Bereiche (Leistung sowie Leistungsfähigkeiten, soziale Fähigkeiten, Alltagsfertigkeiten, Problemverhalten, usw.) liegen nicht vor. Daher wird nicht deutlich, welche Fähigkeiten sowie Fertigkeiten die genannten Bereiche konkret einschließen. Es ist hier zu vermuten, dass die Ergebnisse subjektive Einschätzungen den Befragten wiedergeben. Insbesondere die Sonderpädagogen, die mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten, scheinen die Wirkung integrativer Förderung als nicht besonders positiv einzuschätzen, während die Eltern, Schulleiter sowie die Schulaufsichtsbeamten am Nutzen integrativer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht zweifeln.

In Korea bezieht sich die Diskussion meistens nicht auf die kritische Auseinandersetzung mit integrativer und inklusiver Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Forschung fokussiert sich dagegen bisher meist auf die Probleme bei der Durchführung sonderpädagogischer Förderung in der „Special Class“, sowie auf mögliche Lösungsansätze (wie bei Kim, D. E. 1987; Lee, N. M./Yun, J. R. 1989; Lee, C. J. 1993; Choi, H. H. u.a. 1995, nach Park, S. H. 2004a, S. 8; An, D. Y. 2008).

Park Seung Hee (2004a, S. 19ff.; 2008, S. 155ff.) nennt folgende Probleme der Sonderklasse:

1. *Notmaßnahme zur Erweiterung der Chancen auf sonderpädagogische Förderung:*

Der Ausbau der Sonderklasse hat dazu beigetragen, dass mehr Kinder und Jugendliche sonderpädagogische Förderung erhalten. Die quantitative Expansion hat jedoch Verschlechterung der Qualität sonderpädagogischer Förderung zur Folge gehabt.

2. *„Mini-Sonderschule“ innerhalb der Regelschule:*

Obwohl Sonderklassen innerhalb der Regelschule bestehen, nehmen die meisten Schulmitglieder diese nicht als Teil der Regelschule wahr, sondern als schlechter ausgestatteter Teil der Sonderschule.

3. *Ort für Schüler, die sich dem Unterricht in der Regelklasse nicht anpassen können:*

Die Schülerinnen und Schüler werden wegen ihres Lern- oder Verhaltensproblems in der Regelklasse als gescheitert angesehen. Dies ist insbesondere an den Sekundarschulen zu sehen, an denen die Leistungskonkurrenz stark ist und die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler spezielle Lernhilfe in den Sonderklassen (Resource Room) erhalten.

4. *Stigmatisierung als „Sonderklassenschüler“:*

Die Schülerinnen und Schüler werden als „Behinderte“ und als „Sonderklassenschüler“ stigmatisiert. Die Schülerinnen und Schüler werden nach zwei Gruppen, Sonderklassenschüler und Regelklassenschüler unterschieden.

5. *Raum für ergänzendes Lernen bestimmter Unterrichtsfächer wie Koreanisch oder Mathe:*

Die Rolle und Funktion der Sonderklassen darf nicht als Lernhilfe für bestimmte Unterrichtsfächer missverstanden werden. Es sollte sichergestellt werden, dass die Sonderklasse eine schulische Maßnahme ist, die Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf optimale Förderung anbietet.

6. *Abgabe der Verantwortung für Schüler mit Behinderungen seitens der Regelschullehrer:*

Die Sonderklassen werden dazu missbraucht, um die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen vom Unterricht in der Regelklasse auszuschließen, da der Regelklassenunterricht nicht durch sie belastet werden soll.

7. *Entstehung einer negativen Sicht auf sonderpädagogische Professionalität:*

Die mangelnden personellen und materiellen Ausstattungen der Sonderklassen erzeugen häufig Zweifel an der sonderpädagogischen Professionalität der Sonderklassen.

8. *Mittel zur Beförderung von Regelklassenlehrern, die in der Integrationsklasse unterrichten, mit Hilfe des Bonus (incentive)-Systems⁵:*

Um die Beteiligung der Regelklassenlehrer an der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu fördern, wurde das Incentive-System eingeführt. Hier wird häufig integrative Förderung als Chance zur Beförderung der Regelschullehrer missbraucht.

9. *Grundschulorientierung:*

Die Zahl der Sonderklassen an den Oberschulen ist viel geringer als an den Grundschulen. Die Unsicherheit des Zugangs zur allgemeinen Oberschule führt bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum Verzicht auf die Mittelschule bei der späteren Schulwahl.

10. *Keine Konzentration auf alle Schüler mit Behinderungen, sondern auf bestimmte Behinderungsarten oder auf solche leichteren Schweregrads:*

Die Sonderklassen sind auf Schülerinnen und Schüler mit leichter Lernbehinderung, geistiger Behinderung, sowie Verhaltensstörungen ausgerichtet. Dagegen haben Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung, Hörschädigung und Sehbehinderung kaum eine

⁵ Wenn in einer Klasse mindestens eine Schülerin bzw. ein Schüler mit Behinderung integrativ unterrichtet wird, bekommt die Klassenlehrerin oder der -lehrer die Leistungsprämie (incentive bonus) zur Beförderung. Obwohl dieses System in meisten Regionen abgeschafft wurde, gilt es an den Schulen in einigen Regionen noch. Es wird besonders kritisch angesehen, dass die Lehrkräfte der Regelklasse nur zum Zweck dieser Prämie die Integrationsklasse übernehmen. Die Schulen, in denen dieses System verwendet wird, sind jedoch der Auffassung, dass es ohne die Prämie schwierig ist, die Regelklassenlehrer die Integrationsklassen übernehmen zu lassen.

Chance, in die Regelschule integriert zu werden, da ihre Integration besondere Ausstattungen fordert.

11. *Missbrauch der Integration sowohl seitens der Sonderklassenlehrer als auch seitens der Regelklassenlehrer (Vermeidung der Verantwortung):*

Eigentlich gehören die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelklasse. Sie werden jedoch bei den Regelklassenlehrkräften sowie ihren Mitschülern selten als Regelklassenschüler wahrgenommen. Sonderklassenschüler können in der Tat weder in der Sonder- noch in der Regelklasse ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln.

12. *„Integration von Sonderschulen“ in die Sonderklassen wird viel weniger betont als „Integration von Sonderklassen in die Regelklassen“:*

In Korea wurde Integration nicht durch eine allmähliche Anknüpfung an Sonderschulen durchgeführt, sondern mit dem Sonderklassenausbau schnell verbreitet. In der Diskussion zur Integration stehen immer die Sonderklassen und ihr Verhältnis zu den Regelklassen im Vordergrund.

Diese Betrachtung weist nicht nur auf aktuelle Probleme der koreanischen Sonderklassen hin, sondern auch auf große Herausforderungen an die weitere Entwicklung.

Hee Sub Jung, Hye Jun Park u.a. (2006, S. 400) weisen in ihrer Untersuchung „Analytical Research on the Status of the Management of Special Education Institutes“ (im Auftrag von „Korea Institute for Special Education“) darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler der Sonderklassen unterschiedliche Behinderungsarten haben (geistige Behinderung: 53,2%, Lernbehinderung: 18,9%, Emotional/Behavioral Disorder: 14,8%, Körperbehinderung: 7,8%, Hörschädigung: 2,3%, Kranke: 1,9%, Sehbehinderung: 0,8%, Sprachstörung: 0,4%), ebenso wie von einander abweichende Schweregrade (leicht: 47,8%, mittelmäßig: 38,8%, schwer: 13,4%). Die Sonderklassengröße ist je nach Schulstufe unterschiedlich. Im Jahr 2006 lag die Sonderklassengröße an der Grundschule durchschnittlich bei 6,0, an der Mittelschule bei 6,7 und an der Oberschule bei 8,7 Schülerinnen und Schülern (ebd., S. 399). Dem koreanischen Bildungsministerium zufolge wurde sie in den nächsten Jahren verringert, womit im Schuljahr 2010 (Stand: April. 2010) die durchschnittliche Sonderklassengröße an der Grundschule bei 4,9, an der Mittelschule bei 6,0 und an der Oberschule bei durchschnittlich 7,4 Schülerinnen und Schülern lag (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 33).

Die Zahl der Sonderklassen an Mittel- und Oberschulen ist gering im Vergleich zu den Grundschulen und ihre Klassenstärke ist höher als an den Grundschulen. Somit stellt die pädagogische Arbeit in den Sonderklassen an koreanischen Mittel- und Oberschulen eine größere Herausforderung dar.

Insbesondere können sich folgende Probleme für die Sonderklassen in der Sekundarstufe ergeben:

- die Vermeidung einer „Special Class“ durch die Schulverantwortlichen,
- das größere Stigmatisierungsrisiko während der Pubertät,
- die noch größere Diskrepanz in den Schulleistungen zwischen Schülern mit und ohne son-

derpädagogischen Förderbedarf,

- die häufige Verschlimmerung von Auffälligkeiten wie einer verzögerten Lernfähigkeit oder Verhaltensproblemen bei den Schülern,
- die Belastung durch zahlreichere Unterrichtsfächer für Schüler und Lehrer,
- mögliche Probleme der Sonderklassenlehrer mit dem Fachunterricht, und schließlich
- der erhöhte Anspruch in Hinblick auf curriculare und didaktische Kompetenzen (vgl. Park, S. H. 2008, S. 19ff.).

Hier stellt sich die Frage nach der Qualifizierung der Sonder- und Regelklassenlehrer für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Qualifizierung der Sonderklassenlehrer wurde in den letzten Jahren durchaus verbessert. Nach You Hoon Lee u.a. (2002, S. 128) hatten im Untersuchungsstand 2002 51,7% der untersuchten Sonderklassenlehrer das Sonderschullehrerzertifikat, 25,3% das Lehrertifikat für allgemeine Schule mit sonderpädagogischer Zusatzqualifizierung und 25,3% das Lehrertifikat für die allgemeine Schule. Nach Hee Sub Jung, Hye Jun Park u.a. (2006, S. 400) hatten im Untersuchungsstand 2006 82,3% der Sonderklassenlehrer das Sonderschullehrerzertifikat, während 17,7% das Lehrertifikat für allgemeine Schule hatten. Trotzdem stellt die Qualifikation der Sonderklassenlehrer einen Problembereich bei der integrativen Förderung dar. Hierzu gehören insbesondere die verschiedenen Wege zum Erwerb des sonderpädagogischen Lehrertifikats an koreanischen Universitäten (siehe Kapitel 9.3.1.2). Ferner erhalten die Regelklassenlehrer nach wie vor nur unzureichende Chancen auf sonderpädagogische Qualifizierungen (ebd.).

Die meisten Autorinnen und Autoren sind der Auffassung, dass die Sonderklassen trotz ihrer Probleme zur Erweiterung der Chancen auf Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beigetragen haben (vgl. Park, S. H. 2008, S. 132). Sie zweifeln kaum an der Wirkung integrativer Förderung und legen Vorschläge zu deren Verbesserung an den Regelschulen vor. Denkbar sind hier die Optimierung der Klassenstärke, der Einsatz von Sonderpädagogen mit angemessener Qualifikation, die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Sonder- und Regelklassenlehrern und dergleichen mehr. Die neue Entwicklungstendenz in Richtung einer tatsächlichen „Inclusion“, wie auch die Funktion des „Resource Room“, sind bisher wissenschaftlich kaum untersucht worden. Spezifische Forschungsergebnisse für einzelne Behinderungsarten finden sich kaum. Daher ist die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen in den Sonder- und Integrationsklassen sehr schwer einzuschätzen.

4.3 In den Gesetzen

4.3.1 Für integrative und inklusive schulische Förderung relevante Gesetze

Im Folgenden werden die rechtlichen Vorgaben in Deutschland und Korea, die für die

integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf relevant sind, behandelt.

1) In Deutschland

Bei der Verfassungsreform des deutschen *Grundgesetzes* im Jahr 1994 wurde ein neuer Artikel eingeführt, in dem es heißt: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Grundgesetz Artikel 3 Absatz 3).

Dieser Grundsatz gegen die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen wird durch das *Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen* bzw. das *Behindertengleichstellungsgesetz* (BGG) konkretisiert, das im Jahr 2002 in Kraft getreten ist. Das Ziel dieses Gesetzes besteht darin, „die Benachteiligung von behinderten Menschen zu beseitigen und zu verhindern sowie die gleichberechtigte Teilhabe von behinderten Menschen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen“ (§1). Es wird also Gleichstellung und Barrierefreiheit gefordert. Im Zentrum steht ein Benachteiligungsverbot für Träger öffentlicher Gewalt (§7), die Herstellung von Barrierefreiheit in den Bereichen Bau und Verkehr (§8), das Recht auf Verwendung von Gebärdensprache und anderen Kommunikationshilfen (§9), Bestimmungen zur behinderungsgerechten Gestaltung von Bescheiden und Vordrucken (§10) und Bestimmungen für eine barrierefreie Informationstechnik (§11).

Die rechtlichen Grundlagen der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind wegen der föderalen Staatstruktur und der Kulturhoheit der Länder in Deutschland nach „Bund“ und „Ländern“ differenziert zu betrachten (vgl. Willmann 2007a, S. 18). Durch die *Empfehlungen und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz* wird versucht, das Bildungswesen bundesweit zu koordinieren. Sie haben keine rechtsverbindliche Funktion, sondern Empfehlungscharakter (ebd., S. 19). Das heißt, die Empfehlungen der KMK sind ein Instrument, um die Vergleichbarkeit der Bildung und Erziehung innerhalb der föderal organisierten Schulsysteme in Deutschland zu gewährleisten.

Die Entwicklung und Ausgestaltung des Sonderschulwesens wurde durch mehrere Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, insbesondere durch die „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ (Beschluss vom März 1972) vereinheitlicht. Diese Empfehlung hat insbesondere zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung für behinderte Kinder beigetragen, der schulischen Bildung und Erziehung behinderter junger Menschen wesentliche Impulse verliehen und den Ausbau eines differenzierten Sonderschulwesens unterstützt (vgl. KMK-Empfehlungen 1994, Vorwort). Der gegenwärtige Sachstand ist in den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen

Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Beschluss vom Mai 1994) dokumentiert. Die besondere Bedeutung der KMK-Empfehlungen von 1994 besteht darin, dass der Begriff „Sonderschulbedürftigkeit“ durch den Ausdruck „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ersetzt wurde. Dadurch haben die Sonderschulen ihren absoluten Stellenwert als sonderpädagogischer Förderort verloren und alternative Unterstützungsformen sind ins Blickfeld gekommen. Im Anschluss an die KMK-Empfehlungen von 1994 wurden Empfehlungen zu den einzelnen Schwerpunkten als Ergänzungen herausgegeben, zum Beispiel die „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (2000).

Heute haben fast alle Bundesländer entsprechend den Forderungen der KMK Empfehlungen (1994) ihre Schulgesetze geändert, wobei generell Integration angestrebt wurde. Im Gegensatz zu den Empfehlungen sowie Beschlüssen der Kultusministerkonferenz haben die *Schulgesetze* und *Verordnungen der einzelnen Länder* sowie die *ministeriellen Erlasse* und *Richtlinien der jeweiligen Kultusministerien* für die Bildungspolitik sowie die konkrete Schulpraxis einen rechtsverbindlichen Charakter (vgl. Willmann 2007a, S. 20). Das Schulrecht umfasst alle rechtlichen Regelungen, die die Schule betreffen. Hierzu gehören beispielsweise die Schulpflicht, die erforderliche Schulzeit, die Zuteilung zu den Schularten, die Förderung und Integration der Schüler, die Rechte und Pflichten von Schülern, Lehrern, Eltern, Schulaufsicht und Schulträgern, und dergleichen mehr.

Insbesondere hat das Inkrafttreten des Übereinkommens der UN-Konvention im schulrechtlichen Bereich weitreichende Folgen und in einigen Bundesländern ist die neue Fassung des Schulgesetzes ab dem Jahr 2009/2010 in Kraft getreten. Hierbei geht es insbesondere darum, dass die Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen grundsätzlich einen Anspruch auf Aufnahme in eine allgemeine Schule haben. Ausnahmen sind möglich, wenn die allgemeinen Schulen die entsprechenden räumlichen, personellen und materiellen Voraussetzungen für eine „inklusive Bildung“ nicht bereitstellen können. Dies wird ausführlicher im Kapitel 4.3.2.1 thematisiert.

Ferner trägt auch das Sozialgesetzbuch dazu bei, das Recht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen auf schulische und gesellschaftliche Teilhabe sowie Eingliederung im sozialen und sozialpädagogischen Rahmen zu sichern.

Im *Zwölften Sozialgesetzbuch* (SGB XII, Sozialhilfe) ist das Recht von Kindern mit Behinderungen auf eine angemessene Bildung und Ausbildung festgelegt. Die Aufgabe der Sozialhilfe besteht darin, „den Leistungsberechtigten die Führung eines Lebens zu ermöglichen, das der Würde des Menschen entspricht“ (§1). Seine besondere Aufgabe ist, „eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern“, wozu auch gehört, „den behinderten Menschen die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern“ (§53 Abs. 3). Die Leistungen der Eingliederungshilfe tragen hiermit „zu einer

angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung (...)“ bei (SGB XII, §54 Abs. 1).

Das *Neunte Sozialgesetzbuch* (SGB IX, Rehabilitationen und Teilhabe behinderter Menschen) von 2001 beinhaltet die rechtliche Grundlage der medizinischen und beruflichen Rehabilitation und stellt die gegenwärtige Veränderung des Selbstbildes von Menschen mit Behinderung sowie die Grundlage für Behindernpolitik dar. Der Hauptschwerpunkt ist nicht allein die Fürsorge und Pflege der behinderten Menschen, sondern auch deren möglichst selbständige Teilhabe an der Gesellschaft, die Beseitigung von Hindernissen und das Erreichen von Chancengleichheit. In Bezug auf die Bildung von Kindern mit Behinderungen findet sich darin Folgendes:

„Leistungen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder werden so geplant und gestaltet, dass nach Möglichkeit Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden können. Dabei werden behinderte Kinder alters- und entwicklungsentsprechend an der Planung und Ausgestaltung der einzelnen Hilfen beteiligt und ihre Sorgeberechtigten intensiv in Planung und Gestaltung der Hilfen einbezogen“ (SGB IX, §4 Abs. 3).

In diesem Artikel wird das Mitwirkungsrecht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und auch ihrer Sorgeberechtigten bei der Planung und Gestaltung der Hilfen festgehalten.

Von besonderer Bedeutung ist das *Achte Sozialgesetzbuch* (SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe), der Artikel 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG), das 1991 in Kraft getreten ist und das bis dahin geltende Jugendwohlfahrtsgesetz von 1922 (in der Fassung von 1963) abgelöst hat. Das SGB VIII umfasst die Regelungen für die Kinder- und Jugendhilfe und geht vom Recht jedes jungen Menschen auf „Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§1) aus. Insbesondere soll die Jugendhilfe

1. „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (SGB VIII, §1 Abs. 3).

Hieraus ergibt sich ein breites Spektrum von Arbeits- und Aufgabenfeldern auch in Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Dies bezieht sich insbesondere auf außerunterrichtliche und –schulische Fördermaßnahmen.

2) *In Korea*

Das grundlegende rechtliche System für pädagogische und sonderpädagogische Förderung an koreanischen Schulen kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

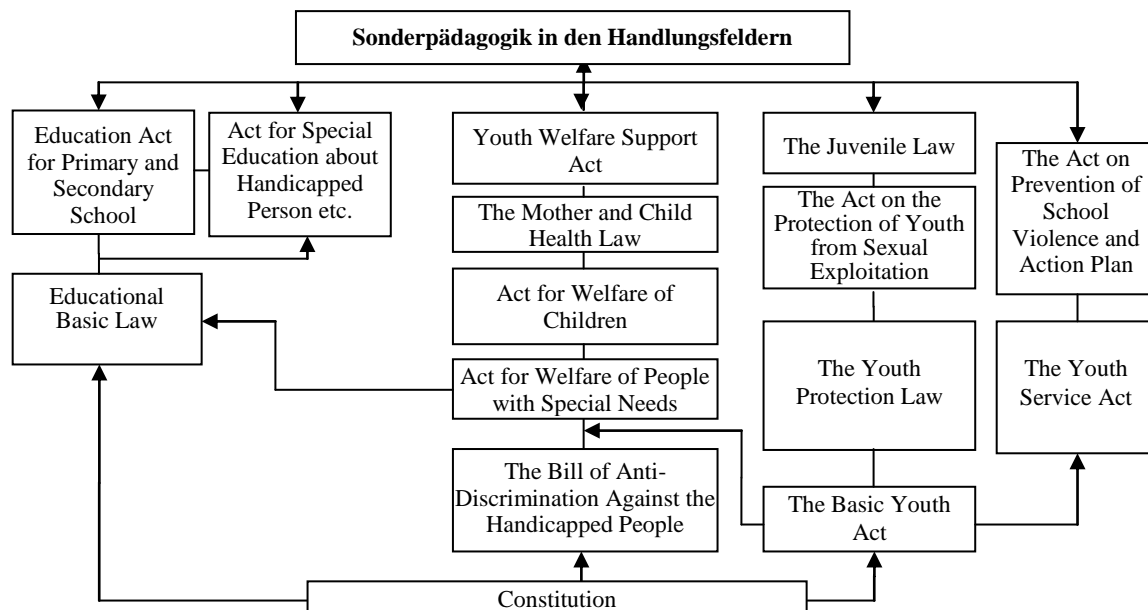


Abb. 3: Das grundlegende rechtliche System für pädagogische und sonderpädagogische Förderung an koreanischen Schulen

Das *Grundgesetz* sichert die Egalität der Menschen und verbietet Diskriminierung in jeder Form. Es heißt im Artikel 11 (Kapitel 2): “All citizens shall be equal before the law, and there shall be no discrimination in political, economic, social or cultural life on account of sex, religion or social status”.

Das *Bildungsgrundgesetz* (Educational Basic Law) sichert das Recht auf Bildung aller Bürger (Kapitel 1, Artikel 3). Das heißt, alle Staatsbürger haben das Recht darauf, dass sie lebenslang lernen können und dass sie ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend gefördert werden. Das *Bildungsgesetz für Elementar- und Sekundarschulen* (Education Act for Primary and Secondary School) trägt vor allem zur Sicherung des Rechts auf Schulbildung durch die allgemeine Schulpflicht (Kapitel 2, Artikel 12) bei. Dieses Gesetz legt auch die rechtlichen Grundlagen für die Einrichtung der Sonderklassen (Kapitel 7, Artikel 57). Hierin heißt es, dass in den jeweiligen Grund-, Mittel- und Oberschulen Sonderklassen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingerichtet werden müssen und dass der Staat sowie die lokalen Regierungen verpflichtet sind, besondere Maßnahmen wie beispielsweise diagnostische Verfahren und Curricula für gemeinsamen Unterricht durchzuführen, wenn Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Grund-, Mittel- oder Oberschulen unterrichtet werden wollen (Kapitel 7, Artikel 59).

Das *Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen* (Act for Special Education about Person with Disabilities etc.) betont die integrative und individualisierte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Nach diesem Gesetz sollen der Staat und die

lokalen Regierungen die Voraussetzungen für die integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereitstellen und sie entsprechend der Behinderungsart, dem Schweregrad und dem Entwicklungsstand fördern, um zu ihrer Selbstverwirklichung und gesellschaftlichen Integration beizutragen (Kapitel 1, Artikel 1). Dieses Gesetz wird im Kapitel 4.3.2.2 konkreter thematisiert.

Das *Gesetz zur Fürsorge von Menschen mit Behinderungen* (Act for Welfare of People with Special Needs) nennt fünf Aufgaben des Staates und der Regionalregierungen bezüglich der Erziehung und Hilfe für Menschen mit Behinderungen (Artikel 18):

- 1) Der Staat und die lokalen Regierungen müssen die Erziehungsinhalte sowie –methoden erstellen und weiterentwickeln, um Menschen mit Behinderungen ihrem Alter, ihrer Fähigkeiten, ihrer Behinderungsart und ihrem Schweregrad entsprechend zu fördern.
- 2) Sie müssen Untersuchungen und Forschungen zur Förderung von Menschen mit Behinderungen fördern.
- 3) Sie müssen Maßnahmen für die Berufsbildung von Menschen mit Behinderungen anbieten.
- 4) Die Schulleiter der jeweiligen Schule dürfen nicht den Antrag auf Einschulung oder die Aufnahme von Kindern, deren Einschulung genehmigt wurde, wegen einer Behinderung verweigern.
- 5) Alle Bildungseinrichtungen müssen bei der Ein- und Beschulung von Menschen mit Behinderungen, die im Schulpflichtalter sind, die nötigen räumlichen und materiellen Ressourcen bereitstellen, die für die jeweilige Behinderungsart sowie deren Schweregrad geeignet sind.

Das *Gesetz zur Fürsorge von Kindern* (Act for Welfare of Children) betont die Verantwortung der Eltern sowie der gesamten Gesellschaft für die gesunde Entwicklung, Förderung und Sicherheit von Kindern. Dafür müssen (Artikel 4):

- 1) sich der Staat und die lokalen Regierungen um die Verbesserung der Gesundheit und Fürsorge von Kindern und Jugendlichen bemühen und die erforderlichen Maßnahmen anbieten.
- 2) Die Erziehungsberechtigten von Kindern und Jugendlichen müssen sie innerhalb der Familie gesund und sicher erziehen.
- 3) Alle Staatsbürger müssen auf das Recht, die Interessen und die Sicherheit von Kindern und Jugendlichen achten und sie gesund erziehen.
- 4) Der Staat und die lokalen Regierungen müssen die nötigen Maßnahmen anbieten, um das Recht und die Interessen von Kindern und Jugendlichen zu schützen.

Außerdem gibt es das „Kinder- und Jugendgrundgesetz“, das „Gesetz für die Fürsorge von Jugendlichen“, das „Gesetz zur Förderung der Fürsorge von Kindern und Jugendlichen“, das „Gesetz zur Förderung der Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen (The Youth Service Act)“, das „Jugendgesetz“, das „Jugendschutzgesetz“, das „Gesetz zur Prävention sowie Interventionsmaßnahmen gegen Schulgewalt“, das „Gesetz zum sexuellen Schutz von Kindern und Jugendlichen“, und einige andere, die die Rechte sowie das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen gewährleisten sollen.

Das *Gesetz gegen Diskriminierung und für Rechtsschutz von Menschen mit Behinderungen* ist ein neues koreanisches Gesetz, das im April 2007 bekannt gegeben und im April 2008 in Kraft getreten ist. Dieses Gesetz zielt darauf ab, in allen Lebensbereichen die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen und ihre Rechte wirksam zu schützen, um ihre vollständige gesellschaftliche Teilnahme und ihr Recht auf Gleichheit zu sichern (Artikel 1). Dieses Recht sichert bezüglich der Schulbildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dass der Antrag auf Einschulung sowie ihre Beschulung nicht verweigert werden darf, und kein Schulwechsel erzwungen werden kann. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen dürfen außerdem ihre Erziehungsorte wechseln (Artikel 13). Nach diesem Gesetz dürfen Leiter der betroffenen Erziehungseinrichtungen nicht ohne besonderen Grund Forderungen ihrer Schüler oder deren Eltern nach Bereitstellung bestimmter Rahmenbedingungen verweigern. Sie dürfen auch nicht die Teilnahme von Schülern mit Behinderungen an allen schulischen Aktivitäten wegen der Behinderungen beschränken oder verweigern. Die Leiter der Erziehungseinrichtungen dürfen außerdem von den Schülern mit Behinderungen keine „zusätzlichen Voraussetzungen“ wie Gespräche oder Testungen verlangen, wenn diese für ihre Förderung nicht notwendig sind.

4.3.2 Veränderungen der Perspektiven für sonderpädagogische Förderung

4.3.2.1 Empfehlung des Deutschen Bildungsrates und KMK-Empfehlungen

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat noch in den 1980er Jahren das vorhandene viergliedrige Schulsystem gestützt, bis sie 1994 in einer neuen „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung“ eine gewisse Flexibilität für integrative Förderung gezeigt hat. Dagegen hat der Deutsche Bildungsrat bereits 1973 eine Empfehlung „zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Jugendlicher“ erarbeitet, in der er integrative Förderung forderte. Muth (1997, S. 20, nach Eberwein 1998) sieht diese Empfehlung des Deutschen Bildungsrates als das erste offizielle bildungspolitische Dokument an, das die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen empfahl.

Der Deutsche Bildungsrat hat die gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen sowie die Integrierung des Sonderschulwesens in das gesamte Schulsystem wie folgt empfohlen: „Für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher empfiehlt die Bildungskommission ein flexibles System von Fördermaßnahmen, das einer Aussonderungstendenz der allgemeinen Schule begegnet, gemeinsame soziale Lernprozesse Behinderter und Nichtbehinderter ermöglicht und den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher entgegenkommt“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 24).

Rosenberger (1998, S. 15f.) konkretisiert die organisatorischen, unterrichtlichen und lehrerbil-

dungsbezogenen Voraussetzungen integrativer schulischer Förderung, die der Deutsche Bildungsrat vorschlug:

„In dieser Empfehlung wurde vorgeschlagen, in den Klassen der Allgemeinen Schulen konsequent Binnendifferenzierung zu verwirklichen, kooperative Schulzentren mit jeweils einer allgemeinen Schule und einer Sonderschule einzurichten sowie sonderpädagogische Inhalte in die Aus- und Fortbildung aller beteiligten Berufsgruppen aufzunehmen. Um die Integration orientiert am jeweiligen Einzelfall möglichst flexibel verwirklichen zu können, wurde – abhängig von den jeweiligen Fähigkeiten des Kindes – ein flexibles Organisationssystem vorgeschlagen, das von Kontakten außerhalb des Unterrichts über integrativen Unterricht in manchen Fächern bis zur völligen schulischen Integration reichte“.

Wichtige Voraussetzungen integrativer Förderung sind demnach Binnendifferenzierung im Unterricht, Schulzentren, die mit Regel- und Sonderschulen zusammenarbeiten, sonderpädagogische Qualifizierung bei der Aus- und Fortbildung aller Berufsgruppen und ein flexibles Organisationssystem, das Integration in unterschiedlicher Form ermöglicht. Die Bildungskommission schlägt auch für Kinder, bei denen eine gemeinsame Unterrichtung mit Kindern ohne Behinderungen nicht möglich erscheint, einen Abbau der Segregation vor allem durch eine Vermehrung des Kontakts zu nichtbehinderten Kindern vor. Somit übernehmen auch die allgemeinen Schulen stärker Verantwortung für die sonderpädagogische Förderung (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 24).

Dagegen legte die KMK in den 1970er Jahren die Empfehlungen „zur Ordnung des Sonderschulwesens“ (1972) vor. In dieser Empfehlung heißt es: „Für die Beibehaltung eigenständiger Sonderschulen spricht die Notwendigkeit, eine umfassend angepasste Hilfe für behinderte Schüler zu geben und gleichzeitig die Allgemeine Schule von Schülern zu entlasten, denen sich nicht gerecht werden kann“ (KMK-Empfehlung 1972, S. 21, zit. nach Rosenberger 1998, S. 15). Die KMK (1983) forderte in den 1980er Jahren immer noch eine sehr beschränkte schulische Integration. Das heißt: „In keinem Fall sollte die nachweisbar erfolgreiche Förderung in Sonderschulen aufgegeben werden, solange nicht gewährleistet ist, dass den besonderen Förderbedürfnissen Behinderter in Regelschulen in gleicher Weise entsprochen werden kann“ (Rosenberger ebd.).

Der Bildungsrat konnte nur Empfehlungen vorlegen, während die KMK die bildungspolitischen Rahmenentscheidungen trifft (vgl. Obolenski 2001, S. 62). Dass die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates nicht bildungspolitisch umgesetzt wurde, liegt nach Eberwein (1998) vor allem an ihrem progressiven Charakter:

„(...) so kann man feststellen, dass die Empfehlungen des DB trotz der vielfältigen positiven Ansätze und dem Bekenntnis zur Nichtaussonderung keine Chance zur schulpolitischen Umsetzung hatten, das die beiden zentralen Elemente des Bildungsrat-Konzeptes, die schulpraktische Verwirklichung in einem realistischen Schulmodell und eine Veränderung der Lehrerausbildung, von den Vertretern der Sonderpädagogik im Ausschuss nicht gewollt waren, denn sie wussten natürlich, dass diese beiden Aspekte systemüberwindenden Charakter haben. Diese hätte bedeutet, sowohl sich selbst, als auch die bisherigen Theorien, die Sonderschul- Lehrerausbildung und das Sonderschulwesen in Frage zu stellen“.

Die KMK-Empfehlung schreibt damals „wesentlich den momentanen Stand des Sonderschulwesens fest, will ihn durch einen Ausbau des Bestehenden nahezu unüberwindlich gestalten, während die gegensätzliche Position in der Vorlage des Bildungsrates, die weitgehende Integration Behinderter, vertreten wird und damit der Weg für eine längerfristige Gesamtkonzeption gewiesen ist“ (Weigt 1998). Die KMK-Empfehlung lehnte Integrationsversuche in Hinblick auf die geringen vorliegenden Erfahrungen ab (ebd.).

Im Gegensatz zur Verzögerung auf bildungspolitischer Ebene haben die Eltern ständig versucht, schulische Integrationsversuche voranzutreiben, indem sie an der Beschulung ihrer Kinder an Sonderschulen in stetig zunehmendem Maße Kritik übten. Das politische Engagement der Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen beeinflusste auch die Bemühungen um die Verwirklichung der demokratischen Grundrechte und gleichberechtigter Lebensmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen (vgl. Obolensik 2001, S. 62). Hier begann eine Phase des In-Frage-Stellens des Sonderschulwesens sowie der Anregungen für eine Integrationsbewegung.

In der Folge wurden Integrationskonzepte bildungspolitisch stärker akzeptiert. Entsprechend der gesellschaftlichen Forderung boten die KMK-Empfehlungen (1994) wichtige schulbildungspolitische Richtlinien für deutsche Schulen, indem sie die Entwicklung schulischer Förderung von der Separation hin zur Integration reflektierten. Konkret zu nennen sind hier die KMK-Empfehlungen „zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen“ (1994). Diese Empfehlungen verdeutlichen, dass sonderpädagogische Förderung nicht nur eine Aufgabe des Sonderschulwesens ist, sondern aller Schulen. Das heißt, die „Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in Allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden“ (KMK-Empfehlungen 1994).

Wesentliche Aspekte dieser Empfehlungen sind:

1. das Ausgehen von einem individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf anstelle einer Sonderschulbedürftigkeit,
2. die Feststellung von Förderbedarf durch eine Kind-Umfeld-Analyse, bei der die elementaren Bereiche der Entwicklung (Motorik, Sensorik, Kognition, Motivation, sprachliche Kommunikation, Interaktion und Emotionalität) einbezogen sind,
3. das Ausgehen von Förderschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler und nicht mehr die Zuordnung von Behinderungsarten zu Sonderschultypen,
4. die Grundlegung von Erziehung und Unterricht durch eine den Lernprozess begleitende Diagnostik,
5. die Pluralisierung der Förderorte und die Profilierung der Sonderschule als Sonderpädagogisches Förderzentrum, das die Integration der Schülerinnen und Schüler mit sonderpäda-

gogischem Förderbedarf in Allgemeinen Schulen unterstützt (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000, S. 19).

Diese Perspektiven setzten die Rahmenbedingungen schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an den deutschen Schulen. In den folgenden Jahren kam es zu einer Reihe von Gesetzesänderungen in den Bundesländern, wodurch die Phase der isolierten „Modellversuche“ überwunden und eine weitere Verbreitung integrativ arbeitender Klassen erreicht wurde. Jedoch nur unter Vorbehalt, das heißt nur im „Rahmen der vorhandenen schulorganisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten“ (§4, Saarländisches Schulordnungsgesetz, nach Rosenberger 1998, S. 20).

Zu Beginn des Jahres 2009 hat die Kultusministerkonferenz die Überarbeitung der Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 beschlossen. Es wurden ein Diskussionspapier (am 21./22.06.2010) sowie ein Beschluss (vom 18.11.2010) der Kultusministerkonferenz vorgelegt. Ferner hat die Kultusministerkonferenz mit Beschluss der Amtschefkonferenz den Empfehlungsentwurf „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Stand: 03. Dezember 2010) freigegeben (vgl. www.der-paritaetische.de/fachinfos/artikel/news/inklusive-bildung-von-kindern-und-jugendlichen-mit-behinderungen-in-scgulen/). Hierauf bezieht sich die Umsetzung des Artikels 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Das Hauptaugenmerk der UN-Konvention besteht in der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im allgemeinen Bildungssystem und in ihrem gemeinsamen zielgleichen oder zieldifferenten Lernen in der allgemeinen Schule (vgl. Beschluss/Diskussionspapier der KMK 2010, S. 3). Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht auf die unentgeltliche, angemessene schulische Bildung, Förderung und Unterstützung“ (ebd.). Mit der Überarbeitung zielt daher die KMK darauf ab, das „individuelle Recht auf gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu sichern und ihnen damit gleichberechtigte, selbstbestimmte und aktive Teilhabe an Bildung, Arbeit und am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen“ (Beschluss/Diskussionspapier der KMK 2010, S. 8). Die Überarbeitung beinhaltet folgende Forderungen:

- „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben ein Recht auf Bildung.
- Ausbau des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung.
- Sonderpädagogische Förderung entwickelt sich weiter.
- Die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schule und außerschulischen Partnern wird gestärkt.
- Die für Bildung Verantwortlichen nehmen die Herausforderungen der Behindertenrechtskonvention an.
- Veränderungsprozesse sind schrittweise und längerfristig angelegt“ (Diskussionspapier der KMK 2010, S. 8).

Hiermit wird darauf abgezielt, „die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und

Jugendliche auszuweiten und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln“ (vgl. Empfehlungsentwurf der KMK 2010, S. 3f.). Die Aufgaben der Bundesländer ist: „Die Schulorganisation, die Richtlinien, Bildungs- und Lehrpläne, die Pädagogik und nicht zuletzt die Lehrerbildung sind perspektivisch so zu gestalten, dass an den allgemeinen Schulen ein Lernumfeld geschaffen wird, in dem sich auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bestmöglich entfalten können und ein höchstmögliches Maß an Aktivität und gleichberechtigter Teilhabe für sich erreichen“ (Diskussionspapier der KMK 2010, S. 4).

Die Funktion der Förderschulen wird folglich so charakterisiert:

„Förderschulen zeichnen sich durch ihre spezifischen sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote aus. Sie arbeiten mit Partnern aus Medizin, Sozial- oder Jugendhilfe eng zusammen. Förderschulen mit spezifischen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sind sowohl Lernorte mit eigenen Bildungsangeboten als auch Kompetenz- / Förderzentren (in den Ländern gibt es unterschiedliche Bezeichnungen) mit sonderpädagogischen Angeboten in den allgemeinen Schulen. Damit sind sie je nach Bedarf alternative oder ergänzende Lernorte. Sie können – auch als Kompetenz- / Förderzentren – eigene Bildungsangebote vorhalten und unterstützen die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule. Die Professionalität der Sonderpädagogen ist zu sichern und durch kollegialen Austausch, Fort- und Weiterbildung zu ermöglichen“ (ebd., S. 6).

Sonderpädagogik sowie Förderschulen werden entwickelt, profiliert und professionalisiert, um „einen erforderlichen und schrittweisen Umgestaltungsprozess der allgemeinen Schulen zu inklusiven Bildungseinrichtungen zu unterstützen“ (ebd.).

Die KMK überlässt die Realisierung sowie Entwicklung „inklusive Bildung und Erziehung“ in konkreteren Konzepten und Maßnahmen den Ländern. Beispielsweise legte Bremen im Jahr 2009 ein neu geschriebenes Schulgesetz vor. In diesem Gesetz heißt es: „Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen einzelner vermeiden (§3, Abs. 4)“. Das bremische Schulgesetz übernimmt den Begriff „Inklusion“ und die Perspektive der UN-Behindertenrechtskonvention, die im Artikel 24 zum Ausdruck gebracht wird.

Auch in einigen anderen Ländern versucht man inzwischen, den Zugang zu allen Schulen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf schulgesetzlich zu sichern. Beispielsweise legt das niedersächsische Schulgesetz fest: „Schülerinnen und Schüler, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen (§14 Abs. 1 Satz 1), sollen an allen Schulen gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern erzogen und unterrichtet werden, wenn auf diese Weise dem individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler entsprochen werden kann

und soweit es die organisatorischen, personellen und sächlichen Gegebenheiten erlauben“ (§4). Andere Bundesländer wenden sich allerdings auch gegen diese neue Forderung nach „inklusi- ver schulischer Bildung und Erziehung“, die sie dazu auffordert, „eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, Schritte der Weiterentwicklung festzulegen, entsprechende Maßnahmen zu ver- anlassen und die ggf. erforderlichen rechtlichen Voraussetzungen zu schaffen“ (Diskussionspa- pier der KMK 2010, S. 10).

Das Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns legt fest, dass die Erziehungsberechtigten darü- ber entscheiden, „ob ihr Kind eine allgemeine Schule oder eine Förderschule besucht“. Der Entscheidung kann jedoch die zuständige Schulbehörde widersprechen, „wenn an der gewähl- ten allgemeinen Schule die sächlichen oder personellen Voraussetzungen für die notwendigen sonderpädagogischen Maßnahmen nicht gegeben sind oder wenn aufgrund der allgemeinen pädagogischen Bedingungen erhebliche Zweifel bestehen, ob der Schüler in der allgemeinen Schule angemessen gefördert werden kann“ (Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vor- pommern, §34 Abs. 5).

Daher bedeuten Integration und Inklusion in den Schulgesetzen der Bundesländer nicht die Abschaffung der Förderschulen oder die Integration aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschule. In den Schulgesetzen der meisten Bundesländer sind die Förderschulen bzw. Förderzentren weiterhin als relevante Förderorte für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung festgelegt und ihre Beratungsaufgabe für die Regelschule wird als wichtig angesehen. In den meisten Bundesländern sollen allerdings die Schulen möglichst alle Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen, die für integrative bzw. inklusive Förderung erforderlich sind, wenn ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschule integriert wird.

4.3.2.2 Koreanische Bildungsgesetze für sonderpädagogische Förderung

Die gesetzliche Umgestaltung sonderpädagogischer Förderung in Korea ist nachzuvollziehen anhand der Verabschiedung des „Gesetzes für Sondererziehung (1977)“, dessen komplette Veränderung (1994) und des Ersatzes dieses Gesetzes durch das „Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen (2008)“. Diese rechtliche Veränderung der sonderpädagogi- schen Förderung macht die aktuelle Entwicklung sowie eine geänderte Perspektive bezüglich sonderpädagogischer, integrativer und inklusiver Förderung in Korea deutlich. Von der integrativen Förderung ist erst seit 1994 die Rede, obwohl die Sonderklassen bereits im Gesetz von 1977 beschrieben werden:

Begriffe			
	Sondererziehung	Integrative Förderung	Sonderklassen
1977	bedeutet, dass in Sonderschulen Schüler mit Behinderungen mittels Blindenschrift, Gebärdensprache oder anderen Lernhilfsmaterialien erzogen, unterstützt und beruflich vorbereitet werden.	nicht vorhanden	bezeichnen die Klassen, die an den Allgemeinschulen neben den regulären Klassen eingerichtet sind.
1994	bedeutet, mittels Curricula, Erziehungsmethoden und –materialien, die den Bedürfnissen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsprechen, Fachunterricht, therapeutische und berufliche Förderung durchzuführen.	bedeutet, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Entwicklung einer normalen Sozialanpassungsfähigkeit an Allgemeinschulen zu erziehen, oder Schüler der sonderpädagogischen Einrichtungen an den Curricula der Allgemeinschulen temporär teilnehmen zu lassen.	bedeuten die Klassen, die für die Durchführung integrativer Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kindergärten, Grund-, Mittel- und Oberschulen eingerichtet sind und entsprechend dem Niveau von Schülern in Form von Ganztagssonderklasse, teilzeitiger Förderung, spezieller Erziehung und mobiler Erziehung durchgeführt werden.
2008	bezeichnet die Erziehung, die mittels der entsprechenden Curricula sowie Sonderpädagogischen Unterstützungen durchgeführt wird, um den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden.	bedeutet, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohne Diskriminierung wegen ihrer Behinderungsart oder deren Schweregrades wie ihre Gleichaltrigen entsprechend ihren Bedürfnissen an den allgemeinen Schulen zu erziehen.	bezeichnen die Klassen, die an den Regelschulen eingerichtet sind, um integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchzuführen.

Tab. 2: Veränderung der Perspektive auf sonderpädagogische und integrative/inklusive Förderung in den koreanischen Gesetzen für sonderpädagogische Förderung

Das „Gesetz für Sondererziehung“ (Special Education Promotion Law), das im Jahr 1977 verabschiedet wurde, hat die gesetzliche Grundlage der sonderpädagogischen Förderung geschaffen. In diesem Gesetz ging es insbesondere darum, kostenfreie Schulbildung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen an den staatlichen Schulen einzuführen. Bei seiner Reform 1994 ging es nicht nur um die gesetzliche Sicherung des Bildungsrechts von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, sondern auch um die Verbesserung der Rahmenbedingungen sonderpädagogischer Förderung. In dieser Fassung wurde sonderpädagogische Förderung zum ersten Mal nach den drei Ebenen „Diagnose“, „Platzierung“ und „Bildung/Erziehung“ unterteilt, wobei die Bedingungen dieser Ebenen rechtlich festgelegt werden sollten (vgl. Han, H. M./Oh, S. U. 2003, S. 47). In dieser Fassung wurde integrative Förderung als Ziel der Sonderklassen formuliert. Die Bereitstellung baulicher, räumlicher und sachlicher Maßnahmen zur integrativen Förderung wurde hier gefordert. Dieses Gesetz wurde im Jahr 2007 in „Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ umbenannt und inhaltlich geändert. In diesem Gesetz spiegeln sich vor allem die mehrmals mit der Regierung öffentlich diskutierten Wünsche und Forderungen der Eltern von Kindern mit Behinderungen wider. Gemäß dem „Gesetz für Sondererziehung (1994)“ bedeutete „Tong-hap Gyo-yuk

(Integrative/Inclusive Education)“, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Allgemeinschulen zu erziehen, oder Schülerinnen und Schüler der sonderpädagogischen Einrichtungen an den „Curricula“ (Unterricht, Veranstaltungen, Aktivitäten, usw.) der Allgemeinschulen temporär teilnehmen zu lassen. Das Ziel besteht darin, eine normale Sozialanpassungsfähigkeit dieser Kinder und Jugendlichen zu fördern. Im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen (2008)“ wurde Kritik an der Fassung von 1994 reflektiert. „Tong-hap Gyo-yuk“ bedeutet nunmehr, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohne Diskriminierung aufgrund ihrer Behinderungsart oder deren Schweregrades wie ihre Gleichaltrigen ihren Bedürfnissen entsprechend in den allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Das Ziel von „Tong-hap Gyo-yuk“ ist nicht nur örtliches Zusammensein von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern eine Förderung, die ihren Bedürfnissen entspricht.

Dem „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen (2008)“ liegt die Idee der UN-Behindertenrechtskonvention zugrunde, insbesondere um ein Diskriminierungsverbot sowie die Sicherung des Zugangs von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen zu den allgemeinen Schulen zu gewährleisten. Nach diesem Gesetz dürfen die Schulleiter der Regelschule die Entscheidung des Schulamtes über die Aufnahme der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht ablehnen (vgl. Art. 4; Art. 17). Das Ziel dieses Gesetzes ist, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu erweitern und verbesserte Grundlagen für eine integrative Förderung vorzulegen (vgl. Art. 1).

Die relevanten Inhalte für eine schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Fassung von 1994 und 2008 sind wie folgt:

Hauptinhalte	Gesetz für Sondererziehung (1994)	Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen (2008)
Frist der Schulpflicht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen	Grund- und Mittelschule: Schulpflicht Kindergarten, Oberschule: kostenfreie Förderung	auch Kindergarten und Oberschule: Schulpflicht (allmählich bis 2010)
Untersuchung zur sonderpädagogischen Förderung	Durchführung alle 5 Jahre	Durchführung alle 3 Jahre
Größe der Sonderklassen	1-12 Schüler pro Klasse	Kindergarten: 1-4, Grund- und Mittelschule: 1-6, Oberschule: 1-7 Schüler pro Klasse, Einrichtung von mehr als 2 Klassen, falls die Schülerzahl die genannte Grenze überschreitet
Sonderpädagogisches Unterstützungszentrum	Nicht formuliert	Rahmenbedingungen für die Einrichtung sowie Durchführungsregelungen des sonderpädagogischen Unterstützungszentrums
Therapeutische Förderung	Einsatz von Lehrkräften für therapeutische Förderung in der Sonderschule sowie -klasse	Sonderpädagogische Unterstützungen (Special Education Related Service) wurden eingeführt.

Tab. 3: Die relevanten Hauptinhalte für eine schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Fassung von 1994 und 2008 des koreanischen Gesetzes für sonderpädagogische Förderung

Ab dem Schuljahr 2010 sollten Vorschulbildung (vom 5. Lebensjahr bis zum Schuleintritt) sowie Oberschulbildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Schulpflichtfrist gerechnet werden. Ab dem Schuljahr 2011 sollte die Bildung von Kleinkindern (ab dem 4. Lebensjahr) und ab dem Schuljahr 2012 soll die Bildung von Kleinkindern (ab dem 3. Lebensjahr) verpflichtend sein (Ausführungsanordnung des „Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen“, Art.2). Die Schulpflicht bezieht sich auf die Sicherstellung des Abschlusses der betroffenen Schulstufen sowie auf die Befreiung von Schulkosten. Die Schulkosten, die der Staat sowie die Regionalorganisationen übernehmen, umfassen die Schuleintritts- sowie die Schulgebühr, die Kosten für Lehrbücher sowie des Mittagessens, und dergleichen mehr (Art. 3). Außerdem können der Staat oder die Regionalregierungen die Verwaltungsgebühr, sowie die Kosten für den Schulweg, Kosten für außerschulisches Lernen übernehmen (ebd.).

Die Fassung von 1994 hat die Grundlage für die örtliche Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelegt. Somit wurden zahlreiche Sonderklassen an den Regelschulen eingerichtet. Deren Ausbau führte vor allem zur quantitativen Entwicklung sonderpädagogischer Förderung (vgl. Park, S. H. 2001a, S. 2). Dagegen sichert die neue Fassung von 2008 die Integration in die allgemeine Schule und versucht, bessere Bedingungen für eine qualitative Entwicklung integrativer und inklusiver Förderung an koreanischen Schulen, besonders durch die Einführung der Konzeption des „Special Education Related Service“ (sonderpädagogische Unterstützungen) zu schaffen. Diese soll im Zeitraum von 2009 bis 2013 schrittweise in alle Schulstufen eingeführt werden (vgl. Park, S. H. 2001a, S. 2; Lee, I. S. 2009). Außerdem soll die Funktion des Systems „Special Education Support Center“ (Sonderpädagogisches Unterstützungszentrum) gestärkt werden, um integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen und um Kinder und Jugendliche sonderpädagogisch zu fördern, die wegen ihrer schweren Behinderungen oder Erkrankungen in sozialen sowie klinischen Einrichtungen oder zu Hause bleiben müssen.

In Korea wird versucht, schulgesetzlich festzulegen, das Recht auf Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung möglichst die ganze Lebensphase begleitend und über den Unterricht hinaus auch therapeutisch, sozialpädagogisch und beruflich zu sichern. Sonderpädagogische Förderung soll dazu beitragen, mittels der entsprechenden Curricula und sonderpädagogischen Unterstützungen den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden. Dies soll bestmöglich in einem integrativen und inklusiven Lern- und Lebensumfeld stattfinden, um die schulische, soziale und berufliche Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu fördern.

4.4 In der Entwicklungstendenz in der Schulpraxis

4.4.1 Geschichte institutioneller Entwicklung sonderpädagogischer Förderung an deutschen und koreanischen Schulen

Die institutionelle Entwicklungsgeschichte sonderpädagogischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea wird hier beschrieben.

1) An deutschen Schulen

Die Geschichte der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen vom 15. bis zum 19. Jahrhundert ist nachzuvollziehen anhand sozial- und kriminalpädagogischer Einrichtungen wie Waisenhäuser, Rettungshäuser, Erziehungsheime, Heimschule, Zuchthäuser, Jugendstrafvollzug und Gefängnisschulen (vgl. Myschker 2009, S. 17f.). Die Einrichtung dieser Institutionen war motiviert von der pädagogischen Verantwortung für Kinder und Jugendliche in sozialen Situationen wie Armut, Vernachlässigung und Verwahrlosung (vgl. Ellger-Rüttgart 2009, S. 21). Das heißt, bei der früheren geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit Verhaltensstörungen in Deutschland hatte der schulische Bereich keine zentrale Bedeutung, sondern stattdessen der außerschulische wie Heim, Jugendstrafvollzug und Kinder- und Jugendpsychiatrie (vgl. Willmann 2007a, S. 14). Die geschichtliche Entwicklung der Verhaltensgestörtenpädagogik war also näher mit der Sozialpädagogik als mit der Sonderpädagogik verbunden (Bittner/Ertle/Schmid 1974, S. 14, nach Willmann 2007a, ebd.).

Spezifische Förderung für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen begann in den 1920er Jahren, als 1928 in Berlin Arno Fuchs „Erziehungsklassen“ gründete (vgl. Vernooij 1994, S. 41). Mit der Einrichtung der E-Klassen ist die Idee verbunden, „schwer zu disziplinierende Kinder aus dem normalen Klassenverband auszuschließen, ohne sie gleich ganz aus der schulischen Bildung auszusondern“ (Willmann 2007a, S. 15). Die Einrichtung dieser Klassen ist insbesondere mit zwei Zielen verbunden, nämlich die übrigen Schüler vor den „psychopathischen“ und „schwer erziehbaren“ Kindern und Jugendlichen zu schützen und abweichende Kinder und Jugendliche den übrigen wieder anzugleichen (vgl. Myschker 2009, S. 21f.). Daher können die E-Klassen nicht „als direkte institutionelle Vorläufer der separaten Schulform“ angesehen werden (ebd., S. 22). Die E-Klassen erleben in der Zeit des Dritten Reichs eine kurze Unterbrechung. Nach dem Zweiten Weltkrieg werden sie als „Beobachtungsklassen“ und später als „Kleinklassen“ wiedereingeführt (vgl. Willmann 2010a, S. 68).

Heute sind die Berliner Beobachtungsklassen, die als „Sonderpädagogische Beobachtungsklassen“ bezeichnet werden, eine Förderform, bei der Jugendhilfe und Schule zusammenarbeiten. Sie sind ab Jahrgangsstufe 3 „nach Zustimmung der bezirklichen Jugendämter in Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädago-

gischem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“ einzurichten, wobei für den Unterricht die Schule zuständig ist (vgl. SopädaVo §4, Abs. 3, nach Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2008, S. 6f.). Wegen der Aussonderungsfunktion der Beobachtungsklassen werden Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen in Berlin meist in Einzelintegration und in Integrationsklassen integrativ gefördert (vgl. Myschker 2009, S. 359).

Die Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen wurden nach dem Zweiten Weltkrieg aus den Sonderklassen entwickelt, die zuerst für Kinder in einer Notsituation, wie „kriegsgeschädigte“ Kinder, die „durch Nervosität, Unkonzentriertheit, leichte Ermüdbarkeit und durch ihr gestörtes soziales Integriertsein“ (Klink 1962, S. 92, nach Myschker 2009, S. 23) auffällig waren, eingerichtet wurden (vgl. Myschker 2009, S. 23). Später wurden „leistungsgehemmte, lernunwillige bzw. lernentmutigte und leicht erregbare Kinder“ (Senator für das Bildungswesen in Bremen, zit. nach Klink 1962, S. 113, nach Myschker ebd.) in die Sonderklassen aufgenommen.

Erst seit den 1960er Jahren wurde die neue Schulart der Sonderschulen für „Verhaltensgestörte“ bundesweit – mit Ausnahme von Berlin, Schleswig-Holstein und Hamburg – eingeführt (vgl. Stein/Faas 1999, S. 53; Willmann 2007a, S. 17). Die Sonderschulen waren vor den Sonderschulgesetzen nicht eigenständig, sondern ein Teil der allgemeinen Schule (vgl. Speck 2003, S. 343). Eigenständige Sonderschulsysteme wurden insbesondere seit dem „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der KMK (1960) und der KMK-Empfehlung „zur Ordnung des Sonderschulwesens“ (1972) nach und nach herausgebildet (vgl. Ellger-Rüttgart 2008, S. 301ff.; Stein 2009b, S. 18).

Die „Eigenständigkeit“ des Sonderschulsystems, die durch die KMK gefördert wurde, äußert sich in eigenen Schulleistungen, eigenen Gebäuden, eigenen rechtlichen Bestimmungen, eigenen Curricula, eigenen Methoden, einer eigenen Lehrerausbildung und einer eigenen Lehrerbesoldung“ (vgl. Speck 2003, S. 344). Die Aufgabe der Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen war nach den „Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Verhaltensgestörte (Sonderschule)“ der KMK, die 1977 beschlossen wurden, „Schüler zu erziehen und zu unterrichten, die infolge erheblicher psychischer Störungen und sozialer Auffälligkeiten in der allgemeinen Schule nicht entsprechend gefördert werden können“ (1978, S. 3, zit. nach Myschker 2009, S. 266).

Die Bezeichnung der Sonderschule wurde mehrmals geändert, von der „Hilfsschule“ über die „Sonderschule“ und die „Förderschule“ bis zur „Schule mit Förderschwerpunkt“ (vgl. Stein 2009b, S.21). Die Schulen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen wurden mit Bezeichnungen wie „Sonderschule für Entwicklungsgeschädigte, „Sonderschule für Erzie-

hungsschwierige“, „Sonderschule für Verhaltensgestörte“ oder „Schule für Erziehungshilfe“ – heute auch als „Schule mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ – versehen. Heute werden die Sonderschulen in vielen Bundesländern in „Sonderpädagogische Förderzentren“ umgewandelt.

Ende der 1960er Jahre wurde im Zuge der Debatte um die Demokratisierung der Schule sowie gleiche Bildungschancen die Eigenständigkeit des Sonderschulwesens zunehmend kritisch betrachtet. Hierbei ging es insbesondere um „eine bessere Förderung im Rahmen der sich neu etablierenden Gesamtschule“ von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Ellger-Rüttgart 2008, S. 307). Die bildungspolitische Diskussion um das Verhältnis von Sonderschule und Gesamtschule konzentrierte sich zuerst auch vorrangig auf dieses Klientel (ebd., S. 306).

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats verabschiedete 1969 die Empfehlungen zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“, in denen sie sich dafür aussprach, integrierte und differenzierte Gesamtschulen als Versuchsschulen einzurichten (vgl. Herrlitz 2003, S. 48). Begründet wurde die Notwendigkeit der Gesamtschule mit der Forderung nach einer „Gleichheit der Bildungschancen“, die insbesondere „die Leistungsfähigkeit des Schulsystems stärken“ und „zu einer größeren Individualisierung des Lernens beitragen“ kann (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 21). Es sollten die „Chancen für eine Verbesserung der individuellen Schullaufbahnen durch die Erleichterung des Übergangs in anspruchsvollere Kurse“ vergrößert und die „Homogenität der Lerngruppen fachspezifisch optimiert“ werden (vgl. Theis 2007, S. 12).

Des Weiteren beschloss die KMK 1982 die „Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen“. Bestimmte zugelassene Formen der Gesamtschulen wurden bundesweit anerkannt (vgl. Wenzler 2003, S. 75) und die Länder konnten nach eigener Landesgesetzgebung Gesamtschulen errichten (vgl. Wenzler 2007, S. 5). Ausgebaut wurden in mehreren Bundesländern integrierte Gesamtschulen, in denen „alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I in einer einheitlichen, aber differenzierten Organisation zusammengefasst sind“ (Wenzler 2003, S. 79). Somit wurden sie zu einer weiteren Schulform neben der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium (vgl. Wenzler 2007, S. 6).

Anfang der 1970er Jahre entwickelten sich ambulante Angebote im Bereich der schulischen Erziehungshilfe als alternative Form der Sonderbeschulung (vgl. Urban et al. 2008, S. 668). Das Ziel dieser Modelle war Unterstützung durch begleitende bzw. ambulante Maßnahmen, „mit denen verhaltensgestörte Schüler allgemeinbildender Schulen (Grund-, Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Sonderschulen) innerhalb des normalen Schulrahmens durch Sonderpädagogen gefördert werden“ (Goergen 1976, S. 241f., zit. nach Urban et al. ebd.). Aus

diesen Modellen entwickelte sich die gegenwärtige ambulante und mobile Hilfe, die in den einzelnen Bundesländern mittels unterschiedlicher Modelle durchgeführt wird.

Mit Beginn der achtziger Jahre wurden insbesondere integrative Schulversuche mittels der Einrichtung integrativer Klassen an Grundschulen rasch ausgeweitet, wie etwa an der Fläming-Schule in Berlin, der Evangelischen Grundschule in Bonn-Friesdorf oder der Gorch-Fock-Schule in Schenefeld (vgl. Eberwein 1999, S. 507). Beispielsweise wurden an der Fläming-Grundschule jeweils zehn Kinder ohne Behinderung und fünf Kinder mit Behinderung gemeinsam in einer Klasse, in einem Zwei-Pädagogen-System unterrichtet (vgl. Ahrbeck 2011, S. 22). Der integrative Schulversuch an der Uckermark-Grundschule in Berlin war eine erneute qualitative Veränderung, da erstmals in Deutschland eine ganze Schule in ein Integrationskonzept einbezogen und im Sinne einer stadtteilbezogenen, wohnortnahen Integration ein organisationsstrukturelles Niveau in der Integrationsentwicklung erreicht wurde (vgl. Hensle/Vernooij 2002, S. 7). Integrationsklassen, integrative Regelklassen in Hamburg und „gemeinsamer Unterricht“ in Hessen sind als Modellversuche auch in den 80er Jahren entstanden (vgl. Reiser et al. 2008, S. 653).

Die Integrationsklassen sind aufgrund „eines hoch engagierten Lehrpersonals“ und mit Hilfe aktiver „Unterstützung interessierter und sozial privilegierter Eltern“ durchgeführt worden (vgl. Ahrbeck 2011, S. 22). Die „Verallgemeinerbarkeit der in Integrationsklassen entstandenen Erfahrungen“ scheint demnach zweifelhaft zu sein (vgl. Stoellger 1992, nach Ahrbeck ebd.). Die Integrationsklassen waren angewiesen auf eine ausgewählte Personengruppe, die relativ leicht integriert werden konnte. Dagegen gehörten Kinder etwa mit massiven Verhaltensstörungen oder aus einem belasteten sozialen Milieu nicht dazu (Ahrbeck ebd.).

Das Integrations-/Inklusionsprinzip schließt die temporäre „Exklusionen“ ein, da unter Umständen „zeitlich begrenzte, spezielle soziale und auch schulische Hilfe“ den Weg zur Integration bzw. Inklusion öffnen kann (vgl. Speck 2010, S. 123). Hierzu gehören Einrichtungen wie Heime, psychiatrische Einrichtungen sowie Förderschulen, die für viele Menschen den einzigen Ort darstellen, „wo sie ein menschenwürdiges Leben führen bzw. sozial geschützt und geachtet ihren Fähigkeiten gemäß lernen können“ (ebd., S. 124). Kinder und Jugendliche, insbesondere mit schweren Verhaltensstörungen, können sich in den separaten Einrichtungen integriert und sicher fühlen, weil sie häufig auf spezielle Unterstützungen angewiesen sind, die an den allgemeinen Schulen nicht angeboten werden. Wenn diese „von außen her als exkludierend und diskriminierend abgewertet“ werden, kann dies daher eine Beschränkung ihrer Rechte zur Folge haben (ebd., S. 123). Daher versteht sich die Förderschule im Verhältnis zur integrativen und inklusiven Förderung „als Ausnahme von der Regel der offenen Integration“, die jedoch „an sich noch keinen Widerspruch zum Prinzip der Integration/Inklusion“ bildet

(ebd.).

2) *An koreanischen Schulen*

In Korea wurde die sonderpädagogische Förderung im schulischen Rahmen mit Hilfe ausländischer und koreanischer Missionare der evangelischen Kirche begonnen. Von Bedeutung ist hier insbesondere die amerikanische Missionarin (und Ärztin) Rosetta Sherwood Hall, die einer blinden Koreanerin die amerikanisch-koreanische Blindenschrift gelehrt hatte. Seit 1890 haben vier Mädchen mit Behinderungen mit Hilfe von Hall am Unterricht in der benachbarten allgemeinen Schule teilnehmen können (Kim, B. H. 1994, S. 31, nach Kim, S. A. 1996, S. 95). Sie wohnten in einem Heim, das in der Nähe dieser Schule gebaut wurde. Dort wurden sie auch lebenspraktisch gefördert und in der benachbarten Schule unterrichtet. Dies wird als erster sinnvoller Versuch schulischer integrativer Förderung von Kindern mit Behinderungen und auch als Wurzel der Sonderbeschulung in Korea verstanden (vgl. Kim, D. Y. 1987, nach Ku, B. K. et al. 2004, S. 44). Mit Hilfe von Hall gründete Ik Min Lee im Jahr 1909 die erste Schule für Gehörlose (Kim, D. Y. 1992, nach Kim, S. A. 1996, S. 95).

1913 richtete das japanische Generalgouvernement eine Abteilung für Waisen und Blinde/Gehörlose in einem Rehabilitationszentrum ein. Diese ist allerdings nicht als eine Einrichtung der schulischen Erziehung, sondern vielmehr der Fürsorge zu charakterisieren. 1926 machte Doo Seong Park, ein Lehrer des Rehabilitationszentrums, die koreanische Blindenschrift („Hun-maeng-jeong-eum“⁶) allgemein bekannt (vgl. Ku, B. K. et al. 2004, S. 45). 1935 gründete Pfarrer Chang Ho Lee die „Kwangmyeong-Schule“ für blinde Kinder und Jugendliche. Etwa zur gleichen Zeit (1937) wurde eine Sonderklasse für kränkliche und schwache Kinder von einem Japaner in der „Seoul-Dongdaemun-Elementarschule“ eingerichtet (Kim, D. Y. 1992, An, B. J. 1994, Yeo, K. E. 1992, nach Kim, S. A. 1996, S. 95).

Die Zeit zwischen 1945 (Befreiung von der japanischen Besetzung) und 1950 war eine Phase des Ausbaus privatgeführter Sonderschulen (Kim, D. Y. 1992, Kim, B. H. 1990, nach Kim, S. A. 1996, S. 96). In dieser Zeit war die Verabschiedung des Verfassungsgesetzes (1948) ein einschneidendes Ereignis. In diesem wurde das Bildungsrecht für alle Bürger festgelegt. Wörtlich heißt es: „Alle Bürger haben das gleiche Recht auf Bildung, und mindestens die Grundschulbildung ist verpflichtend und kostenfrei“ (Art. 16). Ende 1949 schuf das Bildungsgesetz die Grundlage für die Einrichtung von Sonderschulen. Hier lautet der entscheidende Artikel wie folgt: „Die Sonderschulen werden eingerichtet, um alle Bürger entsprechend ihren Fähigkeiten zu bilden, ohne sie durch ihre Religion, ihr Geschlecht, ihre soziale Schicht, ihren wirtschaftlichen Status, usw. zu diskriminieren“ (Art. 81).

⁶ Die Bezeichnung stammt aus den koreanischen Schriften „Hun-min-jeong-eum“ („Teaching the People the Proper Sounds“), die 1443 von König Se-jong sowie seinen Wissenschaftlern verfasst und 1446 offiziell bekanntgemacht wurden. „Hun-maeng-jeong-eum“ bedeutet die Lehre, die für die blinden Menschen geeignet ist, denn „maeng“ bedeutet hier „blind“ bzw. „Blinde“.

1964 wurde die erste Grundschule für Kinder mit Körperbehinderung innerhalb des Kinderrehabilitationszentrums der „Yeon-sae“-Uniklinik eingerichtet. 1964 entstanden erste private Sonderschulen für Kinder mit geistiger Behinderung und 1968 wurde die erste staatliche Sonderschule für diese Kinder eingerichtet. Im Laufe der 1970er entstanden 15 Sonderschulen für Kinder mit geistiger Behinderung, davon drei staatliche Schulen und zwölf private (Kim, B. H. 1990, Kim, D. Y. 1991, nach Kim, S. A. 1996, S. 97).

Die schulische Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ ist erst 1957 möglich geworden, als die Bildungskommission der Stadt Seoul zum ersten Mal das Seminar für Beratungslehrerinnen sowie -lehrer (Gyo-do Gyo-sa; School Counselor) durchgeführt hat (vgl. Kim, S. K. 2003, S. 24). Die Hauptaufgaben der Beratungslehrerinnen und -lehrer, die in den Mittel- und Oberschulen eingesetzt wurden, bestanden darin, Schülerinnen und Schüler in schwierigen Situationen zu beraten und ihnen zu helfen. Diese schwierigen Situationen bezogen sich insbesondere auf die Bereiche des Lernens, des zukünftigen und beruflichen Lebens, der Entwicklung der Persönlichkeit sowie des Sozialverhaltens, des gesellschaftlichen und familiären Lebens, sowie der Freizeit. Die erste Sonderschule für Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ ist die „Deokhee-Schule“, die im Jahr 1983 in der Stadt Dae-gu gegründet wurde.

Integrative Förderung an koreanischen Schulen begann mit den Sonderklassen. 1971 wurde die erste Sonderklasse an einer Grundschule in der Stadt Dae-gu eingerichtet. Die erste Diskussion zur Verbesserung des Sonderklassen-Systems hat zwischen 1977 und 1980 stattgefunden. Im Zuge dessen wurde in dieser Zeit die erste Fortbildung für Sonderklassenlehrer durchgeführt. Dies war ein Seminar zur qualitativen Verbesserung und erfolgreichen Erziehung in der Sonderklasse. Einen raschen Aufbau der Sonderklassen gab es in den 1980er Jahren. Zwischen 1983 und 1984 wurden 200 Sonderklassen an Grundschulen neu eingerichtet, zwischen 1985 und 1986 deren 500. In dieser Zeit wurden ebenfalls 522 Sonderklassen auch an Mittelschulen eingerichtet (vgl. Yeo, K. E. 1994, S. 7ff., nach Kim, S. A. 1996, S. 100f.). 1985 haben die Sonderklassen erstmals die Zahl der Sonderschulen überschritten.

Die Sonderklassen wurden ursprünglich nicht zum Zweck integrativer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingerichtet. Am Anfang der 1970er hat das Bildungsministerium die Idee der Sonderklassen vorgelegt, um bei Schülerinnen und Schülern mit Lernproblemen die Trennung von den regulären Klassen zu erleichtern. Die Sonderpädagogen haben hierbei vorgeschlagen, auch für „bildbare“ Kinder mit geistigen Behinderungen Sonderklassen an den Regelschulen einzurichten (vgl. Kim, B. H. 1994, S. 119). Daher waren die Sonderklassen seitens der Regelschulen als eine Art „Aussonderung“ von Kindern und Jugendlichen gleich der Sonderschule angesehen, während sie auf der Seite der

Sonderpädagogen als ein Baustein zur integrativen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen betrachtet wurden (ebd., S. 120).

You Hoon Lee u.a. (2002, S. 28f.) sehen die Bedeutung der Sonderklassen primär darin, dass ihre Einrichtung zum Wechsel von einem singulären sonderpädagogischen System (Sonderschulen) hin zu einem pluralen System (Sonderschulen, Sonderklassen, Integrationsklassen, usw.) beigetragen hat. Dadurch haben sich die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhöht und die Regelschulen sowie die Regelpädagogik haben bei der gemeinsamen Bildung und Erziehung von Behinderten und Nichtbehinderten mehr Verantwortung übernommen. Ihnen zufolge ist außerdem aufgrund der Sonderklassen struktureller Wandel der Sonderschule notwendig geworden. Das heißt, die Sonderschulen sollen sich zu einem speziellen Bildungssystem für schwer- sowie mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler wandeln und als ein sonderpädagogisches Erziehungszentrum vor Ort zur Spezialisierung und Professionalisierung der sonderpädagogischen Förderung beitragen (ebd.).

Die 1980er Jahre lassen sich durch eine qualitative Verbesserung im Bereich der Allgemeinbildungspolitik charakterisieren. Dazu gehören die Aufnahme lebenslänglicher Bildung in die Verfassung, die Erklärung zur Bildungsreform, die Aufnahme der Kulturförderung in die Grundrichtlinien der Staatsideologie, sowie die Pläne zur Chancengleichheit in der Erziehung und zur Verbesserung der dafür nötigen Infrastruktur (Koreanisches Bildungsministerium 1988, nach Kim, S. A. 1996, S. 98). In dieser Zeit lässt sich in der Sonderpädagogik eine quantitative und horizontale Entwicklung feststellen. 24 Sonderschulen für Kinder mit geistiger Behinderung wurden eingerichtet. Fachspezifische Forschungen im sonderpädagogischen Feld wurden begonnen und das gesellschaftliche Verständnis für Menschen mit Behinderungen wurde verbessert (Yeo, K. E. 1994, nach Kim, S. A. 1996, S. 98). Hieran hatten insbesondere das „Jahr der behinderten Menschen“ (1981) und die Paralympics (1988) in Seoul einen großen Anteil.

In den 1990er Jahren wurden die Sonderklassen an Grund- und auch Mittelschulen weiter ausgebaut, und sie sind seitdem auch innerhalb der Oberschulen anzutreffen. Ende der 1990er wurde integrative Förderung auch für Kleinkinder eingeführt, beispielsweise in Kindergärten oder in Sonderklassen für Kleinkinder an den Grundschulen. In diesem Zeitraum entwickelte sich auch eine integrative Förderung in einem aktiveren Sinne, wie etwa die Verlängerung der Integrationszeit von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelklassen. Das siebte Bildungscurriculum für die Sonderschule ist 1998 in einer verbesserten Fassung zur Anwendung gekommen. Es sollte als ein adaptiertes Curriculum des allge-

meinbildenden Curriculums zur integrativen Förderung beitragen. Hiermit ist die integrative Förderung eine wichtige Anforderung an die Sonderklassen geworden. (vgl. Lee, Y. H. u.a. 2000, S. 1)

Im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen (2008)“ werden insbesondere die Verbesserung der Bedingungen sowie des Erziehungsmilieus der Sonderklasse und die Rolle des Sonderpädagogischen Unterstützungszentrums für die integrative und individualisierte Förderung (pädagogische Diagnostik, mobile Erziehungshilfe, sonderpädagogische Unterstützung, usw.) betont. Mit dem „Überarbeiteten Curriculum für die Sonderschule (2008)“ ist es vor allem eine wichtige Aufgabe bei der integrativen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf geworden, sie in das allgemeine Bildungscurriculum zu integrieren. Damit sind die curriculare Adaptation sowie die Erstellung interdisziplinärer individualisierter Erziehungspläne zum Hauptkonzept des gemeinsamen Unterrichts geworden. Das Gewicht integrativer Förderung verschiebt sich bei den bildungspolitischen Forderungen an die Schule allmählich von der „Integration“ hin zur „Inclusion“.

4.4.2. Konzeptionelle Maßnahmen und Modelle an deutschen Schulen

In den 1970er Jahren wurde in Deutschland in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fachdiskussionen postuliert, dass ein separates Fördersystem nicht mehr sinnvoll ist und dieses sich auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durchaus auch negativ auswirken kann (vgl. Münch 1998, S. 108). In der Integrationsdiskussion wurde mit folgenden negativen Wirkungen des separaten Bildungssystems argumentiert:

- Gefahr der Stigmatisierung der separierten Schüler durch die Festschreibung ihres Verhaltens im Sinne des Labeling-Approach (vgl. Bach 1989c, S. 249f.), mit der eine Selbstwertproblematik und Chancenminderung einhergeht (vgl. Hillenbrand 2003, S. 20).
- Es fehlt an positiven Modellen, weshalb die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig negativ beeinflussen können (vgl. Myschker 1990, S. 105).
- Das „Schonklima“ kann Anregungen des Entwicklungspotenzials reduzieren und bei den Schülerinnen und Schüler zu gescheiterten Schulkarrieren führen (vgl. Stein/Fass 1999, S. 57; Demmer-Dieckmann 2008, S. 143). Der KMK zufolge verlassen 80% aller Schülerinnen und Schüler die Sonderschulen ohne Hauptschulabschluss (2005, S. XV, nach Demmer-Dieckmann 2008, S. 143).
- Das separate System kann die soziale Integration der Schüler eher erschweren und dem Anspruch und Charakter einer „Durchgangsschule“ nicht gerecht werden (vgl. Speck 1979, S. 141; 1989, S. 208; Myschker 1993, S. 262ff., nach Stein/Faas 1999, S. 57).

Nach Wocken (2007, S. 56) kann auch die schulische Separation im unterrichtlichen Rahmen eine unbefriedigende Leistungs- und Intelligenzentwicklung zur Folge haben. Ein vierfacher Reduktionismus kann ursächlich die Leistungs- und Intelligenzentwicklung gefährden, nämlich ein didaktischer (quantitative wie qualitative Reduktion des Curriculums), methodischer (Reduktion auf gesteuerte, strukturierte Lernsituationen, weniger komplexe kognitive Opera-

tionen), ein sozialer (niveaureduzierte Lerngruppe) und zeitlicher Reduktionismus (häufigere Unterrichtsstörungen und Schulabsentismus reduzieren die Lernzeit).

Bach (1989c, S. 249f.) beschreibt die negativen Auswirkungen selektiver schulischer Förderung am Beispiel der Regelschule. Hierzu gehören

- die zunehmende Separierungsneigung der Regelschule zur Entlastung angesichts vorhandener Möglichkeiten diese durchzuführen,
- voranschreitende Entpädagogisierung der Regelschule durch Abgabe der pädagogischen Verantwortung bei Verhaltensauffälligkeiten seitens der Lehrer und entsprechend einem eingeeengten Rollenverständnis mit vielfältigen Auswirkungen auf das Schulleben und
- Verdeckung von Korrektur- und Reformbedürftigkeiten der Regelschule durch separierende Verlagerung in spezielle Einrichtungen.

Dies kann eine Beeinträchtigung der Kompetenz der Regelschullehrer in erzieherischer, didaktisch-methodischer Hinsicht und eine Überforderung der Sonderpädagogen zur Folge haben (vgl. Myschker 1990, S. 105f.).

Anfang bis Mitte der 1970er Jahre entstanden unterschiedliche Ansätze sonderpädagogischer Förderung im Rahmen von Gesamtschulen. Soziale Gruppenarbeit, Spielgruppenarbeit, Projektlernen, Zusammenarbeit der Lehrer und Beratung waren die Hauptansätze (vgl. Reiser et al. 2008, S. 652). Es ging im Wesentlichen um die Verhinderung von „Sonderschulbedürftigkeit“, vor allem bei Schülern mit Verhaltensstörungen. In dieser Zeit war insbesondere die Veröffentlichung der Bildungsrat-Empfehlung „zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (1973) ein signifikanter Beitrag und ein Wendepunkt in der Entwicklung sonderpädagogischer Förderung an deutschen Schulen (vgl. Stein 2009b, S. 18).

Die wesentlichen Voraussetzungen der wissenschaftlichen Diskussion um schulische Integration sind auf diese Zeit zurückzuführen:

- auf die Arbeit des Deutschen Bildungsrates (seit 1965), der die Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen und dessen Finanzbedarf erstellt sowie Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens gemacht hat,
- auf die Diskussion um die Gesamtschule als Schule für alle, die gleiche Bildungschancen für alle Kinder bzw. Jugendliche eröffnen und sichern sollte, und
- auf die Diskussion um die Reform der Grundschule (vgl. Reiser et al. 2008, S. 652).

Von Mitte der 1970er bis Anfang der 1980er Jahre zielten die Versuche integrativer schulischer Förderung nicht nur auf eine Reduzierung der Sonderschulbedürftigkeit ab, sondern auch auf eine qualitative Verbesserung. In diesem Zeitraum ist die sonderpädagogische Förderung durch folgende Merkmale zu charakterisieren (Reinartz/Sander 1982, nach Reiser et al. 2008, S. 652):

- Verlagerung der Integrationsforderung und –erwartung von der Gesamtschule auf die Grundschulen,
- Kooperation von Grund- und Sonderschulen,

- Teilintegration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Grundschulen,
- Einrichtung von integrativen Klassen in Grundschulen,
- Integration von Kindern im Förderbereich Sehen und Hören in allgemeine Schulen,
- Verstärkung der Integrationsbewegung auch im Vorschulbereich,
- Veränderungen der Unterrichtsweise sowie der Schulstruktur in den Grundschulen, und
- Arbeit mit Modellen der inneren Differenzierung in den Grundschulen.

In den 70er Jahren, der Zeit der „Wende der Behindertenpädagogik“ (Bach 1973), war eine „gewisse Bereitschaft für Veränderungen“ Grundlage der Diskussionen um die Veränderung der Sichtweise auf die Behinderung (Bach 1973, Kanter 1975), sowie um die fehlende Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den einzelnen Schulformen (Eberwein 1973, Muth 1973, Empfehlung des Deutschen Bildungsrates) (vgl. Gehrman 2001, S. 55f.). Die vorherrschende Tendenz der sonderpädagogischen und integrationspädagogischen Diskussionen in den 80er Jahren ist eine radikale Kritik am Sonderschulwesen, wie etwa bei Feuser (1989), Jantzen (1981), Preuss-Lausitz (1981, 1982, 1986), Deppe-Wolfinger (1985), Muth (1989), Sander (1988), Eberwein (1984, 1987) und anderen (Klee 1980 u. 1981, S. 50ff.; Aly/Aly/Tumler 1981; Mann 1981, Deppe-Wolfinger 1983; Fingerhut/Manske 1984, nach Gehrman ebd.).

So erweitert sich unter dem Einfluss wachsender nationaler und internationaler bildungspolitischer Akzeptanz mit Beginn der 90er Jahre in fast allen Bundesländern der Kreis derjenigen, die über gemeinsamen Unterricht diskutieren und Beiträge dazu veröffentlichen (vgl. Gehrman 2001, S. 67). Wie bereits erwähnt haben in den 90er Jahren (1994) in Deutschland zwei bildungspolitische Entwicklungen der Diskussion über die integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf neue Impulse gegeben, zum einen die Erweiterung des Grundgesetzes. Zum anderen die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Grundschulen und zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen.

Seit Ende der 1980er Jahre wurden Integrationsschulversuche auch in Schulen der Sekundarstufe I durchgeführt. Daher bezogen sich in den 1990er Jahren pädagogische Bemühungen und entsprechende Begleitforschung zur integrativen schulischen Förderung vorwiegend auf den Unterricht und das Schulleben in der Sekundarstufe, sowie schwerpunktmäßig auf Bereiche geistige und körperliche Entwicklung (vgl. Schnell 2003, S. 84f.).

Eggert (2007, S. 91f.) charakterisiert die integrativen Schulversuche dieser Zeit durch

- gemeinsamen Unterricht,
- ambulante Förderung,
- qualitative Förderdiagnostik,
- Vorrang allgemeiner Rahmenrichtlinien (z.B. VO-SF),
- Verzicht auf Klassifikationen und
- Vorrang der individuellen Betrachtung der Förderbedürfnisse.

Somit zeichnet sich die schulische Entwicklung sonderpädagogischer Förderung in Deutsch-

land durch eine zunehmende „Pluralisierung der Orte und Konzepte“ (Heimlich 1996, S. 49, nach Sander 1998, S. 64) aus, die generell weg von den herkömmlichen separierenden Organisationsformen und hin zu integrierenden Formen führt (ebd., S. 64). Integrative und inklusive Schulversuche führen zu einer „Überwindung des mehrgliedrigen, segregierenden und selektierenden Schulsystems“, sowie zu einer „veränderten Pädagogik und Unterrichtspraxis“ (vgl. Stein/Faas 1999, S. 60).

Die Ergebnisse der PISA-Studien seit 2000 stärkten die Bereitschaft, das separierende Schulsystem in Deutschland zu kritisieren (vgl. Speck 2003, 245f.; Wocken 1999; Deutsches PISA –Konsortium 2002, S. 384, Eberwein 2003, usw., nach Meir 2005, S. 74). In einigen Bundesländern wurde und wird eine Reform im Sekundarschulbereich durchgeführt, um frühzeitige schulische Selektion zu vermeiden und bessere Schulabschlüsse zu sichern (siehe Kapitel 7: Exkurs). In den letzten Jahren wurden in manchen Bundesländern die Ganztagschulen erheblich ausgebaut, um Kinder und Jugendliche im schulischen Rahmen länger pädagogisch und erzieherisch zu begleiten und zu betreuen (siehe Kapitel 8.4.1). Es finden sich allerdings auch Argumente gegen diese Entwicklung.

Die Erfahrungen der letzten vierzig Jahren mit gemeinsamem Unterricht in Deutschland haben in der Sonderpädagogik teilweise auch zu einer kritischen Betrachtung der integrativen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf geführt. Beispielsweise wurde die Integrative Regelklasse des Bundeslandes Hamburg, in der Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung ohne diagnostische Feststellung gefördert werden, verändert. Wocken (2010a, S. 2) beschreibt das Konzept dieser Integrativen Regelklassen als „inklusives Bildungssystem“, in dem keine diagnostische Klassifizierung vorausgesetzt wird. Diese Klasse ist seit 2003 nicht mehr im Schulgesetz als Förderort festgeschrieben und Feststellungsdiagnostik wurde erneut eingeführt. In Berlin wird heute eine finanzielle Kürzung integrativer Angebote durchgeführt.

Die Umwandlung der sonderpädagogischen Lehrerbildung ist seit ein paar Jahren auch ein Hauptthema in der Diskussion zur integrativen und inklusiven schulischen Förderung in Deutschland. Dabei geht es beispielsweise um die Einführung der BA-MA-Studiengänge. Hier nimmt die Kritik an dieser strukturellen Umwandlung des Lehrerbildungssystems sowie an der allgemeinsonderpädagogikorientierten Ausbildung zu. Was als erforderlich angesehen wird, ist eine sonderpädagogische Qualifizierung der Regelschullehrkräfte. Diese Thematik wird in den weiteren Kapiteln genauer behandelt.

4.4.3 Staatliche Entwicklungspläne als bildungspolitische Anregung in Korea

Die koreanische Regierung hat in den 1960er Jahren den „Fünfjahresplan für Wirtschaftliche Entwicklung“ veröffentlicht. Im Jahr 1967 wurde der „Plan für Entwicklung der Sondererziehung“ als ein Teil dieses Plans umgesetzt. Eine tatsächliche Reform der Sondererziehung

wurde mit Hilfe des „Fünfjahresplans für die Entwicklung der Sondererziehung“ angestoßen.

In den Plänen für den Zeitraum von 1967 bis 1996 lauteten die Hauptziele wie folgt (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 1993; Kang, J. H. 2005):

1. Plan für die Bildungsbereiche mittels des 2., 3., 4. und 5. Plans für wirtschaftliche Entwicklung (1967-1986)
 - 1)2. Plan (1967-1971)
 - Ausbau von Sonderschulen sowie –klassen
 - Stabilisierung der Schulpflicht in der Grundschulzeit
 - Erhöhung der Zahl der Lehrkräfte
 - Unterstützung der Schulen in privater Trägerschaft, usw.
 - 2)3. Plan (1972-1976)
 - Verbesserung der Erziehung von Kindern mit Körperbehinderung, Sehbehinderung sowie Gehörlosigkeit und geistiger Behinderung
 - 3)4. Plan (1977-1981)
 - Ausbau von Sonderschulen sowie –klassen
 - Kostenfreie Bildung an Sonderschulen in der Mittelschulstufe
 - Verbesserung der Unterstützung an Sonderschulen in privater Trägerschaft
 - Bestimmung entsprechender Curricula für die Sonderschule, usw.
 - 4)5. Plan (1982-1986)
 - Ausbau von Sonderschulen sowie –klassen für Kinder mit schweren Behinderungen
 - Auf- und Ausbau der Einrichtungen für therapeutische und berufliche Unterstützung an den Schulen, usw.
2. Plan für die Bildungsbereiche im 6. Plan für wirtschaftliche Entwicklung (1987-1991)
 - 1)Erweiterung der Bildungschancen von Kindern mit Behinderungen: Kinder mit schwerer Behinderung an Sonderschulen, Kinder mit leichter Behinderung in Sonderklassen
 - 2)Qualifizierung bei der Durchführung der Curricula für die Sonderschule
 - 3)Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Sonderschullehrer sowie Einsatz qualifizierter Sonderschullehrer
 - 4)Einrichtung des „Korea Institute for Special Education“ (Forschung sowie Entwicklung didaktischer und lernbezogener Methoden sowie –materialien, Aus- und Fortbildung von Sonderschul- und Sonderklassenlehrern)
3. Plan für die Bildungsbereiche im 7. Plan für wirtschaftliche Entwicklung (1992-1996)
 - 1)Erweiterung der Chancen auf sonderpädagogische Förderung
 - 2)Entwicklung sonderpädagogischer Förderprogramme
 - 3)Verbesserung der Berufsbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
 - 4)Stabilisierung der sonderpädagogischen Unterstützungssysteme
 - 5)Verbesserung des sonderpädagogischen Lehrerbildungssystems

In diesem Zeitraum waren der Ausbau der Sonderschulen sowie –sonderklassen, die Verbesserung der personellen Rahmenbedingungen sowie der Sonderschulcurricula und die Stärkung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen vor allem im Kleinkind- sowie Grundschulalter die wichtigsten Ziele sonderpädagogischer Förderung in Korea. Bei der integrativen Förderung in den Sonderklassen war es vorrangig, dass Sonderklassenschülerinnen und –schüler nur stundenweise in den Regelklassen unterrichtet werden. Die Organisation „Korean Institute for Special Education (KISE)“ wurde als eine staatliche

sonderpädagogische Forschungsinstitution eingerichtet, die dem Bildungsministerium zugeordnet ist. Obwohl sie hauptsächlich für die sonderpädagogische Forschungsarbeit eingerichtet wurde, führt sie auch andere sonderpädagogische Arbeit wie beispielsweise Lehrerweiterbildung durch (vgl. Jung, H. S. u.a. 2004, S. 114). Diese Aufgaben erhält auch der nächste Entwicklungsplan (1998-2002) weiter (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 1998b).

Ziele des weiteren „Fünfjahresplans für die Entwicklung der Sondererziehung (03-07)“:

Gesamtplan für Entwicklung der Sonderpädagogik		
Ebene	Bereiche	Inhalte
Plan auf qualitativer Ebene	Verbesserung der Bildungsqualität durch Differenzierung sowie Verbesserung der Bildungsmaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Curricula sowie Lernmaterialien und –mittel für sonderpädagogische Förderung • Intensivierung der Berufsbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Vermehrung der Informationen über Sonderpädagogik • Verbesserung der sonderpädagogischen Unterstützungen
	Steigerung der Verantwortlichkeit und Professionalität für sonderpädagogische Förderung bei Lehrern	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortungsbewusstsein von Lehrern für Sonderpädagogik • Erhöhung der Chancen auf Fortbildungen für Lehrer • Steigerung der Professionalität der sonderpädagogischen Kräfte
Plan auf quantitativer Ebene	Versicherung der Schulbildungschance im integrativen schulischen Milieu	<ul style="list-style-type: none"> • auf die Bedürfnisse der Schüler abgestimmtes sonderpädagogisches Diagnosesystem • Angleichung der Bildungschancen in Bezug auf Regionen und Schulcurricula • Verstärkung integrativer Förderung • Verstärkung der Hochschul- sowie Erwachsenenbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
	Restrukturierung der sonderpädagogischen Vermittlungs- und Unterstützungssysteme	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbau sowie Aktivierung der „Sonderpädagogischen Unterstützungszentren“ • Verstärkung der Unterstützungsfunktion der Sonderpädagogik sowie mehr Einsätze qualifizierter Kräfte • Steigerung der finanziellen Unterstützung für Sonderpädagogik • Verstärkung der Funktion sowie Verbesserung der Leistungsfähigkeit des „Korea Institute for Special Education“

Tab. 4: „Fünfjahresplan für die Entwicklung der Sondererziehung (03-07)“ in Korea (vgl. Lee, J. H. 2003)

In diesem Zeitraum ging es insbesondere um curriculare Inklusion, Verbesserung der Fortbildungsbedingungen sowohl für Sonderpädagogen als auch für Regelschullehrer in Bezug auf integrative Förderung. Hier wurde besonders die Verbesserung der sonderpädagogischen Kompetenzen der Regelschullehrkräfte als dringend erforderlich angesehen (vgl. Jung, D. Y. 2004, S. 64). Die Funktion des „Korea Institute for Special Education“ wurde gefestigt, integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen (vgl. Jung, D. Y. 2002, S. 38ff.; Lee, H. J. 2003, S. 37f.). Hier werden die Sonderklassen als unterstützende Maßnahme integrativer bzw. inklusiver Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verstanden, wobei deren Schüler den Regelklassen angehören. Die Einführung der koreanischen „Sonderpädagogischen

Unterstützungszentren (Special Education Support Center)“ (2001) spielt zur weiteren Entwicklung sonderpädagogischer Förderung eine wichtige Rolle (vgl. Lee, M. S. et. al 2005, S. 89).

Die koreanische Regierung hat den 3. „Fünfjahresplan für die Entwicklung der Sondererziehung“ (2008-2012) bekannt gegeben. Das Ziel dieses Plans ist insbesondere, dazu beizutragen, die für die jeweiligen Behinderungsarten und –schweregrade geeigneten Fördermaßnahmen zu entwickeln, um die Selbstverwirklichung und die gesellschaftliche Integration von allen Menschen mit Behinderungen zu fördern.

Der Überblick über diese Zielvorstellungen stellt sich folgendermaßen:

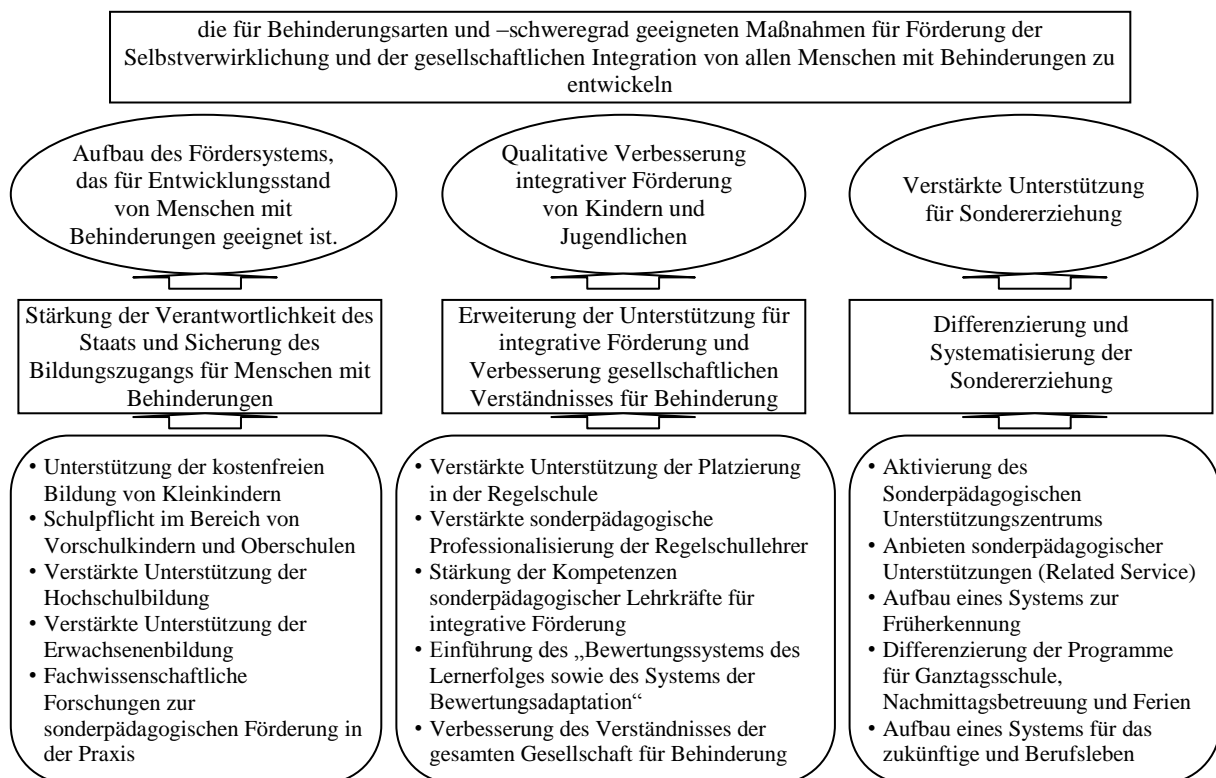


Abb. 4: 3. „Fünfjahresplan für die Entwicklung der Sondererziehung (2008-2012)“ in Korea (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008a, S. 121)

Zum Erreichen der genannten Ziele (Selbstverwirklichung, gesellschaftliche Integration) soll der Staat mehr Verantwortung für sonderpädagogische Förderung übernehmen. Der Bildungszugang für Menschen mit Behinderungen muss gesichert, integrative Förderung unterstützt und gesellschaftliches Verständnis für Behinderungen verbessert werden. Des Weiteren soll sonderpädagogische Förderung differenziert und systematisiert werden.

Dies bedeutet eine Verbesserung der sonderpädagogischen Förderung von Kleinkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, von Schülerinnen/Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Oberschulen und auch im Bereich der Hochschulbildung und Erwachsenenbildung. Für schulische integrative und inklusive Förderung müssen die Kompetenzen der

Sonderpädagogen sowie Regelschullehrkräfte verbessert werden und angemessene Bewertungssysteme sowie –maßnahmen müssen eingerichtet werden, um die Lernerfolge von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu evaluieren. Die Rolle der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren wird gestärkt und Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bekommen sonderpädagogische Unterstützungen („Special Education Related Service“). Außerunterrichtliche sowie berufliche Maßnahmen werden erweitert. Hier gewinnen auch die Erweiterung der Professionalität der sonderpädagogischen Lehrkräfte und die Stärkung der pädagogischen und sonderpädagogischen Unterstützungen an besonderer Bedeutung.

5. Emotional/Behavioral Disorders bei Kindern und Jugendlichen

5.1 Abgrenzung von anderen Störungsbildern

„Emotional/Behavioral Disorders“ weisen ein breites Spektrum an Erscheinungsbildern auf, haben häufig andere Behinderungen bzw. Störungen als Folge und erscheinen auch bei anderen Behinderungen sowie Störungen als Begleiterscheinungen. In der Schulpraxis sind insbesondere das Verhältnis zwischen den „Emotional/Behavioral Disorders“ und psychischen/seelischen Störungen sowie zwischen den „Emotional/Behavioral Disorders“ und Lernstörungen von Bedeutung.

5.1.1 Psychische/seelische Störungen bzw. Mental Disorders

In Bezug auf die Unterschiede zwischen „Emotional/Behavioral Disorders“ und psychischen Störungen ist Došen (1993, S. 93, zit. nach Theunissen 2006, S. 9) der Auffassung, „dass eine Verhaltensstörung Defizite in der Entwicklung interpersonaler Fähigkeiten widerspiegeln (kann, G. T.), ohne dass eine Psychopathologie zugrunde liegt; in einem anderen Fall können die gleichen Verhaltensprobleme und Einschränkungen der sozialen Entwicklung als Symptome einer zugrunde liegenden psychischen Erkrankung interpretiert werden“. Nach dieser Definition sind „Emotional/Behavioral Disorders“ eine Beeinträchtigung der Entwicklung sozialer und zwischenmenschlicher Fähigkeiten, die nicht zwangsläufig psychopathologische Komplikationen zur Folge haben. Eine psychische Erkrankung kann aber durchaus Verhaltensprobleme und eine Einschränkung sozialer und zwischenmenschlicher Fähigkeiten, also „Emotional/Behavioral Disorders“ verursachen. Insgesamt sind „Emotional/Behavioral Disorders“ „nicht von vornherein zu pathologisieren, sondern in erster Linie als eine pädagogisch relevante Problematik zu betrachten“ (Theunissen 2006, S. 10).

Im Weiteren betont Theunissen, dass ein „extrem“ gestörtes Verhalten auch nicht in erster Linie psychopathologisch bedeutsam ist, sondern sozial und pädagogisch. Deshalb ist es notwendig, eine soziale Problembearbeitung (z.B. durch soziales Kompetenz- und Gruppentraining) durchzuführen und weiter zu entwickeln. Obwohl „Emotional/Behavioral Disor-

ders“ auch Symptome einer psychischen Störung sein können, sind sie auf den erzieherischen Kontext zurückzuführen. Dagegen geht es bei psychischen Störungen im Sinne von Krankheiten eher um psychiatrisch definierte Merkmale, etwa in Form einer Psychose (Lingg/Theunissen 2000, S. 19, nach Theunissen 2008, S. 23). „Emotional/Behavioral Disorders“ sind nicht allein auf eine Person zentriert, sondern auf das Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt (Theunissen 2005, S. 59, nach Theunissen 2008 ebd.).

Ein Grund dafür, dass „Emotional/Behavioral Disorders“ oftmals mit psychischen Störungen gleichgesetzt werden, besteht darin, dass Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ häufig mit Hilfe medizinisch-psychiatrischer Klassifikationssysteme wie dem ICD-10 oder dem DSM-IV diagnostiziert werden. Seelischen Störungen (Mental Disorders) ist in der internationalen Klassifikation psychischer Störungen der Weltgesundheitsorganisation ein entsprechendes Kapitel gewidmet (ICD 10 Kapitel V (F)).

Folgende Gruppen psychischer und verhaltensbezogener Störungen werden hier voneinander unterschieden:

- F0 Organische, einschließlich symptomatischer psychischer Störungen
- F1 Psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen
- F2 Schizophrenie, schizotype und wahnhaftige Störungen
- F3 Affektive Störungen
- F4 Neurotische-, Belastungs- und somatoforme Störungen
- F5 Verhaltensauffälligkeiten mit körperlichen Störungen oder Faktoren
- F6 Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen
- F7 Intelligenzminderung
- F8 Entwicklungsstörungen
- F9 Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend
- F99 Nicht näher bezeichnete psychische Störung (vgl. Dilling, Mombour/Schmidt 2008, S. 38ff.)⁷

Hier bilden die Verhaltens- und emotionalen Störungen also eine Subgruppe der psychischen Störungen. Als relevante Erscheinungsformen von „Emotional/Behavioral Disorders“ bei Kindern und Jugendlichen werden Entwicklungsstörungen und Verhaltens- und emotionale Störungen genannt.

Entwicklungsstörungen beginnen in der Regel im Kleinkindalter bzw. allgemein in der Kindheit. Dazu gehören Störungen des Sprechens und der Sprache, Störungen der schulischen Fertigkeiten (z.B. Lese-Rechtsschreibstörung, Rechenstörung), Störungen der Motorik (z.B. Dyspraxie) und tiefgreifende Entwicklungsstörungen (wie z.B. die Syndrome des frühkindlichen Autismus und der autistischen Psychopathie) (ebd., S. 283ff.).

Verhaltens- und emotionale Störungen beginnen in der Kindheit oder in der Jugend. Dazu gehören

⁷ Aktuell ist die ICD-10-GM Version 2011.

- hyperkinetische Störungen: z.B. Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung, hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens,
- Störungen des Sozialverhaltens: z.B. Störung des Sozialverhaltens in der Familie, Störung des Sozialverhaltens bei fehlenden sozialen Bindungen, Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten,
- kombinierte Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen: z.B. Störungen des Sozialverhaltens mit depressiver Störung,
- emotionale Störungen des Kindesalters: z.B. emotionale Störung mit Trennungsangst, phobische emotionale Störung, Störung mit sozialer Überempfindlichkeit, emotionale Störung mit Geschwisterrivalität,
- Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit: z.B. elektiver Mutismus, reaktive Bindungsstörung, Bindungsstörung mit Enthemmung,
- Ticstörungen und andere Verhaltens- oder emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend: z.B. Enuresis, Enkopresis, Pica, Stottern, Poltern, usw. (ebd., S. 315ff.).

Das DSM-IV ist in fünf Achsen unterteilt, nämlich klinische Störungen sowie andere klinisch relevante Probleme (Achse I), geistige Behinderung (Achse II), medizinische Krankheitsfaktoren (Achse III), psychosoziale oder umgebungsbedingte Probleme (Achse IV) und die globale Beurteilung des Funktionsniveaus (Achse V) (vgl. Hennig 1996, S. 17). Ein großer Teil der „Emotional/Behavioral Disorders“ im Kindes- und Jugendalter, die in sehr vielen pädagogischen Einrichtungen zu einem verstärkt auftretenden Problem werden, wird nach dem DSM-IV mit den Begriffen „Störung des Sozialverhaltens“ und „Störung mit oppositionellen Trotzverhalten“ klassifikatorisch erfasst.

Die Störung des Sozialverhaltens wird folgendermaßen charakterisiert (Hennig 1996, S. 123f.):

- 1) Ein repetitives und anhaltendes Verhaltensmuster, durch das die grundlegenden Rechte anderer und wichtige altersentsprechende gesellschaftliche Normen oder Regeln verletzt werden wie aggressives Verhalten, Zerstörung von Eigentum und schwere Regelverstöße.
- 2) Die Verhaltensstörung verursacht in klinisch bedeutsamer Weise Beeinträchtigungen in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen.
- 3) Bei Personen, die 18 Jahre oder älter sind, treffen die Kriterien einer Antisozialen Persönlichkeitsstörung nicht zu.

Die Störung mit oppositionellem Trotzverhalten zeichnet sich durch Folgendes aus (ebd., S. 133):

- 1) Ein mindestens sechs Monate anhaltendes Muster von negativistischem, feindseligem und trotzigem Verhalten.
- 2) Hierbei verursacht die Verhaltensstörung in klinisch bedeutsamer Weise Beeinträchtigungen in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen.
- 3) Die Kriterien treten nicht ausschließlich im Verlauf einer Psychotischen oder Affektiven Störung auf.
- 4) Die Kriterien einer Störung des Sozialverhaltens sowie einer Antisozialen Persönlichkeitsstörung bei Personen über 18 Jahren sind nicht erfüllt.

Defizite der ICD-10 sowie des DSM-IV sind darin zu sehen, dass „Emotional/Behavioral Disorders“ nicht an eine bestimmte Therapietheorie gebunden sind, dass nicht alle Fälle von diesen Systemen eindeutig kategorial zugeordnet werden können und dass in beiden Diagnose-

systemen der Entwicklungsaspekt fast keine Rolle spielt, während medizinische und psychologische Aspekte beherrschend sind (vgl. Goetze 2007, S. 303).

In Deutschland ist der Begriff „seelische Behinderung“ im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz: KJHG, §35a) zu finden. Dort ist die Rede von Kindern und Jugendlichen, „die seelisch behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind“. Nach dieser sozialgesetzlichen Vorgabe gelten die Bestimmung des Personenkreises sowie die Art der Maßnahmen des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG: §39, §40), wie auch die Eingliederungshilfe-Verordnung nach §47 des Bundessozialhilfegesetzes. In der Eingliederungshilfe-Verordnung nach §47 des Bundessozialhilfegesetzes (vgl. §3) heißt es: „Seelisch wesentlich behindert (...) sind Personen, bei denen infolge seelischer Störungen die Fähigkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft in erheblichem Umfange beeinträchtigt ist. Seelische Störungen, die eine Behinderung (...) zur Folge haben können, sind: 1. körperlich nicht begründbare Psychosen, 2. seelische Störungen als Folge von Krankheiten oder Verletzungen des Gehirns, von Anfallsleiden oder von anderen Krankheiten oder körperlichen Beeinträchtigungen, 3. Suchtkrankheiten, 4. Neurosen und Persönlichkeitsstörungen“.

Der Begriff der seelischen Behinderung schließt „alle besonderen Auffälligkeiten“ ein, „die nicht eindeutig einer bestimmten Form einer Behinderung zugeordnet werden können (z.B. Kinder mit allgemeinen Entwicklungsverzögerungen, Kinder mit dem ADS-Syndrom und Kinder mit autistischen Verhaltensweisen etc.)“ (vgl. Lebenshilfe des Landesverbandes/Verband deutscher Sonderschulen 2003). Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung gehören sozialgesetzlich zu diesem Personenkreis (§§35a ff. KJHG) (ebd.). „Seelische Behinderung“ kann hier allerdings von psychischen Störungen nicht scharf abgegrenzt werden, denn grundsätzlich können alle psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter zu einer seelischen Behinderung führen. Sie sind nicht mit Verhaltensstörungen gleichzusetzen.

In Korea wird die Behinderung im Bereich der Sozialarbeit auf zwei Ebenen, nämlich der körperlichen und der seelischen betrachtet, wobei „Emotional/Behavioral Disorders“ nicht unmittelbar mit seelischen Störungen gleichzusetzen sind. Im „Fürsorgegesetz für Menschen mit Behinderungen“ werden Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ drei Kategorien, nämlich kognitiver Behinderung, autistischen Störungen und psychischen Störungen, zugeordnet (Artikel 2). In der Ausführungsanordnung dieses Gesetzes werden diese folgendermaßen definiert:

- *Menschen mit kognitiven Behinderungen* zeichnen sich dadurch aus, dass aufgrund einer andauernden Verzögerung geistiger Entwicklung ihre kognitive Entwicklung gestört ist, wodurch sie erhebliche Schwierigkeit in ihrem Alltags- und Sozialleben haben.
- *Menschen mit autistischen Störungen* haben durch Störungen der sprachlichen und

körperlichen Kommunikation, der Selbstkontrolle, der Sozialanpassungsfertigkeiten und –fähigkeiten im Alltags- und Sozialleben erhebliche Einschränkungen.

- *Menschen mit psychischen Störungen* haben durch andauernde Schizophrenie, „Schizoaffective Disorder“ (Affective Disorder: unangepasste emotionale Reaktionen), „Bipolar Affective Disorder“ oder andauernde Depression Schwierigkeiten mit ihrer emotionalen Kontrolle (Emotional Incontinence), ihrer Verhaltenssteuerung, kognitiven Funktionen und bei bestimmten Fähigkeiten, wodurch ihr Alltags- und Sozialleben erheblich eingeschränkt ist.

Im Jahr 2007 wurde “The American Association on Mental Retardation (AAMR)” in “The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)” umbenannt. “Mental Retardation” wurde durch “Intellectual and Developmental Disabilities” ersetzt (vgl. Hallahan et al. 2009, S. 145f.). In der Folge hat das koreanische “Fürsorgegesetz für Menschen mit Behinderungen“ (teilweise geändert in den Jahren 2008 und 2009) in seinen Durchführungsbestimmungen den amerikanischen Begriff “Intellectual and Developmental Disabilities” aufgenommen. Es verwendet jetzt die beiden Begriffe „kognitive Behinderung“ (Intellectual Disabilities) und „seelische Störungen (Mentally Disordered/Disabled, Mental Illness/Disorder/Disability, usw.)“. Kinder und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ werden aus sozialgesetzlicher Sicht diesen Gruppen zugeordnet.

Im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ wird der Bereich „Developmental Disabilities“ zu den Behinderungskategorien (Förderschwerpunkten) gezählt. Diesem Gesetz nach betreffen „Developmental Disabilities“ Kleinkinder sowie Kinder unter dem 8. Lebensjahr, die mindestens in einem Bereich der körperlichen, kommunikativen, oder sozial-emotionalen Anpassungsverhaltensentwicklung eine so erhebliche Verzögerung im Vergleich mit Gleichaltrigen aufweisen, dass sie spezieller Erziehungshilfen bedürfen. In der Schulpraxis wird es vermieden, bei Kindern im früheren Grundschulalter „Emotional/Behavioral Disorders“ zu diagnostizieren. Sie werden häufig als Kinder mit „Developmental Disabilities“ bezeichnet. Dies ist insbesondere dem Wunsch der Eltern von Kindern mit „Emotional/Behavioral Disorders“ geschuldet, ihre Kinder nicht zu stigmatisieren.

Es ist festzuhalten, dass sich in Korea die Begriffe „Emotional/Behavioral Disorders“, „Mental Retardation/Disabilities“ und „Developmental Disabilities“ in der Praxis überschneiden, da weder das Sozialgesetz noch das Schulgesetz eine deutliche Abgrenzung zwischen diesen Begriffen beinhaltet.

5.1.2 Lernstörungen

Es werden verschiedene Begriffe für Schwierigkeiten im Bereich des Lernens verwendet. Im deutschsprachigen Raum werden Bezeichnungen wie Lernbeeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und sehr oft Lernbehinderung verwendet, während im englischen Sprachraum die Bezeichnung „Learning Disabilities“ verbreitet ist. In Korea ist „Hak-seup

Jang-ae“ (Lernbehinderung) die offiziell anerkannte Bezeichnung.

In Deutschland wurden die Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten bzw. mit Beeinträchtigungen beim Lernen (KMK-Empfehlungen 1999) in Schule mit Förderschwerpunkt Lernen umbenannt. Beeinträchtigungen des Lernens sollen nunmehr auch als Ergebnis einer Individuum-Umwelt-Beziehung betrachtet werden. Das heißt, soziokulturell bedingte Benachteiligungen, soziale Randständigkeit und psychosoziale Verletzungen müssen auch beachtet werden. Dabei beeinflussen die genannten Beeinträchtigungen besonders grundlegende Bereiche der Lernentwicklung wie Denken, Gedächtnis, sprachliches Handeln, Wahrnehmung, Motorik, Emotionalität und Interaktion (ebd.).

Im Fall von Korea bildet die Kinder- und Jugendgruppe mit „Hak-seup Jang-ae“ erst seit 1994 (Gesetz für Sondererziehung) einen eigenständigen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen existieren in Korea allerdings nicht. Die schulrechtliche Definition von Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen ist grob und unklar. Das „Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ definiert Schülerinnen und Schüler mit „Special Education Needs“ im Bereich Lernen als Personen, die im Bereich von Lernfunktionen wie Hören, Sprechen, Aufmerksamkeit, Kognition, Gedächtnis und Problemlösung oder im Bereich von Lernleistungen wie Lesen, Schreiben oder Mathematik erhebliche Schwierigkeiten haben (Durchführungsbestimmung, Anhang). Hier werden ursächlich nur die psychischen Faktoren des Kindes erwähnt.

In der Schulpraxis sind Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ und Beeinträchtigungen des Lernens häufig kaum zu unterscheiden. Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ haben durch ihre ungünstigen emotionalen und verhaltensbezogenen Merkmale wie etwa schwache Aufmerksamkeit, niedriges Selbstwertgefühl, schlechtes Verhältnis mit Lehrern und Mitschülern beim Lernen häufig große Schwierigkeiten. Dagegen zeigen Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen beim Lernen wegen ihres negativen Lernverhaltens sowie schlechter Leistungen im Lehr- und Lernprozess oftmals als Folge emotionale und soziale Störungen. Beispielsweise ist in einer Studie „auf eine hohe Belastung der in einer kinderpsychiatrischen Ambulanz vorgestellten Kinder mit Rechenstörungen durch emotionale Probleme hingewiesen worden“ (v. Aster und Göbel 1990, nach Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2008, S. 354). Dagegen zeigen Kinder „mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten“ häufiger „die Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung und die Störung des Sozialverhaltens“ (Willcutt/Pennington 2000, nach Klicpera/Gasteiger-Klicpera ebd.).

Es gibt zwar „Kinder, die Verhaltensstörungen ohne Lernstörungen zeigen, und – viel seltener – Kinder mit Lernstörungen ohne Verhaltensstörungen; in der Regel sind jedoch Lern- und

Verhaltensstörungen zwei Aspekte ein und derselben Konfliktsituation“ (Schenk-Danzinger 1976, S. 7, zit. nach Mutzeck 2004, S. 10). Lernstörungen unterscheiden sich von „Emotional/Behavioral Disorders“, da sie sich stark auf eine Minderung der Leistungen beziehen, die insbesondere von den intellektuellen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen abhängt. Daher haben Kinder und Jugendliche Lernstörungen, wenn sie deutlich unterhalb des Altersdurchschnitts bzw. des Niveaus liegen, das aufgrund der allgemeinen intellektuellen Begabung zu erwarten ist (vgl. Linderkamp/Grünke 2007, S. 14). Dagegen sind Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in ihren sozial-emotionalen Reaktionen und Handlungsweisen gestört (ebd.).

Neuere Forschungen zur Metakognition weisen darauf hin, dass trotz keiner bedeutsamen kognitiven Ausfälle bei Intelligenztests Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ bei den exekutiven Komponenten ihres Verhaltens große Schwierigkeiten haben. Somit führen Defizite im Planen, Regulieren und Kontrollieren der eigenen kognitiven Vorgänge vielfach zu Aufmerksamkeitsstörungen oder impulsivem Verhalten (vgl. Neukäter/Wittrock 2002, S. 256).

Um die Probleme und Unsicherheiten zu vermeiden, die sich aus der begrifflichen Vielfalt und Verflochtenheit der Beeinträchtigungen im Verhalten von Kindern und Jugendlichen ergeben können, verwenden Leitner et al. (2008, S. 16f.) den Sammelbegriff „Verhaltens- und Lernschwierigkeiten“. Dieser wird als ein Oberbegriff „für alle Verhaltensauffälligkeiten, Lern- und Verhaltensstörungen, abweichende Verhaltensweisen, Lernbehinderungen, Lernhemmungen und Schulschwächen“ verstanden, „von welchen das Kind und seine Umwelt“ betroffen sind. Diese begriffliche Kategorisierung, die die mit dem schulischen Lehr- und Lernprozess zusammenhängenden vielfältigen Störungsbilder in einem Bereich zusammenfasst, ist jedoch für die vorliegende Arbeit nicht geeignet. Denn der Fokus in der vorliegenden Arbeit liegt nicht hauptsächlich bei den Lernproblemen von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“, sondern bei ihren Störungen des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens im Kontext der schulischen Förderung.

5.2 Begriffliche Diskussion und gebräuchliche Definitionen

In diesem Abschnitt des fünften Kapitels wird thematisiert, welche Begriffe und Definition in Deutschland und Korea gebräuchlich sind. Mit dieser Thematik sind auch kritische Diskussionen verbunden, die eine neue Perspektive auf die weitere begriffliche Entwicklung eröffnen, was im Kapitel 10.2.2 ausführlicher thematisiert wird.

5.2.1 Verhaltensstörungen und Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung in Deutschland

Die Definitionen von Verhaltensstörungen beziehen sich auf eine Vielfalt anderer Begriffe wie

Verhaltensauffälligkeit, Problemverhalten, Psychopathen, abweichendes Verhalten, Erziehungsschwierigkeit, Delinquenz, usw. Dies beruht darauf, dass die Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen eine mehrdimensionale und interdisziplinäre Disziplin ist, die enge Bezüge zu Nachbardisziplinen wie Medizin, Psychologie, Soziologie, Schul- und Sozialpädagogik hat (vgl. Stein 2008, S. 3f.). Die daraus entstehende begriffliche Vielfalt ist wie folgt zusammenzufassen:

(Schul-)pädagogik	Erziehungsschwierigkeit, Schwererziehbarkeit, sogenannte ‚Unerziehbarkeit‘, Verhaltensauffälligkeit, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns)
Medizin und Psychologie	Neurose, Psychose, Psychopathie, (Persönlichkeits-)störung, Aufmerksamkeits-Defizit-Hyper-/Hypo-Aktivitätsstörung (ADHS)
Sozialpädagogik sowie Kinder- und Jugendrecht	Verwahrlosung, seelische Behinderung, Delinquenz, Kriminalität
Soziologie	abweichendes Verhalten
Berufspädagogik	Benachteiligung, Lernbehinderung

Tab. 5: Begrifflichkeit im Kontext von ‚Verhaltensstörungen‘ (Stein 2008, S. 11; Myschker 2009, S. 47)

Verhaltensstörungen von Kindern und Jugendlichen wurden bis Ende des 19. Jahrhunderts überwiegend aus moralischer Sicht betrachtet. Kinder und Jugendliche mit diesen Störungsbildern wurden als „boshaft“, „verkommen“, entartet“, verschlagen“, „verwahrloste“, „zuchtlos“ oder „sittlich verwildert“ bezeichnet (vgl. Göppel, 2010, S. 15). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstand eine andere Sichtweise auf schwierige Kinder und Jugendliche, die sich durch „Entmoralisierung“ auszeichnete und die Störungen von Kindern als pädagogische Fehler ansah (ebd., S. 16). Hier ist auch der Begriff „pädagogische Pathologie“ im Sinne von Strümpell einzuordnen. In Bezug auf dieses Konzept sind psychopathologische Deutungsmuster sowie -perspektiven in der Pädagogik und in der Sonderpädagogik entwickelt worden. In den folgenden Jahrzehnten war von „Kindern mit psychopathischen Minderwertigkeiten“ die Rede (ebd., S. 17).

Hierbei spielten das Werk von Strümpell „Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder“ (1890) und eine Monographie von Johannes Trüper „Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter – Ein Mahnwort für Eltern, Lehrer und Erzieher“ eine wichtige Rolle (vgl. Göppel 2010, S. 16f.). Strümpell (1890, S. 16f., zit. nach Göppel 2010, S. 16) benennt pädagogische Fehler wie folgt:

„Die pädagogische Pathologie ist die Lehre von all denjenigen Zuständen, und Vorgängen, welche erfahrungsmäßig während der Entwicklung des geistigen Lebens von solcher Beschaffenheit sind, dass sie der Abschätzung und Werthbestimmung, nach denen der Pädagogen sie im Hinblick auf die von ihm gedachte oder erstrebte Jugendbildung auffaßt und beurteilt, sich entweder nicht als genügend oder als bedenklich oder schädlich, überhaupt als in irgendwelcher Hinsicht der Besserung bedürftige Fehler darstellen. Solche Fehler nennen wir pädagogische Fehler“.

Hiermit grenzt Strümpell medizinische Probleme von einer „pädagogischen Pathologie“ ab (vgl. Göppel ebd., S. 17). Trüper (1893, S. 4f., nach Göppel ebd., S. 17f.) stellt in seiner genan-

nten Monographie fest, dass jene Kinder zwar „von klein auf schwer erziehbar“ seien, „sofern sie nach den Erziehungsplänen und –methoden für Normale behandelt werden sollen; aber ob die Beschwerde auch weit gehe, so sind sie doch nicht in der Weise geschwächt, gebunden, hingegeben und gehemmt, dass sie die Freiheit ihrer Willensbestimmung eingebüßt hätten“.

Der Begriff „Verhaltensstörung“, der ursprünglich nicht aus dem pädagogischen Kontext stammte, wurde in Deutschland erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Pädagogik adaptiert (vgl. Hillenbrand 2008, S. 9). Der Begriff „Verhaltensstörung“ (Behavioral Disorder) bzw. „Kinder mit Verhaltensstörung“ wurde in Deutschland in Folge des „Premier Congrès mondial de psychiatrie“ (im September 1950 in Paris) ab ca. 1950 an Stelle der Bezeichnung „psychische Krankheit“ verwendet (vgl. Ey/Marty/Daumézon 1952; Wiesenhütter 1964, S. 138; Myschker 2005, S. 38; Göppel 1989, S. 286, nach Hillenbrand 2008, S. 8). Später fand er auch im administrativen und wissenschaftlichen Bereich immer weitere Verbreitung, wodurch die Erziehung schwieriger Kinder in Bezug auf klinische Störungskonzepte stark individualisiert und das Phänomen kaum noch im sozialen Kontext betrachtet wurde (vgl. Textor 2007, S. 14; Willmann 2010b, S. 207).

In Deutschland hat auch der Begriff „Erziehungsschwierigkeit“ besondere Bedeutung, dem in den 1970er Jahren Havers den Vorzug gegeben hat, um die pädagogischen Probleme im Zusammenhang mit Verhaltensstörungen stärker zu fokussieren (vgl. Hillenbrand 2008, S. 8). Havers (1981, S. 24) sieht den Begriff „Verhaltensstörungen“ als Oberbegriff für Erziehungsschwierigkeiten. Er engt den Begriff Erziehungsschwierigkeiten auf die schulische Situation ein und definiert schulische Erziehungsschwierigkeiten als „Regelübertretung eines Schülers, die von einem schulischen Erzieher wahrgenommen und als störend und unangemessen beurteilt wird“ (ebd., S. 21). Das heißt, eine Schülerin bzw. ein Schüler ist in ihrem oder seinem Verhalten gestört, wenn die Lehrerinnen und Lehrer bei ihr bzw. ihm Regelverstöße wahrnehmen. Während bei dem Begriff „Schwererziehbarkeit“ akzentuiert wird, dass Verhaltensstörungen sich auf die Lehrenden beziehen, wird mit dem Begriff „Erziehungsschwierigkeiten“ verdeutlicht, dass die Verhaltensstörungen an den Kindern festgemacht werden (vgl. Stein 2008, S. 9). Dies hängt auch damit zusammen, dass es im pädagogischen Sinne darum geht, dass Verhaltensstörungen das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen beeinflussen und „störende Einwirkungen auf den Erziehungsprozess vorliegen“ (Speck 1984, S. 8). Diese Perspektive ist allerdings kritisch zu sehen, da die Beurteilung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen überwiegend von den situativen Bedingungen und subjektiven Wahrnehmungen der Lehrerinnen und Lehrer abhängt.

Der Begriff „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten“ setzte sich etwa ab 1960 durch (vgl. Textor 2007, S. 15). Der Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ wird häufig als weniger mechanistisch

angesehen als der Begriff „Verhaltensstörungen“, der ein Modell von „Störung“ und „Reparatur“ impliziert. Myschker (2009, S. 45f.) begründet allerdings die Ansicht, den Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ als weniger geeignet aufzufassen, damit, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in ihrem Verhalten auffällig seien. Dies gelte etwa für Kinder und Jugendliche mit resignativen, ängstlich-gehemmten oder regressiven Verhaltensschwierigkeiten. Des Weiteren hätten nicht alle auffälligen Kinder und Jugendlichen mit sich oder mit der Umwelt tiefgreifende und andauernde Schwierigkeiten wie etwa viele Hochbegabte. Daher betrachtet Myschker den Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ als „zu allgemein, mehrdeutig, wenig prägnant und unscharf“. Dagegen herrsche weitgehend Einigung darüber, was der Begriff „Verhaltensstörung“ meint, und er sei auch gut in andere Sprachen wie etwa die englischen Begriffe „Behavior Disorders“ sowie „Behaviorally Disordered“ zu übersetzen. Trotzdem sind beide Begriffe voneinander schwer zu unterscheiden und beide sind aktuell gebräuchlich.

Bei der späteren Entwicklung des Begriffs „Verhaltensstörung“ wird insbesondere der mangelnde gesellschaftliche und soziale Kontext kritisch betrachtet, da die Fixierung auf das Individuum die Gefahr einer Stigmatisierung erzeugen kann (vgl. Hillenbrand 2008, S. 10). Hieraus entwickelte sich die Sichtweise, das Verhalten als die Gesamtheit menschlicher Aktivitäten im Wechselspiel zwischen Organismus und Umwelt zu verstehen (vgl. Myschker 2009, S. 48). In diesem Zusammenhang versteht Bach (1989, nach Stein/Faas 1999, S. 26) unter einer Verhaltensstörung „die Art des Umgangs eines Menschen mit anderen, mit sich selbst und mit Sachen“, „die von der erwarteten Handlungsweise negativ abweicht, indem sie als sinnvolle Zustände oder Handlungsabläufe, Zusammenleben oder individuelle Entwicklung gefährdend, beeinträchtigend oder ver hindernd angesehen wird“.

Eine der am häufigsten zitierten Definitionen für Verhaltensstörungen ist diejenige von Myschker (2009, S. 49), die eine Vielzahl komplexer Perspektiven integriert. Sie lautet: „Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogische-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“. Die zentralen Aspekte dieser Definition von Myschker fasst Stein (2008, S. 7) in vier Gesichtspunkten zusammen. Das heißt, 1. „Erwartungsnormen“ sind Kriterien, nach denen ein Verhalten beurteilt wird; 2. Verhaltensstörungen entstehen grundsätzlich organisch und/oder durch ein bestimmtes Milieu, Sozialisation und Erziehung; 3. Verhaltensstörungen wirken sich auf verschiedene Lebens- und Entwicklungsbereiche des Individuums aus; 4. Verhaltens-

störungen definieren sich auch durch die Häufigkeit sowie den Schweregrad und können ohne Hilfsmaßnahmen kaum überwunden werden.

Goetze (1998, S. 162) stellt die vom Land Brandenburg verwendete Definition von Verhaltensstörungen im schulischen Zusammenhang und darüber hinaus auch den Blickwinkel der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen vor. Diese Definition reflektiert auch deutsche Bildungspolitik:

„Der Begriff der emotionalen Störung oder Verhaltensauffälligkeit bezeichnet eine soziale Behinderung, die durch abweichende Verhaltens- oder sozial-emotionale Reaktionen bei Kindern und Jugendlichen gekennzeichnet ist. (...) Symptomatisch sind im Allgemeinen sozial-emotionale und schulleistungsbezogene Störungen. Eine emotionale Störung oder Verhaltensauffälligkeit tritt über einen längeren Zeitraum (mehrere Monate) in mehreren (mindestens zwei) Lebensbereichen auf, (...). Eine emotionale Störung bzw. Verhaltensauffälligkeit ist weiterhin dadurch gekennzeichnet, dass sie mit den Möglichkeiten der allgemeinen Schule nicht ausreichend abgebaut werden kann. Eine emotionale Störung/Verhaltensauffälligkeit kann in der Regel durch ein abgestuftes Fördersystem so weit abgebaut werden, dass Betroffene möglichst unter Regelbedingungen unterrichtet und zu einem qualifizierten Schulabschluss geführt werden“.

Diese Definition stellt länger andauernde Verhaltensabweichungen in den Mittelpunkt, wobei die Schule ein wichtiger Lebensbereich ist, in dem Verhaltensstörungen auftreten können (vgl. Goetze 2007, S. 301). Es wird hier besonders betont, dass ein abgestuftes Fördersystem notwendig ist, um emotionale und/oder Verhaltensstörungen abzubauen und die Schüler unter Regelbedingungen zu unterrichten, da die Regelschule allein das Problem nicht lösen kann.

Der Deutsche Bildungsrat, der von 1965 bis 1975 Bestand hatte, hat unter Heranziehung zahlreicher Wissenschaftler und Experten aus Schulverwaltung und Verbänden einen Strukturplan und 61 Einzelgutachten erstellt. Das Gutachten für die Verhaltensgestörtenpädagogik verfassten Bitter, Ertle und Schmid. Als Kinder mit Verhaltensstörungen wurden hier diejenigen betrachtet, die in belastenden pädagogischen Situationen sind und besondere Hilfen benötigen. Das heißt, Verhaltensstörungen sind nicht durch eine Störung im Kind verursacht, sondern ein „Ergebnis bestimmter ungünstiger Konstellationen im psychosozialen Feld“ (Bittner et al. 1974, S. 92, zit. nach Hillenbrand 2003, S. 79). Deshalb sind „Hilfen für Verhaltensgestörte vorrangig Aufgabe der allgemeinschulischen und Gegenstand der allgemeinen Pädagogik“ (Bittner et al. 1974, S. 91, nach Hillenbrand ebd.). Diese Perspektive des Deutschen Bildungsrates wurde lange nicht in der Schulpraxis angenommen, in der entsprechende Kinder und Jugendliche weiterhin als „sonderschulbedürftig“ bezeichnet wurden.

Die Kultusministerkonferenz hat 1994 entschieden, für den schulischen Bereich auf den Eigenschaftsbegriff „Sonderschulbedürftigkeit“ zu verzichten und diesen durch „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ zu ersetzen. Seither sprechen die Verwaltungen von „Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung“ oder von „Schülerinnen und Schülern im Förderbereich Verhalten“ (Drave u.a. 2000). Hier geht es insbesondere um den bildungspolitischen sowie schulischen Versuch, die Zentrierung auf Defizite und Störungen zu vermeiden und schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen

mit Verhaltensstörungen auf Entwicklungsbereiche und Kompetenzen auszurichten (vgl. Stein 2008, S. 12).

Die KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung begründen die Einführung dieser Bezeichnung wie folgt:

„Die pädagogische Ausgangslage von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns ist von vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung geprägt. (...) Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln stellen keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen dar, sondern unterliegen Entwicklungsprozessen, die durch veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflusst werden können. Sie sind nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet“ (KMK-Empfehlungen 2000).

Nach diesen Empfehlungen sind gestörte Entwicklungsprozesse die Grundursache von Verhaltensstörungen, die als Ausdruck der Abweichungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln, sowie in Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung entstehen (vgl. Vernoij 2008, S. 810). Daher werden pädagogische sowie sonderpädagogische Fördermaßnahmen primär auf die „Bereitstellung von Möglichkeiten zur Veränderung innerer Verhaltensmuster und zur individuellen Anpassung an äußere Rahmenbedingungen sowie auf den Erwerb und die Stärkung emotionaler und sozialer Fähigkeiten“ (KMK 2000) ausgerichtet.

Textor (2007, S. 17) unterscheidet Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung von Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung. Sie verdeutlicht hier, dass in der Realität nicht alle Kinder und Jugendlichen, bei denen mit Hilfe diagnostischer Maßnahmen sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung festgestellt wird, eine entsprechende Förderung erhalten. Ihr zufolge ist der Begriff „Förderbedarf“ bzw. „Förderschwerpunkt“ im Vergleich zu den Begriffen „Verhaltensstörungen“ und „Verhaltensauffälligkeiten“ genauer, da er mit bestimmten Förderzielen verbunden ist (ebd.).

Vernoij (2005; 2008, S. 810) betrachtet es kritisch, dass der Begriff Förderschwerpunkt „aufgrund einer wenig begründeten Verbindung der Bereiche Emotion und Sozialverhalten“ „ein diffuses Bild vermittelt“. Sie sieht es trotzdem als positiv an, dass der Begriff den Fokus auf den Entwicklungsprozess und dessen Störbarkeit setzt, was für pädagogisches Handeln sinnvolle Ansatzpunkte bietet (vgl. Vernoij 2008, ebd.).

Es wird auch bemängelt, dass der Begriff der KMK sich nicht an einer verbindlichen wissenschaftlichen Definition versucht (vgl. Hillenbrand 2008, S. 15). Obwohl in der Schulpraxis der Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ inzwischen der Regelfall ist, findet sich in der entsprechenden Fachliteratur

weiterhin eine große begriffliche Vielfalt.

5.2.2 Emotional/Behavioral Disorders und Special Education Needs im Bereich der Emotional/Behavioral Disorders in Korea

Das „Bildungsgesetz“, das 1949 in Kraft getreten ist, hat die erste gesetzliche Grundlage für die schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen gelegt. In diesem Gesetz (Artikel 143) wurden Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Blindheit, Taubheit, geistigen und anderen körperlichen und psychischen Behinderungen genannt. Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen wurden der Gruppe der psychischen Störungen zugeordnet, die im Artikel 145 dieses Gesetzes als Menschen mit „anormalem Charakter“ bezeichnet wurden. Das „Gesetz für Sondererziehung (1977)“ hat diesen Ausdruck durch den Begriff „Menschen mit Emotionsstörungen“ ersetzt. Dies wurde wiederum in der veränderten Fassung dieses Gesetzes (1994) durch „Emotionsstörungen (inkl. autistische Störungen)“ ersetzt. Schülerinnen und Schüler mit „Emotionsstörungen (inkl. autistische Störungen)“ werden nunmehr als „Jeong-seo (Emotion) Jang-ae (Störung/Behinderung) Hak-saeng (Schülerin/Schüler)“ bzw. „Haeng-dong (Verhalten) Jang-ae (Störung/Behinderung) Hak-saeng (Schülerin/Schüler)“⁸ bezeichnet.

Hier wurde eine gesetzliche Bestimmung der Begriffe als erforderlich angesehen, die sich auf die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen beziehen (vgl. Han, H. S. 2004, S. 180). Der Grund dafür war, dass gesetzlich abgestimmte Begriffe die Grundlage dafür bieten, festzustellen, welche Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf haben und welche sonderpädagogischen Fördermaßnahmen diese erhalten sollen. Hier legen die gesetzlichen Begriffe allgemein anerkannte Merkmale von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen – auch mit „Emotional/Behavioral Disorders“ – fest. Ferner ist dies die Grundlage, um die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, auch im Bereich von „Emotional/Behavioral Disorders“, zu schätzen, um adäquate organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen zu planen (ebd.). Folglich wurde die Bezeichnung „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Students with Special Education Needs)“ (Artikel 1) eingeführt.

Im ersten Satz des „Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen (2008)“ werden die beiden Bezeichnungen „Menschen/Schüler mit Behinderungen (People/Students with Disabilities)“ und „Menschen/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (People/Students with Special Education Needs)“ parallel verwendet. Im Artikel 15

⁸ Die Bezeichnung „Jeong-seo (Emotion) Jang-ae (Störung/Behinderung) Hak-saeng (Schülerin/Schüler)“ ist von der Bezeichnung „Jeong-seo (Emotion) Jang-ae-ga (Störung/Behinderung) it-neun (mit) Hak-saeng (Schülerin/Schüler)“ zu unterscheiden. Das heißt: „verhaltensgestörte Schülerin/Schüler“ vs. „Schülerin/Schüler mit Verhaltensstörungen“. Beide sind gebräuchlich.

dieses Gesetzes wird „Emotional/Behavioral Disorders (*exkl.* autistische Störungen)“ als eine diagnostische Kategorie genannt, um festzustellen, ob eine Schülerin oder ein Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf in diesem Bereich hat. Hierfür sind aktuell die Bezeichnungen Schülerin/Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders (*exkl.* Autistische Störungen)“ und „Schülerin/Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders (*exkl.* Autistische Störungen)“ offiziell gebräuchlich. Auf Koreanisch werden die Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders (*exkl.* autistische Störungen)“ als „Jeong-seo (Emotion) Haeng-dong (Verhalten) Jang-ae (Störung/Behinderung) Hak-saeng (Schülerin/Schüler)“ bezeichnet (auch siehe Fußnote 8).

Hintergrund der Änderung der Begrifflichkeiten in den koreanischen Gesetzen sind die US-amerikanischen bildungspolitischen Gesetze. So gewinnen die gesetzliche Definition von „Emotional Disturbance“ nach US-amerikanischem Bundesgesetz und die Definition „Emotional/Behavioral Disorders“ der „National Mental Health and Special Education Coalition“ in der koreanischen Praxis schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an besonderer Bedeutung.

Die Definition einer „Emotional Disturbance“ lautet im Originaltext des US-amerikanischen Bundesgesetzes wie folgt:

- 1 “Emotional disturbance means a condition exhibiting one or more of the following characteristics over a long period of time and to a marked degree that adversely affects a child’s educational performance:
 - (A) An inability to learn that cannot be explained by intellectual, sensory, or health factors.
 - (B) An inability to build or maintain satisfactory interpersonal relationships with peers and teachers.
 - (C) Inappropriate types of behavior or feelings under normal circumstances.
 - (D) A general pervasive mood of unhappiness or depression.
 - (E) A tendency to develop physical symptoms or fears associated with personal or school problems.
- 2 Emotional disturbance includes schizophrenia. The term does not apply to children who are socially maladjusted, unless it is determined that they have an emotional disturbance under paragraph (c) (4) (i) of this section” (Regulation: part 300/A/300.8, Sec.8 Child with a disability, zit. nach Willmann 2008b, S. 165).

Hier werden Kinder und Jugendliche mit einer „Emotional Disturbance“ durch folgende fünf Kriterien charakterisiert:

1. „Lerndefizite, die durch intellektuelle, sensorische oder gesundheitliche Einflussfaktoren nicht erklärt werden können,
2. ein Unvermögen, befriedigende zwischenmenschliche Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern aufzubauen und zu erhalten,
3. unangemessenes Verhalten und auffällige emotionale Erlebnisverarbeitung unter Normalbedingungen,
4. eine allgemeine und dauerhafte Stimmung des Unzufriedenseins oder der Depression und
5. eine Tendenz, körperliche Symptome, Furcht oder Angst im Zusammenhang mit schulischen und persönlichen Problemen zu entwickeln“ (Bower 1974, 22ff., zit. nach Opp 1998,

S. 491).

Das heißt, bei Kindern und Jugendlichen wird eine „Emotional Disturbance“ diagnostiziert, wenn sie von einem der genannten Bereiche dauerhaft betroffen sind. Bei dieser begrifflichen Bestimmung werden allerdings umfeldbezogene Faktoren, als ökologische Aspekte, nicht berücksichtigt (vgl. Opp ebd.). Diese Kriterien wurden allerdings in Korea in das „Gesetz für Sondererziehung (1994)“ bei der Aufnahme des Begriffs „Emotional Disturbance“ eingeführt. Obwohl der Begriff „Emotional/Behavioral Disorders“ schulgesetzlich angenommen wurde, stehen diese Kriterien unverändert auch in der Ausführungsanordnung des „Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen (2008)“ als Beurteilungskriterien von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“.

Der Begriff „Emotional Disturbance“, der in Korea insbesondere von Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ heute noch verwendet wird⁹, ist durchaus umstritten. „Emotional Disturbance“ wird in den USA zusammen mit „Mental Retardation“ und „Specific Learning Disabilities“ zu den „Soft Categories“ gezählt, was auf einer nur schwer operationalisierbaren Diagnostik beruht (vgl. Willmann 2008b, S. 163). Somit schließt dieser Begriff einen großen Teil von Schülerinnen und Schülern mit „Emotional/Behavioral Disorders“ von der sonderpädagogischen Förderung aus (ebd., S. 164). So müssten Schülerinnen und Schüler mit Störungen im Sozialverhalten gleichzeitig eine emotionale Störung zeigen, um einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung zu haben (ebd., S. 164). Die negative Folge der Einführung dieses Begriffs in Korea zeigt sich in der Schulpraxis. Die koreanischen Sonderschulen im Bereich von „Emotional/Behavioral Disorders“ sind bisher auf Kinder und Jugendliche mit schweren „Emotional Disturbances“ ausgerichtet. Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ werden häufig in Schulen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung geschickt. Wie bereits gesagt, werden Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“, die in Integrations- bzw. Sonderklassen an den Regelschulen integriert sind, häufig mit dem Attribut „entwicklungsgestört“ versehen. Diese Bevorzugung des Begriffs „Entwicklungsstörung“ beruht darauf, dass insbesondere die Eltern von integrierten Kindern und Jugendlichen glauben, dass ihre Kinder durch Begriffe wie „Emotional Disturbance“ im Vergleich mit der Bezeichnung „Entwicklungsstörungen“ viel stärker stigmatisiert werden. Das Spektrum der „Entwicklungsstörungen“ ist jedoch sehr breit, wobei deren Kriterien gleichzeitig auf nur wenige Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ zutreffen. Bei schweren Entwicklungsstörungen kann es sich um schwere geistige Behinderungen, autistische Störungen, Schizophrenie, zerebrale Lähmungen, Epilepsie oder ähnliches handeln. Dagegen gehören zu den leichteren Entwicklungsstörungen leichte geistige

⁹ Die Sonderschule für Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ wird häufig als „Jeong-seo (Emotional) Jang-ae (Disturbance) Hak-gyo (Schule)“, also als Schule für Emotionsstörungen, bezeichnet.

Behinderungen, Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen (vgl. Kim, Y. H. et al., nach Kim, D. H. et al. 2005, S. 20).

Aus dieser Problematik des Begriffs „Emotional Disturbance“ heraus entstand eine wissenschaftliche Diskussion über den Ausdruck „Emotional/Behavioral Disorders“, welcher sowohl Emotion/Gefühl als auch Verhalten umfasst. 2008 wurde dieser Begriff Teil des Schulgesetzes. Opp übersetzt den Originaltext der „National Mental Health and Special Education Coalition“, in dem „Emotional/Behavioral Disorders“ definiert werden, wie folgt:

- (i) „Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt Beeinträchtigungen (disability), die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten. Eine solche Beeinträchtigung ist
 - mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung,
 - tritt über einen längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Verhaltensbereichen (settings) auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist und
 - ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden.
- (ii) Gefühls- und Verhaltensstörungen können im Zusammenhang mit anderen Behinderungen auftreten und erfordern für ihre Beschreibung Informationen aus verschiedenen Quellen und Meßverfahren.
- (iii) Diese Behinderungskategorie schließt Kinder und Jugendliche mit schizophrenen Störungen, Angststörungen und anderen dauerhaften Störungen wie soziale und Anpassungsstörungen mit ein, wenn sie die Erziehungserfolge negativ beeinflussen“ (vgl. Forness/Knitzer 1992, S. 13, zit. nach Opp 1998, S. 492f.).

Hier wird „Emotional and/or Behavioral Disorders“ auf Deutsch mit „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ übersetzt. Opp versucht hiermit, den engen Zusammenhang von Emotion, Kognition, subjektivem Erleben und Verhalten zu betonen (vgl. Opp/Unger 2003, S. 54). Bei der Einführung in Korea wurde der Begriff „Emotion“ jedoch nicht mit „Gefühl“ (Gam-jeong) übersetzt, sondern mit „Emotion“ (Jeong-seo). Im Gegensatz dazu vermeidet Opp, den Begriff „Emotion“ auf die Schulpraxis anzuwenden, denn „dies ist ein reduktionistisches Verständnis des komplexen Problems von Verhaltensstörungen und seiner emotionalen Begleiterscheinungen“, da der Begriff „sehr stark auf Verhalten im Sinne von Können und Leistungen“ bezogen ist (vgl. Opp 1998, S. 492).

Diese begriffliche Klärung von „Emotional/Behavioral Disorders“ findet sich noch nicht im koreanischen Gesetz. Die vielfältigen Konzepte, die diese Definition mit sich bringt, sind bisher noch nicht für eine Umsetzung in der Praxis bearbeitet worden. Koreanische Autorinnen und Autoren erachten eine einfache wörtliche Übertragung der Definition aus anderen Ländern ohne ausreichende Diskussion und Erfahrung in wissenschaftlichen und praktischen Han-

dlungsfeldern als für die koreanische Schulpraxis ungeeignet. Denn die jeweiligen Länder haben sehr unterschiedliche kulturelle, soziale und auch schulische Hintergründe, die sich auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlich auswirken können (vgl. Jeon, B. U./You, J. Y. 2009, S. 3). Die Schulpraxis bedarf weiterer Diskussion und schulgesetzlicher Festlegung hinsichtlich der Begriffe sowie der diagnostischen Kriterien von „Emotional/Behavioral Disorders“, um eine bessere schulische Förderung zu ermöglichen. Diese Thematik wird im Kapitel 10.1.2 und 10.2.2 weiter diskutiert.

5.3 Prävalenz und Schulverteilung

Im Folgenden werden Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ anhand statistischer schulischer Daten aus Deutschland und Korea untersucht. Interessant ist insbesondere, welche Prävalenz (Aufretenshäufigkeit sowie Geschlechtsverteilung) von „Emotional/Behavioral Disorders“ beide Länder aufweisen und auf welche Förderorte Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ verteilt sind.

5.3.1 Prävalenz

1) In Deutschland

Das am häufigsten beobachtbare Störungsbild sind in der Untersuchung von Ihle und Esser (2002, nach Stein 2008, S. 47) Angststörungen mit einer durchschnittlichen Prävalenz von 10,4%, gefolgt von dissozialen Störungen mit 7,5% und depressiven sowie hyperkinetischen Störungen mit 4,4%. Hyperkinetische und dissoziale Störungen wie Alkohol- und Drogenmissbrauch sind insbesondere bei Jungen in höherem Maße zu beobachten. Mädchen weisen dagegen höhere Raten bei Essstörungen und psychosomatischen Störungen auf, während depressive und Angststörungen nicht eindeutig geschlechtsspezifisch sind (Ihle/Esser 2002, nach Stein 2008, S. 48).

Störungen mit oppositionellem Trotzverhalten bei 9 bis 15-Jährigen treten zu 4,5% bei Jungen und zu 2,5% bei Mädchen auf, während von Störungen des Sozialverhaltens 3,9% der Jungen und 1,3% der Mädchen betroffen sind (Costello/Angold 1998, nach Linderkamp/Grünke 2007, S. 24). Oppositionelles Trotzverhaltens tritt häufig bereits im Vorschulalter auf, dagegen wird eine Störung des Sozialverhaltens oft erst später im Grundschulalter beobachtet (vgl. Linderkamp/Grünke ebd.). Bei 30-90% der Kinder mit oppositionellem Trotzverhalten treten auch Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen auf. Circa 14% der Kinder mit oppositionellem Trotzverhalten zeigen zusätzlich Angststörungen, welche insgesamt bei mehr als 10% aller Kinder diagnostiziert werden (ebd., S. 25). Aufmerksamkeitsstörungen kommen bei ca. 3-6% der Schulkinder und dabei sechs bis neun mal häufiger bei Jungen als bei Mädchen vor (ebd.).

Manche Lehrerinnen und Lehrer nehmen den Umgang mit „Emotional/Behavioral Disorders“ von ihren Schülerinnen und Schülern als herausfordernd und ihre pädagogische Arbeit als stark beeinträchtigend wahr (vgl. Budnik 2009, S. 243). Dabei geht es insbesondere um externalisierende Auffälligkeiten wie Aufmerksamkeitsstörungen und soziale Auffälligkeiten (ebd.). Der Untersuchung von Budnik et al. (ebd.) zufolge, die 2003 in Sachsen-Anhalt durchgeführt wurde, sahen die befragten Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule Schulleistungsprobleme (15,1%) als gravierendste Auffälligkeit an, gefolgt von Aufmerksamkeitsstörungen (12,4%), psychosomatischen Auffälligkeiten (11,3%), sozialen Auffälligkeiten (10,8%) und emotionalen Auffälligkeiten (9,8%). In einer anderen Untersuchung von Berg u.a. (1998, nach Preuss-Lausitz 2005, S. 18) schätzten die Lehrerinnen und Lehrer, dass bis zu 40% *aller* Jungen und 20% *aller* Mädchen einer Klasse verhaltensauffällig sind und zusätzliche Förderung benötigen.

Von deutschen Autoren wird die Häufigkeit von Verhaltensstörungen zwar unterschiedlich eingeschätzt, aber insgesamt werden doch meist hohe Auftretsraten genannt, etwa bei Ihle/Esser (2002) und Döpfner u.a. (1997) rund 18%, bei Myschker (1999) 15% und bei Hurrelmann (2003) 12% (vgl. Preuss-Lausitz 2005, S. 19). Dagegen schätzen die Schulbehörden die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung als wesentlich geringer ein. So haben 8,3% aller Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf in diesem Bereich. Der KMK zufolge wurden im Jahr 2002 lediglich 0,46% aller Schüler als verhaltensgestört diagnostiziert (vgl. KMK 2003, nach Preuss-Lausitz ebd., S. 18).

2) *In Korea*

Die Autoren in Korea kommen ebenfalls auf sehr unterschiedliche Zahlen hinsichtlich von „Emotional/Behavioral Disorders“. Eine frühere Studie berichtet, dass 1,92% der Jungen und 1,5% der Mädchen von solchen Störungen betroffen sind (Kim, G. T. 1977, nach Jo, S. D. 1990, S. 6). I. J. Kim kommt dagegen auf eine Quote von 11,5% (1980) und 22% (1982), S. R. Yoon (1982, nach Jo, S. D. ebd.) schätzt wiederum 1,52% aller Kinder und Jugendliche als betroffen ein. S. D. Jo (ebd., S. 25) klassifiziert in seiner Studie insgesamt 1,59% (Junge: 1,97%, bei Mädchen: 1,17%) der untersuchten Kinder im Grundschulalter (8-10 Jährige) entsprechend. Im Jahr 2001 veröffentlichte das „Korea Institute for Special Education“ die Ergebnisse einer Untersuchung zur Prävalenz von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in zehn Bereichen (Visual Impairments, Hearing Impairments, Mental Retardation, Physical Disabilities, Emotional/Behavioral Disorders, Autistic Disorders, Speech/Language Disorders, Learning Disabilities, Multiple Disabilities, Health Impairments) basierend auf den Daten von 144917 Kindern (Alter von 6 bis 11). Dies war die erste Studie ihrer Art in Korea, die landesweit durchgeführt wurde. Ihren Ergebnissen nach lag die Prävalenz von Kindern mit Behin-

derungen bei 2,71% aller untersuchten Kinder im Alter von 6 bis 11. Nach Behinderungsart unterteilt stellen sie sich wie folgt dar (vgl. Jung, D. Y. et al. 2001, S. 105):

visual: 0,03% (1,11%)¹⁰, hearing: 0,06 (2,21%), mental: 0,83 (30,63%), physical: 0,19 (7,01%), *emotional/behavioral*: 0,15 (5,54%), autistic: 0,15 (5,54%), language: 0,05 (1,84%), learning: 1,17 (43,17%), multiple: 0,01 (0,37%) und health: 0,07 (2,58%)

Die Prävalenz der „Emotional/Behavioral Disorders“ lag bei den Jungen bei 0,21%, was wesentlich höher war als bei den Mädchen (0,08%). In dieser Studie wurden „Emotional/Behavioral Disorders“ nach drei weiteren Sub-Kategorien unterschieden, nämlich zurückhaltende/ängstliche Verhaltensweisen (0,03%), Aufmerksamkeitsstörung/Hyperaktivität (0,07%) und Disziplinstörung (0,05%) (ebd., S. 112).

Sung Woo Park u.a. (2006, S. 93ff.) haben Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 143 koreanischen Sonderschulen, 5024 Sonderklassen und 263533 Regelklassen von Kindergärten, Grund-, Mittel- und Oberschulen untersucht. Dabei wurden „Autismus“, „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsstörung“ und „Depression/Ängstlichkeit“ bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am häufigsten beobachtet. Ihren Untersuchungsergebnissen nach wurden unter diesen Schülerinnen und Schülern

- *in den Sonderschulen*
als autistisch: 2026 Schülerinnen und Schüler, also ca. 65,9% (Jungen: 54,3%; Mädchen: 11,6%),
als hyperaktiv-aufmerksamkeitsgestört: 780, also 25,4% (Jungen: 20,9%; Mädchen: 4,8%),
als depressiv-ängstlich: 268, also 8,7% (Jungen: 6,2%; Mädchen: 2,5%),
- *in den Sonderklassen*
als autistisch: 3200 Schülerinnen und Schüler, also 64,7% (Jungen: 54,7%; Mädchen: 10,1%),
als hyperaktiv-aufmerksamkeitsgestört: 1316, also 26,6% (Jungen: 22,2%; Mädchen: 4,61%),
als depressiv-ängstlich: 427, also 8,64% (Jungen: 6,17%; Mädchen: 2,47%) und
- *in den integrierten Regelklassen*
als autistisch: 500 Schülerinnen und Schüler, also 49,1% (Jungen: 38,9%; Mädchen: 10,2%),
als hyperaktiv-aufmerksamkeitsgestört: 373, also 36,6% (Jungen: 29,2%; Mädchen: 7,46%),
als depressiv-ängstlich: 146, also 14,3% (Jungen: 9,91%; Mädchen: 4,42%) beurteilt.

Die Grenze dieser Studie besteht jedoch darin, dass diese Untersuchung in Hinblick auf drei Störungsbilder nicht bei allen Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurde, sondern nur bei denjenigen, die bereits als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingestuft worden waren. Die Studie weist darauf hin, dass Verhaltensstörungen bei vielen Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auftreten. Dabei sind autistische Störungen am häufigsten beobachtbar. Viele Kinder und Jugendliche mit „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsstörung“ und „Depression/Ängstlichkeit“ werden an den Regel-

¹⁰ Die Zahl in der Klammer ist die Prozentzahl der jeweiligen Behinderungsart im Vergleich mit anderen Behinderungen.

schulen gefördert. Diese Untersuchung verdeutlicht auf jeden Fall, dass die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ nicht nur eine Aufgabe der Sonderschulen, sondern aller Schulen ist.

Das koreanische Bildungsministerium berichtet für das Jahr 2010, dass sich 3588 Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ (ohne autistische Störungen) an den koreanischen Schulen befanden. Damit machen sie 4,5% aller Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 14f.). Dies lässt sich mit dem Bericht aus dem Jahr 2008 vergleichen, bei dem Kinder und Jugendliche mit autistischen Störungen zu den „Emotional/Behavioral Disorders“ hinzugezählt wurden. 2008 gab es deshalb 7681 Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich „Emotional/Behavioral Disorders“ – 10,7% aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – an koreanischen Schulen (ebd., S. 16). Somit schätzt die Regierung auf Grund der Definition des „Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen (2008)“ die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ inzwischen als sehr viel geringer ein. Diese Problematik setzt sich bei den Statistiken über die Schulverteilung im nächsten Unterpunkt fort.

5.3.2 Schulverteilung

In Deutschland sind die Schulformen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich. Des Weiteren findet integrative Förderung innerhalb eines Bundeslandes häufig in verschiedener Form statt. Daher ist es kaum möglich, eine das ganze Land abdeckende Statistik zu erhalten. Es ist auch schwierig, die „Integrationsquote“ der einzelnen Bundesländer einzuschätzen. Trotzdem kann man aufgrund der Angaben der KMK sowie Schätzungen einiger Autorinnen und Autoren einen Überblick darüber gewinnen, wie viele Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung in Deutschland integrativ gefördert werden.

Dagegen kann eine Schätzung in Korea relativ leicht durchgeführt werden, da die Integrationsquote anhand der Sonderklassen sowie der Integrationsklassen zu berechnen ist. Hierbei liegt das Problem allerdings darin, dass bei den an den Regelschulen ohne Sonderklassen integrierten Schülerinnen und Schülern der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ schwer einzuschätzen ist. Trotzdem veröffentlicht die Regierung in ihrem jährlichen Bericht über die sonderpädagogische Förderung eine statistische Angabe über die Schulverteilung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einzelnen Bereichen.

1) In Deutschland

In Deutschland stieg seit 1998 der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowohl in allgemeinen als auch in Förderschulen von 4,4% auf 5,8% (KMK 2008, S. 11). Trotz einer zunehmenden Tendenz, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in allgemeinen Schulen zu unterrichten, ist der Anteil an Förderschülern im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler im schulpflichtigen Alter bis 2004 gestiegen und bleibt seitdem stabil. Bundesdurchschnittlich (2007/08) werden 84,3 Prozent der Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen unterrichtet (Klemm 2009, S. 7). Im Jahr 2003 hat der Anteil der sogenannten Integrationsschüler von 12,8% auf 15,7% leicht zugenommen. Davon sind 47.200 (61,9%) an Grundschulen, 12.600 (16,6%) an Hauptschulen und 4.900 (6,4%) an integrierten Gesamtschulen angemeldet.

In Deutschland ergeben sich bei der Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und allgemeinen Schulen deutliche Unterschiede bei den einzelnen Förderschwerpunkten. So werden die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nur verhältnismäßig selten an allgemeinen Schulen unterrichtet. In diesem Bereich wird weiter auf eine spezielle Förderung in eigenen Schulen gesetzt. Dagegen sind Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und im Förderschwerpunkt Sprache stärker in den allgemeinen Schulen vertreten (vgl. KMK 2008, S. 14). Von den Integrationsschülern sind 35.000 (45,9%) dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet, 15.600 (20,5%) entfallen auf den Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung und 12.600 (16,6%) auf den Förderschwerpunkt Sprache (ebd., S. 13).

Für das Jahr 2009/2010 legte die KMK eine neue Statistik über Schülerinnen und Schüler (sogenannte „Integrationsschülerinnen und –schüler“) vor, die integrativ gefördert werden (vgl. KMK 2010, Statistik/ohne Förderschulen)¹¹. Diese Statistik stellt sich im Vergleich zu derjenigen für das Schuljahr 2007/2008 (vgl. KMK 2009, Statistik/ohne Förderschulen) wie folgt dar:

	2007/2008	2009/2010
Insgesamt ¹²	84.689	97.626
Emotionale und soziale Entwicklung	18.173	22.605

Tab. 6: Integrationsschülerinnen und -schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung an deutschen Schulen im Schuljahr 2007/2008 im Vergleich mit dem Schuljahr 2009/2010 (vgl. KMK 2009;2010, Statistik/ohne Förderschulen)

Hierbei ist festzustellen, dass die Integrationsschülerinnen und –schüler sowohl insgesamt als auch speziell im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung im Vergleich mit dem vorher-

¹¹Regelmäßige Publikationen der KMK geben einen umfassenden Überblick über das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland mit Statistiken zu den Schulbesuchszahlen.

¹²Niedersachsen differenziert die „Integrationsschüler“ nicht nach Schularten und ist daher nur in der Spalte „insgesamt“ mit einbezogen.

gehenden Jahr zugenommen haben.

Aufgeschlüsselt nach Schularten:

Sonderpädagogisch geförderte Schüler (Integrationsschüler) nach Schularten: emotionale und soziale Entwicklung		
	2007/2008	2009/2010
Vorschulbereich	4	3
Grundschule	8.896	10.521
Orientierungsstufe	1.316	1.530
Hauptschule	3.856	4.141
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	2.209	3.230
Realschule	325	557
Gymnasium	202	438
integrierte Gesamtschule	1.036	1.255
freie Waldorfschule	6	477

Tab. 7: Integrationsschülerinnen und –schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung an deutschen Schulen nach Schularten im Schuljahr 2007/2008 im Vergleich mit dem Schuljahr 2009/2010 (vgl. KMK 2009; 2010, Statistik/ohne Förderschulen)

Nach den statistischen Angaben haben die Integrationsschülerinnen und –schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung in allen Schularten zugenommen.

Es gab im Schuljahr 2007/2008 an den Förderschulen insgesamt 34.427 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung (KMK 2009, Statistik/Sonderschulen). Im Schuljahr 2009/2010 gab es insgesamt 36.595 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesem Bereich an den entsprechenden Förderschulen (vgl. KMK 2010, Statistik/Sonderschulen). Das heißt, die „Förderschulschülerinnen und –schüler“ haben in diesem Bereich zugenommen. Den statistischen Angaben der Kultusministerkonferenz (2008) zufolge hat jedoch bis 2007/2008 die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung an den allgemeinen Schulen ebenso stetig zugenommen wie auch gleichzeitig an den Förderschulen.

Die statistischen Angaben lassen auch einen unterschiedlichen Integrationsgrad von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung in den einzelnen deutschen Bundesländern erkennen. In diesem Förderschwerpunkt reichen die Prozentzahlen integrierter Schülerinnen und Schüler von 5% in Niedersachsen bis 100% im Nachbarland Hamburg (vgl. Schnell 2006). Nach den Angaben der Kultusministerkonferenz für das Jahr 2008 erreicht die Integrationsquote in den Bundesländern Berlin (86%), Bremen (83,1%) und Brandenburg (74,6%) einen vergleichsweise hohen Grad, während die Bundesländer Rheinland-Pfalz (6,9%), Niedersachsen (7,6%) und Nordrhein-Westfalen (15,5%) eine relativ geringe Integrationsquote aufweisen (vgl. Budnik 2009a, S. 244).

Die Praxis folgt in keinem Land einer durchgängig gültigen Ausrichtung. Die Zuweisung zur allgemeinen oder zur Sonderschule unterscheidet sich von Land zu Land ebenso wie innerhalb eines Bundeslandes je nach Förderschwerpunkt (vgl. Schnell 2006). Hierzu trägt die Integrationspolitik einzelner Länder bei. Es könnte insgesamt in allen Ländern und in jedem Förderschwerpunkt sehr viel mehr gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf geben als bislang ermöglicht, obwohl in Einzelfällen bereits ein Anteil von 100% erreicht worden ist.

2) In Korea

Das koreanische Bildungsministerium (2010a, S. 14) schätzt die Gesamtzahl aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf 79711 (Sonderschulen: 23776, Sonderklassen: 42021, Integrationsklassen: 13746, Sonderpädagogische Unterstützungszentren: 168¹³). Das koreanische Bundesministerium (ebd., S. 16) unterteilt hier Kinder und Jugendliche nach zehn Kriterien abhängig von ihrer Behinderungsart. Dem Bericht zufolge werden

- 42690 (53,6%) Kinder und Jugendliche der „Mental Retardation“,
- 10367 (13,0%) Kinder und Jugendliche den „Physical Disabilities“,
- 3588 (4,5%) Kinder und Jugendliche den „Emotional/Behavioral Disorders“,
- 5463 (6,9%) Kinder und Jugendliche den „Autistic Disorders“,
- 6320 (7,9%) Kinder und Jugendliche den „Learning Disabilities“,
- 3726 (4,7%) Kinder und Jugendliche den „Hearing Impairments“,
- 2398 (3,0%) Kinder und Jugendliche den „Visual Impairments“,
- 2174 (2,7%) Kinder und Jugendliche den „Health Impairments“,
- 1591 (2,0%) Kinder und Jugendliche den „Speech/Language Disorders“ und schließlich
- 1394 (1,7%) Kinder und Jugendliche den „Developmental Disabilities“ zugeordnet.

Die koreanischen Schulbehörden versuchen, Kinder und Jugendliche möglichst unabhängig von ihrer Behinderungsart und deren Schweregrad in allgemeine Schulen zu integrieren. Trotzdem sind Kinder und Jugendliche, die im Bereich der Sinne beeinträchtigt sind, im Vergleich mit Kindern und Jugendlichen anderer Behinderungsbereiche weniger integriert. Dies liegt vermutlich daran, dass diese Kinder und Jugendlichen spezialisiertere Unterstützungen benötigen. Dagegen sind alle Kinder und Jugendlichen mit Lernbehinderungen integriert. Bei Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ sind ebenfalls keine großen Hindernisse für ihre Integration in die allgemeinen Schulen zu erkennen.

Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ hat sich in den letzten Jahren dramatisch verändert aufgrund der neuen Definition des „Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen (2008)“:

¹³ Dies schließt Kinder und Jugendliche ein, die außerhalb der Schule (etwa in klinischen/sozialen Einrichtungen oder im Heim des Kindes) von Sonderpädagogen der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren betreut werden.

	2006	2007	2008	2009	2010
Emotional/Behavioral Disorders	8852 (14,2)	7695 (11,6)	7681 (10,7)	3537 (4,7)	3588 (4,5)
Autistische Störungen				4647 (6,2)	5463 (6,9)

Tab. 8: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ im Verhältnis zu autistischen Störungen von 2006 bis 2010 (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 16)

In einem Bericht des koreanischen Bildungsministeriums (2007c) wurde eine Verteilung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ (*insgesamt 7695*) in drei verschiedenen institutionellen Formen aufgezeigt:

- *In den Sonderschulen* im Bereich von „Emotional/Behavioral Disorders“: Insgesamt 2139 Schülerinnen und Schüler (Kindergärten: 89, Grundschulen: 817, Mittelschulen: 578, Oberschulen: 586, Klassen für Berufsbildung¹⁴: 69) (ebd., S. 56f.).
- *In den Sonderklassen*: 4629 Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ (Kindergärten: 130, Grundschulen: 3329, Mittelschulen: 786, Oberschulen: 384) (ebd., S. 84f.).
- *In den Integrationsklassen*: 927 Schülerinnen und Schüler (Kindergärten: 177, Grundschulen: 427, Mittelschulen: 166, Oberschulen: 157) (ebd., S. 110f.).

Diese statistische Angabe ist mit derjenigen aus dem Jahr 2010 zu vergleichen, in dem Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ (insgesamt 3588) getrennt von denjenigen mit autistischen Störungen betrachtet wurden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 14):

- *In den Sonderschulen* im Bereich von „Emotional/Behavioral Disorders“: 895 Schülerinnen und Schüler.
- *In den Sonderklassen*: 2007 Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“.
- *In den Integrationsklassen*: 681 Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“.
- *In den Sonderpädagogischen Unterstützungszentren* (siehe Fußnote 13): 5 Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“.

Diese reduzierte statistische Zahl von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ kann eine Ressourcenreduzierung bei ihrer Förderung zur Folge haben. Insbesondere kann dies das Ausbildungssystem der Sonderpädagogen in diesem Bereich negativ beeinflussen.

Auf jeden Fall machen die statistischen Angaben deutlich, dass der größte Teil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich von „Emotional/Behavioral Disorders“ in den Sonderklassen der Regelschulen integrativ gefördert wird, sowie teilweise auch in integrierten Regelklassen ohne Sonderklassenbesuch. Integrative Förderung findet meist in den Grundschulen statt, in den Mittelschulen ebenso wie in Oberschulen dagegen erheblich seltener.

¹⁴Diese Klassen sind für die berufliche Bildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Sonderschulen eingerichtet. Schülerinnen und Schüler mit Bedarf nach beruflicher Bildung können nach dem Sonderschulabschluss der Oberstufe in den Klassen für Berufsbildung (für zwei Jahre) gefördert werden.

6. Sonderpädagogische Diagnostik

6.1 Debatte über diagnostische Feststellung

Zunächst gilt es zu erörtern, wie diagnostische Feststellungen verstanden werden können. Die beiden wesentlichen Sichtweisen werden im Folgenden zum Einen als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und zum Anderen als Chance für Ressourcen betrachtet. Darüber hinaus wird sonderpädagogische Diagnostik in Deutschland und Korea in Hinblick auf ihre Ziele betrachtet.

6.1.1 Etikettierung als Chance für Ressourcen

Insbesondere seit den 1990er Jahren verstärkt sich die Tendenz sowohl in Deutschland (KMK-Empfehlungen 1994: Förderdiagnostik) als auch in Korea (Gesetz für Sondererziehung 1994: Educational Diagnosis Evaluation), die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Kindern mit „Emotional/Behavioral Disorders“ nicht nur als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel/Kretschmann 1993, S. 43ff.) zu verstehen, sondern vielmehr auch als Chance. Daher wird die Etikettierung als Kinder mit „Emotional/Behavioral Disorders“ nicht mehr mit dem selben Widerstand wie früher verweigert. Man weiß, dass diese Etikettierung nicht mehr zwangsläufig mit der negativen Konsequenz der schulischen Aussonderungen verbunden ist, sondern sie kann auch zu mehr Lehrerstunden und Hilfe führen (vgl. Wocken 1996).

Fingerle (2010, S. 182f.) beschreibt drei Funktionen des diagnostischen Vorgehens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung „aufgrund der existierenden funktionalen Ausdifferenzierung des deutschen Schulsystems“. Man untersucht, „ob überhaupt ein besonderer Förderbedarf vorliegt“, „ob an der Stammschule eine ausreichende Förderung möglich ist“ und „wie die Förderung zu gestalten ist“. Auch in Korea soll die Diagnose hauptsächlich zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, zur Prüfung der Angemessenheit der Regelschule als Förderort des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf und zur Wahl der erforderlichen Fördermaßnahmen beitragen.

Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht immer unabdingbare Voraussetzung für die Platzierung von entsprechenden Kindern und Jugendlichen. Es wird sowohl in den Grundschulen einiger deutscher Bundesländer wie Berlin als auch in den koreanischen Sonderklassen versucht, die frühzeitige Feststellung von „Emotional/Behavioral Disorders“ zu vermeiden. Hier können Kinder auch ohne ein aufwendiges Feststellungsverfahren aufgenommen werden. In diesem Fall findet die diagnostische Feststellung während der Beschulung statt, um auf dieser Basis über sonderpädagogischen Förderbedarf und Fördermaßnahmen zu entscheiden.

Während eine reine Platzierungsdiagnostik sowohl in Deutschland als auch in Korea kritisch betrachtet wird und manchmal ganz auf sie verzichtet wird, gewinnt die ressourcenorientierte

Diagnostik zunehmend an Bedeutung. In beiden Ländern wird es als erforderlich angesehen, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ belegt werden, „um an die notwendigen Ressourcen (personeller oder schulischer Art) zu gelangen“ (Heimlich 2003, S. 56). Budnik (2010, S. 189f.) ist ebenfalls der Auffassung, dass sonderpädagogische Förderung faktisch immer an eine Zuweisungsdiagnostik gebunden ist. Unabhängig von der Frage nach dem Lernort könne auf eine diagnosegeleitete Förderung also nicht verzichtet werden.

Ferner ist heute eine Veränderung im Bereich sonderpädagogischer Diagnosen zu beobachten. Ein Beispiel findet sich in den Integrativen Regelklassen in Hamburg. In diesen wurden Kinder bisher nicht als „behindert“ diagnostiziert, sondern die Ressourcenzuweisung erfolgte „systematisch“ für ganze Klassen und Schulen. Ab dem Schuljahr 2010/11 nehmen sie Schülerinnen und Schüler aus der Region mit gutachtlich festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Bereichen auf (vgl. Wocken 2010a, S. 1f.). Hier geht es um das Konzept „Diagnosebegleitende Integration“, in der es gefordert ist, dass die erste Diagnose zu einem möglichst frühen Zeitpunkt stattfindet und die Sonderpädagogischen Bildungszentren auf Veranlassung der Schulleitungen oder der Erziehungsberechtigten ein sonderpädagogisches Gutachten erstellen (vgl. Verband Sonderpädagogik, Landesverband Hamburg e.V. 2009¹⁵). Hiermit richtet sich die Ressourcenzuweisung nach der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

In Korea wird die Diagnostik von Mitarbeitern der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren – nicht nur von Ärzten oder Therapeuten – übernommen. Das Koreanische Bildungsministerium (2009a, S. 30) strebt an, dass Sonderpädagogische Unterstützungszentren bestehend aus den Sonderpädagogen, Lehrkräften der Regelschule, Ärzten, Therapeuten und weiteren Experten vor Ort Teams (differenziert nach Behinderungsart und Schulstufen) bilden, die für Diagnose sowie Gutachten zuständig sind.

Dabei versteht man diagnostische Feststellungen nicht nur als Aussonderung. Vielmehr sollen sie eine verbesserte Ressourcenzuweisung in einem professionalen und interdisziplinären Team durch frühes Erkennen der Besonderheit von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ ermöglichen. In diesem Kontext betont Fingerle (2010, S. 183), dass trotz aller Bestrebungen nach verstärkter Integration bzw. Inklusion die Feststellung eines Förder-

¹⁵ Hamburg Mario Freistedt (CDU) und Michael Gwosdz (GAL), die schulpolitischen Sprecher der Hamburger CDU- und GAL-Fraktion, verständigten in einer Presskonferenz über die Eckpunkte für die künftige Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hamburg, die von der Veränderung des Hamburgischen Schulgesetzes ausgeht. Diese Eckpunkte „Sonderpädagogische Förderung“ wurden vom Verband Sonderpädagogik, Landesverband Hamburg e.V. herausgegeben. Hans Wocken (2010a) sowie Verband Integration an Hamburger Schulen e.V. (2010) nehmen kritische Stellung zu diesen Eckpunkten. Sie sehen insbesondere die im Eckpunktpapier stehenden Konzepte sowie Maßnahmen wie „Diagnosebegleitende Integration“ oder „Sonderpädagogische Bildungszentren“ als Verletzung der UN-Konvention“ an, da hier „Kategorisierung“ nach Behinderungsart und die Existenz der Sonderschule nicht verzichtet werden.

bedarfs immer noch der Ausgangspunkt jeder Diagnostik ist und zusätzliche Ressourcen nur über diesen Vorgang zuzuweisen sind. Auch gemäß dem koreanischen „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ (Artikel 15) soll bei Kindern und Jugendlichen erst „Emotional/Behavioral Disorders“ mit einem diagnostischen Gutachten festgestellt werden. Auf dieser Basis kann über einen sonderpädagogischen Förderbedarf und erforderliche Ressourcen entschieden werden.

6.1.2 Förderdiagnostik in Deutschland

Ingenkamp (1988, S. 423, nach Jäger 1992, S. 131, nach Sächsischem Staatsministerium für Kultus 2005a, S. 13) versteht unter „pädagogischer Diagnostik“ die Gesamtheit diagnostischer Tätigkeiten, „durch die beim einzelnen Lernenden und den in dieser Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“. Sonderpädagogische Diagnostik stellt eine besondere Form der pädagogischen Diagnostik dar. Das heißt, „sonderpädagogische Diagnostik ist nichts anderes als eine pädagogische Diagnostik zur Begleitung von Prozessen der Bildung, Erziehung und Förderung unter erschwerten Bedingungen und als Spezifikation im allgemeinen Begriff erhalten“ (Schuck 2000, S. 233). Förderdiagnostik ist eine besondere Akzentuierung sonderpädagogischer Diagnostik.

Die wesentlichen Aspekte der KMK-Empfehlungen (1994) stellen sich in Hinblick auf sonderpädagogische Diagnostik folgendermaßen dar:

- Es ist von einem individuellen Sonderpädagogischen Förderbedarf anstelle einer Sonder-schulbedürftigkeit auszugehen.
- Förderbedarf wird durch eine Kind-Umfeld-Analyse festgestellt, bei der die elementaren Bereiche der Entwicklung (Motorik, Sensorik, Kognition, Motivation, sprachliche Kommunikation, Interaktion und Emotionalität) mit einbezogen werden.
- Eine den Lernprozess begleitende Diagnostik liegt der Erziehung und dem Unterricht zugrunde (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000, S. 19, nach sächsischem Staatsministerium für Kultus 2005a, S. 32).

Förderdiagnostik unterscheidet sich von einer „Platzierungsdiagnostik“ (vgl. Breitenbach 2003, S. 40, nach Stein 2008, S. 99) oder „Einweisungsdiagnostik“ bzw. „Selektionsdiagnostik“ (Schlee 2002, S. 186). Hier wird durch die Diagnose festgestellt, ob und in welchen Bereichen bei einem Kind sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. So liegt „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ „bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung“ vor, „wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (vgl. KMK-Empfehlungen 2000).

Die Kind-Umfeld-Diagnostik, die im Rahmen der Förderdiagnostik zu einem der zentralen Be-

griffe geworden ist, beschreiben die KMK-Empfehlungen (1994) wie folgt:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf lässt sich nicht allein von schulfachbezogenen Anforderungen her bestimmen; seine Klärung und Beschreibung müssen das Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen einschließlich der Schule und die persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Zukunftserwartungen gleichermaßen berücksichtigen. Daher sind Voraussetzungen und Perspektiven der elementaren Bereiche der Entwicklung wie Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Motivation, sprachliche Kommunikation, Interaktion, Emotionalität und Kreativität in eine Kind-Umfeld-Analyse einzubeziehen“.

Nach den KMK-Empfehlungen (2000) können „Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln“ als „Ausdruck einer unbewältigten inneren Problematik und als Folge einer gestörten Person-Umwelt-Beziehung“ verstanden werden. Daher müssen alle personen- und umfeldbezogenen Aspekte sowie ihr Zusammenwirken in der Diagnostik von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen berücksichtigt werden (vgl. Bach 1998, S. 229). Kindbezogene Diagnosebereiche schließen problematische Lernstände im Bereich von fachlichem Wissen und Können, Lernverhalten, Motivation und sozialem Verhalten ein. Behinderungen und Erkrankungen können diesbezüglich Risikofaktoren sein (vgl. Arnold/Kretschmann 2005, S. 5). Umfeldbezogene Diagnosebereiche beziehen sich insbesondere auf Unterstützungs- und Gefährdungspotentiale der familiären, außerfamiliären und schulischen Umfelder (ebd.).

Hier stellen beispielsweise niedersächsische „Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Zu §1) fest: „Sonderpädagogischer Förderbedarf entsteht nicht einseitig aus einer persönlichen Beeinträchtigung, sondern immer aus der Wechselwirkung dieser mit der besonderen Lebens- und Schulsituation eines einzelnen Kindes, einer Schülerin oder eines Schülers“. Daher hat der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs „immer eine umfassende Analyse der Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten in ihrer Abhängigkeit von den individuellen Lebensumständen und den jeweiligen schulischen Bedingungen voranzugehen (Kind-Umfeld-Analyse)“ (ebd.).

KMK-Empfehlungen (2000) legen folgende Bereiche vor, die in der Diagnose von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung ermittelt werden können:

1. „Stärken und Kräfte in der Person und in ihrem Umfeld,
2. individuelle Lebens- und Erziehungsumstände sowie die soziale Einbindung,
3. psychosoziale Grunderfahrungen und deren Entwicklung,
4. Formen der Klärung und Bewältigung aktueller Lern- und Lebenssituationen,
5. schulisches Umfeld, Beziehungen zu Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und anderen Personen,
6. allgemeiner Entwicklungs- und Leistungsstand, Wahrnehmung, Belastbarkeit, Ausdauer und Konzentration,
7. soziale, emotionale, motorische und kognitive Entwicklung in schulischen Lernzusammenhängen und außerschulischen Erfahrungssituationen sowie in unmittelbaren Sachbegegnungen,
8. Fähigkeit zum sprachlichen Handeln, Eigentätigkeit und Selbstverantwortung,

9. Gruppenbewusstsein, Zugehörigkeitsgefühl, Fähigkeit zur Zusammenarbeit,
10. Verlauf der Entwicklung und gegebenenfalls Ergebnisse bisheriger Förderung“ (KMK-Empfehlungen 2000).

Es geht hierbei um die Ermittlung von personenbezogenen Stärken und Schwächen, von Schwierigkeiten im schulischen und außerschulischen Umfeld und auch von bestimmten Kompetenzen und Fähigkeiten. In dieser förderungsbezogenen Diagnostik müssen auch die individuelle Vorgeschichte, wie etwa der schulische Werdegang und ärztliche Untersuchungen mit einbezogen werden. Diese Kriterien trägt zu einer Orientierung bei, „was in einem bestimmten diagnostischen Konzept oder in einer konkreten diagnostischen Situation bereits aufgearbeitet wird und was noch zu knapp oder gar nicht bedacht worden ist“ (Knebel 2010, S. 241). Konkrete Handlungsanweisungen werden in manchen Verordnungen der Bundesländer zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs oder zur sonderpädagogischen Förderung weitergehend formuliert (siehe Kapitel 6.2.1).

Gemäß der Prämisse, dass sich „Diagnose und Förderung nicht allein an den Defiziten, Störungen und Problemen des Schülers im Kontext seines Umfeldes orientieren, sondern auch Kompetenzen, Stärken, bereits bewältigte Situationen und vor allem vorhandene und neu zu erschließende Ressourcen erkunden und sichern“ (Mutzeck 1998, S. 255), wird Förderdiagnostik auch als „ressourcenorientierte Förderdiagnostik“ bezeichnet. Es geht hier darum, die personalen Ressourcen, also Fähigkeiten, Interessen, Ziele der Schüler, usw. ebenso wie die sozialen Ressourcen, also Unterstützungsmöglichkeiten in ihrer Umwelt, zu erfassen. Die pädagogische Unterstützung der Weiterentwicklung derartiger Ressourcen schließt sich folglich an (vgl. Fingerle 2009, S. 231). Das heißt, die Aufgabe der Diagnose besteht darin, „nicht nur das aktuelle Verhalten und seine Veränderung in den Blick zu nehmen, sondern darüber hinaus auch der Frage nachzugehen, welche Ressourcen sich für die Förderung aktivieren lassen, welche Risikofaktoren vorliegen und inwieweit diese kompensiert werden könnten“ (Fingerle 2010, S. 184). Die Erfassung sowie Analyse der konkreten Probleme wird mit der diagnostischen Exploration von Risikofaktoren und Ressourcen kombiniert. Im Mittelpunkt stehen Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale des Kindes und Merkmale seiner Umwelt, wie Schule, Familie und Peers (ebd., 185).

Daher fordern die KMK-Empfehlungen (2000) „eine interdisziplinär angelegte Diagnostik“, „die in einen gemeinsam abgestimmten Förderplan mündet“. Dies kann „die besondere Unterstützung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in vorschulischen und schulischen Einrichtungen, das Einbeziehen von psychosozialen, medizinischen und psychotherapeutischen Diensten sowie die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, dem schulpsychologischen Dienst, Erziehungsberatungsstellen, den Jugendgerichten und dem Jugendstrafvollzug erfordern“ (ebd.). Von der pädagogischen und sonderpädagogischen Problemerkennung ausgehend, erfolgt die

praktische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen im schulischen Rahmen mit Hilfe interdisziplinärer Unterstützungssysteme.

Förderdiagnostik wird als „lernprozessbegleitende Diagnostik“ bzw. „diagnosebegleitete Erziehungsplanung“ verstanden, in der „neben der Feststellungsdiagnostik zugleich auch eine prozessbegleitende Diagnostik für die Planung von Fördermaßnahmen“ an besonderer Bedeutung gewinnt (vgl. Budnik 2010, S. 191). Das Ziel der den Erziehungs- und Lernprozess begleitenden Diagnostik besteht darin, die Erreichung der individuellen Lern- und Erziehungsziele zu evaluieren (vgl. Verband Sonderpädagogik e. V. 2008, S. 50). Zu den Aufgaben einer prozessbegleitenden Diagnose gehört, Schwierigkeiten im Lernprozess zu beschreiben, deren Gründe zu analysieren, Ansatzpunkte für eine Verbesserung zu benennen und Hinweise auf viel versprechende pädagogische Handlungen zu geben (vgl. Hartke/Plagmann 2004, S. 85).

Dabei geht man davon aus, dass die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, die über längere Zeiträume hinweg sonderpädagogischer Förderung bedürfen, durch einseitige und einmalige Diagnose nicht ausreichend festzustellen sind. Dies trägt auch dazu bei, die „angestrebten individuellen Educationserfolge“, also „die schulischen Leistungen, die sozialen Fähigkeiten, die persönlichen Fähigkeiten und die berufsqualifizierenden Fähigkeiten im Jugendalter“, zu untersuchen und zu verbessern (vgl. Opp 2010, S. 154).

Die Vorgehensweise sonderpädagogischer Diagnostik zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur Lernprozess begleitenden Unterstützung wird im Kapitel 6.2.1 konkreter dargestellt.

6.1.3 Educational Diagnosis Evaluation aus der schulrechtlichen Sicht in Korea

Diagnostik ist auf Koreanisch mit dem Wort „Jin (untersuchen) Dan (beurteilen bzw. feststellen)“ zu übersetzen. Dieses Wort wird im Allgemeinen auf ärztliches Handeln bezogen. Das heißt, „Jin-dan“ bedeutet im engeren Sinne eine ärztliche Beurteilung sowie Feststellung der Komplikationen des Patienten. „Jin-dan“ wird in sonderpädagogischen Handlungsfeldern jedoch mit dem Begriff „Pyeong-ga“ (bewerten/evaluieren) ergänzt. Beide Ausdrücke sind gleichbedeutend mit den englischen Begriffen „Assessment“ und „Evaluation“. „Jin-dan Pyeong-ga“ bezeichnet also eine pädagogische bzw. sonderpädagogische Diagnostik und Evaluation für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Educational Diagnosis Evaluation of Students with Special Education Needs).

Seit den 1990er Jahren wird versucht, bei der sonderpädagogischen Diagnostik die bisherige stark therapieorientierte eindimensionale Sichtweise zu überwinden. An ihre Stelle sollen Prozesse und Methoden treten, die der Beurteilung des persönlichen Entwicklungsstandes sowie der besonderen und sonderpädagogischen Bedürfnisse des Kindes dienen (Koreanisches Bildungsministerium 1991, S. 13). Insbesondere indem im „Gesetz für Sondererziehung

(1994)“ der Begriff „Kinder mit Behinderungen“ durch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Students with Special Education Needs) ersetzt wurde, wurde diese Zielsetzung sonderpädagogischer Diagnostik schulgesetzlich verankert. Darauf Bezug nehmend sehen Hee Sub Jung, Won Gyeong Kim et. al (2006, S. 100) das Ziel sonderpädagogischer Diagnostik darin, die Schwächen und Stärken einzelner Kinder zu erfassen, um entsprechende Fördermaßnahmen zu entwickeln und ihre Erfolge zu evaluieren.

Die aktuelle schulrechtliche Grundlage sonderpädagogischer Diagnostik ist im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ (2008, Artikel 22) festgelegt. Dessen wichtigste Festlegungen bestehen darin,

- dass Sonderpädagogische Unterstützungszentren des Regionalschulamtes – eventuell auch der Schule – sonderpädagogische Diagnostik durchführen sollen, und
- dass der Leiter der jeweiliger Schule das „IEP (Individualized Education Plan)-Förder-team“ zusammenstellen soll.

Man bezieht sich dabei auf die diagnostische Vorgehensweise an koreanischen Schulen, die Thema eines weiteren Kapitels (6.2.2) sein wird.

Nach dem „Fördergesetz für Sondererziehung“ hat die Sonderpädagogische Kommission des Regionalschulamtes über den sonderpädagogischen Förderbedarf sowie Förderort eines Kindes entschieden. Grundlage dessen ist das diagnostische Gutachten, das bei von Sonderschullehrern, Ärzten oder Therapeuten erstellt wurde. Dagegen führen laut dem neuen Gesetz die Sonderpädagogen Sonderpädagogischer Unterstützungszentren auf Antrag der Eltern eines Kindes oder der Schule die sonderpädagogische Diagnostik durch und erstellen gutachtliche Empfehlungen. Die von den Sonderpädagogen erstellten Empfehlungen tragen dazu bei, dass die Sonderpädagogische Kommission den sonderpädagogischen Förderbedarf, den Förderort und die sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen (Special Education Related Service) des Kindes festlegt.

Das „IEP-Förderteam“ muss in jedem Semester einen individuellen Erziehungsplan (Individualized Education Plan) für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf erstellen. Hierbei ist die Feststellung der sonderpädagogischen Bedürfnisse von diesen Kindern und Jugendlichen die Aufgabe des IEP-Förderteams – eigentlich der Sonderpädagogen. Anfang des Schuljahres wird eine Dokumentation über diese Kinder und Jugendlichen erstellt, die als Grundlage der weiteren Planung der individualisierten Förderung dient. Diese Dokumentation beinhaltet die kurze Beschreibung der Besonderheiten im Verhalten und Lernen des Kindes, die Wünsche der Eltern sowie eine Empfehlung für Fördermaßnahmen. Es soll Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernprozessbegleitend unterstützen.

Hierbei findet sich das wesentliche Ziel der sonderpädagogischen Diagnostik darin, das Recht einzelner Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Bildung und

Erziehung zu sichern (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009a, S. 29). Laut dem „Führungsplan der Sondererziehung“ (Koreanisches Bildungsministerium 2008b, S. 2) ist es erforderlich, dass der Schweregrad sowie die sonderpädagogischen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf genau diagnostiziert werden. Myeong Ae Bang (2004b, S. 163) sieht das Hauptziel des diagnostischen Verfahrens von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf darin, ihre sonderpädagogischen Förderbedürfnisse festzustellen und ihre Schwächen sowie Stärken zu erkennen. Dies soll zur Erstellung eines „Individualized Education Plan (IEP)“ beitragen (ebd.). Die Entscheidung über den angemessenen Förderort gehört auch zu seinem wichtigen Ziel, ebenso wie die Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung.

Sowohl im „Gesetz für Sondererziehung (1994)“ als auch im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen (2008)“ werden einige diagnostische Bereiche für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ erörtert. Diese umfassen die Diagnose von

- Anpassungsverhalten,
- Persönlichkeitsentwicklung,
- Verhalten und
- Lernbereitschaft (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Durchführungsbestimmung, Anhang).

Dies beruht auf folgenden Kriterien, die bereits im Kapitel 5.2.2 erläutert wurden:

1. Lerndefizite, die durch intellektuelle, sensorische oder gesundheitliche Einflussfaktoren nicht erklärt werden können,
2. ein Unvermögen, befriedigende zwischenmenschliche Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern aufzubauen und zu erhalten,
3. unangemessenes Verhalten und auffällige emotionale Erlebnisverarbeitung unter Normalbedingungen,
4. eine allgemeine und dauerhafte Stimmung des Unzufriedenseins oder der Depression und
5. eine Tendenz, körperliche Symptome, Furcht oder Angst im Zusammenhang mit schulischen und persönlichen Problemen zu entwickeln (Bower 1974, 22ff., zit. nach Opp 1998, S. 491).

Wie bereits erwähnt, wurden diese Kriterien in den USA im Rahmen der „Emotional Disturbance“ beschlossen. Hierbei stellte es sich als Problem dar, dass die sonderpädagogische Diagnostik von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ nur nach sehr beschränkten Kriterien durchgeführt wird. Sie ist stark an der Persönlichkeit des Kindes orientiert, während die Kind-Umfeld-Beziehung kaum berücksichtigt wird. Mit diesen schulgesetzlich festgelegten Kriterien können die eben genannten Ziele sonderpädagogischer Diagnostik von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ schwer erreicht werden.

6.2 Diagnostisches Vorgehen in der Schulpraxis

Im folgenden Abschnitt wird thematisiert, wie sich der Ablauf diagnostischer Verfahren in der deutschen und koreanischen Schulpraxis darstellt.

6.2.1 Feststellung der sonderpädagogischen Förderbedürfnisse in Deutschland

Die Durchführung diagnostischer Verfahren verläuft unterschiedlich, je nach Bundesland. Sie kann durch die Förderschule, Förderzentren oder andere sonderpädagogische Institutionen erfolgen.

In *Berlin* gibt es beispielsweise für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kein Feststellungsverfahren vor der Einschulung mehr. Stattdessen findet in der Schulanfangsphase eine Beobachtungsphase (Vorklärungsphase) statt. Sobald die Lehrkräfte in dieser Phase alle Fördermöglichkeiten geprüft haben, kann ein Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gestellt werden (vgl. Lassek/Rebitzki 2005, S. 39). Wenn Kinder massive Entwicklungsverzögerungen beim Lernen aufweisen, wird im zweiten Schulbesuchsjahr ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren abgeschlossen und die Eltern werden über den weiteren Bildungsgang informiert und beraten (ebd.).

Dieses Feststellungsverfahren bezüglich des sonderpädagogischen Förderbedarfs verläuft wie folgt:

- Anträge auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs können von den Eltern oder der Schule gestellt werden.
- Die Schulaufsichtsbehörde trifft die Entscheidung darüber, ob und in welchem Umfang sonderpädagogischer Förderbedarf gegeben ist.
- Sie kann sich zur Entscheidungsfindung jederzeit und für alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte der Unterstützung der sonderpädagogischen Förderzentren bzw. Förderschule bedienen und ein sonderpädagogisches Gutachten erstellen lassen (vgl. Lassek/Rebitzki 2005, S. 39).

In der Regel erstellt ein zuständiges sonderpädagogisches Förderzentrum (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) ein sonderpädagogisches Gutachten (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 60). Im Bedarfsfall kann die Gutachterin bzw. der Gutachter eine fachärztliche, schulärztliche oder schulpsychologische Stellungnahme über das Kind einholen. Aufgrund des Gutachtens entscheidet die Schulbehörde über das Vorliegen sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Die Schulaufsichtsbehörde beruft einen Aufnahmeausschuss, wenn sie noch eine Entscheidung über den Förderort des Kindes treffen soll. Ein Aufnahmeausschuss besteht aus einer Vertreterin/eines Vertreters des fachlich zuständigen sonderpädagogischen Förderzentrums (Vorsitz), der zuständigen Schulbehörde und des zuständigen schulpsychologischen Dienstes, wozu auch die Schulleitung der aufnehmenden Schule angehört (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 60, S. 61). Hierbei soll auch der

Wunsch der Eltern geprüft werden. Falls an der allgemeinen Schule die personellen, sächlichen und organisatorischen Voraussetzungen für eine angemessene Förderung nicht gegeben sind oder die Aufnahmekapazität der gewünschten Schule erschöpft ist, kann der Wunsch der Eltern auf gemeinsamen Unterricht von der Schulaufsichtsbehörde abgelehnt werden (ebd., S. 63).

In *Hamburg* wurden bisher alle Kinder, mit und ohne vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf, in eine Integrative Regelklasse aufgenommen, ohne dass sie vorher eine sonderpädagogische Überprüfung erhalten haben. Das diagnostische Verfahren war und ist außer Integrativer Regelklassen eine Voraussetzung für die Zuweisung zu einer Sonderschule oder allen anderen Formen des Gemeinsamen Unterrichts (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 94). Ab dem Schuljahr 2010/2011 nehmen auch die Integrativen Regelklassen Kinder mit festgestelltem Gutachten auf.

Wenn die Erziehungsberechtigten sowie die zuständige allgemeine Schule ein Feststellungsverfahren beantragen, beantragt die Schule das Verfahren bei der zuständigen Schulaufsichtsbehörde. Eine Lehrkraft, die die zuständige Sonderschule beauftragt, erstellt ein sonderpädagogisches Gutachten. Das Gutachten informiert, ob und in welchem Umfang und mit welchem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt bei dem Kind Sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. Es enthält auch eine Empfehlung über erforderliche sonderpädagogische sowie pädagogische Maßnahmen. Es trifft jedoch keine Entscheidung über den Förderort des Kindes.

Wenn die Erziehungsberechtigten sonderpädagogische Förderung ihres Kindes im gemeinsamen Unterricht wollen, müssen sie die Aufnahme in den gemeinsamen Unterricht bei der Schulaufsichtsbehörde schriftlich beantragen. Hiermit findet ein Aufnahmeverfahren statt. Im Fall der Integrationsklasse wird beispielsweise eine Aufnahmekommission gebildet, die aus der Schulleiterin/dem Schulleiter der Grundschule (Vorsitz), einer Schulleiterin/einem Schulleiter einer Sonderschule, einer Lehrerin/einem Lehrer der Grundschule, auf Wunsch der Eltern einer Vertrauensperson, die von der Schulaufsichtsbehörde bestimmt wird und die das Interesse der Eltern vertritt, und weiteren Beratungspersonen besteht (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 95). Aufgrund der Empfehlung dieser Kommission entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über die Aufnahme des Kindes in die allgemeine Schule (ebd., S. 96).

In Hamburg werden zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur Festlegung der sonderpädagogischen Fördermaßnahmen flächendeckend sonderpädagogische Bildungszentren eingerichtet. Hier stehen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen diejenigen mit dem Schwerpunkt „Sprache, Lernen und Verhalten“ zur Verfügung (vgl. Verband Sonderpädagogik, Landesverband Hamburg e.V. 2009). Diese Bildungszentren unterstützen die Diagnose von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aller

allgemeinen Schulen. Das von den sonderpädagogischen Fachkräften erstellte Gutachten prüfen die regionale Schulaufsicht und die Schulaufsicht Sonderpädagogik. Sie entscheiden dann über die Genehmigung bzw. Nichtgenehmigung entsprechender Maßnahmen. Hierbei ist Einigkeit zwischen den sonderpädagogischen Bildungszentren, der Schulaufsicht und/oder den Sorgenberechtigten erforderlich.

In *Bremen* wird das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Schülerinnen und Schülern vor der Einschulung oder während des späteren Schulbesuchs (bis zum Ende der Grundschulzeit) durchgeführt (vgl. Bremisches Schulgesetz, §35 Abs. 3; Verordnung über die sonderpädagogische Förderung an öffentlichen Schulen Bremen §2 Abs. 1). Der Antrag auf das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs kann über die zuständige Schule, die die Schülerin oder der Schüler besucht oder bei der sie zur Aufnahme angemeldet wurden, die Erziehungsberechtigten oder den Schulärztlichen Dienst an sonderpädagogische Einrichtung (Förderzentren/*Regionale Beratungs- und Unterstützungszentrum*, Sonderschulen) gestellt werden (§2 Abs. 2). Bei der Erstellung des Antrags erhält die Schule Beratung des zuständigen *Zentrums für unterstützende Pädagogik* (siehe Kapitel 7.2.2.1) (Bremisches Schulgesetz, § 35 Abs. 3). Die Beteiligung der Erziehungsberechtigten, ein förderdiagnostisches Gutachten, ein schulärztliches Gutachten und auf Wunsch der Erziehungsberechtigten auch ein schulpsychologisches Gutachten sind die Voraussetzung für die Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (ebd.).

Hiermit erschließt das abschließende Gutachten der sonderpädagogischen Einrichtung 1. alle Diagnose- (Kind-Umfeld-Analyse) und Beratungsergebnisse, 2. Aussagen über die Art des Förderbedarfs, 3. eine Empfehlung über Art und Ort der Förderung unter Abwägung der Fördermöglichkeiten der in Frage kommenden Schulen sowie gegebenenfalls 4. Hinweise auf geeignete besondere, auch außerschulische Maßnahmen (Verordnung über die sonderpädagogische Förderung an öffentlichen Schulen Bremen §5). Aufgrund des sonderpädagogischen Gutachtens, das eine von dem Förderzentrum beauftragte sonderpädagogische Fachkraft erstellte, entscheidet die Fachaufsicht der Senatsverwaltung für Bildung und Wissenschaft, in Bremerhaven des Magistrats der Stadt Bremerhaven, über den sonderpädagogischen Förderbedarf sowie den Förderort (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 85).

Wenn vor einer endgültigen Entscheidung die Erziehungsberechtigten mit der Entscheidung über den Förderort nicht einverstanden sind, ist eine gemeinsame Beratung mit einer Person ihres Vertrauens, einer Lehrerin/eines Lehrers der allgemeinen Schule sowie des Förderzentrums und anderen Fachleuten durchzuführen. Beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I wird im 1. Halbjahr Beratung angeboten, um zu entscheiden, ob die Schülerinnen

und Schüler weiterhin sonderpädagogischen Förderbedarf haben und eine sonderpädagogische Förderung erforderlich ist (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 85).

Die Bremische Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft fordert, dass die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung durch „eine pauschale Zuweisung von Sonderpädagogik-Stunden für die *Zentren für unterstützende Pädagogik* an allen allgemein- und berufsbildenden Schulen in Abhängigkeit von der Sozialstruktur in der Region“ zu fördern, wobei bei den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs entfällt (vgl. www.gew-hb.de/Binaries/Binary12-237/5_Inklusive_Schule.pdf). Hier liegt folgendes Prinzip zugrunde, das das sonderpädagogische Gutachten, das Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz unter dem Titel „Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen“ (2008) vorgelegt haben, empfiehlt:

„(...) Es wird auf Feststellungsdiagnostik zum Zwecke der Zuweisung an einzelne allgemeine Schulen verzichtet, weil die entsprechenden Ressourcen – nach sozialen Belastungskriterien differenziert – nach Zahl der gesamten Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule vorhanden sind (...). Die Förderdiagnostik und der flexible Einsatz der individuellen Förderung werden dokumentiert. (...)“ (www.bildung.bremen.de/fast-media/13/Fa-Vorlage%2013-anl%201.pdf).

Hier geht es um Überwindung sogenannter „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“. Das heißt, sonderpädagogische Förderdiagnostik für genannte Förderschwerpunkte wird „schulintern durchgeführt und dient nicht der Ressourcengewinnung, sondern als Grundlage individueller Förderpläne“ (Klemm/Preuss-Lausitz 2008, S. 47). Jedoch ist in Bremen schulgesetzlich die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs Voraussetzung für sonderpädagogische Förderung.

Nach dem Erlass „Sonderpädagogische Förderung“ (I. 7.4) ist in *Niedersachsen* die Überweisung eines Kindes mit Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung in die Förderschule in der Regel nicht erforderlich. Dort kann eine sonderpädagogische Grundversorgung der Grundschulen in einem regionalen Integrationskonzept Wohnortnähe und Passung notwendiger Hilfen sicherstellen. Gleiches gilt für Präventionsmaßnahmen. Das heißt, diese Kinder werden durch die Zuweisung von Förderlehrerstunden in der Grundschule gefördert, ohne dass zunächst ein sonderpädagogischer Förderbedarf bei ihnen festgestellt werden muss (vgl. Wachtel 1995, S. 88ff., nach Albers 2010, S. 67). Diese Maßnahme wird durch das Kultusministerium festgelegt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, Erlass I 7.4).

Die niedersächsische „Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs“ beschreibt das entsprechende Verfahren ausführlich. Zunächst wird es durch einen Antrag der Erziehungsberechtigten bei der zuständigen Schule eingeleitet (vgl. Verordnung zur Feststellung

sonderpädagogischen Förderbedarfs Niedersachsen, §2). Die zuständige Schule beauftragt den Klassenlehrer des betreffenden Schülers mit der Erstellung eines Berichtes und holt ein Beratungsgutachten einer Förderschule ein (ebd.). Der Bericht soll folgendes erhalten:

- „Begründung des Vorschlags bzw. Stellungnahme der Klassenkonferenz,
- Rahmenbedingungen der Schule,
- bisherige Schullaufbahn,
- Vorstellungen und Wünsche der Erziehungsberechtigten,
- bisherige Entwicklung des Kindes, Lernvoraussetzungen, Arbeits- und Sozialverhalten, Lernstand, Lern- und Leistungsverhalten,
- bisherige zusätzliche Fördermaßnahmen,
- außerschulische Gegebenheiten,
- familiäre Gegebenheiten“ (vgl. Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs Niedersachsen, Zu §2 Abs.2).

Das Beratungsgutachten, das aufgrund sonderpädagogischer diagnostischer Verfahren erstellt wird, umfasst eine Beschreibung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerin bzw. des Schülers. Ebenso wird das familiäre, schulische und außerschulische Umfeld mit einbezogen und es werden entwicklungsorientierte Aussagen über das schulische Lernen getroffen. Das heißt, es enthält

1. „die Beschreibung der Lernausgangslage,
2. die Darstellung spezieller Fähigkeiten,
3. die z.Z. erreichbar erscheinenden Ziele im kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich,
4. die Erfassung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungsnotwendigkeiten,
5. die Vorschläge für eine individuelle Förderung des Kindes“ (ebd.).

Die Erziehungsberechtigten können eine Förderkommission beantragen. Die Förderkommission besteht aus Schulleitung, Lehrkräften, die den Bericht und das Beratungsgutachten erstellen, und Erziehungsberechtigten (vgl. Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs Niedersachsen, §2). Die Förderkommission erörtert die Empfehlungen, die z.B. die Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die erforderlichen Fördermaßnahmen sowie Hilfsmittel und geeignete Lernorte enthalten (vgl. Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs Niedersachsen, Zu §2 Abs.3). Falls keine Förderkommission berufen wird, erörtern die beteiligten Lehrkräfte der zuständigen Schule und der Förderschule die Empfehlungen (ebd., Zu §2 Abs.6). Die Schulbehörde entscheidet unter Berücksichtigung des Berichts der Schule, der Beratungsgutachten der Förderschule und der Empfehlungen der Förderkommission oder des Förderschullehrers über eine sonderpädagogische Förderung (ebd., Zu §3).

Seit 2005 ist in Niedersachsen über jede Schülerin bzw. jeden Schüler, die/der sonderpädagogische Förderung in der Grundschule oder in einer weiterführenden Schule erhält, eine

Dokumentation der individuellen Lernentwicklung anzulegen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, Erlass I.4). Diese Dokumentation begleitet die Förderung der Schülerinnen und Schüler vom ersten bis zum neunten bzw. zehnten Schuljahrgang (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 10). Ihr liegt das Prinzip zugrunde, dass Fördermaßnahmen immer prozessorientiert sind. Ihre Ergebnisse und Fortschreibungen bestimmen die Auswahl von Lernangeboten sowie die Planung und Durchführung von differenzierendem und individualisierendem Unterricht (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, Erlass I.4).

Hierbei geht es um die Leistungsüberprüfung und –bewertung, sowie die Dokumentation. Diese sollen einander ergänzen. Die Leistungen werden, bezogen auf die Bildungsstandards bzw. die in den Kerncurricula ausgewiesenen Kompetenzen, gemessen und im Zeugnis festgehalten. Dagegen wird in der Dokumentation prozessual die Entwicklung individueller Lernstände der Schülerinnen und Schüler erfasst (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 5). Die Dokumentation enthält „Aussagen zur Lernausgangslage, zu den im Planungszeitraum angestrebten Zielen, zu den Maßnahmen, mit deren Hilfe die Ziele erreicht werden sollen und zur Beschreibung und Einschätzung des Fördererfolgs durch die Lehrkraft sowie durch die Schülerin oder den Schüler“ (ebd., S. 6). Die Kernbereiche, wie Arbeits- und Sozialverhalten, Lese- und Schreibkompetenz, mathematische Kompetenz und fremdsprachliche Kompetenz, müssen erfasst werden, um den Übergang an eine andere Schulform oder einen Schulwechsel zu gewährleisten (ebd., S. 9).

In *Sachsen* entscheidet das Schulamt über die Eröffnung eines diagnostischen Verfahrens. Es erteilt der zuständigen Förderschule (Förderzentrum) den Auftrag zur Diagnostik der/des betreffenden Schülerin/Schülers, nachdem es einen Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erhalten hat (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2005a, S. 56). Die Angaben der meldenden Einrichtung werden im Gespräch mit den Eltern konkretisiert und ergänzt (ebd.). Wenn die Förderschule oder das Förderzentrum die Diagnose abgeschlossen hat, wird das Förderpädagogische Gutachten an das Regionalschulamt weitergeleitet (ebd., S. 60). Es stellt den sonderpädagogischen Förderbedarf fest, benennt entsprechende Fördervorschläge und gibt Empfehlungen zum weiteren Bildungsgang. Dies kann zum Besuch einer Förderschule oder zu einer integrativen Maßnahme gemäß Schulintegrationsverordnung führen (ebd.). Nach der sächsischen Schulintegrationsverordnung (§6) ist rechtzeitig zu prüfen, „ob der Schüler voraussichtlich eine Bildungsempfehlung für die Mittelschule oder das Gymnasium in der Klassenstufe 4“ erhalten kann.

In *Brandenburg* gibt es ein neues Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, dessen Kernstück die „Förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL)“ ist. Dabei führen nicht die sonderpädagogischen Lehrkräfte eines Förderzentrums die Diagnose durch. Dies

übernehmen unabhängige Lehrkräfte der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen in der Zusammenarbeit mit der schulpсихologischen Beratung, den regionalen Frühförder- und Beratungsstellen, den regional zuständigen Ämtern und Diensten und der zuständigen pädagogischen Landesinstitution (vgl. Albers 2010, S. 68f.). Hierbei sind für die Lehrkräfte Erfahrungen in gemeinsamem Unterricht, besondere Kenntnisse und Erfahrungen in der Beratung und die fachliche Begleitung von Lehrkräften oder der Schulorganisation erforderlich (ebd., S. 69).

Das Feststellungsverfahren erfolgt durch einen Förderausschuss, in der Regel für alle Kinder zunächst mittels einer Grundfeststellung (Stufe I) (vgl. Sonderpädagogik-Verordnung Brandenburg, §3). Im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, ebenso wie bei Lernen und Sprache, erfolgt in der Regel die abschließende Feststellung auf der Basis der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (Stufe II) (ebd.). Die förderdiagnostische Lernbeobachtung findet an der zuständigen Grundschule statt. Ihre Dauer wird gemeinsam mit den Eltern festgelegt (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2006). Sie kann sich über einige Monate oder auch auf das gesamte Schuljahr erstrecken (ebd.).

Die Förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) in Brandenburg verfolgt das Ziel, Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Auffälligkeiten, insbesondere auch im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung, in allen Grundschulen ihrem individuellen Leistungsvermögen gemäß zu fördern. Die Möglichkeiten der Förderung in allgemeinen Schulen soll unterstützt und der Entstehung von Problemen vorgebeugt werden (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2006). Förderdiagnostische Lernbeobachtung wird als eine Leistung der Schule verstanden, die sowohl der Diagnostik als auch der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten in den genannten Bereichen dient (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2007, S. 5).

Förderdiagnostische Lernbeobachtung beinhaltet die „Förderung auf der Basis eines individuellen Förderplans und eine prozessbegleitende und vertiefende sonderpädagogische Diagnostik“ (Albers 2010, S. 69). Die Diagnostik umfasst die Analyse des Lernens, des Sozialverhaltens und der Ursachen für Fortschritte und Schwierigkeiten (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2007, S. 5). Die Förderung besteht aus vielfältigen Übungen (ebd.). Hierbei ist es wichtig, dass bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten der allgemeinen Schule ausgeschöpft und durch sonderpädagogische Methoden ergänzt werden (vgl. Albers 2010, S. 69).

Mitglieder des Förderausschusses sind die Lehrkräfte der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle, sowie die Eltern. An der förderdiagnostischen Lernbeobachtung beteiligen sich eine sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkraft und die Klassenlehrkraft als weitere Mitglieder (Sonderpädagogik-Verordnung Brandenburg, §4). Der Förderausschuss erarbeitet ent-

sprechende Empfehlungen. Auf dieser Basis und unter Berücksichtigung des Elternwunsches entscheidet das staatliche Schulamt über das Vorliegen sonderpädagogischen Förderbedarfs, die Jahrgangsstufe, den anzuwendenden Rahmenlehrplan, den Förderumfang, die Förderinhalte und, soweit erforderlich, den Nachteilsausgleich (ebd.). Der sonderpädagogische Förderbedarf wird alle zwei Jahre überprüft (ebd., §6).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den meisten Bundesländern Schule und Schulaufsicht, bei Beteiligung der Eltern, aufgrund entsprechender Empfehlungen, sowie unter Beachtung der schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen darüber entscheiden, „ob die Schülerin oder der Schüler in die allgemeine Schule aufgenommen wird, dort verbleibt, eine allgemeine Schule mit gemeinsamem Unterricht besucht oder eine schulische Förderung durch eine Sonderschule, in besonderen Klassen oder kooperativen Formen erhält“ (KMK-Empfehlungen 2000).

Sonderpädagogische Gutachten sind die Grundlage jeder Förderung. Sie konstatieren den aktuellen Lern- und Leistungsstand, sowie den Stand der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Sie beschreiben die folgenden Förderansätze und geben Empfehlungen über den weiteren Bildungsgang sowie einen konkreten Förderort ab (vgl. Thüringer Kultusministerium 2008, S. 16). Sie dienen auch „im Zweifelsfall der Feststellung, dass sonderpädagogischer Förderbedarf nicht oder nicht mehr vorliegt“ (ebd.). Es ist wichtig, dass die Einschätzungen mindestens einmal jährlich überprüft und fortgeschrieben werden, da einmal vorgenommene Untersuchungen nicht endgültig sind. Hier geht es insbesondere um Empfehlungen zur Veränderung des Förderortes oder des Bildungsganges.

In diesem diagnostischen Prozess ist „auch die Inanspruchnahme von Einrichtungen mit ergänzenden Ganztags- oder Betreuungsangeboten, vor allem seitens der Jugendhilfe“, einzubeziehen (KMK-Empfehlungen 2000). Das heißt, bei jeder gutachtlichen Entscheidung können die Bedingungen, wie Art und Umfang des Förderbedarfs, Stellungnahmen der Eltern, der beratenden Gremien und Dienste, Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule einschließlich unterstützender Dienste, Verfügbarkeit des erforderlichen sonderpädagogischen Personals, Verfügbarkeit medizinisch-therapeutischer, psychologischer und sozialer Dienste und Möglichkeiten der Veränderung des Umfeldes, berücksichtigt werden (ebd.).

6.2.2 Feststellung der sonderpädagogischen Förderbedürfnisse in Korea

Der sonderpädagogische Förderbedarf von Kindern kann vor der Einschulung festgestellt werden, wenn die Erziehungsberechtigten eine sonderpädagogische Förderung wünschen. Wenn Kinder mit „Emotional/Behavioral Disorders“ ohne dieses Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in die Regelschule eingeschult werden, kann das Vorlie-

gen sonderpädagogischen Förderbedarfs bei ihnen während der Beschulung mit Empfehlungen der Schule bzw. Klassenlehrer festgestellt werden. Hier ist die Zustimmung der Erziehungsberechtigten erforderlich.

Das diagnostische Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und des Förderortes findet in folgenden Schritten statt (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009a, S. 30):

1. Die Erziehungsberechtigten oder der Schulleiter der betroffenen Schule (mit Einigung der Erziehungsberechtigten) teilen dem regionalen Schulamt die Diagnostik sowie das Gutachten über den entsprechenden Schüler mit.
2. Die Sonderpädagogische Kommission des Regionalschulamts nimmt diesen Antrag an und leitet die Diagnostik sowie das Gutachten an das Sonderpädagogische Unterstützungszentrum weiter.
3. Das Sonderpädagogische Unterstützungszentrum führt das diagnostische Verfahren innerhalb von 30 Tagen nach Eingang des Antrags durch und erstellt ein Gutachten. Es sendet Empfehlungen über den sonderpädagogischen Förderbedarf, die Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung und den Förderort an das Schulamt. Eine Gelegenheit zur Meinungsäußerung soll für die Erziehungsberechtigten gewährleistet werden.
4. Die Sonderpädagogische Kommission trifft auf Basis des Gutachtens innerhalb von 2 Wochen eine Entscheidung und teilt deren Ergebnis den Erziehungsberechtigten sowie der Schule schriftlich mit.
5. Die Schülerinnen und Schüler werden eingeschult, wobei Regelklasse den Vorrang hat, aber die Sonderklasse oder die Sonderschule als weitere Möglichkeiten empfohlen werden können.

Das diagnostische Verfahren unterteilt sich hier in zwei Bereiche:

1. Diagnostik sowie gutachtliche Empfehlungen: Sonderpädagogisches Unterstützungszentrum bzw. Sonderschule und
2. Entscheidung über sonderpädagogischen Förderbedarf, den Förderort und die Fördermaßnahmen: Sonderpädagogische Kommission des Regionalschulamtes.

Im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ sind die konkreten Rahmenbedingungen für Sonderpädagogische Unterstützungszentren (Supportcenters for Special Education) festgelegt. Diagnostik sowie Gutachten über Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind als ihre Aufgabe festgeschrieben. Es wird gefordert, dass die Mitarbeiter der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren eng mit anderen Experten (Regelschullehrer, Ärzten, Therapeuten, Sozialpädagogen, usw.) zusammenarbeiten. Die Sonderschulen können das diagnostische Verfahren selbst durchführen, falls die Schülerinnen und Schüler dort gefördert werden oder gefördert werden wollen. Dann entscheidet die Sonderpädagogische Kommission aufgrund gutachtlicher Empfehlungen der Sonderschule über den sonderpädagogischen Förderbedarf und den Förderort des Kindes.

Die Sonderpädagogische Kommission stellt im Prinzip ein Team je nach der Behinderungsart und Schulform sowie –stufe (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009a, S. 30). Im Allgemeinen besteht die Sonderpädagogische Kommission des Regionalschulamtes aus 7 bis 13

Mitgliedern, darunter Schulbeamte, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Ärzte, Eltern, usw. Die Mitglieder der Sonderpädagogischen Kommission müssen über diagnostische und gutachtliche Kompetenzen verfügen (ebd.). Es wird der Aufbau eines Kooperationsnetzwerks innerhalb der Gemeinde gefordert (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Ausführungsanordnung, Art. 7). Über die konkretere Zusammenstellung des Sonderpädagogischen Unterstützungszentrums sowie der Sonderpädagogischen Kommission entscheidet das Regionalschulamt.

Die Inhalte des Gutachtens hängen ebenfalls vom Regionalschulamt ab. Es enthält grundsätzlich:

- das familiäre Umfeld des Kindes: Empfänger von Sozialhilfe, Behinderung der Eltern, Erziehungsverhalten der Eltern, usw.,
- den Entwicklungsstand des Kindes: gesundheitlicher Zustand, Erkrankungen, Kindheit, usw.,
- Dokumentation der Behinderungsart, Störungsbilder und deren Schweregrad,
- angewandte diagnostische Methoden, sowie deren Ergebnisse:
- standardisierte Testverfahren: IQ-Test, Test der Motorik
- Testung sozialer Reife sowie des Verhaltens: Selbständigkeit, Arbeitsverhalten, Kommunikationsverhalten, Gruppenfähigkeit und Verhaltensmerkmale,
- Untersuchung der Grundlernfähigkeiten, sowie der Lernbereitschaft, im Bereich von Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen,
- Meinungen und Wünsche der Eltern, und
- gutachtliche Empfehlungen: Behinderungsart, Schweregrad sowie Fähigkeiten, Fördermaßnahmen, usw. (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Durchführungsbestimmung, Anhang).

Das familiäre Umfeld wird auf der Basis des Gesprächs mit den Eltern beschrieben. Der Entwicklungsstand des Kindes, die Behinderungsart sowie deren Schweregrad basieren auf einer gesundheitlichen Dokumentation, ärztlichen und psychologischen Gutachten und dem Behindertenausweis, falls all dies vorliegt. Die Sonderpädagogische Kommission des Regionalschulamtes entscheidet, auf Antrag des Schulinspektors des Schulamtes, anhand der gutachtlichen Empfehlungen des Sonderpädagogischen Unterstützungszentrums, über Art und Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs, den Förderort und die Ressourcen für eine sonderpädagogische Förderung.

Die Schülerinnen und Schüler, bei denen „Entwicklungsstörungen“ festgestellt wurden¹⁶, müssen im neunten Lebensjahr erneut diagnostisch untersucht werden. Beim Übergang in weiterführende Schulen findet kein weiteres Feststellungsverfahren über sonderpädagogischen Förderbedarf statt. An dieser Stelle wird anhand der bereits bestehenden diagnostischen und gutachtlichen Daten entschieden. Die Schülerinnen und Schüler, die allerdings bisher keine

¹⁶ Wie bereits gesagt, wird es in der Schulpraxis – insbesondere auf Wunsch der Eltern – vermieden, Kinder im früheren Alter mit dem Etikett „Emotional/Behavioral Disorders“ zu klassifizieren. Daher werden Schüler unter dem 8. Lebensjahr häufig erst als Kinder mit „Entwicklungsstörungen“ kategorisiert.

sonderpädagogische Förderung erhalten haben, können durch eine Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in den weiterführenden Schulen eine solche erhalten.

Wenn sich die Erziehungsberechtigten und die Schulen über die Entscheidung des Schulamtes, bezogen auf den sonderpädagogischen Förderbedarf, Förderort oder die Fördermaßnahmen nicht einigen können, können sie die Überprüfung dieser Entscheidung beantragen. Die Sonderpädagogische Kommission wird ihre Entscheidung nochmal überprüfen und das Ergebnis der Schule mitteilen. Wenn die Erziehungsberechtigten diese Entscheidung nicht akzeptieren können, kann durch ein Urteil des Verwaltungsgerichts entschieden werden (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Durchführungsbestimmung, Anhang).

An koreanischen Schulen ist die Anpassungszeit eine wichtige Phase für die Kinder, die an den Regelschulen integrativ gefördert werden. Die Anpassungszeit findet normalerweise am Anfang des neuen Schuljahres, d.h. im März, statt. In dieser Zeit bleiben die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwei bis vier Wochen lang in den Stammklassen, ohne eine Sonderklasse zu besuchen. Dabei erstellen die Sonderpädagogen wichtige Planungen für ihre weitere Förderung.

Das Ziel besteht darin, den Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dabei zu helfen, sich an den gemeinsamen Unterricht sowie ein gemeinsames Schulleben anzupassen. Insbesondere gewinnen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Zugehörigkeitsgefühl als Regelklassenmitglieder, lernen die Klassenregeln sowie die Klassenatmosphäre kennen und bauen Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen und -schülern auf. Ferner kann in diesem Zeitraum unerwarteten Verhaltensweisen der Kinder vorgebeugt werden. Diese können durch die neue Lernumgebung nicht nur bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auftreten, sondern durchaus auch bei Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Jung, D. Y. 1996, S. 36).

Zu den wichtigen Aufgaben der Sonderpädagogen gehören Beobachtung, Diagnostik und die Erstellung eines Förderplans, die durch Gespräche sowie Zusammenarbeit mit den Eltern und den Regelklassenlehrern erfüllt werden sollen. Sonderpädagogische Lehrkräfte gewinnen notwendige Informationen über die Kinder, erfassen ihre Lernbereitschaft, erkennen die Bedürfnisse sowohl der Kinder als auch ihrer Eltern und beurteilen, welche Schwierigkeiten sie haben und welcher Maßnahmen sie bedürfen.

Diese Aufgabenfelder während der Anpassungszeit können wie folgt zusammengefasst werden:

1. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und Platzierung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
2. Individualisierte Testung (wie z.B. der Persönlichkeit, des Sozialverhaltens und der Grundlernfähigkeiten) sowie Beobachtung des Anpassungsverhaltens der Schülerinnen und Schüler
3. Elternberatung – Informationen über Lebens- und Entwicklungsgeschichte, Komplikationen, Verhaltensmerkmale, Zuneigung der Schülerinnen/Schüler und die Anforderungen

an die Eltern bezüglich der Förderung ihrer Kinder, usw.

4. Gespräche mit den Klassenlehrern

5. Erstellung des „Individualized Education Plan“ (IEP) in Kooperation mit dem IEP-Förderteam (Stammklassenlehrer, Sonderklassenlehrer, Eltern, Schulleiter, usw.) sowie Erstellung des Stundenplans

6. Erstellung des gesamten Führungsplans für die sonderpädagogische Förderung

7. Planung und Durchführung des „Disability Awareness Program“ sowie der Fortbildung der Lehrkräfte

8. Handlungsplanung der sonderpädagogischen Hilfskräfte (vgl. Jung, H. S., Kim, W. G. u.a. 2006, S. 316)

Die Sonderpädagogen entscheiden über die konkreten diagnostischen Bereiche sowie die einzelnen Maßnahmen unter Berücksichtigung des Bedarfs des einzelnen Kindes. Sie stützen sich dabei im Allgemeinen neben den diagnostischen Testverfahren auch auf die Dokumentationen der gesundheitlichen und entwicklungsbezogenen Probleme des Kindes, sowie auch Beratungs- sowie Gesprächsergebnisse (vgl. Song, Y. H. 1995, S. 51).

Sonderpädagogische Lehrkräfte dokumentieren die gesamten Ergebnisse der Untersuchungen, Beobachtungen, Gespräche mit den Kindern, mit ihren Klassenlehrern und Eltern, usw. Sie nutzen diese Daten sowohl bei der Planung und Erstellung der individuellen Erziehungspläne als auch bei der Evaluation der Lernerfolge und bei der weiteren Planung. Das Ziel besteht darin, den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, indem unterrichtliche und didaktische Methoden optimiert und bessere Unterrichtsmaterialien verfügbar gemacht werden (vgl. Jung, H. S., Kim, W. G. u.a. 2006, S. 231). Jeder Schritt des Lehr- und Lernprozesses muss ständig beobachtet und beurteilt werden, um den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler konkret zu erfassen.

Myeong Ae Bang (2004a, 108) betont, dass die Lehrkräfte mit Hilfe verschiedener Maßnahmen nicht nur die Leistungen in den Unterrichtsfächern sowie die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ bewerten, sondern auch ihr Verhalten, ihr Selbstwertgefühl und ihre Wertvorstellungen. Es ist jedoch kaum möglich, Kinder und Jugendliche insbesondere im Unterricht innerhalb der Integrationsklasse anhand der sonderpädagogischen Diagnostik lernprozessbegleitend zu unterstützen. Der wesentliche Grund dafür ist, dass der gemeinsame Unterricht im Allgemeinen nicht mittels Ko-Teaching stattfindet. Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ werden entweder bei den Sonderpädagogen (in der Sonderklasse) oder bei den Klassen-/Fachlehrern mit Unterstützung der Hilfskräfte (in der Integrationsklasse) unterrichtet. Eine lernprozessbegleitende sonderpädagogische Diagnostik ist hierbei nur möglich, solange sie mit Hilfe des individualisierten Erziehungsplans in der Sonderklasse gefördert werden. In der Integrationsklasse werden ihre Lernergebnisse von den Klassen-/Fachlehrern leistungsorientiert bewertet.

7. Orte und Formen sonderpädagogischer Förderung

In diesem Kapitel werden die institutionellen Vorgaben sonderpädagogischer Förderung an deutschen und koreanischen Schulen behandelt.

7.1 Institutionelle Vielfalt in Deutschland und Homogenität in Korea des Schulsystems für sonderpädagogische Förderung

Im Folgenden geht es um die unterschiedlichen Merkmale des Schulsystems für sonderpädagogische Förderung in Deutschland und Korea.

1) Vielfalt und Dezentralisierung des Schulsystems für sonderpädagogische Förderung in Deutschland

Die Bildungslandschaft in Deutschland wird durch die Vielfalt äußerer und innerer schulischer Organisationen charakterisiert. Das Bildungswesen in Deutschland¹⁷, das sich nach Jahrgangsstufen, Schulstufen und Schulformen gliedert, unterteilt sich in Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiär-Bereich, sowie den Bereich der Weiterbildung. So bilden die Jahrgangsstufen 1 bis 4 die Grundstufe (Primarstufe), die Jahrgangsstufen 5 bis 9 oder 10 die Mittelstufe (Sekundarstufe I) und die anschließenden drei Jahrgangsstufen des gymnasialen Bildungsganges sowie die beruflichen Schulen die Oberstufe (Sekundarstufe II) (Hessisches Schulgesetz §11). Die Pflichtschulzeit beträgt in der Regel 12 Jahre, davon neun Vollzeitschuljahre (in Berlin, Brandenburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen sind es zehn Jahre) und drei Teilzeitschuljahre. Die Grundschule ist in den meisten Ländern 4-jährige, mit Ausnahme der Bundesländer Berlin und Brandenburg (6-jährig). Der Sekundarbereich gliedert sich nach Schularten, zu denen in der Mehrzahl der Länder die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule gehören. Für die berufliche Ausbildung gilt das duale System, in dem die Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit und die Allgemeinbildung gefördert werden. Parallel dazu existiert ein differenziertes Sonderschulwesen (vgl. Hausotter 2000, S. 47f.). In den letzten Jahren fand in den einzelnen Bundesländern eine unterschiedliche Entwicklung bezüglich der Schulzeit statt. In einigen Ländern kann das Abitur nun bereits nach 12, in anderen erst nach 13 Schuljahren erlangt werden (vgl. Europäische Akademie Berlin, S. 16). Dies war eine Reaktion auf die Kritik an der im internationalen Vergleich überdurchschnittlich langen Schulzeit in Deutschland.

Ein Vorteil des föderalistischen Systems besteht in Deutschland insbesondere darin, dass eine Vielzahl unterschiedlicher organisatorischer und inhaltlicher Bildungsangeboten und ferner durch den Austausch sowie die regelmäßige Auseinandersetzung auch eine Verbesserung der

¹⁷ Anfang der 1970er Jahre hat die UNESCO eine Internationale Standard-Klassifizierung für Bildungssysteme (International Standard Classification of Education: ISCED) entwickelt, um einen einheitlichen Rahmen für die Sammlung und Darstellung von Bildungsstatistiken zu schaffen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 2). Die 1997 überarbeitete Klassifikation legte eine Zuordnung nationaler Bildungsgänge und -einrichtungen in Deutschland vor (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 206). Hier kann man einen Überblick des deutschen Schulwesens erhalten.

pädagogischen und schulpraktischen Arbeit ermöglicht wird. Die Vielfalt und Dezentralisierung zeigt sich insbesondere auch in der Entwicklung integrativer sonderpädagogischer Förderung. Erst mit den Empfehlungen der KMK (1994) wurde der konkrete sonderpädagogische Förderbedarf und nicht mehr die Institution in den Vordergrund gestellt. Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollte nach Möglichkeit im Rahmen spezieller organisatorischer und konzeptueller Angebote stattfinden. Der Wandel sonderpädagogischer Förderung weg von separierender hin zu integrativer Förderung hat auch den „Wandel von der stationären Sonderpädagogik zur ambulanten Sonderpädagogik“, also die „Neuorientierung sonderpädagogischer Theorie und Praxis als eine Wende von der Zentralisierung zur Dezentralisierung sonderpädagogischer Arbeit“ zur Folge (vgl. Wocken/Hurling 1991, S. 104).

Rosenberger (1998, S. 56) stellt in Anlehnung an Dunn (1973, S. 37) und Schindele (1980, S. 36) die sonderpädagogischen Organisationen nach ihrer Integrationsstärke in dreizehn Stufen einer „Umgekehrten Pyramide“ dar:

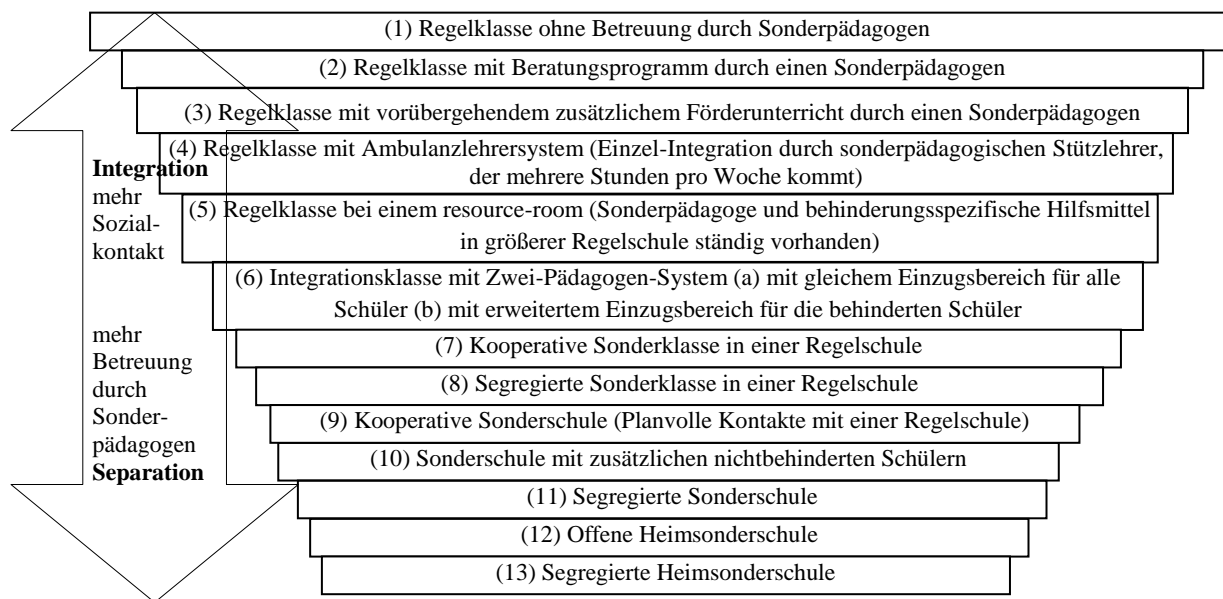


Abb. 5: „Umgekehrte Pyramide“ der Integration nach Möglichkeiten des Sozialkontaktes zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern (vgl. Rogenberger 1998, S. 56)

Je höher die Stufe, desto mehr verlieren Kinder und Jugendliche die Gelegenheit zu sozialem Kontakt mit Gleichaltrigen und desto mehr Betreuung durch sonderpädagogische Lehrkräfte benötigen sie.

In Deutschland besuchen die meisten Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf trotz der Integrationsbewegung die hier in der elften Stufe genannte Form, nämlich segregierte Sonderschulen. Die Form 6b (Integrationsklasse mit Zwei-Pädagogen-System mit erweitertem Einzugsbereich für behinderte Schüler) existiert seit den 1970er Jahren, also seit Anfang der deutschen Integrationsbewegung. Die Form 4 (Regelklasse mit Ambulanzlehrer-

system) nimmt zu, während die Formen 1 (Regelklasse ohne Betreuung durch Sonderpädagogen) und 3 (Regelklasse mit vorübergehendem zusätzlichem Förderunterricht durch einen Sonderpädagogen) nur dann pädagogisch sinnvoll und angebracht sind, wenn die Behinderung eines Kindes sich im vorhandenen schulischen Umfeld nur leicht auswirkt (vgl. Meir 2005, S. 83). Die Integrationsmodelle „Resource Room“ und die Sonderklassen (bzw. die Erziehungs-, Beobachtungs- und Kleinklassen) werden in der Regel nicht zu den integrierten Angebotsformen gezählt (vgl. z.B. Bach 1993, S. 252, nach Willmann 2008a, S. 26).

Die schulorganisatorische sowie konzeptionelle Vielfalt an Integrationsformen ist noch stärker ausgeprägt im Bereich der Verhaltensstörungen, aufgrund der Vielfalt der Erscheinungsformen und Schweregrade. Die Ausdifferenzierung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen für Verhaltensstörungen, die auch zu einem organisatorischen Ausbau führte, war vom Deutschen Bildungsrat bereits im Jahr 1974 gefordert worden. Es lautet hier: „Der Vielfalt von Erscheinungsformen und Schweregraden der Verhaltensstörungen muss ein gestuftes Angebot pädagogischer Maßnahmen entsprechen: von kurzzeitigen und gezielten Hilfen bei vorübergehenden Entwicklungskrisen im normalen schulischen Milieu des Kindes bis zur Heim- bzw. Klinikschule für extrem gestörte Kinder“ (Bittner et al. 1974, S. 91, zit. nach Hillenbrand 2006, S. 212).

Integrative Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen wird in den Bundesländern mittels unterschiedlicher Konzepte und unterschiedlicher Modelle realisiert. Nach Reiser et al. (2008, S. 663f.) geht es hierbei um Folgendes:

„Bayern setzt auf die mobilen schulischen Erziehungshilfen (...). Für Brandenburg wurde ein im Selektions- und Spezialisierungsgrad gestuftes System zur Förderung von Grundschulkindern mit emotionalen Störungen/Verhaltensauffälligkeiten vorgelegt, das im mittleren Bereich der Störungsbelastung eine sonderpädagogische Unterstützung in der Grundschule vorsieht (Rudnick & Goetze 1996). Opp entwickelt für Sachsen-Anhalt ein schulinternes Unterstützungssystem durch speziell weitergebildete Beratungsteams (Opp, Budnik, Berger, Skale & Fenkl 2003), Hamburg setzt auf die interdisziplinären regionalen Beratungs- und Unterstützungsstationen, Berlin auf die Schulstationen; Hessen fährt die Modelle des gemeinsamen Unterrichts, der Präventionslehrer und der Zentren für Erziehungshilfe; Niedersachsen will das etablierte System der Beratungslehrer ergänzen durch ambulante schulische Erziehungshilfe“.

Die Organisationsformen der Erziehungshilfe für separate Förderung sind im Wesentlichen in zwei Grundmodelle zu unterteilen, nämlich Förder-/Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und ambulante Angebotsformen der schulischen Erziehungshilfe durch Beratungs- und Förderzentren (vgl. Benkmann 1997, Speck 1993, Opp 2003, Willmann/Reiser 2007, nach Willmann 2008a, S. 23). Weiterhin können sie in fünf Haupttypen unterschieden werden. Dazu gehören Schulen für Erziehungshilfe (auch unter anderen Bezeichnungen), Heimschulen (bzw. Schulen im Jugendhilfeverbund), Klinikschulen (Schulen im Verbund mit Kinder- und Jugendpsychiatrien), sonderpädagogische Förderzentren (Verbundschulen) oder sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren sowie Gefängnis-schulen (vgl. Willmann 2007a, S. 23; 2008a, S. 24).

Willmann (2007a, S. 23) zählt auch Sonderberufsschulen dazu, die Sonderschulformen mit Schwerpunkt auf den Übergang von der Schule in den Beruf sind und von denen einige auf den Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung spezialisiert sind. Während Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kategorisiert sind, ist in einer Heimschule sonderpädagogischer Förderbedarf nicht immer vorausgesetzt. Im Fall von sonderpädagogischen Förderzentren oder Sonderberufsschulen sind organisatorisch entweder zwei oder mehrere Förderschwerpunkte verbunden oder aber sie sind auf den Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung spezialisiert. Dagegen ist in Klinik- oder Gefängnisschulen sonderpädagogischer Förderbedarf wiederum nicht vorauszusetzen (ebd.).

2) Homogenität und Zentralisierung des Schulsystems für sonderpädagogische Förderung in Korea

In Korea wurde es als problematisch angesehen, dass das zentralisierte Regierungs- und Bildungssystem mehrfach verhinderte, dass in den Regionen ein wissenschaftlicher und schulpraktischer Entwicklungsprozess selbstverantwortlich und selbstanregend stattfinden konnte. Daher wird insbesondere seit den 1990er Jahren zunehmend versucht, die regionale Selbstverwaltung (Local Self-Government) zu stärken. Heute beschließt aufgrund des „Local Education Autonomy Act (1991)“ eine lokale Bildungskommission wichtige Bildungsangelegenheiten der Region. Trotzdem spielt, in Bezug auf die Verteilung der Autorität und Verantwortlichkeit zwischen den zentralen und den regionalen administrativen Bildungsorganisationen, der Zentralstaat weiterhin eine sehr starke Rolle (vgl. Kim, E. G. u.a. 2006, S. 10).

Das bildungspolitische administrative System unterteilt sich in 1) Central Organization (Ministry of Education, Science and Technology), 2) Macro-regional Organization (16 Metropolitan and Provincial Offices of Education) und 3) Local Organization (180 Offices of Education). Es handelt sich also um eine sogenannte „Three-Tier“-Struktur (Kim, E. G. u.a. 2006, S. 26). Die unterschiedlichen Aufgaben der zentralen und regionalen Bildungseinrichtungen sind wie folgt zusammenzufassen (vgl. Jung, H. S. u.a. 2004, S. 116):

- Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie: Bildungspolitische Sachverhalte sowie Maßnahmen für Lehrkräfte beschließen und durchführen, staatliche Bildungscurricula festlegen, Lehrbücher veröffentlichen und bestätigen, allen Schulen administrative und finanzielle Unterstützungen anbieten und die regionalen Bildungsorganisationen sowie die staatlichen Universitäten unterstützen.
- Schulbehörde der 16 Großstädte bzw. Provinzen: Aufbau sowie Abbau der Bildungseinrichtungen vor Ort, Bearbeiten der Bildungscurricula und Festlegen der Schulordnungen.
- 180 regionale Schulämter: Verwaltung der staatlichen und privaten Kindergärten, Grund- sowie der Mittelschulen vor Ort, Beratung und Supervision.

Das koreanische Schulwesen basiert auf einem 6-3-3-4-System, die Grundschule dauert also sechs Jahre, die Mittelschule drei Jahre, die Oberschule ebenfalls drei Jahre und die Hochschule (Fachhochschulen/Universitäten) schließlich zwei, drei oder vier Jahre. Dieses System

wurde ursprünglich während der Zeit der US-amerikanischen Militärregierung (1945-1948) eingeführt. Während der Grund- und Mittelschulzeit besteht Schulpflicht. Die verpflichtende Mittelschule wurde zuerst 1985 in den ländlichen Gebieten und schließlich 2002 überregional eingeführt. Die Schulträger können staatlich, öffentlich und privat sein. Der Anteil der privaten Schulträger sekundärer Schulen (Mittelschule: 22,9%, Oberschule: 44,8% im Jahr 2005) ist im Vergleich zu anderen Ländern sehr hoch (vgl. Kim, E. G. u.a. 2006, S. 10/30).

Es existieren elementare und sekundäre Schulen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sehen, Hören, geistige Entwicklung, Sprechen, Emotion/Verhalten, Lernen und für Kinder und Jugendliche mit anderen Lernproblemen. Der Hochschulbildung dienen die Junior-Fachhochschulen für zwei oder drei Jahre und die Universitäten. An letztgenannten sowie an Erziehungshochschulen (Grundschullehrerbildung) beläuft sich die Studiendauer auf vier Jahre.

Das koreanische „Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ versteht unter sonderpädagogischen Einrichtungen sowohl Sonderschulen als auch Sonderklassen. Wenn man die mobilen sonderpädagogischen Dienste berücksichtigt, dann schließen die sonderpädagogischen Einrichtungen im weiteren Sinne auch außerschulische Bereiche, wie die medizinischen und sozialpädagogischen Einrichtungen und Kinderheime, ein. Deren Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden durch mobile sonderpädagogische Dienste unterrichtet und erzogen.

Das gesamte System der sonderpädagogischen Förderung in Korea, das sowohl separate als auch integrative und inklusive Förderung einschließt, ist folgenderweise darzustellen:

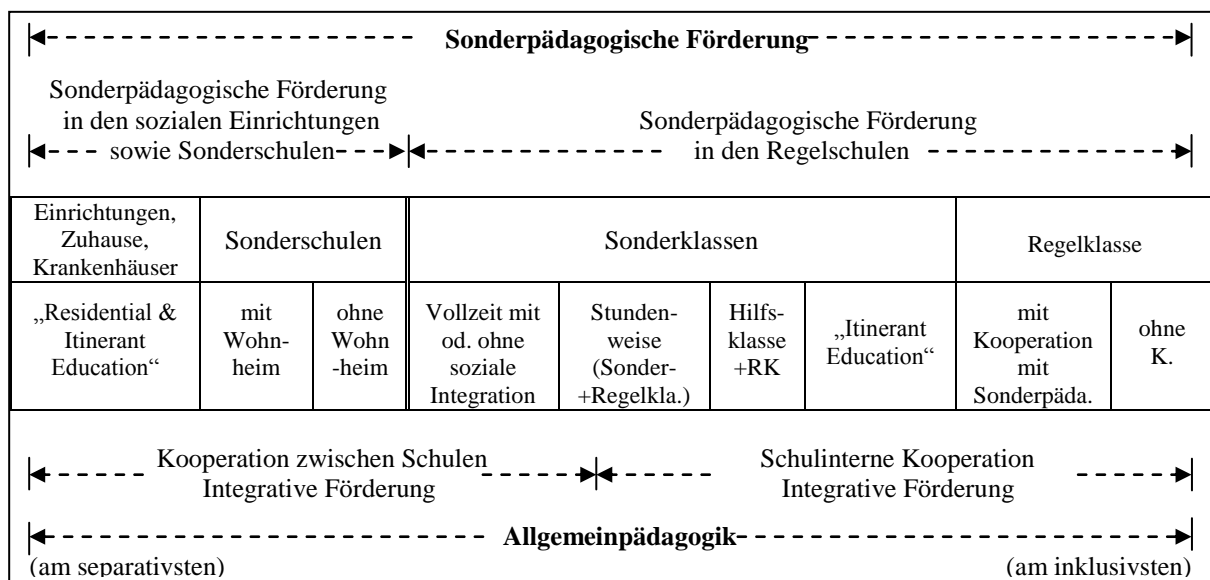


Abb. 6: Das gesamte System für sonderpädagogische Förderung in Korea (vgl. Jung, D. Y. 2005, S. 55; Lee, S. H./Park, E. H. 2007, S. 27)

Das heißt, die Orte für sonderpädagogische Förderung sind wie folgt zu unterscheiden:

- sonderpädagogische Förderung in den Regelklassen ohne Zusammenarbeit mit sonder-

pädagogischen Lehrkräften,

- sonderpädagogische Förderung in Regelklassen in Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Lehrkräften,
- teilzeitige Förderung in Sonder- und Regelklassen,
- vollzeitige Förderung in Sonderklassen mit sozialer Integration,
- vollzeitige Förderung in Sonderklassen ohne soziale Integration,
- sonderpädagogische Förderung in der Sonderschule,
- sonderpädagogische Förderung in der Internatssonderschule und
- sonderpädagogische Förderung zu Hause oder in klinischen und sozialen Einrichtungen.

Sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen, zu Hause und in klinischen sowie sozialen Einrichtungen, bedeutet separate Förderung. Kinder und Jugendliche in Regelschulen ohne Sonderklasse, zu Hause oder in klinischen sowie sozialen Einrichtungen, werden durch mobile sonderpädagogische Erziehung unterstützt.

Im Allgemeinen werden Sonderschulen als sonderpädagogische Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit schweren Behinderungen verstanden. Dagegen sind integrative schulische Maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit relativ leichteren Behinderungen gedacht (vgl. Park, H. Ch. 2005, S. 14). Dies verändert sich allmählich, seit Kinder und Jugendliche mit schweren Behinderungen auch in allgemeinen Schulen angenommen werden können, wenn ihre Eltern sonderpädagogische Förderung an der Regelschule wünschen (ebd.). Für die integrative Förderung im Regelschulbereich gibt es im Allgemeinen zwei Formen, die stundenweise Integration (mit unterschiedlichen Bezeichnungen und Stundenverteilungen) und die vollzeitige Integration.

Die institutionellen und konzeptuellen Maßnahmen für integrative Förderung an koreanischen Schulen werden auf staatlicher Ebene beschlossen, während die regionalen Schulbehörden diese lediglich adaptieren bzw. überarbeiten. Daher zeichnen sich die institutionellen Formen und Konzepte sonderpädagogischer Förderung in Korea durch Zentralisierung und Homogenität aus.

7.2 Formen der sonderpädagogischen und integrativen Förderung

In diesem Abschnitt werden die institutionellen Formen sonderpädagogischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea thematisiert. Hierbei geht es primär um die Sonderschulen und die Einrichtungen für gemeinsamen Unterricht in beiden Ländern. Insbesondere stellen die integrierten Gesamtschulen bzw. Gemeinschaftsschulen in Deutschland auch Schulformen für eine integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar. Heutzutage spielt sonderpädagogische Förderung im Rahmen ambulanter und mobiler Hilfe sowohl in Deutschland als auch in Korea eine relevante Rolle. Sie wird als Maßnahme verstanden, die die inte-

grative Unterrichtung in den Allgemeinschulen fördern soll.

7.2.1 Förderung in den Sonderschulen

Als erste Form der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea soll im Folgenden die sonderpädagogische Förderung durch spezielle Schulen dargestellt werden.

7.2.1.1 Spezielle Schule mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Deutschland

Im Vergleich mit anderen Förderschwerpunkten gibt es in Deutschland relativ wenige Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen (vgl. BMBF 2004, S. 54, nach Willmann 2008a, S. 23), nämlich je nach Berechnungsgrundlage lediglich 7,5 bzw. 15% aller Sonderschulen in Deutschland (vgl. Willmann 2005, nach Willmann 2008a ebd.). In den deutschen Bundesländern sind die Bezeichnungen der Schulen für separate Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen verschieden. So heißen sie beispielsweise „Schule für Erziehungshilfe“ (in Nordrhein-Westfalen), „Schule zur Erziehungshilfe“ (in Bayern), oder „Schule für Verhaltensgestörte“. Seit dem Beschluss der KMK-Empfehlungen (1994) verstärkt sich der Trend, diese Einrichtungen „Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ zu nennen (vgl. Stein 2008, S. 125).

Die meisten speziellen Schulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bzw. Erziehungshilfsschulen (66%) beinhalten einen Prima- und Sekundarbereich innerhalb ihres schulorganisatorischen Kontextes (vgl. Willmann 2008a, S. 23). Die Dauer der Förderung einer Schülerin oder eines Schülers in einer Förderschule ist individuell unterschiedlich. Hierbei liegt das „Prinzip des Durchgangs“ (Hußlein 1993, S. 747) deutschen Förderschulen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen zu Grunde, was sich insbesondere auf den Primarbereich bezieht. Der Schwerpunkt der Schule für Erziehungshilfe befindet sich generell im Sekundarbereich, in der Berufsvorbereitung und in der Unterstützung für den Übergang in den Beruf (vgl. Willmann 2008c, S. 693). Den Übergangscharakter dieser Schule verdeutlichte Arno Fuchs, der Gründer der ersten Erziehungsklassen 1928 in Berlin, schon damals: „Die E-Klasse hat die Sonderbehandlung des schwererziehbaren Kindes nur vorübergehend zu übernehmen und die Rückgabe an die natürlich zusammengesetzte Schulgemeinschaft baldmöglichst zu erstreben“ (1930, S. 52, zit. nach Hillenbrand 2003, S. 215).

Dieses Ziel der Förderschule, nämlich Reintegration in die Regelklasse, wird auch heute noch sowohl bildungspolitisch als auch in der Schulpraxis angestrebt. Die Konferenz der Kultusminister stellt hierzu fest, dass „Schulen für Sprachbehinderte und Verhaltensgestörte als Durchgangsschulen konzipiert [sind], ihre Zielsetzung ist, die Beeinträchtigungen im sprachlichen bzw. sozialen Verhalten so weit zu beheben, dass die Schülerinnen und Schüler wieder allge-

meine Schulen besuchen können“ (KMK 2007, S. 258). Daher ist die sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen in der Förderschule als Hilfe in einer aktuellen Notsituation zu verstehen. Die Hilfe hat vorübergehenden Charakter und verfolgt immer auch das Ziel, sich selbst aufzuheben und die Schüler möglichst bald wieder in einen möglichst normalen Unterrichtsrahmen einzugliedern (vgl. Hillenbrand 2003, S. 205).

Die Schulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterteilen sich gegenwärtig in folgende fünf Haupttypen (vgl. Willmann 2007, S. 23, nach Willmann 2008a, S. 24):

1. *Schule für Erziehungshilfe/Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (mono-kategorial): Schüler, denen ein „Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung attestiert wurde; hauptsächlich: Halbtagsangebote
2. *Heimschule* (mono-kategorial und non-kategorial): Schüler, denen ein „Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung attestiert wurde und Schüler ohne eine solche Diagnose aus schwierigen familiären Verhältnissen; Schule als Teil der Heimeinrichtung (auch Tagesheimschulen und Schulen im Jugendhilfeverbund mit Lernwerkstätten); Kinder und Jugendliche, die im angegliederten Heim leben, können ohne ausgewiesenen Förderbedarf in der heimeigenen Sonderschule unterrichtet werden; die Heimschulen nehmen aber größtenteils auch externe Schüler auf
3. *Klinikschule* (Schule im Verband mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie) (mono-kategorial): Schule (oder Unterricht) für Kinder und Jugendliche, die stationär in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendpsychiatrie behandelt werden; ein Großteil dieser Kinder und Jugendlichen hat einen Sonderschulhintergrund (vor allem im Bereich emotionale und soziale Entwicklung oder Lernen) und viele werden nach dem Klinikaufenthalt auch in einer Sonderschule beschult
4. *Sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren* (meist als Verbandschulen) (kreuz-kategorial; zum Teil mono-kategorial): Schulen im organisatorischen Verbund von zwei oder mehr verschiedenen Förderschwerpunkten, vor allem emotionale und soziale Entwicklung und Lernen bzw. emotionale und soziale Entwicklung und Lernen und Sprache, seltener nur für emotionale und soziale Entwicklung
5. *Gefängnisschule* (non-kategorial): keine Sonderschulform im eigentlichen Sinne; untersteht nicht den Schulbehörden, sondern den Justizbehörden; viele der Jugendlichen zeigen gescheiterte Schulkarrieren (Schulversagern und Schulabsentismus); teilweise hoher Anteil an Sonderschülern, vor allem emotionale und soziale Entwicklung und Lernen; in jüngster Zeit wird vor allem Kriminalität von Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft zu einem wachsenden Problem

In Deutschland gibt es Heimschulen bzw. Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen, die Heimen angegliedert sind. Die Heimschulen, die früher stark isoliert waren, wurden in den vergangenen Jahren zunehmend nach außen geöffnet. Der Kontakt der Schülerinnen und Schüler zu den öffentlichen Schulen wird gefördert, womit auch ein deutlicher Rückgang der Heimschulen verbunden ist (vgl. Myschker 2009, S. 292; Willmann 2008a, S. 23). Während die Gefängnisschule keinen schulischen Kontext hat, werden Kinder und Jugendliche in kinder- und jugendpsychiatrischen Institutionen meistens in angegliederten Schulklassen oder Schulen oder auch in öffentlichen Schulen unterrichtet (vgl. Kollmar-Masuch 1987, nach Myschker 2009, S. 300). Trotzdem spielt das integrative Konzept in diesen Einrich-

tungen keine große Rolle.

Das Konzept des sonderpädagogischen Förderzentrums hat als eine weitere Form der Förderschule das sonderpädagogische Handlungsfeld erweitert. Während sich die Förderschulen auf einen Förderschwerpunkt, wie etwa emotionale und soziale Entwicklung konzentrieren, sind in den Förderzentren häufig zwei oder drei Förderschwerpunkte kombiniert. Diese Einrichtungen stellen „neben dem sonderpädagogischen Beschulungsangebot für die Schüler auch ambulante Unterstützungsformen und sonderpädagogische Beratung für die Regelschulen bzw. Klassenlehrer für den Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen“ bereit (Willmann et al. 2008, S. 958).

In den Bundesländern sind viele Sonder-/Förderschulen inzwischen zu sonderpädagogischen Förderzentren geworden und mit weiteren Umwandlungen ist zu rechnen. Die Konzepte sowie Modelle der Förderschule sowie der sonderpädagogischen Förderzentren sind in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Auch hinsichtlich der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ist von Veränderungen im Sonderschulwesen die Rede.

Im Bundesland *Schleswig-Holstein* werden Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung entweder in den allgemeinen Schulen, im „Förderzentrum Emotionale und Soziale Entwicklung“ oder in den entsprechenden „Klassen an den Förderzentren Lernen“ gefördert. Diese Förderzentren und Klassen an den Förderzentren sind dem „Durchgangsprinzip“ verpflichtet, wobei eine enge Kooperation mit der allgemeinbildenden Schule erforderlich ist (vgl. www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Foerderzentren/Foerderschwerpunkte/Erziehung/Erziehung_node.html). Schleswig-Holstein ist das Bundesland mit der höchsten Integrationsquote von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, auch im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung. Förderzentren sind in Schleswig-Holstein keine gesonderte Schulform, sondern Kompetenzzentren, deren wichtigste Aufgabe es ist, Lehrer und Erzieher bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen.

In Schleswig-Holstein besteht folglich die Aufgabe des Förderzentrums Emotionale und Soziale Entwicklung insbesondere darin, „Schülerinnen und Schüler, die sich wegen erheblicher Erziehungsschwierigkeiten im Rahmen von Hilfe zur Erziehung nach §34 des Achten Buches Sozialgesetzbuch in einem Heim oder einer sonstigen betreuten Wohnform befinden“, zu unterrichten und zu erziehen (vgl. www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Foerderzentren/Foerderschwerpunkte/Erziehung/Erziehung_node.html). Ferner haben die Grünen 2009 im schleswig-holsteinischen Landtag gefordert, ab dem Schuljahr 2012/2013 in den Förderzentren mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung keine Schülerinnen und Schüler mehr „nicht-integrativ“ zu unterrichten (vgl. Schleswig-Holsteinischer Landtag

2009, S. 2). Stattdessen sollen diese Schüler verpflichtend an Regelschulen unterrichtet werden (ebd., S. 3).

In *Hessen* können Förderschulen als selbständige Schulen oder als Zweige, Abteilungen oder Klassen allgemeiner Schulen eingerichtet werden (Hessisches Schulgesetz, §53 Abs. 1). Hier tragen die Förderschulen zur Rückschulung ihrer Schülerinnen und Schüler in die allgemeinen Schulen bei. Ferner unterstützen sie durch sonderpädagogische Beratung und Förderung in allgemeinen Schulen behinderte und von Behinderung bedrohte Schülerinnen und Schüler vorbeugend und begleitend (vgl. www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=98-26175756adc83044fc071c043ee224). In Hessen sind 119 von 252 Förderschulen (Stand: Schuljahr 2009/2010) als sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren konzipiert, die über das eigene Unterrichtsangebot hinausgehend, Aufgaben der Beratung und der ambulanten sonderpädagogischen Förderung in den allgemeinen Schulen übernehmen. Dabei sollen sie auch mit den Beratungsstellen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zusammenarbeiten (vgl. Hessisches Schulgesetz, §53 Abs. 2). Sie verbinden die Förderarbeit von allgemeiner Schule und Förderschule mit spezifischen Hilfsangeboten durch Frühförderung, Jugendhilfe, Gesundheitsamt und anderen sozialen Diensten (vgl. www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=9826175756adc83044fc071c043ee224).

Um die UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen wurde in Hessen geplant, im Schuljahr 2011 Kinder mit vermutetem Erziehungshilfebedarf ohne weitere Überprüfung einzuschulen. Jedoch fehlt die nötige Ausstattung (vgl. Elternverbände für inklusive Förderung 2011). In Hessen bleiben die Förderschulen parallel zu den allgemeinen Schulen weiterhin eine notwendige Fördermaßnahme für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Man erwartet allerdings, dass alle Schülerinnen und Schüler von den zusätzlichen Maßnahmen der Förderschullehrkräfte an den Regelschulen profitieren werden (vgl. www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=9826175756adc83044fc071c043ee224).

In *Baden-Württemberg* findet integrative Förderung in beschränktem Maße statt. Zu nennen sind hier die Maßnahmen wie etwa Außenklassen von Sonderschulen an allgemeinen Schulen und Schulversuche mit gemeinsamem Unterricht (Integrative Schulentwicklungsprojekte). Hierbei sind die sonderpädagogischen Ressourcen an die Sonderschule gebunden. Integrative Schulentwicklungsprojekte (ISEP) können nur eingerichtet werden, wenn die Voraussetzungen zur Einrichtung einer Außenklasse nicht gegeben sind. Der Landtag von Baden-Württemberg hat 2009 ebenfalls eine Änderung des Schulgesetzes entworfen. Die Grünen haben vorgeschlagen, dass die Sonderschulen für Erziehungshilfe des Landes Baden-Württemberg ab dem Schuljahr 2010/11 keine Kinder mehr aufnehmen sollen (Landtag von Baden-Württemberg 2009, Pressekonferenz, S. 5) und ein grundsätzlich inklusiver Unterricht für Schülerinnen und

Schüler mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, emotionale/soziale Entwicklung und Sprache eingeführt wird (ebd., S. 2). Diese Entwürfe konnten sich bei der tatsächlichen Reform des Schulgesetzes, die 2010 in Kraft getreten ist, allerdings nicht durchsetzen. In Baden-Württemberg blieben die Sonderschulen erhalten, obwohl die Absicht besteht, sie zu Förderzentren (Schul- und Beratungszentren) weiter zu entwickeln.

In *Bayern* schließt der Begriff Förderschulen Volksschulen, berufliche Schulen und weiterführende Schulen zur sonderpädagogischen Förderung ein. Bei Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Grund- und Hauptschule), die sowohl die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen als auch emotionale und soziale Entwicklung umfassen, handelt es sich um Sonderpädagogische Förderzentren (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, Art. 20 Abs. 2). Nach der bayerischen „Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung“ (Bayerische Volksschulordnung – F, Bayern, §14 Abs. 1) sind Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung von vollzeitschulpflichtigen Schülerinnen und Schülern zu besuchen, „die am Unterricht der allgemeinen Schule nicht aktiv teilnehmen können oder deren sonderpädagogischer Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch mit Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste nicht oder nicht hinreichend erfüllt werden kann“.

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung erfolgt in Bayern entweder innerhalb des Sonderpädagogischen Förderzentrums oder gegebenenfalls mit Hilfe der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste an der allgemeinen Schule (§23). Bestandteile des Sonderpädagogischen Förderzentrums sind die Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklasse und die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (ebd.). Sonderpädagogische Diagnose- und Förderklassen tragen dazu bei, „diagnosegeleitet den sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zu erfüllen“, um „für die Schülerinnen und Schüler die Grundlage einer weiteren individuellen Förderung an einer Förderschule zu schaffen oder sie nach Abschluss der Förderphase an die Grundschule zurück zu führen“ (ebd., §24 Abs. 1). Mobile Sonderpädagogische Dienste an allgemeinen Schulen werden eingesetzt, um gemeinsamen Unterricht zu unterstützen (siehe Kapitel 7.2.3.1).

Außerdem stehen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen Schulen zur Erziehungshilfe zur Verfügung. In Bayern hat der Landtag am 22. April 2010 ein Eckpunktepapier zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention beschlossen. In diesem wird es als ein bedeutsames Ziel bayerischer Bildungspolitik formuliert, „das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung im Sinne der Inklusion zu ermöglichen“. Dies soll alle Schularten und Bildungsbereiche umfassen (vgl. Bayerischer Landtag 2011, S. 2). Der Landtag legt hier fest, dass die Förderschulen „als Lernorte und Kompetenzzentren bei der Umsetzung der

von der UN-Konvention geforderten Inklusion im Bildungswesen unverzichtbar“ sind und sie sich in diesem Sinne weiterentwickeln müssen. Die Inklusion darf nicht zu einem Absinken der Förderqualität führen. Sie benötigt, um erfolgreich zu sein, die Fachkompetenz und Erfahrung sowohl der Sonderpädagogen der Förderschulen als auch der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen (ebd.).

Die Funktionen sowie Aufgabenfelder der Förderschulen sowie der sonderpädagogischen Förderzentren sind in den einzelnen Ländern jeweils sehr unterschiedlich. In Bundesländern wie Schleswig-Holstein, in denen der gemeinsame Unterricht der Regelfall ist, konzentrieren sich die Förderzentren auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit relativ schweren Verhaltensstörungen, die nur in beschränktem Maße an den Regelschulen unterrichtet werden können, sowie auf die Unterstützung der integrativen Arbeit an den Regelschulen. In Bundesländern wie Baden-Württemberg oder Bayern, in denen gemeinsamer Unterricht nur in sehr beschränktem Rahmen durchgeführt wird, sind der Unterricht und die Erziehung die Hauptaufgaben der Förderschulen sowie der sonderpädagogischen Förderzentren. Obwohl in Ländern wie Hessen die Rückschulung in die allgemeine Schule sowie Beratung und Unterstützung für gemeinsamen Unterricht wichtige Aufgaben sind, gehören auch eigener Unterricht sowie Förderung zu den relevanten Aufgabenfeldern.

In den meisten Bundesländern ist trotz der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention auch in kommenden Jahren keine massive Veränderung des Sonderschulwesens zu erwarten. Es wird allerdings eine Weiterentwicklung sowie Verbesserung der integrativen Arbeit der Förderschulen und Förderzentren angestrebt. Die KMK stellt hierzu fest, dass sich die Kompetenz-/Förderzentren und Förderschulen im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention inhaltlich und organisatorisch weiterentwickeln müssen. Zukünftig bestehen ihre Aufgaben darin,

- die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern durchzuführen, zu begleiten und deren Qualität zu sichern (Bildung, Erziehung, Diagnostik und Beratung),
- in regionalen Zusammenhängen unterstützende Dienstleistungen für die allgemeinen Schulen zu bündeln und zu koordinieren,
- Kooperationen mit der allgemeinen Schule auszubauen,
- bei präventiven Aufgaben mitzuwirken,
- Begegnungen mit Rollenvorbildern zu ermöglichen,
- Akzeptanz von Verschiedenheit zu erreichen,
- im kollegialen fachlichen Austausch und im wissenschaftlichen Diskurs Professionalität weiterzuentwickeln,
- am Kompetenztransfer mitzuwirken und
- sich mit anderen Hilfen zu vernetzen (vgl. Diskussionspapier der KMK 2010, S.6; Empfehlungsentwurf der KMK 2010, S. 19).

Es geht also insbesondere um den verstärkten Ausbau der integrativen beziehungsweise inklu-

siven Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im allgemeinen Bildungssystem mittels einer Stärkung und Weiterentwicklung der Qualität sonderpädagogischer Förderung, präventiver Arbeit, Kooperation, Professionalität, und dergleichen mehr.

7.2.1.2 Spezielle Schule für Schülerinnen und Schüler mit Emotional/Behavioral Disorders in Korea

Im Jahr 2010 (im Stand: April) gab es in Korea insgesamt 150 Sonderschulen. Lediglich fünf von ihnen sind staatliche Schulen, während sich 55 in kommunaler Trägerschaft und weitere 90 in privater Trägerschaft befinden. Das heißt, 60,4% der koreanischen Sonderschulen sind auf private Finanzierung angewiesen (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 9f.). Insgesamt 6738 Lehrkräfte sind für 23776 Schülerinnen und Schüler an den Sonderschulen tätig. Im Vergleich zum Jahr 2009 ist die Schülerzahl um 170 gestiegen, 140 Klassen wurden ausgebaut und 126 Lehrkräfte wurden zusätzlich eingesetzt (ebd., S. 9). Speziell für Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ existieren sieben Sonderschulen. Dabei handelt es sich um eine staatliche Sonderschule, eine Sonderschule in kommunaler Trägerschaft und fünf Sonderschulen in privater Trägerschaft (ebd., S. 26).

Die Bezeichnungen der koreanischen Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen sich meistens nicht auf einzelne Behinderungsarten. So gibt es Sonderschulen für Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“, wie beispielsweise die „Gyeong-jin“-Schule oder die „Yuk-young“-Schule. Die Schülerschaft der Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ schließt meist auch andere Behinderungsarten ein. Häufig handelt es sich dabei um autistische und um geistig behinderte Kinder. In den meisten Sonderschulen sind alle Schulstufen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe (Kindergarten, Grund-, Mittel- und Oberschule) in einem Gebäude untergebracht.

Die Förderung in der Sonderschule kann entweder integrativ oder separativ durchgeführt werden. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler der Sonderschule können ganztags in der Sonderschule oder stundenweise auch in der Regelschule gefördert werden. Obwohl einige Kinder und Jugendliche ohne Regelschulbesuch ganztags in der Sonderschule verbleiben, können diese durch andere Maßnahmen integrativ gefördert werden. An koreanischen Sonderschulen findet diese integrative Förderung jedoch noch zu selten statt. Auch in Korea handelt es sich hierbei um ein sehr umstrittenes Thema.

Eine Studie (vgl. Jung, H. S., Park, H. J. .a. 2006, S. 215ff.) ging der Frage nach, ob überhaupt und auf welche Art und Weise in Korea integrative Förderung für Sonderschulschülerinnen und -schüler durchgeführt wird. Dieser Untersuchung zufolge bieten fünf von sieben Sonder-

schulen im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ ihren Schülerinnen und Schülern integrative Aktivitäten an. Eine Schule ermöglicht den regelmäßigen Besuch von Regelschülerinnen und -schülern. Drei weitere Schulen bieten gegenseitige Besuche von Sonder- und Regelschülern an. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Grundschulstufe, sowie auf besonderen Veranstaltungen. Tatsächlich integrativen Unterricht führt keine dieser sieben Schulen durch. Allerdings wird intensiv diskutiert, die bisherige separierende Funktion und Rolle der Sonderschule aufzulösen und das Sonderschulwesen zu restrukturieren (vgl. Kim, J. Y. et al. 2000, S. 5). Es geht hier um einen Paradigmenwechsel, nämlich den Wandel von einer separativen hin zu einer integrativen Förderung (vgl. Kim, B. H. 2000, S. 7). Dagegen betont Seung Hee Park (2001b, S. 15), dass sich die Sonderschulen ihrer Position als „separatives Umfeld“, das professionelle sonderpädagogische Fördermaßnahmen anbietet, bewusst sein sollten. Die Sonderschulen sollten nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf fördern, sondern auch „Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung“ sein, die die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte der Regelklassen und Sonderklassen unterstützen (ebd., S. 16).

Jeom Ryong Yun (1999a, S. 53) betont dagegen, dass die Sonderschulen die bisherige Idee der Separation überwinden und die Aufgaben einer zentralen Einrichtung für sonderpädagogische Förderung vor Ort übernehmen sollten. Auch sollte dies gemeindeorientiert und aus einer ganzheitlichen Herangehensweise heraus realisiert werden. Seiner Auffassung nach müssten die Sonderschulen sich auf Kinder und Jugendliche mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen konzentrieren und behinderungsartübergreifend restrukturiert werden. Hierfür sollten allerdings ihre Rahmenbedingungen, was etwa die Klassengröße und die angestellten Hilfskräfte angeht, verbessert und professionalisiert werden (ebd.). Ferner betont Jeom Ryon Yun (1999b, S. 34; 2000, S. 67), dass die Sonderschule auch eine Institution des lebenslangen Lernens darstellt („Lifelong Education Institution“), die insbesondere die Bildung von Menschen mit schweren Behinderungen gemeindenah unterstützen sollte.

Hyeon Jin Kim (2004, S. 172) verlangt die Abschaffung der Kategorisierung von Sonderschülern. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen nehme stetig zu, während deren Störungsbilder nicht mehr deutlich voneinander abzugrenzen wären. Seiner Auffassung nach könnten alle Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen durch „Dekategorisierung“ bessere Chancen auf eine adäquate sonderpädagogische Förderung erhalten. Er meint, dass durch die bisherige Kategorisierung Kinder und Jugendliche von der erforderlichen Förderung ausgeschlossen werden, wenn sie nicht in bestimmte Kategorien gefasst werden können. „Dekategorisierung“ bedeutet für ihn, dass Sonderschulen, die jetzt nach Behinderungsarten differenziert sind, in eine Schule für alle Behinderungsbereiche umgewan-

delt werden könnten (ebd.).

Einige Autoren sehen die Aufgaben der Sonderschule als sonderpädagogisches Förder- bzw. Unterstützungszentrum darin, Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchzuführen, sowie Mittel und Materialien für sonderpädagogische Förderung zu entwickeln und zu verbreiten (vgl. Yun, J. R. 1999a, S. 53; 2000, S. 67; Lee, Y. H. 2006, S. 68). Ihnen zufolge ist die Verbesserung der Kenntnisse und Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen in einer Gemeinde auch eine Aufgabe der Sonderschule. Diese sollte ein schüler- und gemeindezentriertes („Community-Based“) Curriculum einführen, das auch kreative und umweltbezogene Ideen beinhaltet (vgl. Kim, B. H. 2000, S. 34).

Nach dem „Gesamtplan für die Entwicklung der Sondererziehung“ sollten von 2007 bis 2009, neben dem Ausbau der Sonderklassen, noch 14 Sonderschulen eröffnet werden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2007b, S. 6). Dies sollte in benachteiligten Regionen erfolgen, die bisher einen Mangel an Sonderschulen aufweisen. Das koreanische Bildungsministerium (vgl. 2007b, S. 6; 2008b, S. 9; 2009a, S. 4) empfahl und empfiehlt, die Sonderschulen nicht behinderungsartspezifisch auszubauen, sondern mehrere Behinderungsarten umfassend und integrierend zu fördern. Die Hauptbegründung dieser Empfehlung ist, dass ein flächendeckender Ausbau behinderungsartspezifischer Sonderschulen nicht für alle Regionen realisierbar ist. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollten jedoch in allen Regionen die erforderliche sonderpädagogische Förderung wohnortnah erhalten.

Zum Wandel der Sonderschulen herrscht Uneinigkeit zwischen den Fachwissenschaftlern und der Regierung. Die Fachwissenschaftler vertreten hauptsächlich Konzepte der integrativen und inklusiven sonderpädagogischen Förderung. Sie sind der Auffassung, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglichst an den Regelschulen gefördert werden und die Sonderschulen zu Förder- und Unterstützungszentren vor Ort zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schweren und Mehrfachbehinderungen werden sollten. Dagegen ist der Aus- und Umbau behinderungsartübergreifender bzw. –integrierter Sonderschulen durch die Regierung vor allem durch mögliche finanzielle Einsparungen motiviert.

Häufig wird die Frage gestellt, ob die koreanischen Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ tatsächlich wirksam zur Förderung ihres Klientels beitragen. Dieser Fragestellung liegt die Annahme zugrunde, dass die meisten Kinder und Jugendlichen an diesen Schulen vorrangig an autistischen Störungen leiden, oder auch an mit den Verhaltensstörungen einhergehenden geistigen Behinderungen. Daraus folgt, dass Kinder und Jugendliche, die lediglich „Emotional/Behavioral Disorders“ ohne geistige Beeinträchtigungen zeigen, kaum in koreanischen Sonderschulen beschult werden (vgl. Han, H. S. 2004, S. 184). Wie bereits erwähnt, bilden in der neuen Gesetzgebung (2008) autistische Störungen,

die bisher unter die Kategorie (Förderschwerpunkt) „Emotional/Behavioral Disorders“ fielen, eine eigene Behinderungskategorie. Dies scheint jedoch eine negative Wirkung auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ zur Folge zu haben, da die Häufigkeit der „Emotional/Behavioral Disorders“ bei Kindern und Jugendlichen außerordentlich unterschätzt wird.

Sonderschulen als Förder- und Unterstützungszentren für Kinder und Jugendliche mit schweren und Mehrfachbehinderungen könnten jedoch nachhaltig Erfolge erzielen, wenn gleichzeitig die Regelschulen den Erfolg integrativer und inklusiver Förderung sichern können. Hier scheint es dringend erforderlich zu sein, dass die Kooperation zwischen den Regel- und Sonderschulen aufgebaut und stabilisiert wird. Des Weiteren sollte eine schulgesetzliche Grundlage für definitive diagnostische Kriterien der „Emotional/Behavioral Disorders“ geschaffen werden, bevor die Sonderschulen „dekategorial“ organisiert oder in ein behinderungsartumfassendes Förderzentrum umgewandelt werden. Sonderpädagogische Förderung sollte in erster Linie die spezifischen persönlichen, sozialen und schulischen Bedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen erfüllen.

7.2.2 Integrative und inklusive Förderung im allgemeenschulischen Rahmen

Im folgenden Unterpunkt wird ausgeführt, in welchen institutionellen Formen die Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ gemeinsam mit Regelschülern stattfindet. In Deutschland findet man hier vielfältige institutionelle Formen gemeinsamen Unterrichts, während in Korea die „Special Class“ und die „Inclusive Class“ im Mittelpunkt integrativer Förderung stehen.

7.2.2.1 Vielfältige Formen für gemeinsamen Unterricht in Deutschland

Der integrativen und inklusiven Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an deutschen Schulen liegt die sogenannte Lehrerkooperation zugrunde. Seitdem in Deutschland gemeinsamer Unterricht durchgeführt wird, arbeiten in allen Formen integrativer schulischer Förderung wenigstens zwei Pädagogen einer Lerngruppe zusammen (vgl. Wocken 1988b). Eine häufige Form der Lehrerkooperation ist das „Team Teaching“ von Regelschullehrern und Sonderpädagogen aus Förderschulen oder Förderzentren. Diese Kooperationsformen zwischen Lehrkräften stehen an heutigen deutschen Schulen im Zeichen integrativer Förderung. Die Integrationsverordnung des Landes Saarland (vgl. §2) fasst die verschiedenen Ansätze wie folgt zusammen:

Der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nimmt am Unterricht in der Regelschulklasse teil:

1. Regelklasse mit Beratung: Der Klassenlehrer und ggfls. die Fachlehrer haben Gelegenheit, sich regelmäßig – mindestens einmal in der Woche – mit einem Sonderschullehrer zu

beraten.

2. Regelklasse mit Ambulanzlehrer: Ein weiterer Lehrer fördert den Schüler wöchentlich in einem der Art und Schwere der Behinderung angemessenen Umfang, indem er ihn im Klassenunterricht unterstützt, in Förderstunden gesondert unterrichtet oder behinderungs-spezifische Techniken einübt.

Der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in einer förderschwer-punktspezifisch ausgestatteten Förderungseinrichtung der Regelschule unterrichtet:

3. Schule der Regelform mit sonderpädagogischen Förderungseinrichtungen: Hier stehen besondere Förderungseinrichtungen für den betreffenden Förderschwerpunkt zur Verfügung. Die Schüler werden einzeln oder in Kleingruppen wöchentlich in einem der Art und Schwere des Förderschwerpunkts angemessenen Umfang von Sonderschullehrern unterrichtet.

Mehrere Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen in einer Schule der Regelform am Unterricht einer Klasse teil, wenn Art und Schwere ihrer Behinderung dies erfordern:

4. Regelklasse mit Zwei-Pädagogen-System: Neben dem für die Unterrichtung der Klasse vorgesehenen Lehrer unterrichtet gleichzeitig ein weiterer Lehrer mit mindestens dreizehn Wochenstunden in dieser Klasse.

Die Schüler der Sonderklasse nehmen in einzelnen Fächern an einem integrativen Unterricht teil:

5. Kooperierende Sonderklasse in einer Schule der Regelform: In einer Sonderklasse der Regelschule wird der Unterricht von einem Sonderschullehrer erteilt. Die Sonderklasse arbeitet sowohl hinsichtlich des Unterrichtes als auch in Hinblick auf den außerunterrichtlichen Schulbereich mit den übrigen Klassen der betreffenden Schule der Regelform zusammen.

Die Schüler besuchen eine Förderschule, die mit einer benachbarten Schule der Regelform eng zusammenarbeitet:

6. Kooperation einer Förderschule mit einer Schule der Regelform: Neben gemeinsamen Schulveranstaltungen im außerunterrichtlichen Bereich für alle Schüler und der pädagogischen Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Klassen können einzelne behinderte Schüler in bestimmten Fächern auch am Unterricht der Schule der Regelform teilnehmen.

Dies kann als allgemeiner Grundsatz des gemeinsamen Unterrichts an deutschen Schulen angesehen werden, obwohl Konzepte und Formen in den jeweiligen Bundesländern variieren (vgl. Sander 1998, S. 54f.; Meir 2005, S. 86ff.; Heimlich 2003, S. 61). Es variiert, ob Kinder und Jugendliche Stammschüler/-innen der Regelschule sind oder der Förderschule, mittels Einzelförderung unterstützt werden oder in einer speziell eingerichteten oder integrierten Klasse. Wenn die integrierten Unterstützungsmaßnahmen schulintern angeboten werden, arbeiten die Sonderpädagogen mit Spezialisten wie Beratungslehrern, Honorarkräften, Erziehern und Sozialpädagogen schulintern zusammen (vgl. Speck 1993, nach Willmann 2008a, S. 25). Hierbei soll „das Prinzip der multiprofessionellen Betreuung“ (Wocken 1988b) als Voraussetzung integrativer und inklusiver Förderung dienen. Falls die Lehrkraft der allgemeinen Schule durch eine schulexterne sonderpädagogische Lehrkraft unterstützt wird, ist die Stundenzahl dieser zusätzlichen Fachkraft von der Höhe des Förderbedarfs und von den Regelungen des

betreffenden Bundeslandes abhängig (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 17). Hier handelt es sich um ambulante und mobile Formen der schulischen Erziehungshilfe (siehe Kapitel 7.2.3.1).

Inklusion stellt in den Bundesländern Bayern und Sachsen noch die Ausnahme dar. In **Bayern** wurde mit der Reform des BayEUG im Jahr 2003 der Zugang zur allgemeinen Schule rechtlich ermöglicht. In der Folge wurden verschiedene Formen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entwickelt (Bayerischer Landtag 2011, S. 3). Hier können vier Wege des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf genannt werden (vgl. www.lag-glg.de/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=120):

- *Einzelintegration* ist für Kinder geeignet, die „aktiv teilnahmefähig“ sind. Dem sonderpädagogischen Förderbedarf kann in der Einzelintegration an der allgemeinen Schule mit Hilfe des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) nachgekommen werden. Maximal sind hierbei 2 Schulstunden pro Woche möglich.
- *Kooperationsklassen* sind Klassen an allgemeinen Schulen mit mehreren Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hier können Kinder nach dem Lehrplan der Grund- und Hauptschule mit Unterstützung des MSD unterrichtet werden.
- *Partnerklassen (bisher Außenklassen)* der jeweiligen Förderschule sind mit ihrem Lehr- und Pflorgeteam räumlich mit einer Volksschule verbunden und kooperieren mit einer Parallelklasse der allgemeinen Schule. Das Ausmaß der Kooperation variiert allerdings sehr stark.
- So gibt es noch *lose und sehr begrenzte Kooperation zwischen Förderschule und allgemeiner Schule ohne räumlichen Bezug*, wie etwa gemeinsamen Schulfesten.

In Bayern erfolgt die Unterstützung einzelner Kinder und Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen durch Lehrkräfte für Sonderpädagogik mittels des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (vgl. Bayerisches Landtag 2011, S. 3).

Diese ambulante Hilfe erfolgt in Bayern allerdings nur in sehr eingeschränktem Rahmen. Die bayerische Staatsregierung nennt die „Fortentwicklung der Kooperationsmodelle“ als die Grundlinie zur Inklusion, da der MSD in erster Linie nur der Beratung dient und direkte Förderung von Kindern durch Einzelintegration nur ausnahmsweise vorgesehen ist (vgl. Elternverbände für inklusive Bildung 2011). Hier wird die integrative bzw. inklusive Förderung durch zusätzliche Sonderpädagoginnen für das Kooperationsmodell und den MSD weiterhin unterstützt. Sonderpädagoginnen werden nicht direkt von den Regelschulen angestellt, sondern werden von den Förderzentren entsandt (ebd.). In Bayern bleibt trotz der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention das Recht der Eltern weiterhin eingeschränkt, ihr „behindertes“ Kind an der Regelschule anzumelden (vgl. [www.gew-bayern.de/index.php?id=296&tx_ttnews\[tt_news\]=807&tx_ttnews\[backPid\]=1&cHash=8692b47f2e188567b054bcd22cbe24c3](http://www.gew-bayern.de/index.php?id=296&tx_ttnews[tt_news]=807&tx_ttnews[backPid]=1&cHash=8692b47f2e188567b054bcd22cbe24c3)).

In **Sachsen** sieht die Schulintegrationsverordnung vier unterschiedliche Formen integrativer

Förderung vor. Die jeweilige Klasse der öffentlichen Schule, die diese durchführt, soll dabei in jedem Fall eine Klassenstärke von 25 Schülern nicht überschreiten (vgl. SchIVO Sachsen, §3 Abs. 2). Im Einzelnen stellt sich dies wie folgt dar (ebd., Abs. 1):

Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen in vollem Umfang am Unterricht einer Klasse der öffentlichen Schule teil:

1. Die Lehrer der Klasse beraten sich regelmäßig mit einem Lehrer des jeweiligen Förderschwerpunktes.
2. Ein zusätzlicher Lehrer fördert die Schüler in einem der Ausprägung des sonderpädagogischen Förderbedarfs angemessenen Umfang im Klassenunterricht oder in gesondertem Förderunterricht.

Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben als Schüler der Förderschule:

3. Die öffentliche Schule ermöglicht Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einer benachbarten Förderschule in einzelnen Unterrichtsfächern den Besuch.
4. Die öffentliche Schule arbeitet mit einer benachbarten Förderschule zusammen, indem eine oder mehrere Klassen der Förderschule im Schulgebäude dieser Schule unterrichtet werden.

Integrative Unterrichtung findet in der Regel- oder Förderschule bei verminderter Klassenstärke und mit zusätzlicher Unterstützung durch einen Ambulanz- oder Zweitlehrer statt. Dieser unterstützt den Schüler je nach Art und Schwere des Förderbedarfs im Klassenunterricht oder in gesondertem Unterricht.

Staatsregierung und Kultusministerium in Sachsen sehen bisher keine konkreten Handlungsnotwendigkeiten zur Inklusion, obwohl dort auch im Anschluss an die UN-Konvention eine politische Debatte zur Inklusion, und auch teilweise zum Elternwahlrecht stattfindet (vgl. Elternverbände für inklusive Bildung 2011). Die sächsische Landesregierung versucht stattdessen, „die von ihr als ‚allgemeinbildend‘ bezeichneten Sonderschulen als integrativen Teil des allgemeinen Bildungssystems zu deklarieren und damit das Sonderschulsystem als konform mit der UN-Konvention darzustellen“ (Mahnke 2009), da jedes Kind und jeder Jugendliche mit Behinderung Zugang zu schulischer Bildung hat (vgl. Elternverbände für inklusive Bildung 2011). Folglich bleibt die Grundposition der sächsischen Staatsregierung und des Kultusministeriums, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf „im Regelfall und als Selbstverständlichkeit an Förderschulen zu unterrichten (ebd.).

Die Stadtstaaten Berlin und Hamburg sind dagegen auf dem Weg zur Inklusion. In **Berlin** wurde die Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen vor Jahrzehnten aufgelöst. Gemeinsamer Unterricht kann im Rahmen von *Einzelintegration* oder *Integration von mehreren Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen* organisiert werden (vgl. Verordnung über die sonderpädagogische Förderung Berlin, §4 Abs. 2). Im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule dürfen in eine Lerngruppe der Schulanfangsphase höchstens drei Kinder mit dem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf aufgenommen werden (ebd., §19). Im gemeinsamen Unterricht in der Sekundarstufe I

und der gymnasialen Oberstufe können dagegen bis zu vier entsprechende Schüler aufgenommen werden (ebd., §20 Abs. 1).

In Berlin gibt es außerdem an Grundschulen angeschlossene *Schulstationen*, die in der Regel durch das Land Berlin mit Hilfe freier Träger finanziert werden (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2008, S. 16). Sie entstanden in den Jahren 1992-1995 im Bezirk Lichtenberg als Modellversuch zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. Kinder und Jugendliche der Schulstationen werden ganztägig gefördert, wobei pro Schulstation zwei Fachkräfte (überwiegend Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen) mit Lehrkräften und Erziehenden im Team zusammenarbeiten. Die Schulstationen zielen neben Prävention und Rückzug darauf ab, in akuten Problemsituationen Hilfe anzubieten, Konfliktlösungsverhalten zu vermitteln, Verhaltensstörungen abzubauen und emotional zu unterstützen. Es gehört auch zu ihrem Ziel, neue Motivation zur Teilnahme am Unterricht sowie am sozialen Leben in der Gruppe zu schaffen (ebd.).

Eine weitere Form der integrativen Förderung an Berliner Schulen ist die *temporäre Lerngruppe* als „Übergangsklasse“. Diese Lerngruppe an Grundschulen ist durch den Leiter des zuständigen Sonderpädagogischen Förderzentrums auf der Grundlage eines entsprechenden Konzeptes bei der Schulaufsicht zu beantragen und zu genehmigen (Schul-Rundschreiben Nr. 74/2005, nach Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, S. 5). Die Organisation einer solchen Übergangsklasse, in der vier Kinder lernen, stellt sich dar: „Das für die Durchführung des Projektes benötigte Stundenvolumen beträgt sechs bis acht Stunden für die temporäre Lerngruppe ‚Übergangsklasse‘, vier Stunden für die Integration, d.h. die Begleitung eines jeden Kindes für eine Stunde pro Woche in der Stammklasse sowie vier Stunden für die Beratung der Pädagoginnen und Pädagogen, der Eltern und die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe“ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2008, S. 17). In der Übergangsklasse werden Versuche der Rückkehr in die Stammklasse bestärkt und unterstützt (ebd., S. 19).

In Berlin haben die Eltern des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht auf die Wahl des Förderortes, also einer allgemeinen Schule oder eines Sonderpädagogischen Förderzentrums. Der Besuch der allgemeinen Schule steht aber unter dem Vorbehalt entsprechender personeller, sächlicher und organisatorischer Möglichkeiten (vgl. Senat von Berlin 2011, S. 6). Das Land Berlin soll innerhalb seiner finanziellen Möglichkeiten ein Höchstmaß an inklusiver Beschulung ermöglichen (ebd.). Wegen der Kassenlage hat 2009 der Berliner Senat jedoch die Mittel für die Schulhelfer behinderter Kinder sowohl in allgemeinen Schulen als auch in sonderpädagogischen Förderzentren auf die Hälfte gekürzt, obwohl manche Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf dieser Hilfsmaßnahme zum erfolgreichen Besuch der

Schule bedürfen (vgl. Speck 2010, S. 28, auch www.elternzentrum-berlin.de/kosten-schulhelfer-in-berlin-eingeklagt/).

In **Hamburg** findet eine Überweisung der Kinder auf entsprechende Sonderschulen nicht statt. Stattdessen wird eine präventive und integrative Förderung in wohnortnahen Grundschulen und auch in weiterführenden Schulen durchgeführt. Für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind also hauptsächlich die allgemeinen Schulen zuständig. Die integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung findet hauptsächlich unter wechselnden Rahmenbedingungen in den *Integrativen Regelklassen* statt (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Beratungszentrum Integration Hamburg 2007).

Integrative Förderung begann an den Hamburger Grundschulen 1983 mit der Einrichtung dreier Integrationsklassen durch die Bemühungen einer Elterninitiative. Mit dem Schuljahr 1987/88 wurden die Integrationsklassen auch in der Sekundarstufe I – zum größten Teil in Gesamtschulen, aber auch an integrierten Haupt- und Realschulen – eingeführt. Die Klassengröße beträgt in der Regel 20-22 Schülerinnen und Schüler. Maximal vier davon sind Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus dem Bereich geistiger Behinderung, Körperbehinderung oder Sinnesbehinderung (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Beratungszentrum Integration Hamburg 2007).

Im Schuljahr 1991/92 wurde in den Grundschulen ergänzend zu den Integrationsklassen eine zweite Organisationsform integrativer Förderung eingeführt, nämlich die „Integrative Regelklasse“. Der Grundgedanke dieser integrativen Förderform war, dass circa zehn Prozent aller Kinder mehr oder weniger große Probleme im Bereich Lernen, Sprache oder Verhalten haben (vgl. Wocken 2007, S. 10). Es stand hier das Prinzip der offenen Aufnahmetoleranz im Mittelpunkt, welches besagt, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Integrationsklasse möglichst unterschiedliche Behinderungen haben sollten und keine Ausgrenzung bestimmter Behinderungsarten oder Schweregrade stattfindet (vgl. Wocken 1988a). Somit konnten alle Kinder ihre Nachbarschaftsgrundschule besuchen, ohne als sprachbehindert, lernbehindert oder verhaltensgestört etikettiert zu werden.

Der Unterricht in der Integrativen Regelklasse wird durch ein Team durchgeführt, das aus dem Grundschullehrer, sowie einem Sonderpädagogen oder Erzieher besteht. Zusätzliche Förderung in der Klasse wird ermöglicht durch drei Stellen für Sonderpädagoginnen und eine 3/4 Erzieher-Stelle für eine zweizügige Grundschule mit Vorschulklasse(n), wobei Doppelbesetzungen möglich sind (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Beratungszentrum Integration Hamburg 2007). Man orientiert sich also am Prinzip der multiprofe-

ssionellen Versorgung (vgl. Wocken 1988a). Dagegen arbeiten in der Sekundarstufe I Gesamtschullehrerinnen mit einem Sozialpädagogen mit einer 3/4-Stelle und einem Sonderpädagogen mit einer halben Stelle zusammen, bei durchgängiger Doppelbesetzung (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Beratungszentrum Integration Hamburg 2007).

Integrative Regelklassen kommen allerdings in der Fassung des Hamburgischen Schulgesetzes von 2003 nicht mehr vor, da aus finanziellen Gründen ein flächendeckendes Angebot nicht umsetzbar war. Trotzdem wurden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in den weiteren Jahren in Integrative Regelklassen aufgenommen (vgl. Kreiseleitererrat Hamburger Sonderschulen 2006, S. 33). Die Integrationsklassen bzw. Integrativen Regelklassen nehmen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Förderbereichen aus der Region auf. Ab dem Schuljahr 2010/11 soll in jedem Anmeldeverbund mindestens eine integrative Primarschule und in jeder Region eine integrative Stadtteilschule vorhanden sein. Die *Sonderpädagogische Bildungszentren* für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Lernen, Verhalten, die aus den Sonderschulen entwickelt werden, übernehmen die Begleitung und Betreuung der neuen Standorte (vgl. Verband Sonderpädagogik, Landesverband Hamburg e.V. 2009).

In Hamburg haben ab 2010 (zunächst für die 1. und 5. Klasse) Eltern behinderter Kinder das Recht zu wählen, ob ihr Kind in der Regelschule gefördert wird oder in der Sonderschule. Die Wahrnehmung des Rechts auf Integration ist jedoch mit weniger Förderung verbunden, da in Hamburg inklusive Beschulung als Sparmodell umgesetzt wird. In den Integrationsklassen sowie Integrierten Regelklassen, die bisher mindestens 3 Unterrichtsstunden zusätzliche sonderpädagogische Förderung erhalten haben, hat seit dem 01.08.2010 die zusätzliche sonderpädagogische Förderung um bis zu zwei Drittel abgenommen. Somit erhalten beispielsweise in Klasse 1 Kinder mit Verhaltensstörungen eine Unterrichtsstunde für zusätzliche Förderung, und in Klasse 5 1,5 Unterrichtsstunden (Stadtteilschule) oder eine Unterrichtsstunde (Kess-1-Starterschule). Zusätzliche Zeit für Diagnostik, Förderplanerarbeitung, Teamberatung und Prävention wird nicht zur Verfügung gestellt (vgl. www.gew-hamburg.de/Binaries/Binary26-77/Rucksack-Info+1.pdf).

Im Land **Bremen** werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung in der Grundschule gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet. Im Schuljahr 2009/2010 wurden in Bremen Kinder mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Verhalten im Primarbereich fast flächendeckend in Regelklassen mit Unterstützung durch Sonderpädagogen unterrichtet. In der Sekundarstufe I besuchen dagegen fast alle Schüler aus diesem Förderbereich separate Förderzentren (vgl. www.gew-hb.de/Bina-

ries/Binary11992/Inklusion_light.pdf).

Hervorzuheben ist, dass sich seit dem Schuljahr 2010/11 jede allgemeinbildende Schule zu einer inklusiven Schule entwickelt. Inklusion wurde schulgesetzlich verankert, mit der Einführung der neuen Konzepte *Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP)* und *Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (REBUZ)*. Die sonderpädagogischen Förderzentren sollen sich schrittweise zu Zentren für unterstützende Pädagogik sowie zu Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren umwandeln. Man plant, dass „die bisherige Zentralisierung der sonderpädagogischen Förderung in Förderzentren“ „zugunsten einer zunehmenden dezentralen sonderpädagogischen Förderung“ durch diese Zentren schrittweise umgebaut wird (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2009, S. 6). Ferner wird, orientiert am angloamerikanischen Begriff „Special Needs“, das Konzept als „unterstützende pädagogische Förderung“ bezeichnet. Der Begriff der KMK „sonderpädagogische Förderung“ bleibt allerdings auch erhalten (ebd.).

In Bremen können nach der Grundschule die Eltern im Rahmen der Kapazität wählen, ob ihr Kind in einer allgemeinen Schule mit sonderpädagogischen Unterstützungsangeboten oder in einem übergangsweise fortbestehenden Förderzentrum unterrichtet wird, bis die Zentren für unterstützende Pädagogik in allgemeinen Schulen bedarfdeckend eingeführt werden (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2009, S. 6). Die Einführung sowie Übergangsphase des neuen Systems machen die Eltern jedoch unsicher, ob an den Regelschulen die notwendigen Ressourcen ausreichend zur Verfügung gestellt werden.

Zuerst werden nicht an allen Grundschulen Zentren für unterstützende Pädagogik eingerichtet. Sie werden ab dem Schuljahr 2010/2011 als Pilotprojekt an 7 Schulen eingeführt und in den kommenden vier Jahren sollen weitere Zentren gegründet werden. 25 von 27 Oberschulen haben im Schuljahr 2010/2011 Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkten im Bereich Lernen, Sprache und Verhalten aufgenommen. Die Förderzentren für diese Förderschwerpunkte werden in Bremerhaven vom Schuljahr 2011/2012 und in Bremen vom Schuljahr 2014/2015 an keine 5. Klassen mehr bilden, wenn für ausreichende Ressourcen gesorgt ist (vgl. www.staetelternrat-hannover.de/texte/2010-09-06-inklusion-praesentation.pdf).

Die Hauptaufgabe der Zentren für unterstützende Pädagogik besteht darin, die Schule bei der inklusiven Unterrichtung zu unterstützen. Hierfür sollen sie

- die allgemeine Schule in allen Fragen sonderpädagogischer und weiterer unterstützender pädagogischer Förderung beraten und unterstützen,
- die Begegnung, gegenseitige Unterstützung sowie den Erfahrungsaustausch von den behinderten Schülerinnen und Schülern untereinander fördern,
- an der Betreuung und Erziehung entsprechend der Behinderung, des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der individuellen Problemlagen der Schülerinnen und Schülern mitwirken,

- die Schülerinnen und Schüler auch unterrichten, soweit auf die jeweilige Behinderung bezogene spezielle Fertigkeiten und Kompetenzen vermittelt werden, und
- dafür auch therapeutische, soziale und sonstige Hilfen außerschulischer Träger einbeziehen (Bremisches Schulgesetz, §22 Abs. 2).

Diese Zentren können je nach Art ihrer sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und nach dem Angebot an Bildungsgängen in den allgemeinen Schulen eingerichtet werden (ebd., Abs. 3). Diese leitet eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge, zur Arbeitsgruppe dieser Zentren gehören alle an einer Schule arbeitenden Kolleg/-innen (vgl. www.gew-hb.de/Binaries/Binary12237/5_Inklusive_Schule.pdf).

Der Unterricht soll nicht in separaten Kleingruppen erfolgen, sondern binnendifferenzierend. Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen pro Jahrgang in ein oder zwei Klassenverbänden (mit einer Klassenstärke von 18+4) unterrichtet werden, wobei für jeden Klassenverband pro Jahrgang eine halbe Stelle als Sonderpädagoge und eine halbe Stelle als Fachlehrer (1/2 Stelle = 13,5 Stunden) vorgesehen ist (vgl. www.gew-hb.de/Binaries/Binary11992/Inklusion_light.pdf; www.staetelternrat-hannover.de/texte/2010-09-06-inklusion-praesentation.pdf). Dies setzt eine freiwillige Abordnung oder Versetzung der Sonderpädagogen aus den Förderzentren voraus. Die Zuweisung der personellen Ressourcen für die Bereiche Lernen, Sprache, Verhalten an den Regelschulen orientiert sich an der Förderquote in Bremen (seit Jahren 5,6% bis 6,0%). Hier besteht gegenwärtig ein 2,6 Lehrerwochenstunden-Bedarf, wobei in der Sekundarstufe I im Bereich Verhalten 4 Wochenstunden zur Verfügung stehen (vgl. www.staetelternrat-hannover.de/texte/2010-09-06-inklusion-praesentation.pdf).

Die „Schule für alle ist „keine Schule für alle Verhaltensweisen“ (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2009, S. 7). Wenn die Schülerinnen und Schüler dauerhafte Störungen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit verursachen und daher ihr Lern- und Sozialverhalten „eine Beschulung in der Regelklasse nicht zulässt“, können sie in Ausnahmefällen in den *Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (REBUZ)* vorübergehend unterrichtet werden. Dies betrifft nicht nur behinderte Kinder und Jugendliche, sondern auch diejenigen, die zeitweilige Probleme haben (ebd.). Da bisher die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung in der Sekundarstufe überwiegend in Förderzentren unterrichtet wurden, werden sie nun offenbar ausschließlich in diese neuen Zentren aufgenommen (vgl. www.gew-hb.de/Binaries/Binary12032/ZUP_REBUZ_Bremen.pdf).

Rudolf Siemer von der Bremer Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft ist der Auffassung, dass eine den tatsächlichen Bedarf deckende Einführung von Zentren für unterstützende Pädagogik in einem hoch verschuldeten Bundesland angesichts der zu erwartenden

Mehrkosten leider nicht zu erwarten ist (vgl. www.gew-hb.de/Binaries/Binary12032/ZUP_RE-BUZ_Bremen.pdf). Er stellt fest, dass die schulgesetzliche Forderung nach gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den vergangenen drei Jahren (im Stand 04.02.2010) zu einer Ausweitung des separierenden Unterrichts geführt hat. Die Schülerzahl an den einzelnen Förderzentren für Lernen, Sprache und Verhalten ist um bis zu 63% gestiegen, während der Anteil der integrativ beschulten Schülerinnen und Schüler um 7% gesunken ist. Es ist also zu befürchten, dass die Inklusion ohne Bereitstellung ausreichender Ressourcen und ohne ein einheitliches Konzept „recht unkoordiniert“ begonnen wurde (ebd.).

Die Möglichkeit gemeinsamen Unterrichts hat bei der Entscheidung über die Platzierung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an deutschen Schulen inzwischen einen hohen Stellenwert. Die „Zustimmung der Eltern, die Einschätzung der personellen, materiellen und räumlichen Bedingungen einer Schule, sowie die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ bilden die Grundlage für die Entscheidung, welcher schulische Lernort den individuellen Förderbedürfnissen eines Kindes oder Jugendlichen am besten entspricht (vgl. Benkmann 2005, S. 9). Gemeinsamer Unterricht erfordert außer der Unterstützung durch die Sonderpädagogen auch noch kleinere Klassen, die Erfüllung gewisser räumlicher und sächlicher Voraussetzungen sowie differenzierte und individualisierte Lernangebote (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 18f.).

Es wird jedoch beim gegenwärtigen Stand der Schulpraxis als problematisch angesehen, dass gemeinsamer Unterricht oft unter unzureichenden Bedingungen stattfindet. Unterstützungsmaßnahmen der Regierung werden sogar gekürzt. Daraus folgt eine Reduzierung der Lehrer- und Sonderpädagogenzahl sowie der Finanzierung von Schulhelfern in den integrierten Schulen, große Klassen sowie Probleme bei Ausfällen der Sonderpädagog/-innen wegen Krankheit oder Schwangerschaft. Häufig werden den Kindern nur unterbezahlte Hilfskräfte zugestanden. Kinder mit hohem Förderbedarf werden sogar manchmal völlig ohne sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen unterrichtet (www.eine-schule-fuer-alle.info/politik/nordrhein-westfalen/guqualitaet/).

7.2.2.2 Special Class and Inclusive Class in Korea

Ein deutliches Signal integrativer Förderung in Korea ist der rasche Ausbau der „*Teuk-su (Special) Hak-geub (Class)*“ an Regelschulen. Diese werden in der gegenwärtigen Situation als die wichtigste Maßnahme für eine integrative Förderung angesehen. Sie sollen dazu beitragen, eine schnelle Überweisung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die Sonderschulen zu vermeiden. Stattdessen wird eine integrative Förderung durch

die Kooperation von Sonderpädagogen mit Regelschullehrern angestrebt (vgl. Park, S. H. 2008, S. 77).

Jede Schule in Korea ist zur integrativen Förderung verpflichtet. Es ist gesetzlich vorgeschrieben, dass die Leiter der jeweiligen Regelschulen die Ideen integrativer Förderung in ihren Schulen verwirklichen sollen (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Art. 21). Die Schule darf wegen der Behinderung eines Kindes den Antrag auf seine Einschulung nicht ablehnen (ebd., Art. 4; Art. 17). Sie muss die erforderlichen Bedingungen bereitstellen, wenn das Schulamt sich für die Einschulung eines Kindes mit Behinderung entscheidet (ebd., Art. 21). Die Einrichtung von Sonderklassen ist ihr wichtigstes Instrument (ebd.).

In der Fassung des „Gesetzes für Sondererziehung (1994)“ wurde integrative Förderung in der Sonderklasse in Ganztags-, teilzeitiger Förderung, spezieller Förderung und mobiler Erziehung unterteilt. Diese Formen sollen dem Umfang der Behinderungsart und deren Schweregrad entsprechen. Bis heute bildet dies die Grundlage integrativer Förderung in der Sonderklasse an koreanischen Regelschulen. Diese Formen stellen sich wie folgt dar (vgl. Gesetz für Sondererziehung 1994, Art. 2/14; Lee, Y. H./Kim, K. J./Park, J. Y. 2000, S. 43; Koreanisches Bildungsministerium 2009b, S. 15):

1. *Mobile Erziehung*: Die integrierten Schülerinnen und Schüler an den Regelschulen mit oder ohne Sonderklasse werden durch mobile Erziehung unterrichtet oder therapeutisch gefördert.
2. *Spezielle Förderung*: Die Schülerinnen und Schüler der Regelklasse besuchen die Sonderklasse. Es geht hierbei um die Unterstützung bei Lernschwierigkeiten in speziellen Bereichen wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder in bestimmten Unterrichtsfächern.
3. *Teilzeitige Integration*: Integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf findet in bestimmten Lernbereichen wie Kunst und Musik, Sport, Freier Aktivität, Spezieller Aktivität, usw. statt. Die meisten Unterrichtsfächer werden in der Sonderklasse unterrichtet.
4. *Ganztagssonderklasse*: Die Schülerinnen und Schüler werden außer bei bestimmten Veranstaltungen wie dem Schulfest oder Schulausflügen in der Sonderklasse gefördert und unterrichtet.

Bildungspolitisch wird gefordert, „Ganztagssonderklassen“ möglichst zu vermeiden. Die beiden Formen „spezielle Förderung“ und „teilzeitige Integration“ unterscheiden sich dabei nur im Umfang, aber nicht in der Art der sonderpädagogischen Förderung. Daher versteht man „spezielle Förderung“ auch als eine Art der „teilzeitigen Förderung“. Teilzeitige Integration im genannten Sinne für die Lernbereiche wie Kunst sowie Musik, Sport, Freie Aktivität und Spezielle Aktivität wird als eine sehr beschränkte Form integrativer Förderung angesehen. Dagegen wird teilzeitige Integration im Sinne spezieller Förderung zur Unterstützung bei Lernschwierigkeiten in speziellen Bereichen wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder in bestimmten Unterrichtsfächern angestrebt. Die teilzeitige Integration kann hier in unterschiedlicher Weise stattfinden:

- Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können bei bestimmten Unterrichtsfächern (meistens Mathematik, Koreanisch und Englisch) am Unterricht der „Special Class“ und bei den übrigen Fächern am Unterricht der Stammklasse teilnehmen.
- Alternativ sind sie während bestimmter Unterrichtsstunden in der „Special Class“ und verbringen die übrigen Stunden in der Stammklasse.

Bei der ersten Integrationsform verbringen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich mehr Zeit in der Stammklasse (Inclusive Class). In welcher Form sie gefördert werden, hängt meist vom Wunsch ihrer Eltern ab. Es wird eine integrative Förderung mittels Kooperation von Regelklasse (Stammklasse/Inclusive Class) und Sonderklasse durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehören der Regelklasse an und werden durch die Sonderklasse unterstützt. Das heißt, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden teilweise in der jahrgansübergreifenden „Special Class“ und teilweise in der jahrgangsbezogenen Stammklasse, die als „Inclusive Class“ bezeichnet wird, unterrichtet.

Mobile Erziehung ist auch eine Aufgabe der Sonderpädagogen der Sonderklassen. Ferner ist mobile Erziehung eine sehr relevante Hilfsmaßnahme, da sie die integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Regelschulen ohne Sonderklasse unterstützt. Da heute diese Aufgabe meistens durch die Sonderpädagogen der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren durchgeführt wird, wird diese Thematik als eine außerschulische Maßnahme im Kapitel 7.2.3.2 ausführlicher behandelt.

Nach dem Bericht des koreanischen Bildungsministeriums (2010a, S. 29f.) bestehen in Korea 7792 Sonderklassen (im Stand: April 2010), wobei die Zahl im Vergleich mit dem Vorjahr um 868 Klassen zugenommen hat. Bei 29,5% aller Regelschulen (Kindergarten: 2,5%, Grundschule: 60,9%, Mittelschulen: 42,9%, Oberschule 28,5%) sind Sonderklassen eingerichtet (ebd., S. 30). Davon werden 366 Klassen in Form der Ganztagssonderklasse und 7426 Klassen in Form der teilzeitigen Sonderklasse durchgeführt (ebd., S. 32). Das heißt, 95,3% der Sonderklassen sind teilzeitige Sonderklassen. 8271 Lehrkräfte sind in den Sonderklassen tätig, was einer Zunahme um 1143 im Vergleich zum vergangenen Jahr entspricht (ebd., S. 10). Die durchschnittliche Klassengröße beträgt 5 Schülerinnen/Schüler an den Grundschulen, 6,1 Schülerinnen/Schüler an den Mittelschulen und 7,5 Schülerinnen/Schüler an den Oberschulen (ebd., S. 33). 2007 Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ werden in den Sonderklassen unterrichtet.

Das „Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ definiert die Sonderklasse als eine Klasse, die an den Regelschulen eingerichtet wird, um Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ zu erziehen (vgl. Art. 2). Dieses Schulgesetz gibt anders als das „Gesetz für Sondererziehung“ (1994, Art. 2) ihre konkreten Funktionen sowie Formen nicht mehr vor. Die Regionalregierungen sowie Schulen können eigene Konzepte

für Sonderklasse durchführen und weiterentwickeln. Hierbei wird es als eine ideale und weiterhin anzustrebende Form integrativer Förderung angesehen, wenn alle Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Ko-Unterricht von Regelklassenlehrkräften und Sonderpädagogen „inklusiv“ unterrichtet werden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009b, S. 16).

Das koreanische Bildungsministerium hat 1996 bei der Bekanntmachung des staatlichen Entwicklungsplans für sonderpädagogische Förderung das Konzept „**Resource Room**“ eingeführt. Diese Bezeichnung wird häufig ohne Übersetzung als englischer Ausdruck verwendet. Dessen Aufgabe ist die „spezielle Förderung“ und die „mobile Erziehung“ von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Jung, D. Y. 1997, S. 9). Das siebte Bildungscurriculum definiert den „Resource Room“ als eine Förderform, in der Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten in bestimmten Lernbereichen wie Lesen, Schreiben und Rechnen, oder Schülerinnen und Schüler mit schweren Lernproblemen in bestimmten Unterrichtsfächern speziell unterstützt werden (vgl. Lee, Y. H./Kim, K. J./Park, J. Y. 2000, S. 8). „Resource Room“ wird häufig im Sinne der oben genannten „Speziellen Förderung“ als eine Form der Sonderklasse verstanden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009b, S. 16). Aufgrund dieses Verständnisses des „Resource Room“ ist auch die koreanische Bezeichnung „Hak-seup (Lernen) Do-um (Hilfe) Sil (Raum/Klasse) im Gebrauch. Ferner wird die „Special Class“ in den Schulen zunehmend als „Resource Room“ sowie als „Lernhilfsklasse“ bezeichnet.

Dae Young Jung (1997, S. 13f.) unterscheidet die folgenden unterschiedlichen Arten des „Resource Room“, die in Korea praktiziert werden:

1. Behinderungsartspezifischer Resource Room: Eine Klasse für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach der Behinderungsart differenziert eingerichtet ist.
2. Behinderungsartübergreifender Resource Room: Eine Klasse, die mindestens zwei Behinderungsarten umfasst.
3. Dekategorialer Resource Room: Eine Klasse für Kinder und Jugendliche mit leichteren Lernbehinderungen oder Verhaltensstörungen, oder auch für Kinder und Jugendliche ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.
4. Resource Room zur Lernhilfe: Eine Klasse zur therapeutischen Förderung oder Lernförderung in bestimmten Störungs- oder Lernbereichen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
5. Resource Room für die Mobile Erziehung: Die Sonderpädagogen dieser Klasse unterstützen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an anderen Schulen einzeln oder in der Gruppe. Sie unterstützen und beraten auch die Lehrkräfte der Regelschule.

Der „behinderungsartübergreifende Resource Room“ ist die häufigste Form in Korea. „Resource Room“ wird häufig spontan mit der Form „Resource Room zur Lernhilfe“ assoziiert. In diesem Zusammenhang ist auch die Bezeichnung „Lernhilfsklasse“ verbreitet. Resource Room für

die „Mobile Erziehung“ ist eine Form sonderpädagogischer Förderung, bei der keine Sonderklasse beziehungsweise kein „Resource Room“ eingerichtet wird. Wie erwähnt, wird diese heute in Korea möglichst durch Mitarbeiter der „Sonderpädagogischen Unterstützungszentren“ an bestimmten Wochenstunden für spezifische Fächer durchgeführt. Die Sonderpädagogen der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren unterrichten und erziehen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei ihrem Besuch in den Integrationsklassen. Die einzelnen Formen und Funktionen können jedoch nicht trennscharf voneinander unterschieden werden. Es liegt in der Entscheidung der jeweiligen Schule, welche Aspekte integrativer Förderung dort durchgeführt und welche Funktionen für wichtig befunden werden.

Nach dem Bericht des koreanischen Bildungsministeriums (2010a, S. 11) werden im Jahr 2010 (im Stand: April) insgesamt 13746 Schülerinnen und Schüler (Kindergarten: 1616, Grundschule: 5313, Mittelschule: 3100, Oberschule: 3717) in den insgesamt 12345 „*Tonghap (Integrative/Inklusive) Hakgeup (Klasse)*“ (6775 Schulen) mit Unterstützung der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren unterrichtet, wobei in diesen Regelschulen keine Sonderklasse eingerichtet sind. Auch 681 Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorder“ werden in einer sogenannten „Inclusive Class“ unterrichtet. Diese Klasse basiert jedoch nicht auf einem eigenen Konzept für integrative Förderung. Die Integrationsklassen entstanden vielmehr, als an den Regelschulen, in denen keine Sonderklasse eingerichtet war, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wurden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2007a, S. 17; 2007b, S. 15; 2010b, S. S. 21). Diese Kinder und Jugendlichen wurden und werden durch mobile Dienste der Sonderpädagogen aus Sonderklassen benachbarter Schulen, Sonderschulen oder Sonderpädagogischen Unterstützungszentren gefördert. Häufig geschieht dies in Form von Einzelförderung oder Gruppenarbeit direkt in einer integrierten Klasse (Inclusive Class) oder in einer temporär gestalteten Klasse (Resource Room) (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010b, S. 21). Förderbedingungen in einer Integrationsklasse in der Schule ohne Sonderklasse können als ungünstiger als in einer Schule mit einer Sonderklasse angesehen werden, da in jenen Klassen insbesondere sonderpädagogische Förderung stark auf die Wochenstunden der mobilen Dienste angewiesen ist. Heute gibt es eine neue Perspektive für diese Integrationsklassen.

Das koreanische Bildungsministerium (2009b, S. 16f.) sieht die integrative Förderung als ideal an, wenn alle Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Ko-Unterricht von Regelklassenlehrkräften und Sonderpädagogen (für mobile Dienste) unterrichtet werden. Da dies in der Realität nicht erreichbar ist, empfiehlt es, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Grundschulen möglichst mittels des „Resource Room“ und der „Inclusive Class“ mit mobiler Unterstützung Sonderpädagogischer Unterstützungszentren zu

unterrichten. Dem Ministerium nach soll der „Resource Room“ zur Einzelförderung als Lernhilfe für Rechnen, Schreiben und Lesen beitragen, während die Integrationsklasse einen gemeinsamen Unterricht durchführen soll. Diese Empfehlung geht insbesondere davon aus, dass in der „Form integrativer Förderung mit den Sonderklassen“ Ko-Unterricht kaum zu erwarten ist, da die Hauptaufgabe der Sonderklassenlehrkräfte darin besteht, die Schülerinnen und Schüler in der Sonderklasse zu unterrichten. Die Regierung ist der Auffassung, dass die Regelklassenlehrkräfte mit den Sonderpädagogen einen Ko-Unterricht durchführen können, wenn stattdessen die Mitarbeiter der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren in der Regelklasse eingesetzt werden.

Dies widerspricht jedoch der Realität, in der die Sonderklassen meist an den Grundschulen aufgebaut sind und weiterhin ausgebaut werden. Eine kritische Frage besteht darin, wie Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ mit ihren speziellen Schwierigkeiten mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammen unterrichtet werden können (siehe Kapitel 4.2.3). So können nur Kinder und Jugendliche mit leichteren Verhaltensstörungen in die „Inclusive Class“ aufgenommen werden. Ferner ist der „Resource Room“ nicht als eine ausreichende „sonderpädagogische“ Maßnahme zu verstehen, wenn er sich nur auf die „Lernhilfe“ konzentriert. Insbesondere in der Sekundarstufe wird der „Resource Room“ beziehungsweise die „Lernhilfsklasse“ häufig dafür zweckentfremdet, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler aus der Regelklasse auszugrenzen. Ferner kann der Ko-Unterricht durch mobile Dienste nicht erfolgreich durchgeführt werden, da ihre Unterstützung mobil stattfindet, und ihre Kapazität den Ko-Unterricht in allen Integrationsklassen vor Ort nicht abdecken kann (siehe Kapitel 7.2.3.2).

Die Regierung ist sich der Tatsache bewusst, dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden müssen, um Integration bzw. Inklusion zu ermöglichen. Hierzu gehören insbesondere der Einsatz angemessener Unterrichtsstunden der Sonderpädagogen und die Größe der „Inclusive Class“ (Koreanisches Bildungsministerium 2009b, S. 15). Nach dem Bericht des koreanischen Bildungsministeriums (2010a, S. 61) haben im Jahr 2010 (Stand: April) 613 Lehrkräfte (1,4%) von den insgesamt 44937 Lehrkräften der allgemeinen Schulen, die für die Integrationsklassen zuständig sind, das Sonderschullehrer-Zertifikat. Von ihnen haben 22,4% die 60-Stunden-Weiterbildung und 4,5% die 30-Stunden-Weiterbildung absolviert, wobei 71,7% von ihnen keine Weiterbildung erhalten haben. Hier ist eine verstärkte sonderpädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule, die für Integrationsklassen zuständig sind, dringend erforderlich.

Die genannten Formen „Special Class“, „Resource Room“ und „Inclusive Class“ können folgenderweise zusammengefasst werden:

1. „*Special Class*“: Sonderpädagogische Förderung mit Unterstützung der allgemeinen Schulbildung

Full-Time Special Class: Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die der Regelklasse angehören, werden im größten Teil des Schullebens allein bei den Sonderpädagogen in Sonderklassen in Form von Einzelbetreuung, Gruppenarbeit oder kooperativem Lernen unterrichtet und gefördert.

Part-Time Special Class: Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die der Regelklasse angehören, besuchen bestimmte Unterrichtsfächer der Sonderklassen.

2. „*Resource Room*“: Allgemeine Schulbildung mit sonderpädagogischer Unterstützung

Die Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit Schwierigkeiten beim Lernen oder Verhalten besuchen bei Bedarf diesen Klassenraum. Die Regelklassenlehrkräfte können sich auch an der Unterrichtung in dieser Klasse beteiligen.

3. „*Inclusive Class*“: Allgemeine Schulbildung mit sonderpädagogischer Unterstützung

Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in den Regelklassen bei mobiler Unterstützung der Sonderpädagogen der Sonderklassen, Sonderschulen oder sonderpädagogischen Unterstützungszentren unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können auch bei Bedarf unterstützt werden und die Klassenlehrer und Sonderpädagogen können einen Ko-Unterricht durchführen.

Diese drei Klassenformen weisen unterschiedliche Formen der Ressourcenzuweisung auf. Die „Special Class“ wird mit mehr sonderpädagogischer Förderung (Diagnostik im interdisziplinären Kontext, Unterricht durch Sonderpädagogen, therapeutische Förderung, usw.) verbunden. Dagegen wird der „Resource Room“ stark mit „Lernproblemen“ bei Kindern und Jugendlichen assoziiert, obwohl er häufig eine andere Bezeichnung der „Special Class“ ist. Die „Inclusive Class“ läuft Gefahr, dass sie als eine Idealform dargestellt wird, obwohl sie in der Regel mit sehr ungünstigen personellen und sachlichen Ausstattungen verbunden ist. Obwohl Integration nicht als Anlass zur Reduzierung der pädagogischen und sonderpädagogischen Ressourcen gesehen werden sollte, ist genau dies häufig der Fall. Die Problematik der koreanischen Sonderklassen wurde bereits im Kapitel 4.2.3 erwähnt und wird im 8. und 9. Kapitel noch deutlicher.

7.2.3 Ambulante und mobile Beratungs- und Förderangebote

In diesem Unterpunkt wird die jeweilige sonderpädagogische ambulante und mobile Hilfe in Deutschland und Korea thematisiert. Entsprechende Maßnahmen werden in den einzelnen deutschen Bundesländern auf der Basis unterschiedlicher Konzepte und Modelle durchgeführt. In Korea geht die Förderung dagegen meistens von den sonderpädagogischen Unterstützungszentren der regionalen Schulämter aus.

7.2.3.1 Ambulante und mobile Angebote zur Erziehungshilfe in Deutschland

Die ambulanten und mobilen Angebotsformen sind in Deutschland sehr vielfältig und ihre Organisationsformen sind heterogen (vgl. Urban 2007; Wocken 1999, nach Willmann 2008a, S. 27). In den einzelnen Ländern finden sich unterschiedliche bildungspolitische Rahmenbedingungen und darüber hinaus werden diese auf regionaler Ebene auch in unterschiedlichen Modellen umgesetzt (Willmann ebd.). Üblicherweise wird die ambulante und mobile schuli-

sche Erziehungshilfe von Sonder-/Förderschulen, sonderpädagogischen Förderzentren oder anderen multidisziplinären Einrichtungen bereitgestellt (vgl. Urban et al. 2008, S. 681). Nach Willmann (2005, nach 2008a, S. 28) haben für das Jahr 2004/05 insgesamt 35% aller Schulen für Erziehungshilfe ambulante sonderpädagogische Hilfe angeboten. Die Sonderschulen bezeichnen sich heute als sonderpädagogische Förderzentren und auch als sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren. Sie bieten also auch ambulante und mobile sonderpädagogische Angebote an. In einigen Bundesländern werden diese Angebote durch multidisziplinäre Einrichtungen bereitgestellt.

Das Hauptziel dieser Dienste besteht darin, den Anspruch auf Integration dadurch zu realisieren, „dass bestimmten Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen unter Verzicht auf eine schulische Aussonderung vor Ort eine entsprechende Hilfe angeboten wird“ (Bless 1997, zit. nach Kammann 2001, S. 51). Bei dieser Hilfsform müssen die Schülerinnen und Schüler nicht mehr eine bestimmte Sondereinrichtung aufsuchen, sondern die Lehrerinnen und Lehrer begeben sich zur Heimatschule des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Kammann ebd.).

Die Entwicklung ambulanter Angebote im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen geht auf den Anfang der 1970er Jahre zurück, in denen auch die ersten Modelle integrativer Förderung entwickelt wurden (vgl. Willmann 2008a, S. 27). Im Jahr 1972/73 wurde in Rheinland-Pfalz ein Modell als „Alternative zum Aufbau eines eigenen Schultyps für den Bereich der Verhaltensstörungen“ (Bach 1987; Goergen 1976, S. 250, nach Urban et al. 2008, S. 668) entworfen und umgesetzt. Das Ziel dieses Modells fand sich in der „Unterstützung in Form von begleitenden (ambulanten) Maßnahmen (...), mit denen verhaltensgestörte Schüler allgemeinbildender Schulen (Grund-, Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Sonderschulen) innerhalb des normalen Schulrahmens durch Sonderpädagogen gefördert werden“ (Goergen 1976, S. 241f., zit. nach Urban et al. ebd.).

In **Bayern** wurde ab 1980/81 als Alternative zur Gründung von Schulen für Erziehungshilfe die „Mobile Erziehungshilfe“ (MEH) aufgebaut. Der bayerische „*Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD)*“ ist deren Nachfolgeorganisation. Der MSD ist keine freiwillige Leistung der Förderschulen, sondern deren gesetzliche Pflichtaufgabe (vgl. BayEUG, Art. 20). Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen in allen Schularten durch den MSD unterstützt werden. Somit ist der MSD inzwischen ein wichtiger Stützpfeiler integrativen Unterrichts an bayerischen Schulen geworden. Eine Schülerin oder ein Schüler kann aktiv am gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen und ihr oder sein sonderpädagogischer Förderbedarf kann dort hinreichend erfüllt werden, indem Mobile Sonderpädagogische Dienste an allgemeinen Schulen eingesetzt werden und die gemeinsame Unterrichtung unterstützen (vgl. BayEUG, Art. 41 Abs. 1; Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung Bayern, § 23).

Die Mitarbeiter des MSD, die im Auftrag der jeweiligen Förderschulen oder Förderzentren an allgemeinen Schulen tätig sind, sind ausgebildete Sonderschullehrerinnen und –lehrer der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen (vgl. Regierung von Unterfranken 2007). In fachbereichübergreifenden Fällen arbeitet das MSD-Team durch gegenseitiges Austausch, Beraten und Unterstützen interdisziplinär zusammen (ebd.). Die Tätigkeit im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst ist nicht an Lehrerwochenstunden gebunden und erscheint nicht im Stundenplan der Regelschule. Die Arbeitszeit beträgt bei vollem Stundendeputat pro Woche 42 Zeitstunden und eine Lehrerwochenstunde entspricht dabei 1,5 Zeitstunden (ebd.).

Das Vorgehen der Mobilen Erziehungshilfe kann wie folgt zusammengefasst werden (vgl. Hillenbrand 2006, S. 215f.):

1. Meldung durch den Klassenlehrer mit konkreten Hinweisen auf die Situation und die spezifischen Problemen (Motorik, Wahrnehmung, Konzentration, Lern- und Leistungsverhalten, Aggressivität und Regressivität, sonstige Auffälligkeiten),
2. Kontaktaufnahme durch den Sonderschullehrer auf der Basis einer tragfähigen und vertrauensvollen Beziehung zum Lehrer der Grund- oder Hauptschule,
3. Eingangsdiagnostik durch einen Sonderpädagogen, um Hintergründe sowie Förderansätze zu ermitteln,
4. Entscheidung über die Aufnahme in die Förderung,
5. Konzeption eines individuellen Erziehungsplans in Absprache mit dem Klassenleiter,
6. Durchführung individueller Erziehungshilfe (mit Eltern, Klassenlehrer, Fachdiensten) mit dem Ziel, soziale Lernprozesse anzubahnen und zur emotionalen Stabilisierung des Schülers beizutragen, und schließlich
7. Evaluation, Begleitung und Ablösung.

Zusammengefasst bestehen die Aufgaben darin, die Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und zu fördern, Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler zu beraten, sonderpädagogische Förderung zu koordinieren und Fortbildungen für Lehrkräfte durchzuführen (BayEUG, Art. 21 Abs. 1). Mobile sonderpädagogische Lehrkräfte im Bereich Verhaltensstörungen sind dafür qualifiziert, aufgrund ihrer Fachkompetenz und Erfahrung an allgemeinen und weiterführenden Schulen beratend tätig zu sein und Schüler mit erheblichen Problemen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung in ihren Klassen zu unterrichten. Außer der fachbezogenen Kompetenz und Erfahrung haben die Lehrkräfte im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung die verschiedenen Netzwerke und gegebenenfalls interdisziplinäre Kompetenzen zu koordinieren. So können bei Bedarf weitere therapeutische, medizinische und pädagogische Maßnahmen ergriffen, sowie Kontakte zu anderen Fachdiensten, Einrichtungen und Behörden vermittelt werden (vgl. Regierung von Unterfranken 2007).

In **Hessen** entstand zu Beginn der 1990er Jahre eine komplexere Form ambulanter Hilfe im Förderbereich soziale und emotionale Entwicklung mit dem „*Zentrum für Erziehungshilfe (ZfE)*“ in Frankfurt am Main. Hier wurden eine Abteilung des Jugendamtes der Stadt und eine ambulante Schule für Erziehungshilfe in einer Institution zusammengeführt (Reiser/Loe-ken

1993; Loeken 2000, S. 4ff., nach Urban et al. 2008, S. 669).

In diesem Zentrum steht die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe im Vordergrund. Es werden „Tandems“ gebildet, die aus Mitarbeiter der Stadtteilstation, beispielsweise einem Sozialarbeiter, und einem Sonderpädagogen bestehen (vgl. Urban et al. 2008, S. 669). Das heißt, auf der einen Seite findet man einen schulischen Teil, der von einer öffentlichen Förderschule als Beratungs- und Förderzentrum wahrgenommen wird. Den anderen Teil übernimmt die Jugendhilfe „als Sozialarbeit, die der Trägerschaft des Jugendamtes unterstellt ist“ (vgl. Loeken 1993, S. 74).

Das Zentrum arbeitet dezentral mit mehreren im Stadtgebiet verteilten Stationen, in denen Sonderpädagogen und Sozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter nach den derzeitigen Planungen in Teams zusammengefasst sind (vgl. Loeken 1993, S. 74). Im Jahr 2009 gab es in Frankfurt am Main fünf Stationen, an denen die Berthold-Simonsohn-Schule als Betrachtungs- und Förderzentrum für Erziehungshilfe mit der kommunalen Kinder-, Jugend- und Familienhilfe Frankfurt zusammenarbeitet ([http://frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=1836472&_ffmpar\[_id_inhalt\]=91636](http://frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=1836472&_ffmpar[_id_inhalt]=91636)).

Das Zentrum hat den Auftrag, Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf im Bereich Erziehungshilfe so zu unterstützen, dass sie im Regelschulsystem bleiben können ([http://frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=1836472&_ffmpar\[_id_inhalt\]=91636](http://frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=1836472&_ffmpar[_id_inhalt]=91636)). Seine Aufgabenfelder umfassen die Kinder-Umwelt-Diagnostik, die direkte schulische und außerschulische Arbeit mit dem Schüler, die Beratung des pädagogischen Umfeldes und die Koordination der Hilfen (ebd.).

Seit 1998 existieren in **Hamburg** die „*Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS)*“, ein interdisziplinäres Team von Sonderpädagogen, Schulpsychologen und Sozialpädagogen (Reiser/Loeken 1993; Loeken 2000, S. 4ff., nach Urban et al. 2008, S. 669). Hier können mit Hilfe unterschiedlicher Konzepte Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen gemäß ihren individuellen Bedürfnissen gefördert werden (Urban et al. ebd., S. 678). REBUS liegt insbesondere ein Integrationsauftrag zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung zugrunde. Zu den Aufgaben von REBUS gehört es, „durch rechtzeitig einsetzende integrative Hilfen schulische Aussonderungsprozesse vermeiden zu helfen und Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Entwicklung gefährdet sind, zu stabilisieren bzw. zu reintegrieren“ (Köbberling/Reichert 2004, S. 167).

Die Arbeitsfelder der REBUS als Einrichtungen der Behörde für Bildung und Sport decken „die gesamte Breite von der individuellen Unterstützung, über die Beratung der Lehrkräfte und der Eltern, präventive und Fortbildungsmaßnahmen sowie die Vernetzung mit anderen, außerschulischen Hilfsdiensten“ ab (Reiser/Willmann/Urban/Sanders 2003, nach Urban et al. 2008, S. 678). Die Interventionsmaßnahmen der REBUS werden nach ausführlicher Diagnostik

ausgearbeitet. Dem diagnostischen Prozess liegt eine Kind-Umfeld-Analyse zugrunde und durch „Gespräche mit den Beteiligten, Beobachtungen und Hospitationen, Einsicht von Akten und Gutachten, testdiagnostische Messungen und anderen Instrumenten werden die Grundlagen für einen Handlungsplan geschaffen“ (Willmann 2007b, S. 256). Die Interventionsmaßnahmen sowie -formen werden am Einzelfall orientiert abgestimmt (ebd., S. 257). Die Zusammenarbeit aller am Erziehungsprozess Beteiligten ist hierbei gefordert (Köbberling/Reichert 2004, S. 167).

In Hamburg wurden die Sonder- bzw. Förderschulen durch REBUS ersetzt, wobei diese Einrichtungen „nicht als ergänzendes, sondern alleiniges schulisches Versorgungsmodell für verhaltensschwierige Schüler“ eingerichtet wurden (vgl. Willmann 2007b, S. 249). Allerdings werden in Hamburg neuerdings Sonderpädagogische Bildungszentren (für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Lernen, Verhalten) flächendeckend eingerichtet. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, die allgemeinen Schulen durch Diagnose, Beratung, Förderung und Unterricht von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Schulformen und Bildungsgängen zu unterstützen. Sie leiten die Fach- und Dienstaufsicht für die ihnen zugeordneten Sonderpädagogen sowie Erzieher in allen integrativen Arbeitsfeldern. Die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung sowie die Professionalisierung in den verschiedenen sonderpädagogischen Arbeitsfeldern gehören auch zu ihren Aufgabenfeldern (vgl. Verband Sonderpädagogik, Landesverband Hamburg e.V. 2009). So versucht man, sonderpädagogische Arbeit in den allgemeinen Schulen zu verbessern und Integration schrittweise auszubauen.

Ein weiteres Beispiel eines flexibel arbeitenden sonder- und sozialpädagogischen Fördersystems ist die *Astrid-Lindgren-Schule* in Aachen. Ihr Ziel ist es, „durch die gemeinsame Arbeit von Grund- und Hauptschullehrern, Sozialarbeitern und Sonderschullehrern“ (vgl. Monnartz/Reuß 1993, S. 87) „Separation zu vermeiden und integrativ-kooperativ mit Schülern mit Verhaltensproblemen zu arbeiten“ (Greuel/Nick 1993, S. 139). Die beiden zentralen Aufgabebereiche der Astrid-Lindgren-Schule sind die Beratung im Vorfeld eines Sonderschulnahmeverfahrens (SAV) und kooperative Arbeit in allgemeinen Schulen.

Eine Sonderschullehrerin bzw. ein Sonderschullehrer (SoL) unterrichtet während bestimmter Wochenstunden gemeinsam mit der/dem Klassenlehrerin/-lehrer (KL). Sie oder er kann mit dem Klassenlehrer Team-Teaching betreiben, mit einem Schüler und evtl. einer kleinen Gruppe von Mitschülern in einem separaten Raum arbeiten oder die komplette Klasse unterrichten (Greuel/Nick 1993, S. 146). Die flexible Kooperation zwischen SoL und KL folgt einem bestimmten Grundgedanken:

„Die Hauptlast kooperativer Beschulung von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten liegt bei der allgemeinen Schule. Die hauptsächliche Entlastung erfährt der KL durch das wöchentliche Gespräch mit dem SoL, bei dem beide Lehrer sich kollegial beraten u.a. über die weitere Förderung des Schülers, über Möglichkeiten von Unterrichtsgestaltung, die dem Kooperationsschüler den Verbleib in seiner Klasse ermöglichen, über Belastungen und Belastungsgrenzen für Lehrer und Mitschüler“ (ebd.).

Das primäre Arbeitsfeld der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters als unabdingbarer Teil dieses Systems ist das Elternhaus und das soziale Umfeld des Schülers. Hier können positive Veränderungen seines Sozialverhaltens ermöglicht werden (vgl. Monnartz/Reuß 1993, S. 88). Zu den Aufgabenfeldern der Sozialarbeiterin oder des Sozialarbeiters gehört die Einzelfallhilfe beziehungsweise Einzelförderung, soziale Gruppenarbeit, intensive Elternberatung, Kooperation mit Sonderpädagogen im Team der Astrid-Lindgren-Schule und auch mit anderen Diensten wie dem Schulpsychologischen Dienst, Erziehungsberatungsstellen, Ärzten und Jugendämtern (vgl. Greuel/Nick 1993, S. 147).

Während der bayerische MSD monoprofessionell mit sonderpädagogischen Fachkräften ausgestattet ist, sind REBUS, das ZfE, sowie das Fördersystem der Astrid-Lindgren-Schule multidisziplinäre Beratungszentren. Sie sind als regionale Unterstützungssysteme der ambulanten schulischen Erziehungshilfe eingerichtet, professionsgemischt zusammengesetzt und werden im Rahmen der ambulanten Unterstützung und Beratung auch in die Regelschule einbezogen (vgl. Willmann et al. 2008, S. 959). Besonders komplex aufgebaut ist die Astrid-Lindgren-Schule, die über eine Stammschule, einen Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, sozialpädagogische Angebote und eine enge Vernetzung mit der außerschulischen Erziehungshilfe verfügt (vgl. Thomé/Reuss 2002, nach Spiess 2004, S. 131). Grundsätzlich basiert die Qualifikation der Ambulanzlehrer dabei auf der Ausbildung zum Sonderschullehrer in Pädagogik bei Verhaltensstörungen (vgl. Myschker 2009, S. 363f.).

Der Umbau der Sonder- bzw. Förderschulen zu sonderpädagogischen Förderzentren hat eine Transformation zur Folge, „die zu neuen Arbeitsprofilen von Förderschulen führt“ (Opp 2002, nach Willmann 2008a, S. 28). Insbesondere wird durch diesen Wandel Beratung zu einer der Hauptaufgaben der ambulanten und mobilen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung in allen Schulbereichen. Die sonderpädagogische Beratung gewinnt besonders an Bedeutung bei den Lehrkräften der allgemeinen Schule, die für den gemeinsamen Unterricht dieser Kinder und Jugendlichen zuständig sind, was als Aufgabe aller Schulen festgelegt wurde. Die interdisziplinär arbeitenden Beratungs- und Förderzentren bieten ferner die Möglichkeiten der Kooperation von mehreren Fachleuten sowie Institutionen wie zum Beispiel aus medizinischen, psychologischen oder sozialpädagogischen Arbeitsfeldern.

7.2.3.2 Itinerant Education des Special Education Support Center in Korea

„Sun-Hoe Kyo-yuk“ (Mobile Sonderpädagogische Erziehung), die unter dem englischen Begriff „Itinerant Education“ verstanden werden kann, wurde in Korea im „Gesetz für Sondererziehung (1994)“ rechtlich eingeführt. Dieses Gesetz definierte Mobile Sonderpädagogische Erziehung als Erziehungsmaßnahme, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte durchführen, indem sie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulen, Heimen oder klinischen Einrichtungen besuchen (Art. 2). Zur Zielgruppe gehörten insbesondere Kinder

und Jugendliche, die in den Sonderklassen gefördert wurden oder wegen ihrer schweren Behinderungen oder Erkrankungen nicht die Schule besuchen konnten. In diesem Fall wurde die Mobile Sonderpädagogische Erziehung von Sonderpädagogen der Sonderklassen oder Sonderschulen durchgeführt.

Die koreanischen „Sonderpädagogischen Unterstützungszentren (Special Education Support Center)“, die in regionalen Schulämtern, in Sonderschulen oder Regelschulen eingerichtet werden können, wurden 2001 eingeführt. Zuerst konnten 26 Unterstützungszentren probeweise ihre Arbeit aufnehmen (vgl. Lee, M. S. et. al 2005, S. 89). Das „Fördergesetz für Sondererziehung“ (Veränderung 2005, Artikel 3-1) schuf die rechtliche Grundlage für die Einrichtung dieser Institutionen. Es stellte fest, dass der Staat und die Regierung Sonderpädagogische Unterstützungssysteme entwickeln und verbessern sollten. Im „Bildungsbeamtenengesetz (The Rules for The Public Educational Personnel and Staff Act)“ wurde die rechtliche Grundlage der personellen Ausstattung der Unterstützungszentren festgelegt. In den nächsten Jahren wurden ihre Rahmenbedingungen verbessert und im Jahr 2005 wurden sie in allen Regionalschulämtern (182) eingerichtet. Heute existieren 187 Sonderpädagogische Unterstützungszentren in allen 182 Schulämtern (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 23).

Nach dem Bericht des koreanischen Bildungsministeriums (2010a, S. 38f.) werden 847 Schülerinnen und Schüler durch die *Mobile Sonderpädagogische Erziehung der Sonderschulen* (insgesamt 198) unterstützt. Hiermit beschäftigen sich 203 Sonderschullehrkräfte. Des Weiteren werden 2346 Schülerinnen und Schüler durch *Mobile Sonderpädagogische Erziehung aus den Sonderklassen* (insgesamt 479) gefördert, wobei 546 Sonderklassenlehrkräfte beteiligt sind. Darüber hinaus führen noch 658 *Sonderpädagogen der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren* Mobile Sonderpädagogische Erziehung durch. 4890 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten ihre Unterstützung.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an den Regelschulen, die Mobile Sonderpädagogische Erziehung erhalten, ist wie folgt:

Beteiligte Institutionen	Anzahl der Schülerinnen und Schüler			
	Grundschule	Mittelschule	Oberschule	Insgesamt
aus den Sonderschulen	333	230	214	777
aus den Sonderklassen	1320	599	383	2302
aus den Unterstützungszentren	2398	985	970	4353
Insgesamt	4051	1814	1567	7432

Tab. 9: Institutionen, die Mobile Sonderpädagogische Erziehung anbieten, und Anzahl der Schülerinnen und Schüler an den Regelschulen, die dieses Angebot erhalten (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 20)

Es ist hier zu erkennen, dass am häufigsten die Schülerinnen und Schüler an den Grundschulen Mobile Sonderpädagogische Erziehung erhalten und mehrheitlich die Sonderpädagogen aus den Sonderpädagogischen Unterstützungszentren diese Maßnahmen durchführen.

Bereits bei ihrer Einführung wurde die Unterstützung sonderpädagogischer und integrativer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den

allgemeinen Schulen als dringende Aufgabe der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren angesehen. Zuerst wurden Sonderpädagogen sowie Lehrkräfte zur therapeutischen Förderung als Personal der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren eingestellt (vgl. Lee, M. S, Lee, Y. H. u.a. 2006, S. 190). Aktuell sind in den 187 Sonderpädagogischen Unterstützungszentren insgesamt 1400 Mitarbeiter tätig. Zu den Berufsgruppen der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren gehören mehrheitlich die Lehrkräfte (794), die in den Bereich Sonderpädagogik (541) und Rehabilitation/therapeutische Förderung/Berufsbildung (253) ausgebildet sind, und auch Therapeuten sowie Erziehungshilfskräfte (588) (Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 23).

Nach dem „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ (Artikel 11) umfassen die Hauptaufgaben des Sonderpädagogischen Unterstützungszentrums Früherkennung, Diagnostik sowie Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und des Förderortes von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Verwaltung der Informationen, Förderung des Lehr- und Lernprozesses, Durchführung der sonderpädagogischen Unterstützungen (Special Education Related Service), Mobile Sonderpädagogische Erziehung und schließlich sonderpädagogische Fortbildung der Lehrkräfte und Eltern. Hier sind jedoch keine genauen Aufgaben- sowie Handlungsfelder, und auch keine Richtlinien für einzelne Aufgabefelder festgelegt.

Jeom Ryong Yun (2001, S. 21) beschreibt die Aufgaben des Sonderpädagogischen Unterstützungszentrums wie folgt:

1. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und Förderortes	<ul style="list-style-type: none"> • Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und Früherkennung und Prävention • Platzierung (Einschulung, Schulwechsel, -wiedereintritt sowie –übertritt) • Feststellung der Rahmenbedingungen von Sonder- und Integrationsklassen sowie der sonderpädagogischen Unterstützungen
2. Mobile Erziehung (Unterrichten und Förderung)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichten im Heim, in den klinischen und sozialen Einrichtungen • Unterrichten in den Schulen ohne Sonderklassen • Unterstützung integrativer Förderung in Sonder- und Regelschulen mit und ohne Sonderklassen
3. Sonderpädagogische Unterstützungen (Special Education Related Service)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der Berufsbildung • Unterstützung der therapeutischen Förderung • Beratung • usw.
4. Beratung für Menschen mit Behinderungen sowie für ihre Familien	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung über Erziehungs- bzw. Unterstützungsmaßnahmen auch in Hinblick auf die Zukunft (soziale sowie berufliche Teilhabe) der Schülerinnen und Schüler • Familienberatung • therapeutische Förderung in Kooperation mit den klinischen Einrichtungen vor Ort
5. Nachmittagsschule	<ul style="list-style-type: none"> • Programme für begabungs- und zuneigungsorientierte Aktivitäten
6. Unterstützung integrativer Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Didaktische Maßnahmen zum gemeinsamen Unterricht • Entwicklung sowie Verbreitung der Unterrichtsmaterialien und –medien • Programme zur integrativen Förderung
7. Sammlung sowie Anbieten von Informationen über integrative Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsaustausch mit Sonderpädagogischen Unterstützungszentren in anderen Regionen, um neue Informationen zu sammeln und anzubieten • Verwaltung von Webseiten, usw.

Tab. 10: Aufgabefelder des Sonderpädagogischen Unterstützungszentrums (vgl. Yun, J. R. 2001, S. 21)

Sonderpädagogische Unterstützungszentren sind eine Einrichtung „ohne Schülerinnen und Schüler“, die in der Regel den Regionalschulämtern angegliedert sind. Sie können auch bei Bedarf an Regelschulen sowie Sonderschulen eingerichtet werden. Sie unterliegen der Verantwortung des sonderpädagogischen Schulinspektors des Schulamtes (Koreanisches Bildungsministerium 2010b, S. 28). Im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ wird gefordert, dass die Schulsuperintendenten der jeweiligen Regionalschulämter sonderpädagogische Lehrkräfte für das Sonderpädagogische Unterstützungszentrum oder die Schule einstellen, sowie eine mobile Erziehungshilfe durchführen. Dies dient dazu, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ zu fördern. Mobile Sonderpädagogische Erziehung ist also eine wichtige Aufgabe der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren geworden, die insbesondere zur integrativen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beitragen soll.

Das „Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ versteht unter Mobiler Sonderpädagogischer Erziehung pädagogische Maßnahmen, bei denen sonderpädagogische Lehrkräfte oder Mitarbeiter des Sonderpädagogischen Unterstützungszentrums die Schule, das Heim, das Krankenhaus oder das Elternhaus des Kindes besuchen, um Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu fördern (Artikel 2). Somit trägt Mobile Sonderpädagogische Erziehung dazu bei, Kinder und Jugendliche der separaten Einrichtungen in die Sonder- oder Regelklassen zu reintegrieren (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009a, S. 6).

Therapeutische und pädagogische Arbeit gehört zum Kerngebiet des Arbeitsfeldes Mobiler Sonderpädagogischer Erziehung. Die therapeutische und unterrichtliche Unterstützung der Mobilen Sonderpädagogischen Erziehung des Sonderpädagogischen Unterstützungszentrums findet in den entsprechenden Unterrichtsstunden als Einzel- oder Gruppenförderung an den Stammschulen des Kindes statt (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009a; 2010, S. 7). Hierzu gehören Maßnahmen wie Heimunterricht, Medienunterricht (z.B. mit Hilfe von E-Mail, Internet oder Telefon), Unterricht in der Stammklasse bzw. –schule, oder auch außerunterrichtliches Lernen (ebd.).

Falls an der Regelschule keine Sonder- oder Integrationsklasse vorhanden ist, ist es auch eine wichtige Aufgabe der Mobilen Sonderpädagogischen Erziehung, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten oder Kindern und Jugendlichen mit leichteren Beeinträchtigungen während des Unterrichts innerhalb der Regelklassen Hilfe anzubieten. Dagegen werden Kinder in der Regel therapeutisch gefördert, wenn an der entsprechenden Schule eine Sonder- oder Integrationsklasse eingerichtet ist. Falls eine Klasse für die Mobile Sonderpädagogische Erziehung eingerichtet werden soll, besteht diese in der Regel aus maximal fünf

Schülerinnen/Schülern und wird „jahrgangsübergreifend“ gestaltet (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008b, S. 13).

Bei Bedarf beantragen im Allgemeinen die Sonderklassenlehrer mit der Zustimmung der Eltern Mobile Sonderpädagogische Erziehung bei ihrem Schulleiter. Dieser schickt dann den Antrag an das lokale Schulamt. Wird dieser angenommen, beschließt die Sonderpädagogische Kommission des Schulamtes die Einstellung einer Mobilen Erziehungskraft. Hier passen sich die Curricula sowie der Stundenplan der Stammklasse an, können aber auch den individuellen Bedürfnissen einzelner Schüler gemäß geändert werden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008b, S. 13). Im Prinzip entscheidet der Schulleiter der jeweiligen Schule über die Förder- und Unterrichtsstunden Mobiler Sonderpädagogischer Erziehung (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 9). Diese sind ausgehend von den Behinderungsarten sowie deren Schweregrad, den Leistungen der Schüler und den Unterrichtsinhalten zu modifizieren.

Das wesentliche Ziel der Mobilen Sonderpädagogischen Erziehung besteht darin, dazu beizutragen, dass alle Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sonderpädagogische Unterstützung erhalten. Zu dieser Kinder- und Jugendgruppe gehören insbesondere diejenigen, die wegen ihrer schweren Behinderungen am schulischen Unterricht nicht teilnehmen können, und auch diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an den Regelschulen ohne sonderpädagogische Förderung unterrichtet werden. Ein weiteres wichtiges Ziel ist die Erfüllung der vielfältigen Bedürfnisse von integrierten Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Seit in den regionalen Schulämtern oder an den Schulen die Sonderpädagogischen Unterstützungszentren eingerichtet werden, übernehmen diese Aufgabe die Sonderpädagogen dieser Zentren.

Beim Konzept der „Sonderpädagogischen Unterstützungen“ (Special Education Related Service¹⁸/Therapeutic Education & Related Support Activities) handelt es sich um eine Sammlung aller sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen. So ist beispielsweise „Special Education Related Therapeutic Education“ ein Aufgabenfeld, das das gesamte Verfahren der therapeutischen Förderung, die Feststellung eines entsprechenden Bedarfs sowie die Evaluation einschließt. Es wird in Zusammenarbeit von Schule, Sonderpädagogischem Unterstützungszentrum und anderen therapeutischen Einrichtungen durchgeführt (vgl. Han, H. M. 2003, S. 521; Yun, J. S. 2008, S. 15).

Wenn die Klassenlehrer, Sonderklassenlehrer oder Eltern sonderpädagogische Unterstützungen beantragen, entscheidet das Schulamt, ob ein Kind dieser Maßnahmen bedarf. Wird der sonder-

¹⁸ Die verschiedenen Typen von „Related Service“ werden in den Regularien der US-amerikanischen “Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)” in 17 Bereichen unterteilt, nämlich audiology, counseling services, early identification and assessment, medical services, occupational therapy, orientation and mobility services, parent counseling and training, physical therapy, psychological services, recreation, rehabilitative counseling services, school health services, social work services in the schools, speech pathology, transportation und assistive technology devices and services (vgl. Heward 2006, S. 22f.).

pädagogische Förderbedarf eines Kindes festgestellt, werden dessen besondere Bedürfnisse ermittelt, sowie ein Plan für sonderpädagogische Unterstützung erstellt und durchgeführt. Schließlich werden die Ergebnisse anhand des Plans bewertet (vgl. Park, M. R. et al. 2008, S. 140). Das Schulamt entscheidet dabei über konkrete Maßnahmen. Kinder und Jugendliche können in der Schule durch einen Besuch der Sonderpädagogen oder außerschulischen Personals aus Sonderpädagogischen Unterstützungszentren oder anderen Einrichtungen gefördert werden.

Während psychotherapeutische Maßnahmen bei der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ immer als relevant angesehen wurden, hat das Beratungskonzept bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger Aufmerksamkeit erregt (vgl. Song, H. J./Jo, S. E. 2006, S. 51; Seo, Y. J. 2010, S. 134f./151ff.). Mit der Verbreitung integrativer Förderung erhöht sich das Interesse daran, wie Kinder und Jugendliche trotz ihrer emotionalen und Verhaltensschwierigkeiten mit anderen Kindern und Jugendlichen ohne Behinderungen gemeinsam unterrichtet werden können. Hier werden nunmehr Beratungsmaßnahmen als erforderlich angesehen. Trotzdem werden diese im schulischen Rahmen sowohl für Kinder und Jugendliche ohne sonderpädagogischen Förderbedarf als auch für diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur in geringem Maße angeboten (Song, H. J./Jo, S. E. 2006, S. 52).

Das Konzept „Beratung“ wurde erst Ende der 1990er Jahre in das Schulgesetz sowie in das Bildungscurriculum aufgenommen, wobei jedoch keine konkrete Ausformulierung gefunden werden konnte. Erst mit der Einführung des „Special Education Related Service“ im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ (Art. 28) wird Beratung bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie bei Unterstützung ihrer Familien als eine relevante Maßnahme verstanden. Das Gesetz legt jedoch ebenfalls keine genaue Beschreibung der Beratung vor.

Se Cheol Oh et al. (2010, S. 293) legen folgende Beratungsmaßnahmen vor, die zu den Aufgabenfeldern des „Special Education Related Service“ gehören:

- Beratung in unterschiedlichen Formen, die den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsprechen (Gruppenberatung, Einzelberatung, Telefonberatung, usw.)
- Beratungsmaßnahmen, die den individuellen Bedürfnissen und dem Umfeld des Kindes (wie Alter, Entwicklungsstand, familiäres Umfeld, usw.) entsprechen
- Systematische und nachhaltige Beratung sowie Nachbetreuung
- Kooperation mit Beratungsstellen sowie Beratern außerschulischer Einrichtungen bei Bedarf
- Fallstudie sowie fallorientiertes Beratungssystem
- Informationen und Service hinsichtlich personeller und sachlicher Ressourcen (in Bezug auf Medizin, Erziehung, Sozialarbeit, usw.)
- Seminarangebote für Eltern bzw. Familien von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen über die Erziehung ihres Kindes

- Programme für Geschwister von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen

Sie betonen hierbei, dass Beratung für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie für ihre Familien in angemessener Form angeboten werden sollte. Ein Kooperationsystem zwischen Schulen und Beratungseinrichtungen vor Ort sollte ausgebaut werden.

Se Cheol Oh et al. (2010, S. 293f.) sind der Auffassung, dass die unzureichende schulgesetzliche Beschreibung der Aufgaben die weitere Entwicklung der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren behindert. Sie legen „Scale on Special Education Support Centers“ vor, in dem die 64 Aufgabenfelder der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren differenziert formuliert sind. Darin betonen sie, dass bei der Durchführung Mobiler Sonderpädagogischer Erziehung die Schweregrade sowie das Lernumfeld von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigt und ihre Unterrichtsstunden im „Individualized Education Plan“ festgelegt werden sollen. In Bezug auf die Unterstützung integrativer Förderung sei es erforderlich, dass die Lehrkräfte der Integrationsklassen Unterstützung im Lehr- und Lernprozess sowie Beratung bezüglich ihrer integrativen Schulpraxis erhalten. Ferner sollte Fortbildung für Schulleiter, Sonderpädagogen, Lehrkräfte der Integrationsklassen, sonderpädagogische Erziehungs- und Hilfskräfte angeboten werden, um ihre Kompetenzen sowie Handlungsfähigkeiten bei der integrativen Arbeit zu verbessern (ebd.).

Die Sonderpädagogischen Unterstützungszentren fokussieren sich jedoch stark auf das diagnostische Arbeitsfeld und wegen der finanziellen Lage sind ihre personellen und sachlichen Ausstattungen sowie Angebote je nach Region sehr unterschiedlich (Kang, G. S./Choi, S. H. 2009, nach Oh, S. Ch. et al. 2010, S. 278f.). Meistens kann aufgrund unzureichenden Personals die Vielfalt der Aufgabenfelder nicht erfolgreich abgedeckt werden. Die Aufgaben, wie Kooperation mit anderen Einrichtungen, Fortbildungen zur Qualifizierung bezüglich integrativer Förderung und Förderung lebenslangen Lernens von Menschen mit Behinderungen, werden auch nicht ausreichend erfüllt. Die Arbeitsüberlastung bei den Mitarbeitern ist ein weiteres Problem (vgl. Lee, M. S., Lee, Y. H. u.a. 2006, S. 191; Oh, S. Ch. et al. 2010, S. 279).

Es wird auch schulgesetzlich gefordert, dass die Sonderpädagogischen Unterstützungszentren Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen anbieten sollen, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der einzelnen Kinder und seiner Familie entsprechen (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Art. 11). Vorgeschriebene Rahmenbedingungen und Maßnahmen der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren für unterrichtliche und außerunterrichtliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ sind allerdings nicht vorhanden. Statistische Angaben über diese Gruppe sind in diesem Zusammenhang auch nicht zu finden.

Exkurs: Gemeinschaftsschule und Reform in der Sekundarstufe in Deutschland

Von der Kritik am mehrgliedrigen Schulsystem ausgehend wird in Deutschland seit Jahren eine Debatte über eine neue Schulform unter der Bezeichnung „Gemeinschaftsschule“ geführt (vgl. v. Saldern 2008, S. 73). Als weitere Folge dieser Bestrebungen ist auch die Reform der Sekundarstufe zu sehen, die in einigen Bundesländern zur Einführung eines zweigliedrigen Schulwesens führte. Bundesweit betrachtet, kann die Gemeinschaftsschule und das zweigliedrige Schulsystem als ein schulischer Versuch verstanden werden, die Schwächen des deutschen Schulsystems zu überwinden, die durch die Ergebnisse der PISA-Studien offenbart wurden. Hier hat sich gezeigt, dass Deutschland „zu den Bildungssystemen mit mittelmäßigen Leistungen“ gehört, „bei denen der Schulerfolg besonders stark von der sozialen Herkunft abhängt, zu wenige Schüler die Hochschulreife erreichen, behinderte Kinder kaum integriert sind und Kinder mit Migrationshintergrund besonders benachteiligt werden“ (Ratzki 2008, S. 78).

In einigen Bundesländern gibt die UN-Behindertenrechtskonvention zur Schulreform in der Sekundarstufe einen weiteren Impuls. Man erwartet, dass eine Reform der Schulstruktur das Recht auf Chancengleichheit aller Kinder und Jugendlichen sichern kann. Des Weiteren soll der Unterricht auf erfolgreiches Lernen in heterogenen Gruppen umgestellt werden, in dem eine individuelle Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher realisiert wird (vgl. <http://www.gew-berlin.de/18934.htm>). Daher besteht das Ziel dieser schulorganisatorischen Reform darin, alle Schülerinnen und Schüler beim Erreichen eines qualifizierten Berufs- oder Schulabschlusses zu unterstützen. Auch die soziale, ethnische und schulische Integration von Kindern und Jugendlichen gilt es zu verbessern (vgl. Lohmann 2010, S. 7). Eines der Ziele dieses Schulversuchs ist auch die Vermeidung der Aussonderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Dieser Ansatz ist jedoch nicht ganz neu, sondern geht von den Gesamtschuldebatten aus, die seit Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre mit einiger Heftigkeit geführt wurden (vgl. Demmer-Dieckmann 2008, S. 140) (siehe auch Kapitel 4.4.1). Heimlich und Jacobs (2001, S. 12) sind der Auffassung, dass die Gesamtschule im Grunde die einzige Schulform innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems darstellt, die „von ihrer Gesamtkonzeption her eine integrative Praxis ermöglichen könnte“. Darauf beziehen sich ihre Forderung nach einer „Schule für alle“ und ihre Konzeption einer heterogenen Lerngruppe. Dabei sollen die Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler und deren Leistungsunterschiede mit Hilfe einer binnendifferenzierenden Struktur „im Zusammenhang mit Formen äußerer Differenzierung“ berücksichtigt werden (ebd.).

Ihre Legitimation bezieht die Gesamtschule daraus, dass die Hauptschule und die Förderschule als wenig effektive Schulformen angesehen werden. Diese brächten zu wenige Schüler zu

höheren Abschlüssen, was Probleme bei der Berufsausbildung und ein mögliches Scheitern im Berufsleben zur Folge habe (vgl. Sack 2008, S. 62). Auch hier findet sich der Gedanke, dass das hochselektive und die soziale Spaltung verschärfende Schulsystem strukturell, curricular, lerntheoretisch und praktisch pädagogisch grundlegend erneuert werden sollte (ebd.). Organisatorisch unterscheidet sich die Gemeinschaftsschule von der Gesamtschule dadurch, dass im Gemeinschaftsschulkonzept eine Eingruppierung in A-, B- oder C-Kurse vermieden und verstärkt mit offenen Methoden gearbeitet werden sollte (vgl. v. Saldern 2008, S. 73; vgl. Rösner 2008, S. 35). Als größte Herausforderung bei der Entwicklung des Gemeinschaftsschulkonzeptes wird aber nicht alleine die schulorganisatorische Verbesserung der Gesamtschule angesehen. Vielmehr steht eine Verbesserung der Rahmenbedingungen, sowie insbesondere der Unterrichtsqualität und der inneren Gemeinschaftsschulstrukturen im Mittelpunkt. Preuss-Lausitz (2008, S. 18ff.) nennt Grundsätze einer erfolgreichen Realisierung des Gemeinschaftsschulkonzeptes. Hierzu gehört etwa Verlässlichkeit der Dauer der Schulzeit, die auch eventuell die Sekundarstufe II einschließen kann, und auch der schulinternen Organisation. Des Weiteren geht es auch um die Klassenstärke und Jahrgangsstruktur, das Aufnehmen aller Kinder, die Gemeinschaftsschule als Gesamtschule, das Verzicht auf das zwangsweise Sitzenbleiben und eine individuelle Förderung. Die schulinternen und –externen Rahmenbedingungen, wie auch entsprechende Hilfsmaßnahmen, werden als sehr wichtig angesehen. Ebenfalls ist eine gelingende Kooperation zwischen verschiedenen Schulen, zwischen Schulen und Jugendhilfe, sowie zwischen Schulen, Gemeinden und Eltern als zentraler Punkt zu nennen. Folglich wird die Gemeinschaftsschule als eine integrative/inklusive und innovative Schule verstanden. Ihr Grundprinzip ist „die flexible Kooperation verschiedener Schularten (wie Hauptschule, Realschule und Gymnasium) bis hin zur kompletten Integration mit dem Ziel einer längeren gemeinsamen Schulzeit“ (Rösner 2008, S. 34). Innere Differenzierung innerhalb einer heterogenen Lerngruppe hat didaktisch Vorrang (vgl. Sack 2008, S. 61). Ein langes gemeinsames Lernen von allen Kindern und Jugendlichen ist eines der wichtigsten Ziele. Konzeptionell wird die Gemeinschaftsschule auch als Ganztageseinrichtung verstanden. Der Begriff „Gemeinschaftsschule“ geht auf das Jahr 2004 zurück, in dem der Dortmunder Schulforscher Rösner in einem Gutachten für die Schulentwicklung Schleswig-Holsteins diesen Begriff für die dortige neu entstehende Sekundarschule vorgeschlagen hat (vgl. Preuss-Lausitz 2008, S. 10). Zwei Jahre später wird sie für die Sekundarstufe I landesweit als ergänzende oder ersetzende Schulart zu jener der Haupt-, Real-, Gesamtschule und des Gymnasiums offiziell anerkannt (vgl. KMK-Beschluss vom 03.12.1993 i. d. F. vom 01.10.2010, S. 5). In **Schleswig-Holstein** wurden die *Gemeinschaftsschulen* im Jahr 2007 als weiterführende allgemein bildende Schule rechtlich verankert und eingeführt (vgl. Schleswig-Holsteinisches

Schulgesetz, §9). Die schleswig-holsteinische Gemeinschaftsschule verfolgt unter anderem Konzept:

- Kinder von Jahrgangsstufe fünf bis zehn werden gemeinsam unterrichtet und
- Abschlüsse der Sekundarstufe I in einem gemeinsamen Bildungsgang werden ohne Zuordnung zu unterschiedlichen Schularten erreicht (§43 Abs. 1).
- In den Klassen fünf und sechs werden die Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet, während ab Klasse sieben zusätzlich auch unterschiedliche Formen und Angebote der Differenzierung angeboten werden (vgl. www.gemeinschaftsschule-sh.de/).
- Durch differenzierte Leistungsanforderungen im gemeinsamen Unterricht wird auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eingegangen und Unter- und Überforderungen vermieden (vgl. Landesordnung über Gemeinschaftsschulen, GemVO, §2 Abs. 2)
- Das Kollegium der Gemeinschaftsschulen besteht aus den „Lehrkräften der bisherigen Haupt- und Realschulen, aber auch der Gesamtschulen und Gymnasien“ (www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen/Gemeinschaftsschule/Ausstattung_Gemeinschaftsschulen/Ausstattung_node.html).

Neben der Gemeinschaftsschule ist die *Regionalschule* eine neu eingeführte Schulform in Schleswig-Holstein, die auch auf längeres gemeinsames Lernen abzielt. Sie umfasst im Anschluss an die Grundschule die Jahrgangsstufen fünf bis zehn, wobei in den Klassen fünf und sechs eine gemeinsame Orientierungsstufe gebildet wird. Ab der siebten Jahrgangsstufe beginnt eine auf Leistungsentwicklung und Abschlüsse bezogene Differenzierung (vgl. Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein, §42 Abs. 2). Nach Abschluss der neunten Klasse kann der Hauptschulabschluss erworben werden, nach der zehnten der Realschulabschluss (ebd., Abs. 1). Die Aufgabe der Regionalschule besteht darin, „eine allgemeine und berufsorientierte Bildung“ zu vermitteln und „die Voraussetzungen für eine berufliche Qualifizierung auch auf Grundlage von gesteigerten Anforderungen“ zu schaffen und „weitere schulische Bildungsgänge“ zu eröffnen (vgl. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz, §42 Abs. 1).

In Schleswig-Holstein sollten bis zum Schuljahr 2010/11 alle integrierten Gesamtschulen zu Gemeinschaftsschulen entwickelt werden und so können andere Schularten hervorgehen, falls die Schulträger dies wollen. Ebenso bis zum Schuljahr 2011/12 sollen alle Haupt- und Realschulen in Regionalschulen umgewandelt sein (vgl. www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen/Regionalschule/Antragsverfahren_Regionalschule/AntragsverfahrenReg_node.html). Im schleswig-holsteinischen Schulgesetz werden Regional- und Gemeinschaftsschulen als Möglichkeiten dargestellt, „sich zwischen dem Modell des gemeinsamen Unterrichts in einer Klasse und einer stärkeren Differenzierung in Lerngruppen zu entscheiden“ (Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Medien-Information 2010).

In **Berlin** hat sich die Landesregierung Ende 2006 darauf verständigt, den Einstieg in die

Gemeinschaftsschule voranzutreiben. Während einer Pilotphase besteht für Schulen die Möglichkeit freiwillig zu Gemeinschaftsschulen zu werden. So können Erfahrungswerte aus der Praxis und positive Beispiele für die Stadtöffentlichkeit gesammelt werden (vgl. www.gemeinschaftsschule-berlin.de/topic/8.wie_kann_man_beginnen_.html). Nach dem Berliner Schulgesetz (§17a Abs. 1) können allgemeinbildende Schulen sich nun zu einer Gemeinschaftsschule zusammenschließen, „wenn die (...) zuständige Schulbehörde und die Schulkonferenz (...) dem Vorhaben zustimmen und die Schulen ein Konzept für die Entwicklung hin zur Gemeinschaftsschule vorlegen“. Sie können auch neu aufgebaut werden (ebd.). Generelle Strukturentscheidungen sollten erst in der Legislaturperiode ab 2011 gefällt werden (vgl. Sack 2008, S. 60).

Die Berliner Gemeinschaftsschulen stellen sich während der Pilotphase folgenderweise dar:

- Kinder und Jugendliche lernen von der 1. Klasse bis zur 10. Klasse bzw. bis zum Abitur „unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen oder ethnischen Herkunft und vom Geschlecht, unabhängig von einer Religionszugehörigkeit und unabhängig von einer Behinderung gemeinsam mit- und voneinander“ (vgl. www.gemeinschaftsschule-berlin.de/topic/2.gemeinschaftsschule_.html).
- Sie sind konzeptuell durch individuelles und gemeinsames Lernen geprägt, das von der Schulanfangsphase bis zur gymnasialen Oberstufe in einer Schule oder in mehreren kooperierenden Schulen stattfindet (Berliner Schulgesetz §17a Abs.1).
- Die Gemeinschaftsschulen „führen zu allen allgemein bildenden Abschlüssen, soweit der erforderliche Leistungsstand erreicht wird“ (ebd.).

Die Berliner Pilotphase unterscheidet sich von den meisten Ansätzen anderer Bundesländer dahingehend, dass die Primarstufe als Bestandteil der Gemeinschaftsschule mit einbezogen wird (vgl. Sack 2008, S. 61). Die Rahmenbedingungen für Berliner Gemeinschaftsschulen sind in den „Grundlagen für die Pilotphase der Gemeinschaftsschule“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2007) festgelegt. Auch das Schulgesetz sichert die Rahmenbedingungen.

In Berlin existiert auch *Integrierte Sekundarschule*, die auf den Erfahrungen der integrierten Gesamtschule aufbaut. Sie ist eine neue Schulform, die die Haupt-, Real- und Gesamtschule ersetzt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2009, S. 2). Seit dem Schuljahr 2010/11 existiert die Integrierte Sekundarschule auch ab Jahrgangsstufe sieben bis zehn. Diese integrierte Sekundarstufe zeichnet sich dadurch aus, dass

- sie eine Ganztagschule teils in gebundener und teils in offener Form ist,
- ihre Klassenstärke 25 Schülerinnen und Schüler pro Klasse beträgt und die Schülerinnen und Schüler z.B. nichtdeutscher Herkunftssprache oder mit Lernmittelbefreiung zusätzliche Lehrkräfte (Förderstunden) erhalten – evtl. in niedrigerer Klassenstärke,
- „Duales Lernen“, das heißt eine Verbindung von schulischem Lernen und (meist außerschulischem) berufsorientierenden Praxiserfahrungen, ermöglicht wird,
- im Unterricht in der integrierten Sekundarschule die Schülerinnen und Schüler leistungsdifferenziert und bestmöglich individuell gefördert werden, wobei die Schülerinnen und

Schüler mit unterschiedlichem Leistungsniveau in einer Gruppe gemeinsam lernen,

- alle Abschlüsse bis hin zum Abitur erworben werden können: Entweder nach 10 Jahren die Berufsbildungsreife, die erweiterte Berufsbildungsreife oder der Mittlere Schulabschluss, oder alternativ nach 13 oder auch 12 Jahren die Abiturprüfung (ebd., S. 5).

Diese Schulform ist mit den Regionalschulen in Schleswig-Holstein oder mit der Stadtteilschule in Hamburg zu vergleichen.

Neben Schleswig-Holstein und Berlin hat sich **Sachsen** für die Einrichtung von *Gemeinschaftsschulen* entschieden. Hier existieren weiterführende Schulen in zwei Formen, nämlich zum Einen die Haupt- und Realschule (Mittelschule) und zum anderen das Gymnasium, die insgesamt ein zweigliedriges Schulsystem konstituieren. Seit dem Schuljahr 2006/07 besteht in Sachsen die Möglichkeit, dass Grundschulen mit Mittelschulen, Gymnasien oder Förder-schulen kooperieren und eine Gemeinschaftsschule bilden. Dadurch soll längeres gemeinsames Lernen mindestens bis zur 8. Klasse ermöglicht werden (vgl. www.gemeinschaftsschule-sachsen.de/konzept.html). Dieser Schulversuch in Sachsen soll eine Laufzeit von mindestens 6 Jahren haben und kann regulär weiterlaufen, wenn sich ein nachweisbarer Erfolg einstellt (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2005b).

In Sachsen wurde die *Mittelschule* als eine weiterführende Schulform bereits mit Beginn des Schuljahres 1992/93 eingeführt. Die sächsische Mittelschule umfasst die Klassenstufen fünf bis zehn und ab Klasse sieben beginnt „eine auf Leistungsentwicklung und Abschlüsse bezogene Differenzierung“ (vgl. Schulgesetz für den Freistaat Sachsen, §6 Abs. 2). Sie gliedert sich als eine differenzierte Schulart in einen Hauptschulbildungsgang und einen Realschulbildungsgang ohne gymnasialen Zugang (ebd., Abs. 1). Ihr Hauptziel besteht darin, eine allgemeine und berufsvorbereitende Bildung zu vermitteln und Voraussetzungen für eine berufliche Qualifizierung zu schaffen. Der Hauptschulabschluss (mit dem erfolgreichen Besuch der Klassenstufe neun) und der Realschulabschluss (mit erfolgreichem Besuch der Klassenstufe 10) sind zu erwerben (ebd.).

Hinter der Einführung der Gemeinschaftsschule in Sachsen stehen die Erfahrungen, die mit der „Mittelschule“ gemacht wurden. Seit ihrer Einführung ist der Schülerinnen- und Schüleranteil des Gymnasiums deutlich gestiegen. Beispielsweise hat die Studie des *Instituts für Schulpädagogik der TU Dresden* im Schuljahr 2005/06 für Dresden darauf hingewiesen, dass mehr Schülerinnen und Schüler das Gymnasium (52,94 Prozent) als die Mittelschulen besuchen (vgl. Merkelbach 2008, S. 8). Dies bedeutet einen zunehmenden Verlust von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern in der Mittelschule (ebd.). Die Gefahr liegt darin, dass die Mittelschule zur „Restschule“ wird, die die am Gymnasium gescheiterten Schülerinnen und Schüler aufnehmen muss (ebd., S. 8).

Eine großangelegte schul- und bildungsstrukturelle Reform wird in **Hamburg** aufgrund einer

schulgesetzlichen Neuregelung seit dem Schuljahr 2010/11 durchgeführt. Kernpunkt ist die *Stadtteilschule*, in die die bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen umgewandelt werden sollen. Die Einführung der Stadtteilschule soll durch zahlreiche Maßnahmen wie zusätzliche Lehrerstellen, kleinere Klassengröße, Ausbau der Ganztagschulen sowie Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf begleitet werden. Die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2009, S. 19ff.) hat entsprechende ausführliche Rahmenkonzepte vorgelegt.

Die hamburgische Stadtteilschule zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Sie umfasst die Jahrgangsstufen fünf bis dreizehn (vgl. Hamburger Schulgesetz, §11 Abs. 2).
- Sie vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende und vertiefte allgemeine Bildung und ermöglicht ihnen entsprechend ihren Leistungen und Neigungen eine Schwerpunktbildung.
- Dies befähigt sie, nach Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg an einer Hochschule oder in berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen (Hamburgisches Schulgesetz, §15 Abs. 2).
- Zum pädagogischen Personal der Stadtteilschule gehören die Lehrkräfte „mit unterschiedlichen Ausbildungen und Lehrbefähigungen für Haupt- und Realschulen, Gymnasien, Sonderschulen und berufliche Schulen“ (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2009, S. 26).

Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, „die trotz aller Fördermaßnahmen der Primarschule das Ziel der Jahrgangsstufe 6 nicht erreicht haben“, oder die Schülerinnen und Schüler aus Integrativen Regelklassen können in die Stadtteilschule übertreten (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2009, S. 17). Hier ermöglicht sie ihnen „eine diagnosegeleitete integrative, durch Sonderpädagoginnen und –pädagogen unterstützte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. Diese Kinder und Jugendlichen werden auf der Grundlage individueller Förderpläne und durch innere und äußere Differenzierung unterrichtet (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2009, S. 7; vgl. Hamburgisches Schulgesetz, §15 Abs.2).

Das Bundesland **Bayern** hat mit der Einführung der Zweigliedrigkeit lange gezögert und trat mit einem sehr viel höheren Anteil an Hauptschulen in die Diskussionen über die Dreigliedrigkeit ein (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2009, S. 2). Der bayerische Kultusminister Ludwig Spaenle und der Staatssekretär Marcel Huber haben am 13. Juli 2009 bei einem Kongress in München den Startschuss für die Reform der bayerischen Hauptschule gegeben (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009, Pressemitteilung). Der Minister ordnete an, ab dem Schuljahr 2010/11 die Hauptschulen flächendeckend einzeln oder in Schulverbänden zu *Mittelschulen* weiterzuentwickeln.

Hierbei sollen die „Mittelschulen“ folgende Bildungsangebote bieten:

- drei berufsorientierende Zweige Technik, Wirtschaft und Soziales,

- ein Ganztagsangebot,
- eine ausgestaltete Kooperation mit einer Berufsschule, der regionalen Wirtschaft und der Arbeitsagentur,
- einen mittleren Bildungsabschluss auf dem Niveau von Wirtschafts- und Realschulen,
- die zusätzliche modulare/individuelle Förderung der Schüler im Klassenverband unter Beibehaltung des Klassenlehrerprinzips, und
- Angebote der Sozialen Arbeit bzw. von Förderlehrern (ebd.).

Am 14. Juli 2010 hat der Bayerische Landtag den Entwurf zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über Erziehungs- und Unterrichtswesen verabschiedet. In diesem werden die Mittelschulen sowie die Schulverbände rechtlich verankert und der Stichtag der Einschulung neu festgelegt (vgl. www.mittelschule.bayern.de/bildungsangebot/rechtsgrundlage.html).

Die Klassenstärke dieser Schulen beträgt aktuell im Durchschnitt 20,3 Schüler. Die Lehrkräfte der Mittelschule werden durch Sozialpädagogen im Bereich des sozialen Lernens unterstützt, die auch den Schülern bei Problemen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen (vgl. www.mittelschule.bayern.de/bildungsangebot/stark-als-person.html). Alle Schülerinnen und Schüler werden individuell und differenziert gefördert. Lern- und leistungsschwache Schüler werden insbesondere in der sogenannten „Praxisklasse“ (P-Klasse) gefördert. Hier erhalten die Schülerinnen und Schüler Unterstützung durch Partner aus der Wirtschaft, sowie bei Bedarf auch von einer sozialpädagogischen Fachkraft der Jugendhilfe, einem Förderlehrer oder einem Mitarbeiter der Berufsberatung (vgl. www.mittelschule.bayern.de/bildungsangebot/stark-im-wissen.html).

Die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems wird mitunter aber auch kritisch betrachtet. Die systematischen Effekte der Schulsystemzugehörigkeit auf eine Verbesserung sozialer Integration sowie den Erwerb des Schulabschlusses werden als zweifelhaft angesehen. Speck (2010, S. 113) ist beispielsweise der Auffassung, dass der Befund, der auf die geringe Hauptschulabschlussquote von Kindern und Jugendlichen der Förderschule hinweist, pauschal ist. Nach ihm kann die Förderschule auch ihre Schülerinnen und Schüler (durch eine Zusatzprüfung) zu gutem Abschluss führen. Ferner gewährleistet ein qualifizierter Schulabschluss nicht automatisch bessere Chancen auf eine berufliche Eingliederung, da heute der Arbeitsmarkt höhere Ansprüche stellt (ebd., S. 117). So könnten die Einheitsschulen Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht bessere Chance sichern, sondern sie lediglich daran hindern, ausreichend differenzierte Lernangebote und Schullaufbahnen, die ihren unterschiedlichen Lernbedürfnissen entsprechen, zu erhalten (vgl. Heller 2010).

Der Freistaat Sachsen, wo die Mittelschule bereits Anfang der 90er Jahre eingeführt wurde, war Sieger bei den PISA-Testleistungen. Dies wird häufig als Beweis für die Vorteile der Zweigliedrigkeit angeführt (vgl. Schuhmann 2009, S. 12). Jedoch ist in Sachsen die Quote der kompetenzarmen Schülerinnen und Schüler überdurchschnittlich im Vergleich zu anderen

Bundesländern (Preuss-Lausitz 2006, S. 3, nach Schuhmann ebd.). Auch weist der Freistaat einen hohen Anteil an Überweisungen in das Sonderschulsystem auf (vgl. Schuhmann ebd., S. 13). Schuhmann zufolge blendet das Modell der Zweigliedrigkeit die Existenz des Sonderschulsystems und die Rechte von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus, so „als gäbe es keinen ‚Bildungskeller‘ unterhalb der Hauptschule“ (ebd., S. 14).

Valentin Merkelbach (2008, S. 13) sieht den Ausbau der Mittelschule auch nicht als Weg hin zu einer Schule für alle an, sondern als eine „Bestandsgarantie für eine ‚höhere Schule‘ über einer Schule für die Leistungsschwächeren“, womit das zentrale Problem des deutschen Schulwesens, nämlich das der sozialen Selektion nicht gelöst wird. Aus dem gleichen Grund betrachtet Anne Ratzki (2009, S. 17) die Hamburger Stadtteilschule kritisch. Im Gymnasium bildeten die „leistungsstarken, sozial kompetenten und selbstbewussten Schüler“ „eine quasi homogene Lerngruppe“, während die „Kinder mit Lernproblemen, mit problematischem Verhalten, aus sozial prekären Verhältnissen, voraussehbar viele Migrantenkinder“ in der Stadtteilschule blieben.

8. Integrative und inklusive Unterrichtung und außerunterrichtliche Unterstützungen

In diesem Kapitel geht es um die integrative Unterrichtung sowie schulische und außerschulische Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea.

8.1 Bildungs- und Erziehungsziele sonderpädagogischer und integrativer Förderung

In diesem Abschnitt werden die Ziele betrachtet, die in Deutschland und Korea bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Rahmen erreicht werden sollen.

8.1.1 In Deutschland

Die Bildungs- und Erziehungsziele der Bundesländer stehen in Zusammenhang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser ist im Grundgesetz sowie in einigen Landesverfassungen verankert und in den Schulgesetzen einzelner Länder festgelegt. Dieses gilt für alle Schulen des jeweiligen Landes und bietet den verbindlichen Rahmen für schulische Bildung und Erziehung. Das heißt, die Ziele des Landesschulgesetzes gelten für den vorschulischen Bereich, die Grundschulen, weiterführende allgemeine Schulen, und auch für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule, sowie in allen weiterführenden allgemeinen und beruflichen Schulen und Sonderschulen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002, S. 2).

Diese Aufgabe der Schule basiert im Allgemeinen auf religiösen, humanistischen, demokratischen und kulturellen Werten. Diese Werte sind im Bildungs- und Erziehungsauftrag

der Bundesländer in der Regel auf ähnliche Art und Weise formuliert. Beispielsweise werden im bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (Art. 1) „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen und vor der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt“ als oberste Bildungsziele genannt.

Die Schule soll den Schülerinnen und Schülern dem Bildungs- und Erziehungsauftrag entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen vermitteln und deren Entwicklung fördern. Nach dem Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (§2 Abs. 4) fördert beispielsweise die Schule „die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt“. Schülerinnen und Schüler werden „befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten“ und sie „werden in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (Koedukation)“ (ebd.).

Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler lernen,

1. „selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln,
2. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen,
3. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten,
4. in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln,
5. die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten,
6. die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten,
7. Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben,
8. mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen“ (ebd., Abs. 5).

Diese Ziele stehen in Zusammenhang mit allen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernbereichen.

Förderung sowie Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in den Schulgesetzen der meisten Bundesländer als Aufgabe aller Schulen festgeschrieben. Sonderpädagogik versteht sich dabei „als notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002, S. 2). Ferner ist aufgrund der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention „inklusive Bildung“ in den Schulgesetzen einiger Länder als schulischer Auftrag formuliert. Beispielsweise legen das Bremer und das schleswig-holsteini-

sche Schulgesetz Folgendes fest:

- Im bremischen Schulgesetz: „Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln“ (§3 Abs. 4).
Hier soll die Schule „in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch geeignete Maßnahmen vorbeugen sowie Auswirkungen von Behinderungen mindern und ausgleichen und auf die gleichberechtigte Teilhabe behinderter Schülerinnen und Schüler am Schulleben unter Berücksichtigung ihrer Beeinträchtigungen hinwirken“ (§4 Abs. 5).
- Im schleswig-holsteinischen Schulgesetz: „Zur Erreichung der Bildungs- und Erziehungsziele sind Schülerinnen und Schüler mit Behinderung besonders zu unterstützen. Das Ziel einer inklusiven Beschulung steht dabei im Vordergrund“ (§4 Abs. 11).
Daher werden in den öffentlichen Schulen Schülerinnen und Schüler im Regelfall gemeinsam erzogen und unterrichtet. Die begabungsgerechte und entwicklungsgemäße Förderung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers ist durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Schulen (§5 Abs. 1).

Es ist für alle Schulen das wesentliche Ziel, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu den Abschlüssen der Schulen, die sie besuchen, zu führen und ihnen den Wechsel von einem Bildungsgang in einen anderen zu ermöglichen.

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Schulgesetzes ist in den Rahmen-/Lehrplänen der Länder (siehe Kapitel 8.2.1) verankert, die sich an der Schulstufe bzw. Schulart orientieren¹⁹. Wenn keine eigenen Rahmen-/Lehrpläne für Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung wie in Berlin oder Hamburg existieren, werden sie nach den Rahmen-/Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen gefördert. Hierbei werden die allgemeinbildenden Ziele durch spezifische Ziele (im individuellen Förderplan), die auf den KMK-Empfehlungen (1994, 2000) basieren, ergänzt, da die Ziele allgemeiner Schulen bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung ohne sonderpädagogische Unterstützung kaum zu erreichen sind.

In Ländern wie Baden-Württemberg und Bayern gibt es Bildungs-/Lehrpläne für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung. Dabei handelt es sich

- in Baden-Württemberg um den „Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe“ (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1996) und
- in Bayern um den „Lehrplan für die Grundschule, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2002) für die Grundschulstufe der Schulen zur Erziehungshilfe sowie um die „Adaptation des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006) für Schulen zur Erziehungshilfe und sonderpädagogische Förderzentren.

Diese Bildungs- und Lehrpläne bieten auch Anregungen und Hilfe bei der Förderung von

¹⁹ Die Ziele schulischer Bildung- und Erziehung für jeweilige Schulstufe bzw. -art oder Unterrichtsfächer finden sich in den Rahmen-/Lehrplänen einzelner Länder. Sie werden in dieser Arbeit nicht näher behandelt.

Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung, die an den Regelschulen integrativ gefördert werden. Sie legen die Lernziele, Lerninhalte, sowie Fördermaßnahmen unter Berücksichtigung des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler in diesem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt fest. Hier beziehen sich die Ziele schulischer Förderung bei diesen Kindern und Jugendlichen „über den Unterricht hinaus auf Unterstützungs- und Beratungsangebote im schulischen und außerschulischen Umfeld sowie die Kooperation mit den am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Personen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002, S. 3).

Gemäß der KMK-Empfehlungen (1994) besteht das primäre Ziel sonderpädagogischer Förderung darin, durch individuelle Hilfen das Recht auf eine den individuellen Bedürfnissen entsprechende Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen zu sichern. Ihnen soll geholfen werden, ihre schulische und gesellschaftliche Teilhabe zu stärken und ihr Leben selbständig zu gestalten (vgl. KMK-Empfehlungen 1994). Diese Zielsetzung betrifft auch Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung (KMK-Empfehlungen 2000). Bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesem Bereich sollen die spezifischen individuellen Hilfsangebote dazu beitragen,

1. „die Wahrnehmung für ihr eigenes sowie fremdes Empfinden zu stärken, ihre Selbststeuerungskräfte zu aktivieren und dadurch die Motivation für dauerhafte Veränderungen zu unterstützen und die Steuerungsfähigkeit ihres Verhaltens langfristig zu stabilisieren,
2. die Fähigkeit zur Reflexion ihres eigenen Denkens und Handelns sowie das von anderen zu erweitern, dabei Rücksichtnahme und Toleranz gegenüber anderen entfalten zu lassen,
3. Interesse für das Lernen, Verständnis für die Zusammenarbeit und Sinn für das Handeln mit anderen zu vermitteln“ (KMK-Empfehlungen 2000).

Nach diesen Empfehlungen bestehen hierbei die vordringlichen Ziele darin,

1. „die Bedingungen für das Entstehen einer Störung der emotionalen und sozialen Entwicklung, ihre Eigendynamik und innere Logik zu verstehen,
2. die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Selbstkonzept und ihrem eigenen emotionalen Befinden und sozialen Handeln auseinandersetzen können,
3. Fragen der Orientierung, Grenzsetzung, Identifikation, Annahme und Abgrenzung, der Nähe und Distanz, des Beziehungsaufbaus, der sozialen Verantwortung, der Kooperation und der Gruppenfähigkeit zur Grundlage pädagogischen Handelns zu machen,
4. die jungen Menschen mehr und mehr in die Verantwortung für ihre Entscheidungen und für die Lösung ihrer eigenen Probleme zu nehmen,
5. Handlungsalternativen durch eine dialogische Problemanalyse und Lösungssuche zu entwickeln und Entscheidungshilfen bei deren Umsetzung, Modifikation und Kontrolle zu geben,

6. Voraussetzungen für ein möglichst wohnortnahes, flexibles sonderpädagogisches Förderangebot unter Einbeziehung von Schulsozialarbeit, sozialpädagogischen, psychologischen und medizinisch-therapeutischen Hilfen zu schaffen“ (ebd.).

Wenn Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung allgemeine Schule besuchen, sollen dort die notwendigen personellen, räumlichen und sächlichen Voraussetzungen bereitgestellt sein, um diese Aufgaben zu erfüllen. Insbesondere ist es bei der integrativen Förderung von diesen Kindern und Jugendlichen wichtig, „die gegenseitige Wertschätzung zur Stabilisierung des Selbstgefühls“ zu ermöglichen, „kooperatives und kommunikatives Handeln“ zu fördern, „Selbst- und Fremdwahrnehmung“ zu stärken und „zur Entwicklung tragfähiger Konfliktlösungsstrategien“ beizutragen. Denn die Schülerinnen und Schüler sind im gemeinsamen Unterricht in ein soziales Umfeld eingebunden, das sie dabei fördert, ihr Handeln an den Normen einer weitgehend stabilen sozialen Gruppe zu orientieren, aber auch zu erproben und zu kontrollieren (KMK-Empfehlungen 2000).

Die Ziele sonderpädagogischer Förderung im schulischen Rahmen werden im Förderplan konkretisiert. Die Förderziele müssen überschaubar sein und ihre Anzahl muss beschränkt werden. Wie viele Ziele gleichzeitig angestrebt werden können, „ist einerseits von der Arbeitsweise der Lehrperson und dem Team, andererseits vom Umfang und der Bedeutung der gemeinsam mit dem Schüler intendierten Ziele abhängig“ (Bundschuh/Scholz/Reiter 2007, S. 432). Ferner ist es sinnvoll, sich auf für den Schüler subjektiv wichtige und für seine weitere Entwicklung zentrale Bereiche zu konzentrieren (ebd.). Der Verband Sonderpädagogik e. V. (2008a, S. 43) sieht das Ziel sonderpädagogischer Förderung in der individuell angepassten „Hilfe zur Selbsthilfe in größtmöglicher Autonomie und bei größtmöglicher Partizipation“. Dies sei auch im Förderplan zu berücksichtigen. Dieses übergreifende Ziel sonderpädagogischer Arbeit entspricht „einer grundlegenden demokratischen Wertentscheidung zur Sicherung von individueller Kompetenz und sozialer Teilhabe für alle Menschen“ (ebd.).

8.1.2 In Korea

Yun Seok Nam (2008, S. 74) unterscheidet zwischen Bildungs-/Erziehungsideen und dem Bildungs-/Erziehungsziel. Ihm zufolge geben die Bildungs-/Erziehungsideen die wertorientierten und philosophischen Grundlagen für das Bildungs-/Erziehungsziel vor. Diese findet man im koreanischen Bildungsgrundgesetz unter dem Begriff „Hong-ik“ (humanistische Idee), was den obersten Wert darstellt, den alle Menschen erstreben sollen. „Hong-ik“ bezieht sich auf die Entwicklung der (ganzheitlichen) Persönlichkeit, Selbständigkeit und bürgerlicher Werte, die zur Entwicklung der Welt beitragen. Das Bildungs- und Erziehungsziel, das im Bildungscurriculum für Elementar- und Sekundarschulen nach Schulstufen sowie –arten, nach den Unterrichtsfächern und nach den Jahrgängen konkret festgelegt ist, soll zur Verwirklichung dieser

Ideen beitragen.

Das „Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ (Art. 1) sieht das primäre Ziel der sonderpädagogischen Förderung in der Erfüllung der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dieses Gesetz fordert, integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu fördern und in allen Schularten- und -stufen zu stabilisieren, um zu ihrer Selbstverwirklichung und ihrer gesellschaftlichen Integration beizutragen. Hierfür muss die Schule ein integratives Bildungsmilieu anbieten und unter Berücksichtigung der Behinderungsart und des Schweregrades die dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler entsprechende Bildung vermitteln. Die Schaffung eines integrativen Bildungsmilieus bedeutet, die zur integrativen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erforderlichen personellen, institutionellen und sachlichen Voraussetzungen bereitzustellen.

Nach dem „Gesetz für Elementar- und Sekundarschulen“ (Art. 55) besteht die primäre Aufgabe der Sonderschulen darin, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Zielen der Allgemeinschulbildung entsprechend zu fördern und ihnen lebenspraktische Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Sozialanpassungsfähigkeiten zu vermitteln. Somit sollen alle Schulen bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“, ebenso wie bei denjenigen mit geistigen Behinderungen, die Entwicklung grundlegender Lebensfähigkeiten anstreben. Auch soll eine harmonische körperliche und seelische Entwicklung gefördert werden, ebenso wie die Fähigkeit, das zukünftige Leben zu gestalten, und der Wille, die Behinderung zu bewältigen (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008c, S. 104).

Diesbezüglich sieht das Bildungscurriculum der Sonderschule die Ziele der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ (und/oder geistiger Behinderung) dahingehend, dass diese Kinder und Jugendliche

1. verschiedene sprachliche Erfahrungen haben, um ihre kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln,
2. grundlegende Lebensgewohnheiten entwickeln, die zum Alltagsleben notwendig sind,
3. Rechenfähigkeiten soweit lernen, dass sie im Alltagsleben anwendbar sind,
4. lebensbezogene naturwissenschaftliche Kenntnisse erwerben,
5. verschiedene körperliche Bewegungen und Hygiene-Kenntnisse habitualisiert haben, die für ein gesundes Leben notwendig sind,
6. verschiedene Gelegenheiten haben, im Alltagsleben Schönheit zu empfinden und diese kreativ auszudrücken,
7. Lernerfahrungen machen, die sie dabei unterstützen, in Zukunft mit Freude ein berufliches Leben zu führen,
8. ihre Grundlernfähigkeit verbessern und soziale Fertigkeiten (Social Skills) für zwischenmenschliche Beziehungen entwickeln (Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung),
9. unangemessene (maladaptive) psychische und soziale Verhaltensweisen verbessern und so-

ziale Fähigkeiten entwickeln, die zum Zusammenleben mit anderen notwendig sind (Schule für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“) (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 1998, S. 2; 2008c, S. 104).

Die hier genannten Zielbereiche, also Sprache, Gesellschaft, Mathematik, Naturwissenschaft, Gesundheit, Kunst und Beruf beziehen sich auf die jeweiligen Unterrichtsfächer, d.h. Koreanisch, Mathematik, Sozialkunde, Naturwissenschaft, Kunst (Musik) und Berufsbildung. Die beiden letztgenannten Ziele sind differenziert nach geistiger Behinderung und „Emotional/Behavioral Disorders“ formuliert. Diese Zielbestimmungen entsprechen im Wesentlichen auch den Zielen der Allgemeinschulbildung.

Im Bildungscurriculum wird stark betont, dass die Bildungs- und Erziehungsziele für Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – also die Ziele sonderpädagogischer Förderung und allgemeinschulischer Förderung – nicht voneinander unterschieden werden (vgl. Nam, Y. S. 2008, S. 99). Das heißt, das Ziel sonderpädagogischer Förderung im schulischen Rahmen entspricht primär den Zielen, die durch das Bildungscurriculum für Allgemeine Schulbildung angestrebt werden sollen. Gemeint ist damit auch eine „ganzheitliche“ Bildung und Erziehung. Die speziellen Förderziele von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen mit Hilfe besonderer Maßnahmen (curriculare Adaptation, individualisierte Förderung, Sonderpädagogische Unterstützungen, usw.) an den Sonderschulen bzw. in den Sonder- und Integrationsklassen erreicht werden.

Das Schulamt der Stadt „Jinju“ legt beispielsweise in seinem Sonderklassenführungsplan die Ziele, die die Sonderklassenlehrkräfte bei der Erstellung sowie Durchführung eines individualisierten Erziehungsplans für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigen sollen, wie folgt dar (vgl. Schulamt Stadt Jinju 2008, S. 23):

1. Die individuellen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler müssen geachtet werden.
2. Ein Lernmilieu, das die Selbständigkeit, -motivation und –bewusstsein fördert, muss etabliert werden.
3. Adäquate Lernmaterialien müssen verwendet werden.
4. Durch Aktivitäten und sachbezogene Gegenstände soll bei Kindern und Jugendlichen das Interesse am Lernen geweckt werden.
5. Vielfältige wiederholende Übungen sind hilfreich.
6. Gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann durch kooperatives Lernen, etwa mit Hilfe eines „Peer-Tutors“, gefördert werden.
7. Lernziele können aufgrund individueller Bewertungen sowie Beobachtungen verbessert werden.
8. Es gilt eine positive Beziehung zwischen den Klassenmitgliedern aufzubauen.
9. Wichtige Lebensgewohnheiten müssen aufgebaut werden.
10. Bei Bedarf findet therapeutische Förderung statt.

Diese Ziele beziehen sich auf die spezifische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. Hierbei werden insbesondere

die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler, die Gestaltung eines günstigen Lernmilieus sowie die Verwendung geeigneter Unterrichtsmaterialien und Strategien für gemeinsamen Unterricht als besonders erforderlich angesehen. Außerdem sollen soziale Verhaltensweisen und Fertigkeiten bei diesen Kindern und Jugendlichen aufgebaut werden und gegebenenfalls spezielle therapeutische Bedürfnisse erfüllt werden.

Die Lernziele des Fachunterrichts der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf basieren auf den Unterrichtszielen ihrer Stammklasse. Diese werden an ihre Bedürfnisse, kognitiven Fähigkeiten, Lernfähigkeiten und Sozialfähigkeiten angepasst. Folglich werden die Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ der Sonderklassen sowie Integrationsklassen im Allgemeinen nach adaptierten Zielen des allgemeinbildenden „Gemeinsamen Grundcurriculums“ (siehe Kapitel 8.2.2) für einzelne Unterrichtsfächer unterrichtet. Schülerinnen und Schüler mit schweren Verhaltensstörungen, wie etwa autistischen Störungen, werden nach den Zielen des „Grundcurriculums“ (Curriculum für sonderpädagogische Förderung, siehe Kapitel 8.2.2) unterrichtet (vgl. Kim, H. G. 2008, S. 371ff.).

Die Ziele des Unterrichts werden lang- und kurzfristig abgestimmt. Insbesondere das Monatsziel gibt vor, in welchen Unterrichtsfächern und wie lange eine Schülerin oder ein Schüler integrativ oder selektiv unterrichtet werden soll, beziehungsweise welche sonderpädagogischen Unterstützungen für sie oder ihn erforderlich sind (vgl. Jeon, B. U./You, J. Y. 2009, S. 295). Dies wird nach einem Gespräch mit den Stammklassenlehrkräften sowie mit dem Schulleiter entschieden. Die konkreten Inhalte sowie das Niveau des jeweiligen Unterrichtsfaches werden durch ein Gespräch mit dem Fachlehrer festgelegt. Dagegen enthält das Wochenziel drei Komponenten, nämlich erwartete Verhaltensweisen, die Erziehungsbedingungen und die Bedingungen zum Erreichen des Ziels (ebd., S. 296). Wenn die kurzfristigen Ziele bestimmt sind, wird anhand der abgestimmten Ziele ein individualisierter Erziehungsplan erstellt.

8.2 Curriculare Vorgaben für integrative und inklusive Förderung

Es wird dargestellt, mit welchen Rahmen-/Lehrplänen bzw. Bildungscurricula Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Integrations-/Inklusionsklassen an deutschen und koreanischen Schulen unterrichtet werden.

8.2.1 Rahmen-/Lehrplan in Deutschland

In den meisten Bundesländern bestehen entsprechend der unterschiedlichen Bildungswege differenzierte Rahmen-/Lehrpläne für die allgemein- sowie berufsbildende Schule und Sonderschule. In der Regel sind sie in allen Bundesländern nach Schularten, Schulstufen und Unterrichtsfächern gegliedert.

Die folgende Tabelle stellt dies beispielhaft für einige Bundesländer dar:

Baden-Württemberg	Bayern	Bremen	Berlin-Brandenburg	Schleswig-Holstein
Bildungsplan Grundschule Haupt-/ Werkrealschule Realschule Gymnasium	Lehrplan Grund- und Hauptschulen Realschulen Gymnasium	Lehrplan/Bildungsplan Primarstufe Sekundarbereich I Sekundarbereiche II	Rahmenlehrplan Grundschulen Sekundarstufe I gymnasiale Oberstufe	Lehrpläne Primarstufe Sekundarstufe I Sekundarstufe II
Bildungsplan der Sonderschulen für Erziehungshilfe	Lehrplan für die Grundschulstufe, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	Sonderpädagogische Förderung Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II	Hilfsmaterial: z.B. Handreichung: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung	Lehrplan Sonderpädagogische Förderung für Sonderschulen, Grundschule, weiterführende allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen

Tab. 11: Rahmen- bzw. Lehrpläne für die allgemein- sowie berufsbildende Schule und Sonderschule der fünf Bundesländer in Deutschland

In Hamburg liegen im laufenden Schuljahr 2010/11 folgende Bildungspläne für allgemeinbildende Schulen vor:

In den Jahrgangsstufen 1, 4 und 7 wird nach den neuen Bildungsplänen unterrichtet:	In allen anderen Jahrgangsstufen bis zur Jahrgangsstufe 10 wird nach den bisherigen Bildungsplänen unterrichtet:
Bildungsplan für die Primarschule (Jahrgangsstufe 1 und 4, an Starterschulen auch in der Jahrgangsstufe 5) Bildungsplan für die Sekundarstufe I der Stadtteilschule bzw. der Bildungsplan für die Sekundarstufe I des sechsstufigen Gymnasiums (Jahrgangsstufe 7)	Bildungsplan für die Grundschule (Jahrgangsstufe 2 und 3) Bildungsplan für die Sekundarstufe I der integrierten Gesamtschule (Jahrgangsstufe 5 der Stadtteilschule) Bildungsplan für die Sekundarstufe I des achtstufigen Gymnasiums (Jahrgangsstufe des Gymnasiums) Bildungsplan für die gymnasiale Oberstufe

Tab. 12: Bildungspläne für allgemeinbildende Schulen in Hamburg

Der Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht sich inhaltlich „auf die Bildungspläne der allgemeinen Schule unter Berücksichtigung von Rahmenplänen sonderpädagogischer Förderung“ (Opp 2009, S. 392). Wegen des Charakters der Förderschule im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung als Übergangsschule, deren Ziel Hilfe in einer Notsituation ist, ergibt sich in einigen Bundesländern die „Konsequenz, dass es keinen eigenen Lehrplan für die Schule für Erziehungshilfe gibt“. Stattdessen „gelten die entsprechenden Bezugslehrpläne, in der Regel der Lehrplan der Grund- bzw. Hauptschule“ (Hillenbrand 2003, S. 205). Die „Gültigkeit des Bezugslehrplans ist eine notwendige Voraussetzung, um die spätere Re-Integration (s.u.) zu ermöglichen“ (ebd.).

In **Hamburg** beispielsweise sind Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach den geltenden Rahmenplänen für die Hamburger Schulen zu unterrichten. Dabei sind die Rahmenpläne der entsprechenden Sonderschulen ergänzend heranzuziehen. In einer Integrationsklasse „müssen nicht alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche lernen und die gleichen Ziele erreichen“, womit ein zieldifferentes Lernen möglich ist (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Beratungszentrum Integration Hamburg 2009).

In **Berlin** werden Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung aufgrund der Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung für die allgemeinen Schulen unterrichtet (vgl. Verordnung über die sonderpädagogische Förderung Berlin, §18 Abs. 2; Schulgesetz für das Land Berlin, §36 Abs. 5). Hierbei sind organisatorische und methodische Abweichungen möglich, soweit dies aufgrund der Behinderungsart erforderlich ist (vgl. Schulgesetz für das Land Berlin, §37 Abs. 1).

Der Rahmenlehrplan der Grundschule wurde in einem länderübergreifenden Projekt vom Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg und dem Berliner Landesinstitut für Schule und Medien erarbeitet. Dort wird die Grundschule als „Lernstätte und Lebensraum für Schülerinnen und Schüler mit einer großen Heterogenität hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a, S. 7) beschrieben. Der Auftrag der Grundschule besteht darin, „alle Schülerinnen und Schüler umfassend zu fördern“, wobei besondere Begabungen erkannt und gefördert, sowie Benachteiligungen ausgeglichen werden müssen (ebd.). Aufgrund der unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler wird ihre Verschiedenheit angenommen und sie werden durch Differenzierung im Unterricht in ihrer Lernentwicklung individuell gefördert.

Seit dem Schuljahr 2010/11 gibt es in Berlin neben der Grundschule und dem Gymnasium nur eine allgemeinbildende Schulform, nämlich die „Integrierte Sekundarschule“. Die umfangreichen, allgemeinen Bedingungen für Unterricht in der Integrierten Sekundarschule und im Gymnasium werden durch die „Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I“ festgelegt. Nach dieser Verordnung werden Inhalt und Anforderungen sowie der Umfang des Unterrichts in der Sekundarstufe I durch die Rahmenlehrpläne sowie die Stundentafeln bestimmt. Die schulinternen Curricula werden unter Berücksichtigung fakultativer Inhalte schulspezifisch ausgestaltet (vgl. §9 Abs. 1). In Berlin gibt es außerdem Handreichungen als Hilfsmaterialien für diejenigen, die im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung zusätzliche Unterstützung benötigen (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2007; 2008).

In **Baden-Württemberg** gibt es den „Bildungsplan der Sonderschulen für Erziehungshilfe“, der „eine differenzierte Arbeitsgrundlage für das Aufgabenfeld der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen, die besonderer pädagogischer Hilfen zur Weiterentwicklung ihres Lernens und sozialen Handelns bedürfen“, darstellt (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1996, S. 5). Dieser Bildungsplan bietet auch für andere Schulbereiche Anregungen und Hilfen. Ferner orientiert sich der Unterricht in den verschiedenen Bildungsgängen der Schule für Erziehungshilfe an den Lehrplänen der entsprechenden allgemeinen

Schulen bzw. der Förderschule (ebd.). Dieser Bildungsplan bietet neben den Unterrichtsfächern die Grundsätze der Unterrichtsgestaltung und der Zusammenarbeit mit Eltern, mit Institutionen der Jugendhilfe, mit anderen Schulen und beruflichen Einrichtungen sowie Beratung, die zur Erfüllung der speziellen Aufgabe sowie Ziele für Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung erforderlich sind.

Im **bayerischen Lehrplan** für die Grundschulstufe (Jahrgangsstufe 1-4), Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Lehrpläne für Förderschulen) lautet es: „Dieser Lehrplan ist auch Bezugslehrplan für die Grundschule, wenn dort Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im gemeinsamen Unterricht gefördert werden“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2002, Vorwort). Das heißt, dem „Lehrplan zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie für den gemeinsamen Unterricht liegt der Lehrplan für die bayerische Grundschule zugrunde“ (ebd., S. 4). Der gemeinsame Unterricht ist auch durch den Lehrplan für Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu ergänzen. In den bayerischen sonderpädagogischen Förderzentren werden die Schülerinnen und Schüler auch nach diesem Lehrplan unterrichtet (ebd., S. 5).

Die „Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006) gilt für die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung in der Hauptschulstufe, die auf der Grundschule aufbaut und die Jahrgangsstufen 5 bis 9 (der Mittlere-Reife-Zug: Jahrgangsstufen 7 bis 10) umfasst. Dieser Lehrplan wird auch in den sonderpädagogischen Förderzentren verwendet und ist ebenso Bezugslehrplan für die allgemeine Hauptschule. Die Hauptschulstufe der Schule zur Erziehungshilfe versteht sich ihrem Wesen nach als Durchgangsschule, wobei die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung möglichst frühzeitig integriert werden müssen. Voraussetzung dafür ist, dass sie den Unterricht in der allgemein bildenden Schule erfolgreich bewältigen können (ebd., S. 5).

Als weiteres Beispiel werden in **Sachsen** nach der sächsischen Schulverordnung die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „in der Grundschule aufgrund der Entscheidung des Regionalschulamts entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit entweder in allen Fächern nach dem Lehrplan der Grundschule oder in einzelnen Fächern nach dem Lehrplan der Förderschule unterrichtet“ (Sächsische SchIVO, §5 Abs. 1). Hier wird in allen anderen öffentlichen Schulen ausschließlich „nach den Lehrplänen der jeweiligen Schulart unterrichtet“ (ebd.). Dem gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem För-

derbedarf liegen auch im **Saarland** der Lehrplan der allgemein bildenden Schule und der Sonderschule zugrunde. Dort findet sich ein „anzuwendender Lehrplan bei integrativer Unterrichtung“. In der saarländischen Integrations-Verordnung (§3) lautet dies: „Soweit gemäß §2 integrative Unterrichtung erfolgt, wird der behinderte Schüler je nach seiner Leistungsfähigkeit entweder nach dem für die nicht behinderten Schüler geltenden Lehrplan (integrative Unterrichtung mit gleicher Zielvorgabe) oder nach dem Lehrplan des Typs der Schule für Behinderte, der seiner Behinderung entspricht (integrative Unterrichtung mit unterschiedlicher Zielvorgabe), unterrichtet“. Das heißt, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung werden im Saarland im gemeinsamen Unterricht nach ihrer Leistungsfähigkeit gemäß dem allgemeinbildenden Lehrplan oder dem Lehrplan der Sonderschule für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet.

In **Bremen** findet man „Sonderpädagogische Förderung Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II“, der für „alle Schulen gültig ist, in denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden“ (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2002, S. 4). Dieser Rahmenplan trägt zur curricularen Gestaltung der Fördermaßnahmen in der jeweiligen Schule im Rahmen der einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte bei. Bei der Erstellung von Förderplänen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler wird er durch die Rahmpläne der Fächer ergänzt und in der inhaltlichen Ausgestaltung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen werden die jeweiligen Fachrahmenpläne auch mit diesem Rahmenplan eng verknüpft, wobei enge Kooperation zwischen den Sonderpädagogen und den Lehrkräften der allgemeinen Schule notwendig wird (ebd.). Hier findet die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung je nach Umfang des festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Orten wie „Kleinklassen/Kleingruppen oder Kooperationsklassen des Lernortes Primarstufe, Orientierungsstufe und Sekundarstufe I“ oder „Kleinklassen/Kleingruppen sowie einem (zeitlich begrenzten) Einzelunterricht in dem überregionalen Förderzentrum für den Bereich sozial-emotionale Entwicklung“ statt (ebd., S. 42).

Der Rahmenplan „Sonderpädagogische Förderung“ in **Schleswig-Holstein** (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002) gilt auch für alle Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Im Einzelnen auch bei präventiven Maßnahmen im vorschulischen Bereich, in Grundschulen und in weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, im gemeinsamen Unterricht der Grundschule sowie in allen Schularten der weiterführenden allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, und in den Sonderschulen. In diesem Lehrplan werden Schwer-

punktsetzungen als notwendig angesehen, die sich an den einzelnen Förderschwerpunkten, einschließlich emotionaler und sozialer Entwicklung, orientieren. Dieser Lehrplan gibt den Rahmen sonderpädagogischer Förderung vor. Er unterstützt die Umsetzung des Lehrplans auf der Schulebene sowie die individuelle Planung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In diesem Lehrplan findet man keine Beschreibung in Bezug auf die jeweiligen Unterrichtsfächer.

Der Durchführung des Rahmen-/Lehrplans für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung liegt nach den KMK-Empfehlungen (2000) das Prinzip zugrunde, dass die Schülerinnen und Schüler unabhängig vom jeweiligen Förderort die Bildungsabschlüsse der Schularten erhalten können, nach deren Rahmen-/Lehrplänen sie unterrichtet wurden. Daher kann versucht werden, diese Kinder und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht möglichst nach dem allgemeinbildenden Rahmen-/Lehrplan zu unterrichten, wodurch sie bessere Chancen bei der Berufswahl erhalten können.

8.2.2 Bildungscurriculum in Korea

Das Bildungscurriculum für schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung hat sich seit dem Ende der 1960er Jahre schrittweise entwickelt. Das Sonderschulcurriculum für blinde und taube Schülerinnen und Schüler wurde im Jahr 1967 erarbeitet, das Grundschulcurriculum der Sonderschule für geistig behinderte Schülerinnen und Schüler im Jahr 1974. Im Jahr 1983 wurden die Sonderschulcurricula für blinde, taube und geistig behinderte Schülerinnen und Schüler verbessert und das Sonderschulcurriculum für körperbehinderte Schülerinnen und Schüler neu erarbeitet. Die curricularen Vorgaben für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ wurden erst 1998 erstellt. In diesem Jahr wurde das siebte Bildungscurriculum beschlossen, das seit 2000 angewendet wird (vgl. Jeon, H. S. 1999, S. 61). Das siebte Bildungscurriculum für Sonderschulen umfasst alle Behinderungsarten.

Im siebten Bildungscurriculum wird zwischen dem Curriculum für Allgemeinschulen und dem Curriculum für sonderpädagogische Förderung differenziert. Das Gesamtcurriculum (Whole Curriculum) für Schulbildung unterscheidet folgende vier Bereiche:

- staatliches Curriculum für Elementar- und Sekundarschulen: Gemeinsames Grundcurriculum und Wahlorientiertes Oberschulcurriculum
- staatliches Curriculum für Sonderschulen²⁰: Grundcurriculum, Gemeinsames Grundcurriculum und Wahlorientiertes Oberschulcurriculum

²⁰ Die Bezeichnung „Bildungscurriculum für Sonderschule“ bzw. „Sonderschulcurriculum“ (Special School Curriculum) ist umstritten, da dieses Curriculum nicht nur für Sonderschule gültig ist, sondern für alle Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Daher sind Hyeon Min Han und Se Ung Oh (2003, S. 58) der Auffassung, dass diese Bezeichnung durch „Special Education Curriculum“, „Curriculum for Children with Disabilities and Special Educational Needs“ oder „Special Education Institute Curriculum“ ersetzt werden soll.

- Curriculum für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- Curriculum für therapeutische Förderung (vgl. Park, S. H. 2008, S. 295)

Das „Staatliche Curriculum für Elementar- und Sekundarschulen“ sowie das „Staatliche Curriculum für Sonderschulen“ gehören zum Curriculum der Allgemeinschulen (das siebte Bildungscurriculum) (ebd., S. 293). An dieser Stelle wird das „Siebte Staatliche Bildungscurriculum für Sonderschule“ als ein staatlicher Plan für Schulbildung bezeichnet, der von den Sonderschulen, Allgemeinschulen, klinischen und sozialen Einrichtungen, Heimunterricht und der Mobilen Sonderpädagogischen Erziehung verwendet werden kann (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008c, S. 2).

Die „Curricula für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ sind kein staatliches Curriculum. Sie umfassen verschiedene Curricula, die für die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf speziell entwickelt wurden. Zu diesen gehören beispielsweise das „Curriculum für praktische Lebensfertigkeiten“, das „Curriculum für berufliche Bildung“, das „Curriculum für Lernstrategien“ oder die „Curricula für soziale Fertigkeiten (Social Skills) und für Ausdruckssprache“, usw. (vgl. Park, S. H. 2008, S. 294). Diese Curricula können einzeln oder in der Verbindung mit anderen Curricula sowie therapeutischen Maßnahmen verwendet werden.

Die Bearbeitung des siebten Bildungscurriculums (1998) berücksichtigt die Kritik an früheren Bildungscurricula, die auf die Zentralregierung orientiert strukturiert wurden. Es wurden insbesondere die Vernachlässigung der individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder und die gesamte Qualität der schulischen Förderung in Frage gestellt. Daher wird im siebten Bildungscurriculum die Dezentralisierung des Bildungscurriculums gefordert. Dies bedeutet, dass der Staat nicht mehr im Mittelpunkt schulischer Förderung steht, sondern die Schule, die Lehrer und die Schüler. Damit übernehmen Schule und Lehrer mehr Verantwortung für die Planung und Durchführung schulischer Förderung, ebenso wie für die Gestaltung und Leitung des gesamten Schullebens.

Das siebte Bildungscurriculum zeichnet sich dahingehend aus, dass es für das Curriculum der allgemeinbildenden Kindergärten, Grund-, Mittel- und Oberschulen eine Grundlage bietet und die Besonderheit von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigt (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008c, S. 49ff.). Daher liegt diesem Curriculum das Ziel zugrunde, bei der Förderung von diesen Kindern und Jugendlichen die Bildungsziele der Grund-, Mittel- und Oberschule zu erreichen. Dafür legt es auf staatlicher Ebene die grundlegenden Leitrichtlinien vor. Die regionalen Schulämter sowie die auf Schulbildung spezialisierten Forschungsinstitutionen konkretisieren die Richtlinien und erstellen Lehrbücher, Lernprogramme sowie Handbücher für Lehrer. Die Schulen bzw. Lehrer wenden diese entsprechend der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler an (vgl. Kim, J. K. 2004, S.

39; Lee, Y. H. 2006, S. 150).

Das Koreanische Bildungsministerium (2008c, S. 32ff.) charakterisiert die genannten aktuellen koreanischen Bildungscurricula für sonderpädagogische Förderung wie folgt:

- Schülerorientierung: Das Bildungscurriculum muss den Fähigkeiten sowie Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen.
- Offene Curricula: Das siebte Curriculum ist ein offenes Bildungscurriculum, das von Behinderungen, Jahrgang oder Schulart unabhängig ist.
- Unterstützungsorientierte Curricula (Service Based Curriculum): Dieses Curriculum ist kein Standardcurriculum und richtet sich nicht nach bestimmten Gruppen, sondern wird als Hilfsmittel für die Schülerinnen und Schüler sowie Schulen angeboten.
- Erleichterung der Annäherung an die curricularen Informationen bzw. Dateien: Die Informationen und Dateien über die Bildungscurricula bleiben offen für alle (Schüler, Lehrer und auch Schulen), die sie brauchen.
- Individualisierte Curricula: Es stellt ein veränderbares Modell dar, dessen Inhalte entsprechend der Bedürfnisse der Adressaten adaptiert werden können.
- Beteiligung der Eltern: Die Eltern nehmen sowohl an der Planung als auch an der Durchführung der Förderung ihrer Kinder teil. Die Lehrer müssen Strategien zur Kooperation mit den Eltern entwickeln und müssen bei der Erstellung des Erziehungsplans die Beteiligung der Eltern berücksichtigen.
- Curriculumzentrierte Evaluation: Die Bewertung der Lernerfolge von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem muss mit dem Förderplan sowie mit dessen Durchführung eng verknüpft werden. Die Bewertungen beziehen sich auf die jeweiligen Lernergebnisse.
- Die Haupttrichtlinien der veränderten siebten Bildungscurricula (2008) sind integrative Förderung, Schülerzentrierung, Stärkung der Berufsbildung und therapeutischer Förderung.

Für Kinder und Jugendliche ohne sonderpädagogischen Förderbedarf stehen das „Gemeinsame Grundcurriculum“ sowie das „Wahlorientierte Oberschulcurriculum“ zur Verfügung. Dagegen bestehen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwei Wahlmöglichkeiten, nämlich 1. Grundcurriculum und/oder 2. Gemeinsames Grundcurriculum und Wahlorientiertes Oberschulcurriculum. Das heißt, entweder:

Grundcurriculum

Schuljahrgang (von 1. bis 12. Schuljahrgang, d.h. von Grundschule bis Oberschule)

oder:

Gemeinsames Grundcurriculum und *Wahlorientiertes Oberschulcurriculum*

Schuljahrgang (von 1. bis 10. Schuljahrgang, d.h. von Grundschule bis zum ersten Schuljahrgang der Oberschule)	Schuljahrgang (für letzte zwei Jahre der Oberschule, d.h. zweiten und dritten Schuljahrgang der Oberschule)
--	---

Das „Grundcurriculum“ wird als alternatives Curriculum für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verstanden, bei denen das „Gemeinsame Grundcurriculum“ nur geringen Lernerfolg verspricht. Das „Grundcurriculum“ wird für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ sowie bei geistiger Behinderung empfohlen. Das „Grundcurriculum“ schließt Fachunterricht, therapeutische Förderung, Selbständige Akti-

vitäten und Spezielle Aktivitäten für alle Schulstufen und –arten ein.

Das „Gemeinsame Grundcurriculum“ ist ein Curriculum, das alle Kinder und Jugendliche „gemeinsam“ und „grundsätzlich“ („Minimum Essential“) erhalten müssen (vgl. Kim, H. G. 2008, S. 364f.). Das „Gemeinsame Grundcurriculum“ umfasst die gesamten Unterrichtsfächer, sowie Spezielle und Selbständige Aktivitäten. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die keine so starken kognitiven oder seelischen Störungen zeigen, werden auch nach diesem Curriculum unterrichtet. Hierzu gehören beispielsweise Kinder und Jugendliche mit Seh-, Hör- oder Körperbehinderung ohne kognitive, seelische und geistige Störungen. In diesem Fall werden die Unterrichtsfächer durch spezielle Fächer (wie Blindenschrift, Gebärdensprache, Sportunterricht für Schüler mit Körperbehinderung) ergänzt.

Das „Wahlorientierte Oberschulcurriculum“ besteht aus den allgemeinen Wahlfächern (26 allgemeine Unterrichtsfächer) und vertiefenden Wahlfächern (53 spezielle Unterrichtsfächer) und den „Beruflichen Fächern (insgesamt 8 Fächer)“. Diese entsprechen dem Curriculum der Allgemeinschule. Die Unterrichtsfächer für die Berufsbildung sind spezielle Fächer für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Nam, Y. S. 2008, S. 98f.). Das heißt, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden während der letzten zwei Jahre der Oberschulstufe in Kombination der gewählten Unterrichtsfächer in den Bereichen der allgemeinen Unterrichtsfächer und den berufsbildenden Fächern unterrichtet.

Die Selbständigen und Speziellen Aktivitäten sind außerunterrichtliche Aktivitäten aller Schulen. Die unterrichtsbezogenen Speziellen Aktivitäten spielen eine unterrichtsergänzende Rolle. Die fachunterrichtübergreifenden Selbständigen und Speziellen Aktivitäten beziehen sich insbesondere auf die Erziehung von Menschenrechten, zukunftsorientierte Berufsbildung, „Essay-Writing Instruction“, „Disability-Awareness Program“, und dergleichen mehr (vgl. Kim, H. J. 2008). Hiermit sollen die außerunterrichtlichen besonderen Bedürfnisse sowie Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erfüllt und gefördert werden.

Das Curriculum für therapeutische Förderung stellt einen speziellen Bereich des Curriculums für sonderpädagogische Förderung dar und markiert einen zentralen Unterschied zwischen Sonderschulcurriculum und Regelschulcurriculum. Dieses Curriculum wird als primäre und notwendige Hilfe für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf verstanden, um die Durchführung des Fachunterrichts sowie anderer schulischer Aktivitäten zu ermöglichen (vgl. Jeon, H. S. 1999, S. 59). Mit dem In-Kraft-Treten des „Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen (2008)“, in dem das Konzept „therapeutische Förderung“ durch „Sonderpädagogische Unterstützung (Special Education Related Service)“ ersetzt wurde, wurde das Curriculum für therapeutische Förderung im veränderten siebten

Bildungscurriculum (2008) gestrichen. Somit gehört therapeutische Förderung nicht mehr zum unterrichtlichen Bereich. Das Ziel besteht darin, Therapie von der Sonderpädagogik zu trennen, um ihre eigene Funktion zu verdeutlichen und zu stärken (vgl. Oh, H. W./Kim, S. Y. 2010, S. 23f.).

Das „Überarbeitete Curriculum für Sonderschule (2008)“ zeichnet sich durch die Verbindung sowie Modifizierung des Curriculums für Alltagschule und des Curriculums für Sonderschulen aus. Es basiert auf der „Allgemeinheit“ der Allgemeinbildung und der „Spezifität“ der sonderpädagogischen Förderung (vgl. Kang, G. S. 2008, S. 154). Die Differenzierung nach Behinderungsarten in der Anwendung des Curriculums wurde in der veränderten Fassung abgeschafft (vgl. Kim, H. J. 2008). Somit sollte der curriculare Spielraum auch für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in den Regelschulen erweitert werden. Über die Angemessenheit des Curriculums für einzelne Kinder und Jugendliche entscheidet die Lehrerin bzw. der Lehrer unter Berücksichtigung des pädagogischen Bedarfs (vgl. Han, G. G. 2008).

Das Curriculum für allgemeine Schulen gewinnt bei Kindern und Jugendlichen mit leichteren Behinderungen an besonderer Bedeutung. Das Curriculum für Sonderschulen und das Curriculum für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist dagegen in der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen zentral (vgl. Park, S. H. 2002, S. 213ff.). Das heißt, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen sowohl an den Sonderschulen, als auch an den Regelschulen nicht unbedingt nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet werden. Die Anwendung des Curriculums hängt im Prinzip von den individuellen Bedürfnissen einzelner Kinder und Jugendlicher ab.

8.3 Planung individualisierter Förderung

In diesem Abschnitt wird die Planung gemeinsamer und individualisierter Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an deutschen und koreanischen Schulen thematisiert.

8.3.1 Individueller Förderplan in Deutschland

Der Begriff „Individueller Förderplan“, der heute sowohl in der Fachliteratur als auch in der Schulpraxis in Deutschland verbreitet ist, stammt aus den USA. In den USA gibt es seit 1975, also mit der Verabschiedung der „Education for All Handicapped Children Act“ (PL 94-142) „Individualized Education Program“ (IEP), ein zentrales Konzept für die integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (vgl. Opp 1993, S. 34; Eggert 1997, S. 163, nach Sander 2007, S. 15). Dies führte auch im deutschen Sprachraum dazu, dass verstärkt von

einem „individuellen Förderplan“ die Rede ist. Sander (ebd.) stellt zwei Beispiele der unterschiedlichen begrifflichen Aufnahme bei zwei Autoren bezogen auf individuellen Förderplan vor:

- Eggert hat die amerikanische Abkürzung IEP in seinem Konzept des „individuellen Entwicklungsplans“ (IEP) verwendet. Eggert (1997, S. 163) versteht unter einem „individuellen Entwicklungsplan“ die integrierende Zusammenfassung aller diagnostischen Informationen, sowie eine Lernprozessbegleitung.
- Rath (1992) übernimmt das Konzept „Duales Curriculum“ für die deutschsprachige Praxis sonderpädagogischer Förderung. Dabei handelt es sich neben dem allgemeinen Curriculum der Regelschule um „ein auf den Einzelfall abgestimmtes, behinderungsspezifisches Curriculum“, also „einen individuellen Förderplan“ (Rath 1992).

Bei Eggert wird ein individueller Entwicklungsplan als Instrument zur Feststellung der Lernausgangslage sowie zur Lernprozessbegleitung verstanden, während es bei Rath um zwei unterschiedliche Curricula, das allgemeine Curriculum der Regelschule und ein behinderungsspezifisches Curriculum (ein individueller Förderplan) für jedes einzelne Kind mit Behinderung geht.

An allen deutschen Schulen wird ein Förderplan für die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erstellt. Wie dies zu erfolgen hat, wird in den föderalen Schulgesetzen sowie Schulverordnungen mehrerer Bundesländer beschrieben:

- Das Berliner Schulgesetz (§36 Abs. 5) sowie die Verordnung über die Sonderpädagogische Förderung (§3 Abs. 2) legen fest, dass die Grundlage sonderpädagogischer Förderung individuelle Förderpläne sind, die regelmäßig fortzuschreiben sind.
- Das Hamburger Schulgesetz (§12 Abs. 4) schreibt fest, dass Art und Ausmaß der Hilfen in einem diagnosegestützten Förderplan festgelegt werden, wenn sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden ist. Das heißt, aus der individuell festgestellten Diagnose folgt ein individueller Förderplan.
- In Hessen erfolgt nach dem Schulgesetz (§49 Abs. 2) sonderpädagogische Förderung für jede Schülerin und jeden Schüler auf der Grundlage eines individuellen Förderplans. Die hessische Verordnung über die Sonderpädagogische Förderung (§4 Abs. 1) schreibt fest, dass die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer für jede Schülerin und jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen individuellen Förderplan für das kommende Schulhalbjahr erstellen. Dies erfolgt im Rahmen längerfristiger Unterrichtsplanung für die gesamte Klasse und auf der Grundlage der Feststellungen zum sonderpädagogischen Förderbedarf.
- Gemäß der Verordnung zur Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung (§7 Abs. 1) Mecklenburg-Vorpommerns müssen alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen individuellen Förderplan erhalten. Die „Lernentwicklung ist für jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf der Grundlage prozessbegleitender Diagnostik und Beratung als erweiterter individueller Förderplan anzulegen“.
- Der niedersächsische Erlass zur Sonderpädagogischen Förderung (S. 51) legt fest, dass für jede Schülerin und für jeden Schüler in der sonderpädagogischen Förderung eine Dokumentation der individuellen Lernentwicklung als individuelle Förderplanung anzulegen ist, wie sie auch an der Grundschule und an den weiterführenden Schulen erfolgt.
- Die saarländische Integrations-Verordnung (§3) schreibt vor, dass Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelschulklasse unterrichten, bei einer integrativen Unterrichtung mit unterschiedlicher Zielvorgabe

(zielgleich und zieldifferent) einen individuellen Förderplan erstellen.

Ein individualisierter Förderplan wird im Allgemeinen als Grundlage für das strukturierte Vorgehen bei der Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler verstanden. Er geht vom individuellen Bedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler aus und berücksichtigt deren unterschiedliche Fähigkeiten, individuelle Beeinträchtigungen, Interessen und Neigungen sowie die jeweiligen örtlichen Gegebenheiten (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006, S. 14). Die „Aufgabe, Förderpläne für einzelne Schüler oder Schülerinnen zu erstellen, ist auf die Schule in größerem Maße erst mit der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher zugekommen“ (Sander 2007, S. 17). Daher wird ein Förderplan heute meistens als ein Plan für die gezielte Förderung eines bestimmten Kindes oder Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule verstanden (ebd., S. 14).

Ein individueller Förderplan dokumentiert die Vielfalt möglicher pädagogischer Konzepte, Methoden und Herangehensweisen auf der Grundlage der individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder. Er soll eine gemeinsame Arbeitsgrundlage für Lehrer und andere beteiligte Personen darstellen – eine spezifische Form von Team-Teaching (vgl. Arnold 2004; Hillenbrand u.a. 2006, S. 372).

Die individuellen Förderpläne zeichnen sich im Allgemeinen durch folgende Merkmale aus:

1. Die Ausgangslage (Ist- Stand) einer Schülerin bzw. eines Schülers wird im interdisziplinären Zusammenhang geklärt.
2. Anhand des Ist-Standes werden wichtige Ziele und besondere Maßnahmen formuliert.
3. Die an der Förderung beteiligten Personen sowie ihre Aufgaben werden abgestimmt.
4. Die Förderungserfolge werden anhand der Ziele des individuellen Förderplans evaluiert.

In diesem Kontext charakterisiert Mutzeck (2000, S. 208) Förderplanung als Zusammenschau von Unterricht und Diagnostik, die unter „Einbeziehung idealer Faktoren (Werte, Ziele, Konzeptionen) und realer Bedingungen (Person-Umfeld-Faktoren)“ durchgeführt wird. Das heißt: „Im engeren Sinne ist die Förderplanung auf der Basis der jeweiligen Schüler-Umfeld-Beschreibung (Ist-Zustand, Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mittels Diagnostik), den Zielvorgaben (Soll-Zustand: Lehrplan etc.) und der situativen Bedingungen der Förderung (Personen, Zeit, Ort, Raum etc.) durchzuführen (Mikrosystem)“ (ebd., S. 209).

Zunächst steht die Entscheidung an, welche Bereiche untersucht werden sollen. Diese erfolgt auch in Hinblick auf die einzelnen *Förderbereiche*. In einer umfassenden *Eingangsd Diagnose* können sowohl Lernstand, Kompetenzen und Dispositionen des Kindes (Emotionen, Verhalten) als auch Entwicklungsbedingungen (vgl. Arnold/Kretschmann 2002, S. 269, nach Bundschuh/Scholz/Reiter 2007, S. 431) mit Hilfe einer Kind-Umfeld-Analyse (vgl. Bundschuh 2005, S. 324ff, nach Bundschuh et al. ebd.) untersucht werden. Beispielsweise sind die diagnostischen und Förder-Bereiche auf zwei Ebenen, nämlich „Entwicklung/Verhalten“ (etwa

Lern-, Arbeits-, Sozialverhalten, Wahrnehmung, Motorik, Emotionalität und Kognition) und „Unterricht/Schulisches Lernen“ (etwa Deutsch, Mathematik sowie weitere Lernbereiche oder Schulleistungen genereller Art) zu unterscheiden (vgl. Eggert 2000, S. 168, nach Hillenbrand 2003, S. 172; Verband Sonderpädagogik e.V. 2004, 30ff.). Die KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (2000) beschreiben alle „Förderangebote, die sich auf Bewegung, Kommunikation, Wahrnehmung, Denken, Gedächtnis, Emotionalität und Sozialität beziehen“, „als Bestandteile eines umfassenden individuellen Förderplans und eines Gesamtkonzepts für die jeweilige Lerngruppe“. Unterricht und schulisches Lernen schließen neben den Unterrichtsfächern, mit denen die Schülerinnen und Schüler besondere Schwierigkeiten haben, auch Lernbereiche wie Berufsvorbereitung oder schulische Leistungen allgemein mit ein (vgl. Hillenbrand u.a. 2006, S. 378).

Da die diagnostizierten Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen häufig sehr umfangreich und komplex sind, ist die Beschränkung auf vorrangige Förderbereiche eine Hauptbedingung für den effektiven Einsatz von Förderplänen (vgl. Arnold/Kretschmann 2005, S. 7, nach Hillenbrand u.a. 2006, S. 378). Hier hängt die Auswahl der konkreten Förderbereiche von der sonderpädagogischen Professionalität ab (Hillenbrand u.a. ebd.). Hillenbrand u.a. (ebd., S. 377f.) weisen in ihrer Untersuchung zur „Förderplanung in Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung“ in Nordrhein-Westfalen darauf hin, dass 26 verschiedene Oberbegriffe für die in den KMK-Empfehlungen genannten sieben Bereiche in den Förderplänen verwendet werden. Es ist also häufig vom Ermessen der Lehrkräfte abhängig, welche Begriffe bei der Förderplanung tatsächlich verwendet werden. Diese Beliebigkeit kann zu einer Vernachlässigung zentraler sonderpädagogischer Aufgaben in der Förderplanung führen (ebd., S. 378). Es ist daher wichtig, „dass aus der Fülle von möglichen Förderbereichen auf Grund der diagnostischen Abklärung in den vorangegangenen Phasen eine begründete Auswahl möglich sein sollte“ (Schuck 2004, S. 136, nach Hillenbrand u.a. ebd., S. 372). Für den Unterricht können demnach einige wenige, aber zentrale Aspekte zur Förderung ausgewählt werden.

In einem Förderplan werden die *Ziele der Förderung* einzelner Schülerinnen und Schüler festgelegt und möglichst genau beschrieben, wie die festgelegten Ziele zu erreichen sind (vgl. Kern 2002, S. 32). Ziele haben sich auf wichtige Bereiche zu beschränken, wobei sie „möglichst alle Lern- und Entwicklungsbereiche des Kindes im Hinblick auf veränderbare Bedingungen“ berücksichtigen sollten (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, S. 24). Es gilt darauf zu achten, ob die Ziele in der geplanten Zeit erreichbar sind und ob ihr Erreichen überprüfbar ist (ebd.). Diese Ziele helfen bei der Entscheidung über differenzierte Maßnahmen für Unterricht und Erziehung zur bestmöglichen Förderung des

einzelnen Schülers (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006, S. 14). Dies schließt unterrichtlich-didaktische Maßnahmen für gemeinsamen Unterricht (Organisation, Methoden, Materialien, Medien, usw.) sowie außerunterrichtliche und –schulische Maßnahmen (Beratungs-, therapeutische oder sozialpädagogische Hilfe) für spezielle Hilfe mit ein. Ideen und Vorschläge für geeignete Fördermaßnahmen können im Teamgespräch aller Beteiligten entwickelt werden. Wenn die Entscheidungen und Absprachen schriftlich festgehalten werden, können sie als inhaltliche Basis des jeweiligen Förderplans dienen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, S. 24; Bundschuh/Scholz/Reiter 2007, S. 431).

Die (Förder)Diagnostik begleitet – über die Eingangsdiagnose hinaus – den gesamten Lernprozess. Diese „*Lernbegleitung*“ ist „eine enge Verflechtung von diagnostischen, handlungsplanenden, handlungspraktischen und evaluativen Schritten im pädagogischen Alltag“ beinhaltet (Sander 2007, S. 17). Die lernprozessbegleitende Diagnose wird mit Hilfe unterschiedlicher Maßnahmen wie Beobachtung, Gespräche mit den Eltern und anderen beteiligten Personen aus dem Umfeld und spezieller Förderdiagnostik (standardisierte oder informelle Verfahren) durchgeführt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, S. 6). Die besonderen Schwierigkeiten von Kindern können sich insbesondere im Zusammenhang mit schwierigen Lernsituationen, spezifischen Lernvoraussetzungen, Besonderheiten der Entwicklung des Sozialverhaltens, ihrem Selbstkonzept, und ähnlichem zeigen (ebd., S. 7). Es kann auch in die weitere Planung einbezogen werden, welche Bedingungen sich auf ihr Lernen und Verhalten positiv auswirken. Hierzu gehören beispielsweise

- Stärken auf einem Gebiet,
- Tätigkeiten, aus denen das Kind ein positives Selbstwertgefühl schöpft,
- soziale und räumliche und andere Umstände, unter denen das Kind aufmerksam, konzentriert und bewusst lernt,
- die Fähigkeit des Kindes, sich bei Interesse intensiv zu konzentrieren,
- gute körperliche Belastbarkeit,
- Unterstützungspotentiale im häuslichen Umfeld, und
- Möglichkeiten der Zusammenarbeit im psychosozialen Unterstützungssystem (ebd.).

Die im Förderplan festgelegten Ziele und Maßnahmen sind fortlaufend anhand dieser prozessbegleitenden Diagnostik zu modifizieren (Pluhar 2003, S. 20, nach Hillenbrand u.a. 2006, S. 372).

Die *Zusammenarbeit von Personen*, die sich an der Förderung beteiligen, ist ein wichtiger Bestandteil der Förderplanung. Insbesondere im gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung ist die kollegiale Fallberatung zur Förderplanung erforderlicher als bei anderen Förderschwerpunkten. Denn bei ihrer Integration müssen häufiger außerschulische Partner und

Dienste koordiniert werden (vgl. Sander 2007, S. 19). Außerschulische Hilfsangebote für diese Kinder und Jugendliche gehen vor allem von ihren ungünstigen emotionalen, sozialen und Lebensumständen aus. Es ist „der umfängliche Ausbau flexibler und präventiver schulischer Beratungs-, Hilfe- und Förderangebote, sowie gleichzeitig die verstärkte Kooperation mit dem Maßnahmenverbund der Kinder- und Jugendhilfe“ (Opp 2009, S. 230) anzustreben.

Die *Aufgabe der an Förderung beteiligten Personen* besteht über die gemeinsame Bestimmung der Förderbereiche hinaus in einem regelmäßigen Austausch über den Verlauf der Förderung und die Entwicklung des Kindes (vgl. Hillenbrand u.a. 2006, S. 373). Hier dient der Förderplan dazu, eine gemeinsame Arbeitsgrundlage für Lehrer sowie andere Beteiligte zu bieten, an der sie ihr pädagogisches Handeln orientieren können, um die angegebenen Ziele gemeinsam zu erreichen (vgl. Bundschuh/Scholz/Reiter 2007, S. 432). Der Förderplan trägt insbesondere dazu bei, die Kommunikation von Sonderpädagogen und Allgemeinschullehrern zu erleichtern (vgl. Arnold/Kretschmann 1999, S. 410; Sander 2003, S. 18, nach Bundschuh/Scholz/Reiter 2007, S. 431). Förderpläne können als Strukturierungsinstrument für die Kooperation von pädagogischen Experten (z.B. Lehrer der Allgemeinen Schule und Sonderpädagogen), sowie für die gemeinsame Fallarbeit in multiprofessionellen Settings (z.B. Lehrer, Sonderpädagogen, sozialpädagogischer Dienst, Psychotherapeuten) genutzt werden (vgl. Arnold/Kretschmann 2005, S. 13).

Ferner kann ein individueller Förderplan den Allgemeinschullehrkräften eine Orientierungs- und Unterstützungsbasis bei ihrer alltäglichen Arbeit bieten (vgl. Bundschuh/Scholz/Reiter 2007, S. 431). Während sich die Ziele des individuellen Förderplans auf besondere Bedürfnisse von Kindern beziehen, konzentriert sich der Unterrichtsplan der Klasse auf die allgemeinen Bildungsziele sowie –aufgaben in den einzelnen Unterrichtsfächern sowie die fachübergreifenden Lernbereiche des Rahmen-/Lehrplans. Die Festlegung der Methoden sowie Medien des Unterrichts orientiert sich an diesen Zielen. Der gemeinsame Unterrichts- bzw. Förderplan ergänzt oder ersetzt den Regelunterricht und stellt im gemeinsamen Unterricht eine spezifische Form von Team-Teaching dar (vgl. Arnold 2004). Allgemeinschullehrer können so besonderen Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung besser erkennen und damit umgehen.

Da das Recht auf die „*Einbeziehung der Eltern* in den pädagogischen Alltag und ausgewählte Entscheidungsprozesse“ (vgl. Eckert 2006, S. 279) in den Schulgesetzen bzw. –verordnungen der meisten Bundesländer festgeschrieben ist, stehen nach einer Studie von Sodogé und Eckert (2004, nach Stiller 2009, S. 467) traditionelle und formelle Kontakte wie Elternsprechtag oder –abend im Mittelpunkt der Zusammenarbeit mit Eltern. Hierbei wiesen die Lehrkräfte auf das Gefühl hin, dass ihnen wichtige Kompetenzen im Umgang mit Eltern fehlten. Die Eltern dagegen beklagten unzureichende Kontakt- und Informationsangebote, mangelnde Wertschät-

zung ihres Engagements und Schulzuweisung durch die Lehrkräfte (ebd.). Demnach scheint gegenseitige Wertschätzung sowie die Entwicklung einer konkreten Strategie für die Zusammenarbeit mit Eltern bei der Förderplanung erforderlich zu sein. Mehr Fortbildungsmöglichkeiten zum Thema „Zusammenarbeit mit Eltern in der Planung der individuellen Förderung“ könnten die Lehrkräfte motivieren und ihnen helfen.

Evaluation wird in Zusammenhang mit Förderplanung als systematischer Wirksamkeitsdialog verstanden, bei dem der Verlauf der Förderung sowie die Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen von allen beteiligten Personen beurteilt werden sollen (vgl. Hillenbrand u.a. 2006, S. 373). Evaluation trägt dazu bei, neue Ziele zu vereinbaren, bewährte Maßnahmen zu verändern und diese an neue Situation anzupassen (ebd.). Die Evaluation des Förderplans wird jedoch in der Fachliteratur kaum thematisiert, obwohl die Entwicklung von Möglichkeiten der sinnvollen Evaluation von Fördermaßnahmen von Seiten der wissenschaftlichen Forschung als erforderlich angesehen wird (ebd., S. 375).

Die regelmäßige Evaluation des Förderplans hängt mit der jeweiligen *Planungsperiode* zusammen. Die Periode der Förderplanung, die überblickt werden soll, ist in den Bundesländern unterschiedlich festgelegt. Normalerweise wird ein Förderplan in jedem Schulhalbjahr neu bewertet.

- In Berlin sind individuelle Förderpläne schulhalbjährlich fortzuschreiben (Verordnung über die Sonderpädagogische Förderung, §3 Abs. 2).
- In Hamburg ist der Förderplan spätestens nach Ablauf eines Jahres fortzuschreiben, soweit nicht eine wesentliche Veränderung der Lebensumstände der Schülerin oder des Schülers eine kurzfristige Anpassung erforderlich ist (Schulgesetz, §12 Abs. 4).
- In Hessen ist es vorgeschrieben, einen individuellen Förderplan für das kommende Schulhalbjahr zu erstellen (Verordnung über die Sonderpädagogische Förderung, §4 Abs. 1).
- In Mecklenburg-Vorpommern wird gefordert, den individuellen Förderplan halbjährlich festzuhalten (Verordnung zur Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung, §7 Abs. 1). Nach diesem Halbjahr werden die Förderpläne „fortgeschrieben und so den veränderten Erfordernissen angepasst“ (Sander 2007, S. 24).

In vielen anderen Bundesländern liegen keine Vorschriften zu den Planungsperioden vor. In Regionen, in denen keine schulamtlichen Vorgaben zu finden sind, legen die Lehrkräfte die Planungsperiode fest (vgl. Sander 2007, S. 23f.).

Eggert (2007, S. 173) schlägt dafür als Zeitraum ein Jahr vor. Des Weiteren regt er an, Förderpläne bzw. Entwicklungsprotokolls mindestens alle vier Wochen zu überprüfen und zu ergänzen, um eine fortlaufende Einschätzung des aktuellen Entwicklungsstands und der Förderbedürfnisse des Kindes zu erhalten. Sander (2007, S. 25) dagegen hält eine regelmäßige wöchentliche Beratung zwischen Regel- und Sonderschul-Lehrkräften für den Erfolg der Förderung für wichtiger als eine wöchentlich ausformulierte Fortschreibung des Förderplans. Auf jeden Fall sollten die Förderpläne mindestens einmal im Jahr fortgeschrieben werden.

Es existieren zahlreiche *Formulare für individuelle Förderpläne*, die von den Schulbehörden

der Bundesländer, Schulen oder Lehrkräften entwickelt wurden. Diese Formulare schließen im Allgemeinen förderschwerpunktorientiertes Gutachten, aktuellen Entwicklungsstand, Ziele (setzen und reflektieren), besondere Fördermaßnahmen, Dokumentation der Schülerleistungen und ähnliches ein. Beispiele von ausführlichen Formularen eines individuellen Förderplans für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung sind bei den Autoren wie Eggert (2007, Individueller Entwicklungs- und Förderplan) oder Preuss-Lausitz (Förderpläne des emsoz-Projekts, Institut für Erziehungswissenschaft 2006, vgl. www.ewi.tu-berlin.de/index.php?action=view&id=72&module=resourcesmodule&src=%40random42c8ed31ab582) zu finden.

Die Erstellung sowie Durchführung dieser individuellen Förderpläne fällt den meisten Lehrkräften schwer. Knauer (2003) schätzt die Realisierungsmöglichkeit differenzierender und individualisierender Förderung von Kindern und Jugendlichen in der schulischen Realität allgemein als negativ ein:

„Und eine individuelle Betreuung der Schüler, wie überhaupt differenzierende und individualisierende methodische Unterrichtsangebote sind nahezu unmöglich. Verständlicherweise fühlen sich – anfänglich durchaus motivierte und engagierte – Lehrkräfte von derartigen Arbeitsbedingungen überfordert, brüskiert, in ihrem beruflichen Ethos und Selbstanspruch konterkariert, zumal ihre Wochenarbeitszeit gleichzeitig kontinuierlich gesteigert wurde (...).“

Ferner weisen Hillenbrand u.a. (2006, S. 374) darauf hin, dass im Fall der Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen „die Erstellung und Arbeit mit dem Förderplan hauptsächlich durch die Lehrkräfte“ erfolgen und die Beteiligung von Personen wie Sozialarbeitern, Psychologen oder Sozialpädagogen niedrig ist. Diese Zusammenarbeit ist bei der individuellen Förderung im gemeinsamen Unterricht noch anspruchsvoller als in der Förderschule, da noch mehr Personen, wie Klassen- sowie Fachlehrer, mit einbezogen werden sollen.

Die Erstellung und Durchführung eines individuellen Förderplans stellt hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrkräfte, sowie anderer beteiligter Personen, und stellt eine erhebliche zusätzliche Arbeitsbelastung dar. Es kann zur Lösung dieses Problems beitragen, wenn Ziele und Maßnahmen konkretisiert werden, wenn mehr Kooperationspartner in die Förderplanung, einschließlich mehr Teambesprechungen, einbezogen werden und wenn neben Fortbildungs- und Beratungsangeboten zum Thema „Förderplanung“ standardisierte Pläne für die einzelnen Schultypen zu finden sind (vgl. Hillenbrand u.a. 2006, S. 376).

8.3.2 Individualized Education Plan (IEP) in Korea

Unter dem Einfluss der USA wurde in Korea das Konzept der „Individualized Education“ im Jahr 1994 mit der Veränderung des „Gesetzes für Sondererziehung“ gesetzlich festgelegt (vgl. Jung, D. Y. 1995, S. 9f.). In diesem Gesetz wurde vom Leiter der jeweiligen Schule gefordert,

mit Hilfe angemessener Maßnahmen die individuellen Fähigkeiten sowie Bedürfnisse von einzelnen Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf optimal zu fördern (Artikel 14/16). Hierzu gehörte es, einen individualisierten Erziehungsplan für einzelne Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, nämlich einen „Individualized Education Plan“ zu erstellen (vgl. Gesetz für Sondererziehung, Durchführungsbestimmung, Artikel 14). Es wurde hiermit vom Staat angestrebt, die Kompetenzen hinsichtlich des „Individualized Education Plan“ durch Lehrseminare oder –fortbildungen zu vermitteln, um den Lehrkräften bei dessen Erstellung, Durchführung sowie Evaluation zu helfen.

Die Einführung des Konzeptes „Individualized Education Plan“ in koreanische Schulpraxis ging von der Kritik an der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus. Es ging insbesondere darum, dass diese Kinder und Jugendliche ohne Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Bedürfnisse auf einheitliche und konventionelle Weise, etwa durch frontalen und lehrerzentrierten Unterricht, gefördert wurden (vgl. Korea Institute for Special Education 1996, S. 3). Daher war das Hauptziel der Einführung dieses Konzeptes, Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Fördermaßnahmen zu bieten, die auf ihren Entwicklungsstand sowie auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmt sind. Ferner wurde eine individualisierte Förderung als wichtigstes Element integrativer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angesehen. Eine konkrete Planung ihrer individualisierten Förderung sollte diese Kinder und Jugendlichen sowohl in der Sonderklasse als auch in der Integrationsklasse (Stammklasse) unterstützen (ebd.).

Der „Individualized Education Plan“ in Korea unterscheidet sich vom US-amerikanischen „Individualized Education Program“ in folgenden Punkten (vgl. Lee, S. H. 2006, S. 33):

- Er wurde in Korea schulgesetzlich nicht als „Individualized Education Program“ bezeichnet, sondern als „Individualized Education Plan“.
- In Korea wurde der sonderpädagogische Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen durch die Kommission für Sonderpädagogische Förderung des Regionalschulamtes festgestellt. Nach der Platzierung wurde der „Individualized Education Plan“ durch ein IEP-Förderteam der jeweiligen Schule erstellt.
- In Korea schloss der „Individualized Education Plan“ von Anfang an Personaldaten, Lernfähigkeiten der Schüler, kurz- und langfristige Förderziele, Beginn und Ende der Förderung, sowie Förder- und Bewertungsmaßnahmen ein. In den USA griff man dazu noch auf den „Special Education Related Service“ sowie das „Transition Education Program“ zurück.
- Gemäß der IDEA war man in den USA von der Geburt bis zum 2. Lebensalter auch zur Erziehung verpflichtet. Der sog. „Individualized Family Service Plan (IFSP)“ war an Stelle des IEP für Kinder vom 3. bis zum 5. Lebensalter mit Zustimmung der Eltern zu erstellen. Dagegen war in Korea keine gesetzliche Grundlage für einen „Individualized Education Program/Plan“ von Kleinkindern mit Behinderungen gegeben.

Mit der erneuten Gesetzgebung des „Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen (2008)“ werden Sonderpädagogische Unterstützungen (Special Education Related Service) sowie Planungen zur Berufsbildung (Transition) der heranwachsenden Schülerinnen

und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den „Individualized Education Plan“ mit einbezogen. Die kostenfreie Unterstützung von Kleinkindern (unter dem 3. Lebensjahr) wird gesetzlich festgelegt. Kinder mit Behinderungen werden in der Primarstufe verpflichtend betreut.

Das koreanische „Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ legt fest, dass der „Individualized Education Plan“ die Personaldaten des Kindes, den Ist-Zustand hinsichtlich seiner Lernfähigkeiten (Present Performance Level) in den förderbedürftigen Bereichen, Förderziele, Förderbereiche sowie –methoden, einen Bewertungsplan und Inhalte sowie Methoden zur Sonderpädagogischen Unterstützung einschließt (Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Durchführungsbestimmung, Artikel 4).

Das Erstellungsverfahren des „Individualized Education Plan“ wird in folgenden Schritten durchgeführt:

Gliederung von IEP-Förderteam	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern des Kindes • Mindestens ein Regelschullehrer (wenn das Kind an der Förderung in der Regelschule teilnimmt) • Mindestens eine betreffende sonderpädagogische Lehrkraft • Ein Vertreter einer staatlichen Stelle (der über die sonderpädagogischen Kenntnisse und Qualifikationen verfügt) • Eine Person, die die Evaluationsergebnisse der Fördermaßnahmen interpretieren kann • Personal für Sonderpädagogische Unterstützungen (Special Education Related Service). • Auf jeden Fall gehören auch die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu den Mitgliedern.
Erstellung des „Individualized Education Plan“	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse der Bildungscurricula sowie der Curricula der Sonderschule bzw. –klasse • Untersuchung der besonderen Förderbedürfnisse der betreffenden Schülerinnen und Schüler • Beschreiben der Jahrespläne für die individualisierte Förderung
Entwurf der Unterrichtspläne	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung gemeinsamer Klassenpläne sowie alternativer Erziehungspläne anhand der Ziele der Pläne für die individualisierte Förderung • Festlegung differenzierter Fördermaßnahmen
Durchführung der Pläne	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung in der gesamten Klasse, Kleingruppe und durch Einzelförderung • Differenzierung der Lernaktivitäten, Lernaufgaben, Lernmedien sowie des Lernmilieus
Auswertung	<ul style="list-style-type: none"> • „Formative Assessments“ (gestaltende Bewertung) • „Summative Assessments“ (summative Bewertung)
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Nachprüfen des Verhaltens während der Unterrichtsanfangsphase aufgrund der Bewertungsergebnisse • Nachprüfen des „Individualized Education Plan“ anhand der Bewertungsergebnisse

Tab. 13: Erstellungsverfahren des „Individualized Education Plan“ (vgl. Jung, H. S., Kim, W. G. et al. 2006, S. 184; Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderung, Durchführungsbestimmung, Art. 4)

Die rechtliche Grundlage der *Gliederung des IEP-Förderteams* an koreanischen Schulen, das aus einem Leiter und maximal 8 Mitgliedern besteht, findet sich im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ (Artikel 22). Hier wird gefordert, dass die Schulleiter jeder Schule ein IEP-Förderteam bilden, bestehend aus Eltern, Sonderschullehrern, Regelschullehrern, Lehrer für Berufsbildung und Personal für die Sonderpädagogische Unterstützungen, usw.

Die Aufgaben des IEP-Förderteams bestehen darin,

1. die effektive Erstellung und Umsetzung des „Individualized Education Plan“ zu fördern,

2. den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geeignete Fördermittel sowie –inhalte anzubieten,
3. die optimale Durchführung integrativer Förderung zu gewährleisten (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Art. 22; Jung, H. S., Kim, W. G. et al. 2006, S. 182f.).

Die Aufgaben dieses Teams sind unter anderem die Feststellung sonderpädagogischer Förderbedürfnisse, Platzierungshilfe für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Sonderklassen (wie z.B. „Anpassungszeit“), Planung sowie Evaluation des „Individualized Education Plan“, und Elternberatung (vgl. Jung, H. S., Kim, W. G. et al. 2006, S. 316).

Der „Individualized Education Plan“ muss spätestens bis zum Beginn des neuen Schuljahres erstellt werden. Wenn Schülerinnen oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf während des Semesters eingeschult werden, muss er innerhalb von 30 Tagen nach ihrer Einschulung erstellt werden (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Art. 22; Durchführungsbestimmung, Art. 4). Schülerinnen und Schüler im ersten Semester werden innerhalb von 30 Tagen nach Semesterbeginn diagnostiziert (ebd., Art. 16). Danach entscheidet das IEP-Förderteam, ob sie eines „Individualized Education Plan“ bedürfen. Die Sonderpädagogen überprüfen meistens bereits im Februar die Dokumentationen über Kinder, wenn sie vorliegen, und bereiten sich auf die Planung ihrer individualisierten Förderung vor. Am Anfang des neuen Schuljahres können sie somit unter Berücksichtigung der festgestellten sonderpädagogischen Förderbedürfnisse der Schüler die entsprechenden Pläne im Team besser erstellen.

Eine Studie des „Korea Institute for Special Education“ hat untersucht, wie oft das IEP-Förderteam zusammenkommt (vgl. Jung, H. S., Park, H. J. u.a. 2006, S. 90). Nach dieser Untersuchung findet eine Versammlung in 2,2% der befragten Regelschulen mit Integrations-/Inklusionsklasse mehr als viermal pro Jahr statt, in 4,1% der Schulen dreimal pro Jahr, in 34,3% zweimal pro Jahr, in 44,3% einmal pro Jahr und in 11,3% der befragten Schulen kein einziges Mal (ebd., S. 92). Welche IEP-Formulare verwendet werden, hängt vom regionalen Schulamt (7,7%), den jeweiligen Schulen (29,3%) oder den Klassenlehrern (60,6%) ab (ebd., S. 93).

Es lässt sich feststellen, dass mehr als die Hälfte der integrierten Regelschulen das IEP-Förderteam nur unzureichend nutzen. Dass die Versammlung des IEP-Förderteams nicht oder nur selten stattfindet, bedeutet, dass die Sonderklassenlehrer allein die Aufgabe der weiteren Planung sowie die Evaluation des „Individualized Education Plan“ übernehmen sollen. Dies stellt nicht nur eine Überforderung der Sonderpädagogen dar, sondern bewirkt auch eine qualitative Verschlechterung der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ hinsichtlich der Erstellung, Durchführung und Evaluation individualisierter

Förderung an den Regelschulen.

Eine wichtige Aufgabe der Sonderpädagogen bei Schulbeginn ist, *eine übersichtliche Dokumentation* (Blatt für Basisdaten von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf über Kinder) unter anderem mit Hilfe von vorliegenden Dokumentationen, Kinder- sowie Elterngespräch, Beobachtungen zu erstellen (siehe Kapitel 6.2.2). Diese Dokumentation ist eine diagnostische Grundlage für die Entscheidung des Schulamtes (über sonderpädagogischen Förderbedarf, den Förderort und Fördermaßnahmen) und für die Erstellung des „Individualized Education Plan“ durch die Sonderpädagogen. Die Ergebnisse der Diagnostik bei Kinder- und Jugendpsychiatern oder Therapeuten werden bei der Planung ebenfalls berücksichtigt.

Die Schulen können *eine Vorbereitungsuntersuchung* für die Planung individualisierter Förderung durchführen. „Provincial Education Office Gyeonggi-do“ (2007, S. 97ff.) stellt Formulare für diese Untersuchung zur Verfügung. Diese beinhalten beispielsweise:

- Elternbefragung: Kindheit, Entwicklungsgeschichte, familiäre Situation, sprachliche, kognitive sowie motorische Fähigkeiten, Gesundheit, Freizeitaktivitäten, lebenspraktisches und Sozialverhalten des Kindes, Wunsch der Eltern bezogen auf die Unterrichtung, Berufsbildung, spezielle Förderung ihrer Kinder,
- Lehrerbefragung für eine curriculare Anpassung an das Verständnis für die Lerninhalte der Schüler, Lernmethoden sowie –formen bezüglich der Lernmotivation sowie Arbeitsverhaltens der Schüler, auffällige Verhaltensweisen der Schüler während des Unterrichts, usw.

Die *Planung der individualisierten Förderung* von integrierten Kindern und Jugendlichen an Regelschulen steht im engen Zusammenhang mit dem Konzept „Curriculare Adaptation“ (Curricular Adaptation), das im letzten Jahrzehnt in Korea Verbreitung fand. Die Adaptation der Curricula bedeutet im weiteren Sinne nicht nur eine Änderung der Förderziele und –inhalte, sondern auch eine Anpassung der gesamten Förderbedingungen sowie des -milieus. Dazu gehören Förderziele sowie –inhalte, Lehr- und Lernmethoden sowie Lehr- und Lernmaterial, das Lernmilieu der Klasse, die Sozialform der Lerngruppe, der Bewertungsmaßnahmen, und auch das Lehrer- sowie Schüler- und auch Elternverhalten (vgl. Park, S. H. 2008, S. 343ff.).

Seung Hee Park (1999, S. 54, nach Park, S. H. 2004b, S. 194f.) stellen ein *Stufenmodell curricularer Adaptation* vor, das die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht in der Regelklasse erleichtern soll:

1. Untersuchung der kurz- sowie langfristigen Ziele des „Individualized Education Plan“ für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
2. Wahl bestimmter Unterrichtsfächer (oder Fach) für den Unterricht in der Regelklasse
3. Sammlung der Informationen über die Bedingungen der Regelklasse (Klassengröße sowie -stärke, Unterrichtsplan, Klassenräume, Klassenmilieu, usw.)
4. Beurteilung der Lernfähigkeit sowie des –verhaltens “ von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf während des Unterrichts in der Regelklasse

5. Bestimmung individualisierter halbjähriger Lernziele für jede Lektion innerhalb ausgewählter Unterrichtsfächer
6. Entscheidung über sowie Erstellung von curricularen Adaptationsmodellen für die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht in der Regelklasse (Adaptation des Lernmilieus, Adaptation der Unterrichtsorganisation, didaktische Adaptation hinsichtlich Lehr-Lern-Verhaltens, Lehr-Lern-Strategien und Lehr-Lern-Material, Adaptation der Lerninhalte und Adaptation der Bewertungsmaßnahmen)
7. Bewertung der Umsetzung der curricularen Adaptation sowie der Schülerbeteiligung am angepassten Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Es geht hier auch um eine Restrukturierung der Lerninhalte (Content Reorganization), etwa durch eine Änderung der Reihenfolge, Ergänzung/Ersatz/Auslassen/Verkürzung der Inhalte und Integration verschiedener Unterrichtsfächer (vgl. Jung, H. S. 2008, S. 441). Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte die Lehr- und Lernziele sowie die Lehr- und Lerninhalte der Curricula und Schulbücher unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes sowie der Lernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern ändern oder dass die Lehrkräfte die didaktischen und unterrichtsmethodischen Maßnahmen sowie die Bewertungsmaßnahmen restrukturieren.

Die Anwendung des Curriculums für integrativen und inklusiven Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an koreanischen Schulen kann entsprechend zusammengefasst werden (Lee, S. H./Park, E. H. 1998, nach Provincial Education Office Gyeonggi-do 2007, S. 6). Die Anwendung der Curricula für die Planung integrativer und inklusiver Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an koreanischen Schulen gliedert sich in sechs Modelle (vgl. Jung, H. S., Kim, W. G. et al. 2006, S. 76f.):

1. Gleiche Curricula wie in der Regelklasse,
2. gleiche Curricula wie in der Regelklasse, bei methodischer Veränderung, sowie therapeutische Maßnahmen als helfende Maßnahmen,
3. gleiche Curricula wie in der Regelklasse, bei inhaltlicher und methodischer Veränderung, und auch der Bewertungsmaßnahmen, sowie therapeutische Maßnahmen,
4. Kombination von Regelschul- und Sonderschulcurricula,
5. Veränderung der Sonderschulcurricula, und
6. Sonderschulcurricula.

Es hängt von der jeweiligen Schule oder Lehrkraft ab, nach welchem Modell oder in welcher Kombination sie Curricula für gemeinsamen Unterricht plant und durchführt. Je höher die Stufe ist, desto differenzierter ist der Erziehungsplan bei einzelnen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und desto entfernter ist das Curriculum für ihre Förderung vom Curriculum für Allgemeinschulbildung (vgl. Park, S. H. 2008, S. 353).

Eine Untersuchung des „Korea Institute for Special Education“ (vgl. Jung, H. S., Park, H. J. u.a.

2006, S. 95) beantwortet die Frage nach den *Unterrichts- und Förderbereichen*, die in den „Individualized Education Plan“ mit einbezogen werden, wie folgt:

- alle Unterrichtsfächer, die in den Sonder- und Regelklassen unterrichtet werden (5,1%)
- alle Unterrichtsfächer, die in den Sonderklassen unterrichtet werden (35,7%)
- an Unterrichtsfächern wie Koreanisch oder Mathematik orientiert (52,6%)
- außerunterrichtliche Tätigkeiten wie Neigungs- und Selbständige Tätigkeiten (0,8%)
- therapeutische Förderung wie Verhaltenstherapie oder Sprachtherapie (1,8%)

Eun Suk Kim und Jeong Hyeon Lee (2009) legen ein kritisches Ergebnis in einer Untersuchung zur Erstellung des „Individualized Education Plan“ in den Sonderklassen vor. Ihnen zufolge erstellen die Sonderklassenlehrerinnen oder –lehrer den „Individualized Education Plan“ für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur unter Berücksichtigung bestimmter Unterrichtsfächer wie Koreanisch und Mathematik, die in den Sonderklassen unterrichtet werden. Dagegen erstellen in den Sonderschulen die Klassenlehrerinnen bzw. –lehrer sowie die Fachlehrerinnen bzw. –lehrer Erziehungspläne für alle Unterrichtsfächer und fördern ihre Schülerinnen und Schüler sowohl am Fachunterricht als auch an außerunterrichtlicher Förderung orientiert.

Der Hauptgrund dafür ist, dass eine Zusammenarbeit zwischen Sonderklassenlehrern und Regelklassenlehrern kaum stattfindet. Obwohl die Sonderpädagogen die individualisierten Erziehungspläne erstellen, können die Regelklassenlehrer im gemeinsamen Unterricht diese Pläne nur schwer nutzen. Denn Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden im gemeinsamen Unterricht meistens in Begleitung von Hilfskräften unterrichtet, die meistens über keine oder nur unzureichende sonderpädagogische Qualifizierung verfügen. Somit sind eine Durchführung lernprozessbegleitender Diagnostik und eine differenzierte Bewertung der Förderergebnisse kaum zu erwarten.

Die konkreten Formen sowie Inhalte der individualisierten Erziehungspläne sind von Region zu Region und auch von Schule zu Schule unterschiedlich (vgl. Kang, G. S. et al. 2000, S. 72). Auf der Ebene der regionalen Schulbehörden werden die *Richtlinien sowie Formulare* des „Individualized Education Plan“ entwickelt, um die Lehrkräfte in der Schulpraxis zu unterstützen. Diese Formulare gliedern sich nach Schulstufen (Grund-, Mittel-, Oberschule, Berufsbildung/“Individualized Transition Plan“), Zeitraum (Woche, Monat, Semester, Jahr), Ziel (kurz- oder langfristig) und Lern- oder Förderbereichen (Unterrichtsfächer, therapeutische Förderung).

Diese Formulare werden in der Schulpraxis genutzt, wenn die dortigen Lehrkräfte sowie die anderen Beteiligten nicht überfordert sind und Maßnahmen zur Verfügung stehen, die bei der

Erstellung sowie der Durchführung des „Individualized Education Plan“ gefordert werden. Formulare oder Richtlinien, die speziell für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ erstellt wurden, finden sich nicht, obwohl insbesondere die Planung und Durchführung von IEP für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ für anspruchsvoller als bei anderen Förderschwerpunkten empfunden werden, da das Erscheinungsbild der Verhaltensstörungen immer vielfältiger wird, die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen steigt und das Spektrum der Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler sehr breit ist (vgl. Jung, D. Y. 1996, S. 1). Lehrkräfte müssen allgemein gehaltene Formulare ihrem Bedarf entsprechend ändern.

8.4 Ganztagschule und Nachmittagsangebote

In diesem Abschnitt werden das deutsche Ganztagschulkonzept und die koreanischen „After-School-Programme“ thematisiert. Diese Maßnahmen sollen sowohl in Deutschland als auch in Korea Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ im außerunterrichtlichen Rahmen unterstützen.

8.4.1 Ganztagschule in Deutschland

Die Ganztagsform der Sonderschule fand seit ihrer Einführung am Ende des 19. Jahrhunderts vorwiegend Verbreitung als sogenannte „Tagesanstalt“ bzw. „Tagesheimschule“ (vgl. Ellinger et al 2007, S. 15f.). Diese boten neben dem Unterricht am Vormittag ein Nachmittagsangebot, mit verschiedenen Sonderveranstaltungen verbunden, wie Nachhilfe, Arbeitsgemeinschaften zur Freizeitgestaltung, sowie erzieherischen und therapeutischen Maßnahmen. Fast alle Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen, körperlichen oder seelischen Behinderung waren in der Ganztagsform organisiert. Sie wurden, wie Heimsonderschulen, als geschlossene Anstalten geführt, in denen die Teilnahme häufig verpflichtend war und therapeutische Konzepte beherrschend waren. Die Zusammenführung von Kindern und Jugendlichen mit ihrer Familie hat nur in sehr beschränktem Maß stattgefunden. In letzter Zeit wurde in manchen Bundesländern beschlossen, Heime abzuschaffen (vgl. Myschker 2009, S. 288).

Die eigenständigen und öffentlichen Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen werden in den meisten Bundesländern seit den 1960er Jahre als Halbtagschulen ausgebaut. Die historische Entwicklung der Halbtagschule steht dabei in engem Zusammenhang mit anderen Bereichen des deutschen Sozialstaates (Gottschall/Hagemann 2002, S. 13, nach Willmann 2007a, S. 24):

1. Trennung von Bildung und Erziehung (Schule vs. Jugendhilfe),
2. hohe Selektivität des Bildungssystems durch Dreigliedrigkeit des Schulsystems,
3. Vorrang der Familie und geringer Ausbau öffentlicher Kinderbetreuung, und
4. berufsständische Differenzen zwischen dem Lehrerberuf und der „Semiprofessionali-

tät“ der Erzieherberufe.

Kinder und Jugendliche werden in der Sonderschule am unterrichtsfreien Nachmittag meistens mittels Beratungs-, Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen in Einzel- oder Gruppenförderung pädagogisch betreut und begleitet (Ellinger et. al 2007, S. 9). Häufig wird eine Freizeitgestaltung nach der Schule im familiären Rahmen als sinnvoll angesehen. Unterschiedliche Formen der sonderpädagogischen Frühförderung, der Versorgung und Betreuung in Tagesstätten und Horten am Nachmittag, psychotherapeutische Maßnahmen und sozialpädagogische Aktivitäten sind oft feste Bestandteile des Wochenplans der Halbtagschule. Daher werden manche Kinder und Jugendliche auch in der Halbtagschule pädagogisch und erzieherisch ganztägig betreut und begleitet (ebd., S. 10). Die ganztägigen Betreuungsangebote (z.B. Hort, Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen) in Trägerschaft außerschulischer Einrichtungen, die der Halbtagschule angegliedert sind, unterscheiden sich streng genommen von der Ganztagschule.

Der Bund führte das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“ zuerst im Zeitraum von 2003 bis 2007, danach bis 2009, durch, um den Auf- und Ausbau der Ganztagschulen in den einzelnen Bundesländern zu fördern. Außerdem hat die Kultusministerkonferenz 2003 eine neue Definition der Ganztagschule eingeführt. Diese Definition legt folgende formale Kriterien der Ganztagschule fest und stellt die Basis für die Vergabe der Mittel in den Ländern dar (vgl. KMK 2006, S. 4, nach Oelerich 2007, S. 17):

- Über den vormittäglichen Unterricht hinaus wird an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt.
- Das ganztägige Angebot umfasst täglich mindestens sieben Zeitstunden, es wird ein Mittagessen bereitgestellt.
- Die nachmittäglichen Angebote werden unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit ihr durchgeführt sowie in einen konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht gestellt.

Hierbei kann das Nachmittagsangebot von außerschulischen Trägern angeboten werden und Schule sowie außerschulische Träger müssen sich auf ein gemeinsames Konzept verständigen, wobei die Gesamtverantwortung bei der Schulleitung liegt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Berlin 2005, S. 485). Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein relevanter außerschulischer Kooperationspartner und daher stellt die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe eine wichtige Aufgabe beim Ausbau der Ganztagschulen dar (ebd., S. 486).

Die KMK unterscheidet drei Formen der Ganztagschulen, die anhand der genannten Definition geregelt werden (KMK 2006, S. 5, nach Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 25; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Berlin 2005, S. 485):

1. *In der voll gebundenen Form* sind alle Schüler/innen verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

2. *In der teilweise gebundenen Form* verpflichtet sich ein Teil der Schüler/innen, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

3. *In der offenen Form* ist ein Aufenthalt – verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot – in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist freiwillig; sie ist durch die einzelnen Schüler/-innen bzw. deren Erziehungsberechtigten für mindestens ein Schuljahr verbindlich zu erklären.

Hier ist die Frage, „ob die Ganztagschule für alle obligatorisch ist (gebunden), nur für einen Teil der Schülerschaft verpflichtend angeboten wird (teilweise gebunden) oder auf freiwilliger Teilnahme beruht (offen)“ (Ellinger u.a. 2007, S. 20).

Das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“ der Bundesregierung sollte primär beitragen „zum Aufbau neuer Ganztagschulen, zur Weiterentwicklung bestehender Schulen zu Ganztagschulen, zur Schaffung zusätzlicher Ganztagsplätze an bestehenden Ganztagschulen sowie zur qualitativen Weiterentwicklung bestehender Ganztagschulen“ (Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007, Art. 1 Abs. 1). Das wesentliche Ziel dieses Programms bestand darin, „dass sich Ganztagsangebote zur Betreuung, Bildung und Erziehung im Schulkindalter überwiegend im Kontext der Schulen etablieren werden“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung Berlin 2004, S. 81). Die Ganztagschulen sollten zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts sowie einer Verbindung von Bildung und Erziehung beitragen (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2009, S. 4).

Gefördert wurden die „Ganztagschulen im Sinne der jeweiligen Landesregelungen, die über ein pädagogisches Konzept verfügen“, und „Schulen einschließlich angegliederter Horte sowie Kooperationsmodelle zwischen Schule und Trägern der Jugendhilfe auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts (...), wenn die Weiterentwicklung zu einem in die Schule fachlich integrierten Ganztagsangebot angestrebt wird“ (Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007, Art. 1 Abs. 2). So konnten auch die Halbtagsschulen, die mit einem Hort zusammenarbeiten, mit Hilfe dieses Programms gefördert werden, wenn sie mit einer außerschulischen Einrichtung zusammenarbeiten und dadurch ein Ganztagsangebot garantiert wird. Diese Kooperationsform von Schule und außerschulischen Einrichtungen („ganztägige Betreuungsangebote“) wird in der Statistik der Ganztagschulen auch zu den offenen Formen gezählt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Berlin 2005, S. 486).

Dadurch ist die Zahl der Ganztagschulen in Form unterschiedlicher Modelle (in offener oder gebundener Form) überwiegend im Primarbereich bundesweit erheblich gestiegen (vgl. Reh/Schütz 2008, S. 156). 2006 wiesen die Kultusminister gegenüber 2002 doppelt so viele Ganztagschulen aus, die inzwischen mehr als ein Drittel aller Schulen ausmachen (vgl.

Lohmann 2009, S. 3f.). Es sind „mehr als drei Viertel aller integrierten Gesamtschulen und mehr als die Hälfte aller Förderschulen sowie 40% der Schulen mit mehreren Bildungsgängen ganztägig“. Auch in anderen Schulformen erhöht sich ihr Anteil, nämlich auf 30% der Gymnasien, 29% der Grundschulen und 19% der Realschulen (ebd., S. 4). Im Grundschulbereich ist die offene Form und in der Gesamtschule die gebundene Form dominant (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 25).

Die Entwicklung der Ganztagschule im Rahmen einer neuen Definition der KMK und dieses Programms steht insbesondere im Zusammenhang mit dem mittelmäßigen Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in den PISA-Studien. Seit 2001 haben PISA-Ergebnisse die Bildungsreformdebatte anregt und die Frage nach der Leistungsfähigkeit der deutschen Halbtagschule aufgebracht. Als Vorteil der Ganztagschule wird angesehen, dass sie durchschnittlich bessere Schulleitungsergebnisse und Kompetenzniveaus ermöglicht (vgl. Willmann 2007a, S. 24). Nach Popp (2004, S. 46f.) hat die Ganztagschule gegenüber Halbtagschulen den Vorteil, dass sie Problemschülern eine adäquatere pädagogische Betreuung bietet und eine intensivere, verbesserte Lehrer(in)-Schüler(in)-Beziehung ermöglicht, „da sich Lehrkräfte und Schüler/innen im Freizeitangebot auf andere – unterrichtsferne – Weise begegnen können“. Ein umfassendes Bildungsangebot der Ganztagschulen wird auch bei der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen als erforderlich angesehen, weil sie „nicht nur einer intensiven pädagogischen Betreuung (Beziehungsarbeit)“ bedürfen, sondern auch „der Bereitstellung vielfältiger sozialer Erfahrungsräume, auch außerhalb der Unterrichtssituation“ (vgl. Willmann 2007a, S. 25).

Die Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz sehen den Beitrag der Ganztagschule sowie –angebote an Schulen darin, dass sie durch eine Mischung kognitiver, sozialer, emotionaler und kreativer Angebote und Anforderungen die Möglichkeiten des fachlichen wie auch des sozialen Lernens von Kindern und Jugendlichen erweitern (vgl. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004, S. 5). Diese Förderung kann insbesondere dann gelingen, „wenn Schule und Jugendhilfe in Kooperation ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung gemeinsam planen und durchführen“ (ebd., S. 6). In gebundener und teilweise gebundener Form organisiert die Schule regulären Unterricht und ergänzende Angebote wie beispielsweise Wahlunterricht und Arbeitsgemeinschaften. Darüber hinaus gehende Aktivitäten können in unterrichtlich nicht besetzten Zeiträumen auch durch öffentliche oder freie Träger der Jugendhilfe, durch Träger der Jugendarbeit, Verbände oder Vereine gestaltet werden. Die Schule kann Ganztagschule- bzw. -angebote in offener Form kooperativ mit einem kommunalen oder freien Träger der Jugendhilfe organisieren und durchführen (ebd.).

Die Kultusministerkonferenz sieht insbesondere beim Ausbau des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung als erforderlich an, dass die Träger von Eingliederungshilfen „nach dem Sozialgesetzbuch entsprechend ihren jeweiligen Zuständigkeiten, Kompetenzen und Aufgaben frühzeitig“ einbezogen werden (vgl. Diskussionspapier der KMK 2010, S. 9). Dies ermöglicht insbesondere die Sicherstellung der Barrierefreiheit und der Schülerbeförderung, Ausstattung mit vielfältigen Lehr- und Lernmitteln, Gewährleisten von Nachteilsausgleich, Assistenz und angemessene Kommunikationsmöglichkeiten sowie das Einbeziehen anderer Fachdienste (ebd., S. 9f.).

Die Ganztagschule entwickelt sich in den einzelnen Bundesländern in vielfältiger organisatorischer und konzeptioneller Form (vgl. Jörg 2006, S. 46ff.; Ellinger et. al 2007, S. 22f.; Holtappels et. al 2008, S. 24ff.). Im Folgenden werden Bayern (in allen Schulformen) und Berlin (Grundschule und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt)²¹ als Beispiele beschrieben. In Bayern gibt es für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangstufe 5 bis 10 eine offene Ganztagschule. Die bayerische Ganztagschule in gebundener rhythmisierter Form richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit spezifischem Förderbedarf. Heute versucht Berlin, ein Ganztagschulmodell auf der Grundlage des Konzeptes „Inklusion“ in Anbindung an die UN-Behindertenrechtskonvention zu entwickeln.

In **Bayern** werden Ganztagschulen in gebundener und offener Form seit dem Schuljahr 2002/2003 angeboten. Ferner wird auch eine Mittagsbetreuung, die 1992 durch einen Landtagsbeschluss gestartet wurde, als Angebot einer pädagogischen Betreuung – ab dem Schuljahr 2008/09 auch in verlängerter Form – angeboten.

- Im Schuljahr 2010/2011 gibt es insgesamt 761 Ganztagschulen in gebundener Form, zu denen die Hauptschulen mit 408 Standorten, 239 Grundschulen, 93 Förderschulen, sieben Gymnasien und vierzehn Realschulen gehören. Über 38.000 Schülerinnen und Schüler erhalten ein gebundenes Ganztagsangebot (vgl. www.ganztagschulen.bayern.de/index.php?Seite=925&).
- Zum Schuljahr 2009/2010 bestanden 2.831 Gruppen von offenen Ganztagschulen mit rund 60.000 Schülerinnen und Schüler an insgesamt 1.042 Schulen. Hierzu gehören 527 Hauptschulen, 80 Sonderpädagogische Förderzentren und Schulen zur Lernförderung, 164 Realschulen, 27 Wirtschaftsschulen und 244 Gymnasien. Im Schuljahr 2010/2011 konnten 3.140 Gruppen durch Genehmigung weiter ausgebaut werden (vgl. www.ganztagschulen.bayern.de/index.php?Seite=924&).
- Im Schuljahr 2010/2011 bestehen 5.192 Gruppen von (teils verlängerter) Mittagsbetreuung an 1.900 Grundschulen (rund 79% der bayerischen Grundschulen) und 84 Förderschulen, wobei circa 79.500 Kinder diese Angebote erhalten (ebd.).

In Bayern haben *gebundene Ganztagschulen* in der Regel eine oder mehrere Ganztagsklassen pro Jahrgangsstufe, denen parallel mindestens eine Regelklasse gegenüber steht (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2010a, S. 6). Unter der bayerischen gebun-

²¹ In Berlin existiert für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen keine Sonderschule mehr. Dort sind die Schulen in der Sekundarstufe 1, also auch die Integrierten Sekundarschulen, Ganztagschulen (siehe Kapitel 7: Exkurs).

denen Ganztagschule wird verstanden, dass

- ein durchgehend strukturierter Aufenthalt in der Schule an mindestens vier Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden für Schüler verpflichtend ist,
- die vormittäglichen und nachmittäglichen Aktivitäten der Schüler in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen,
- der Pflichtunterricht im Sinne eines rhythmisierten Tagesablaufs auf Vormittag und Nachmittag verteilt ist,
- an vier Wochentagen grundsätzlich eine Unterrichts- und Betreuungszeit jeweils von 8 bis 16 Uhr gewährleistet wird,
- den Schülern ein Mittagessen zur Verfügung gestellt wird (ebd.).

Gebundene Ganztagschulen tragen zur Rhythmisierung des Schultags durch Abwechslung der Unterrichtsstunden mit Übungs- und Lernzeiten sowie sportlichen, musischen und künstlerisch orientierten Freizeitaktivitäten bei. Die Ganztagschule in gebundener Form zielt insbesondere darauf ab, eine stärkere individuelle Förderung zur Entwicklung kognitiver und sozialer Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Daher unterbreiten gebundene Ganztagschulen zusätzliche unterrichtliche Angebote und Fördermaßnahmen wie

- mehr Unterrichtsstunden, z.B. in Deutsch, Mathematik, Englisch (je nach Konzept der Schule),
- Unterrichtsstunden für interkulturelles Lernen bzw. sprachliche Integration,
- mehr Lern- und Übungszeiten für Schülerinnen und Schüler mit Lerndefiziten oder besonderen Begabungen,
- Hausaufgabenhilfen, und
- Projekte zur Gewaltprävention, Freizeitgestaltung, Berufsorientierung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2009).

Wichtige „pädagogisch-erzieherische“ Ziele der gebundenen Ganztagschule betreffen folgende Bereiche:

- Stärkere individuelle Förderung zur Behebung von Defiziten sowie zur Unterstützung besonderer Begabungen durch gezielte Lern- und Übungsphasen
- Verstärkte Übernahme von Aufgaben im Bereich der Werteerziehung, der Vermittlung sozialer Kompetenzen und kultureller Identität
- Hilfe zur Berufsorientierung und Förderung der Ausbildungsfähigkeit der Schüler
- Erziehung zu Selbstständigkeit und Eigenverantwortung
- Erziehung zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung und Förderung individueller Neigungen
- Gesundheitserziehung durch Erziehung zu mehr Bewegung und zu gesunder Ernährung
- Unterstützung der Familien durch verlässliche sowie kompetente Betreuung und Förderung der Schüler am Nachmittag (ebd., S. 9)

An der gebundenen Ganztagschule arbeiten überwiegend Lehrkräfte und Förderkräfte, wobei auch externe Kräfte für die Betreuung der Mittagszeit sowie für die Freizeitgestaltung, Berufsorientierung oder erzieherische Angebote eingesetzt werden (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2010a, S. 7). Diese Angebote an staatlichen Schulen sind, mit Ausnahme des Mittagessens, kostenfrei.

Dagegen bietet die *offene Ganztagschule* als ein freiwilliges schulisches Angebot den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 5 bis 10 ganztägige Förderung und Betreuung an (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2009). Offene Ganztagschulen bieten Bildungs- und Betreuungsangebote von Unterrichtsende bis mindestens 16 Uhr an meistens vier der fünf Wochentage (wöchentlich mindestens 12 Stunden). Die Eltern können ihre Kinder nur für bestimmte Wochentage anmelden. Die Anmeldung erfolgt für ein ganzes Schuljahr.

Offene Ganztagschulen sind an Hauptschulen, Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt Lernen (Hauptschulstufen), Sonderpädagogischen Förderzentren (Hauptschulstufen), Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien einzurichten (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2010b, S. 7). Die Förderung und Betreuung findet meistens in klassen- und jahrgangsstufenübergreifenden Gruppen statt. Die Mindestschüleranzahl für eine offene Ganztagschule beträgt an Hauptschulen, Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien 14 und in den Förderzentren 8 Schülerinnen und Schüler (vgl. www.ganztagschulen.bayern.de/index.php?Seite=1145&).

Diese Schulform beinhaltet Angebote wie eine tägliche Mittagsverpflegung, Hausaufgabenbetreuung und Fördermaßnahmen, verschiedene Freizeitangebote mit sportlichen, musischen und gestalterischen Aktivitäten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2010a, S. 7). Somit tragen offene Ganztagschulen dazu bei, den Schülerinnen und Schülern einen strukturierten Tagesablauf zu bieten, sie bei der Erledigung der Hausaufgaben zu unterstützen, ihnen einen vielfältigen Erfahrungsraum für soziales Miteinander zu bieten und sie bei einer sinnvollen Freizeitgestaltung zu unterstützen (ebd., S. 8).

Die Angebote in der offenen Ganztagschule müssen von den externen Kräften wie Sozialpädagogen, Erziehern und Honorarkräften aus den Bereichen Sport, Kunst, Musik, Medien, Jugendhilfe oder Arbeits- und Wirtschaftsleben geleistet werden. Nach Verfügbarkeit können auch Lehrkräfte eingesetzt werden. In den staatlichen Schulen legt der Schulleiter die Anforderungen an die erforderliche Fachkompetenz des Personals fest, während an den kommunalen Schulen und Schulen in freier Trägerschaft der Schulträger bzw. Kooperationspartner für die erforderlichen Kompetenzen Sorge zu tragen hat (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Inkrafttreten vom 1. August 2010). Kosten für zusätzliches Personal offener Ganztagschulen übernehmen der Freistaat Bayern, die Kommunen/freien Träger und die Eltern gemeinsam.

In Bayern kann bei Bedarf und abhängig von regionalen Gegebenheiten eine *Mittagsbetreuung* eingerichtet werden. So kann in kommunaler oder freier Trägerschaft eine verlässliche Betreuung von Kindern vom Ende des stundenplanmäßigen Vormittagsunterrichts an bis etwa 14 Uhr

(Mittagsbetreuung) oder bis mindestens 15.30 Uhr (verlängerte Mittagsbetreuung) angeboten werden. Ihre Ziele liegen darin, die Erziehungsarbeit des Elternhauses und der Schule zu unterstützen, sowie bei einem entsprechenden Bedarf eine Betreuung von Schülerinnen und Schülern der Grundschule und der Förderschulen zu ermöglichen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus vom 28. Juli 2010).

Die Mittagsbetreuung der Schule ersetzt nicht die Aufgaben der mit den Förderschulen verbundenen Horte, Tagesstätten und ähnlichen Einrichtungen. Auch ist sie keine Fortsetzung oder Aufarbeitung des lehrplanmäßigen Unterrichts (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2010c, S. 6). Die sozial- und freizeitpädagogisch ausgerichteten Betreuungsangebote sollen Folgendes berücksichtigen, um ihre Aufgaben zu erfüllen (ebd. S. 15):

- Die körperlichen und psychischen Bedürfnisse der Kinder nach Schulschluss
- Sozialerziehung, Werteerziehung, kulturelle Bildung
- Möglichkeiten zur individuellen Förderung in offenen Spiel- und Lernsituationen unter freizeitpädagogischen Gesichtspunkten
- Die verstärkte Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens (bei der verlängerten Form)

Dadurch erhalten Kinder die Möglichkeit, ohne Lern- und Leistungsdruck ihr starkes Bedürfnis nach Gesprächen, freiem Spielen und Bewegung auszuleben. Die Nutzung der Angebote erfolgt selbstbestimmt und freiwillig (ebd., S. 17). Insbesondere ist die verlängerte Mittagsbetreuung mit einer verlässlichen Hausaufgabenbetreuung verbunden, die zu einem freiwilligen Basisbetreuungskonzept des jeweiligen Trägers gehört. Diese Betreuung darf jedoch nicht als eine Nachhilfe oder ein individuelles Förderangebot verstanden werden. Vielmehr handelt es sich um eine regelmäßige Unterstützung und Beaufsichtigung in Absprache mit der Schule bei der Erledigung ihrer Aufgaben (ebd., S. 21).

Die (verlängerte) Mittagsbetreuung wird durch sozialpädagogisches Fachpersonal sowie andere geeignete Personen in Gruppenstärke von mindestens 12 Kindern geleitet. Entsprechende pädagogische Qualifikation oder ausreichende Erfahrung in Erziehungs- oder Jugendarbeit werden vorausgesetzt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2010c, S. 12). Die Kosten für diese Angebote tragen in der Regel Staat, Kommunen und Eltern gemeinsam (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus vom 28. Juli 2010).

In **Berlin** wird seit dem Schuljahr 2005/2006 flächendeckend eine ganztägige Förderung und Betreuung an Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt angeboten. Hier finden sich an den Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt zwei Ganztagsmodelle (Senator von Berlin 2011, S. 59f.):

- *Offene Ganztagschule*

Im Rahmen der verlässlichen Halbtagsgrundschule ist eine kostenfreie Betreuung von 7.30-13.30 Uhr gesichert. Darüber hinaus wird durch Erzieherinnen und Erzieher kostenpflichtig

Betreuung zwischen 6.00 und 18.00 Uhr und eine Ferienbetreuung angeboten, sofern dies von den Eltern beantragt wird und ein Bedarf nachgewiesen werden kann.

- *Gebundene Ganztagschule*

Die Schülerinnen und Schüler nehmen außerhalb des Unterrichts an kostenfreien Betreuungsangeboten zwischen 7.30 und 16.00 Uhr verpflichtend teil. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, eine Betreuung ab 6.00 Uhr bzw. von 16.00-18.00 Uhr und in den Ferien kostenpflichtig in Anspruch zu nehmen, sofern ein Bedarf nachgewiesen werden kann.

Im Berliner Schulgesetz (vgl. §19 Abs. 2) zeichnen sich die Angebote der Ganztagschule folgenderweise aus:

- Die außerunterrichtliche Förderung und Betreuung umfasst neben der Beaufsichtigung während der Mittagspause insbesondere vertiefende Übungen, Hausaufgabenbetreuung, Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen. Die Schule unterbreitet darüber hinaus weitere Angebote und bezieht sie in das Schulleben ein.
- Sie soll Kooperationen insbesondere mit Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Musikschulen, Sportvereinen und Volkshochschulen vereinbaren.
- Sie kann Erziehungsberechtigte und andere qualifizierte Personen, die die kulturelle, soziale, sportliche, praktische, sprachliche und kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern, einbeziehen.

Die Ganztagschule ist auch in Berlin schul- und sozialpädagogisch konzeptualisiert und erstreckt sich zeitlich vom Vormittag über die Mittagspause bis zum Nachmittag. Es wird hierbei als wichtig angesehen, dass an den Ganztagschulen eine enge Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Maßnahmen angeboten wird. Dabei sollte in enger Kooperation von Lehrkräften, Erzieher/-innen, Sozialpädagogen/-innen, Eltern und außerschulischen Partnern „ein ganzheitliches Konzept von Bildung, Erziehung und Betreuung“ angestrebt werden (vgl. Senator von Berlin 2011, S. 59). Somit soll „eine veränderte Lernkultur“ geschaffen werden, „indem Zeitstrukturen an Lernrhythmen angepasst werden“ und die individuelle Förderung intensiviert wird (ebd.).

In Berlin streben vor allem die Grundschulen das Konzept „Inklusiver“ Bildung und Erziehung an. Integrierte Kinder und Jugendliche bedürfen verlässlich strukturierter und gestalteter personeller, räumlicher und materieller Rahmenbedingungen. Daher wird an den Berliner Grundschulen die gebundene Ganztagschule angeboten. Bei dieser ist es über die Unterrichtsphasen hinaus erforderlich, „dass auch im Ganztagsbereich fachlich qualifiziertes Personal auf die besonderen zusätzlichen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung eingeht“ (ebd., S. 61).

Um den erhöhten Anforderungen der „inkluisiven Grundschulen“ zu entsprechen, wird der Einsatz pädagogischen Personals mit der Qualifikation „Facherzieherin für Integration“²² als

²² Ein qualifiziertes Zertifikat „Facherzieher für Integration“ ist in Berlin durch eine Weiterbildung für die Arbeit in Integrations-Kitas (Facherzieher/-in für Integration) zu erwerben. Die berufsbegleitende Weiterbildung umfasst in der Regel 160 Stunden bzw. 20 Seminartage. Diese Qualifikation vermittelt Kenntnisse und Kompetenzen in den Bereichen: „Entwicklung integrativer Erziehung und gesetzliche Grundlagen; menschliche Entwicklung, Entwicklungsstörungen, Diagnostik und Therapie; sozialpädagogische Methoden für eine differenzierte Gruppenarbeit; Beobachtung und Beobachtungsverfahren, Prozessanalyse zur Kommunikation, Kooperation und Konfliktklärung; fachliche Kooperation, Zusammenarbeit mit Eltern und Institutionen“, usw. (vgl. Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin 2010, S. 30f.).

notwendig angesehen (ebd.). Die Qualifikation umfasst

- Grundkenntnisse zu Theorien und Modellen inklusiver Pädagogik,
- Grundlegendes Wissen zur Kindesentwicklung, Erkennen von Auffälligkeiten in Entwicklungsprozessen, insbesondere zu den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache,
- Strategien zur Prävention und Intervention bei Risikolagen,
- Kennen und/oder Entwickeln von Konzeptionen inklusiver Pädagogik,
- Kenntnisse zur Förderdiagnostik und Umsetzung der pädagogischen Inhalte bei der Förderplanung,
- Befähigung zur Auswahl besonderer Fördermaßnahmen,
- Führen von Lerndokumentationen,
- Befähigung zur partnerschaftlichen Kooperation mit den Eltern in allen relevanten Bereichen,
- Strategien zur Kooperation mit anderen am Erziehungsprozess beteiligten Institutionen,
- Fähigkeit zur multiprofessionellen Teamarbeit, und
- Kompetenz bezüglich „Übergängen/Berufsorientierung für die Sekundarstufe I, insbesondere die integrierten Sekundarschulen (ebd., S. 61f.).

Die Ganztagsschule bietet insbesondere Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weitere Lernhilfen, um das Erreichen der allgemeinbildenden Bildungsziele zu unterstützen. Sie soll ferner dazu beitragen, behinderungsbedingte Nachteile auszugleichen, gesellschaftliche Teilhabe sowie selbständige Lebensgestaltung zu entwickeln und zu sichern, Eigenaktivitäten der Kinder zu fördern, kompetentes Freizeitverhalten zu entwickeln, und die motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten unterstützen (ebd., S. 61).

In beiden Bundesländern werden die Ganztagsschulen mit unterschiedlichen Konzepten und Organisationsformen durchgeführt. Sie bieten pädagogische Maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit speziellen Bedürfnissen im Rahmen der gebundenen Ganztagsschule mit dem erhöhten Einsatz von Lehrkräften (Bayern) oder mit dem Einsatz pädagogischen Personals mit der Qualifikation für „Facherzieher/-in für Integration“ (Berlin). Während in Bayern die Ganztagsschule auch Förderschulen sowie Förderzentren umfasst, wird sie in Berlin als integrations- bzw. inklusionsfördernde Maßnahme verstanden.

Das Konsortium der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) untersuchte die Veränderungsprozesse, die von 2005 bis 2010 an den Ganztagschulen in Deutschland stattgefunden haben. Ihr Hauptinteresse liegt darin, zu analysieren, „welchen Beitrag der Ganztagschule zu einer Qualitätsverbesserung an den Schulen leistet und wie Ganztagschule auf die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler wirkt“ (Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2010a, S. 6). Zunächst bietet Angebotsvielfalt ein Qualitätsmerkmal des Ganztagsbetriebs, da sie die Voraussetzung zur Erweiterung der schulischen Lernkultur und Erfüllung der verschiedenen Lernbedürfnisse aller Schülerinnen und

Schüler durch Ganztagschule ist (ebd., S. 22). Hier legt es folgendes Skalenbeispiel zur Erhebung der Angebotsvielfalt vor:

Typen von Ganztagsselementen	Items, die in den Gesamtindex Angebotsbreite eingehen
Hausaufgabenbetreuung und Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit • Förderunterricht für Schüler/-innen mit niedrigen oder hohen Fachleistungen • Spezifische Fördermaßnahmen (z.B. für Schüler/-innen nichtdeutscher Muttersprache/Herkunft)
Fachbezogene Angebote	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematische Angebote • Naturwissenschaftliche Angebote • Deutsch/Literatur • Fremdsprachen-Angebote • Sportliche Angebote • Musisch-künstlerische Angebote
Fächerübergreifende Angebote	<ul style="list-style-type: none"> • Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote • Technische Angebote/Neue Medien • Gemeinschaftsaufgaben und Formen von Schülermitbestimmung (z.B. aktiver Klassenrat) • Formen sozialen Lernens (z.B. Streitschlichtungskurse) • Formen interkulturellen Lernens • Dauerprojekte (z.B. Chor, Schülerzeitung)
Freizeitbezogene Angebote	<ul style="list-style-type: none"> • Freizeitangebote in gebundener Form (obligatorische Pflichtauswahl aus Angebotskatalog) • Freiwillig zu nutzende Freizeitangebote (z.B. Ballspiel am Nachmittag) • Beaufsichtigung von Schülern in der Freizeit

Tab. 14: Skalenbeispiel: Erhebung der Angebotsvielfalt (vgl. Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2010a, S. 22)

Nach den Ergebnissen dieser Studie ist die Teilnahme der Schüler/-innen an den Grundschulen am höchsten bei den freizeitbezogenen Angeboten sowie Arbeitsgemeinschaften, während sie bei der Hausaufgabenbetreuung einen mittleren Wert erreicht (ebd., S. 9f.). In der Sekundarstufe I erreichen fächerübergreifende Elemente die höchsten Werte (etwa zwei Drittel), projektspezifische Angebote folgen und alle anderen Angebotselemente weisen deutlich geringe Teilnahmequoten auf (ebd., S. 10). Hier werden Angebote auf drei Ebenen der Förderung unterschieden, nämlich 1. die in den Unterricht integrierte Förderung, 2. gezielte ergänzende Fördermaßnahmen und 3. Förderung im Rahmen des Zusatz- und Neigungsprogramms (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München 2010a, S. 15).

Das Konsortium stellt fest, dass die Teilnahme an der Ganztagschule bei Kindern und Jugendlichen folgende Wirkung zeigt:

- Dauerhafte Teilnahme verringert das Risiko für Klassenwiederholungen.
- Dauerhafte Teilnahme verringert problematisches Sozialverhalten.
- Dauerhafte Teilnahme verbessert bei hoher Schulqualität (z.B. differenzierenden Lehrmethoden) die Schulnoten.
- Wirkungen auf die Entwicklung von Schulnoten, Motivation und Schulfreude der Schüler/-innen sind abhängig von Angebotsqualität und Regelmäßigkeit der Teilnahme (vgl. Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2010b).

Die Wirkung ist jedoch stark von den Bedingungen der Ganztagschule, nämlich von den personellen, räumlichen und sachlichen Ausstattungen sowie von den zwischenmenschlichen

Beziehungen bei der Förderung abhängig. Das heißt:

- Die Studie weist darauf hin, dass sich bei regelmäßigem Ganztagsschulbesuch eine Minderung problematischen und unterrichtsstörenden (aggressiven und abweichenden) Verhaltens sowie weniger Gewaltbereitschaft einstellt (Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2010a, S. 14f.). Die Angebote der Ganztagschule im Bereich der Mitentscheidungs- und Handlungsspielräume (bezüglich der Planung und Inhalte) fördern die soziale Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler (ebd.).
- Die Schulnoten werden dann besser, wenn die pädagogische Qualität der Angebote hoch ist, ein unterstützendes Lernklima vorhanden ist und die Schülerinnen und Schüler durch die Aktivitäten motiviert und herausgefordert werden (ebd., S. 16f.).
- Für die positive Wirkung der Ganztagschule spielt die wahrgenommene Qualität der Angebote eine wichtige Rolle, und inwieweit sie den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegenkommt (ebd., S. 15). Angebote, die sich am Vorwissen und an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren und positives Sozialklima bieten, mildern auch die Abnahme der Lernmotivation und Schulfreude nach dem Übergang in die Sekundarstufe I (ebd., S. 16).
- Die Wahrnehmung der Angebotsqualität steht in engem Zusammenhang mit „sozialklimatischen Merkmalen“. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler nehmen die Qualität der Angebote positiv wahr, wenn die Lehrkräfte die berufliche Belastung gering empfinden, und wenn die Lehrer-Schüler-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehung, sowie die Beziehung zwischen Schüler/-innen und dem Personal aus den Ganztagsangeboten positiv gestaltet werden (ebd., S. 24).

Die Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal ist für die Verknüpfung von Ganztagsangeboten und Unterricht wichtig. Allerdings ist die tatsächliche Zusammenarbeit der beteiligten Personalgruppen insgesamt gering (ebd., S. 25). Die Studie zeigt, dass ihre Kooperation an Schulen intensiver wird, wenn die Beteiligung des weiteren pädagogisch tätigen Personals an der Planung, Entwicklung und Gestaltung der Ganztagschule zunimmt (ebd.). Diese Studie weist ferner darauf hin, dass das Familienklima durch den regelmäßigen Ganztagsschulbesuch des Kindes profitiert, da sich die Eltern dadurch unterstützt und entlastet fühlen. Den Ergebnissen zufolge erleben die Eltern beim Ganztagsschulbesuch mit großer Mehrheit keine Beziehungsveränderung zu ihren Kindern (ebd., S. 21). Da Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen oft ein soziales und wahrnehmungsbezogenes Problem haben, ist es zweifelhaft, ihre Förderung „mit zusätzlichen pädagogischen Maßnahmen unter Zuhilfenahme von Fachleuten aus erzieherischen, bildenden, betreuenden und beratenden Einrichtungen zu versuchen“ (vgl. Ellinger et. al 2007, S. 30). Hier wäre es vielmehr sinnvoll, „seitens der Schule zur raschen und verlässlichen Erweiterung ihrer privaten sozialen Kontakte beizutragen“ (ebd.). Eine große Lern- und Freizeitgruppe kann für diese Kinder und Jugendliche ungünstig sein, weil sie häufig Schwierigkeit beim Umgang mit ihren Mitschülern haben und ständig individualisierte Begleitung und Förderung fordern. Hier sollte ihr Lern- und Betreuungsumfeld sorgfältig gestaltet werden, wenn ihnen Ganztagsangebote angeboten werden.

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen befinden sich häufig in einer ungünstigen

familiären Lage (beispielsweise Eltern mit Alkoholabhängigkeit, Tablettensucht oder Depression), in der „für sie Unterstützung und Fürsorge oft nicht gegeben sind“ (vgl. Ellinger et. al 2007, S. 30). Daher kann die Förderung bei diesen Kindern und Jugendlichen häufig nicht durch die Unterstützung ihrer Eltern begleitet werden, vielmehr „greift man vorwiegend auf die professionelle Sozialpädagogik zurück“, obwohl „deren Hilfeleistungen im lebensweltlichen Zusammenhang und weiteren biografischen Verlauf der Kinder und Jugendlichen nur sehr bedingt anschlussfähig sind“(ebd.). Es ist unerlässlich, zu versuchen, ihre familiären Verhältnisse im alltäglichen sozialen Umfeld – nicht im institutionellen Rahmen – zu verbessern.

8.4.2 After-School-Programme in Korea

Die koreanische Schule ist prinzipiell keine Halbtagschule, sondern eine Ganztagschule (vgl. Bildungsgesetz für Elementare und Sekundäre Schule, Kapitel 4, Art. 24), in der der Unterricht über die Mittagspause bis in den Nachmittag stattfindet. Die planmäßigen Unterrichtsstunden sind je nach Schulstufe unterschiedlich. Im Allgemeinen ist die Dauer eines Schultages in der Grundschule nach dem Jahrgang differenziert, wobei für einen Schultag zwischen 4 bis 6 Unterrichtsstunden (jeweils 40 Minuten) eingeplant werden können. Der Unterricht in der Mittelschule erstreckt sich im Allgemeinen auf 6 oder 7 Unterrichtsstunden (jeweils 45 Minuten) pro Tag, während in Oberschule meistens 7 bis 8 Unterrichtsstunden (jeweils 50 Minuten) täglich stattfinden. Hier können die nachmittägigen Angebote als Maßnahmen der Schule verstanden werden, die den planmäßigen Unterricht ergänzend durchgeführt werden. Dagegen bezeichnen sich ganztägige Angebote im Rahmen der vorschulischen Erziehung als „Ganztagsklasse“, in der Kinder täglich mehr als acht Stunden betreut werden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 107).

Die Entwicklung der „After-School-Programme“ in Korea kann in drei Phasen unterteilt werden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2007d):

1. Einführungsphase (seit 1995), in der diese Maßnahme als die „Hauptaufgabe der Schulreform“ (1995) beschlossen wurde, der „Plan für die Förderung der Aktivitäten in After-School“ (1996) durchgesetzt wurde und sie „als Maßnahme zur Kostenreduzierung der Förderung in privaten Förderinstituten“ (2004) unternommen wurde.
2. Umsetzungsphase (2005/2006), in der das Konzept der nachmittägigen Angebote unter dem Begriff „After-School-Programme“ zusammengefasst und weit verbreitet umgesetzt wurde. Besonders Kinder und Jugendliche mit sozial benachteiligtem Hintergrund im ländlichen Raum waren die Hauptzielgruppe. Finanziell wurde vorwiegend die Nachmittagsbetreuung der Grundschülerinnen und –schüler unterstützt.
3. Erweiterungsphase (seit 2007), in der das Konzept der „After-School-Programme“ rechtlich sowie organisatorisch festgelegt, stabilisiert und qualitativ verbessert wurde und wird. Beabsichtigt wird, die personellen und materiellen Ressourcen im regionalen Zusammenhängen bestmöglich zu nutzen.

Der unmittelbare Anlass für die Realisierung der „After-School-Programme“ an den koreanischen Schulen war der zweite Bericht der Regierung über die Bildungsreform (1995), der einen

Abschnitt über die „Förderung der Begabung und Neigung (Talent/Aptitude Education)“ von Kindern und Jugendlichen beinhaltete (vgl. Lee, S. H. et al. 2007, S. 290). Diese Förderung wurde als Maßnahme für die Persönlichkeits- und Fähigkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen verstanden, bei der ihre individuelle Vielfalt geachtet werden sollte (ebd.). Daher wurden seit 1996 „Aktivitäten in der After-School“ als unterrichtsergänzende Programme in den Schulen eingeführt. Hier wurde neben der Förderung der „Begabung und Neigung“ von Schülerinnen und Schülern die Reduzierung der Kosten, die durch die Förderung in privaten Förderinstitutionen entstehen, ein wichtiges Ziel. Außerdem besteht das Ziel der „After-School-Programme“ darin, sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern bessere Bildungschancen zu bieten und ferner ihre soziale und berufliche Integration zu fördern. Hierbei soll die Bindung zwischen Schule und Gemeinde verstärkt werden (vgl. Jung, G. H. 2007, nach Lee, S. H. et al. 2007, S. 291).

Die Entwicklung der After-School-Programme in Korea steht im Zusammenhang mit komplexen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Forderungen (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2007d). Zum einen geht es darum, die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer Interessen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten im außerunterrichtlichen Rahmen zu fördern. Zum anderen spielt es auch eine Rolle, dass die Schulen stark konkurrenz- und leistungsorientiert sind. Gute Schulleistungen sind das Ausselektierkriterium beim Übergang von der Mittelschule in die gymnasiale Oberschule sowie beim Eintritt in die Hochschulen, die stark reglementiert sind. Dies hatte eine extreme Verbreitung von Nachhilfe- und Förderungsangeboten im außerschulischen Bereich zur Folge. Die Abhängigkeit von diesen privaten Angeboten, sowie deren Kosten, sind inzwischen ein schulisches und gesellschaftliches Problem geworden. Zur Forderung nach einer kostengünstigen Betreuung und Erziehung in der „After-School“ führte unter anderem auch die Zunahme berufstätiger Mütter und allein erziehender Mütter oder Väter sowie von Kindern und Jugendlichen aus den sozial benachteiligten Familien (vgl. www.jbgje.go.kr/index.jsp?SCODE=S0000000449&mnu=M001003009; <http://www.kbgjed.go.kr/pages/main/main.jsp?basecode=0016&menucode=0166>).

Die Ergebnisse von PISA-Studien wirken sich für die weitere Entwicklung dieses Konzeptes in Korea vor allem in den weiterführenden Schulen anregend aus. Die Schülerinnen und Schüler der koreanischen Schulen erreichen bei den PISA-Ergebnissen in den Bereichen Mathematik- und Lesekompetenz einen sehr guten Platz. Ihre Lernmotivation in Mathematik und das Interesse an Mathematik stellen sich gleichzeitig auffällig niedrig dar. Manche Experten sind der Auffassung, dass dies in Zusammenhang damit steht, dass das Interesse sowie die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler vernachlässigt werden. Die Bewältigung dieser

Diskrepanz zwischen der Leistungsfähigkeit und der Motivation ist eine wichtige Aufgabe der koreanischen Bildungsregierung, die After-School-Programme als eine gute Lösung erachtet (vgl. www.ganztagsschulen.org/8855.php).

Die „After-School-Programme“ werden heute als ein Betreuungsprogramm für Klein- und Vorschulkinder, als eine „Talent/Aptitude Education“ sowie niveauorientierte/vertiefte unterrichtsergänzende Förderangebote und auch als ein Programm für lebenslanges Lernen für Schülerinnen und Schüler verstanden. Sie finden außerhalb des planmäßigen Unterrichts auf der Grundlage von Freiwilligkeit, Verschiedenheit und Offenheit statt (vgl. Byun, J. I. et. al 2009, S. 22). Das koreanische Bildungsministerium differenziert die Ziele der „After-School-Programme“ gemäß den Entwicklungsstufen von Kindern und Jugendlichen bzw. Schulstufen nach vier Ebenen:

- Nachmittagsbetreuung sowie Erfüllung der Lernbedürfnisse (von Jahrgang 1 bis 3 in der Grundstufe),
- „Talent/Aptitude Education“ im schulischen Rahmen (von Jahrgang 4 bis 6 in der Grundstufe),
- fachunterrichtsergänzende und –vertiefende Nachhilfe und „Talent/Aptitude Education“ für die Reduzierung der privaten Nachhilfekosten (von Jahrgang 1 bis 3 in der Mittelschulstufe), und
- fachunterrichtsergänzende und –vertiefende Nachhilfe, Stress-Management, Berufsbildung, usw., wobei die Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt steht (von Jahrgang 1 bis 3 in der Oberschulstufe) (vgl. <http://afterschool.edunet4u.net/as/introduce/step.jsp>).

Im Jahr 2006 wurden in fast alle Grund- und Mittelschulen (98,7%) „After-School-Programme“ eingeführt. 39,4% Grundschulschülerinnen und –schüler, 27,6% Mittelschulschülerinnen und –schüler und 64,2% Oberschulschülerinnen und –schüler (allgemeinbildende Oberschulen: 73,4%, berufsbildende Oberschulen: 38,7%) waren daran beteiligt (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2006a, S. 1). Das Koreanische Bildungsministerium (2009a, S. 4) berichtet, dass 2008 an fast allen Schulen (99,9%) Nachmittagsschulen durchgeführt werden und 54,3% aller Schülerinnen und Schüler an diesen Angeboten teilnehmen. Hierbei beteiligen sich 50.388 Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf der 8.509 Klassen (Sonderklassen und Sonderschulklassen) an den „After-School-Programmen“ (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 107).

Die allgemeinen Rahmenbedingungen für die Ziele, den personellen Einsatz, die Aufgabengebiete sowie die materiellen Ressourcen der „After-School-Programme“ für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden sich in der Handreichung des regionalen Schulamtes. Was für Kinder und Jugendliche geeignet ist, vereinbaren Schule, Eltern und Schulbehörden zusammen. Insbesondere wird das „After-School-Programm“ als Freizeitangebot angesehen, an dem sich Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zusammen beteiligen können, um ihre sozialen Kompetenzen positiv zu

entwickeln (Choi, H. R./Shim, S. S. 2000, nach Jung, G. S./Kim, H. J. 2005, S. 199). Auch können ihre sozialpsychologischen Erfahrungen sowie ihre soziale Problemlösungsfähigkeit positiv beeinflusst werden (vgl. Kim, J. E./Kim, H. S. 2003; Seoh, B. S. et al. 2003, nach Jung, G. S./Kim, H. J. 2005, S. 200).

Die Ziele der „After-School-Programme“ für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus der schul- und bildungspolitischen Sicht bestehen darin,

- unter Berücksichtigung ihrer Wünsche und Bedürfnisse, sowie derjenigen ihrer Eltern, den Schülerinnen und Schülern die Chance anzubieten, ihre Fähigkeiten sowie Zuneigung zu entwickeln,
- durch vielfältige Angebote ihre Bedürfnisse zu erfüllen und die Qualität ihrer schulischen Förderung zu sichern,
- ihren speziellen Bedürfnissen entsprechende therapeutische Förderung anzubieten, die Kosten für private Förderinstitute zu reduzieren und die Zeit ihrer Förderung zu erweitern (Provincial Office of Education, Gyeong-sang Buk-do 2007, S. 146).

Das Koreanische Bildungsministerium (2010b, S. 37) legt die Förderung der „ganzheitlichen Entwicklung“ sowie die Entlastung berufstätiger Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als die Ziele der „After-School-Programme“ sowie der Ferienangebote für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf fest. Die Schulbehörde soll sich darum bemühen, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den „After-School-Programmen“ teilnehmen können, die an den allgemeinen Schulen angeboten werden (ebd.).

Die „After-School-Programme“ sollen unterrichtsergänzende und –vertiefte Angebote, therapeutische Förderung (z.B. Psychotherapie, Kunst-, Spiel-, Bewegungs-, Beschäftigungs-, Entspannungstherapie), sportliche, musische, künstlerische oder kulturelle Aktivitäten, Freizeitaktivitäten, erlebnispädagogische Angebote und auch spezielle Programme zur Förderung der sozialen Fähigkeiten, sowie der Persönlichkeitsentwicklung beinhalten. Die unterrichtsergänzende und –vertiefte Förderung orientiert sich an den Themen und Kompetenzen der ausgewählten Unterrichtsfächer (vorwiegend Englisch, Mathematik und Koreanisch) unter Mitwirkung der Lehrkräfte.

Die „After-School-Programme“ werden oft in folgenden drei Formen durchgeführt (ebd., Provincial Office of Education, Gyeong-sang Buk-do 2007, S. 147):

- Eine Schule führt ein eigenes Programm durch.
Auf der Basis des Schulprogramms bietet sie verschiedene niveauorientierte Programme an. Sie gestaltet die Klassen nach den entsprechenden Themen.
Die Schule und Lehrkräfte stimmen die Programme ab und setzen bei Bedarf außerschulisches Personal ein.
- Eine Schule führt in Kooperation mit den Nachbarschulen die Programme durch.
Häufig findet diese Form statt, wenn Mangel an Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern besteht, oder wenn die Nachbarschulen spezielle Ausstattungen anbieten können.
Sie nutzen die Lehrkräfte der Schulen und setzen bei Bedarf außerschulisches Personal ein.
- Die Schule führt die Programme in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen durch.

Sie nutzt die Fördereinrichtungen vor Ort.

Die Schulleitung schließt einen Vertrag mit bestimmten Fördereinrichtungen bzw. mit deren einzelnen Mitarbeitern. Die außerschulischen Einrichtungen bzw. Mitarbeiter übernehmen die Durchführung der Programme.

An der Schule wird eine Verwaltungskommission für „After-School-Programme“ gebildet, die vorrangig aus Klassenlehrkraft, Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung, Eltern, außerschulischem Personal besteht. Sie erstellt die Schulpläne für die Nachmittagsschule, untersucht den Bedarf seitens der Schüler/-innen sowie Eltern in Hinblick auf die Teilnahme an der Nachmittagsschule sowie deren Angebote. Sie vereinbart die Programme und die Kosten der Angebote sowie des Personaleinsatzes (vgl. Provincial Office of Education, Gyeong-sang Buk-do 2007, S. 151). Die Bezahlung, die Arbeitsstunden sowie andere Arbeitsbedingungen der außerschulischen Einrichtungen beziehungsweise des Personals werden in einem Vertrag zwischen ihnen und der Schule vereinbart.

Häufig werden die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Regelschulen während des Semesters und auch in den Ferien in den Sonderklassen pädagogisch und erzieherisch gefördert. Die Sonderklassenlehrer entscheiden in der Vereinbarung mit der Verwaltungskommission für „After-School-Programme“ über die Programme und erstellen Jahres- und Wochenpläne für eine Gruppe (oft 4 oder 5 Schülerinnen und Schüler). Sie können diese Programme allein, mit Unterstützung der sonderpädagogischen Hilfskräfte, oder in Zusammenarbeit mit außerschulischem Personal durchführen. Wenn die Schulen keine ausreichenden Ausstattungen und Ressourcen haben, können sie eine Maßnahme zusammen mit benachbarten Schulen durchführen (vgl. Office of Education, Gyeong-gi-do Yong-in 2009/2010, S. 3). Es entscheidet die Schule, wie oft sie die Programme durchführt. Beispielsweise findet die Nachmittagsschule an den Schulen in Stadt Yong-in mindestens zweimal pro Woche je für zwei Stunden statt (ebd., S. 4).

Die Schule kann bei eigenem Bedarf oder einem entsprechenden Wunsch der Eltern die sozialen Einrichtungen und Förderinstitutionen vor Ort nutzen. Die Personalkosten, Arbeitszeiten sowie –bedingungen werden durch den Vertrag zwischen Schulleiter und Personal vereinbart (vgl. Office of Education, Gyeong-gi-do Yong-in 2009/2010, S. 7). Die Einrichtungen beziehungsweise ihr Personal müssen der Schulleitung einen Förderplan vorlegen und regelmäßig über Ergebnisse berichten. Neben der Möglichkeit, vielfältige Angebote zu nutzen, ist es ein Vorteil dieser Angebote, die in Verantwortung außerschulischer Einrichtungen bzw. Personen stattfinden, dass die Lehrkräfte nicht durch die Übernahme außerunterrichtlicher Aufgaben überfordert werden. Zu klären ist allerdings die pädagogische Qualifikation des außerschulischen Personals, sowie die Kooperation zwischen diesem und den Schulen bzw. Lehrkräften.

Die Kosten des Mittagessens sowie der außerschulischen Angebote tragen häufig die Eltern. Kinder und Jugendliche können sich auch mit finanzieller Unterstützung des Schulamtes an den „After-School-Programmen“ innerhalb der Schule oder in den gewünschten außerschulischen Einrichtungen beteiligen. Es gibt die Möglichkeit eines „Voucher-Systems“ (Gutschein). Dies ist eine finanzielle Unterstützung derjenigen Eltern, die sich spezielle Förderangebote für ihre Kinder nicht leisten können. In der Regel bezahlt der Staat bzw. die Regionalregierung zwei Angebote pro Schülerin oder Schüler, wenn die Schule für diese Kinder, die schon im regionalen Regierungsamt gemeldet sind oder von den Lehrkräften empfohlen wurden, „Voucher“ verwendet hat (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2006a, S. 58).

Es existiert ein „Unterstützungszentrum für After-School-Programme“ im regionalen Schulamt. Hier wird ein drei- oder fünfjähriger Plan für Ziele, Durchführungsrichtlinien und Strategien der Nachmittagsschulen vor Ort ausgearbeitet. Ihre Hauptaufgaben bestehen insbesondere darin, die verschiedenen Ressourcen für die Nachmittagsschulen vor Ort anzubinden, die Programme durchzuführen und weiterzuentwickeln, Personal für diese zu qualifizieren, sowie die Schulen finanziell zu unterstützen. Hierbei beaufsichtigen sie die Verwaltungskommissionen der „After-School-Programme“ und fördern die gemeindenahere Kooperation der Einrichtungen und Organisationen (Medien, Betrieben, Bibliotheken, Museen, Kultur- sowie Sportzentren, Theater, usw.). Darüber hinaus entwickeln sie Kooperations- und Fördermodelle für die Nachmittagsschule, kontrollieren die Zufriedenheit der Schüler-/innen, Lehrkräfte und Eltern (vgl. Korean Educational Development Institute 2010, S. 4ff.). Sie bieten auch Ferienprogramme, wenn sie über die nötige räumliche und personelle Ausstattungen verfügen. Diese sind meistens kostenfrei.

Insbesondere bieten und entwickeln die Sonderpädagogischen Unterstützungszentren Nachmittags- und Ferienangebote zur Förderung von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010b, S. 37). So treffen die Mitarbeiter der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren eine Vereinbarung mit der Schule, wenn die Eltern eines der Angebote der Zentren beantragen. Diese Angebote beinhalten verschiedene Bereiche wie Freizeitprogramme, begabungs- und neigungsorientierte Programme, oder berufliche und therapeutische Förderung. Unter Verantwortung der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren kooperieren die Sonderpädagogen dieser Zentren auch mit außerschulischen Förderinstitutionen und sozialen Einrichtungen vor Ort. So findet die Nachmittagsbetreuung in der Schule oder in den entsprechenden Institutionen und Einrichtungen statt. Die Mitarbeiter arbeiten auch mit der Verwaltungskommission für „After-School-Programme“ der Schule sowie mit dem „Unterstützungszentrum für After-School-Programme“ des Schulamtes zusammen. Informationen dazu finden sich auf den Webseiten des

jeweiligen Schulamtes.

Das „Korean Educational Development Institute“ stellt Untersuchungsergebnisse bezüglich der koreanischen Ganztagschulen vor (vgl. Byun, J. I. et. al 2009). Diese sind wie folgt:

- Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nehmen ständig zu. Eine Schülerin bzw. ein Schüler besucht durchschnittlich 2,3 Angebote (Grundschulschüler: 1,4, Mittelschulschüler: 1,6, Oberschulschüler 4,1) (ebd., S. 156f.).
- Die Eltern tragen die Kosten für die Angebote sowie Mittagessen. Die Einführung der „After-School-Programme“ reduziert ihre finanzielle Belastung nicht ausreichend, obwohl sie im Vergleich mit den privaten Förderinstituten viel günstiger sind.
- Zu den häufigsten Angeboten gehören besonders an den Oberschulen unterrichtsbezogene Angebote (56,4%), an den Grundschulen vor allem begabungs- und neigungsorientierte Programme (43,6%) (ebd., S. 160). Die meisten Eltern sind der Meinung, dass die Angebote bisher in sehr beschränkten Bereichen angeboten werden, weshalb die Vielfalt der Angebote gesichert werden sollte (ebd., S. 355).
- 68,1% des beteiligten Pädagogen sind die Lehrkräfte und 31,9% sind außerschulisches Personal. Insbesondere werden die unterrichtsbezogenen Angebote meistens (90,2%) durch die Lehrkräfte geleitet (ebd. S. 178). Der Befragung dieser Untersuchung zufolge fühlen sich die meisten Lehrkräfte (92,2%), die sich an den Nachmittagsschulen beteiligen, durch ihre Arbeit belastet (ebd., S. 268).
- Die Schülerinnen und Schüler (39.920) werden zweimal pro Woche jeweils für zwei Stunden durch einen Studenten-Mentor (insgesamt ca. 9.983 Studenten-Mentoren) unterstützt (ebd., S. 198). Die Unterstützung des Mentors wird sowohl von den Lehrern als auch den Schülern positiv eingeschätzt (ebd., S. 354)

Hier ist es festzustellen, dass die Nachmittagsschule insbesondere in den Oberschulen stark auf unterrichtsorientierte Angebote ausgerichtet ist. Dies kann die Entwicklung einer größeren Vielfalt und die Nutzung verschiedener Ressourcen der Gemeinde erschweren. Während die Zahl der Nachmittagsschulen steigt, könnte die Qualität ihrer Angebote nachlassen und die Belastung der Lehrkräfte zunehmen. Die Studenten-Mentoren können auch den Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ gute Unterstützung bieten, wenn ihre Rolle nicht nur auf den Bereich der Lernhilfe beschränkt bleibt, sondern sie auch als Gesprächspartner fungieren.

Diese Untersuchung ist allgemein und umfasst mehr quantitative als qualitative Bereiche. Die Veränderung des emotionalen und sozialen Verhaltens bei Schülerinnen und Schüler bezogen auf die Nachmittagsschule ist anhand dessen kaum einzuschätzen. Es ist erforderlich, in den kommenden Jahren die Auswirkung der Nachmittagsschule auf Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ zu untersuchen, um einschätzen zu können, ob sie für diese Gruppe sinnvoll ist und inwiefern ihre Angebote diesbezüglich noch verbessert werden sollten.

9. Bildung der pädagogischen und sonderpädagogischen Professionalität

9.1 Pädagogik für Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Emotional/Behavioral Disorders

In diesem Abschnitt geht es primär darum, was man unter „Sonderpädagogik“ in Deutschland

und unter „Teuk-su Gyo-yuk“ (Sondererziehung) in Korea versteht. Dies bezieht sich auf die Aufgabenfelder der Lehrkräfte sowie ihre Ausbildung. Des Weiteren geht es um die Debatte über „eine Pädagogik für integrative bzw. inklusive Förderung“ von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die insbesondere in Deutschland seit den 1980er Jahren mit großer Heftigkeit stattfindet.

9.1.1 Sonderpädagogik in Deutschland

Die Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in Deutschland im Allgemeinen mit unterschiedlichen Begriffen wie Heilpädagogik, Behindertenpädagogik, Sonderpädagogik, Rehabilitationspädagogik oder Förderpädagogik bezeichnet. Davon sind die Begriffe Sonder- und Heilpädagogik am meisten verbreitet. Diese wurden eigentlich in einem jeweils anderen Kontext verwendet. Sonderpädagogik entstand als Bezeichnung für das Fach der Sonderschullehrerbildung, während sich Heilpädagogik auf die Ausbildung von diplomierten Pädagogen an Fachhochschulen bezogen hat (vgl. Stein 2009a, S. 4f.). Heute werden Heilpädagogik und Sonderpädagogik als synonyme Begriffe verwendet und sie werden häufig auch zu Heil- und Sonderpädagogik zusammengefasst.

Man versteht unter Heil- und Sonderpädagogik eine „Pädagogik unter dem Aspekt spezieller Erziehungserfordernisse beim Vorliegen von Lern- und Erziehungshindernissen (Behinderungen und sozialen Benachteiligungen)“, was sich auf „alle Institutionen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit speziellem Erziehungs- und Bildungsbedarf“ bezieht (vgl. Speck 2008, S. 18). In diesem Kontext ist die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bzw. Verhaltensgestörtenpädagogik ein spezialisierter Arbeitsbereich der Heil- oder Sonderpädagogik, „der durch die Beschäftigung mit Erziehung bei Verhaltensstörungen gekennzeichnet ist“ (Hillenbrand 2008, S. 28).

In der Fachrichtung Sonderpädagogik werden verschiedene Berufsgruppen für schulische und außerschulische Handlungsfelder qualifiziert. Der Sonderpädagogik an Schulen dient das sonderpädagogische Lehramtsstudium sowie das Master-Studium für Sonderpädagogik, woraus sich Berufsmöglichkeiten für sonderpädagogische Lehrkräfte ergeben als „AmbulanzlehrerInnen, IntegrationslehrerInnen oder FörderklassenlehrerInnen“ (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000, von Steschow/Hofmann 2006, nach Herz 2007, S. 63).

„Sonderpädagogische Förderung“ ist heute das Hauptaufgabenfeld der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats hat bereits im Jahr 1973 von der „pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ gesprochen. Die Kultusministerkonferenz hat diesen Begriff bei ihren Empfehlungen (1994) insbesondere in Zusammenhang mit dem Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ aufgenommen (vgl. Kanter 2000, S. 52). Seither wird „sonderpädagogische För-

derung“ als Oberbegriff „für alle speziellen pädagogischen Handlungserfordernisse in Fällen erschwerter Erziehungs- und Bildungsprozesse“ (ebd.) verstanden.

„Förderung“ bedeutet etymologisch „helfend bewirken, dass sich jemand oder etwas entwickelt“ (Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, S. 76). Aus sonderpädagogischer Sicht versteht man darunter ein Konzept pädagogischen Handelns, das auf den sozialen Umgang mit Behinderungen abzielt (ebd.). Sie ist als ein wechselseitiger und dialogischer Prozess zu verstehen, da der Lernprozess nur in Kooperation zwischen Lehrer und Schüler Erfolg haben kann (vgl. Bundschuh/Scholz/Reiter 2007, S. 431). Die Förderung schließt Erziehung, Unterricht und Therapie als Methoden und Mittel ein (vgl. Speck 1996, Brezinka 1978, nach Schuck 2001, S. 63).

Die sonderpädagogische Reformperspektive, die mit der Einführung des Begriffs „Förderung“ in die sonderpädagogischen Handlungsfelder heftig diskutiert wurde, liegt nach Opp (1995, S. 522) darin, dass das Wort „Förderung“ große Praktikabilität und Offenheit andeutet, dass es die pädagogische Aufgabe positiv beschreibt, und dass es den Binnenbereich, also die Arbeit in der Schule selbst, aber auch Möglichkeiten für ambulante und kooperative Fördermaßnahmen der Förderschule in den allgemeinen Schulen andeutet. Beispielsweise bestehen nach dem niedersächsischen Erlass „Sonderpädagogische Förderung“ die Aufgaben sonderpädagogischer Förderung darin,

- 1) Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vorbeugend und pädagogisch begleitend in allen allgemeinen Schulen zu unterstützen, um der Entstehung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs entgegenzuwirken,
- 2) Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Schulen und
- 3) die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen bei der Förderung zu unterstützen (vgl. Niedersächsischer Kultusminister 2005, S. 51).

Nach diesem Erlass erweitert sonderpädagogische Förderung „die allgemeine Förderung durch andere Ziele, Inhalte, Formen oder Verfahren“, „unterstützt und begleitet Kinder und Jugendliche durch individuelle Hilfen bei der Entfaltung ihrer geistigen, emotionalen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten, ihrer Begabungen und Neigungen“ und „verwirklicht das Recht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf schulische Bildung und Erziehung nach ihren Bedürfnissen und Begabungen sowie nach persönlichem Leistungsvermögen und individuellen Möglichkeiten“ (ebd., S. 50).

In diesem Sinne unterscheidet sich nach den KMK-Empfehlungen (1994) eine sonderpädagogisch ausgerichtete Erziehung und Unterrichtsgestaltung prinzipiell nicht von allgemeinpädagogischer Arbeit, vielmehr hat Sonderpädagogik subsidiären Charakter. Das heißt, Sonderpädagogik wird als eine Teildisziplin der Pädagogik verstanden, „die in einem subsidiären Verhältnis zur Allgemeinen Pädagogik und den anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen

und pädagogischen Professionen steht“ (Lindmeier 2004, S. 517).

In den letzten Jahren ist in Deutschland „Integrationspädagogik“ im Rahmen der Pädagogik für gemeinsamen Unterricht ein viel diskutiertes Thema geworden. In den achtziger Jahren entwickelte sich „Integrationspädagogik“ als Gegenbegriff zur „Sonderpädagogik“ und als ein Sammelbegriff für eine Pädagogik, die die gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zum Ziel hat. Er taucht insbesondere seit den 1990er Jahren in zahlreichen Fachbüchern auf, in denen es um den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie um die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen geht (vgl. Boenisch 2000, S. 22). Ferner entstanden Arbeitsstellen, Ausbildungs- und Studienschwerpunkte sowie Lehrstuhlbezeichnungen an den Universitäten mit der Bezeichnung „Integrationspädagogik“ (ebd.). Prengel (1993, S. 157) versteht „Integrationspädagogik“ als einen Reformansatz, bei dem „die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler explizit im Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen und praktischen Vorhaben steht“. Preuss-Lausitz versteht in Anlehnung an Prengel diese „als Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“, die „auf soziale gleiche Chancen“ zielt, „um Individualität zu entfalten“ (vgl. Prengel 1989, nach Preuss-Lausitz 1993, S. 34). Der Fokus der „Integrationspädagogik“ liegt auf dem Aspekt der Heterogenität der Lerngruppen, also der Vielfalt der Lernausgangslagen und Entwicklungsstände (vgl. Hinz 2000; 2003).

Dagegen verstehen Meister und Sander (1993, S. 22, nach Boenisch 2000, S. 22) „Integrationspädagogik“ nicht als eine dritte bzw. neue Form zwischen Sonder- und Allgemeinpädagogik, sondern als „eine sinnvolle Verknüpfung von allgemeiner und denjenigen sonder- und heilpädagogischen Akzent- und Schwerpunktsetzungen, die die allgemeine Pädagogik bisher kaum in ihrem Blickwinkel hatte und die in der Tradition der Sonderpädagogik und der Sorge um die spezifischen Bedürfnisse des behinderten Kindes entwickelt wurden“.

Bezug nehmend auf den Begriff „Inklusion“ bzw. „inklusive Förderung“ ist auch von einer „inkluisiven Pädagogik“ die Rede, die als „eine Pädagogik für alle Schülerinnen und Schüler“ verstanden wird. Giangreco et al. (2000, S. 294, zit. nach Hinz 2008, S. 35f.) fassen folgende fünf Kernkomponenten und Leitprinzipien inklusiver Pädagogik zusammen:

- „Inklusive Pädagogik strebt heterogene Gruppierungen entsprechend der gesellschaftlichen Realität an. Es soll keine ‚Ansammlung‘ bestimmter Menschen geben.
- Wichtig sind für inklusive Pädagogik Gefühl und Status der Gruppenzugehörigkeit: Alle Schüler(innen) sind gleichgestellte Mitglieder der Gruppe; niemand wird z.B. durch einen Gast- oder Besucherstatus schon strukturell diskriminiert.
- Inklusive Pädagogik findet in üblichen Umgebungen statt: in allgemeinen Schulen, in allgemeinen Kindertagesstätten, überall dort, wo sich Menschen gemeinhin aufhalten.
- Inklusive Pädagogik entwickelt ein ausbalanciertes Lernen mit gleichwertigen Anteilen kognitiven und sozialen Lernens für alle“.

Die „inklusive Pädagogik“ schließt alle Kinder und Jugendlichen ein und für sie gibt es nur ein Schulwesen, also allgemeine Schulen. Folgt man Hinz, geht „Integrationspädagogik“ noch von einer zweigeteilten Pädagogik, das heißt von Sonder- und Allgemeinpädagogik sowie von Förder- und Allgemeinschulen aus, während sich „inklusive Pädagogik“ nur auf eine Pädagogik und eine Schule für alle bezieht. Hinz wendet sich hiermit gegen eine „Sonderpädagogik“, die auf der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs basiert. Nach ihm besteht „ein grundlegendes Spannungsverhältnis zu inklusiver Pädagogik“, „wenn und so lange sich Sonderpädagogik auf spezifische Menschen bezieht“ (Hinz 2009, S. 171). Nach ihm ist „Inklusion“ „nicht als veränderte Fortsetzung der Sonderpädagogik zu verstehen, sondern im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik zu verorten“ (Hinz 2008, S. 39).

Nach Hinz (2009, S. 174) braucht inklusive Pädagogik Unterstützungssysteme, „die spezifische Kompetenzen für bestimmte Situationen bereithalten, ohne sie jedoch gruppenkategorial zu verorten“. Eine „Umspezialisierung“, also eine auf bestimmte Situationen gerichtete Spezialisierung, wird benötigt. Im nonkategorialen Verständnis liegt das Problem nicht bei den Kindern und Jugendlichen, sondern bei den Lehrkräften oder in der Interaktion zwischen verschiedenen Schülern. Somit werden sie nicht länger „Problemschüler“ definiert (Hinz ebd., S. 175). Daher verhindern die personorientierten Zugänge der sonderpädagogischen Fachrichtungen, „sich systemisch auf Situationen und nicht etikettierend auf bestimmte Schüler und Schülerinnen gerichtete Unterstützung einzulassen“ (ebd.). Hier geht es darum, „weg von der Betonung der direkten, pädagogisch-therapeutischen Unterstützung für einzelne Schüler und Schülerinnen, hin zur indirekten Unterstützung über Beratung und Kooperation (mit) der Allgemeinen Schule und anderen Umfeldsysteme“ (Urban 2007, S. 93, S. 107, nach Hinz 2009, S. 175) zu kommen. „Eine solche erste entspezialisierte Ebene von Unterstützung“ wird durch Spezialisten für bestimmte Situationen wie etwa Schriftspracherwerb, Moderation bei Gewalt- und Mobbingproblemen, interkulturellen Kommunikationsproblemen, usw. ergänzt (Hinz 2009, S. 176).

Hier scheint es jedoch umstritten zu sein, ob inklusive Pädagogik als „eine Pädagogik für alle“ oder als eine Form, in der Sonderpädagogik und Allgemeinpädagogik nicht mehr voneinander unterschieden werden, zu sehen ist (siehe auch Kapitel 4.2.2). Ihre Aufgabe scheint „nicht mehr die pädagogische Förderung behinderter Kinder, sondern die individuelle Unterstützung oder Assistenz der (allgemeinen) Pädagogik im Rahmen einer heterogenen Schulklasse, und zwar nicht aufgrund einer spezialisierten Fachkompetenz, sondern auf der Basis von Teamentscheidungen“ (Hinz 2009, S. 39, nach Speck 2010, S. 129). Dies kann eine Verschlechterung der Qualität der unterrichtlichen und erzieherischen Kompetenzen bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Folge

haben, wenn die Sonderpädagogen zu „Lehrerspezialisten“ werden, die „ohne Förderschule – (fast) ausschließlich nur noch stundenweise in einer beigeordneten und mehr beratenden Funktion in verschiedenen Schulklassen tätig wären“ (Speck 2010, S. 51).

Die Sonderpädagogen bzw. inklusiv arbeitenden Pädagogen können jedoch in der Beratung von integrativ arbeitenden Regelschulen und deren Lehrern keine befriedigenden Unterstützungen zur Verfügung stellen, wenn sie keine ausreichenden Kompetenzen haben. In diesem Sinne könnten die Verbesserung der Professionalitätsbildung bei der sonderpädagogischen Lehrerbildung weiter gefordert werden, zu der auch Beratungs- (z.B. für Regelschullehrer sowie Eltern) und Kooperationskompetenzen (z.B. zur Arbeit im interdisziplinären Team) gehören, sowie eine Verbesserung der sonderpädagogischen Kompetenzen bei den Regelschullehrkräften während ihrer Aus- und Fortbildung.

Speck (2010, S. 109) sieht es in diesem Kontext auch als notwendig an, praktikable Nahziele von ideologischen Fernzielen zu unterscheiden, um „Stück für Stück mögliche Lösungen gemeinsamen Lernens umzusetzen und auszuweiten, ohne das Fernziel aus dem Auge zu verlieren und sich mit einer bloßen situationsabhängigen, als örtlich und zeitlich auf einige wenige Wochenstunden begrenzten Aufstockung der personellen und sächlichen Ressourcen zufrieden zu geben“.

9.1.2 Sondererziehung in Korea

In Korea wird „Teuk-su (sonder-) Gyo-yuk (Bildung, Erziehung)“ (Sonderpädagogik, sonderpädagogische Förderung) als „besondere Pädagogik sowie Erziehung für behinderte Kinder und Jugendliche“ verstanden. Das Wort „Teuk-su (sonder-, spezielle) Gyo-yuk (Bildung, Erziehung)“ ist mit „Sondererziehung“ zu übersetzen (Kim, S. K. 1987, S. 724), was dem englischen Wort „Special Education“ entspricht. Das Studium für Sondererziehung qualifiziert die Studierenden für die Handlungsfelder der Sondererziehung.

Es gibt kritische Betrachtungen zum Begriff „Teuk-su Gyo-yuk“ (Sondererziehung) in der fachwissenschaftlichen Diskussion. So merkt Eun Jung (2003, S. 1) an, dass das in diesem Begriff enthaltene „Besondere“ (Teuk-su) leicht zu „Einzelnes“ (Aussonderung) werden kann. Ferner kann die Kategorie des „Besonderen“ in der Sonderpädagogik leicht mit „Behinderung“ bzw. mit „Behinderten“ assoziiert werden. Eine weitere Gefahr entsteht nach E. Jung daraus, dass vom Wortklang sowie Wortaufbau her der Akzent nicht auf „Erziehung“ gelegt wird, sondern auf „Sonder“. Ihrer Meinung nach beeinflusst dies die pädagogischen und therapeutischen Handlungen sehr negativ, indem der Fokus nicht auf die Kinder selbst gelegt wird, sondern auf ihre Störungen, und indem pädagogische Perspektiven vernachlässigt werden (ebd.). Es gibt jedoch keinen alternativen Begriff, der „Sonder-“, bzw. „Sondererziehung“ ersetzen kann.

Obwohl in letzter Zeit „Teuk-su Gyo-yuk“ keine begriffliche Veränderung erlebt hat, haben sich die Sichtweisen auf diesem Begriff verändert. Im „Fördergesetz für Sondererziehung (1977)“ wurde „Sondererziehung“ nur in Bezug auf den Förderort „Sonderschule“ definiert. Dagegen stand in der veränderten Fassung dieses Gesetzes (1994) sonderschulische Förderung nicht mehr im Mittelpunkt der Sondererziehung, sondern eine den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entsprechende Förderung, bei der es nicht nur um den Förderort geht, sondern vielmehr um den Unterricht und therapeutische sowie berufliche Förderung. Im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen (2008)“ haben die Sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen (Special Education Related Service) sowie die mobile sonderpädagogische Erziehung als spezielle Hilfe einen hohen Stellenwert in der Sondererziehung.

Diese unterschiedlichen Sichtweisen können wie folgt formuliert werden:

- Sondererziehung bedeutet, die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in den Sonderschulen mittels spezifischer Lernmethoden zu erziehen, zu unterrichten und auf das Berufsleben vorzubereiten (1977).
- Sondererziehung bedeutet, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Hilfe von Bildungscurricula, Erziehungsmethoden sowie –materialien, die ihren Bedürfnissen entsprechen, fachunterrichtlich, therapeutisch und beruflich zu erziehen (1994).
- Sondererziehung bedeutet, mit Hilfe geeigneter Bildungscurricula sowie Sonderpädagogischer Unterstützungen die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erfüllen (2008).

Mit der Einführung des englischen Begriffs „Students with Special Education Needs“ wurde versucht, den Begriff „behinderte Kinder“ bzw. „behinderte Schüler“ durch „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ bzw. „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ zu ersetzen. „Sondererziehung“ bedeutet in diesem Zusammenhang, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Hilfe besonderer Maßnahmen sowie Unterstützungen zu fördern, da sie durch die allgemeenschulischen Maßnahmen allein nicht angemessen erzogen werden können (vgl. Park, H. Ch. 2005, S. 9). Kinder, die wegen ihrer körperlichen oder psychischen Behinderungen nicht nur allgemeenschulischer sondern auch sonderpädagogischer Erziehungsmaßnahmen bedürfen, werden als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Special Education Needs) bezeichnet, und die Erziehung für sie wird „Sondererziehung“ genannt (vgl. Choi, J. O. 2005, S. 1).

Die Sondererziehung ist durch „Allgemeinheit“ und „Spezialität“ zu charakterisieren, wie im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ in Bezug auf *Bildungscurriculum* und *Sonderpädagogische Unterstützungen* definiert wird (vgl. Lee, Y. H. 2008, S. 113). Auch das „Bildungsgesetz für Elementare und Sekundare Schulen“ (Art. 55) nennt diesen Charakter der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förder-

bedarf. Das heißt, die Sondererziehung zielt auf eine Bildung, die der Bildung in den allgemeinbildenden Kindergärten, Grundschulen, Mittelschulen und Oberschulen entspricht (Allgemeinheit), *und* auf die Förderung von lebenspraktischen Kenntnissen, Fertigkeiten sowie sozialen Anpassungsfähigkeiten (Spezialität) ab (vgl. Lee, Y. H. 2008, S. 114).

Das Curriculum für die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf folgt den beiden Prinzipien der Allgemeinheit und Spezialität. Dem Fachunterricht und den Selbständigen/Speziellen Aktivitäten des „Gemeinsamen Grundcurriculums“ sowie des „Wahlorientierten Oberschulcurriculums“ liegt die „Allgemeinheit“ zugrunde, während das „Grundcurriculum“ sowie die „Berufsbildung Wahlorientierten Oberschulcurriculums“ der „Spezialität“ folgen (siehe Kapitel 8.2.2). „Grundcurriculum“ bedeutet hier eine Adaptation des allgemeenschulischen Curriculums, durch die sich dieses auf den Bedarf von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einstellt. Die spezielle Berufsbildung ist eine Ergänzung des Wahlorientierten Oberschulcurriculums für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Aus diesem Grund definiert Seung Kook Kim (2003, S. 17) „Sondererziehung“ als schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die durch eine curriculare Adaptation realisiert wird. Im Weiteren setzt er Sondererziehung mit individueller Förderung gleich, denn individuelle Förderung bedeutet in diesem Zusammenhang die Adaptation bzw. Restrukturierung des allgemeenschulischen Curriculums.

Die „Spezialität“ bezieht sich insbesondere auf die Sonderpädagogischen Unterstützungen (Special Education Related Service), die stark an den individuellen Bedürfnissen einzelner Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf orientiert sind. Das „Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ (Art. 2) definiert die „Sonderpädagogische Unterstützung“ als „Service“. Personelle und sachliche Ressourcen werden angeboten, die zur erfolgreichen Förderung erforderlich sind. Wie bereits beschrieben, gehören hierzu Beratung, Familienunterstützung, therapeutische Förderung, Hilfskräfte, Hilfstechnologie, Lernhilfsmaterialien, und dergleichen mehr.

Demnach stellen der Unterricht anhand des Bildungscurriculums und die Sonderpädagogischen Unterstützungen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Hauptaufgabenfelder der Sonderpädagogik in Korea dar. Da sich der sonderpädagogische Förderbedarf in den unterschiedlichen Behinderungsbereichen unterscheidet, schließt Sonderpädagogik unterschiedliche Teilgebiete ein. Dazu gehört die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen von Sehen, Hören, Sprechen, Körper, Geist, Emotional/Behavior und Lernen.

In letzter Zeit wurde auch in Korea „Integration“ bzw. „Inklusion“ ein kontrovers diskutiertes

Thema in der Sonderpädagogik, und in geringerem Maße auch in der Allgemeinpädagogik. Seung Hee Park (2001b, S. 10; 2008, S. 31) ist der Auffassung, dass die starke Diskrepanz zwischen Sonderpädagogik und Allgemeinpädagogik überwunden werden sollte. Sie sieht den Aufbau eines kooperativen Verhältnisses zwischen Sonderpädagogik und Allgemeinpädagogik als erforderlich an. Integrative Förderung führt dazu, dass die Sonderpädagogik und die Allgemeinpädagogik die gemeinsame Verantwortung für Bildung und Erziehung aller Kinder und Jugendlichen übernehmen, sich professionell austauschen und ihre Kooperation verbessern. Ihr geht es nicht um eine „Integrationspädagogik“, sondern um eine „integrative Förderung“, was eine enge Verbindung von Sonder- und Allgemeinpädagogik erfordert. In letzter Zeit wurde versucht, durch „Integration“ bzw. „Inklusion“ auch die Kompetenz der allgemeinen Schulen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verbessern.

Jeong Han Woo et. al (2005, S. 185ff.) sind dagegen der Auffassung, dass in Zukunft ein eigenständiger Masterstudiengang eingeführt werden muss, in dem keine allgemeinpädagogischen oder sonderpädagogischen Lehrkräfte ausgebildet werden, sondern „integrationpädagogische“ Lehrkräfte. Bei ihnen ist Integrationspädagogik weder als Sonderpädagogik noch als Allgemeinpädagogik zu verstehen, sondern als eine neue beziehungsweise eine dritte Pädagogik. Sie fordern nicht die vollständige Abschaffung der Sonderpädagogik, sondern sie sehen „Integrative Pädagogik“ als zusätzliche Form der Lehrerbildung, bei der der Bachelorstudiengang immer noch getrennt in Sonderpädagogik und Allgemeinpädagogik erfolgen soll. Sie fordern eine Qualifizierung der Lehrkräfte für gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, bei der auf die Bildung einer sonderpädagogischen Professionalität nicht verzichtet werden kann.

In Korea ist die Diskussion über eine Pädagogik für integrative bzw. inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht sehr lebhaft. Es scheint, dass der Hauptgrund darin besteht, dass die sonderpädagogische Lehrerbildung in Korea bereits stark an der Allgemeinsonderpädagogik orientiert und behinderungsartübergreifend ist. Das Hauptinteresse liegt hingegen in der Verbesserung der behinderungsartspezifischen Professionalität der Sonderpädagogen. Hier wird integrative bzw. inklusive Förderung als eine pädagogische und sonderpädagogische Maßnahme angesehen, um schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verbessern. Jedoch findet bisher keine ausreichende Veränderung in der Lehrerausbildung statt, um diese Forderung nach Verbesserung der Lehrerkompetenzen zur sonderpädagogischen und integrativen Förderung zu erfüllen. Davon soll im Weiteren die Rede ist.

9.2 Rollen und Aufgaben von Sonder- und Regelschullehrern

Im Folgenden wird untersucht, wie die Rollen- und Aufgabenfelder der Sonder- und Regelschullehrer in Deutschland und Korea offiziell festgelegt sind und auch wie sie festzulegen sind. Diese ergeben sich aus den diagnostischen, institutionellen und unterrichtlichen/außerunterrichtlichen Konzepten zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“, die in den vorgegangenen Kapiteln thematisiert wurden. Sie sind ferner mit den Inhalten der Lehrerbildung verbunden.

1) In Deutschland

In Deutschland ist das Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer in der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände (2000) folgenderweise beschrieben worden (vgl. KMK-Beschluss vom 16.12.2004, S. 3):

1. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation.
2. Sie sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird.
3. Sie üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
4. Sie entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie Arbeitswelt generell pflegen.
5. Sie beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklima. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

In dieser Beschreibung werden die vielfältigen Aufgabenfelder von Lehrkräften erörtert. Der Unterricht ist offensichtlich die Hauptaufgabe des Lehrerberufs. Hier geht es um Planung, Organisation, Reflexion und Auswertung des Lehr- und Lernprozesses, wobei auch eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern stattfinden sollte. Die Beurteilung und Beratung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich gehören auch zur Arbeit der Lehrkräfte. Ferner müssen sie sich am internen und externen Schulevaluationsprozess beteiligen, um zur Schulentwicklung beizutragen. Daher ist die Ausbildung von erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogisch-psychologischen und diagnostischen Kompetenzen gefordert, die es durch Fort- und Weiterbildung weiter zu qualifizieren gilt.

Dies entspricht dem Berufsbild der Lehrkräfte, das der Deutsche Bildungsrat in seinem

„Strukturplan für das Bildungswesen (1970)“ vorlegte (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 217ff.). Er formuliert aus erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und psychologischer Perspektive die Aufgaben von Lehrern als Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. Die Kompetenzen, die die Sonderpädagogen zur Erfüllung dieser Aufgabenfelder erwerben sollen, konkretisiert die Kultusministerkonferenz in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (vgl. KMK-Beschluss vom 16.12.2004). Diese nennen differenzierte inhaltliche Schwerpunkte der sonderpädagogischen Lehrerbildung in Hinblick auf die Bildungswissenschaften (siehe Kapitel 9.3.2.1).

Nach den KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 liegen die Aufgaben sonderpädagogischer Förderung „in Unterricht und Erziehung, in Sonderschulen und allgemeinen Schulen, in besonderen behinderungsspezifischen Fördermaßnahmen und im Bereich der Versorgung und Pflege unter Berücksichtigung der individuellen Bildungsmöglichkeiten behinderter Kinder und Jugendlicher in einem abgestimmten pädagogischen Gesamtkonzept“ (KMK-Empfehlungen 1994). Die jeweiligen Berufsgruppen müssen entsprechende Fachkompetenzen in diesen vielfältigen Aufgabenfeldern und Handlungsformen haben. Das Professionsbild für die Lehreraufgabe, das im Zusammenhang mit diesen Anforderungen entsteht, wird unter Fachleuten vielfältig bearbeitet und entwickelt.

Stein (2004, S. 104ff., nach Stein 2006, S. 336) fasst beispielsweise die spezifischen Aufgaben von Sonderpädagogen in sechs Bereichen zusammen:

- *Diagnostik* im Sinne informeller und formaler Untersuchung sowie Urteilsbildung
- *Förderung* einschließlich einer „besonderen Förderung“, „Pflege“ und „pädagogisch-therapeutischen Förderung“ – je nach sonderpädagogischem Handlungsfeld
- *Beratung* verschiedenster Kontaktpartner wie Edukanden, Eltern, Erzieher, Regelschullehrer, Kollegen, Ärzte, usw.
- *kooperative Einbindung* in multiprofessionelle Teams und Einrichtungskontakte
- *Fähigkeit und Bereitschaft zu einer besonderen Reflexion* im Hinblick auf einzelne Kinder sowie spezifische Problemlagen
- *Parteinahme* für eine bestimmte Klientel oder einen bestimmten Förderschwerpunkt

Die sonderpädagogische Aufgabe bezieht sich primär auf einen bestimmten Förderschwerpunkt. Sonderpädagogischer Förderbedarf

„hat Konsequenzen für die Erziehung und für die didaktisch-methodischen Entscheidungen und die Gestaltung der Lernsituation im Unterricht. Er ist damit eine didaktisch-methodische Bedingung der Erziehung und Unterricht, die nur individuell bestimmt werden kann und die in jedem neuen Lernzusammenhang eigens bedacht werden muss. Sonderpädagogischer Förderbedarf lässt sich nicht allein von schulfachbezogenen Anforderungen her bestimmen; seine Klärung und Beschreibung müssen das Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen einschließen der Schule und die persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Zukunftserwartungen gleichermaßen berücksichtigen“ (KMK-Empfehlungen 1994).

Daher basiert die Arbeit der Sonderpädagogen auf einer *diagnostischen Beurteilung* von Kindern, die über die „Fähigkeit zu differenzierter Wahrnehmung und Beobachtung von Merkmalen und Ergebnissen heterogener und erschwerter Lern- und Denkprozesse einzelner Kin-

der“, „die besonderer Hilfe und Unterstützung bedürfen“, verfügt (vgl. Benkmann 2005, S. 13). Die *Förderung*, in deren Kernteil der Unterricht ist und die auch eine „besondere Förderung“ und „pädagogisch-therapeutische Förderung“ einschließt, ist die Hauptaufgabe der Sonderpädagogen. Unter Förderung wird heute insbesondere auch gemeinsamer Unterricht verstanden, bei dem „Team-Teaching“ zwischen den Sonderpädagogen und Regelschullehrern erforderlich ist.

Kretschmann (2007, S. 39f.) verteilt die Rollen von Sonderpädagogen und Grundschullehrkräften im gemeinsamen Unterricht an den Regelschulen folgenderweise:

- Die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge ermittelt den besonderen Förderbedarf der behinderten und der von Behinderung bedrohten Kinder. Sie oder er entwirft Entwicklungspläne und sorgt für die Voraussetzungen zu deren Umsetzung - u.a. durch Beschaffung geeigneter Materialien und Hilfsmittel, durch Förderung oder durch Delegation.
- Die Grundschullehrerin trägt die Hauptverantwortung für die Stoffverteilung und für die Entwicklung der nichtbehinderten Kinder. Sie erarbeitet Vorschläge zur methodischen Umsetzung und zur Auswahl von Lehr- und Lernmitteln.
- Beide Lehrerinnen und Lehrer tauschen sich regelmäßig aus, um gemeinsam die arbeitsteilig erstellten Handlungsentwürfe zu besprechen und zu überlegen, wie sie die pädagogischen Angebote für die behinderten wie die nichtbehinderten Kinder im gemeinsamen Unterricht realisieren können; und um sich abzusprechen, wer welche Anteile bei der Ausführung übernehmen soll.

Die individuellen Förderpläne sind dabei Instrumente, um die Zusammenarbeit zu regeln, die pädagogische Arbeit zu gestalten und die Ziele zwischen den Mitgliedern eines pädagogischen Teams zu vereinbaren (vgl. Kretschmann 2007, S. S. 40). Die Individualisierung des Unterrichts stellt sich dar als „eine hochstrukturierte Planungsaufgabe und Vorgehensweise, die den Einsatz unterschiedlicher Lehr- und Lernmethoden, angemessener Lernzielniveaus, verschiedener Lernmaterialien und Motivierungsstrategien vorsehen“ (Benkmann 2005, S. 13). Insbesondere ist es für Lehrkräfte erforderlich, „zusätzlich besondere Bedingungen“ zu schaffen, „damit soziale Probleme lernschwieriger Kinder in integrativen Schulklassen produktiv gelöst und kooperative Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten in Gang gesetzt werden“ (Benkmann 1999, S. 174).

Die *Beratungskompetenz* der Sonderpädagogen, die sich nicht nur auf Kinder und Jugendliche bezieht, sondern auch verschiedenste Kontaktpartner wie Eltern, Erzieher, Regelschullehrer, Kollegen einschließlich weiterer ärztlicher, psychologischer und sozialpädagogischer Berufsgruppen, und die *Kompetenz zur kooperativen Arbeit in interdisziplinären Teams* wird im Zusammenhang mit Verhaltensstörungen immer stärker gefordert (vgl. Reiser 2007, S. 176). Die Beratungsgespräche tragen beispielsweise dazu bei, „Fragen- und Problembereiche gemeinsam anzugehen, die die Beziehung zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern erschweren und die den Lernprozess beeinträchtigen“, und eröffnen ferner „neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten“ (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-

Württemberg 1996, S. 17). Insbesondere ermöglicht „Zusammenarbeit zwischen allgemeiner Schule, Sonderschule, medizinischen und psychologischen Diensten sowie mit Kirchen und Vereinen“ den Zugang zur allgemeinen Schule (vgl. KMK-Empfehlungen 2000).

Kretschmann (2007, S. 2) ist der Auffassung, dass die Arbeit von Sonderschullehrkräften, „die in Bildungseinrichtungen tätig sind, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet werden“, zukünftig zunehmen wird, ebenso wie die präventive Arbeit in beratenden Aufgabenbereichen und in multiprofessioneller Teamarbeit:

- Die künftige und über weite Strecken schon realisierte Arbeitsform wird darin bestehen, dass Sonderschullehrkräfte an Regelschulen *unterstützend* und *beratend* tätig sind; wobei es dahin kommen kann, dass die unterrichtliche Arbeit weniger wird und die Diagnose- und Beratungstätigkeit zunimmt.
- Die zukünftige Arbeit vollzieht sich *in multiprofessionellen Teams* und eine nachhaltige Wirkung der pädagogischen Bemühungen wird nur dort zu erwarten sein, wo die Teammitglieder auch reibungslos Hand in Hand arbeiten (ebd.).

Obwohl auch die Kultusministerkonferenz die Beratungs- und Kooperationsfunktion der Sonderpädagogen an den Regelschulen bei der weiteren Entwicklung sonderpädagogischer Förderung als relevant erachtet, sieht sie vor allem die Sicherung der Professionalität der Sonderpädagogen selbst als erforderlich an (vgl. Diskussionspapier der KMK 2010, S. 6). Laut der Kultusministerkonferenz zeichnet sich die Förderschule durch spezifische sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote aus, sowie durch enge Zusammenarbeit mit Partnern aus Medizin, Sozial- oder Jugendhilfe. Sie können hier eigene Bildungsangebote anbieten und unterstützen die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule (ebd.).

Ferner sind die Voraussetzungen, die vor allem für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung unerlässlich sind, das *auf das Schülerverhalten positiv wirkende Lehrerverhalten*, ihre *Bereitschaft zur Veränderung*, ihre *Fähigkeit für Reflexion sowie Evaluation des unterrichtlichen Handelns und der eigenen Rolle*. Wichtig ist dabei Folgendes (vgl. KMK-Empfehlungen 2000):

- Eine klar gegliederte Ordnung innerhalb eines verlässlichen und belastbaren Rahmens, die den Schülerinnen und Schülern Orientierung für die Gestaltung und Stabilisierung von Beziehungen im Schulalter und darüber hinaus bietet.
- Authentisches Verhalten, Klarheit und Konsequenz bei Interventionen, Flexibilität bei der Unterrichtsplanung und –durchführung, Berechenbarkeit und Verlässlichkeit des Lehrerverhaltens, welche den Schülerinnen und Schülern dazu helfen, sich auf die Lernprozesse und die Beziehung zur Lehrerin oder zum Lehrer einzulassen.
- Bereitschaft, Wille und Mut zur Veränderung eigener Sicht- und Handlungsweisen der Lehrkräfte als Voraussetzung für die Steuerung der Prozesse in Unterricht und Schule.
- Reflexion und Evaluation des unterrichtlichen Handelns und der eigenen Rolle bei den Lehrkräften, um unbewusste Handlungsmuster aufzudecken, eigene Anteile bei schwierigen Interaktionen bewusst zu machen und nach Möglichkeit Veränderungen einzuleiten.

Feuser (1995, S. 220) stellt fest, dass integrative Förderung „primär abhängig vom Bewusstsein und Rollenverständnis der Pädagogen“ ist und „erst sekundär von der aktuellen Bildungspolitik und Administration“ abhängt. Das Bewusstsein und Rollenverständnis der Lehrkräfte entspringt ihrer Haltung, die Obolenski (2001, S. 115) aus integrativer Sicht dementsprechend als „integrierende Haltung“ bezeichnet. Um mit dem veränderten neuen Rollenverständnis angemessen umzugehen, müssen Lehrkräfte diese „integrierende Haltung“ entwickeln. Die integrationspädagogische Arbeit erfordert insbesondere eine Haltung, „die grundsätzlich offen gegenüber Veränderungen ist und die die Notwendigkeit von stetigen Weiterentwicklungen sieht und unterstützt“ (ebd., S. 116).

Willmann (2010b, S. 210) definiert die Professionalität im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als „ein anderes professionelles Selbstverständnis“. Dies formuliert er in Anlehnung an andere Autoren wie folgt (ebd.):

- Sonderpädagogik ist demnach keine besondere Pädagogik, sondern eine besondere Perspektive, die sich explizit mit spezifischen Problemlagen (z.B. schulischen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten) auseinandersetzt.
- In der Erziehungshilfepädagogik geht es daher ganz grundlegend um „die Reflexion über ‚Problemkinder‘ und über festgefahrene Konfliktlagen im pädagogischen Feld, für die neue Perspektiven entwickelt werden müssen“ (Göppel 2002, S. 112f.).
- Damit thematisiert sie „nicht nur die Schwierigkeiten, die dieses Kind oder der Jugendliche hat und macht, sondern sie thematisiert in ihrem Kern das Verhältnis Erzieher-Kind und ist damit eine beziehungs- und wertorientierte Wissenschaft“ (Schad 2008, S. 34).

Für ihn besteht eine wichtige Aufgabe der Sonderpädagogen bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung in einer „pädagogischen Reflexion“, also in Überlegungen, „wie sich die Verhaltensauffälligkeiten im pädagogischen Setting bemerkbar machen, welche Folgen sich für das erzieherische Handeln ergeben und mit welchen bisherigen erzieherischen Mitteln versucht wurde, diese Probleme in den Griff zu bekommen“ (Willmann 2010b, S. 212).

Daher erfordert die gegenwärtige Schulsituation eine Kompetenzbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte, die die Breite und Struktur des gesamten Tätigkeitsfeldes berücksichtigt und neben der Fach- und Beratungskompetenz im entsprechenden Förderschwerpunkt notwendige Wissensanteile aus dem Gesamtbereich der Erziehung und Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einschließt (vgl. KMK-Empfehlungen 2000). Ferner macht die Kultusministerkonferenz insbesondere zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention *eine neue Bestimmung bezogen auf die Aufgabe sonderpädagogischer Förderung*. Nach ihr übernehmen alle Lehrerinnen und Lehrer, die unterschiedliche Stellen und Ausbildungen haben, gemeinsame Verantwortung für die unterschiedlichen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote (vgl. Empfehlungsentwurf der KMK 2010, S. 21).

Ihre gemeinsamen Aufgabenfelder umfassen „eine gemeinsam durchgeführte und verantwortete Diagnostik, die Planung des unterrichtlichen Lernangebots, angemessene Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote, Leistungsmessung und –bewertung und die Vergabe von Abschlüssen, bis hin zur Kooperation mit weiteren Partnern im Umfeld der Schule und in der Region (vgl. Empfehlungsentwurf der KMK 2010, S. 21). Alle Lehrkräfte sollen „didaktisch-methodische, diagnostische Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Unterricht, in dem pädagogische und sonderpädagogische Kompetenzen miteinander verbunden sind“, erwerben (ebd., S. 22). Zusätzliche besondere Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sollen zeitlich befristet angeboten werden. Hierbei werden die Lehrkräfte durch sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte mit vertieften und wissenschaftlich abgesicherten Kenntnissen unterstützt, die beispielsweise in der sonderpädagogischen Fachrichtung ausgebildet sind, die sich an dem Entwicklungsbereich „emotionale und soziale Entwicklung“ orientiert (ebd., S. 25f.). Zur Professionalität der Lehrkräfte der allgemeinen Schule sowie der Sonderpädagogen gehören neben den Kompetenzen Diagnostik, Unterricht, Erziehung und Förderung verstärkt Beratungs-, Veränderungs-, Reflexions- und Kooperationskompetenzen (vgl. Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. 2010, S. 12).

Speck (2010, S. 109) ist der Auffassung, dass grundlegende Reformen der Schule durch die Aus- und Fortbildung der Lehrer nur schwer zu verwirklichen sind, da Sonderpädagogik im Vergleich mit anderen Berufen ein höheres Maß an Professionalität benötigt, das nicht mit Teilwissen aus Fortbildungen zu erreichen ist:

„Im Unterschied zu anderen Berufen, deren professionelle Sektoren sich immer aufteilen und spezialisieren, wofür jeweils neues Teilwissen durch Fortbildung durchaus positiv umgesetzt werden kann, *bleibt* die professionelle Situation der Lehrer eine komplexe bzw. eine immer komplexer werdende. Sie ist nur zum geringen Teil durch neues Wissen leichter zu bewältigen. Sie ist vielmehr durch ständig unberechenbare Verhaltensweisen der Schüler und durch komplex wirkende, d.h. belastende Gruppensituationen störfähig. *Lehrer sind keine Maschinen*, bei denen wegen größerer Beanspruchung der Motor oder das Getriebe neu konstruiert und ausgewechselt werden könnte“ (ebd.).

Zwischen „sonderpädagogischen Handlungskompetenzen, die in allen Lehrämtern benötigt werden“, und „spezifischen Kompetenzen von Sonderpädagogen“ ist zu differenzieren, wobei sonderpädagogische und allgemeinpädagogische Qualifizierung „in einen Prozess gestufter Spezialisierung“ münden (vgl. Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. 2010, S. 12). Die Kultusministerkonferenz fordert auch von den sonderpädagogischen Lehrkräften vertiefte und wissenschaftlich abgesicherte Kenntnisse in Fachrichtungen, die sich an bestimmten Entwicklungsbereichen orientieren (vgl. Empfehlungsentwurf der KMK 2010, S. 7ff.).

2) In Korea

Das koreanische „Bildungsgrundgesetz“ sieht die Rolle und Aufgaben der Lehrkräfte darin,

eine „Lehrerethik“ zu etablieren und somit die „Lernethik“ der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ferner den Schülerinnen und Schülern Wissen zu vermitteln und sie dabei zu unterstützen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln (Art. 14-3). Das koreanische Bildungsministerium legte 2006 einen „Plan zur Verbesserung des Lehrerausbildungssystems“ vor. Dieser Plan beinhaltet „General Criteria on Teaching-Qualities and -Capabilities of Beginning Teacher“, worunter die folgenden Kompetenzen zu verstehen sind, die alle Lehrkräfte erwerben sollen: Diese sollen

1. über eine gesunde Persönlichkeit, Berufung sowie Moralität und soziale Verantwortlichkeit verfügen,
2. die Schülerinnen und Schüler achten, sie gerecht behandeln und dabei fördern, ihre potenziellen Fähigkeiten optimal zu entwickeln,
3. die Lernbereitschaft, das Lernverhalten, die Lernmotivation und den Lernbedarf von Schülerinnen und Schülern, ferner ihre kognitive, soziale, emotionale und körperliche Entwicklung erkennen, und ihr häusliches und soziales Umfeld kennen,
4. fachdidaktische Kenntnisse der Unterrichtsfächer haben und die wissenschaftlichen Hauptkonzepte, die Zusammenhänge dieser Konzepte und die Bewertungsmaßnahmen verstehen, ferner ihre fachdidaktischen Kenntnisse und ihre Kenntnisse über die aktuellen wissenschaftlichen Ansätze kontinuierlich verbessern,
5. das staatliche Bildungscurriculum dem Bedarf von Schülerinnen und Schülern sowie den Lernsituationen entsprechend restrukturieren und im Unterricht umsetzen, ferner sich um die Entwicklung curricularer Methoden bemühen,
6. die Erziehungsziele bestimmen, einen angemessenen Unterrichtsplan erstellen, mit Hilfe verschiedener Unterrichtsmethoden, -aktivitäten, -materialien, -medien, usw. den Unterricht effektiv durchführen, ferner die auf die Unterrichtsfächer bezogenen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern untersuchen und angemessene Erziehungsmaßnahmen anbieten,
7. den Lehr- und Lernprozess mittels verschiedener Maßnahmen den Bewertungszielen und -inhalten entsprechend bewerten, die Bewertungsergebnisse angemessen analysieren und diese für die weitere Erziehung und die Verbesserung des Unterrichts verwenden,
8. ein lernförderndes Milieu und eine entsprechende Kultur gestalten, um die Schülerinnen und Schüler darin zu fördern, ihre Probleme selbständig zu erkennen und zu lösen, aufeinander zu achten und zu vertrauen, sowie die Klassen demokratisch führen,
9. das kooperative Verhältnis zwischen den Mitgliedern der „Schulgemeinschaft“ aufbauen,
10. sich kontinuierlich darum bemühen, ihre Professionalität weiterzuentwickeln, indem sie ihre Kompetenzen für die Arbeit in der Schulpraxis erwerben und sich an schulischen und außerschulischen Fortbildungen aktiv beteiligen (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2006b).

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte müssen diese allgemeinen Aufgaben aus den persönlichen, erziehungswissenschaftlichen sowie fachwissenschaftlichen Bereichen und zudem auch die speziellen Aufgaben wahrnehmen, die zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erforderlich sind (vgl. Kim, J. K./Kim, B. H. 1988, S. 2; Jeon, B. U. 2011, S. 122).

In Korea sind jedoch Forschungen zu den speziellen Rollen sowie Aufgabenfeldern von sonderpädagogischen Lehrkräften viel weniger im Gange als in Deutschland. Diese könnten zur Weiterentwicklung der Ausbildungsprogramme für sonderpädagogische Lehrkräfte beitra-

gen (vgl. Jung, H. D. 2008, S. 53). Hier finden sich auch einige Beispiele entsprechender Autorinnen und Autoren.

Byeong Ha Kim et al. (1980, S. 118f.) fassen die Kompetenzen, die sonderpädagogische Lehrkräfte in Korea benötigen, in folgende sechs Bereiche zusammen:

1. *Verstehen der Grundlagen der Sondererziehung und Übernehmen von Verantwortung als sonderpädagogische Professionelle*: Kenntnisse der philosophischen Grundlagen der Sondererziehung, der Historie, aktuellen Entwicklungstendenzen und Entwicklungsrichtlinien der Hauptinhalte und Auswirkungen der Gesetze für Sondererziehung, Moralität und Verantwortlichkeit als sonderpädagogische Professionelle und Kenntnisse der relevanten nationalen und internationalen sonderpädagogischen Organisationen sowie deren Aktivitäten
2. *Kenntnisse der Entwicklungsmerkmale von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*: Kenntnisse der individuellen Unterschiede in der Entwicklung, der psychologischen und pädagogischen Bedeutungen der Entwicklungsmerkmale, der pathologischen Ursachen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung, sowie professionelle Auswahl und Anwendung diagnostischer Maßnahmen
3. *Auswahl angemessener Curricula und Planung von Lehr- und Lernmaßnahmen*: Bestimmung der Ziele, die den jeweiligen Lerninhalten entsprechen, Planung der Lehr- und Lernmaßnahmen, die den Zielen entsprechen, Auswahl sowie Anwendung der Lernmaterialien und –medien, Kenntnisse der wichtigsten Maßnahmen zur Verhaltensmodifikation, um mit dem Problemverhalten von Kindern umzugehen und Durchführung der individuellen Erziehungsprogramme
4. *Bewertung der Effizienz und der Ergebnisse der Sondererziehung*: Bewertung des gesamten sonderpädagogischen Erziehungssystems, der Durchführungsergebnisse der Klasse und der Erziehungsergebnisse
5. *Kooperative Arbeit mit den Beteiligten an der Sondererziehung*: Gespräch mit den Eltern, kooperative Arbeit mit den Regelschullehrern und kooperative Arbeit mit anderen Fachleuten
6. *Forschung sowie Anwendung ihrer Ergebnisse*: Kenntnisse der allgemeinen Prinzipien und Methoden der Forschung, Sammlung erforderlicher Informationen und Daten, Forschung im Team und kritisches Verstehen der aktuellen Forschungen, und Anwendung dieser Ergebnisse

Diese Aufgabenfelder basieren darauf, dass die Sonderpädagogen sowohl allgemeine Kompetenzen, die alle Lehrkräfte erwerben sollten, als auch professionelle und vertiefte Kompetenzen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben sollten (vgl. Kim, B. H. 1995, 1999, nach Choi, S. G./Kim, B. H. 2001, S. 71). Die Betrachtung der Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte orientiert sich im Unterrichtsbereich besonders am Bildungscurriculum, denn koreanische Schulen folgen einer stark bildungscurriculum-zentrierten Schulbildung. Daher steht die Durchführung des Bildungscurriculums im Mittelpunkt der Aufgabenfelder der Lehrer (vgl. Jung, D. Y. 2010, S. 44f.). Die Lehrerinnen und Lehrer haben aufgrund des Bildungscurriculums auf der Ebene von Staat, Region und Schule einen Klassenplan sowie einen individuellen Erziehungsplan für ihre Schülerinnen und Schüler zu erstellen und durchzuführen (vgl. Ryu, G. W. 2008, S. 198). Dies sind die wichtigsten Arbeitsfelder der sonderpädagogischen Lehrkräfte.

Die Anforderungen an die Qualifizierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte und auch der Regelschullehrkräfte werden auch in Korea immer anspruchsvoller, da die Schulpraxis mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf immer vielfältiger wird. Hierbei geht es primär darum, welche Rollen und Aufgaben beide Lehrkräfte bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im integrativen bzw. inklusiven Unterricht übernehmen.

Seung Hee Park (1996, nach Jung, H. D. 2008, S. 54) beschreibt die Rollen der sonderpädagogischen Lehrkräfte bei der erfolgreichen Durchführung integrativer Förderung in den Regelklassen. Demnach müssten die Sonderpädagogen primär die gesamten Grundlagen für den gemeinsamen Unterricht festlegen und die aktive Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf am gesamten Schulleben und am gemeinsamen Unterricht fördern. Eine Hauptaufgabe besteht darin, das Klassenmilieu so günstig zu gestalten, dass diese Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen als Klassenmitglieder angenommen werden können, und die Unterrichtung dieser Kinder und Jugendlichen mit Hilfe von konkreten Maßnahmen gefördert wird (vgl. Park, S. H. 2008, S. 408).

Seung Hee Park (1996, nach Jung, H. D. 2008, S. 54) sieht hier die Hauptaufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte beim gemeinsamen Unterricht wie folgt:

- angemessene Programme für die individuelle Förderung zu entwickeln,
- die Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf durch konkrete Maßnahmen zu fördern und
- ein kooperatives System zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften und Lehrkräften der Stammklasse aufzubauen.

Individuelle Förderung bedeutet eine Adaptation des Bildungscurriculums und die Bearbeitung (Erstellung, Durchführung und Bewertung) eines „Individualized Education Plans (IEP)“ (vgl. Park, S. H. 2008, S. 406). Seong Ae Kim (1997, S. 27) betont, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte sich auch darum zu bemühen haben, die sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu fördern, um ihnen beim zwischenmenschlichen Umgang in den Integrationsklassen zu helfen. Ferner unterstützen die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten in bestimmten Unterrichtsfächern und beim Auftreten unangemessener Verhaltensweisen. Auch die Einstellungsänderung von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bezüglich ihrer Mitschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Seong Ae Kim (ebd.) stellt fest, dass die Sonderpädagogen sich nicht nur um die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften bemühen sollen, sondern auch um die kooperative Arbeit aller an sonderpädagogischer und integrativer Förderung Beteiligten. Dem „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ (Art. 11) zu-

folge sind sonderpädagogische Unterstützungen auch eine wichtige Aufgabe der Sonderpädagogen geworden.

Des Weiteren unterscheidet Seong Ae Kim (1997, S. 27) die Aufgaben der Regelschullehrer von den Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte beim gemeinsamen Unterricht. Die Regelschullehrer sind für die gesamte Führung der Klasse verantwortlich. Ihre Aufgabe ist, sich auch darum zu bemühen, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln. Sie sollen didaktische Maßnahmen entwickeln, die das kooperative Lernen sowie die Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern fördern. Es gehört außerdem zu ihren Aufgabenfeldern, die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf voranzutreiben. Sie sollen sich auch darum bemühen, dass effektives Team-Teaching stattfinden kann.

Hae Dong Jung (2008, S. 58f.) beschreibt die gestiegenen Anforderungen an die Qualifikation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften im Zuge der Veränderung sonderpädagogischer und allgemeinschulpädagogischer Praxis wie folgt:

- Die Verantwortung für Sondererziehung nimmt im Bereich der allgemeinschulischen Erziehung zu, da durch die Entwicklung integrativer bzw. inklusiver Förderung Sondererziehung in der Allgemeinschulbildung einen höheren Stellenwert besitzt.
- Sonderpädagogische Lehrkräfte haben die Aufgabe, neue Erziehungsmaßnahmen zu entwickeln, um Kindern und Jugendlichen ein optimales Erziehungsmilieu anzubieten.
- Mit der Zunahme von Kindern und Jugendlichen mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen wird die Individualisierung der Erziehungsinhalte sowie –maßnahmen immer erforderlicher. Somit steigen auch die Anforderungen an die Professionalität sonderpädagogischer Lehrkräfte, um Kooperation zwischen den verschiedenen Fachwissenschaften sowie –praxen aufzubauen.
- Die technologische Entwicklung bietet in den sonderpädagogischen Handlungsfeldern nicht nur neue Möglichkeiten, sondern fordert von den sonderpädagogischen Lehrkräften auch höhere Kompetenzen, die sie erwerben müssen, um die vielfältigen Informationsmedien sowie technologischen Hilfsmittel anzuwenden.

Sonderpädagogen und Regelschullehrkräfte sollen also bei der Förderung aller Kinder und Jugendlichen gemeinsame Verantwortung übernehmen. Insbesondere soll die Professionalität der Sonderpädagogen verbessert werden, da die Integration bzw. Inklusion von ihnen verstärkt Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten fordert. Die Stärkung sonderpädagogischer Professionalität seitens der Regelschullehrkräfte sowie die Verbesserung der Kompetenzen sonderpädagogischer Lehrkräfte für integrative und inklusive Förderung sind bildungspolitische Ziele zur Qualitätsverbesserung der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008a, S. 121).

Eine Ausformulierung spezieller Aufgabenfelder der Lehrkräfte in Bezug auf schulische För-

derung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ ist jedoch kaum zu finden.

9.3 Lehrerausbildung zur sonderpädagogischen Arbeit an Sonder- und Regelschulen

Hierbei geht es um das institutionelle System und die Inhalte der Lehrerausbildung für die sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an deutschen und koreanischen Schulen.

9.3.1 Institutionelles Lehrerausbildungssystem für Sonderpädagogik

In letzter Zeit wurde in Deutschland das „Bachelor-Master-Studium“ auch im sonderpädagogischen Ausbildungsbereich eingeführt und der Master-Abschluss ist zum Zugang für den Lehrerberuf geworden. Das klassische Lehramtsstudium wird allerdings in manchen Bundesländern weitergeführt. In Korea gibt es zwar weitere Möglichkeiten, um das Zertifikat für den sonderpädagogischen Lehrerberuf zu erwerben, jedoch werden hauptsächlich sonderpädagogische Lehrkräfte durch das „Department of Special Education“ ausgebildet. In den folgenden Unterpunkten wird das jeweils unterschiedliche Lehrerbildungssystem für Sonderpädagogik in beiden Ländern thematisiert.

9.3.1.1 Lehramt und universitäres Bachelor-Master-Studium in Deutschland

Die deutsche Sonderschullehrerbildung hat sich über drei Phasen hinweg entwickelt, nämlich von einer (1) durch ein autodidaktisches Studium der vorhandenen medizinischen und heilpädagogischen Fachliteratur gekennzeichnete Phase der autodidaktischen und Meisterlehre (eine eher informelle Fortbildung: zwischen drei Wochen und zwei Jahren), über die (2) Einrichtung planmäßiger und systematischer Kurse und Lehrgänge (an je einem Wochentag oder am Wochenende, über mindestens 1/2 bis maximal 2 Jahre) hin zu einer (3) Phase des akademischen sonderpädagogischen Studiums (vgl. Vernooij 1997, S. 43ff.). Das akademische sonderpädagogische Studium blieb bis heute bestehen.

Die Wandlungen und die unterschiedlichen Organisationsformen des akademischen sonderpädagogischen Studiums begannen mit der Eröffnung der ersten „Pädagogischen Akademien“ (1926) in Preußen. Mit Gründung der „Pädagogischen Hochschulen“, beispielsweise 1945/46 in Niedersachsen als einem der ersten Länder, begann auch der Aufbau eines viersemestrigen postgradualen Studienganges für Volksschullehrer. Sie erfolgte an heilpädagogischen Instituten oder an Abteilungen für Heilpädagogik, die den Pädagogischen Hochschulen angegliedert waren. Unter sonderpädagogisch-pragmatischen und nicht zuletzt auch unter finanziellen Gesichtspunkten – eine zweijährige Beurlaubung zum Studium war für die Länder ein erheblicher Kostenfaktor – wurde allmählich ein sogenanntes „Grundständiges Studium“ eingerichtet (etwa ab Ende der 1960er Jahre). Nach einem sechssemestrigen Studium an

der Pädagogischen Hochschule (Volksschullehrer/Lehrer für Grund- und Hauptschulen) wurde eine mehrwöchige Praktikumsphase zwischengeschaltet. Endstand der Sonderschullehrerausbildung ist derzeit das achtsemestrige grundständige Studium in allen sonderpädagogischen Studienstätten (vgl. Vernooij 1997, S. 43ff.).

Die Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als universitäre Disziplin begann erst in den 1970er Jahren, denn der Bereich „Verhalten“ war Anfang der 1960er Jahre noch nicht selbständiger Studienschwerpunkt (vgl. Lindmeier 2010, S. 21). Das Gutachten „Schule und Unterricht bei verhaltengestörten Kindern“ (Bittner/Ertle/Schmid 1974), das die Förderung von Kindern mit Verhaltensstörungen als Aufgabe der Schule beschrieben hat, hat für die universitäre Verhaltensgestörtenpädagogik eine zentrale Rolle gespielt (vgl. Lindmeier 2010, S. 22). Jedoch für „eine sehr wünschenswerte Alltagsgeschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen fehlt bisher die notwendige Datenbasis“ (Hillenbrand 2006, S. 46). Daher orientiert sich etwa Hillenbrand (ebd., S. 45ff.) an zwei Arbeiten, die die Entwicklung der Institutionen (Myschker 1993, 2005, siehe auch Kapitel 4.4.1) und der Ideengeschichte (Göppel 1989, siehe auch Kapitel 4.4.2) behandeln, um die Geschichte des Arbeitsgebietes der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu untersuchen.

Unter dem Einfluss der PISA-Studien erleben die deutschen Bildungssysteme nicht nur im schulischen Bereich eine Wandlung, sondern auch an den Hochschulen. Die Kritik am deutschen Schulsystem sowie an der unzureichenden Qualifikation von Pädagoginnen und Pädagogen oder an ungeeigneten Ausbildungszeiten regte einen Umdenkungsprozess an. Qualitäts- und Effizienzicherung der schulischen Bildung durch Kompetenzsteigerung von Lehrerinnen und Lehrern ist zum Leitmotiv der Bildungsreform geworden. Im internationalen Vergleich sind die Ausbildungsanforderungen an Lehrer in Deutschland sehr hoch. Insbesondere die Regelstudiendauer für die Lehramtsstudiengänge ist in Deutschland im internationalen Vergleich überdurchschnittlich lang. Dies liegt vor allem an der Dauer der berufsvorbereitenden Phase, die in anderen Ländern kürzer ist.

1999 haben die europäischen Kultusminister beim Treffen im italienischen Bologna beschlossen, bis 2010 die Studiengänge in Europa zu vereinheitlichen. Das Ziel dieses Beschlusses bestand in erster Linie darin, eine größere Mobilität und Durchlässigkeit innerhalb des europäischen Raumes zu erreichen. Vor kurzem ist der ursprüngliche Zeitraum bis 2020 verlängert worden, womit dieser Prozess in den europäischen Ländern fortgesetzt wird, die das Ziel eines gemeinsamen europäischen Hochschulrahmens bislang nicht erreicht haben (vgl. Kremer 2009). Bei der Fortsetzung sowie Vertiefung des Bologna-Prozesses sollen künftig Handlungsschwerpunkte wie Weiterentwicklung der Curricula, Qualität der Lehre, akademische Mobilität innerhalb Europas, die soziale Dimension des Bologna-Prozesses und die Förderung des

wissenschaftlichen Nachwuchses bearbeitet werden. Hier bedeutet „soziale Dimension“, dass der Zugang zu universitärer Bildung erleichtert wird, „indem die Kompetenzen von Studierenden aus bisher unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen gefördert und gleichwertige Studienbedingungen für alle geschaffen werden“ (ebd.).

Die Kultusministerkonferenz hat am 28.02./01.03.2002 die Einführung der Bachelor-Master-Struktur in der Lehrerausbildung (vgl. KMK-Beschluss vom 02.06.2005, S. 2) beschlossen, um die „Bologna-Beschlüsse“ an den deutschen Universitäten und Hochschulen umzusetzen. In Folge dessen werden/wurden bestehende Studiengänge modularisiert und Staatsprüfungen sowie Diplome in Bachelor- oder Master-Abschlüsse (Bachelor-Master-Modell) umgewandelt (vgl. Fornefeld 2006, S. 17).

Die Bundesländer, die die neuen Studiengänge in der Lehrerausbildung bereits eingerichtet haben oder sich darauf vorbereiteten, sollten diese bis 2010 den folgenden von der KMK erlassenen Standards und vorstehenden Regelungen anpassen:

- „Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Berufswissenschaften in der Bachelorphase sowie in der Masterphase (Ausnahmen können die Länder bei den Fächern Kunst und Musik vorsehen).
- Schulpraktische Studien bereits während des Bachelors-Studiums.
- Keine Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeiten (von 7 bis 9 Semestern) (ohne Praxisanteile).
- Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern.
- Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung durch staatliche Abschlussprüfungen oder gleichwertige Maßnahmen“ (KMK-Beschluss vom 01.03.2002; vom 02.06.2005, S. 2f.).

Diese Regelungen nennen Ziele, die mit der Einführung des neuen Hochschulsystems erreicht werden sollen. Die KMK formuliert als Hauptziel in ihrem Beschluss: „Um die Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen Hochschulsystem zu sichern und im Interesse der Studierenden ist die wechselseitige Anerkennung der erbrachten Studienleistungen und der erreichten Studienabschlüsse zwischen den Ländern zu gewährleisten“ (KMK-Beschluss vom 02.06.2005, S. 2). Außerdem „zielt die Einführung des neuen Graduiierungssystems insbesondere darauf ab, die berufsqualifizierende Funktion des Studiums entsprechend den veränderten Bedingungen in der Wissenschaft und in den Tätigkeitsfeldern wieder besser zu Geltung zu bringen“ (KMK-Beschluss vom 14.04.2000, S. 3). Das heißt, im Hochschulstudium ist mit der Zunahme der Studierenden die Frage nach der Berufsvorbereitung entstanden. Somit haben sich fachliche Qualifikationsanforderungen verändert. Aufgrund dieses Wandels der wissenschaftlichen und berufsorientierten Situation gewinnt die Vermittlung von inter- und transdisziplinären Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen an besonderer Bedeutung (ebd.).

Die KMK erwartet auch, dass im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens insbesondere die „Erhaltung der ländergemeinsamen fachlichen Anforderungen für die Lehrerausbildung

(Standards in den Bildungswissenschaften sowie ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen der Fächer und ihrer Didaktik)“ und „eventueller landesspezifischer inhaltlicher und struktureller Vorgaben“ festzustellen ist (KMK-Beschluss vom 02.06.2005, S. 3). Es ist auch gewünscht, dass die Länder die Module an gemeinsamen Standards ausrichten und die Studiengänge begleitend evaluieren. Dabei ist es jedoch „Angelegenheit der Länder zu entscheiden, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss Staatsexamen erhalten bleibt oder ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt“ (ebd.).

Im Mittelpunkt der Reform stehen die beiden modularisierten Studiengänge Bachelor und Master. Die Studierenden können nach dem sechssemestrigen Bachelor-Studium für Sonderpädagogik einen polyvalenten Abschluss erreichen, falls sie die festgelegte Mindestanzahl an Leistungspunkten erbringen. Dieser Abschluss qualifiziert für Tätigkeiten in außerschulischen und schulbegleitenden Bereichen und ist die Voraussetzung zur Aufnahme eines konsekutiven, viersemestrigen Master-Studiums für Sonderpädagogik. Die fachwissenschaftlichen und die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen des Bachelor-Studiums qualifizieren nicht zum Lehrerberuf, dazu ist noch das MA-Studium erforderlich, dessen Abschluss für den Vorbereitungsdienst qualifiziert.

Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland ist seit der Reformphase der 1970er Jahre für alle Schularten einheitlich in zwei Phasen gegliedert. Zur ersten Phase gehört ein Hochschulstudium, bei dem es um den Erwerb pädagogischer Konzepte und Theorien geht. Dies entspricht einer Regelstudienzeit von mindestens acht Semestern. Für den Abschluss, also für den Zugang zum Vorbereitungsdienst, sind mindestens 240 Leistungspunkte gemäß ECTS erforderlich (KMK-Beschluss vom 06.05.1994 i. d. F. vom 05.02.2009). Während des Semesters finden verschiedene Praktika statt. Dennoch geht es in der ersten Phase nicht um eine praktische Qualifizierung, sondern um den Erwerb grundlegender Kenntnisse, Theorien und Konzepte.

Das Studium umfasst

- „Bildungswissenschaften und schulpraktische Studien, auch in den sonderpädagogischen Aufgabenfeldern,
- Studium in der Fachwissenschaft und ihrer Didaktik in mindestens einem Unterrichtsfach oder Lernbereich,
- Studium in der Sonderpädagogik; dabei soll der Studiumumfang in der Sonderpädagogik etwa 120 ECTS betragen und
- eine schriftliche Arbeit, aus der die Befähigung zu eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit erkennbar ist“ (ebd.).

Das sonderpädagogische Lehramtsstudium soll zur einen Hälfte bildungswissenschaftliche und unterrichtsfachliche Studien etwa im Verhältnis 1:2 und zur anderen Hälfte das Studium der Sonderpädagogik umfassen. Die erste Ausbildungsphase schließt mit dem Ersten Staatsexamen

ab.

Die zweite Ausbildungsphase beinhaltet das Referendariat als Vorbereitungsdienst, für das je nach Bundesland eine Dauer von mindestens 12 und höchstens 24 Monaten vorgesehen ist (KMK-Beschluss vom 06.05.1994 i. d. F. vom 05.02.2009). Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist „die auf der wissenschaftlichen Ausbildung basierende schulpraktische Ausbildung“ (ebd.). Hier „sollen die studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen berücksichtigt und Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ermöglicht werden“ (ebd.). Selbständiger Unterricht in begrenztem Umfang gehört auch zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst. Daher dient diese Phase dem Erwerb pädagogischer Handlungskompetenzen unter Praxisbedingungen, um die Befähigung zum eigenverantwortlichen Unterrichten zu erwerben (vgl. Boenisch 2000, S. 81). Für einen Masterabschluss sind dazu nach Maßgabe landesrechtlicher Regelungen bis zu 60 ECTS-Punkte aus dem Vorbereitungsdienst anzurechnen (KMK-Beschluss vom 06.05.1994 i. d. F. vom 05.02.2009). Diese Phase endet mit dem Zweiten Staatsexamen.

Die Staatsexamen werden wie folgt charakterisiert:

„Die Staatsprüfungen werden von den staatlichen Prüfungsämtern oder Prüfungskommissionen der Länder abgenommen. Die bestandene erste Staatsprüfung, die unter Mitwirkung der Hochschullehrenden ausgerichtet wird, zertifiziert die wissenschaftliche Befähigung zum Unterricht in bestimmten Unterrichtsfächern. Die bestandene zweite Staatsprüfung ist Voraussetzung für die endgültige Anstellung als Lehrer. Sie zertifiziert die Befähigung zur eigenverantwortlichen Unterrichtspraxis. Bei Anstellungsentscheidungen erhält die zweite Staatsprüfung vielfach höheres Gewicht als die erste“ (Wissenschaftsrat 2001).

Ferner wird die Fort- und Weiterbildung häufig als dritte Lehrerbildungsphase angesehen. Die Notwendigkeit der Weiterbildung von sonderpädagogischen Lehrkräften ergibt sich nach den KMK-Empfehlungen (1994) daraus, dass die Lehrkräfte sich an die verändernden Situationen sonderpädagogischer Förderung anpassen müssen, also an die „Veränderungen der Schülerschaft und ihres Umfeldes, der Aufgaben sonderpädagogischer Förderung sowie Weiterentwicklungen im Bereich der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der praktischen Handlungsmodelle“. Die Fortbildung kann auch dazu beitragen, nicht nur die pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte zu steigern, sondern auch ihre psychische Situation beispielsweise durch Beratung und Supervision zu verbessern, die die Lehrkräfte insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen häufig als schwierig und stark belastend empfinden (vgl. Hartke 2004, S. 165f.).

Die Studiengänge für das sonderpädagogische Lehramt berücksichtigen „die Zielsetzungen der Sonderschulen und der sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in anderen Schulformen und –arten mit gemeinsamem Unterricht“ (KMK-Beschluss vom 06.05.1994 i. d. F. vom 05.02.2009). Im Studium können in der Regel zwei Fachrichtungen (sonderpädagogische Förderschwerpunkte) ge-

wählt werden (ebd.). Förderschwerpunkte werden in regional unterschiedlichem Umfang angeboten. Beispielsweise werden die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten an fast allen sonderpädagogischen Studienstätten angeboten, während Sinnesbehinderungen nur an wenigen Universitäten studiert werden können (vgl. Herz 2007, S. 64).

Nach einem 2009 veröffentlichten Bericht waren zum Wintersemester 2008/2009 bereits 75 Prozent aller Studiengänge an deutschen Hochschulen auf das neue BA/MA-System umgestellt (vgl. Kremer 2009). Dies stellt einen Wandel der gesamten Landschaft der Lehrerbildung auch im Rahmen des Lehramtsstudiums für Sonderpädagogik in Deutschland dar. Dies erzeugt einen Paradigmenwechsel auch in der sonderpädagogischen Theoriebildung über den deutschsprachigen Raum hinaus, der einen Bedarf an Neukonzeptionen akademischer Qualifikationen hervorruft (vgl. Bloemers 2006, S. 127).

Bei der Einführung der BA- und MA-Studiengänge geht es insbesondere um die Umwandlung von „kategorialer Sonderpädagogik“ zu „crosskategorialer Sonderpädagogik“ (vgl. Herz 2007, S. 67). Das neue Modell ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich konzipiert. Beispielsweise werden in Hamburg drei Module aus den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten fachrichtungsübergreifend angeboten, während in Köln sonderpädagogische Studien auf den Förderschwerpunkt Lernen fokussiert sind und in Oldenburg interdisziplinäre Lehrveranstaltungen im Verbund aller Fachrichtungen angeboten werden (ebd.). Ahrbeck (2011, S. 19) sieht die Kombination von Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik, die manchmal gefordert wird, als schwierig an, da diese „auf ganz unterschiedlichen theoretischen Referenzsystemen beruhen“.

Spiess (2004, S. 134) ist der Auffassung, dass sich mit der Einführung struktureller und inhaltlicher Modularisierung in der sonderpädagogischen Lehrausbildung eine Chance anbieten kann, „Kompetenzen für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zwischen Lehrkräften an Allgemeinen Schulen, an Förderzentren sowie in der außerschulischen Erziehungshilfe (an Stelle eines Diplom-Studiengangs) neu und praxisnah zu definieren und entsprechende Lehrangebote zu konzipieren“. Es geht hierbei nicht nur um die Chancen, sondern auch um die „Risiken der stärkeren Gewährleistung von Wissenschaftlichkeit“ in der Lehrerbildung (vgl. Stein 2006, S. 335). Neben den Inhalten des BA-MA-Studiums wurde und wird es als fraglich angesehen, ob die Länge dieser Studiengänge für Sonderpädagogen angemessen ist. Diese sollen vor allem praxisnah ausgebildet werden, also aus der Sicht heil- und sonderpädagogischer Professionalität (ebd.), was sich auf den Erwerb bestimmter (professioneller) Kompetenzen bezieht (vgl. Dlugosch 1999, nach Stein ebd., S. 336).

9.3.1.2 Universitäres Bachelor-Master-Studium und Lehrertzertifikaterwerb in Korea

1) Universitäres Bachelor-Master-Studium

In Korea kann die Entwicklung des Ausbildungssystems für sonderpädagogische Lehrkräfte in drei Phasen unterteilt werden (vgl. Kim, B. H. 1999, nach Lee, Y. H. 2006, S. 276ff.):

- Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Befreiung von der japanischen Besetzung (1945): Erste Phase des Lehrlingsausbildungssystems
- 1950-1964: Lehrerausbildungskurs in der Mittelschulstufe
- Ab 1961: Hochschulausbildungssystem

Vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Befreiung von der japanischen Besetzung wurden die sonderpädagogischen Lehrkräfte durch das Lehrlingsausbildungssystem qualifiziert. So hat beispielsweise die blinde Schülerin Bong Rae Oh anderen Kindern ohne Sehvermögen die Blindenschrift, die ihr die amerikanische Missionarin Hall beigebracht hatte, gelehrt. In dieser Zeit haben auch Lehrkräfte, die in China oder Japan ausgebildet wurden, blinde oder taube Kinder in Korea unterrichtet.

Zwischen 1950 und 1964 wurden in Korea zum ersten Mal sonderpädagogische Lehrkräfte durch eigenständige Ausbildungseinrichtungen qualifiziert. 1950 wurde ein dreijähriger Lehrerausbildungskurs an einer staatlichen Schule für Blinde in Seoul („Seoul Blindenschule“) eingerichtet, um Lehrkräfte auszubilden, die blinde und hörgeschädigte Kinder unterrichten sollten (vgl. Kim, S. K. 1987, S. 725; Jung, J. J. 2002). Schülerinnen und Schüler, die diesen dreijährigen Lehrerausbildungskurs absolviert haben, konnten eine Lehrbefähigung erwerben.

Mit der Einrichtung des Studienfaches Sondererziehung (Department of Special Education) innerhalb der Fakultät für Erziehung (College of Education oder Teachers College) an der „Koreanischen Hochschule für Sozialarbeit (Fürsorge)“ (heute: Universität Dae-gu) wurden im Jahr 1961 Sonderschullehrkräfte erstmals an einer Hochschule ausgebildet (vgl. Choi, S. G./Kim, B. H. 2001, S. 71). 1964 erhielten die ersten Absolventen dieses Studienganges nach zweijährigem Studium das Sonderschullehrerzeugnis für blinde und taube Kinder. Im Jahr darauf wurde das Studium auf vier Jahre erweitert. Seit dem Jahr 1971 wurde das Studienfach für Sondererziehung an zwei weiteren Universitäten (Dan-guk und Lee-hwa) eingerichtet – seit 1980 dann an immer mehr Hochschulen (vgl. Jung, J. J. 2002).

Im Jahr 1992 wurde im Rahmen der Änderung des „Bildungsgesetzes“ festgelegt, dass auch durch die Qualifizierung in einem Masterstudiengang das sonderpädagogische Lehrerzeugnis erworben werden kann. Das koreanische Bildungsministerium hat 1996 von der weiteren Änderung des „Gesetzes für Sondererziehung“ (1995) ausgehend den „Entwicklungsplan für Sondererziehung“ beschlossen (vgl. Jung, J. J. et al. 2002). Hierin wurde festgelegt, das Ausbildungssystem der sonderpädagogischen Lehrkräfte orientiert am Masterstudiengang zu reformieren. Daher wurde beschlossen, innerhalb der „Graduate School of Educa-

tion“ (Masterstudiengang für Pädagogik) die Fachrichtung für Sondererziehung und innerhalb der „Graduate School of Special Education“ (Masterstudiengang für Sonderpädagogik) ein Lehrerausbildungssystem (zum Erwerb des sonderpädagogischen Lehrerzeugnisses) einzuführen (vgl. Jung, J. J. 2002). Dies hatte den raschen Ausbau des sonderpädagogischen Studiums an den Universitäten sowohl als Bachelorstudiengang als auch als Masterstudiengang zur Folge (vgl. Choi, S. G./Kim, B. H. 2001, S. 70ff.; Jung, J.J. 2002).

Das Ziel der Einführung dieses Systems war ursprünglich, das Ausbildungssystem sonderpädagogischer Lehrkräfte auszubauen, um das Problem des Mangels an sonderpädagogischen Lehrkräften zu lösen. Auch sollten die Ausbildungscurricula vielfältiger werden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im unterrichtlichen, therapeutischen und beruflichen Bereich gerecht zu werden (vgl. Jung, J. J. 2002). Ein weiteres Ziel bestand darin, Regelschullehrer für integrative Förderung weiter zu bilden und die Professionalität der sonderpädagogischen Lehrkräfte zu steigern. Es wird jedoch häufig kritisiert, dass dieses System zu der raschen quantitativen Expansion gering qualifizierter Sonderschullehrkräfte geführt hat (vgl. Choi, S. G./Kim, B. H. 2001, S. 70).

In Korea bieten seit 1981/1984 alle Studienfakultäten den „Bachelor“-Studiengang an, der in der Regel auf acht Semester ausgelegt ist (vgl. Kim, M. S. 2003, S. 32). Das Studienfach für Sondererziehung an den Universitäten berücksichtigt nicht immer alle Schulstufen, sondern ist je nach Universität unterschiedlich gestaltet. So gibt es Universitäten, die das sonderpädagogische Studium nur für den Elementar- oder nur für Sekundarbereich anbieten. Einige Universitäten hingegen ermöglichen ein sonderpädagogisches Studium für alle Schulstufen. Außerdem ist das Studium der Sonderpädagogik auch je nach Hochschule auf eine bestimmte Behinderungsart (Förderschwerpunkt) oder auf mehrere Behinderungsarten ausgerichtet (vgl. Jung, J. J. et al. 2002).

Während die Ausbildung der allgemeinbildenden Mittel- und Oberschullehrkräfte innerhalb der Universitäten durchgeführt wird, findet die Ausbildung von allgemeinbildenden Grundschullehrkräften innerhalb einer eigenständig eingerichteten Hochschule statt, die als „Erziehungshochschule“ (University of Education) bezeichnet wird. Das Studium an der Erziehungshochschule dauert in der Regel ebenso acht Semester. Es gibt jedoch keine eigenständige sonderpädagogische Hochschule für die Grundschulstufe. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte für die Grundschulstufe werden wie diejenigen für die Sekundarstufe an den Universitäten ausgebildet. In den Masterstudiengängen der „Erziehungshochschule“ kann Sondererziehung als eine Fachrichtung studiert werden, wodurch die Absolventen die Möglichkeit erwerben, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulen zu unterrichten oder in sonderpädagogischen Einrichtungen wie etwa Sonderpädagogischen Un-

terstützungszentren zu arbeiten.

Die Sonderschullehrer werden also für den Primär-, Elementar- oder Sekundarbereich qualifiziert und sie haben eine Spezialisierung für einen bestimmten Behinderungsbereich vorzuweisen. Die Lehrer für weiterführende Schulen müssen noch zusätzlich spezifische Unterrichtsfächer, wie Sprachen, Mathematik, Chemie, usw. belegen (vgl. Kim, S. K. 1987, S. 725). Für welche Schulstufe und welchen Behinderungsbereich sie qualifiziert werden, hängt von den Angeboten der jeweiligen Universitäten ab (vgl. Jung, J. J. et al. 2002).

Die meisten Studierenden erwerben durch das Verfassen einer Zulassungsarbeit und/oder mit dem Bestehen ihrer Abschlussprüfungen den Hochschulabschluss. Die staatlichen Examen (Teacher Certification Examination) finden erst nach dem Studium statt. Es ist jedoch möglich, ohne staatliches Examen an Schulen in privater Trägerschaft zu arbeiten, obwohl heute immer mehr Schulen in privater Trägerschaft auch den Nachweis der Befähigung durch die staatlichen Examen fordern. Dagegen ist für staatliche sowie öffentliche (public) Schulen der Erwerb des Lehrertifikats durch das staatliche Examen eine notwendige Voraussetzung. Die staatlichen Examen bestehen aus einer ersten Prüfung (schriftliche Prüfungen: erziehungswissenschaftliche Kenntnisse von ca. 30% und Fachkenntnisse von ca. 70%), einer zweiten (Aufsatz) und einer dritten (Interview, Entwurf der Lehr- und Lernpläne und Probeunterricht) (vgl. Kim, M. S. 2003, S. 40).

Zurzeit nehmen die Universitäten zu, die weitere sonderpädagogische Studiengänge einrichten. Somit vergrößern sich die Chancen auf eine sonderpädagogische Ausbildung an einer Universität. Im Jahr 2007 existierte das Fach Sondererziehung an 42 koreanischen Universitäten und zählte insgesamt 1744 Studierende (Kindergärten: 177, Grundschulstufe: 735, Sekundarstufe: 832 Studierende) (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2007a, S. 99). Allerdings bestanden im gleichen Jahr Masterstudiengänge für Sondererziehung an der „Graduate School of *Special Education*“ an 3 koreanischen Universitäten mit insgesamt 270 Studierenden, während 43 Universitäten Sondererziehung als eine Fachrichtung an der „Graduate School of *Education*“ angeboten haben (ebd.). Mittlerweile haben in Korea die Masterstudiengänge in der Fachrichtung Sondererziehung bei der Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte zunehmend an Bedeutung gewonnen.

Wie in den meisten Ländern ist auch in Korea die Lehreraus- und -fortbildung gesetzlich geregelt. Beispielsweise benennt das „Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ (Artikel 5) die Qualifizierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte als eine der wichtigsten Aufgaben des Staates und der regionalen Regierungen. So heißt es dort, dass der Staat sowie die lokalen Regierungen Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine angemessene Förderung gewähren müssen. Hierzu gehört auch die Ausbildung

von sonderpädagogischen Lehrkräften. Ferner müssen Staat und lokale Regierungen regelmäßig sonderpädagogische Fortbildungen durchführen, um ihre Lehrkräfte weiter zu qualifizieren (Artikel 8-1). Ferner legt dieses Gesetz auch die sonderpädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen fest, um sie zur integrativen Förderung weiter zu bilden. Ihm zufolge müssen Staat und Regierungen regelmäßig sonderpädagogische Fortbildungen für Lehrer der allgemeinen Schule durchführen, um die integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen (Artikel 8-2).

Es wird im Weiteren ausführlicher thematisiert, welche Abschlüsse sonderpädagogische Lehrkräfte nach dem Studium an koreanischen Hochschulen erhalten können. Ihr Zertifikaterwerb steht in engem Zusammenhang mit dem Lehrerberuf in den sonderpädagogischen Institutionen.

2) Möglichkeiten des Zertifikaterwerbs sonderpädagogischer Lehrkräfte

Es gibt in Korea verschiedene Arten von Zertifikaten (Lehrbefähigungen). So gibt es diejenigen für die regulären Lehrer (Regular Licensed Teacher: First/Second Class), für die quasiregulären Lehrer (Assistant bzw. Junior Teacher), Beratungslehrer, Schulbibliotheksdienstkräfte, Lehrkräfte für praktischen Unterricht (wie Musik, Kunst, Sport, Berufsbildung, usw.), und für die Schuldienstkräfte für Krankenpflege (1. Klasse und 2. Klasse). Für die Sondererziehung sind die regulären Lehrer (1. Klasse und 2. Klasse) und die quasiregulären Lehrer²³ qualifiziert. Ein Zeugnis als sonderpädagogische Lehrkraft kann heute auf verschiedenen Wegen erworben werden. Alle Lehrerzeugnisse, die durch ein Studium erworben werden, sind für die 2. Klasse. Das Zertifikat 2. Klasse für die regulären Lehrer kann auf folgende Wege erworben werden (vgl. Bildungsgesetz für Elementar- und Sekundarschule, Durchführungsbestimmung, Anhang 2).

1. Erwerb des Abschlusses der "Department of Special Education" am „College of Education“ (an der Universität)
2. Bachelor's Transfer Admission für "Department of Special Education" am "College of Education" (an der Universität)
3. Erwerb der erforderlichen "Credits" am "College of Education" (an der Universität) durch die Studierenden der sonderpädagogischen Fachrichtungen
4. Absolvieren der erforderlichen Lehrerfortbildung durch die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit dem Zertifikat für reguläre Lehrer in der 2. Klasse
5. Abschluss des Masterstudiengangs in der Fachrichtung „Special Education“ an der „Graduate School of Education“ durch die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit dem Zertifikat für reguläre Lehrer in der 2. Klasse
6. Absolvieren der Lehrerfortbildung durch die Lehrkräfte mit dem Zertifikat für quasireguläre sonderpädagogische Lehrkräfte mit Lehrerfahrung über zwei Jahre
7. Abschluss des Masterstudiengangs in der Fachrichtung „Special Education“ an der „Graduate School of Education“ durch die Lehrkräfte mit dem Zertifikat für quasireguläre

²³ Dieses Zertifikat ist mit dem Bestehen der „Examination for the License of Special School Teachers“ zu erwerben. In den letzten Jahren hat dieses Examen jedoch kaum stattgefunden.

Regelschullehrer und mit Lehrerfahrung über zwei Jahre.

Erläuterungen:

Zu 1) Diejenigen, die das Studium am „Department of Special Education“ an der „College of Education“ (an der Universität) absolviert haben, erwerben mit dem Abschluss das Sonderschullehrerzeugnis. Dieses ist Voraussetzung dafür, in sonderpädagogischen Einrichtungen als Lehrer zu arbeiten.

Zu 2) „Bachelor’s Transfer Admission“ für „Department of Special Education“ ist ein System, bei dem diejenigen mit einem universitären Abschluss das Fach Sonderpädagogik am „College of Education“ (an der Universität) besuchen können, wenn sie die Aufnahmebedingungen erfüllt haben.

Zu 3) Die Studierenden der sonderpädagogischen Fachrichtungen (nicht für Lehramt) können mit dem Abschluss das reguläre sonderpädagogische Lehrerzeugnis in der 2. Klasse erwerben, wenn sie während des Studiums die erforderlichen Veranstaltungen (Vorlesung oder Seminare) am „College of Education“ („Educational College Curriculums“) absolviert haben.

Zu 4 und 5) Es handelt sich dabei um Möglichkeiten, wie Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit dem Zertifikat für reguläre Lehrer in der 2. Klasse das sonderpädagogische Lehrzertifikat erwerben können. Dies ist möglich durch die Teilnahme an der erforderlichen Lehrerfortbildung oder durch den Abschluss des Masterstudiengangs in der Fachrichtung „Special Education“ an der „Graduate School of Education“.

Zu 6 und 7) Hierbei handelt es sich um die Möglichkeiten, wie Lehrkräfte mit dem Zertifikat für quasireguläre sonderpädagogische Lehrkräfte mit Lehrerfahrung (über zwei Jahre) das reguläre Zertifikat (in der 2. Klasse) für die sonderpädagogischen Lehrkräfte erwerben können. Dies geschieht durch die Teilnahme an der erforderlichen Lehrerfortbildung oder um den Abschluss des Masterstudiengangs in der Fachrichtung „Special Education“ an der „Graduate School of Education“.

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte mit dem Lehrerzeugnis in der 2. Klasse können das Lehrerzeugnis in der 1. Klasse erwerben, wenn sie die notwendigen Voraussetzungen, wie drei Jahre Lehrerfahrung, oder ein Jahr Lehrerfahrung und Abschluss des Masterstudiengangs erfüllt haben. Hierbei müssen die Lehrkräfte zusätzlich die zertifizierte Fortbildung für sonderpädagogische Lehrkräfte (182 Stunden) absolvieren. Die Fortbildung wird meistens vom „Korea Institute for Special Education“ angeboten.

Das Zeugnis der sonderpädagogischen Lehrkräfte zeichnet sich dadurch aus, dass in ihm die sonderpädagogischen Lehrkräfte als „Sonderschullehrerin“ bzw. „Sonderschullehrer“ bezeichnet werden, nur vier Behinderungsarten, nämlich Sehbehinderungen, Hörbehinderungen, geistige Behinderungen und Körperbehinderungen differenziert werden und die jeweiligen Schulstufen (im Fall der Sekundarschulen mit bestimmtem Unterrichtsfachbereich) angegeben werden (vgl. Yun, J. R. et al. 2003, S. 18f.; Jung, H. S. et al. 2004, S. 97ff.).

Die Bezeichnung wie auch die Differenzierung nach Behinderungsarten und Schulstufen sind heftig umstritten. Die meisten Fachleute sind der Meinung, dass die Bezeichnung „Sonderschullehrer(in)“ nicht geeignet ist, weil die Lehrkräfte, die diese Ausbildung absolviert haben, nicht nur in Sonderschulen arbeiten, sondern auch in anderen Einrichtungen wie Regelschulen, Sonderpädagogischen Unterstützungszentren oder sozialen Einrichtungen (vgl. Kim, J. K./Kim,

B. H. 1988, S. 16; Kim, S. K. 2003, S. 324). Daher wird in der Fachliteratur häufig die Bezeichnung „Teuk-su Kyo-yuk Kyo-sa“ (Lehrerin/Lehrer für Sondererziehung) verwendet. Trotzdem wird auf den Begriff „Sonderschullehrerin/-lehrer“ offiziell nicht verzichtet. Die Lehrerinnen und Lehrer, die in Kindergarten, Grund-, Mittel- und Oberschule tätig sind, werden als „Kindergarten-, Grundschul-, Mittelschul- oder Oberschullehrerinnen/-lehrer bezeichnet (vgl. Ku, B. K. et al. 2004, S. 27). Unabhängig vom offiziellen Gebrauch sind mit der Bezeichnung „Sonderschullehrerinnen sowie –lehrer“ diejenigen Lehrkräfte gemeint, die neben den Sonderschulen in allen schulischen Einrichtungen mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten.

Es ist ebenfalls umstritten, dass im Zeugnis nur die übergeordnete Behinderungsart genannt wird. So können insbesondere die Schülerinnen und Schüler mit Sinnesbehinderungen in eine ungünstige Lage geraten, wenn Lehrer, die lange Zeit in Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Sehbehinderung gearbeitet haben, in Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderung angestellt werden (vgl. Kim, B. H. et al. 1997, S. 48; Choi, S. G./Kim, B. H. 2001; Jung, J. J. et al. 2002). Sonderpädagogische Lehrkräfte könnten leichter an denjenigen Schulen angestellt werden, in denen sie angemessene Hilfe anbieten können, wenn ihre spezifische Qualifizierung sowie Kompetenzen bereits im Zeugnis zu erkennen sind. Andere hingegen sehen es kritisch, dass im Zeugnis überhaupt die Behinderungsart angezeigt wird, da die Lehrkräfte, die vor allem mit Schülerinnen und Schülern mit Mehrfachbehinderungen oder mit unterschiedlichen Behinderungen arbeiten sollen, große Schwierigkeit bekommen können, wenn sie nur für einen bestimmten Schwerpunkt qualifiziert sind (vgl. Kim, B. H. et al. 1997, S. 42; Kim, S. K. 2003, S. 328f.). Ein weiterer Grund besteht darin, dass die Lehrkräfte mit der Qualifizierung in einem bestimmten Schwerpunkt möglicherweise nicht geeignet sind für integrative Situationen, in denen sie mit einer heterogenen Lerngruppe arbeiten sollen (Kim, S. S. 2003, nach Yun, J. R. et al. 2003, S. 16).

Byeong Ha Kim et al. (1997, S. 48f.) schlagen, bezogen auf die Angabe der Behinderungsart im Lehrerzeugnis, vor, im regulären sonderpädagogischen Lehrerzeugnis in der 2. Klasse keine Behinderungsart zu zeigen und dagegen im regulären sonderpädagogischen Lehrerzeugnis in der 1. Klasse die Behinderungsarten differenziert zu zeigen (mit Ausnahme der Kinder im Vorschulalter). Sie regen darüber hinaus an, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte mit dem Zeugnis in der 2. Klasse insbesondere mit Kindern und Jugendlichen mit leichteren Behinderungsarten arbeiten, während die sonderpädagogischen Lehrkräfte mit dem Zeugnis in der 1. Klasse für Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Beeinträchtigungen wie schweren Verhaltensstörungen oder autistischen Störungen zur Verfügung stehen sollten. Nach ihnen können somit die Lehrkräfte mit Zeugnis in der 2. Klasse durch die Erfahrungen in der Schul-

praxis sowie durch ein weiterbildendes Studium (Master, Promotion) ihre Qualität verbessern und ihre Kompetenzen für bestimmte Problembereiche von Kindern und Jugendlichen spezialisieren (ebd., S. 48).

9.3.2 Inhalte der Lehrerausbildung für Sonderpädagogik

Die Ausbildungsinhalte der sonderpädagogischen Lehrkräfte beinhalten Bildung innerhalb ihrer pädagogischen und sonderpädagogischen Berufsbilder sowie Professionalität in Hinblick auf ihre Aufgabenfelder.

9.3.2.1 In Deutschland

In Deutschland hat sich die universitäre Sonderpädagogik mittlerweile von der lange Zeit vorherrschenden Verengung auf eine „Sonderschulpädagogik“ gelöst (vgl. Lindmeier 2004, S. 514). So hat in den letzten beiden Jahrzehnten „eine ständige Ausdifferenzierung sonderpädagogischer Berufe und Arbeitsfelder“ und „eine Erweiterung des Tableaus pädagogischer Grundbegriffe und Gegenstandsfelder“ stattgefunden (ebd.). In Folge dessen wurden neue Orientierungsprinzipien und Zielperspektiven sonderpädagogischen Denkens und Handelns in die Diskussion eingeführt (ebd., S. 514f.). Dies war zum einen „die erziehungswissenschaftliche Reflexion allgemeiner Fragen von Bildung und Erziehung unter »erschwerenden Bedingungen«“ und zum anderen „die weitere Ausdifferenzierung und Verbesserung fachrichtungsübergreifenden und fachrichtungsspezifischen Spezialwissens“ in der Sonderpädagogik (ebd., S. 516). Dies wurde in die Ausbildungsinhalte der Sonderpädagogen aufgenommen.

Die KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 und zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung von 2000 legen die inhaltlichen Basiskompetenzen der sonderpädagogischen Lehrerausbildung fest. Diese sind durch *die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK-Beschluss vom 16.12.2004) und *die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik* (KMK-Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010) zu ergänzen, die die KMK für die Akkreditierung und Evaluierung der Studiengänge entwickelt hat. Die einzelnen Module des Studiums orientieren sich an diesen Standards und inhaltlichen Anforderungen (vgl. KMK-Beschluss vom 02.06.2005, S. 3). Ziel ist die „Qualifikation in den Bildungswissenschaften und den Fachwissenschaften sowie deren Didaktik“ der Lehrerausbildung.

Laut KMK-Beschluss vom 16. 12. 2004 (S. 4f.) liegen die inhaltlichen Schwerpunkte der *Bildungswissenschaften* bei der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in

- Bildung und Erziehung: Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen,
- Beruf und Rolle des Lehrers: Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen,
- Didaktik und Methodik: Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen,

- Lernen, Entwicklung und Sozialisation: Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule,
- Leistungs- und Lernmotivation: Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung,
- Differenzierung, Integration und Förderung: Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht,
- Diagnostik, Beurteilung und Beratung: Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen,
- Kommunikation: Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit,
- Medienbildung: Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten,
- Schulentwicklung: Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule, und
- Bildungsforschung: Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse.

Beabsichtigt wird der Erwerb der Kompetenzen, die in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK-Beschluss vom 16.12.2004) die Bereiche des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens und Innovierens umfassen. Die Forderung nach diesen allgemeinpädagogischen Kompetenzen geht von dem Gedanken aus, den zuerst Moor (1974, S. 273) formuliert hat, dass Sonderpädagogik nicht anders als Pädagogik sei. Hierauf bezieht sich insbesondere die Idee der Heterogenität, die heute in der gesamten Pädagogik ein zentrales Diskussionsthema ist.

Laut KMK-Beschluss vom 16. 10. 2008 in der Fassung vom 16. 09. 2010 (S. 51) erwerben die Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik „allgemeine und spezifische, auf Förderschwerpunkte bezogene Kompetenzen zur Förderung, d.h. zur Anregung, Begleitung und Unterstützung von Erziehungs- und Bildungsprozessen unter erschwerten Bedingungen und in unterschiedlichen institutionellen Kontexten“. Hierbei geht es um Folgendes:

- *Fachspezifisches Kompetenzprofil*: Dies bezieht sich auf „die allgemeinen und auf die gewählten Förderschwerpunkte bezogenen erziehungswissenschaftlichen, bildungstheoretischen, didaktischen, psychologischen, soziologischen, sprachwissenschaftlichen, medizinischen und rechtlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, auf die Kenntnisse für den historischen und gesellschaftlichen Kontext der Entwicklung sonderpädagogischer Einrichtungen und Dienste der Behinderten- und Benachteiligtenhilfe sowie Integration/Inklusion“ (KMK-Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010, S. 51).
- *Studieninhalte*: Die allgemeinen pädagogischen, psychologischen, diagnostischen und didaktischen Inhalte bilden zusammen mit den spezifischen Inhalten für die einzelnen Förderschwerpunkte das Bezugssystem für das Sonderpädagogik-Studium (ebd., S. 52).

Es handelt sich um Themenbereiche, „welche für eine Theorie und Praxis einer unter »erschwerenden Bedingungen« (vgl. Moor 1974, S. 273) stattfindenden Erziehung und Bildung von *allgemeinem* Interesse sind und für alle Teildisziplinen der *speziellen* oder *differenziellen* Heilpädagogik eine grundlegende Bedeutung haben“ (vgl. Lindmeier 2004, S. 511).

Lindmeier (2004, S. 512) unterscheidet die „allgemeine“ von der „fachrichtungsübergreifenden“ Sonderpädagogik, obwohl beide nicht streng getrennt voneinander betrachtet und gelehrt werden können. Nach ihm schließen fachrichtungsübergreifende Themen diejenigen Bereiche ein, „die auf der gegenstands- oder objekttheoretischen Ebene mehreren oder allen heilpädagogischen Fachrichtungen gemeinsam sind (z.B. die Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf, fachrichtungsübergreifende Konzepte wie die Unterstützte Kommunikation oder Erfordernisse der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bei Kindern und Jugendlichen mit Lernproblemen und sozialer Benachteiligung)“ (ebd., S. 511f.). Dagegen dienen allgemeine Themen „der metatheoretischen Reflexion der (erziehungs-)wissenschaftlichen Fundierung der Heilpädagogik als »Ganzer«“ (ebd., S. 512).

Die spezifischen Inhalte für den Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden nach den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik folgenderweise vorgelegt (KMK-Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010, S. 55):

- „Zentrale und besondere Phänomene der Pädagogik bei Verhaltensstörungen
- Organisationsformen, Institutionen und Arbeitsfelder wie mobile sonderpädagogische Hilfe, mobile sonderpädagogische Dienste, schulvorbereitende Einrichtungen, Schulen, außerschulische Hilfen im Kinder- und Jugendbereich, berufliche Bildung, ambulante und stationäre Angebote im Erwachsenenbereich, Organisations- und Schulentwicklung, interdisziplinäre Kooperation, Qualitätsmanagement
- vertiefte Auseinandersetzung mit Theorien der Bildung und Erziehung in Krisen- und Konfliktlagen unter den Bedingungen von Verhaltensstörungen
- Theorien über Kommunikation und Interaktion
- didaktische Modelle und Unterrichtsorganisation im Kontext von Verhaltensstörungen
- Diagnostik und Konzepte der Förderung emotionaler und sozialer Entwicklung unter Berücksichtigung unterschiedlicher psychologischer und pädagogischer Schulen
- Theorien, Konzepte und Verfahren über Kooperation und der Beratung: Elternarbeit, Teamarbeit, Gesprächsführung; Supervision; Organisationsentwicklung, Formen und Ansätze von Beratung
- Lehrerpersönlichkeit und Lehrergesundheit im Hinblick auf besondere Herausforderungen in Erziehung und Bildung im professionellen Handeln“

Die Rahmenvorgaben für die Modularisierung von Studiengängen finden sich im Beschluss der KMK vom 10. 10. 2003 in der Fassung vom 04. 02. 2010 „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“. Die Studiengangprofile sind dabei wie folgt:

- „In Bachelorstudiengängen werden wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen entsprechend dem Profil der Hochschule und des Studiengangs vermittelt. Damit wird insgesamt eine breite wissenschaftliche Qualifizierung in Bachelorstudiengängen sichergestellt.
- Masterstudiengänge dienen der fachlichen und wissenschaftlichen Spezialisierung und können nach den Profiltypen „anwendungsorientiert“ und „forschungsorientiert“ differenziert werden“ (Beschluss der KMK vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010, S. 5).

Laut den Grundpositionen zur sonderpädagogischen Lehrerbildung des Verbandes Sonderpädagogik e.V. (2004) behandelt das Bachelor-Studium der Sonderpädagogik die „Grundlagen unterschiedlicher sonderpädagogischer Arbeitsfelder einschließlich der sonderpädagogischen Diagnostik im schulischen, vor-, außer- und nachschulischen Bereich“. Dagegen geht es im Master-Studium darum, die „Kenntnisse und Fertigkeiten insbesondere in allen schulischen, präventiven, rehabilitativen und integrativen Aufgabenfeldern einschließlich der sonderpädagogischen Eingangsdiagnostik und der lernprozessbegleitenden Diagnostik sowie fachwissenschaftliche, didaktische und methodische Qualifikationen zu vertiefen“ (ebd.), wobei es sich inhaltlich in schulische und außerschulische Arbeitsfelder unterscheidet.

Das genannte „Kompetenzprofil“ sowie die Studieninhalte sind dabei nur als Mindestanforderungen zu sehen. Die KMK gibt die gesetzlichen und laufbahnrechtlichen Grundlagen, die erste Staatprüfung für Lehrämter, den Vorbereitungsdienst und die zweiten Staatprüfungen für Lehrämter und sonstige Regelungen vor (vgl. KMK: Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst, Stand: März 2004). Die Strukturen und Inhalte der Lehrerausbildung für Sonderpädagogik sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt.

Bezüglich des BA- und MA-Studiums werden insbesondere der hohe Beratungsbedarf von Seiten der Studierenden und die hohe Prüfungsbelastung als problematisch angesehen (vgl. Herz 2007, S. 68ff.). Darüber hinaus gerät das viersemestrige MA-Studium wegen der mangelhaften fachwissenschaftlichen Qualifizierung innerhalb der kurzen Studienzeit, zu der auch Masterarbeit und Praktika hinzugerechnet werden, in die Kritik (ebd., S. 70). Dagegen werden „die curriculare Verbindlichkeit, eine Verbesserung der kollegialen Kooperation und des interdisziplinären Austauschs sowie neue Lehr- und Lernformen“ als Chance und Bereicherung eingeschätzt (ebd.).

Bezüglich der Lehrerausbildung ist die Entwicklung der Kompetenzen für integrative Förderung ein Hauptinteresse. Vor allem in Hinblick auf die Forderung der UN-Konvention nach einer „inklusive Schule“ wird die Vorbereitung der Lehrkräfte auf die integrative Unterrichtung bereits im Studium immer häufiger diskutiert (vgl. Franzkowiak 2009). Hierbei geht es vor allem um Angebote, die die Lehrkräfte für das gemeinsame Lernen sensibilisieren und ihnen Grundkenntnisse zu diesen Themenbereichen vermitteln können (ebd.). Merz-Atalik (2006, S. 256) stellt fest, dass es hierfür notwendig ist, „die Ausbildungsgänge der Allgemeinen Pädagogik stärker mit denen der Sonderpädagogik zu vernetzen, damit nicht berufsständische Interessen, Handlungskonzepte und Deutungen der Kooperation der integrativen Praxis entgegenstehen“.

Franzkowiak (2009) weist aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse jedoch darauf hin, dass fast an der Hälfte der 43 deutschen Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen mit

Grundschullehrerinnen und –lehrer gegenwärtig gar keine speziellen Lehrangebote zum Gemeinsamen Unterricht finden. Er vermutet, dass dieses Thema in anderen Seminaren oder Vorlesungen am Rande behandelt wird. Außerdem gäbe es an keiner deutschen Hochschule Pflichtveranstaltungen zum Gemeinsamen Unterricht und zu sonderpädagogischen Grundfragen für alle Grundschullehrerinnen und –lehrer (ebd.). Inhaltlich wurden am häufigsten grundlegende Informationen zu den Themen Heterogenität, Integration/Inklusion, Gemeinsamer Unterricht (Theorie und Praxis) und Diagnostik genannt, welche sich direkt oder indirekt auf den gemeinsamen Unterricht beziehen (ebd.).

Wocken (2009, S. 8) ist auch der Auffassung, Inklusion finde in der allgemeinen Pädagogik schlichtweg nicht statt, „sondern scheint bislang ein exklusives Anliegen der Behindertenpädagogik zu sein“. Das heißt, Inklusion wird „nach wie vor als Teil der Behindertenpädagogik wahrgenommen und hat außerhalb der Grundschulpädagogik wenig Niederschlag im Bereich der allgemeinen Schulpädagogik und Didaktik gefunden“ (Moser/Sasse 2008, S. 110, zit. nach Wocken ebd.). Folglich sollte die Diskussion zur „Inklusion“ in der Lehrerbildung nicht nur ein umstrittenes und für die Praxis anregendes Thema bleiben. Vielmehr gilt es, Sonderpädagogik in alle Lehramtsstudiengänge zu integrieren.

Daher liegt seit Jahren in der Diskussion um die „*Zukunft der Lehrerbildung*“ ein wichtiger Impuls darin, „sonderpädagogische Grundfragen in allen Lehramtsstudiengängen zu thematisieren und künftig verstärkt zu berücksichtigen“. Beispielsweise werden an den Universitäten Bremen und Bielefeld „*Kombi-Lehramtsstudiengänge*“ angeboten, bei denen es sich um eine Doppelqualifizierung für das allgemeine Lehramt und für Sonderpädagogik handelt (vgl. Franzkowiak 2009). An der Universität Bremen kann der Master-Studiengang (Master of Education) „*Inklusive Pädagogik: Lehramt Sonderpädagogik in Kombination mit dem Lehramt für Grund- und Sekundarschulen*“ absolviert werden. Dies bedeutet eine Doppelqualifikation: „Lehramt für Sonderpädagogik an Förderzentren/Sonderschulen bzw. allgemeinbildenden Schulen mit Integrations- oder Kooperationsklassen (1.-10. Klasse)“ und „Lehramt an Grundschulen (1.-4. Klasse) oder Lehramt an Sekundar- bzw. Gesamtschulen (5.-10. Klasse)“. Bei dem Einstieg in die dritte Ausbildungsphase (Referendariat) soll sich für eines der beiden Berufsbilder (Sonderpädagogik oder Grund-/Sekundarschulen) entschieden werden (vgl. www.dbs.uni-bremen.de/sixcms/detail.php?id=19032&template=fach_lang&origin=&key=&jss=1). An der Universität Bielefeld wurde der Studiengang „*Integrierte Sonderpädagogik im Master of Education*“ eingerichtet, der eine Kombination von Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik darstellt und durch dessen Abschluss die Qualifikation zum „allgemeinen Lehramt“ und zum „Lehramt Sonderpädagogik“ zu erwerben ist (vgl. Speck 2010, S. 131).

Der Berliner „Arbeitskreis Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder

und Jugendliche (AK GEM)“ fordert den Bildungssektor von Berlin auf, einige Forderungen bei seiner Planung zu berücksichtigen (vgl. Demmer-Dieckmann/Preuss-Lausitz 2010, S. 10ff.). Für die Kompetenzentwicklung des Personals solle beispielsweise in die Ausbildung aller Lehrämter an allen Berliner Ausbildungsuniversitäten ein Pflichtmodul „Integrationspädagogik“ bzw. „Inklusion und Heterogenität“ aufgenommen werden. Außerdem sei während der Ausbildung der Sonderpädagogen mindestens eines der drei Praktika und der Vorbereitungsdienst mindestens zur Hälfte in einer integrativen Klasse durchzuführen. Darüber hinaus sollten im Vorbereitungsdienst aller Lehrämter Fragen der Inklusion behandelt werden.

9.3.2.2 In Korea

Die Inhalte der sonderpädagogischen Lehrerausbildung an koreanischen Universitäten bestehen im Allgemeinen aus Curricula für die Allgemeinbildung, die Bildung der Lehrerprofessionalität und für die Hauptstudienfächer (vgl. Kim, M. S. 2003, S. 37; Kim, N. S. et al. 2010, S. 209). Sie werden inhaltlich in zwei grobe Teile unterschieden, nämlich in einen allgemeinpädagogischen und einen sonderpädagogischen Teil. Die sonderpädagogisch orientierten Curricula behandeln Inhalte der allgemeinen Sonderpädagogik, auf einzelne Behinderungen bezogene Einführungscurricula, fachdidaktische wie auch therapeutische Inhalte, und Weiteres, das zum Erwerb sonderpädagogischer Professionalität beiträgt (vgl. Kim, D. I./Lee, T. S. 2003). Das Schulpraktikum gehört im Prinzip zu den Pflichthauptfächern. Es besteht aus zwei Teilen, nämlich Unterrichtsbeobachtung und Probeunterricht und findet im Allgemeinen im 4. Studienjahr über vier bis sechs Wochen statt.

Das koreanische Bildungsministerium legte 2000/01 elf grundlegende Inhalte der Lehrerausbildung für Sonderpädagogik vor, wovon fünf von elf obligatorisch sind (vgl. Jung, J. J. et al. 2002; Kim, D. I./Lee, T. S. 2003). Hierzu zählen Sonderpädagogik, Sonderklassenmanagement (oder Erziehung von Kindern mit leichteren Behinderungen), Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (in den einzelnen Behinderungsarten), Sonderpädagogische Technologie und Sonderpädagogik für Kleinkinder.

Dong Il Kim und Tae Soo Lee (2003) unterteilen in einer Untersuchung zum Thema „Analysis of the Special Education Program for the Teaching Licensure in Korean Universities“ die Curricula der sonderpädagogischen Lehrerausbildung an koreanischen Universitäten in fünf gemeinsame Bereiche. Hierzu gehören Pflichtcurricula, allgemeine Sonderpädagogik, Didaktik, Unterricht für Grund- und Sekundarschulunterricht und Therapie. Diese Curricula können folgenderweise skizziert werden:

- *Pflichtcurricula*: Sonderpädagogik, Sonderklassenmanagement, Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (in den einzelnen Behinderungsarten), Sonderpädagogische Technologie, Sonderpädagogik für Kleinkinder

- *Allgemeine Sonderpädagogik*: Sonderpädagogische Technologie (Lehrmedien für Schüler mit Behinderungen, Sonderpädagogik und Computer, usw.), Berufsbildung, Diagnostik von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Elternbildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Sonderpädagogische Forschungsmethoden, Praktika, auf Unterrichtsfächer bezogene Curricula, Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit schwereren sowie Mehrfachbehinderungen, Psychologie für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen (Entwicklungspsychologie), Fürsorge von Menschen mit Behinderungen, Sonderpädagogische Administration (Politik für Menschen mit Behinderungen, Politik für Sonderpädagogik), Geschichte der Sonderpädagogik, Individuelle Förderung, Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Hochbegabung, Theorie integrativer Förderung, Beratung für Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, usw.
- *Didaktik*: Verhaltensmodifikation, auf Hörbehinderung bezogene Didaktik, Sprachförderung, Gebärdensprache, Didaktik für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung/geistiger Behinderung/Sehbehinderung, Blindenschrift, Förderung von Sozialfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Spielerische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, usw.
- *Curricula für Unterricht in Grund- und Sekundarschule*: grundschulorientierte Fachdidaktik – die Curricula für die Sekundarschule werden als zweites Hauptfach oder als Nebenfach studiert.
- *Curricula für Therapie*: Physiotherapie, Beschäftigungstherapie, Sprachtherapie, Lauftraining, Psychotherapie, usw. (vgl. Kim, D. I./Lee, T. S. 2003)

Die Studierenden beschäftigen sich grundsätzlich mit allen Behinderungsarten. In den ersten beiden Semestern steht der Erwerb grundlegender Kenntnisse über sonderpädagogische Förderung im Mittelpunkt der sonderpädagogischen Lehrerbildung, wofür Einführungskurse angeboten werden. Dagegen gewinnt in den weiteren Semestern der Erwerb von speziellen Kompetenzen für die einzelnen Behinderungsarten an besonderer Bedeutung (vgl. Kim, M. S. 2003, S. 36). Hierbei bilden die Bereiche diagnostische, unterrichtliche und fachdidaktische Maßnahmen, integrative Förderung, berufliche und therapeutische Maßnahmen, Beratung und die praxisbezogenen Fertigkeiten wie auch Erfahrungen inhaltliche Schwerpunkte.

Insbesondere mit der Verabschiedung des „Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen“ wurden Inhalte über integrative und inklusive Förderung in die sonderpädagogische Lehrerbildung der meisten Universitäten eingeführt. Zu nennen sind hier beispielsweise „Pädagogik zur Integrativen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ (Uni-Dae-gu), „Praktika für integrative Förderung“ (Uni-Gangnam), „Integration Education for Students with Disabilities“ (Uni-Baek-seok), „Theorie und Praxis integrativer Förderung“ (Uni-Najaret). Ferner finden sich, bezogen auf Unterricht und sonderpädagogische Unterstützungen, auch inhaltliche Angebote wie „Curriculum for Special School“ (Baek-seok), „Familienförderung sowie Teamarbeit“ und „Sonderpädagogische Unterstützungen“ (Uni-Gangnam), „Bildungscurriculum für allgemeine Schulen“/„Bildungscurriculum für Sonderschule“/„Beratung und Kooperation“ (Uni-Najaret), und dergleichen mehr.

Sonderpädagogische Masterstudiengänge können entweder an der „Graduate School of Educa-

tion“ oder an der „Graduate School of Special Education“ abgeschlossen werden. Beispielsweise ist Sonderpädagogik an der Universität Baek-seok (http://community.bu.ac.kr/graduateschool/sub2/sub2_4_3.jsp) wie auch an der Universität E-wha (<http://graduate.ewha.ac.kr/>) als eine Fachrichtung der „Graduate School of Education“ eingerichtet. Der Masterstudiengang „Graduate School of Special Education“ an der Universität Dae-gu beinhaltet die Fachrichtungen Sehbehinderung, Hörbehinderung, geistige Behinderung, Körperbehinderung, Lernbehinderung, sowie Sonderpädagogik für Grundschule und Primarstufe (vgl. <http://spedgrad.daegu.ac.kr/>). Der Masterstudiengang „Graduate School of Special Education“ an der Universität Kong-ju umfasst die Fachrichtungen „Special Education“ für die Primarstufe, Elementar- und Sekundarschulen, und Therapeutische Erziehung (vgl. <http://special.kongju.ac.kr/>). „Emotional/Behavioral Disorders“ werden dabei meistens nur als inhaltliche Angebote (in Vorlesungen oder Seminaren) behandelt.

Die Studieninhalte der sonderpädagogischen Masterstudiengänge bestehen im Allgemeinen aus Lehrprogrammen für Lehrerprofessionalität (Teaching Profession Course), gemeinsamen Curricula für das Hauptstudienfach und vertiefenden Curricula für das Hauptstudienfach. Die Curricula für Lehrerprofessionalität schließen Theorie, Fachunterricht und Praktika mit ein. Diejenigen, die kein Lehrerzeugnis erwerben, müssen diese nicht belegen. An der Universität Bae-seok wurde im Jahr 2009 das Lehrprogramm „Integration Education for Students with Disabilities“ zu den Curricula hingefügt (vgl. http://community.bu.ac.kr/graduateschool/data/pdf_curriculum_edu.pdf). Aufgrund des „Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen“ wird seit 2009 der Bereich der „Special Education Related Services“ an der Universität E-wha in das Curriculum der sonderpädagogischen Lehrerausbildung einbezogen (vgl. <http://home.ewha.ac.kr/~dosped/>).

Die sonderpädagogischen Dienstkräfte für therapeutische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden im Allgemeinen durch die Ausbildung in den sonderpädagogischen Masterstudiengängen (Schwerpunkt: Therapeutische Förderung) qualifiziert²⁴. Dabei belegen sie die Bereiche Psychotherapie, Sprachtherapie und Physio- sowie Beschäftigungstherapie. Diese Qualifizierung war ursprünglich für „Therapielehrer“ gedacht. Mit der Abschaffung des Bildungscurriculums für therapeutische Förderung werden sie nicht länger als Lehrkräfte bezeichnet, sondern als Fachdienstkräfte, die für die therapeutische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen nach dem Konzept „Sonderpädagogische Unterstützungen“ (Special Education Related Services) tätig sind (Bekanntmachung des Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen

²⁴ An einigen Universitäten sind die Fachrichtungen für Therapeutische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unter dem Name „Therapeutische Sondererziehung“ eingerichtet.

25.05.2007, vgl. www.mest.go.kr/web/1096/ko/board/view.do?bbsId=141&board-Seq=3638).

Beispielsweise beinhalten die spezifischen Curricula für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in der Fachrichtung für Therapeutische Sonderpädagogik an der Uni-Daegu Verhaltensmodifikation und Klinische Praxis (Clinical Practice), also in der Tendenz ein psychologisches Anpassungstraining. Im Fall der Uni-Najaret gibt es die Fachrichtung für psychologische Rehabilitation (Psychological Rehabilitation), die auf psychologische Therapie spezialisiert ist (vgl. <http://cms.kornu.ac.kr/pr/%EA%B5%90%EA%B3%BC%EA%B3%BC%EC%A0%95.htm>).

Seong Kook Kim (2003, S. 371) hat ein Modell für die Ausbildungscurricula von Fachkräften für therapeutische Förderung erarbeitet. Ihm zufolge sollten die fundamentalen Curricula für therapeutische Förderung in allen Behinderungsarten absolviert werden. Beispielsweise schlägt er für den Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ Curricula für Psychotherapie, Diagnostik, Psychoanalyse, Humanistische Psychotherapie, Verhaltensmodifikation, Kognitive und Verhaltenstherapie, Logopädie, Realitätstherapie (Reality Therapy), Milieuthherapie, Gruppenberatung, Bewegungstherapie, Spieltherapie, Musiktherapie, Kunsttherapie, Psychotherapieforschung (Inkl. Statistik) und ein Praktikum im Bereich Psychotherapie vor. Nach ihm ist dieses Modell eigentlich für die Ausbildung in den sonderpädagogischen Masterstudiengängen angedacht, jedoch kann es auch für die Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte angewandt werden (ebd., S. 372).

Es ist jedoch kaum möglich, alle genannten Studieninhalte innerhalb des zur Verfügung stehenden Zeitraums zu absolvieren. Hier wird es deutlich, dass die Studienrichtung „Emotional/Behavioral Disorders“ sowohl im BA-Studium als auch im MA-Studium allgemein-sonderpädagogisch abgeschlossen wird und eine differenzierte Ausbildung in einer therapeutischen Fachrichtung stattfindet, bei der nicht die Pädagogik, sondern therapeutische Maßnahmen im Vordergrund stehen.

Das koreanische Bildungsministerium strebt weiterhin an, die sonderpädagogische Kompetenzen der Lehrkräfte zu verbessern (vgl. Kim, N. S. 2010, S. 2010f.). Zur Verbesserung der sonderpädagogischen Kompetenzen der Regelschullehrer ist insbesondere seit 2009 bei der Lehrerausbildung für allgemeine Schulen der Kurs „Students with Special Education Needs“, der die Bereiche „Introduction to Special Education“ und „Education of Gifted Students“ einschließen soll, zu absolvieren (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 62). Es ist bisher kaum nachgewiesen, welche Wirkungen die Einführung dieser Inhalte in der Schulpraxis tatsächlich haben (vgl. Lee, Y. S. 2010, S. 115). Ansonsten ist eine sonderpädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte für allgemeine Schulen durch Weiter- und Fortbildung möglich.

Bis Ende der 1990er Jahre war die Professionalitätsverbesserung der Sonderpädagogen eine wichtige Aufgabe bei der Entwicklung integrativer Förderung an koreanischen Schulen. Die

Verbesserung der sonderpädagogischen Kompetenzen sowohl bei den Sonderpädagogen als auch bei den Lehrkräften der Regelschulen wird insbesondere vom „Fünfjahresplan für die Entwicklung der Sondererziehung (03-07)“ als eine wichtige Aufgabe bei der Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung genannt (siehe Kapitel 4.4.3: Gesamtpläne für die Entwicklung der Sondererziehung). Zum Erreichen dieser Aufgabe, also der Stärkung der Verantwortlichkeit für integrative Förderung bei Sonderpädagogen sowie Lehrkräften der Regelschulen, legt das koreanische Bildungsministerium in seinen Führungsplänen zur sonderpädagogischen Förderung folgende Maßnahmen vor (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010b, S. 22ff.):

- Verbesserung sonderpädagogischer Kompetenzen, Verständnisse sowie Verantwortlichkeit für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei den Lehrkräften der Regelschule mit Hilfe weiterer sonderpädagogischer Qualifizierung (Weiter- und Fortbildung)
- Verbesserung der Handlungsfähigkeiten für integrative Förderung bei Sonderpädagogen mit Hilfe weiterer allgemeinpädagogischer Qualifizierung (Weiter- und Fortbildung)
- Unterstützung der „Model School“, „Research School“ sowie „Teacher Research“ zum Zweck der Schulpraxisuntersuchung sowie Schulpraktika bei der Ausbildung der Regelschullehrer sowie Sonderpädagogen

Es soll unterstützt werden, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen (zuerst die Lehrkräfte der „Inklusiv Class“) an einer Fortbildung (60-Stunden) teilnehmen. Dies erfordert, dass bei allen Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte der allgemeinen Schulen sonderpädagogische Kurse eingeführt werden. Für die Sonderpädagogen ist es erforderlich, Weiter- und Fortbildungen zur fachdidaktischen Qualifizierung einzurichten.

Die „Model Schools“ sowie „Research Schools“, die das Schulamt der jeweiligen Regionen bestimmt und verwaltet, sollen anstreben, in Zusammenarbeit mit „Sonderpädagogischen Unterstützungszentren“ unterschiedliche Modelle sowie Konzepte für integrative Förderung zu entwickeln. Insbesondere können die Studierenden in den Schulen, die diese besonderen Konzepte praktizieren, praktische Erfahrungen machen. Die „Teacher Researches“, die die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen oder Sonderpädagogen freiwillig gliedern und durchführen können, bemühen sich um die Verbesserung der Professionalität der Lehrkräfte in Bezug auf integrative Förderung. Zu ihren Aktivitäten gehören beispielsweise Untersuchungen der Schulpraxis, Fachtagungen, Anbieten von Weiter- sowie Fortbildungen, Entwicklung von Förder-/Unterrichtsprogrammen sowie –materialien, Durchführen von Probeunterricht (Open Class), usw. Hiermit können die Lehrkräfte ihre Kompetenzen sowie Handlungsfähigkeiten zur integrativen Förderung verbessern.

Im Jahr 2010 bestanden insgesamt 49 „Modell Schools“ für integrative Förderung und 25 „Teacher Researches“ von Lehrkräften der allgemeinen Schulen mit 500 Mitgliedern (vgl. Ko-

reanisches Bildungsministerium 2010b, S. 64f.). Dagegen gab es im Jahr 2010 insgesamt 293 „Teacher Researches“ von Sonderpädagogen mit 9941 Mitgliedern (ebd., S. 72). Die Teilnahme der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen an sonderpädagogischen Fort- und Weiterbildungen ist sehr niedrig. Mehr als 70% der Allgemeinschullehrkräfte der Integrationsklasse haben keine sonderpädagogische Qualifizierung durch Fort- und Weiterbildung erhalten. Man erkennt, dass trotz der Forderungen der Regierung die sonderpädagogische Kompetenzbildung bei den Lehrkräften der allgemeinen Schulen noch unzureichend ist. In Hinblick auf die seltenere Teilnahme der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen an Weiter- und Fortbildung und ihr niedrigeres Interesse an selbstorganisierten „Teacher Researches“ im Vergleich mit Sonderpädagogen könnte eine mögliche Arbeitsüberforderung durch ihre Doppelrolle in den Integrationsklassen eine Rolle spielen.

10. Fazit: Diskussion und Ausblick

Die vorgelegte Arbeit ging von der Annahme aus, dass es zwischen Deutschland und Korea im sonderpädagogischen Arbeitsfeld im Hinblick auf integrative bzw. inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ „Parallelitäten, vergleichbare Trendentwicklungen, Problemstellungen und Lösungsvorschläge“ gibt (vgl. Opp 1994, S. 153). In den letzten Kapiteln wurden die schulischen und bildungspolitischen Gegebenheiten der beiden Länder aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. In diesem Kapitel werden die dargestellten Themen im Hinblick auf ihre Vergleichbarkeit (Gemeinsamkeit und Unterschiede), Problemstellungen und Lösungsvorschläge zusammenfassend und schlussfolgernd diskutiert.

Bei diesem Vergleich soll insbesondere beantwortet werden, wie der Bedarf an professionalisierteren sonderpädagogischen Fördersystemen in Korea erfüllt werden kann und wie die sonderklassenorientierte integrative Förderung verbessert werden kann. Eine Antwort auf diese Frage können die spezialisierten deutschen Fördersysteme geben. Das koreanische System der integrativen Förderung kann dagegen ein Beispiel sein, warum in Deutschland die Qualität sonderpädagogischer Förderung, die durch vielfältige und förderschwerpunktspezifische Förderung gewährleistet wird, beibehalten und weiterentwickelt werden sollte.

Dies führt insbesondere zu einer kritischen Betrachtung des Konzeptes „Inklusion“, das in den letzten Jahren sowohl in Deutschland als auch in Korea weite Verbreitung fand. So kann „Inklusion“ zu einer Reduzierung der sonderpädagogischen Förderung führen. Das heißt:

- Dekategorisierung in der Diagnose
- Minderung der institutionellen Möglichkeiten
- Reduzierung der Ressourcen für die Umsetzung eines individuellen und differenzierten Unterrichts sowie sonderpädagogischer Unterstützungen
- Deprofessionalisierung in der Lehrerausbildung

Die Frage nach der Bereitstellung der notwendigen Rahmenbedingungen sowie Fördermaßnahmen für integrative Förderung ist seit deren Einführung schon immer ein umstrittenes Diskussionsthema in der Sonderpädagogik gewesen. Es scheint, dass „Inklusion“ diese Problematik verschärft. Im Folgenden wird daher mittels des Vergleichs der untersuchten Fördersysteme für integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea überlegt, wie diese Probleme in beiden Ländern vermieden oder gelöst werden können.

10.1 Vergleich der Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die für Deutschland und Korea untersuchten Themen im Einzelnen verglichen. Es handelt sich dabei um die folgenden sechs Bereiche.

10.1.1 Integration und Inklusion

In den letzten Jahren haben internationale Bewegungen einen Paradigmenwechsel in der weltweiten Behindertenpolitik ermöglicht. Ziel ist primär die Abschaffung der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen und die Sicherung ihrer Rechte, insbesondere auf Bildung und soziale Teilhabe. Deshalb ist integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit so genannten „Special Education Needs“ global eine sehr wichtige Aufgabe in den Handlungsfeldern der gegenwärtigen Sonderpädagogik und auch der Allgemeinpädagogik geworden. Insbesondere wird heute oft von „Inclusion“ gesprochen. Dabei ist es umstritten, was „Integration“ und „Inklusion“ konkret bedeuten. Daher werden in dieser Arbeit einige relevante internationale und nationale Perspektiven in Hinblick auf „Integration“ und „Inklusion“ untersucht.

1) Integration und Inklusion in den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde im Jahr 2006 bei der UNO-Generalversammlung verabschiedet und ist 2008 in Kraft getreten. Deutschland und Korea als Vertragsländer haben seine Umsetzung beschlossen. Zentral für die sonderpädagogische Förderung ist insbesondere die Umsetzung von Artikel 24. Im diesem Artikel geht es im Wesentlichen darum, dass Menschen mit Behinderungen ein Recht auf Bildung haben und dieses Recht für alle ohne Diskriminierung gesichert werden soll. Dafür soll der Staat ein „inklusives Bildungssystem“ ermöglichen. Dieser Artikel der UN-Konvention geht hauptsächlich vom Menschenrecht auf Förderung gemäß der Bedürftigkeit aus. Diese Forderung wird jedoch unterschiedlich interpretiert.

Beispielsweise vertreten in Deutschland der Elternverband „Für Inklusive Bildung“ (vgl. 2011) oder die Lehrer der „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ (vgl. 2009) eine radikale Position. Sie behaupten, dass Kinder und Jugendliche ein Recht darauf haben, nicht von den anderen Kindern getrennt unterrichtet zu werden und alle Kinder und Jugendlichen „in einer

gemeinsamen Schule gemäß ihren Bedürfnissen lernen und gefördert werden“ sollten (vgl. Wernstedt 2010a, S. 5f.). Die „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ ist der Auffassung, dass „Inklusion“ nur in „einer Schule für alle“, die wirklich alle Kinder und Jugendlichen besuchen, realisiert werden kann (vgl. [www.gew-bayern.de/index.php?id=296&tx_ttnews\[tt_news\]=807&tx_ttnews\[backPid\]=1&cHash=8692b47f2e188567b054bcd22cbe24c3](http://www.gew-bayern.de/index.php?id=296&tx_ttnews[tt_news]=807&tx_ttnews[backPid]=1&cHash=8692b47f2e188567b054bcd22cbe24c3)). Nach ihr unterscheidet sich ein inklusives Bildungssystem im Grundsatz von einem integrativen System. Das heißt, die integrative Pädagogik strebt die Eingliederung der aussortierten oder etikettierten Schüler an, während inklusive Pädagogik erst gar nicht aussortiert (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand 2009; vgl. Wernstedt 2010b, S. 12).

Der Deutsche Behindertenrat hat ein „Nationales Handlungskonzept Inklusive Bildung“ vorgelegt, das eine „Inklusive Schule“ konzeptuell beschreibt und das den Zielen der Inklusion entsprechende Veränderungen der Schulgesetze fordert (vgl. www.dbsv.org/dbsv/unsere-struktur/uebergreifende-fachausschuesse/gfeb/dbr-nationales-handlungskonzept-bildung). Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verlangt in allen Bundesländern nachhaltiges und aktives Engagement aller Betroffenen. Deshalb ist eine Überarbeitung der KMK-Empfehlungen von 1994 und eine Veränderung der Schulgesetze der Bundesländer geplant. Die Landtage und Staatsregierungen legten hierfür Diskussionspapiere mit Vorschlägen sowie Entwürfen für die inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor. Diese enthalten jedoch keine Handlungsverpflichtungen. Hauptinteresse ist insbesondere die Sicherung des Zugangs an die Regelschule von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Stärkung der integrationsfördernden Funktion der sonderpädagogischen Förderzentren.

In Korea wurde als erster Schritt das „Gesetz für Sondererziehung (1994)“ durch das „Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ ersetzt, das im Jahr 2008 in Kraft getreten ist. In diesem Gesetz hat der Artikel über das Diskriminierungsverbot von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der schulischen Förderung an Bedeutung gewonnen, indem der Vorrang der Regelschule bei der Entscheidung über den Förderort dieser Kinder festgelegt wurde. Auch wurden einige Maßnahmen für ihre integrative Förderung in diesem Gesetz festgeschrieben. Hierzu gehören die Einführung des Konzeptes „Special Education Related Service“ (Sonderpädagogische Unterstützung) und der „Sonderpädagogischen Unterstützungszentren“ (insbesondere für die sonderpädagogische Diagnostik und mobile Erziehung). So wurde versucht, die Funktion der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren als integrationsunterstützende Maßnahme zu stärken und die Integrationszeit von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse zu verlängern.

Bezüglich der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, insbesondere des Artikel 24,

wurden in Deutschland heftige fachwissenschaftliche und bildungspolitische Diskussionen durchgeführt. Dies hatte den Entwurf einer Änderung der KMK-Empfehlungen von 1994 und eine Reform der Schulgesetze der Länder zur Folge. Die Bundesländer legten und legen Vorschläge für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems vor. Dagegen hat die Ratifizierung der UN-Konvention in Korea keine aktive Diskussion, weder in der Fachwissenschaft noch in der Bildungspolitik, anregen können. Eine Annahme der Forderungen der UN-Konvention ist in der gesetzlichen Neugestaltung der sonderpädagogischen Förderung zu finden. Wie unterschiedlich die UN-Konvention in beiden Ländern angenommen wird, wird im Folgenden noch deutlicher. Allerdings ist es beiden Ländern gemeinsam, die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem nicht zwangsläufig als Forderung nach der Abschaffung der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs oder der Sonderschule zu verstehen.

2) Integration und Inklusion in der fachwissenschaftlichen Debatte zu Begrifflichkeiten und Praxiskonzepten

Es ist seit langem umstritten, ob Integration und Inklusion als zwei unterschiedliche Begriffe angesehen werden müssen, die sich in zwei aufeinander folgenden Phasen entwickelt haben. Sander (2004) nähert sich der Definition von Inklusion aus drei unterschiedlichen Perspektiven:

- Erstens wird Inklusion undifferenziert mit Integration gleichgesetzt.
- Zweitens ist Integration als Fehlform vereinfachter Begriffe zu verstehen.
- Schließlich wird Inklusion als optimierte und umfassend erweiterte Integration verstanden.

„Inklusion“ ist kein neuer Begriff. Er wurde in der Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) eingeführt und ist seit langer Zeit in den angelsächsischen und nordeuropäischen Ländern im Gebrauch. Da im deutschsprachigen Raum der Begriff „Inklusion“ in diesem Zusammenhang mit „Integration“ übersetzt wurde, fand „Integration“ weite Verbreitung und „Inklusion“ wurde als radikaler Begriff verstanden, bis er durch die UN-Konvention erneut heftig zur Diskussion gestellt wurde. In Deutschland sehen die Befürworter der Inklusion wie Hinz (vgl. 1998; 2000; 2002; 2003; 2005; 2008; 2009; 2010), Preuss-Lausitz (vgl. 1993; 2004; 2005; 2008; 2010) und Wocken (vgl. 1988a; 1988b; 1999; 2007; 2009; 2010a; 2010b) Inklusion als eine weiterentwickelte und visionäre Form der Integration an. Sie unterscheiden die praxisbezogenen Konzepte der Inklusion von denen der Integration, wie die Tabelle des Kapitels 4.2.2 zeigt. Zu nennen sind hier insbesondere die folgenden Konzepte:

- Theorie einer pädagogisch unterteilbaren heterogenen Gruppe
- Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule)
- Ein individualisiertes Curriculum für alle
- Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
- Sonderpädagog/innen als Unterstützung für heterogene Klassen
- Synthese von Schul- und Sonderpädagogik (vgl. Hinz 2002, S. 359, nach Senator von Berlin 2011, S. 28)

Die genannten Autoren verstehen die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention auch

in diesem Sinne, weshalb von ihnen die Abschaffung der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der Sonderschule sowie der Sonderpädagogik gefordert wird.

Laut Sander (2002) befindet sich die gemeinsame Bildung und Erziehung an deutschen Schulen in der Phase der „Integration“, bei der es um „eine Addition von sonderpädagogischen Hilfen in einer weitgehend unveränderten Regelschule“ geht (vgl. Vernooij 2005, S. 269). Helmut Reiser (2003, S. 308, zit. nach Liesen/Felder 2003/04, S. 24) ist auch der Auffassung: „Die in der deutschen Integrationsforschung erarbeiteten Konzepte (...) erfahren nach meinem Urteil durch ein Konzept der ‚Inklusion‘ keine wesentliche theoretische Vertiefung oder Erweiterung“. Kobi (2008, S. 13) hält die alternativlose Totalintegration für kritikwürdig, da sie gegen Menschenrechte sowie die demokratische Idee der Bildung und Erziehung verstoßen kann, welche von der Anerkennung der Verschiedenheit ausgehen. Autoren wie Ahrbeck (2011) und Speck (2010) blicken kritisch auf die Schulpraxis der letzten Jahren zurück, in denen das Konzept der „Integration“ durchgeführt wurde, und fragen sich, ob „Inklusion“ einen neuen Weg öffnen kann, den „Integration“ bisher nicht erreicht hat.

Obwohl in Korea keine richtige Diskussion zur Begrifflichkeit von Integration und Inklusion stattgefunden hat, ist eine Tendenz zu sehen, „Wan-seon Tong-hap“ (Inklusion) als optimierte und weiterentwickelte Form der „Tong-hap“ (Integration) zu verstehen und „Wan-seon Tong-hap“ (Inklusion) als eine Fördermaßnahme, bei der alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelschulen integrativ unterrichtet werden (vgl. Jung, D. Y., 2005, S. 36; Kim, S. A. 2004, S. 127). Hier wurde und wird das Konzept der „Resource Rooms“ an Stelle der „Special Classes“ zur Diskussion gestellt. Man betrachtet die „Special Class“, in der Kinder und Jugendliche in bestimmten Unterrichtsfächern betreut werden, als weiterentwickelte Form der ganztägigen „Special Class“ und die „Resource Rooms“ als weiterentwickelte Form der teilzeitigen „Special Class“ (vgl. Gesetz für Sondererziehung 1994, Art. 2/14; Jung, D. Y. 1997, S. 13f.; Lee, Y. H./Kim, K. J./Park, J. Y. 2000, S. 43; Koreanisches Bildungsministerium 2009b, S. 15). Heute wird ferner die „Inclusive Class“ als „Full Inclusion“ angesehen (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009b, S. 16). „Inclusive Class“ bezeichnet eine Regelklasse, in der Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Unterstützung der mobilen Erziehung unterrichtet werden. Diese Perspektive soll kritisch betrachtet werden (siehe Kapitel 10.4).

Die Betrachtung des begrifflichen und konzeptionellen Verständnisses der Autoren, besonders in Deutschland, macht deutlich, dass eine deutliche Abgrenzung der beiden Konzepte Integration und Inklusion kaum möglich ist. Es ist auch schwierig, Integration und Inklusion als gradlinig entwickelte Konzepte zu sehen. Daher standen sich in der vorgelegten Arbeit beide Begriffe parallel gegenüber, wie dies bereits im Titel erkennbar ist. Insbesondere ist es nicht möglich, die Entwicklung sowie den aktuellen Stand der schulischen Praxis sonderpädagogischer Förderung sowohl in Deutschland als auch in Korea getrennt nach Integration und

Inklusion zu betrachten. Die Wirklichkeit der sonderpädagogischen Förderung zeichnet sich nicht durch Selektion oder Integration oder Inklusion aus. Sie erweist sich als ein komplexes Bild unterschiedlicher Konzepte. Im Sinne von Speck (2010, S. 60) verkürzen Pauschalierungen die Wirklichkeit. Während in Deutschland unterschiedliche Aspekte bezüglich der Integration und Inklusion diskutiert werden, gibt es bei koreanischen Autoren keine große Widersprüchlichkeit, was Integration sowie Inklusion anbelangt. Häufig wird „Inklusion“, also eine totale Integration, die mit der „Inclusive Class“ realisiert werden kann, als visionär und anstrebenswert angesehen.

Die schulische Integration bzw. Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ wurde in den letzten Jahren bildungspolitisch gefordert wie auch gefördert und an manchen Schulen sowohl in Deutschland als auch in Korea praktiziert. Trotzdem finden sich kaum ausreichende Untersuchungen zu Wirkungen und Problemen der schulischen Integration/Inklusion und die vorhandenen Untersuchungsergebnisse sind sehr kontrovers. Insbesondere wurden die Wirksamkeit sowie die Schwierigkeiten bei der Integration dieser Schülerschaft in Korea kaum evaluiert. Es existieren einige deutschsprachige Untersuchungen, die Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ als Zielgruppe haben.

Inklusionsbefürworter wie Hinz et al. (1999, nach Ahrbeck 2011, S. 36), Klemm (2009), Preuss-Lausitz (2010), Preuss-Lausitz/Textor (2006b, S. 2), Klemm/Preuss-Lausitz (2008) oder Wocken/Antor (1987, S. 246) sind der Auffassung, dass sich gemeinsamer Unterricht auf die Leistungsfähigkeit sowie soziale Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf positiv auswirkt. Trotzdem vertreten sie häufig den Standpunkt, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen am schwersten sozial integrierbar sind. Auch die Untersuchungsergebnisse von beispielsweise Goetz (2008) oder Huber (2009) weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen die ungünstigsten Voraussetzungen für schulische Integration haben. Dies ist insbesondere auf emotionale und Verhaltensmerkmale zurückzuführen, die sich auf das Selbst- sowie Fremdkonzept, die soziale Akzeptanz und das Lernverhalten negativ auswirken können.

Bundschuh (2006) zeigt durch eigene Untersuchungen oder in Anlehnung an aktuelle Untersuchungsergebnisse auf, dass die negativen Ergebnisse nicht nur auf die Persönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen sind, sondern dass sie meistens von den Bedingungen in den Integrationsklassen abhängen. Die Frage besteht hier darin, wie ein Setting, das integrative Unterrichtung fördert, bereitgestellt werden kann. Es ist jedoch schwierig, anhand der Untersuchungsergebnisse einzuschätzen, ob integrative sowie inklusive Förderung sich auf Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ positiv auswirkt oder negativ, da Untersuchungen erheblich kontroverse Ergebnisse zeigen. Auch sind die Verbesserungsvorschläge oft sehr pauschal und berücksichtigen nicht ausreichend die komplexen Bedingungen dieser Probleme. Ahrbeck (2011) und Speck (2010) erachten nicht

die Frage nach Selektion oder Integration/Inklusion selbst als zentral, sondern vielmehr eine gedankliche Sensibilisierung für verschiedene Perspektiven als das Problem.

In der fachlichen Diskussion in Korea wird häufig die Problematik der Sonderklassen thematisiert und es werden Vorschläge vorgelegt für die weitere Entwicklung integrativer Förderung an den Regelschulen für eine Verbesserung der Bedingungen an den Sonderklassen (vgl. Kim, D. E. 1987; Lee, N. M./Yun, J. R. 1989; Lee, C. J. 1993; Choi, H. H. u.a. 1995, nach Park, S. H. 2004a, S. 8). Die Probleme umfassen sehr umfangreiche Bereiche. Die diskutierten Lösungsansätze sind meist sehr allgemein gehalten und ihre erfolgreiche Umsetzung in der Schulpraxis schwer vorstellbar. Die Auswirkungen integrativer und inklusiver Förderung werden kaum diskutiert, sondern es wird Integration auch bei Kindern und Jugendlichen mit schweren Behinderungen pauschal als sinnvoll angesehen. Um zu eruieren, ob Integration wirklich bei allen Kindern erreicht werden kann und Sinn macht, scheint es dringend erforderlich zu sein, ihre Wirkung im Rahmen der einzelnen Behinderungsarten, auch in Längsschnittuntersuchungen zu evaluieren.

3) Integration und Inklusion in den schulgesetzlichen Vorgaben und ihrer Veränderung

Integrative und inklusive Maßnahmen wurden und werden in beiden Ländern schulrechtlich aufgenommen. Konkret zu nennen sind hier

- *in Deutschland:* Empfehlung vom Deutschen Bildungsrat (1973) sowie KMK-Empfehlungen (1972 und 1994/2000) und aktuelle Überarbeitung der KMK-Empfehlungen von 1994 sowie die Neufassungen der Schulgesetze in den einzelnen Bundesländern,
- *in Korea:* Gesetz für Sondererziehung (1977/1994) und Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen (2008).

Betrachtet man die gesetzlichen Vorgaben beider Länder, ist festzustellen, dass sowohl in Deutschland als auch in Korea das Grundgesetz die fundamentale Grundlage ist, die das Recht auf Bildung, soziale Teilhabe und gemeinsames Leben von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gewährleistet. In beiden Ländern gibt es Gesetze, die die rechtlichen Grundlagen für Schulbildung und auch für integrative und inklusive schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf festlegen. In Deutschland bestehen die Gesetze für Schulbildung auf der Bundes- und Landesebene. Hierbei legt die Kultusministerkonferenz Empfehlungen und Beschlüsse vor, um die Schulbildung bundesweit einheitlich zu koordinieren. Die bundesländerspezifischen Schulgesetze haben einen rechtsverbindlichen Charakter und geben die gesamten Regelungen für die Schulverwaltung vor. Dagegen sind die Schul- und Bildungsgesetze in Korea auf zentralstaatlicher Ebene angesiedelt.

In Deutschland umfasst das Sozialgesetzbuch umfangreiche Maßnahmen für soziale und außerschulische Eingliederungshilfen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das „Sozialgesetzbuch VIII“ legt die Regelungen für die Arbeit der Jugendhilfe fest, die in Deutschland für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit

sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung eine wichtige Rolle spielt. In Korea sind die Maßnahmen zur sozialen Hilfe für Kinder und Jugendliche mit „Special Education Needs“ auf verschiedene Gesetze verteilt. Hierbei scheint es in Korea erforderlich zu sein, die in unterschiedlichen Gesetzen verankerten Maßnahmen mit der schulischen Förderung zu koordinieren, um Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ angemessene Hilfen effektiver anzubieten.

Obwohl die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates (1973) wegen ihres seinerzeit realitätsfernen progressiven Charakters nicht in der Schulpraxis umgesetzt wurde, sind integrative Konzepte somit Anfang der 1970er Jahre in Deutschland bekannt geworden und haben für die weitere Entwicklung Impulse gegeben (vgl. Obolenski 2001, S. 62). In dieser Empfehlung kommen die relevanten organisatorischen, schulischen und unterrichtlichen Konzepte für eine integrative Förderung bereits vor. Die KMK-Empfehlungen haben im Gegensatz zur Empfehlung des Deutschen Bildungsrates (1973) bis in die 1990er Jahre keine Flexibilität in Bezug auf eine integrative Förderung an deutschen Schulen gezeigt (Weigt 1998). Die KMK-Empfehlungen von 1994 tragen dagegen zur Sicherung sowie zur Weiterentwicklung integrativer schulischer Förderung bei. Von besonderer Bedeutung ist es in diesen Empfehlungen, dass sie sonderpädagogische Förderung als Aufgabe aller Schulen festgelegt und wichtige neue Aspekte für diese vorgelegt haben (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000, S. 19). Aufgrund der geänderten Perspektive dieser KMK haben die Schulgesetze der Bundesländer in den darauffolgenden Jahren eine große Veränderung erlebt und integrative Förderung wurde mittels verschiedener Modelle und Konzepte versucht.

Hinsichtlich der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention finden in den Bundesländern heftige Diskussionen über die Umsetzung eines „inkluisiven Bildungssystems“ statt. Die Länder verstehen „Inklusion“ im Schulsystem als einen schrittweisen und längerfristigen Prozess, der viele Ressourcen erfordert (vgl. Verband Sonderpädagogik, Landesverband Hamburg e.V. 10.12.2009; Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. 03.22.2010). Im Schulgesetz des Bundeslandes Bremen findet sich die schulgesetzliche Aufnahme des Konzepts „Inklusion“. Hiermit wird versucht, den Zugang in die Regelschule zu sichern, um zu vermeiden, dass Kinder gegen den Willen ihrer Eltern in eine Förderschule eingewiesen werden. In den meisten Bundesländern bleiben die Förderschulen bzw. Förderzentren als Förderort von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung weiterhin bestehen.

In Korea ist im Jahr 1977 das „Gesetz für Sondererziehung“ in Kraft getreten. Insbesondere die veränderte Fassung dieses Gesetzes (1994) hat den Begriff der Integration aufgenommen und sonderpädagogische Förderung als Aufgabe der Allgemeenschulen dargestellt. Diese sollte durch das Konzept der Sonderklassen und teilweise durch eine Inklusion in das allgemeenschulische Curriculum realisiert werden. Die Verabschiedung des „Sonderpädago-

gischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen (2008)“ eröffnete weitere Möglichkeiten für die integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den koreanischen Schulen. Ausgehend von der Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention ist das Ziel dieser neuen Fassung, die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei der schulischen und gesellschaftlichen Teilnahme abzuschaffen und ihnen den Zugang in die allgemeine Schule zu sichern. Die Sonderklassen werden offiziell nicht mehr als separierende Maßnahme verstanden, sondern als sonderpädagogische Unterstützung an den Regelschulen für „inklusive Bildung“. Es wurden neue Konzepte wie „Special Education Related Service“ aufgenommen und Inklusion hat im Curriculum der allgemeinen Schulen besonders an Gewicht gewonnen, um die Qualität des Unterrichts und der sonderpädagogischen Unterstützung dieser Kinder und Jugendlichen in einem integrativen und inklusiven Lernumfeld zu verbessern.

In Deutschland sind aufgrund der Umsetzung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention weitere Veränderungen im Gange. Die Kultusministerkonferenz hat am 29. April 2010 das Diskussionspapier „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention –VN-BRK) in der schulischen Bildung“ verabschiedet und am 18. November 2010 wurde dieses verbindlich beschlossen. Ferner hat die Kultusministerkonferenz den Empfehlungsentwurf „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Stand: 03.12.2010) zur Überarbeitung der KMK-Empfehlung von 1994 freigegeben, welche im Jahr 2009 beschlossen wurde. Dies soll „als Impuls für eine bundesweite Diskussion über den Ausbau des gemeinsamen Lernens und die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verstanden werden“ (Deutscher Städtetag). Hier wird festgestellt, dass das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in der allgemeinen Schule entsprechende personelle, sächliche und räumliche Grundlagen erfordert, wobei die Länder und Kommunen diese Voraussetzungen schrittweise sicher stellen sollen (vgl. Diskussionspapier der KMK 2010, S. 9). In Korea findet sich noch keine Stellungnahme des Staates zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Schule. Diesbezüglich dürfte das Vorlegen eines Positionspapiers von Seiten der Regierung erforderlich sein, um die Diskussion zur weiteren Entwicklung der Integration bzw. Inklusion wirksam anzuregen.

Relevante Veränderungen der Perspektiven für integrative Förderung stellen sich zum einen in den Empfehlungen der KMK sowie des Deutschen Rats und zum anderen in den Gesetzen für sonderpädagogische Förderung in Korea wie folgt dar:

In Deutschland:

- „Für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher empfiehlt die Bildungskommission ein flexibles System von Fördermaßnahmen, das einer Aussonderungstendenz der allgemeinen Schule begegnet, gemeinsame

soziale Lernprozesse Behinderter und Nichtbehinderter ermöglicht und den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher entgegenkommt“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 24).

- Die „Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in Allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden“ (KMK-Empfehlungen 1994).
- Mit der Überarbeitung zielt daher die KMK darauf ab, das „individuelle Recht auf gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu sichern und ihnen damit gleichberechtigte, selbstbestimmte und aktive Teilhabe an Bildung, Arbeit und am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen“ (Beschluss/Diskussionspapier der KMK 2010, S. 8).

In Korea:

- Integrative Förderung bedeutet, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Entwicklung einer normalen Sozialanpassungsfähigkeit an Allgemeinschulen zu erziehen, oder Schüler der sonderpädagogischen Einrichtungen an den Curricula der Allgemeinschulen temporär teilnehmen zu lassen (Gesetz für Sondererziehung 1994).
- Integrative Förderung bedeutet, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohne Diskriminierung aufgrund ihrer Behinderungsart oder deren Schweregrades wie ihre Gleichaltrigen entsprechend ihren Bedürfnissen an den allgemeinen Schulen zu erziehen (Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen 2008).

Während der Deutsche Bildungsrat bereits in den 1970er Jahren von der Integration spricht, wurde diese in Korea erst 1994 schulgesetzlich angenommen. Der Deutsche Bildungsrat sowie die KMK-Empfehlungen legen konkrete Richtlinien zu ihrer Umsetzung vor (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000; Beschluss/Diskussionspapier der KMK 2010). Das koreanische Gesetz bietet dafür keine konkreten Richtlinien. Trotz der Forderung nach Integration bzw. Inklusion setzt die KMK in ihren Empfehlungen allerdings eine Grenze. So sollen zuerst die Bedingungen an den Regelschulen bereitgestellt werden, um Kinder und Jugendliche zu integrieren. Dagegen findet sich keine Grenzsetzung der Integration bzw. Inklusion im koreanischen Gesetz. Das Hauptinteresse beider Länder besteht darin, den Zugang in die allgemeinen Schulen zu sichern.

4) Integration und Inklusion in der Entwicklungstendenz in der Schulpraxis

In Deutschland begann die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in den 1920er Jahren in den Erziehungsklassen (vgl. Vernooij 1994, S. 41). Obwohl das Ziel dieser Klassen darin bestand, die Schülerinnen und Schüler mit abweichendem Verhalten von der Regelklasse auszusondern, lag der Förderung in den Kleinklassen das „Übergangsprinzip“ zugrunde (Willmann 2007a, S. 15; Myschker 2009, S. 21f.). Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ wurden in Korea erst seit Ende der 1950er Jahre durch Beratungslehrerinnen und -lehrer im regelschulischen Rahmen unterstützt (vgl. Kim, S. K. 2003, S. 24). Dies war jedoch keine sonderpädagogische Förderung.

In Deutschland sind die Sonderklassen, die nach dem Zweiten Weltkrieg insbesondere für

„kriegsgeschädigte“ Kinder eingerichtet wurden und in den 1960er Jahren Kinder mit Verhaltensstörungen aufgenommen haben, die Vorläufer der Sonderschulen (vgl. Myschker 2009, S. 23). Die Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen, die seit den 1960ern bundesweit nach und nach ausgebaut wurden, werden heute häufig als „Schulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ bezeichnet und in den meisten Bundesländern werden sie in Förderzentren umgewandelt (vgl. Stein/Faas 1999, S. 53; Willmann 2007a, S. 17; Ellger-Rüttgart 2008, S. 301ff.; Stein 2009b, S. 18). In Korea wurde die erste Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit „Emotional Disturbances“ erst 1983 in der Stadt Dae-gu eingerichtet, während die Sonderklassen bereits in den 1970ern aufgebaut wurden und in den 1980ern im Grund- und Mittelschulbereich eine rasche Verbreitung erlebt haben (vgl. Yeo, K. E. 1994, S. 7ff., nach Kim, S. A. 1996, S. 100f.).

In Deutschland wurden die ambulanten Angebote, die sich heute in vielen Bundesländern in Form des ambulanten und mobilen Lehrersystems finden, Anfang der 1970er Jahre als alternative Form der Sonderbeschulung eingerichtet, um Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen an allgemeinbildenden Schulen durch begleitende bzw. ambulante Maßnahmen zu unterstützen (vgl. Urban et al. 2008, S. 668). Heute bestehen sie in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlicher Form. In Korea wurden sonderpädagogische Unterstützungszentren erst 2001 eingeführt (vgl. Lee, M. S. et. al 2005, S. 89). Die Diagnostik, mobile sonderpädagogische Erziehung und Beratung für Kinder und Jugendliche mit „Special Education Needs“ an den Regelschulen stellen ihre wichtigsten Aufgabenfelder dar (vgl. Yun, J. R. 2001, S. 21). Die Funktionen sowie Strukturen der ambulanten Maßnahmen beider Länder unterscheiden sich durchaus voneinander (siehe Kapitel 10.1.4).

Die Integrationsklassen sowie gemeinsamer Unterricht entwickeln sich in Deutschland seit Anfang der 80er Jahre. Diese Form integrativer Förderung gibt es in jeweils unterschiedlichen Konzepten sowie Modellen in den Bundesländern (vgl. Eberwein 1999, S. 507; Hensle/Vernooij 2002, S. 7; Reiser et al. 2008, S. 653). Der gemeinsame Unterricht in den Integrationsklassen stellt heute in Deutschland eine relevante aber auch umstrittene Form integrativer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen dar (vgl. Speck 2010, S. 123; Ahrbeck 2011, S. 22f.). Das Hauptinteresse im sonderpädagogischen Bereich in Korea liegt heute in der qualitativen Verbesserung des Sonderklassensystems, wodurch mehr soziale Integration und curriculare Inklusion (Curricular Inclusion) erreicht werden soll (vgl. Lee, J. H. 2003; Jung, D. Y. 2004, S. 64; Koreanisches Bildungsministerium 2008a, S. 121).

Seit dem Jahr 2000 haben die Ergebnisse der PISA-Studien der Reformdiskussion des deutschen Schulwesens spürbare Impulse gegeben (vgl. Speck 2003, 245f.; Wocken 1999; Deutsches PISA –Konsortium 2002, S. 384, Eberwein 2003, usw., nach Meir 2005, S. 74).

Gefordert werden insbesondere die Verlängerung der Grundschulzeit, die Umstrukturierung der Sekundarschulen sowie der Gesamtschulen in Gemeinschaftsschulen, sowie Auf- und Ausbau der Ganztagschule. Ferner wird in einigen Bundesländern versucht, in die Konzepte der Lehrerbildung sonderpädagogische Förderung als Bestandteil der Grundausbildung mit aufzunehmen (vgl. Hausott 2000, S. 49). In manchen Bundesländern wurde und wird das Lehrerausbildungssystem „Bachelor- und Masterstudiengang“ auch für die Sonderpädagogen eingeführt.

Die Geschichte sonderpädagogischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea lässt sich wie folgt gegenüberstellen:

- In Deutschland hat spezifische schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen bereits in den 1920er Jahren mit „Erziehungsklassen“ begonnen. Seit den 1960er Jahren wurden Sonderschulen für diese Kinder eingeführt und ausgebaut. Dagegen wurde erst 1983 die erste Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Korea gegründet. Ein großer Ausbau der Sonderschulen für diese Kinder fand nicht statt.
- Die Gesamtschulen, die Ende der 1960er Jahre auch unter Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen eingeführt wurden, tragen in Deutschland zur Entwicklung integrativer Förderung bei. Anfang der 1970er Jahre entwickelten sich ambulante Angebote der schulischen Erziehungshilfe, aus denen verschiedene Modelle ambulanter und mobiler Hilfe herausgebildet wurden. Mit Beginn der Achtziger Jahre wurden integrative Schulversuche mit Integrationsklassen entwickelt. Insbesondere werden seit den 2000er Jahre aufgrund der PISA-Studien Reformversuche in der Sekundarstufe durchgeführt. In Korea wurden Anfang der 1970er Jahre meist behinderungsartübergreifende Sonderklassen an den Regelschulen eingerichtet. Seit den 1980er Jahren wurden diese als integrative Maßnahme rasch ausgebaut und Mitte der 1980er überschritt ihre Zahl die der Sonderschulen.
- Die Entwicklung sonderpädagogischer und integrativer Förderung wurde in Korea nicht für einzelne Behinderungsarten spezifisch durchgesetzt. In Deutschland dagegen hat eine für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen spezifische organisatorische und konzeptionelle Entwicklungsgeschichte stattgefunden.
- Während in Deutschland spezielle Schulen sowie Klassen zur Entwicklung sonderpädagogischer und integrativer Förderung eine wichtige Rolle spielten, war sonderpädagogische und integrative Förderung in Korea eng mit den Sonderklassen verbunden.

Somit spielt in Deutschland für „die Sicherung historischer gewachsener sonderpädagogischer Kompetenzen, ihre Weiterentwicklung und Verbreitung in die Regelschule hinein“ „die Existenz spezialisierter sonderpädagogischer Einrichtungen“ eine wichtige Rolle (Opp 1997, S. 32f.).

Der Entwicklung integrativer Förderung in Deutschland liegt die Diskussion in den fachwissenschaftlichen Bereichen zugrunde, die bereits in den 1970er Jahren anfang und bei der die negativen Auswirkungen sonderpädagogischer Förderung in separaten Einrichtungen kritisch betrachtet wurden (vgl. Bach 1989c, S. 249f.; Myschker 1990, S. 105; Stein/Fass 1999, S. 57; Hillenbrand 2003, S. 20; Demmer-Dieckmann 2008, S. 143; Wocken 2007, S. 56).

Dagegen wurde sonderpädagogische und integrative Förderung in Korea durch die wirtschaftlichen Wachstumspläne des Staates gefördert, die von der Regierung über die Jahre hinweg planmäßig umgesetzt wurden. Integrative Förderung wurde mit dem Konzept der Sonderklasse im regelschulischen Rahmen ohne Verbindung mit dem Sonderschulwesen entwickelt (vgl. Lee, J. H. 2003; Koreanisches Bildungsministerium 2008a, S. 121).

Mit der Entwicklung der Gesamtschulen entstanden in Deutschland unterschiedliche Konzepte für die sonderpädagogische Förderung wie beispielsweise Gruppenarbeit, Projektlernen, Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Beratung (vgl. Reiser et al. 2008, S. 652). In den 1980ern fanden integrative Schulversuche und Integrationsklassenmodelle mit eigenen Konzepten auch für Kinder mit Verhaltensstörungen rasche Verbreitung (vgl. Gehrman 2001, S. 55f.). In den 1990er Jahren haben unter wachsendem internationalem Einfluss sowie mit neuen Impulsen durch die Grundgesetzweiterung und die Verabschiedung der KMK-Empfehlungen in fast allen Bundesländern Diskussionen über gemeinsamen Unterricht stattgefunden. Zahlreiche Publikationen wurden über diesen veröffentlicht (vgl. Sander 1998, S. 64; Gehrman 2001, S. 67; Eggert 2007, S. 91f.). Im Einzelnen ging es beispielsweise um prozessbegleitende Förderdiagnostik, Konzepte wie Team-Teaching, Heterogenität oder Differenzierung, um ambulante Hilfssysteme oder auch um Sozialarbeit.

Die Bemühungen der Fachwissenschaftler und Lehrkräfte um integrative Förderung fand auch in Korea statt. Die Folge dieser Bemühungen sind die Veränderung bzw. Verabschiedung entsprechender Gesetze, der Wandel des Konzepts der ganztägigen Förderung in den Sonderklassen zur teilzeitigen, sowie die Einführung des Konzeptes der „Sonderpädagogischen Unterstützungen (Special Education Related Service)“ (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 1993; 2008a; Lee, J. H. 2003; Kang, J. H. 2005). Das Interesse an sozialer und gesellschaftlicher Integration sowie curricularer Inklusion nimmt immer mehr zu. Ferner unterstützen die Sonderpädagogischen Unterstützungszentren therapeutische und pädagogische Arbeit an den Regelschulen. Hier trägt insbesondere das „Korea Institute for Special Education“ zur weiteren Entwicklung der sonderpädagogischen Forschungsarbeit, zur Fortbildung der Lehrkräfte, sowie zur Aufklärung der Eltern bei (vgl. Jung, D. Y. 2002, S. 38ff.; Lee, H. J. 2003, S. 37f.). All dies wurde und wird in die staatlichen Entwicklungspläne einbezogen. In der letzten Zeit ist auch die Qualifizierung für integrative Förderung bei den Sonderpädagogen und die sonderpädagogische Qualifizierung bei den Regelschullehrern ein wichtiger Aspekt der Lehrerbildung in Korea (vgl. Lee, J. H. 2003; Koreanisches Bildungsministerium 2008a, S. 121).

Die bildungspolitischen Hauptinteressen bezüglich der Integration bzw. Inklusion in Deutschland und Korea sind wie folgt zu vergleichen:

In Deutschland	
Seit 1994 (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000, S. 19)	<ul style="list-style-type: none"> • das Ausgehen von einem individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf anstelle einer Sonderschulbedürftigkeit • die Feststellung von Förderbedarf durch eine Kind-Umfeld-Analyse, bei der die elementaren Bereiche der Entwicklung (Motorik, Sensorik, Kognition, Motivation, sprachliche Kommunikation, Interaktion und Emotionalität) einbezogen sind • das Ausgehen von Förderschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler und nicht mehr die Zuordnung von Behinderungsarten zu Sonderschultypen • die Grundlegung von Erziehung und Unterricht durch eine den Lernprozess begleitende Diagnostik • die Pluralisierung der Förderorte und die Profilierung der Sonderschule als Sonderpädagogisches Förderzentrum, das die Integration der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Allgemeinen Schulen unterstützt
2010 (Diskussionspapier der KMK 2010, S. 8)	<ul style="list-style-type: none"> • „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben ein Recht auf Bildung. • Ausbau des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. • Sonderpädagogische Förderung entwickelt sich weiter. • Die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schule und außerschulischen Partnern wird gestärkt. • Die für Bildung Verantwortlichen nehmen die Herausforderungen der Behindertenrechtskonvention an. • Veränderungsprozesse sind schrittweise und längerfristig angelegt“
In Korea	
2003-2007 (vgl. Lee, J. H. 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Curricula sowie Lernmaterialien und –mittel für sonderpädagogische Förderung • Intensivierung der Berufsbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Verbesserung der sonderpädagogischen Unterstützungen • Verantwortungsbewusstsein von Lehrern für Sonderpädagogik • Erhöhung der Chancen auf Fortbildungen für Lehrer • Steigerung der Professionalität der sonderpädagogischen Kräfte • An den Bedürfnissen der Schüler orientiertes sonderpädagogisches Diagnosesystem • Angleichung der Bildungschancen in Bezug auf Regionen und Schulcurricula • Verstärkung integrativer Förderung • Ausbau sowie Aktivierung der „Sonderpädagogischen Unterstützungszentren“ • Verstärkung der Unterstützungsfunktion der Sonderpädagogik sowie mehr Einsätze qualifizierter Kräfte • Steigerung der finanziellen Unterstützung für Sonderpädagogik • Verstärkung der Funktion sowie Verbesserung der Leistungsfähigkeit des „Korea Institute for Special Education“
2008-2012 (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008a, S. 121)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der kostenfreien Bildung von Kleinkindern • Schulpflicht im Bereich von Vorschulkindern und Oberschulen • Fachwissenschaftliche Forschungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Praxis • Verstärkte Unterstützung der Platzierung in der Regelschule • Verstärkte sonderpädagogische Professionalisierung der Regelschullehrer • Stärkung der Kompetenzen sonderpädagogischer Lehrkräfte für integrative Förderung • Einführung des „Bewertungssystems des Lernerfolges sowie des Systems der Bewertungsadaptation“ • Verbesserung des Verständnisses der gesamten Gesellschaft für Behinderung • Aktivierung des Sonderpädagogischen Unterstützungszentrums • Anbieten sonderpädagogischer Unterstützungen (Related Service) • Aufbau eines Systems zur Früherkennung • Differenzierung der Programme für Ganztagschule, Nachmittagsbetreuung und Ferien • Aufbau eines Systems für das zukünftige und Berufsleben

Tab. 15: Bildungspolitische Hauptinteressen bezüglich der Integration bzw. Inklusion in Deutschland und Korea

Die KMK konkretisiert in ihren Empfehlungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung (2000) die Konzepte für diesen Förderschwerpunkt. Dagegen legt das koreanische Bildungsministerium keine behinderungsartspezifischen Handlungsmaßnahmen vor, obwohl es die Verbesserung der Professionalität der Sonderpädagogen sowie ein an den Bedürfnissen der Schüler

orientierte Förderung als wichtige Ziele der weiteren Entwicklung sonderpädagogischer Förderung ansieht.

10.1.2 Emotional/Behavioral Disorders bei Kindern und Jugendlichen

Eine klare Definition ist unerlässlich, denn sie beeinflusst die Chance auf schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ und ist insbesondere für den Einsatz von Ressourcen notwendig (vgl. Opp 1988, S. 491; Opp/Unger 2003, S. 54f.). Jedoch ist es schwierig, eine genaue Definition zu formulieren. Dies hat verschiedene Gründe. Der wesentliche besteht darin, dass die Störungsbilder der „Emotional/Behavioral Disorders“ nur schwer objektiv erfassbar sind und sie stark vom Beurteiler sowie der jeweiligen Situation abhängen (vgl. Schultheis 1980, S. 237; Eberwein 1996, S. 51f.; Stein/Faas 1999, S. 19; Eggert 2007, S. 23; Kauffman 2009, S. 120).

Es ist erforderlich, eine Definition zu finden, die die Entwicklungsebenen von Kindern und Jugendlichen aus einer ganzheitlichen Sicht auch unter Berücksichtigung ihrer Umwelt einschließt und sich nicht nur auf ihre Störungen konzentriert, sondern auch auf ihre Potenziale und Fähigkeiten. Da häufig vielfältige diagnostische Methoden sowie Interessen aus anderen (beispielsweise rechtlichen, psychologischen oder sozialen) Bereichen bei ihrer Definition mit einbezogen werden, muss als klares Ziel der Definition Relevanz für pädagogische und sonderpädagogische Handlungsfelder stehen.

1) Fachwissenschaftliche und bildungspolitische Definitionen der „Emotional/Behavioral Disorders“

In Deutschland sind verschiedene Begriffe wie gestörtes Verhalten, Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen, sonderpädagogischer Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung und Störungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln gebräuchlich (vgl. Stein 2008, S. 11; Myschker 2009, S. 47). Die begriffliche Entwicklung kann etwa wie folgt zusammengefasst werden:

- Bis Ende des 19. Jahrhunderts werden Störungen überwiegend aus moralischer Sicht betrachtet. Verwendet werden Begrifflichkeiten wie „boshaft“, „verkommen“, „entartet“, „verschlagen“, „verwahrlost“, „zuchtlos“, „sittlich verwildert“, usw. (vgl. Göppel, 2010, S. 15).
- Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstand eine andere Sichtweise, die sich durch „Entmoralisierung“ auszeichnete. Störungen wurden nunmehr als pädagogische Fehler angesehen. Zu nennen ist z.B. die „pädagogische Pathologie“ im Sinne von Strümpell (ebd., S. 16f.). Dieser Ansatz fand auch im administrativen und wissenschaftlichen Bereich immer weitere Verbreitung (vgl. Textor 2007, S. 14; Willmann 2010b, S. 207).
- In den 1970er Jahren wurde dem Begriff „Erziehungsschwierigkeit“ (Havers) der Vorzug gegeben, um die pädagogischen Probleme bei Verhaltensstörungen zu fokussieren (vgl. Hillenbrand 2008, S. 8). Es wird auch mit dem Begriff „Schwererziehbarkeit“ akzentuiert, dass Verhaltensstörungen das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen beeinflussen und „störende Einwirkungen auf den Erziehungsprozess vorliegen“ (Speck 1984, S. 8).

- Ab etwa 1960 konnte sich der Begriff „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten“ durchsetzen (vgl. Textor 2007, S. 15). Dieser wird meist als weniger mechanistisch angesehen als der Störungsbegriff. Er kann aber andererseits auch als „zu allgemein, mehrdeutig, wenig prägnant und unscharf“ betrachtet werden (vgl. Myschker 2009, S. 45f.).
- 1994 hat die Kultusministerkonferenz den Ausdruck „Sonderschulbedürftigkeit“ durch „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ ersetzt. Seither sprechen die Verwaltungen von „Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung“ oder von „Schülerinnen und Schülern im Förderbereich Verhalten“ (Drave u.a. 2000).

Dagegen ist keine große begriffliche Vielfalt hinsichtlich „Emotional/Behavioral Disorders“ in Korea zu erkennen. In Korea ist aktuell „Jeong-seo (Emotion) Haeng-dong (Behavior) Jang-ae (Disorder)“, die Übersetzung des englischen Begriffs „Emotional/Behavioral Disorders“, schulgesetzlich festgelegt und gebräuchlich (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Art. 15).

In Korea wurde dies mit der Kritik am bisherigen Begriff „Jeong-seo Jang-ae“ (Emotional Disturbance) begründet, weshalb das Schulgesetz den Begriff „Jeong-seo Haeng-dong Jang-ae“, also „Emotional/Behavioral Disorders“ eingeführt hat. Es wird besonders als kritisch angesehen, dass „Jeong-seo Jang-ae“ (Emotional Disturbance) nicht die ganzheitliche Entwicklungsperspektive von Kindern und Jugendlichen einschließt. Ihre Entwicklung findet nicht nur auf „emotionaler“ Ebene statt, sondern auch auf der Ebene des „Verhaltens“, insbesondere des „Sozialverhaltens“. Ferner wird „Emotional Disturbance“ häufig nur für die Gruppe der Kinder- und Jugendlichen verwendet, die unter schwerwiegenden Störungen leiden (vgl. Kim, Y. H. et al., nach Kim, D. H. et al. 2005, S. 20; Willmann 2008b, S. 163f.).

In Korea wird neben dem Begriff „Emotional/Behavioral Disorders“ auch „Emotional Disturbance“ – jedoch vor allem in Zusammenhang mit der Sonderschule – verwendet. In Bezug auf die Sonderklassen wird der Begriff „Developmental Disabilities“ für Kinder im früheren Schulalter bevorzugt (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Art.), während „Mental Disorders/Disabilities“ (Fürsorgegesetz für Menschen mit Behinderungen, Art.) mit sozial-fürsorglicher Arbeit verbunden ist. Alle diese Begriffe sind in Korea für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ sinnvoll. Es fehlt jedoch hier an der begrifflichen Berücksichtigung des sozialen Aspekts von Störungen des Verhaltens, was die einseitige und mangelhafte Förderung dieser Kinder und Jugendlichen zur Folge haben kann.

Das Wort „Handicap“ (Jang-hae/Jang-ae) wird in Korea im weiteren Sinne als „Disadvantage“, „Impediment“, „Hindrancel“, „Barrier“, usw. und im engeren Sinne als „Impairment“ oder „Disability“ verstanden. Das koreanische Wort „Jang-ae“ ist als ein Oberbegriff zu verstehen, der im Allgemeinen mit Behinderung zu übersetzen ist und weitere Fachbegriffe wie Beeinträchtigungen, Störungen und (Entwicklungs)verzögerung einschließt. Das heißt, die engli-

schen Wörter „Impairment“, „Disability“ und „Disorder“ werden im Allgemeinen mit „Jang-ae“ übersetzt. Beispielsweise wird

- Visual/Hearing/Health Impairments mit Shi-gak/Cheong-gak/Geon-gang Jang-ae,
- Learning/Physical/Developmental Disabilities mit Hak-seup/Shin-chae/Bal-dal Jang-ae,
- Language/Emotional Behavioral/Autistic Disorders mit Uneo/Jeong-seo Haeng-dong/Ja-pye-seong Jang-ae und
- Mental Retardation mit Jeong-shin Ji-che (Verzögerung)

übersetzt (Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Artikel 15).

Da „Jang-ae“ mit „Behinderung“ gleichzusetzen ist, kann „Haeng-dong Jang-ae“ als „Verhaltensbehinderung“ verstanden werden. Der Begriff Verhaltensbehinderung ist jedoch in Deutschland wie bei Bach und Speck als „Abweichendes Verhalten extremen Umfangs und Grades sowie langfristiger Art (z.B. extrem autistisches, psychotisches oder aufgrund von Hirnschädigungen auftretendes Verhalten)“ anzusehen, „das in der Regel nicht als Verhaltensstörung bezeichnet wird“ (Speck 1984, nach Bach 1989b, S. 8).

„Disorder“ ist wie „Disturbance“ oder „Defect“ auf Deutsch mit Störung zu übersetzen, während die Begriffe „Disability“, „Handicap“ und „Impediment“ mit Behinderung zu übersetzen sind. Heute wird das Wort Benachteiligung häufig gebraucht, das mit „Disadvantage“ sowie „Discrimination“ gleichgesetzt werden kann. Dieser Begriff ist für Kinder und Jugendliche geeignet, die unter gesellschaftlicher und sozialer Chancenungleichheit leiden. Er eignet sich jedoch nicht für die Gesamtheit aller Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen, denn nicht alle davon sind von gesellschaftlicher und sozialer Benachteiligung betroffen. Und selbst wenn, so stehen ihre Störungen nicht zwingend immer in Zusammenhang damit. Beeinträchtigung, was dem englischen Wort „Impairment“ gleichzusetzen ist, wird auch bezogen auf den Bereich des Erlebens und Verhaltens von Kindern und Jugendlichen verwendet.

Bach (1989a, S. 9ff.) sieht „Beeinträchtigung“ als Oberbegriff für „Behinderung“ an. Die „Beeinträchtigung“ tritt außer als „Behinderung“ in weiteren verschiedenen Ausprägungen wie etwa als „Störung“, „Gefährdung“ oder „Sozialrückständigkeit“. Die Behinderungen als individuelle Beeinträchtigungen sind „umfänglich“, „schwer“ und „langfristig“. Die Störungen auch als „individuale Beeinträchtigungen“ sind „partiell“ oder „weniger schwer“ oder „kurzfristig“. Dagegen sind Gefährdungen und Sozialrückständigkeiten als soziale sowie gesellschaftliche Beeinträchtigungen anzusehen, die Behinderungen und Störungen verstärken können. Jedoch bestehen „fließende Übergänge“ zwischen diesen unterschiedlichen Beeinträchtigungen.

In Deutschland spielt für Kinder und Jugendlichen mit schwerwiegenden psychischen Störungen die Definition von seelischen Störungen des Sozialgesetzbuchs eine relevante Rolle.

Hier geht man davon aus, dass seelische Störungen eine Behinderung zur Folge haben können. Hierzu gehören 1. körperlich nicht begründbare Psychosen, 2. seelische Störungen als Folge von Krankheiten oder Verletzungen des Gehirns, von Anfallsleiden oder von anderen Krankheiten oder körperlichen Beeinträchtigungen, 3. Suchtkrankheiten, 4. Neurosen und Persönlichkeitsstörungen“ (BSHG §3). Diese beeinträchtigen die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Eingliederung (ebd.).

In Deutschland ist der Begriff „Verhaltensstörungen“ seit langer Zeit im Gebrauch (vgl. Hillenbrand 2008, S. 9). Unter Verhalten versteht man die Gesamtheit menschlicher Aktivitäten im Wechselspiel zwischen Organismus und Umwelt (vgl. Myschker 2009, S. 48). Also bezeichnet eine Verhaltensstörung „die Art des Umgangs eines Menschen mit anderen, mit sich selbst und mit Sachen“, „die von der erwarteten Handlungsweise negativ abweicht, indem sie als sinnvolle Zustände oder Handlungsabläufe, Zusammenleben oder individuelle Entwicklung gefährdend, beeinträchtigend oder verhindernd angesehen wird“ (Bach 1989, nach Stein/Faas 1999, S. 26). Dies wurde/wird jedoch nicht als unproblematisch angesehen. Insbesondere bezieht sich die Kritik auf die stigmatisierende Wirkung des Wortes „Störung“ sowie auf die „Defektorientierung“ (vgl. Textor 2007, S. 14; Hillenbrand, 2008, S. 10; Willmann 2010b, S. 207).

Ferner verweist Opp (1998, S. 491) auf die Gefahr eines alltagsprachlich gewordenen und nur vage bestimmten Begriffs für Verhaltensstörungen, denn dies kann eine Unbestimmtheit der pädagogischen Hilfe zur Folge haben:

„Der Begriff der Verhaltensstörungen steht in Gefahr, in alltagsprachlicher Allgemeinheit zu verschwimmen. Möglicherweise wird ein Teil der Kinder und Jugendlichen, die am dringendsten auf spezielle pädagogische Hilfen angewiesen sind, nicht erfasst. Wenn wir die Population von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen in der Schule begrifflich nur vage bestimmen können, dann werden auch die pädagogischen Hilfen, die wir für sie bereitstellen, unbestimmt bleiben“.

Mit dem Begriff „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ wird versucht, zu vermeiden, Kinder und Jugendliche durch den „Störungsbegriff“ zu kategorisieren und zu stigmatisieren und gleichzeitig die Entwicklungsebenen und Kompetenzen des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns einzuschließen (vgl. Vernoij 2008, S. 810; Stein 2008, S. 12). Opp (2010, S. 152) betrachtet jedoch den Begriff „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ kritisch, denn er „führt in der Praxis letztlich zu einer undurchschaubaren Vielfalt von Diagnosekriterien, mangelnder Vergleichbarkeit von Platzierungs- und Förderentscheidungen und einer fachlichen Diskussion, die ihrer notwendigen begrifflichen Verständigungsgrundlagen entbehrt“.

In jüngerer Zeit hat die internationale Diskussion zur Definition von „Emotional or Behavioral Disorders“ der „National Mental Health and Special Education Coalition“ (Forness/Knitzer 1992, S. 13, zit. nach Bryant 2008, S. 73) die Diskussion zum Begriff „Gefühls- und Verhal-

tenstörungen“ insbesondere bei Opp (1998; 2009; 2010) angeregt, ebenso wie in Korea, wo der Terminus „Jeong-seo Haeng-dong Jang-ae“ schulgesetzlich angenommen wurde. Hillenbrand (2008, S.15ff.) behandelt wie Opp diesen Begriff als eine neuere begriffliche Entwicklung.

Bei der Begründung der Übernahme dieses Begriffes gehen Opp und Hillenbrand von der genannten kritischen Betrachtung der Begriffe „Verhaltensstörungen“ und „Förderschwerpunkt im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung“ aus, die in Deutschland gebräuchlich sind. Sie beabsichtigen, dass mit dem Begriff „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ die Bedeutung der Emotionalität als Grundlage von Verhalten begrifflich verankert wird (vgl. Opp 2010, S. 151).

Opp (2010, S. 151) fasst den Charakter und die Bedingungen dieser Begriffsfassung folgenderweise zusammen:

„Die Begriffsfassung basiert auf der Formel einer „Gefährdung des Erziehungserfolges“, der in den Dimensionen schulischer Leistungen, sozialer Fähigkeiten, persönlicher Fähigkeiten und berufsqualifizierender Leistungen operationalisiert wird. Diese Gefährdungen des Erziehungserfolges müssen unter den Kriterien der Dauer (zeitliches Kriterium) und dem Kriterium des Schweregrads (Intensitätskriterium) gewichtet werden. Die problematischen Verhaltensweisen müssen darüber hinaus in mindestens zwei unterschiedlichen kindlichen Lebensbereichen auftreten (ökologisches Kriterium). Dazu muss die Notwendigkeit zusätzlicher individueller erzieherischer Hilfen nachvollziehbar belegt werden können (integratives Kriterium), um eine Klassifikation von Gefühls- und Verhaltensstörungen begründet erwägen zu können“.

Der Begriff „Emotional and Behavioral Disorders“ bzw. „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ scheint aufgrund folgender Merkmale am geeignetsten zu sein: 1. die explizite Berücksichtigung der emotionalen Dimension, 2. der Bezug auf den Erziehungserfolg in mehreren Dimensionen wie Schule, soziale Fähigkeiten, berufliche Qualifikation, persönliche Kompetenzen, 3. Kriterien für den Ausschluss aus oder Einbezug in die betroffene Population, 4. die Notwendigkeit spezifischer Hilfen und die explizite Komorbidität mit anderen Störungsformen (vgl. Opp 1998, nach Hillenbrand 2008, S. 16).

Jeder Begriff hat Vor- und Nachteile. Eine weitere begriffliche Entwicklung ist zu erwarten, bei der die Nachteile eliminiert und die Vorteile zunehmen werden. Beim aktuellen Stand scheint es am geeignetsten zu sein, für die vorgelegte Arbeit den Begriff „Emotional/Behavioral Disorders“ zu übernehmen, da dieser Begriff international verbreitet ist, in Korea bereits schulgesetzlich anerkannt ist und auch in Deutschland zunehmend beachtet wird. Ferner wurde für die vorgelegte Arbeit die Originalfassung „Emotional/Behavioral Disorders“ als geeigneter angesehen als die deutsche Übersetzung „Gefühls- und Verhaltensstörungen“, denn dieser Begriff erfährt in Deutschland als Fachbegriff noch keine Legitimation und wegen sprachlicher Gründe kann die auf Deutsch übersetzte Fassung bei Koreanern Missverständnisse hervorrufen, obwohl der deutsche und koreanische Begriff vom gleichen Wort abstammen und die gleiche Bedeutung haben. Dieser Begriff ist jedoch nur eine Alternative unter vielen und er bleibt offen

für eine weitere begriffliche Entwicklung.

2) Prävalenz und Schulverteilung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“

Die Prävalenz von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ schätzen die jeweiligen Autorinnen und Autoren außerordentlich unterschiedlich ein. Die internationalen Prävalenzstudien schätzen die Häufigkeit von „Emotional/Behavioral Disorders“ von 14% bis 22% und die der Aufmerksamkeitsstörungen mit ihren unterschiedlichen Begleiterscheinungen wie Hyperaktivität und Impulsivität zwischen 15% und 21% (vgl. Opp 2002, S. 362). Im Allgemeinen weist die Prävalenz von „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland auf eine sehr hohe und steigende Quote hin. Beispielsweise nennen Ihle/Esser (2002) und Döpfner u.a. (1997) rund 18%, Myschker (1999) 15% und Hurrelmann (2003) 12% (vgl. Preuss-Lausitz 2005, S. 19). In Korea ist die Einschätzung ebenfalls sehr unterschiedlich. Beispielsweise werden bei I. J. Kim 11,5% (1980) und 22% (1982) aller Kinder und Jugendliche als „emotional gestört“ eingeschätzt (vgl. Jo, S. D. 1990, S. 6). Dagegen handelt es sich bei S. R. Yoon (1982, nach Jo, S. D. ebd.) um 1,52% und S. D. Jo (1990, S. 25) diagnostiziert ebenfalls nur insgesamt 1,59% aller Kinder und Jugendliche als „emotional gestört“. Nach einer Studie von S. W. Park u.a. (2006, S. 93ff.) haben mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ autistische Störungen.

Es ist eine häufig aufgestellte Hypothese, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ vor allem im Rahmen der schulischen Förderung deutlich unterschätzt wird. Nach Lambros, Ward, Bocian, MacMillan und Gresham (1998, nach Smith 2004, S. 206) sind die Gründe dafür die Ambiguität der Definitionen, die in den Ländern verwendet werden, die eingeschränkte Ausbildung des Personals, das für die Diagnostik dieser Kinder und Jugendlichen zuständig ist, finanzielle Einschränkungen von Seiten der Verwaltungsbezirke und das allgemeine Zögern bei der Etikettierung als Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“. In Deutschland wurden nach der KMK für das Jahr 2002 0,46% *aller Schüler* als verhaltensgestört eingestuft (vgl. KMK 2003, nach Preuss-Lausitz 2005, S. 18). Nach dem koreanischen Bildungsministerium (2010a, S. 14f.) haben für 2010 insgesamt 4,5% *aller Schüler und Schülerinnen mit „Special Education Needs“* „Emotional/Behavioral Disorders“ (exklusiv: autistische Störungen). Die koreanische Regierung hatte noch im Jahr 2008 (inklusive: autistische Störungen) 10,7% aller Schülerinnen und Schüler mit „Special Education Needs“ als Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ eingeschätzt.

Es ist jedoch auffällig, dass in Deutschland die genannten Autorinnen und Autoren im Gegensatz zur Regierung häufig auf sehr hohe Prävalenzquoten hinweisen. Dagegen ist eine

sehr niedrige Schätzung der Prävalenz bei den koreanischen Autorinnen und Autoren zu sehen. Der Grund könnte darin bestehen, dass in letzter Zeit (bis 2008) in Korea die Diagnostik sich an Kindern und Jugendlichen mit schweren Verhaltensstörungen (Emotional Disturbance) orientierte und sich keine messbaren diagnostischen Kriterien im schulgesetzlichen Rahmen fanden. Somit finden die Untersuchungen der Störungsbilder in einem sehr beschränkten Bereich statt. Die statistische Angabe, die kürzlich vom Staat vorgelegt wurde, zeigt ein weiteres Problem. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ wurde sehr stark reduziert, indem im neuen Gesetz „Autistische Störungen“ von der Behinderungskategorie „Emotional/Behavioral Disorders“ getrennt wurden. Ferner scheint es dringend erforderlich zu sein, eine Prävalenzstudie für den Bereich „Emotional/Behavioral Disorders“ nicht nur bei Kindern und Jugendlichen durchzuführen, die bereits als Kinder und Jugendliche mit „Special Education Needs“ oder mit „Emotional/Behavioral Disorders“ diagnostiziert worden sind, sondern bei *allen* Kindern und Jugendlichen. Hierbei sollten die diagnostischen Kriterien weiterentwickelt werden, die die notwendigen Subbereiche der „Emotional/Behavioral Disorders“ umfassen.

Auf jeden Fall ist in Bezug auf die Prävalenz sowie Häufigkeit von „Emotional/Behavioral Disorders“ bei Kindern und Jugendlichen sowohl in Deutschland als auch in Korea ein Problem darin zu sehen, dass nur die wenigsten betroffenen Kinder und Jugendlichen eine adäquate Förderung erhalten. Dies wird im Vergleich der Prävalenzabschätzungen mit den realen Förderquoten deutlich. Für diese *Prävalenz-Förder-Diskrepanz* sieht Willmann (2008b, S. 164) zwei mögliche Gründe: „Entweder wird ein Großteil dieser Schüler von den Schulen überhaupt nicht erkannt oder aber der angenommene Förderbedarf wird in den sonderpädagogischen Begutachtungsverfahren für einen der anderen Förderschwerpunkte diagnostiziert“. Im ersten Fall, in dem eine starke Unterversorgung dieser Schülerschaft zu vermuten ist, wäre nach Willmann ein systematisches Screeningverfahren im schulischen Bereich erforderlich, während im anderen Fall ein diagnostisches Inventar notwendig zu sein scheint, das eine hinreichend präzise Zuordnung zu den einzelnen Förderschwerpunkten ermöglicht (ebd.). Hier kann auch der bildungs- und finanzpolitische Grund dahinter stehen, dass es nicht erwünscht ist, adäquate Hilfen für alle Kinder und Jugendlichen mit „Special Education Needs“ bereitzustellen (ebd.).

Die Integrationsquote der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung ist in Deutschland in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich (vgl. Budnik 2009, S. 244). Wie bereits ausgeführt wurde, liegt sie in Niedersachsen bei 5%, in Hamburg dagegen bei 100%. Berlin, Bremen und Brandenburg gehören ebenfalls zu den Bundesländern mit einer vergleichsweise hohen Integrationsquote

von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung. Schulische Integration in den Bundesländern ist stark von der Integrationspolitik der regierenden Parteien abhängig. Im Vergleich mit Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen stärker integriert. Nach den statistischen Angaben der Kultusministerkonferenz (2008; 2009; 2010) hat die Zahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in den allgemeinen Schulen stetig zugenommen. In Deutschland weisen diese Kinder und Jugendlichen eine der höchsten Integrationsquoten auf. Nach der statistischen Angabe der KMK sind für das Schuljahr 2009/2010 insgesamt 22.605 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung integriert, während im Schuljahr 2007/08 insgesamt 18.173 Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich integrativ gefördert wurden (vgl. KMK 2009, Statistik/ohne Förderschulen). Trotz dieser hohen Integrationsquote wird die Mehrheit jedoch in den Förderschulen gefördert. Hierzu zählten im Schuljahr 2009/2010 insgesamt 36.595 Schülerinnen und Schüler (vgl. KMK 2010, Statistik/Sonderschulen).

In Korea hat Zahl der Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ beständig zugenommen. Beispielsweise ist einem Bericht des koreanischen Bildungsministeriums (2010a, S. 16) zufolge diese Schülerschaft im Jahr 2003 auf insgesamt 5097 und im Jahr 2008 auf 7681 gestiegen. Nach dem Bericht des koreanischen Bildungsministeriums für das Jahr 2008 wurden 1517 Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in den Sonderschulen gefördert, während die meisten in den Regelschulen unterrichtet wurden. 5121 der integrierten Kinder und Jugendlichen in diesem Bereich wurden in Sonderklassen und 1013 in integrierten Regelklassen gefördert. Dies zeigt, dass die meisten Kinder und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Korea in den Regelschulen integriert sind. Aktuell besteht ein Problem darin, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ im Vergleich zu den letzten Jahren offiziell um die Hälfte abgenommen hat, indem nach dem „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ Kinder und Jugendliche mit autistischen Störungen von der Schülerschaft mit „Emotional/Behavioral Disorders“ getrennt worden sind. Für das Jahr 2010 wurde berichtet, dass insgesamt 3588 Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ sonderpädagogisch gefördert werden. Hierbei werden 895 Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich in den Sonderschulen, und 2688 Schülerinnen und Schüler an den Regelschulen (Sonderklasse: 2007, Regelklasse: 681) unterrichtet (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 14).

10.1.3 Sonderpädagogische Diagnostik

In letzter Zeit ist sonderpädagogische Diagnostik im Zusammenhang mit Integration und Inklusion ein umstrittenes Thema geworden. Zu nennen ist hier die Theorie einer pädagogisch unterteilbaren heterogenen Gruppe von Hinz (2002, S. 359, nach Senat von Berlin 2011, S. 28), bei der die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mittels entsprechender Diagnostik nicht mehr als erforderlich angesehen wird. Wocken (2010a, S. 13) ist der Auffassung, dass kategoriale Diagnosen und Etikette der menschenrechtlich begründeten Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention widersprechen. Bezüglich dieser Thematik besteht die fundamentale Frage darin, wozu sonderpädagogische Diagnostik beitragen soll. So geht für die Befürworter der Inklusion die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen insbesondere von einer diagnostischen Etikettierung aus.

In der Schulpraxis wird dagegen die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mittels sonderpädagogischer Diagnostik nicht unbedingt mit der negativen Konsequenz der schulischen Aussonderung verbunden, sondern kann eine Chance zur angemessenen Ressourcenzuweisung und ihre Verbesserung sein. Hierzu haben insbesondere in Deutschland die KMK-Empfehlungen (1994: Förderdiagnostik) und in Korea das Gesetz für Sondererziehung (1994: Educational Diagnosis Evaluation) beigetragen. Sowohl in Deutschland als auch in Korea gewinnt insbesondere die ressourcenorientierte Diagnostik zunehmend an Bedeutung, wobei sonderpädagogische Förderung faktisch immer an eine Zuweisungsdiagnostik gebunden bleibt (Budnik 2010, S. 189f.). In beiden Ländern werden zur Entscheidung über die notwendigen Ressourcen Schülerinnen und Schüler mit dem Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ belegt.

Trotz aller Bestrebungen nach verstärkter Integration bzw. Inklusion ist die Feststellung eines Förderbedarfs immer noch der Ausgangspunkt jeder Diagnostik und zusätzliche Ressourcen sind nur über diesen Vorgang zu erhalten (vgl. Fingerle 2010, S. 183). Die Frage ist, wie sonderpädagogische Diagnostik der „Komplexität individueller Problemlagen mit variantenreichen, flexiblen pädagogischen und sonderpädagogischen Unterstützungsleistungen in unterschiedlichen Organisationsformen“ entsprechenden kann (Schuk 2010, S. 8). Es soll bei der Diagnostik neben der Untersuchung des Vorliegens eines besonderen Förderbedarfs festgestellt werden, „ob an der Stammschule eine ausreichende Förderung möglich ist“ und „wie die Förderung zu gestalten ist“ (vgl. Fingerle 2010, S. 182f.).

Im Folgenden wird verglichen, was man in Deutschland und Korea unter sonderpädagogischer Diagnostik versteht und wie sie in beiden Ländern bei Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ abläuft.

In Deutschland zeichnet sich die sonderpädagogische Diagnostik von Kindern und

Jugendlichen mit Verhaltensstörungen durch unterschiedliche Herangehensweisen wie Förderdiagnostik, Kind-Umfeld-Diagnostik, sowie lernprozess- und ressourcenorientierte Diagnostik aus, die sich von der Selektions- und Einweisungsdiagnostik unterscheiden (vgl. Mutzeck 1998; Hartke/Plagmann 2004; Fingerle 2010; Budnik 2010; Schlee 2002; Breitenbach 2003, S. 40, nach Stein 2008, S. 99). Diese weisen folgende Merkmale auf:

- Nicht allein die kinderpersönlichkeitsorientierten Bedingungen stehen im Vordergrund sonderpädagogischer Diagnostik, sondern vielmehr die Kinder-Umfeld-Bedingungen (KMK 2000).
- Die Diagnostik soll nicht nur zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und des Förderortes beitragen, sondern auch zum Erkennen der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie –bedürfnisse einzelner Kinder und Jugendlicher.
- Das Hauptziel sonderpädagogischer Diagnostik besteht darin, über die erforderlichen Förder- und Hilfsmaßnahmen zu entscheiden und diese optimal zu planen (vgl. Hartke/Plagmann 2004, S. 85; Budnik 2010, S. 191; Opp 2010, S. 154).
- Umweltbezogene Faktoren wie Familie, Schule, Gesellschaft und Peergroup müssen sowohl als Risikofaktoren als auch als Ressourcen berücksichtigt werden (vgl. Bach 1998, S. 229; Mutzeck 1998, S. 255; Arnold/Kretschmann 2005, S. 5; Fingerle 2009, S. 231; 2010, S. 184).
- Eine interdisziplinär angelegte Diagnostik mündet in einen gemeinsam abgestimmten Förderplan, da die praktische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen im schulischen Rahmen mit Hilfe interdisziplinärer Unterstützungssysteme erfolgt (vgl. KMK-Empfehlungen 2000).

In Korea wurde im „Gesetz für Sondererziehung (1994)“ der Begriff „Kinder mit Behinderungen“ durch „Students with Special Education Needs“ ersetzt. Somit wurde es als Ziel sonderpädagogischer Diagnostik schulgesetzlich verankert, die individuellen und sonderpädagogischen Bedürfnisse einzelner Kinder zu erkennen. Hierbei geht es um kinder- und bildungsprozessorientierte Diagnostik (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 1991). Das Hauptkonzept ist Folgendes:

- Das defekt- sowie störungsorientierte diagnostische Verfahren soll überwunden werden und die Diagnostik soll zum Erkennen der vielfältigen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beitragen.
- Die Diagnostik soll insbesondere zur Erstellung sowie Durchführung der sog. „Individualized Education“ beitragen (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 1991).

Trotzdem konnten bei der Diagnostik die pädagogischen sowie sonderpädagogischen Bedürfnisse der Kinder nur schlecht ermittelt werden, da das Schulamt aufgrund der diagnostischen Daten, die meistens von Medizinern oder Psychologen erstellt wurden, ihren sonderpädagogischen Förderbedarf festgestellt hat.

Um dieses Problem zu lösen, werden im „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen (2008)“ die Bildung eines IEP(Individualized Education Plan)-Förderteams und Sonderpädagogischer Unterstützungszentren als konkrete Handlungsmaßnahmen zur sonderpädagogischen Förderung festgeschrieben. Die Sonderpädagogen des IEP-Förderteams

und der Sonderpädagogischen Förderzentren erstellen das diagnostische Gutachten. Somit werden Kinder und Jugendliche von Sonderpädagogen diagnostiziert, die die sonderpädagogischen Bedürfnisse der Kinder feststellen. Die außerschulischen Einrichtungen werden bei der Durchführung des diagnostischen Verfahrens als Kooperationspartner der Sonderpädagogen verstanden, wobei auch die Teilnahme der Eltern zunehmend an Bedeutung gewinnt.

In Deutschland werden in den einzelnen Bundesländern die diagnostischen Verfahren auf unterschiedliche Weise durchgeführt. Dies hängt von den jeweiligen schulorganisatorischen und –konzeptionellen Herangehensweisen ab. In den meisten Bundesländern gehören die Durchführung der Diagnostik sowie die Erstellung der Gutachten über Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung zu einem wichtigen Aufgabenfeld der sonderpädagogischen Förderzentren, Förderschulen oder des Förderausschusses. In den meisten Bundesländern trifft die Entscheidung über sonderpädagogischen Förderbedarf, Förderort sowie Fördermaßnahmen das Schulamt bzw. die Schulaufsichtsbehörde, unter Berücksichtigung der gutachtlichen Empfehlungen dieser Einrichtungen bzw. Personen, sowie des Elternwunsches.

In den Bundesländern ist insbesondere im Rahmen der Einführung eines „inkluisiven Bildungssystems“ eine Veränderung zu sehen oder vorgesehen.

- In Bremen werden die Förderzentren zu „Zentren für unterstützende Pädagogik“ sowie zu „Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren“. Hier erhalten die Schulen bei der Erstellung des Antrags auf ein Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs Beratung durch die „Zentren für unterstützende Pädagogik“ (vgl. Bremisches Schulgesetz, § 35 Abs. 3). Diese Zentren dienen jedoch nicht einer „pauschalen Zuweisung sonderpädagogischer Förderung“, durch die die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs entfällt. Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist weiterhin die Voraussetzung zur Zuweisung sonderpädagogischer Förderstunden für einzelne Kinder und Jugendliche (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 85).
- In Hamburg werden sonderpädagogische Bildungszentren flächendeckend eingerichtet. Sonderpädagogische Diagnostik ist eine ihrer Hauptaufgaben. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung können allerdings ohne Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Integrierte Regelklassen aufgenommen werden (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 94). Hier ist eine Veränderung dahingehend vorgesehen, dass auch bei diesen Kindern sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird und sonderpädagogische Bildungszentren dafür zuständig sind (vgl. Hamburger Verband der Sonderpädagogen vds 2009).
- In Berlin können Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung ohne Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeschult werden. Wenn sie massive Schwierigkeiten aufzeigen, wird bei ihnen im zweiten Schuljahr sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (vgl. Lassek/Rebitzki 2005, S. 39; Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 60). Es wird ein Aufnahmeausschuss von der Schulaufsichtsbehörde berufen, um über den Förderort des Kindes zu entscheiden. Wenn in der allgemeinen Schule keine ausreichenden Ressourcen gegeben sind, kann die Aufnahme des Kindes in den gemeinsamen

Unterricht von der Schulaufsichtsbehörde abgelehnt werden (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009, S. 63).

- In Brandenburg wird die sonderpädagogische Diagnostik durch unabhängige Lehrkräfte der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen in Zusammenarbeit mit der schulpsychologischen Beratung durchgeführt (vgl. Albers 2010, S. 68f.). Bei der Entscheidung über den Förderort können die Sonderschulen Priorität erhalten, falls die Sonderschullehrer die diagnostischen Verfahren durchführen. Schwerpunktmäßig beinhaltet die „Förderdiagnostische Lernbeobachtung“ die Förderung auf der Basis eines individuellen Förderplans und eine prozessbegleitende und vertiefende sonderpädagogische Diagnostik (vgl. Sonderpädagogik-Verordnung Brandenburg, §3; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2006; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2007, S. 5). Die Frage ist allerdings, ob die diagnostizierenden Lehrkräfte über angemessene sonderpädagogische Kompetenzen verfügen.
- In Niedersachsen ist die sonderpädagogische Ressourcenzuweisung nicht von einem diagnostischen Entscheidungsprozess abhängig (vgl. Niedersächsischer Erlass „Sonderpädagogische Förderung“, I. 7.4; Wachtel 1995, S. 88ff., nach Albers 2010, S. 67). Sowohl in Grundschulen als auch in weiterführenden Schulen wird die Entwicklung des individuellen Lernstandes jedes Schülers mit Hilfe einer „Dokumentation der individuellen Lernentwicklung“ erfasst (vgl. Erlass Sonderpädagogische Förderung, I.4; Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 10). Man beabsichtigt hier, die frühzeitige Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen sowie ihre Aufnahme in einen Förderort, der dem Elternwillen widerspricht, zu vermeiden.

Wie erwähnt, ist heute in Korea die Diagnostik eine der Hauptaufgaben der Sonderpädagogen in den Schulen und Sonderpädagogischen Unterstützungszentren. Man will vermeiden, dass Kinder und Jugendliche bei Kinder- und Jugendpsychiatern oder anderen Einrichtungen, die stark durch medizinische und therapeutische Konzeptionen geprägt sind, diagnostiziert werden. Das Team für die diagnostische und gutachtliche Arbeit des Sonderpädagogischen Unterstützungszentrums soll im Prinzip nach Behinderungsart und Schulform sowie Schulstufe differenziert gegliedert sein, um die Bedürfnisse einzelner Kinder und Jugendlicher möglichst genau zu erfassen (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008b, S. 2). Dies ist in der Realität vor allem wegen der geringen Zahl von Sonderpädagogen mit behinderungsartübergreifenden Qualifikationen kaum möglich. Über sonderpädagogischen Förderbedarf, den geeigneten Förderort und die notwendigen Fördermaßnahmen entscheidet das Schulamt unter Berücksichtigung der gutachtlichen Empfehlungen der Sonderpädagogen und des Elternwunsches (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009a, S. 30).

Das diagnostische Verfahren findet in Korea in folgenden Schritten statt (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009a, S. 30):

1. Antrag der Erziehungsberechtigten oder der Schulleiter der betroffenen Schule (mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten) auf eine Diagnose sowie ein Gutachten über den entsprechenden Schüler bei dem zuständigen Schulamt.
2. Durchführung des diagnostischen Verfahrens und Erstellung eines Gutachtens durch die Sonderpädagogen des Sonderpädagogischen Unterstützungszentrums.
3. Überprüfung des Gutachtens und Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf, Förderort und die Fördermaßnahmen durch die Sonderpädagogische Kommission des Schulamtes.

4. Einschulung des Kindes, wobei die Regelklasse den Vorrang hat und die Sonderklasse oder die Sonderschule als weitere Möglichkeiten empfohlen werden können.

In Korea wird eine Anpassungszeit (2 bis 4 Wochen) an den Regelschulen zur Erstellung eines individuellen Erziehungsplans von integrierten Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf genutzt (vgl. Jung, H. S., Kim, W. G. u.a. 2006, S. 316). Dabei sind die sonderpädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte der Stammklassen gefordert. Sie müssen sich als Mitglieder des Teams für Individuelle Förderung (IEP-Förderteam) an der Ermittlung der sonderpädagogischen Förderbedürfnisse sowie der Erstellung eines individualisierten Erziehungsplans beteiligen (ebd.). Allerdings erschwert die schwache Kooperation zwischen den Stamm- und Sonderklassenlehrkräften in Korea die Durchführung einer lernprozessbegleitenden Diagnostik. Diese Maßnahme wird häufig durch eine unterrichtsfachorientierte Leistungsbewertung ersetzt. Die Kooperationsprobleme zwischen Sonderpädagogen und Regelklassenlehrkräften werden im folgenden Kapitel konkreter geschildert.

Bezüglich der sonderpädagogischen Diagnostik sind folgende wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Länder festzustellen:

- Sowohl in Deutschland als auch in Korea soll die Diagnostik nicht nur zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und des Förderortes beitragen, sondern auch zum Erkennen der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie –bedürfnisse einzelner Kinder und Jugendlicher. Sie trägt zur Erstellung und Evaluation eines individuellen Plans zur Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei.
- In Deutschland legen die KMK-Empfehlungen (2000) die Grundlagen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung fest, was spezifische Ziele, Konzepte (wie Förderdiagnostik, Kinder-Umfeld-Diagnostik, prozessbegleitende Förderdiagnostik, interdisziplinär angelegte Diagnostik) und Untersuchungsbereiche sonderpädagogischer Diagnostik einschließt. In Korea legt das Sonderpädagogische Gesetz für Menschen mit Behinderungen nur unzureichende diagnostische Kriterien für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ vor.

In Deutschland geben die KMK-Empfehlungen (1994; 2000) administrative Vorgaben für die sonderpädagogische Diagnostik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vor. Sie bieten „hilfreiche Anregungen und gelegentlich auch Konkretisierungen, wie eine förderorientierte und umfeldbezogene Diagnostik realisiert werden kann“ (Knebel 2010, S. 242). Die konkreten Verfahren sowie deren Verwirklichung werden den einzelnen Bundesländern überlassen. Die Rahmenbedingungen sonderpädagogischer Diagnostik sind in Korea schulgesetzlich nur unzureichend festgelegt, die Diagnose bei Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ soll sich lediglich an einigen bestimmten Störungsbereichen wie Anpassungsverhalten, Persönlichkeitsentwicklung, Verhalten und Lernbereitschaft orientieren (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Durchführungsbestimmung, Anhang). Gleichzeitig ist in Korea die diagnostische Vorgehensweise flächendeckend auf einheitliche Verfahren fokussiert.

In beiden Ländern ist aufgrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention eine Änderung der diagnostischen Verfahren erkennen. Beispielsweise entfiel im Schulgesetz des Landes Bremen „die bisherige Praxis, dass die Entscheidung über den Förderort die Schulaufsicht trifft“ (Klemm/Preuss-Lausitz 2008, S. 6). Das Recht der Eltern von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, über den Förderort ihres Kindes mit zu entscheiden, soll möglichst gesichert werden. Auch in den anderen Bundesländern wird zunehmend versucht, im Feststellungsprozess den Eltern mehr Wahlrecht zu gewährleisten. Somit ist die Wahl des Förderortes nicht mehr ausschließlich von einer amtlichen Entscheidung abhängig. Seit 2008 ist es in Korea allen Schulen gesetzlich verboten, die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verweigern, wenn das Schulamt den Förderort des Kindes zugewiesen hat (vgl. Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Art. 4; Art 17). Im Feststellungsverfahren spielen die Empfehlungen der Sonderpädagogen aus den Sonderklassen sowie Sonderpädagogischen Unterstützungszentren eine entscheidende Rolle. Das Schulgesetz legt auch fest, dass bei der Durchführung des diagnostischen Verfahrens für die Eltern die Chance auf eine Meinungsäußerung ausreichend zu sichern ist (vgl. ebd., Art. 16).

In Deutschland wird eine konzeptuelle Veränderung der sonderpädagogischen Diagnostik insbesondere in Hinblick auf die Inklusion mit der Überarbeitung der KMK-Empfehlungen erwartet (vgl. Empfehlungsentwurf der KMK 2010). In Korea ist bisher noch keine weitere Veränderung des „Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen“ absehbar, obwohl es erforderlich zu sein scheint, neue Perspektiven und Forderungen zu erarbeiten und eine Neuorganisation des Feststellungsverfahrens in Hinblick auf die „Inklusionsforderung“ durchzuführen. Die Frage ist, wie die Funktion der sonderpädagogischen Diagnostik sowie die Feststellungsverfahren des sonderpädagogischen Förderbedarfs von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ (gegebenenfalls neu) festzulegen ist.

10.1.4 Orte und Formen sonderpädagogischer Förderung

Dieser Abschnitt geht der Frage nach, welche institutionellen Formen sonderpädagogischer sowie integrativer/inkluisiver Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an deutschen und koreanischen Schulen angeboten werden.

Seit Anfang der 2000er Jahre wird insbesondere aufgrund der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien das Schulsystem in Deutschland stark kritisiert. Der Grund findet sich darin, dass „es negative Auswirkungen auf die Leistungen benachteiligter Schüler haben kann, wenn die Schüler in zu frühem Alter je nach ihren Fähigkeiten auf gesonderte Schulen unterschiedlicher Art verteilt werden“ (EU, zit. nach Demmer 2007, S. 28, zit. nach Katzenbach et al. 2007, S. 207). In der Folge wurde und wird in einigen Bundesländern versucht, die Grund-

schulzeit zu verlängern, sowie das Schulsystem in der Sekundarstufe umzustrukturieren. An dieser Reform orientieren sich auch die Ziele, die frühzeitige Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu vermeiden, die Zeit des gemeinsamen Lernens mit Mitschülerinnen und –schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu verlängern und den Erwerb eines Schulabschlusses für ihre künftige berufliche und gesellschaftliche Integration zu verbessern.

Das koreanische 6-3-3-4-Schulsystem (Grundschule-Mittelschule-Oberschule-Hochschule) wird häufig dafür kritisiert, dass die Kooperation zwischen unterschiedlichen Schulen ebenso wie die Verbindung zwischen den Schulen und sozialpädagogischen Einrichtungen schwach ausgeprägt ist (vgl. Kim, E. G., Kim, K. S. et al. 2006, S. 29). Trotz entsprechender Reformbemühungen wird das koreanische Schulsystem immer noch als überwiegend prüfungsorientiert und drastisch konkurrenzbetont wahrgenommen. Es ist beharrlich auf die Vermittlung von Wissen und den Erwerb von Fakten fixiert und auf private Nachhilfe gestützt (vgl. Coolahan et al. 2004, S. 32). Dies kann für Kinder und Jugendliche unerträglich werden. Es stört außerdem die weitere Entwicklung integrativer Förderung von Kindern und Jugendlichen vor allem mit „Emotional/Behavioral Disorders“, die häufig ausschließlich als Störfaktor wahrgenommen werden, insbesondere in der Sekundarstufe.

Die institutionellen Formen schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung kann in Deutschland nach drei Grundmodellen unterschieden werden. So gibt es Förder-/Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, integrierte schulische Formen und schließlich ambulante/mobile Angebote durch Beratungs-/Förderzentren oder andere multiprofessionale Einrichtungen (vgl. Benkmann 1997, Speck 1993, Opp 2003, Willmann/Reiser 2007, nach Willmann 2008, S. 23; Reiser/Willmann/Urban 2007, nach Willmann 2010a, S. 70). Dabei wird ein „radikales Entweder-Oder zwischen integrativen und sonderpädagogischen Institutionen“ bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen vermieden (vgl. Hillenbrand 2006, S. 212).

In Korea findet schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ im Allgemeinen in zwei Formen statt. Zum einen in Sonderschulen, zum anderen in allgemeinen Schulen mit zusätzlichen individuellen Hilfen durch die Sonderklasse sowie die Mobilen Hilfen, die von Sonderschulen, Sonderklassen oder dem Sonderpädagogischen Unterstützungszentrum ausgehen (vgl. Jung, D. Y. 2005, S. 55; Lee, S. H./Park, E. H. 2007, S. 27).

Die organisatorische Gemeinsamkeit sonderpädagogischer Förderung in Deutschland und Korea besteht darin, dass sonderpädagogische Förderung seit langer Zeit im Regelschulbereich

angeboten wird und dass es eine Vielfalt an pädagogischen, sozialpädagogischen und therapeutischen Zusatzmaßnahmen gibt. In beiden Ländern wird „Inklusion“ als eine schulorganisatorische und –konzeptuelle Herausforderung verstanden, die sich im unterschiedlichen kulturellen und schulischen Kontext beider Länder entwickeln sollte.

1) Spezielle Schule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und spezielle Schule für Schülerinnen und Schüler mit Emotional/Behavioral Disorders

In Deutschland existieren der Statistik für 2005 zufolge bundesweit rund 500 Sonderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Willmann 2010a, S. 70). Dazu zählen unterschiedliche Schulformen, also auch therapeutische Schulen, Werkstattschulen oder sozialpädagogische Schulen (Göppel 2002, S. 125ff., nach Willmann 2010a, S. 70). Dies ist darauf zurückzuführen, dass Deutschland in langer Tradition versucht hat, durch institutionelle und konzeptuelle Vielfalt des föderalen Bildungswesens die Qualität schulischer Förderung zu sichern. Die Kultusministerkonferenz verdeutlichte, dass sie bei der Weiterentwicklung des deutschen Schulwesens beabsichtigt, „bereits bestehende Vereinbarungen zur gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen im Bildungsbereich so weiterzuentwickeln, dass ein Höchstmaß an Flexibilität und Gewährleistung föderaler Vielfalt mit Qualitätssicherung und unbürokratischer Anerkennungspraxis verbunden werden kann“ (KMK-Beschluss vom 10.05.2001, S. 8).

In den Ländern Berlin und Hamburg besteht keine Sonder-/Förderschule für Kinder mit Verhaltensstörungen mehr. In einigen Bundesländern werden die Sonder- bzw. Förderschulen in sonderpädagogische Förderzentren umgewandelt, in denen sich multiprofessionelle Teams bilden, die die integrativ arbeitenden Schulen beraten und unterstützen. Im Bundesland Bremen werden die sonderpädagogischen Förderzentren wegen ihrer selektiven Funktion kritisch betrachtet. Dort sind die Förderzentren Lernen/Sprache/Verhalten im Schulgesetz bereits abgeschafft worden, obwohl sie in einer Übergangsfrist weiterbestehen (vgl. Ilsemann 2010, S. 66). An ihrer Stelle werden „Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren“ aufgebaut, die mit den Jugendämtern zusammenarbeiten und der Schule Hilfestellungen geben (ebd., S. 67).

Insbesondere sind sonderpädagogische Förderzentren für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – meistens in Kombination mit Lernen und Sprache – dazu angehalten ausschließlich integrativ zu arbeiten. Trotz der Veränderung des Schulgesetzes, die auf der Umsetzung der UN-Konvention basiert, bleiben in den meisten Bundesländern die Sonder- bzw. Förderschulen weiter bestehen. Allerdings werden in Hamburg sonderpädagogische Bildungszentren (wie z.B. im Schwerpunkt Sprache, Lernen und Verhalten) flächendeckend eingerichtet, die ähnliche Aufgaben wie die sonderpädagogischen Förderzentren haben (vgl. Verband Sonderpädagogik, Landesverband Hamburg e.V. 2009).

Es gibt in Korea nur wenige sonderschulische Angebote für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ (sieben Sonderschulen). Dies ist darauf zurückzuführen,

dass Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ meist in die Schulen für geistige Behinderung überwiesen wurden, bevor die erste Schule speziell für diese Kinder und Jugendlichen erst Mitte der 1980er Jahre eingerichtet wurde. Da die Definition lange auf schwere Verhaltensstörungen ausgerichtet war, überschneiden sich Verhaltensstörungen und geistige Behinderung häufig miteinander (siehe Kapitel 5.2.2). In den Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ finden sich heute auch andere Behinderungsarten wie geistige Behinderung, sowie autistische Störungen. Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ werden weiterhin auch in Schulen für geistig Behinderte gefördert (vgl. Han, H. S. 2004, S. 184). Ferner wurden bereits seit Anfang der 1970er Jahre Sonderklassen eingerichtet, wodurch sie auch an den Regelschulen unterrichtet werden konnten. Heute wird der Großteil der Kinder und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in den Sonderklassen unterrichtet.

Während die Sonder-/Förderschulen in Deutschland als „Durchgangsschulen“ konzipiert sind und somit die Zusammenarbeit mit den Regelschulen eine wichtige Aufgabe dieser Schulen ist, findet Kooperation zwischen Regelschulen und Sonderschulen in Korea im Interesse einer integrativen Förderung kaum statt. In manchen deutschen Bundesländern wurden und werden die Sonder-/Förderschulen zu Förderzentren umgewandelt. Ambulante und mobile Erziehungshilfe für integrierte Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung stellt deren Hauptaufgabe dar. Dagegen wird in Korea eine solche Umwandlung der Sonderschulen noch nicht realisiert, obwohl ihre Umwandlung zu „behinderungsartübergreifenden Kompetenzzentren“, die zur integrativen und inklusiven Förderung von integrierten Kindern und Jugendlichen beitragen sollen, in der Diskussion ist und auch bildungspolitisch gefordert wird (vgl. Yun, J. R. 1999a, S. 531; 999b, S. 34; 2000, S. 67; Kim, J. Y. et al. 2000, S. 5; Kim, H. J. 2004, S. 172; Koreanisches Bildungsministerium 2007b, S. 6; 2008b, S. 9; 2009a, S. 4).

Obwohl in Deutschland eine unterstützende und beratende Funktion der selektiven Einrichtungen, also der Sonder-/Förderschulen sowie der sonderpädagogischen Förderzentren, für die schulische Integration bzw. Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung zunehmend gefordert wird, würden sie als sonderpädagogische Kompetenzzentren, die spezielle und professionelle Maßnahmen anbieten, bestehen bleiben und weiterentwickelt werden (vgl. Diskussionspapier der KMK 2010, S.6; Empfehlungsentwurf der KMK 2010, S. 19). Dagegen wird in Korea bildungspolitisch und von den meisten Autorinnen und Autoren empfohlen, Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ soweit als möglich in Sonderklassen zu überweisen. Seung Hee Park (2001a; 2001b; 2004a; 2008) ist nahezu die einzige Autorin, die der Auffassung ist, dass die Sonderschulen als separate Einrichtung zur sonderpädagogischen

Förderung ihre sonderpädagogischen Kompetenzen weiter professionalisieren sollten, wobei eine weitere Verbesserung der Rahmenbedingungen der Sonderklassen notwendig ist.

2) *Gemeinsamer Unterricht in vielfältiger Form in Deutschland und Special/Inclusive Class in Korea*

Gemeinsamer Unterricht in Deutschland und Korea wird mittels unterschiedlicher Formen und Konzepte praktiziert. Die Eckpunkte beider Länder sind wie folgt vergleichbar:

	In Deutschland	In Korea
Personal	Durch Sonderpädagogen an Regelschulen und durch Sonderpädagogen an Förderzentren	Durch Sonderpädagogen der Sonderklassen an den Regelschulen oder in den Sonderpädagogischen Unterstützungszentren
Formen	In vielfältiger Form je nach Kooperationsform	Special/Inclusive Class mit unterschiedlichem Integrationsgrad
Kooperation	„Ko-Teaching“ zwischen Sonderpädagogen und Regelklassenlehrern (Zwei-Pädagogen-System)	Unterstützung der Sonderklassen und mobiler Erziehung
Zielgruppe	Kinder mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (auch zusammengefasst Lernen/Sprache/Verhalten) oder in einer heterogenen Lerngruppe oder einzelne Kinder und Jugendliche (emotionale und soziale Entwicklung)	Kinder in einer behinderungsartübergreifenden (meistens) Lerngruppe in den Sonderklassen und einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Integrations-/Inklusionsklassen

Tab. 16: Gemeinsamer Unterricht in Deutschland und Korea

Gemeinsamer Unterricht wird in deutschen Bundesländern in unterschiedlichen institutionellen Modellen durchgeführt. Im Wesentlichen existiert integrative Förderung in zwei Systemen, nämlich durch Sonderpädagogen an Regelschulen und durch solche an Förderzentren. „Ko-Teaching“ von Sonderpädagogen mit Regelklassenlehrern im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts gewinnt besonders an Bedeutung. In mehreren Bundesländern sind Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung, sowie Lernen und Sprache, in die allgemeinen Grundschulen integriert. Es wird versucht, dies auch auf weitere Schulstufen auszudehnen.

In den Bundesländern Bayern und Sachsen wird das Integrationskonzept für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung deutlich seltener als in Berlin, Hamburg oder Bremen praktiziert (vgl. Elternverbände für inklusive Bildung 2011). In Bayern und Sachsen stehen die Förderschulen bzw. die sonderpädagogischen Förderzentren im Mittelpunkt der schulischen Förderung dieser Kinder und Jugendlichen. Umgesetzt werden Maßnahmen wie Einzelintegration durch ambulante und mobile Erziehungshilfe, oder auch Kooperations- und Partnerklassen, die an der Regelschule oder Sonderschule eingerichtet sind. In Berlin werden diese Kinder erst in Grundschulen integriert gefördert, ebenso in den Integrativen Regelklassen in Hamburg und in den Bremer Grundschulen. In Bremen wurden an den allgemeinbildenden Schulen „Zentren für unterstützende Pädagogik“ eingeführt, die die integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf schulintern unterstützen sollen.

Zu nennen sind die folgenden Konzepte einzelner Bundesländer:

- In Bayern können vier Wege des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf genannt werden: 1. Dem sonderpädagogischen Förderbedarf kann in Einzelintegration an der allgemeinen Schule mit Hilfe des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) nachgekommen werden. 2. Kooperationsklassen sind Klassen an allgemeinen Schulen mit mehreren Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die mit Unterstützung des MSD unterrichtet werden. 3. Partnerklassen (bisher Außenklassen) der jeweiligen Förderschule sind mit ihrem Lehr- und Pfllegeteam räumlich mit einer Volksschule verbunden und kooperieren mit einer Parallelklasse der allgemeinen Schule. 4. Lose und sehr begrenzte Kooperation zwischen Förderschule und allgemeiner Schule ohne räumlichen Bezug wie etwa gemeinsamen Schulfesten findet ebenfalls statt (vgl. www.lag-glg.de/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=120; Bayerisches Landtag 2011, S. 3).
- In Sachsen wird über gemeinsamen Unterricht mittels einer Kooperation zwischen Regelschule und Sonderschule entschieden. Das heißt: 1. Die Lehrer der Klasse beraten sich regelmäßig mit einem Lehrer des jeweiligen Förderschwerpunktes. 2. Ein zusätzlicher Lehrer fördert die Schüler in einem der Ausprägung des sonderpädagogischen Förderbedarfs angemessenen Umfang im Klassenunterricht oder in gesondertem Förderunterricht. 3. Die öffentliche Schule ermöglicht Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einer benachbarten Förderschule in einzelnen Unterrichtsfächern den Besuch. 4. Die öffentliche Schule arbeitet mit einer benachbarten Förderschule zusammen, indem eine oder mehrere Klassen der Förderschule im Schulgebäude dieser Schule unterrichtet werden (vgl. SchIVO Sachsen, §3 Abs. 1).
- Im Bundesland Berlin, in dem die Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung aufgelöst wurde, kann der gemeinsame Unterricht im Rahmen von Einzelintegration oder Integration von mehreren Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen organisiert werden. Im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule dürfen in eine Lerngruppe der Schulanfangsphase höchstens drei Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen werden. In den gemeinsamen Unterricht in der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe können dagegen bis zu vier entsprechende Schüler aufgenommen werden (vgl. Verordnung über die sonderpädagogische Förderung Berlin, §4 Abs. 2; §19; 20§ Abs. 1).
- In Hamburg, wo eine Überweisung des Kindes auf eine entsprechende Sonderschule nicht stattfindet, wird eine präventive und integrative Förderung in den wohnortnahen Grundschulen und auch in den weiterführenden Schulen durchgeführt. Hier sind für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hauptsächlich die allgemeinen Schulen zuständig. Die integrative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung findet unter wechselnden Rahmenbedingungen vorrangig in den Integrativen Regelklassen statt (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Integration Hamburg 2007; Kreiseleitererrat Hamburger Sonderschulen 2006, S. 33).
- Das Land Bremen hat, orientiert am angloamerikanischen Begriff „Special Needs“, dieses Konzept „als unterstützende pädagogische Förderung“ begrifflich angenommen, wobei auf den Begriff der KMK „sonderpädagogische Förderung“ nicht verzichtet wird. Hier soll sich jede allgemeinbildende Schule ab dem Schuljahr 2010/11 zu einer inklusiven Schule entwickeln. Die Förderzentren sollen sich schrittweise zu „Zentren für unterstützende Pädagogik“ sowie zu „Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren“ umwandeln. Man beabsichtigt primär, „die bisherige Zentralisierung der sonderpädagogischen Förderung in Förderzentren“ „zugunsten einer zunehmenden dezentralen sonderpädagogischen Förderung“ durch diese Zentren schrittweise umzubauen (vgl. Bremisches Schulgesetz, §22 Abs. 2; www.gew-hb.de/Binaries/Binary11992/Inklusion_light.pdf; Senatorin für Bildung

und Wissenschaft Bremen 2009, S. 6).

Ein Beispiel für die radikale Veränderung in der Sekundarstufe in Bremen ist ab dem Schuljahr 2010/2011 die Aufnahme von vier bis fünf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern/Sprache/Verhalten ab Klasse 5 an den Oberschulen, wobei jede davon pro Jahrgang eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen zugeteilt bekommt (vgl. Ilsemann 2010, S. 66f.). Hier erfüllen die Sonderpädagogen in ungefähr der Hälfte ihrer Stunden sonderpädagogische Aufgaben und arbeiten in dieser Zeit einzeln mit den Kindern oder beraten und bilden andere Lehrer fort. Dagegen sollen sie in der anderen Hälfte ihrer Stunden ihre Fächer regulär unterrichten. Hiermit wird es möglich, dass sie im Jahrgangsteam richtig integriert werden und auch die Möglichkeit haben, „Kinder zu unterstützen, die nicht als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert sind, wohl aber Förderung brauchen“ (ebd., S. 67).

Integration in Form der „Inklusion“ (eine Schule für alle) wie in Berlin und Hamburg steht in Frage, da in der letzten Zeit wegen der finanziellen Lage die personellen und sachlichen Ausstattungen gekürzt wurden (vgl. Kreiseleitererrat Hamburger Sonderschulen 2006, S. 33; Speck 2010, S. 28; www.elternzentrum-berlin.de/kosten-schulhelfer-in-berlin-eingeklagt/). Hier gewinnen die Förderschulen sowie sonderpädagogischen Förderzentren, die differenzierte und professionalisierte sonderpädagogische Angebote bereitstellen, an Bedeutung. Und das nicht nur in Bundesländern wie Bayern und Sachsen, sondern auch in Hamburg oder Berlin. Auf jeden Fall werden Kinder und Jugendliche mit schweren Verhaltensauffälligkeiten meistens in den Förderschulen bzw. sonderpädagogischen Förderzentren betreut (vgl. Verband Sonderpädagogik, Landesverband Hamburg e.V. 2009). In Bremen werden beispielsweise „Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren“ (REBUZ) eingerichtet, in die Schülerinnen und Schüler mit dauerhaften Störungen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit vorübergehend aufgenommen werden können (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2009, S. 6).

In Korea wurde und wird integrative und inklusive Förderung durch die Restrukturierung der Sonderklassen entwickelt (vgl. Lee, Y. H./Kim, K. J./Park, J. Y. 2000, S. 43; Koreanisches Bildungsministerium 2009b, S. 15). Ursprünglich wurden in diesen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf dauerhaft unterrichtet und konnten nur im außerunterrichtlichen Bereich an gemeinsamen Aktivitäten mit ihren Mitschülern teilnehmen. Heute werden dagegen nur bestimmte Unterrichtsfächer wie Mathematik und Koreanisch in den Sonderklassen unterrichtet. Die Sonderklassen sind meistens jahrgangs- und behinderungsartübergreifende Klassen, eine spezielle Qualifizierung der Lehrkräfte für bestimmte Behinderungsbereiche wird nicht gefordert.

Mitte der 1990er Jahre wurde in Korea das Konzept „Resource Room“ eingeführt und fand Verbreitung in der Schulpraxis (vgl. Jung, D. Y. 1997, S. 9). Obwohl diese Form schulge-

setzlich nicht trennungsscharf von der Sonderklasse unterschieden wird, wird der „Resource Room“ als weniger stigmatisierend wie die Sonderklasse empfunden. Er stellt eine weitere strukturelle Differenzierung integrativer Förderung dar. Er fungiert als eigene Klasse, die Hilfe in verschiedenen Lernbereichen anbietet und der therapeutischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dient (vgl. Lee, Y. H./Kim, K. J./Park, J. Y. 2000, S. 8). Häufig wird der „Resource Room“ als „inklusive Maßnahme“ angesehen. Diese Klasse soll keine selektive Maßnahme darstellen, sondern eine notwendige zusätzliche Hilfe für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Jung, D. Y. 1997, S. 13f.; Koreanisches Bildungsministerium 2009b, S. 16f.).

Ferner ist heute die Rede von der „Inclusive Class“ (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2007a, S. 17; 2007b, S. 15; 2011, S. 21). Die Statistik weist darauf hin, dass nicht wenige Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelklassen an den Schulen, in denen keine Sonderklassen eingerichtet sind, „inklusiv“ gefördert werden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 11). Diese Klassen werden durch die mobile Hilfe von Sonderpädagogen aus Sonderschulen, Sonderklassen oder Sonderpädagogischen Unterstützungszentren unterstützt (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010b, S. 21). Der Unterricht in dieser Form versteht sich auch als „Ko-Unterricht“, da die Sonderpädagogen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf direkt in den Regelklassen oder in „Resource Rooms“ in Zusammenarbeit mit Regelklassenlehrern fördern.

Die Formen integrativer bzw. inklusiver Förderung in Korea können somit folgenderweise zusammengefasst werden:

1. „Special Class“ (Teuk-su Hak-geup): 1. „Full-Time Special Class“, in der die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Regelklasse den größten Teil des Schullebens allein bei den Sonderpädagogen in Sonderklassen in Form von Einzelbetreuung, Gruppenarbeit oder des kooperativen Lernens unterrichtet und gefördert werden. 2. „Part-Time Special Class“, in der die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Regelklasse bestimmte Unterrichtsfächer der Sonderklassen besuchen.
2. „Resource Room“ (Übernahme der originalen Bezeichnung) bzw. Hilfsklasse (Hak-seup Do-um-sil): Die Schülerinnen und Schüler mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf der Regelklasse besuchen bei besonderem Bedarf im Bereich Lernen oder Verhalten diesen Klassenraum. Die Regelklassenlehrkräfte können sich auch an der Unterrichtung in dieser Klasse beteiligen.
3. „Inclusive Class“ (Tong-hap Hak-geup): Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in den Regelklassen mit mobiler Unterstützung der Sonderpädagogen der Sonderklassen, Sonderschulen oder Sonderpädagogischen Unterstützungszentren unterrichtet.

In der Realität können „Resource Rooms“ jedoch nicht als „Inklusion“ verstanden werden, da diese Klassen meistens an den Schulen entstehen, in denen keine Sonderklasse eingerichtet werden können. Ko-Unterricht findet sowohl in den Sonderklassen als auch in den „Inclusive Classes“ selten statt. Sonderklassenlehrkräfte unterrichten in den Sonderklassen und sind nicht dauerhaft anwesend in den Integrationsklassen. Die Sonderpädagogen, die für mobile Angebo-

te zuständig sind, arbeiten meistens auch nicht in Kooperation mit Regelklassenlehrern.

3) *Ambulante und mobile Beratungs- und Förderangebote zur sonderpädagogischen und integrativen/inkluisiven Förderung an den Schulen*

Bei der integrativen und inkluisiven Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind die ambulanten und mobilen Hilfen in Deutschland und Korea durchaus vergleichbar. Dieser Ansatz gewinnt in der sonderpädagogischen Förderung insbesondere als Unterstützungsmaßnahme für integrative und inkluisive Förderung in beiden Ländern zunehmend an Bedeutung.

Diese Fördersysteme beider Länder sind wie folgt zusammenfassend zu vergleichen:

	In Deutschland	In Korea
Konzepte	ambulante und mobile Angebote zur Erziehungshilfe	„Itinerant Education des Special Education Support Center“
Formen	sehr unterschiedliche Modelle und Konzeptionen	Ein landübergreifendes Modell
Standort	Sonderpädagogische Förderzentren/Förderschulen/Beratungs- und Unterstützungsstellen	Sonderpädagogische Unterstützungszentren (meistens)
Personal	Mono- oder multipersonal	Monopersonal (Sonderpädagogen)
Zielgruppe	emotionale und soziale Entwicklung (auch in Zusammenfassung von Lernen/Verhalten/Sprache)	Behinderungsartübergreifend
Aufgaben	Ambulante und mobile Dienste/auch stationäre Aufgabenfelder	Mobile Dienste, keine stationären Aufgabenfelder

Tab. 17: Ambulante und mobile Beratungs- und Förderangebote in Deutschland und Korea

Die mobile sonderpädagogische Erziehung in Korea unterscheidet sich vom deutschen System dahingehend, dass in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedliche Konzepte und Modelle realisiert werden (vgl. Urban 2007; Wocken 1999, nach Willmann 2008a, S. 27). In Deutschland gehen diese Maßnahmen von förderschwerpunktspezifischen Förderschulen, Förderzentren bzw. Beratungs- und Förderzentren oder anderen multiprofessionellen Einrichtungen aus, in denen häufig die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten (bzw. emotionale/soziale Entwicklung) zusammengefasst sind. Hierzu gehören beispielsweise

- „Mobile Sonderpädagogische Dienste“ in Bayern (vgl. BayEUG, Art. 41 Abs. 1; Bayerische Volksschulordnung – F, Bayern, § 23; Regierung von Unterfranken 2007),
- „Zentrum für Erziehungshilfe“ in Frankfurt am Main (vgl. Reiser/Loeken 1993; Loeken 2000, S. 4ff., nach Urban et al. 2008, S. 669; [http://frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=18-36472&_ffmpar\[_id_inhalt\]=91636](http://frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=18-36472&_ffmpar[_id_inhalt]=91636)),
- „Regionale Beratungs- und Unterstützungsstelle“ in Hamburg (vgl. Reiser/Loeken 1993; Loeken 2000, S. 4ff., nach Urban et al. 2008, S. 669; Willmann 2007b, S. 249ff.) oder
- das sonder- und sozialpädagogische Fördersystem an der „Astrid-Lindgren-Schule“ (vgl. Monnartz/Reuß 1993, S. 87f.; Greuel/Nick 1993, S. 139ff.).

Während die bayerische Maßnahme monoprofessionell mit sonderpädagogischen Fachkräften ausgestattet ist, erfolgen die anderen Maßnahmen durch multidisziplinäre Beratungszentren, die als regionale Unterstützungssysteme der ambulanten schulischen Erziehungshilfe eingerichtet sind und im Rahmen der ambulanten Unterstützung und Beratung auch in die

Regelschule einbezogen werden (vgl. Willmann et al. 2008, S. 959).

In Korea geht die mobile sonderpädagogische Hilfe von den Sonderpädagogen der Sonderschule, der Sonderklasse oder am häufigsten der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren aus. Letztgenannte sind entweder an der Regelschule oder im Regionalschulamt eingerichtet (vgl. Lee, M. S. et. al 2005, S. 89). In Deutschland haben sich die sonderpädagogischen Förderzentren bzw. Beratungs- und Förderzentren in manchen Bundesländern aus den Sonderschulen heraus entwickelt. In manchen sonderpädagogischen Förderzentren sind spezielle Klassen eingerichtet, um Kinder und Jugendliche dauernd oder vorübergehend zu unterrichten. Dagegen wurde in Korea das Sonderpädagogische Unterstützungszentrum völlig neu geschaffen und die Sonderpädagogen dieser Zentren arbeiten mobil, wobei dort keine Klasse zum Unterrichten eingerichtet ist.

Die Aufgabenfelder der genannten ambulanten und mobilen Beratungs- und Förderzentren zur Erziehungshilfe in Deutschland unterscheiden sich wie folgt:

- „Mobile Sonderpädagogische Dienste“ in Bayern: Ihre Aufgaben bestehen darin, die Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und zu fördern, Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler zu beraten, sonderpädagogische Förderung zu koordinieren und Fortbildungen für Lehrkräfte durchzuführen (BayEUG, Art. 21 Abs. 1).
- „Zentrum für Erziehungshilfe“ in Frankfurt am Main: Seine Aufgaben umfassen die Kind-Umwelt-Diagnostik, die direkte schulische und außerschulische Arbeit mit dem Schüler, die Beratung des pädagogischen Umfeldes und die Koordinierung der Hilfen (www.schulserver.hessen.de/frankfurt/bertholdsimonsohn/html/aufgaben___angebote_.html).
- „Regionale Beratungs- und Unterstützungsstelle“ in Hamburg: Ihre Aufgabe besteht darin, „die gesamte Breite von der individuellen Unterstützung, über die Beratung der Lehrkräfte und der Eltern, präventive und Fortbildungsmaßnahmen sowie die Vernetzung mit anderen, außerschulischen Hilfsdiensten“ abzudecken (Reiser/Willmann/Urban/Sanders 2003, nach Urban et al. 2008, S. 678).
- Das sonder- und sozialpädagogische Fördersystem an „Astrid-Lindgren-Schule“: Die Aufgabenfelder der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter umfassen das Elternhaus und das soziale Umfeld des Schülers, sowie positive Veränderungen des Sozialverhaltens Schülers (vgl. Monnartz/Reuß 1993, S. 88).

Die Aufgabenfelder der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter umfassen Einzelfallhilfe beziehungsweise Einzelförderung, soziale Gruppenarbeit, intensive Elternberatung, Kooperation mit Sonderpädagogen im Team der Astrid-Lindgren-Schule und auch mit anderen Diensten wie dem Schulpsychologischen Dienst, Erziehungsberatungsstellen, Ärzten und Jugendämtern (vgl. Greuel/Nick 1993, S. 147).

In Korea sind dagegen diagnostische Verfahren und therapeutische Förderung ihre wichtigen Aufgaben, obwohl die mobilen Sonderpädagogen auch in den Integrationsklassen an den Regelschulen, in denen keine Sonderklasse eingerichtet ist, unterrichten (vgl. Yun, J. R. 2001, S. 21; Lee, M. S./Lee, Y. H. u.a. 2006, S. 179; Oh, S. Ch. et al. 2010, S. 293f.). Die Beratungsarbeit stellt in Korea ein neues Handlungsfeld für Sonderpädagogen dar. Die Entwicklung von Konzepten sowie Handlungsmaßnahmen für die Beratungsarbeit wird als eine wichtige neue Herausforderung angesehen (vgl. Oh, S. Ch. et al. 2010, S. 293f.).

Unterstützung bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Regelschulen stellt allerdings in beiden Ländern ihre Hauptaufgabe dar. Koreanische Mobile Erziehung versteht sich hier als „ergänzende Erziehung“, die die Tätigkeit der Sonderklassenlehrer sowie der Lehrkräfte der Integrationsklassen unterstützt. In ähnlicher Weise werden die mobilen sonderpädagogischen Dienstkräfte an deutschen Beratungs- und Förderzentren als „kooperative Partner“ der Lehrer verstanden. Jedoch ist die ambulante und mobile Erziehungshilfe in Deutschland viel intensiver und professioneller als in Korea, da sie in Deutschland meist speziell auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gerichtet ist. In Korea sind die Sonderpädagogischen Unterstützungszentren nicht auf bestimmte Behinderungsarten fokussiert.

Exkurs: Gemeinschaftsschule und Reformbewegungen in der Sekundarschule in Deutschland

In den letzten Jahren fand eine Reform des deutschen Schulwesens insbesondere im Bereich der Gesamtschulen sowie der Sekundarstufe statt. In einigen Bundesländern wurden und werden Gesamtschulen in Gemeinschaftsschulen umgewandelt. Die Dreigliedrigkeit von Haupt-, Realschule und Gymnasium wurde von verschiedenen Bundesländern im Rahmen unterschiedlicher Modelle und Konzepte in die Zweigliedrigkeit überführt. Diese Reform basiert auf der Kritik am mehrgliedrigen Schulsystem in Deutschland, die insbesondere durch die Ergebnisse der PISA-Studien und die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention angeregt wurde. Die Gemeinschaftsschule soll auf viele schulische Fragen die Antwort sein, etwa „wie innere Differenzierung in leistungsheterogenen Gruppen optimierbar ist, wie mit Störungen umzugehen ist oder welche Rolle ein gutes Schulklima und eine professionelle und engagierte Schulleitung spielen“ (vgl. Preuss-Lausitz 2008, S. 20). Durch erfolgreiche schulische Integration und Förderung soll das Sitzenbleiben verringert werden und mehr Schüler zu einem (höheren) Schulabschluss geführt werden. Fragen hinsichtlich wissenschaftlicher Begleitung, rechtlicher, finanzieller und personeller Rahmenbedingungen der Gemeinschaftsschule sind jedoch noch nicht ausreichend geklärt (ebd., S. 20f.).

Bezüglich der Reform im Bereich der Sekundarschule wurden und werden die Haupt- und Realschulen wegen ihrer „Exklusions- und Desintegrationskarrieren“ häufig kritisiert (vgl. Herz 2004, S. 6). Des Weiteren wird es als problematisch angesehen, dass vor allem Hauptschulabsolventen kaum Chancen auf eine befriedigende berufliche Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt haben (ebd.). Insbesondere wird kritisiert, dass Kinder mit sozial beeinträchtigten Hintergründen bei der Übergangsauslese in Haupt-, Realschule oder Gymnasium benachteiligt werden. Ihre Leistungen müssen weit höher sein, um eine Gymnasialempfehlung zu bekommen (vgl. Demmer-Dieckmann 2008, S. 141). Dies betrifft vor allem Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen, die überwiegend die Hauptschule besuchen, häufig sitzen bleiben und selten Schulabschlüsse erhalten. Schon seit längerer Zeit existiert in den östlichen Bundesländern die „neue Zweigliedrigkeit“ mit einerseits dem Gymnasium, andererseits der

Sekundarschule, wobei das Sonderschulsystem ausgeklammert wird. Eine neue Dreigliedrigkeit (Gymnasium; Sekundarschule; Förderschulsystem) wird geplant. Diese Struktur wird von Schulpolitikern sowie -administratoren als günstiger für eine integrative und inklusive Förderung als ein vielgliedriges Schulsystem betrachtet.

Die Entwicklung stellt sich in einigen ausgewählten Bundesländern wie folgt dar:

- In Schleswig-Holstein wurden 2007 die Gemeinschaftsschulen in der Jahrgangsstufe von fünf bis zehn als weiterführende allgemein bildende Schule schulgesetzlich eingeführt. Bis zum Schuljahr 2010/2011 sollten alle integrierten Gesamtschulen zu Gemeinschaftsschulen werden. Auch wurde die Regionalschule neu eingeführt, welche die Jahrgangsstufen von fünf bis zehn umfasst. Bis zum Schuljahr 2011/2012 sollen alle Haupt- und Realschulen zu Regionalschulen werden (vgl. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz; http://schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen/Regional-schule/Antragsverfahren_Regionalschule/AntragsverfahrenReg_node.html).
- In Berlin wurde 2006 in einer Pilotphase die Gemeinschaftsschule eingeführt, die die Jahrgangsstufen eins bis zehn umfasst. Außerdem ersetzt die Integrierte Sekundarschule die Haupt-, Real- und Gesamtschule. Seit dem Schuljahr 2010/11 bietet diese die Jahrgangsstufen sieben bis zehn an (vgl. www.gemeinschaftsschule-berlin.de/topic/8.wie_kann_man_beginnen_.html; Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2009, S. 2).
- Sachsen hat sich auch für die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen entschieden. Dort existieren weiterführende Schulen in zwei Formen, nämlich zum einen die Haupt- und Realschule (Mittelschule) (bereits mit Beginn des Schuljahres 1992/93) und zum anderen das Gymnasium, die zusammen ein zweigliedriges Schulsystem konstituieren. Seit dem Schuljahr 2006/07 besteht die Möglichkeit, dass Grundschulen mit Mittelschulen, Gymnasien oder Förderschulen kooperieren und eine Gemeinschaftsschule bilden (vgl. www.gemeinschaftsschule-sachsen.de/konzept.html; Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2005b; Sächsisches Schulgesetz).
- In Hamburg wird eine großangelegte schul- und bildungsstrukturelle Reform aufgrund einer schulgesetzlichen Neuregelung seit dem Schuljahr 2010/11 durchgeführt. Kernpunkt ist die Stadtteilschule, in die die bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen umgewandelt werden sollen (vgl. Hamburger Schulgesetz).
- Das Bundesland Bayern, das mit der Einführung der Zweigliedrigkeit lange gezögert hat, trat mit einem sehr viel höheren Anteil an Hauptschulen in die Diskussionen über die Dreigliedrigkeit ein. Dort wurde beschlossen, ab dem Schuljahr 2010/11 die Hauptschulen flächendeckend einzeln oder in Schulverbänden zu Mittelschulen weiterzuentwickeln (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2009, S. 2; www.mittelschule.bayern.de/bildungsangebot/rechts-grundlage.htm).

Kritisch zu betrachten ist jedoch, dass mit dieser Umwandlung die Gefahr eingeht, dass die Gymnasien bevorzugt werden und die Aufnahme der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diese zweigliedrigen Regelschulen abgelehnt wird (vgl. Schuhmann ebd., S. 13f.; Ratzki 2009, S. 17). Beispielsweise in Hamburg, wo die Gesamtschulen abgeschafft und die Schulen in Richtung Zweigliedrigkeit umgewandelt wurden/werden, befürchtet man, dass dies nicht nur das Sonderschulwesen gefährdet, sondern generell die Chance auf gemeinsamen Unterricht aller Schüler. In der Praxis zeigt die Umsetzung der „Inklusion“ noch erhebliche Mängel, da es an ausreichenden personellen und räumlichen Ausstattungen fehlt. Auch in einem zweigliedrigen Schulsystem besteht die soziale Selektion.

tion fort (vgl. www.gew-berlin.de/18934.htm).

10.1.5 Integrative und inklusive Unterrichtung und außerunterrichtliche Unterstützungen

Die Argumente der vorgelegten Arbeit stehen im Widerspruch zur Auffassung der Inklusionsbefürworter Hinz und Wocken, die behaupten, dass „eine Schule für alle“ keinen behinderungsartsspezifischen Lehrplan und keinen individuellen Förderplan, der von einem sonderpädagogischen Förderbedarf ausgeht, benötigt:

- Wocken (2010, S. 1) vertritt die Ansicht, dass Ressourcen nicht nach einem amtlich festgestellten Förderbedarf zugewiesen werden sollten, sondern „systematisch“ einer ganzen Klasse oder Schule. Es soll eine innerschulische non-kategoriale Unterstützung angeboten werden, bei der interdisziplinäre Arbeitsgruppen von Schulleitung, Lehrkräften, Sozialarbeitern, psychologischen Beratern und Therapeuten ein gemeinsames Lösen von Problemen ermöglichen (vgl. Hedderich/Hecker 2009, S. 39).
- Hinz (2002) stellt ein „individualisiertes Curriculum für alle“ den Lehrplänen der deutschen Bundesländer gegenüber, die „weitgehend immer noch kategorial zu Bildungsplänen, Sonderschulformen oder inzwischen zu Förderschwerpunkten zugeordnet werden“ und häufig „exklusiv von Sonderschullehrern geschrieben“ werden.

Obwohl sie eine individualisierte Förderung und eine schulinterne interdisziplinäre Arbeitsgruppe als erforderlich ansehen, kritisieren sie jedoch die Förderung, die sich an den einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten orientiert. Sie halten „ein individualisiertes Curriculum für alle“ für erforderlich, das alle individuellen Lernbedürfnisse des Kindes umfasst. Dies scheint kaum realisierbar zu sein, da umfassende und vielfältige Unterrichts- und Förderangebote zur Verfügung gestellt werden sollen und die Lehrkräfte alle möglichen Kompetenzen haben müssen, um die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu erfüllen. Vielmehr wäre als eine Förderung, die auf den einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt gerichtet ist, nach Ansicht der Verfasserin zur Erfüllung der Bedürfnisse von einzelnen Kindern und Jugendlichen als gerechter anzusehen.

Die Notwendigkeit individualisierter Förderung ist beispielsweise in Folgendem begründet:

- Einzelne Kinder und Jugendliche haben unterschiedliche Förderbedürfnisse, obwohl bei ihnen die gleiche Behinderungsart und der gleiche Schweregrad diagnostiziert wurde (vgl. Gable/Hendrickson 1997, S. 11).
- Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Behinderungsarten haben häufig einige Verhaltens- und Lernmerkmale gemeinsam und Verhaltensstörungen äußern sich bei jedem Kind und Jugendlichen auf unterschiedliche Weise (ebd.).
- Bezüglich der Anwendung der Unterrichtsmaßnahmen können beispielsweise offene und selbstständigkeitsorientierte Unterrichtsformen nicht bei allen Kindern und Jugendlichen Erfolg haben (vgl. z.B. Helmke/Weinert 1997, nach Wischer 2009).
- Schülerinnen und Schüler „mit niedrigem Intelligenzniveau und niedrigem Vorwissen, mit hohem Angstniveau, ungünstigen Einstellungen und motivationalen Orientierungen (Erfolgszuversicht vs. Misserfolgsschmerz) sowie aus benachteiligten sozialen Schichten können eher aus einem (hoch-)strukturierten Unterricht mit festen Vorgaben Nutzen ziehen“ (ebd.).

Daher muss aufgrund der individuellen Lernvoraussetzungen sowie -bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, welche didaktischen Methoden und Unterrichtsformen sowie Fördermaßnahmen für sie geeignet sind. Dafür ist ein individueller Förderplan für die einzelnen Schülerinnen und Schüler erforderlich.

In diesem Abschnitt werden anhand dieser Thematik unterrichtliche und außerunterrichtliche Maßnahmen in Hinblick auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Emotional/Behavioral Disorders“ im Vergleich von Deutschland und Korea diskutiert. Hier zeigen koreanische Schulen einen deutlichen Bedarf an unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Fördermaßnahmen, die für diesen Förderschwerpunkt spezifisch sind.

1) Bildungs- und Erziehungsziele sonderpädagogischer und integrativer Förderung in Deutschland und Korea

Die Bildungs- und Erziehungsziele beider Länder zeichnen sich primär durch Folgendes aus:

- In Deutschland: Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie -ziele auf der Basis des Grundgesetzes, der Landesverfassung und der Schulgesetze der Länder, sowie der KMK-Empfehlungen (1994; 2000) und der Lehr-/Rahmpläne der Länder
- In Korea: Bildungs- und Erziehungsziele auf der Basis des Grundgesetzes, der Bildungsgesetze, des Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen und des Bildungscurriculums
- Gemeinsam: Allgemeine und spezifische Ziele für die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“

In Deutschland beziehen sich die Ziele der Allgemeinschulbildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung, genau wie bei anderen Kindern und Jugendlichen, auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser ist im Grundgesetz, in der Landesverfassung und im Schulgesetz des jeweiligen Landes festgeschrieben. Sie sind im Rahmen-/Lehrplan des Landes häufig schulart- und schulstufenspezifisch, sowie mit unterrichtsfachorientierten und -übergreifenden Lernen verbunden, formuliert. Dagegen sind spezifische Ziele der schulischen Förderung in erster Linie in den KMK-Empfehlungen (1994; 2000) und in den Rahmen-/Lehrplänen der Schule für Erziehungshilfe, wenn diese vorliegen, festgelegt. In Korea beruhen die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele auf dem Grundgesetz, den Bildungsgesetzen und dem Bildungscurriculum. Die besonderen Ziele der Schulbildung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ basieren auf dem „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ und dem Bildungscurriculum für die Sonderschule.

Die Ziele der KMK-Empfehlungen (2000) für den sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung und die Ziele des koreanischen Bildungscurriculums für „Emotional/Behavioral Disorders“ (und/oder geistige Behinderung) lassen sich

wie folgt vergleichen:

In Deutschland	In Korea
<ol style="list-style-type: none"> 1. „die Bedingungen für das Entstehen einer Störung der emotionalen und sozialen Entwicklung, ihre Eigendynamik und innere Logik zu verstehen, 2. die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Selbstkonzept und ihrem eigenen emotionalen Befinden und sozialen Handeln auseinandersetzen können, 3. Fragen der Orientierung, Grenzsetzung, Identifikation, Annahme und Abgrenzung, der Nähe und Distanz, des Beziehungsaufbaus, der sozialen Verantwortung, der Kooperation und der Gruppenfähigkeit zur Grundlage pädagogischen Handelns zu machen, 4. die jungen Menschen mehr und mehr in die Verantwortung für ihre Entscheidungen und für die Lösung ihrer eigenen Probleme zu nehmen, 5. Handlungsalternativen durch eine dialogische Problemanalyse und Lösungssuche zu entwickeln und Entscheidungshilfen bei deren Umsetzung, Modifikation und Kontrolle zu geben, 6. Voraussetzungen für ein möglichst wohnortnahes, flexibles sonderpädagogisches Förderangebot unter Einbeziehung von Schulsozialarbeit, sozialpädagogischen, psychologischen und medizinisch-therapeutischen Hilfen zu schaffen“ (KMK-Empfehlungen 2000). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. verschiedene sprachliche Erfahrungen haben, um ihre kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln, 2. grundlegende Lebensgewohnheiten entwickeln, die zum Alltagsleben notwendig sind, 3. Rechenfähigkeiten soweit lernen, dass sie im Alltagsleben anwendbar sind, 4. lebensbezogene naturwissenschaftliche Kenntnisse erwerben, 5. verschiedene körperliche Bewegungen und Hygienekenntnisse habitualisiert haben, die für ein gesundes Leben notwendig sind, 6. verschiedene Gelegenheiten haben, im Alltagsleben Schönheit zu empfinden und diese kreativ auszudrücken, 7. Lernerfahrungen machen, die sie dabei unterstützen, in Zukunft mit Freude ein berufliches Leben zu führen, 8. ihre Grundlernerfähigkeit verbessern und soziale Fertigkeiten (Social Skills) für zwischenmenschliche Beziehungen entwickeln (Schule für geistige Behinderung) 9. unangemessene (maladaptive) psychische und soziale Verhaltensweisen verbessern und soziale Fähigkeiten entwickeln, die zum Zusammenleben mit anderen notwendig sind (Schule für „Emotional/Behavioral Disorders“) (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 1998, S. 2; 2008c, S. 104).

Tab. 18: Ziele sonderpädagogischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea

Die Ziele der KMK-Empfehlungen sind in Hinblick auf besondere Bedürfnisse im Bereich des Lernens, emotionaler und sozialer Entwicklung formuliert. Dagegen sind sie in Korea unterrichtsfächerorientiert, umfangreich und unspezifisch beschrieben. In allen Fällen liegt der Schulbildung aller Schülerinnen und Schüler in beiden Ländern Allgemeinbildung als Ziel zugrunde (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 19ff.; Nam, Y. S. 2008, S. 74). Insbesondere für den gemeinsamen Unterricht spielen spezifische Ziele sonderpädagogischer Förderung eine ergänzende und ersetzende Rolle (vgl. KMK 1994; 2000; Koreanisches Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen).

Die spezifischen Ziele in der Schulbildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung sollen in Deutschland insbesondere mit Hilfe der Jugendhilfe erreicht werden (auch nach dem Sozialgesetzbuch). Die entsprechenden Ziele bei Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ werden in Korea mit Hilfe Sonderpädagogischer Unterstützungen (Special Education Related Service) erreicht (Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen). Diese soll in beiden Ländern auch die Alltagsbildung unterstützen.

2) *Integrativer und inklusiver Unterricht im Rahmen der curricularen Vorgaben und des individualisierten Förderplans*

Bezogen auf integrativen und inklusiven Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ sind zwei Themen zu behandeln: 1. Curriculare Vorgaben für integrative und inklusive Förderung und 2. Planung individualisierter Förderung.

Rahmen-/Lehrplan und Bildungscurriculum für integrativen und inklusiven Unterricht in Deutschland und Korea

Die Rahmen-/Lehrpläne sowie Bildungscurricula geben sowohl in Deutschland als auch in Korea die grundlegenden und wichtigsten Rahmenbedingungen für den Unterricht sowie die schulischen Aktivitäten vor. Dies umfasst die zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Möglichkeiten im Rahmen der bildungspolitischen Vorgaben und der verfügbaren Ressourcen. In Deutschland wird der Rahmen-/Lehrplan für die Schulbildung auf der Ebene der einzelnen Bundesländer erstellt. Er hat in den jeweiligen Ländern verschiedene Namen und orientiert sich an jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Die Rahmen-/Lehrpläne werden in den Ländern häufig schulform- oder schulstufenorientiert angelegt. Dagegen wird das Bildungscurriculum in Korea in erster Linie auf zentral-staatlicher Ebene erstellt. Bei Bedarf kann es je nach Region, Schule oder Klasse angepasst werden.

Die curriculare Vorgabe beider Länder ist wie folgt in einer Tabelle vergleichend darzustellen:

	In Deutschland	In Korea
Bezeichnung	Länderspezifisch: Lehrplan, Rahmenplan, Bildungsplan oder Rahmenlehrplan	„Kyo-yuk Gwa-jeong“ (Bildungscurriculum)
Hersteller	Bundesländer	Staat
Art	Länderspezifisch: Schulstufen-, schulart- oder unterrichtsfächerbezogen wie zum Beispiel: für Grundschulen/Hauptschulen/Realschulen/Gymnasium, für Primastufe/Sekundarbereich I/Sekundarbereiche II, für Sonderschulen für Erziehungshilfe	Entwicklungsniveaubezogen: Gemeinsames Grundcurriculum (Jahrgang 1 bis 10), Wahlorientiertes Oberschulcurriculum (Jahrgang 11 bis 12), Grundcurriculum (Curriculum für Sonderschule), Adaptiertes Wahlorientiertes Oberschulcurriculum (Curriculum für Sonderschule)
Zielgruppe	Von den einzelnen Ländern abhängig: Alle Schülerinnen und Schüler, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung	Alle Schülerinnen und Schüler, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Behinderungsartübergreifend) Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Störungen
Durchführendes Personal	Sonderpädagogen (meist mit Qualifikation für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung), Regelschullehrer	Sonderpädagogen (meist mit nicht-behinderungsartspezifischer Qualifikation), Regelschullehrer
Hilfsmaterial	Handreichungen für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	Nichtstaatliche Curricula: wie etwa Curriculum für praktische Lebensfertigkeiten, Curriculum für berufliche Bildung, Curriculum für Lernstrategien oder Curricula für soziale Fertigkeiten (Social Skills) und für Ausdruckssprache

Tab. 19: Curriculare Vorgaben zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea

In manchen Bundesländern wird gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung im Prinzip zielgleich durchgeführt, wobei sie nach den gültigen Rahmen- bzw. Lehrplänen der jeweiligen Schulart unterrichtet werden. Dies führt sie unabhängig vom Förderort zum Abschluss der jeweiligen Schulart, nach deren Lehrplan sie unterrichtet werden. Die Unterschiede der curricularen Vorgaben in einigen Bundesländern sind wie folgt:

- In den Bundesländern Baden-Württemberg (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1996) und Bayern (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2002; 2006) finden sich curriculare Vorgaben, die für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung spezifisch festgelegt sind.
- In den Bundesländern Berlin (vgl. Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, §18 Abs. 2; Schulgesetz für Berlin §36 Abs. 5) und Hamburg (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Beratungszentrum Integration Hamburg 2009) gibt es keinen spezifischen Lehrplan für diese Kinder und Jugendlichen.
- In Berlin sowie Brandenburg finden sich Handreichungen zur „Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“ als Hilfsmaterial für die Lehrkräfte, die Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesem Förderschwerpunkt unterrichten (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg).
- Dagegen finden sich in den Bundesländern Bremen und Schleswig-Holstein ergänzende Lehrpläne, nämlich „Sonderpädagogische Förderung Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II“ (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2002) und „Sonderpädagogische Förderung für Sonderschulen, Grundschule, weiterführende allgemeinbildende Schule und berufsbildende Schulen“ (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002). Dieser gilt also für alle Schulen, in denen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden.

Im Allgemeinen bezieht sich in Deutschland der Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf inhaltlich „auf die Bildungspläne der allgemeinen Schule unter Berücksichtigung von Rahmenplänen sonderpädagogischer Förderung“ (Opp 2009, S. 392). Im gemeinsamen Unterricht in Deutschland existiert dabei „ein duales Curriculum“. Das heißt, der pädagogischen Arbeit in Integrationsklassen liegt das Kerncurriculum der Allgemeinen Schule und das sonderpädagogische Curriculum, das sich aus den individuellen Lern- und Entwicklungs-/Förderplänen ergibt, zugrunde (vgl. Verband Sonderpädagogik e.V. 2007, S. 6). Das Kerncurriculum in den Lernbereichen bezieht sich auf Bildungsstandards als allgemein orientierende Leitziele für alle, während sich das sonderpädagogische Curriculum zur individuellen Förderung emotionaler und sozialer Kompetenz auf eine adaptive/ergänzende Entwicklungsförderung als individuell orientierendes Leitziel setzt (ebd.).

In Korea gibt es keine behinderungsartspezifischen staatlichen Bildungscurricula. Das Curriculum für die Sonderschule ist eine Adaptation des allgemeinbildenden Curriculums. Nach dem siebten Bildungscurriculum steht für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ im Grunde das „Grundcurriculum“ zur Verfügung, das eine niveau- und inhaltreduzierte Adaptation des „Gemeinsamen Grundcurriculums“ ist und für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen wie einer geistigen Behinderung oder autistischen Störung erstellt wurde. Mit der überarbeiteten Fassung dieses Curriculums (2008) hängt die curriculare Wahl auch für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ von den Lehrkräften ab, die für die curriculare Adaptation zuständig sind. Damit wird versucht, die freien Spielräume für die Lehrkräfte bei der curricularen Adaptation zu sichern, um die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder und Jugendlicher inhaltlich besser in die curriculare Gestaltung einbeziehen zu können. Ein weiteres Ziel besteht darin, die Integration des Kindes in das allgemeine Curriculum zu erleichtern.

Die Lehrkräfte haben folgende curriculare Optionen, die sie zum Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ adaptieren können:

- Staatliches Grundcurriculum (für Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen des Jahrgangs eins bis zwölf)
- Staatliches Gemeinsames Grundcurriculum (für alle Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs eins bis zehn)
- Staatliches Wahlorientiertes Oberschulcurriculum (für alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge elf und zwölf)
- Nicht-staatliche Curricula für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Nicht-staatliche Curricula sind Hilfsmaterial zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Es finden sich keine ausreichenden speziellen Curricula, die Lehrkräfte bei der curricularen Adaptation zum Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ unterstützen können. Bezüglich des Bildungscurriculums wird es vor allem als kritisch angesehen, dass ein inhalt- und niveaureduziertes Grundcurriculum und eine allgemeine Vernachlässigung des Fachunterrichts bei der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Reduzierung der fachunterrichtlichen Kompetenzen der Sonderpädagogen zur Folge hat (vgl. Jeon, B. U. 2011, S. 124; Jung, J. J. 2010, S. 2).

Individueller Förderplan in Deutschland und „Individualized Education Plan“ in Korea

Der gemeinsame Unterricht ist eine sehr anspruchsvolle Forderung an die Schule sowie an die

Lehrkräfte. Diese kann ohne strukturelle und institutionelle Vorgaben, ohne die Akzeptanz heterogener Situationen und ohne die nötige Unterrichtsqualität, die aber auch von der Person des Lehrers abhängt, nicht erfolgreich durchgeführt werden (vgl. Kopp 2009, S. 6). In der Sonderpädagogik ist ein zentrales Thema, wie man im Unterricht mit den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schülern umgehen soll und kann.

Auf bildungspolitischer Ebene wird sowohl in Deutschland als auch in Korea „individuelle Förderung“ als eine konkrete unterrichtliche Maßnahme und ein wichtiges Ziel der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angesehen. Daher ist in den meisten Bundesländern in Deutschland eine individuelle Förderung dieser Schülerinnen und Schüler als Zielperspektive unterrichtlichen Handelns und auch als eine Handlungsmaßnahme schulgesetzlich aufgenommen (vgl. Kunze 2008, 13ff., nach Wischer/Lojewski 2009, S. 4). Auch in Korea ist „Individualized Education“ seit 1994 (Gesetz für Sondererziehung, Art. 16) sowohl als Ziel der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch als ein Handlungskonzept zum Erreichen dieses Ziels in allen Schulen schulrechtlich festgelegt.

Die Förderpläne entstanden in Deutschland mit der Entwicklung einer Förderdiagnostik, die sich nicht nur als Eingangsdiagnostik versteht, sondern auch unterstützend die pädagogischen Handlungen begleitet (vgl. Sander 2007, S. 16). Die individuellen Förderpläne zeichnen sich durch Folgendes aus:

- Die individuellen Förderpläne beschreiben den Ausgangszustand der Schüler, Ziele, besondere Förderbereiche, wichtige Fördermaßnahmen und die Frage, wann und wo eine Evaluation erfolgt (vgl. Mutzeck 2000, S. 208f.; Arnold/Kretschmann 2002, S. 269, nach Bundschuh/Scholz/Reiter 2007, S. 431; Arnold 2004; Hillenbrand u.a. 2006, S. 372).
- Berücksichtigt werden dabei die besonderen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung, sowie des Lernens (vgl. KMK-Empfehlungen 2000; Eggert 2000, S. 168, nach Hillenbrand 2003, S. 172; Verband Sonderpädagogik e.V. 2004, 30ff.).
- Lernbereiche, die im Unterricht gefördert werden, werden ausgewählt und hinsichtlich des aktuellen Standes, der Ziele, unterrichtlich-didaktischer Maßnahmen und ihrer Veränderbarkeit formuliert (vgl. Schuck 2004, S. 136, nach Hillenbrand u.a. 2006, S. 372).
- Die Förderbereiche sowie –ziele spezieller Hilfe geben die KMK-Empfehlungen (2000) vor. Sie werden in der Praxis von Sonderpädagogen anhand der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen konkretisiert.
- Als Fördermaßnahmen können psychologische und sozialpädagogische Maßnahmen mit einbezogen werden (vgl. KMK-Empfehlungen 2000).
- Im gemeinsamen Unterricht dient ein individueller Förderplan besonders als Handlungs-

und Orientierungsinstrument für die Zusammenarbeit von Sonderpädagogen und Regelschullehrern, ebenso wie für die multiprofessionelle Teamarbeit der an Förderung beteiligten Personen (vgl. Arnold/Kretschmann 1999, S. 410; Arnold/Kretschmann 2005, S. 13; Sander 2003, S. 18, nach Bundschul/Scholz/Reiter 2007, S. 431; Sander 2007, S. 19; Opp 2009, S. 230).

- Der Förderplan dient der Evaluation, bei der der Verlauf der Förderung sowie die Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen von allen beteiligten Personen beurteilt werden sollen (vgl. Hillenbrand u.a. 2006, S. 373ff.).

Die Erstellung und Durchführung eines individuellen Förderplans wird in den Schulgesetzen bzw. Verordnungen mancher Bundesländer vorgeschrieben.

Der Begriff „Individualized Education Plan“, der aus den USA stammt, wurde in Korea im Jahr 1994 als Konzept zur integrativen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf schulgesetzlich festgeschrieben (vgl. Lee, S. H. 2006, S. 33). In den kommenden Jahren fand es in der Praxis als ein wichtiges Handlungskonzept große Verbreitung. Dieser Ansatz entstand aus der Kritik an der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an koreanischen Regelschulen, die deren individuelle Bedürfnisse zu wenig berücksichtigte (vgl. Korea Institute for Special Education 1996, S. 3). Ein „Individualized Education Plan“ beinhaltet zahlreiche Maßnahmen, die zur Erfüllung der unterschiedlichen Bedürfnisse einzelner Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei der integrativen Förderung beitragen sollen. Er zeichnet sich durch Folgendes aus:

- Ein „Individualized Education Plan“ soll die persönlichen Daten, den aktuellen Entwicklungs- und Leistungsstand in den Bereichen, in denen eine sonderpädagogische Förderung erforderlich ist, Förderziele, -inhalte, -methoden, einen Bewertungsplan und die Inhalte und Methoden für Sonderpädagogische Unterstützungen beinhalten (Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Durchführungbestimmung, Art. 4).
- Der „Individualized Education Plan“ wird an koreanischen Regelschulen durch das IEP-Förderteam bestehend aus Eltern, Sonderklassenlehrern, Regelschullehrern und anderem Personal zur Berufsbildung und für Sonderpädagogische Unterstützung erstellt (vgl. Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Artikel 22).
- Bei der Planung der individualisierten Förderung ist das Konzept „curriculare Adaptation“ eine wichtige Maßnahme (vgl. Park, S. H. Park 1999, S. 54, nach Park, S. H. 2004b, S. 194f.; 2008, S. 343ff.).
 - Hier stehen vor allem die Adaptation der Förderziele, -inhalte und -maßnahmen, sowie deren Bewertung im Mittelpunkt.
 - Im individualisierten Erziehungsplan wird das Curriculum für gemeinsamen Unterricht unter Berücksichtigung der Bedürfnisse einzelner Kinder und Jugendliche ausgewählt, kombiniert und adaptiert (vgl. Jung, H. S., Kim, W. G. et al. 2006, S. 76f.; Park, S. H. 2008, S. 353).

–Es wird auch als erforderlich angesehen, die Bedingungen der Regelklasse zu analysieren und diese bei der Planung zu berücksichtigen (ebd.).

Es stellt eine Gemeinsamkeit des individuellen Förderplans beider Länder dar, dass er den Ausgangszustand der Schüler, besondere Förderziele, Förderbereiche, erforderliche Fördermaßnahmen und Bewertungsmaßnahmen beinhalten soll.

Die Unterschiede beider Länder sind wie folgt gegenüber zu stellen:

	In Deutschland	In Korea
Bezeichnung	Individueller Förderplan	„Gae-byeol-hwa Kyo-yuk Kye-hoyk“ (Individualized Education Plan)
Ziel	die gezielte Förderung eines bestimmten Kindes oder Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule	auf den Entwicklungsstand sowie auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgestimmte Förderung im gemeinsamen Unterricht
	Bildung und Erziehung (emotionale und soziale Entwicklung)	Unterricht (Bildungscurriculum) und Sonderpädagogische Unterstützung (Special Education Related Service)
Inhalte	Ausgangszustand der Schüler, besondere und wichtige Ziele, Förderbereiche, Fördermaßnahmen und die Frage, wann und wo eine Evaluation erfolgt	aktueller Entwicklungs- und Leistungsstand in den Bereichen sonderpädagogischer Förderung, Förderziele, -inhalte, -methoden, ein Bewertungsplan, Inhalte und Methoden für Sonderpädagogische Unterstützungen
Verfasser	Sonderpädagogen mit Qualifikation für Pädagogik bei Verhaltensstörungen (meist) in Zusammenarbeit mit einem multiprofessionellen Team und den Eltern	IEP-Förderteam (Sonderpädagogen mit Qualifikation für Sondererziehung)
Maßnahmen	Individualisierung und Differenzierung anhand des Bildungs- und Erziehungsauftrags, der KMK-Empfehlungen (1994; 2000) und des Lehrplans (auch mittels weiterer curricularer Vorgaben)	Curriculare Adaptation anhand der Forderung des Sonderpädagogischen Gesetzes für Menschen mit Behinderungen und des Bildungscurriculums (auch mittels weiterer curricularer Vorgaben)
Funktion für gemeinsamen Unterricht	Handlungs- und Orientierungsinstrument für die Zusammenarbeit von Sonderpädagogen und Regelschullehrern, ebenso wie für die multiprofessionelle Teamarbeit der an der Förderung beteiligten Personen	Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowohl in der Sonderklasse als auch in der Integrationsklasse (Stammklasse)

Tab. 20: Individueller Förder- und Erziehungsplan in Deutschland und Korea

In Deutschland wird gefordert, dass der individuelle Förderplan von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung von Sonderpädagogen erstellt wird, die für Pädagogik bei Verhaltensstörungen qualifiziert sind. In Korea kümmern sich dagegen Sonderklassenlehrkräfte um den „Individualized Education Plan“, die meistens nicht speziell für den Bereich „Emotional/Behavioral Disorders“ qualifiziert sind.

In Deutschland sind „innere Differenzierung“ und „Individualisierung“, auch unter dem Terminus „adaptiver Unterricht“, wichtige Unterrichtskonzepte. Diese haben bereits in der Allgemeinen Didaktik eine lange Tradition (vgl. Wischer 2009). Dagegen wird in Korea „indi-

vidualisierte Förderung“ erst mit der Einführung des „Individualized Education Plan“ (Gesetz für Sondererziehung 1994, Ausführungsanordnung, Art. 14) in der Schulpraxis als eine konkrete Handlungsmaßnahme für die unterrichtliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angewandt. Curriculare Adaptation wird hier als ein wichtiges Konzept der Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verstanden.

In Deutschland kooperieren die Regelschul- und Sonderpädagogen immer stärker im gemeinsamen Unterricht, der als Ko-Unterricht oder Team-Teaching (stundenweise oder vollständige Doppelbesetzung/Zwei-Pädagogen-System) bezeichnet wird (vgl. Reiser et al. 2008, S. 657). Der zentrale Beitrag ihrer Teamarbeit besteht darin, „flexible Formen der Differenzierung, individuelle Förderung und Binnendifferenzierung im Alltag“ umzusetzen, womit „die für ein positives Klassenklima bedeutsame Balance von differenziertem und gemeinsamem Lernen“ erleichtert wird (vgl. Demmer-Dieckmann 2008, S. 153). In den Integrationsklassen an deutschen Schulen, in denen zwei Pädagogen den Unterricht gemeinsam führen, kann ihre Zusammenarbeit auch bei der Förderplanungsarbeit vergleichsweise einfach funktionieren. Im gemeinsamen Unterricht an Schulen, in denen die Sonderpädagogen schulexternes Personal sind, dürfte sich diese Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern bei der Planungsarbeit schwerer gestalten. In Korea findet die Zusammenarbeit zwischen Sonder- und Regelklassenlehrern insbesondere bei der Erarbeitung eines individualisierten Erziehungsplans kaum statt. Daher wird dieser Plan meist nur für den Unterricht in den Sonderklassen erstellt. Die Sonderklassenlehrer werden als schulinternes Personal hauptsächlich in der Sonderklasse eingesetzt.

3) Deutsche Ganztagschule und koreanische After-School-Programme

In Deutschland war lange Zeit das Halbtagsschulsystem die Regel. Heute nimmt die Zahl der Ganztagschulen bundesweit zu. Ihre Befürworter sind der Auffassung, durch das Ganztagsschulsystem die Schulleistungen sowie Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen besser zu fördern (vgl. Willmann 2007a, S. 24). Insbesondere wird erwartet, dass mit Hilfe der Nachmittagsangebote die Schule die speziellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Problemverhalten sowie schulischen Schwierigkeiten besser erfüllen kann und die Lehrer-Schüler-Beziehung verbessert wird (vgl. Popp 2004, S. 46f.). Bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen kann durch die nachmittäglichen Angebote ihre Beziehung mit ihren Mitschülern und Lehrern gefördert werden und sie können vielfältige und zusätzliche Fördermöglichkeiten erhalten, die in Kooperation von Schule und außerschulischen Institutionen, sowie auch in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe angeboten werden (vgl. Verwaltungsver-

einbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007, Art. 1 Abs. 2; Willmann 2007a, S. 25).

Der Ausbau der Ganztagschule in Deutschland wurde insbesondere durch die PISA-Ergebnisse Anfang der 2000er Jahre angeregt, die die Bildungsreformdebatte und Frage auch nach der Leistungsfähigkeit der deutschen Halbtagschule aufgebracht hat. Das Konzept der Ganztagschule steht auch in Zusammenhang mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention. So entwickelt das Bundesland Berlin ein Ganztagschulmodell auch auf der Grundlage des Konzeptes der „Inklusion“. Das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“ der Bundesregierung unterstützt seit 2003 den Ausbau der Ganztagschule. In Verbindung mit diesem Programm legte die Kultusministerkonferenz eine neue Definition der Ganztagschule fest (vgl. vgl. KMK 2006, S. 4, nach Oelerich 2007, S. 17). Aufgrund dieser Definition wird Ganztagschule in eine voll gebundene, teilweise gebundene und offene Form unterteilt (KMK 2006, S. 5, nach Kuhlmann/Tillmann 2009, S. 25; Bildungsministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 485). Diese stellen eine Basis für die Mittelvergabe der Bundesländer dar.

Die Ganztagschule entwickelt sich in Deutschland in den einzelnen Bundesländern in vielfältiger organisatorischer und konzeptueller Form (vgl. Jörg 2006, S. 46ff.; Ellinger et. al 2007, S. 22f.; Holtappels et. al 2008, S. 24ff.). Im Kapitel 8.4.1 wurden Beispiele der Ganztagschule in den Bundesländern Bayern und Berlin behandelt, in denen die Ganztagschulen mit unterschiedlichen Konzepten und Organisationsformen durchgeführt werden. Bayern bietet hier pädagogische Maßnahmen für Kinder und Jugendlichen mit speziellen Bedürfnissen im Rahmen der gebundenen Ganztagschule mit dem erhöhten Einsatz von Lehrkräften. In Berlin dagegen werden die nachmittäglichen Angebote mit dem Einsatz pädagogischen Personals mit der Qualifikation für „Facherzieher/-in für Integration“ durchgeführt. In Bayern umfasst die Ganztagschule auch Förderschulen sowie Förderzentren, während diese in Berlin als integrations- bzw. inklusionsfördernde Maßnahme angeboten wird.

In Korea wurde das Konzept der „After-School“ im Jahr 1995 eingeführt. Seit 2006 erlebt es eine große Verbreitung und wird unter dem Begriff „After-School-Programm“ zusammengefasst. Die Entwicklung der „After-School-Programme“ ist in Korea in Zusammenhang mit schulischen und gesellschaftlichen Hintergründen zu sehen. Insbesondere wird Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien beabsichtigt. Bezüglich der bildungs- und schulpolitischen Förderung dieser Programme ist neben der Unterstützung der Begabungen sowie Neigungen einzelner Kinder und Jugendlicher die Reduzierung der Ausga-

ben für private Förderinstitute, die durch die Konkurrenz- und Leistungsorientierung der koreanischen Schulen entstanden, das wichtigste Ziel (vgl. <http://afterschool.edunet4u.net/as/introduce/step.jsp>). Man versteht in Korea die Nachmittagsschule 1. als Nachmittagsbetreuung und Lernangebot (von Jahrgang 1 bis 3 in der Grundstufe), 2. als „Talent/Aptitude Education“ im schulischen Rahmen (von Jahrgang 4 bis 6 in der Grundstufe), 3. als fachunterrichtsergänzende und –vertiefende Nachhilfe und „Talent/Aptitude Education“ für die Reduzierung der privaten Nachhilfekosten (von Jahrgang 1 bis 3 in der Mittelstufe) und 4. als fachunterrichtsergänzende und –vertiefende Nachhilfe, Stress-Management, Berufsbildung, usw., wobei die Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt steht (von Jahrgang 1 bis 3 in der Oberschulstufe) (vgl. <http://afterschool.edunet4u.net/as/introduce/step.jsp>).

In Korea sollen die nachmittäglichen Angebote insbesondere bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch vielfältige und differenzierte Angebote dazu beitragen, unterschiedliche Bedürfnisse (Fähigkeiten sowie Zuneigung) dieser Kinder und Jugendlichen zu erfüllen, die Qualität ihrer schulischen Förderung zu sichern und durch therapeutische Förderung ihre speziellen Bedürfnisse zu berücksichtigen (vgl. Provincial Office of Education, Gyeong-sang Buk-do 2007, S. 146). 1. Wenn eine Schule ein eigenes Programm durchführt, gestaltet sie die Klassen nach den entsprechenden Themen und die Sonderpädagogen der Sonderklassen führen diese mit Hilfe außerschulischen Personals durch. 2. Wenn eine Schule in Kooperation mit den Nachbarschulen die Programme durchführt, nutzt sie die schulinternen Lehrkräfte oder setzt bei Bedarf auch außerschulisches Personal ein. 3. Wenn die Schule die Programme in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen durchführt, nutzt sie die Fördereinrichtungen vor Ort und die außerschulischen Einrichtungen bzw. deren Mitarbeiter übernehmen die Durchführung der Programme.

In Deutschland ist nach dem Kinder- und Jugendhilfsgesetz (JHG) die Jugendhilfe zu einer Kooperation mit der Schule sowie dem Abbau der Benachteiligung bei Kindern und Jugendlichen verpflichtet. Die Jugendhilfe der verschiedenen Träger ist ein relevanter Kooperationspartner der Ganztagschule, der bei der Planung und Gestaltung mitwirken kann (vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004, S. 6). Außerdem beteiligen sich auch Einrichtungen wie Sportvereinen, Kirchengemeinden, Musikschulen, Bibliotheken, Arbeitsagentur, Polizei, usw. In Korea koordiniert das „Unterstützungszentrum für After-School-Programme“ des regionalen Schulamts die verschiedenen Ressourcen für die Nachmittagsschulen vor Ort, fördert die gemeindenahe Kooperation der Einrichtungen und Organisationen (Medien,

Betrieben, Bibliotheken, Museen, Kultur- sowie Sportzentren, Theater, usw.) und bietet selbst beispielsweise auch Ferienprogramme (vgl. Korean Educational Development Institute 2010, S. 4ff.). Die Nachmittagsschule von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in Korea auch ein Aufgabenfeld der „Sonderpädagogischen Unterstützungszentren“. Diese koordinieren die unterschiedlichen außerschulischen Förderinstitutionen, kontrollieren die Qualität der personellen und materiellen Ausstattung und bieten gelegentlich auch Angebote für Kinder und Jugendliche.

Die Deutsche *Ganztagschule* kann nicht mit der koreanischen *Nachmittagsschule* gleichgesetzt werden. Die Ganztagschule in Deutschland stellt im Gegensatz zur Halbtagschule ein ganztätiges Angebot an mindestens drei Tagen in der Woche über den vormittäglichen Unterricht hinaus bereit und umfasst täglich mindestens sieben Zeitstunden (vgl. KMK 2006, S. 4, nach Oelerich 2007, S. 17). Diese werden in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht gestellt (ebd.). Die koreanische Nachmittagsschule hat dagegen wenig Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht, da im Prinzip der planmäßige Unterricht an allen Schulen auch am Nachmittag stattfindet und die Nachmittagsschule meistens in offener Form durchgeführt wird, wobei die Teilnahme freiwillig ist. Sowohl in Deutschland als auch in Korea werden Angebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert. In Korea erhält jedes Kind an den Grundschulen sowie an den Mittelschulen durchschnittlich 1,4, bis 1,6 Angebote. Dagegen erhält jede Oberschülerin oder jeder Oberschüler durchschnittlich 4 Angebote. Zu den häufigsten Angeboten der Oberschulen gehören solche, die sich auf den Unterricht beziehen, während an den Grundschulen vor allem begabungs- und neigungsorientierte Programme dominant sind (43,6%) (vgl. Byun, J. I. et al. 2009, S. 160). Die unterrichtsbezogenen Angebote werden meistens durch die Lehrkräfte geleitet, wobei deren Teilnahme doppelt so häufig erfolgt wie diejenige des außerschulischen Personals. Dementsprechend fühlen sich die meisten beteiligten Lehrkräfte durch ihre Arbeit belastet (ebd., S. 268).

In Deutschland wird für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen häufig eine gebundene Form angeboten, bei der ihre besonderen Bedürfnisse mehr Aufmerksamkeit erhalten. In Korea gibt es keine Nachmittagsangebote, die mit der deutschen gebundenen Form vergleichbar sind, also, dass etwa Angebote sowie Mittagsessen kostenfrei angeboten werden. In Korea kann die Nachmittagsschule bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf finanziell unterstützt werden. Diese ist kostenfrei, wenn integrierte Kinder und Jugendliche in Sonderklassen bei Sonderklassenlehrkräften nachmittags betreut oder durch

mobile Hilfe der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren gefördert werden. Das Hauptziel ist in beiden Ländern vor allem die ganzheitliche Entwicklung einzelner Kinder und Jugendlicher. Dies schließt im Prinzip alle Bereiche kultureller, sozialer, körperlicher, sprachlicher und kognitiver Entwicklung ein. So soll ihre schulische und soziale Integration gefördert werden.

10.1.6 Bildung der pädagogischen und sonderpädagogischen Professionalität

In diesem Abschnitt wird sich mit der Frage beschäftigt, wie die Lehrkräfte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Deutschland und Korea ausgebildet werden. Hier kann besonders bezüglich der integrativen und inklusiven Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf überlegt werden, was Sonderpädagogik bedeutet, was die Rollen sowie Aufgaben der Lehrkräfte sind und inwiefern die Lehrerbildung insbesondere inhaltlich verbessert werden kann.

1) Sonderpädagogik in Deutschland und Sondererziehung in Korea

Zunächst ist eine umstrittene Sichtweise zu berücksichtigen, nämlich Ansätze wie Integrationspädagogik, Pädagogik der Vielfalt oder inklusive Pädagogik als eine Pädagogik für alle (vgl. Prengel 1993, S. 157; Preuss-Lausitz 1993, S. 34; Feuser 1995, S. 168; Hinz 2000; 2003; 2008; 2009). Es ist als Bezug zu nehmen auf die Debatte über die Pädagogik für integrative und inklusive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Insbesondere zeichnet sich „inklusive Pädagogik“ laut den radikalen Inklusionsbefürwortern wie Hinz (2008, S. 35f.; 2009, S. 171f.) durch Folgendes aus:

- Die „inklusive Pädagogik“ schließt alle Kinder und Jugendlichen ein und für diese gibt es nur ein Schulwesen, also allgemeine Schulen.
- Es gibt keine „Sonderpädagogik“, die von der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgeht.
- Die „inklusive Pädagogik“ braucht Unterstützungssysteme, „die spezifische Kompetenzen für bestimmte Situationen bereithalten, ohne sie jedoch gruppenkategorial zu verorten“.

Somit ist Hinz (2009, S. 175) der Auffassung, dass personorientierte Zugänge der sonderpädagogischen Fachrichtungen verhindern, „sich systemisch auf Situationen und nicht etikettierend auf bestimmte Schüler und Schülerinnen gerichtete Unterstützung einzulassen“. Die „inklusive Pädagogik“ wendet sich gegen die direkte, pädagogisch-therapeutische Unterstützung einzelner Schüler und Schülerinnen und propagiert die indirekte Unterstützung über Beratung und Kooperation (mit) der Allgemeinen Schule und anderen Umfeldsysteme (Urban 2007, S. 93, S. 107, nach Hinz 2009, S. 175). Dabei wird eine „solche erste entspezialisierte Ebene von Unterstützung“ durch Spezialisten für bestimmte Teilbereiche wie Schriftspracherwerb, Moderation

bei Gewalt- und Mobbingproblemen oder interkulturellen Kommunikationsproblemen ergänzt (Hinz 2009, S. 176).

Hingegen werden bei anderen Autoren sonderpädagogische Kompetenzen als notwendig angesehen, um auch bei der Beratung integrativ arbeitender Regelschulen sowie –lehrer befriedigende Unterstützungen bereitzustellen. Speck (2010, S. 51) ist der Auffassung, dass eine Verarmung sonderpädagogischer Kompetenz die Folge sein könnte, wenn die „Förderschullehrer“ zum „Lehrerspezialisten“ bzw. „Beratungslehrer“ werden, während keine Sonderpädagogik und keine Sonderschule mehr existiert. „Integrationspädagogik“ bzw. „inklusive Pädagogik“ sollte nicht als Abschaffung der Sonderpädagogik verstanden werden, sondern als „eine sinnvolle Verknüpfung von allgemeiner und denjenigen sonder- und heilpädagogischen Akzent- und Schwerpunktsetzungen, die die allgemeine Pädagogik bisher kaum in ihrem Blickwinkel hatte und die in der Tradition der Sonderpädagogik und der Sorge um die spezifischen Bedürfnisse des behinderten Kindes entwickelt wurden“ (Meister/Sander 1993, S. 22, nach Boenisch 2000, S. 22).

Dagegen fand und findet in Korea eine begriffliche und konzeptionelle Diskussion bezüglich der Pädagogik für integrative schulische Förderung von Kindern und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bisher zu wenig statt. Beispielsweise sieht Seung Hee Park (2001b, S. 10; 2008, S. 31) den Aufbau des kooperativen Verhältnisses zwischen Sonderpädagogik und Allgemeinpädagogik und ihre gemeinsame Verantwortung für Bildung und Erziehung aller Kinder und Jugendliche als erforderlich an, wobei über ihre Professionalität Austausch stattfinden kann. Jeong Han Woo et. al (2005, S. 185ff.) schlagen vor, einen eigenständigen Masterstudiengang einzuführen, um die „integrationspädagogischen“ Lehrkräfte auszubilden. Ziel wäre eine „Integrative Pädagogik“ als eine neue und dritte Form der Lehrerbildung, wobei der Bachelorstudiengang immer noch in den zwei getrennten Formen Sonderpädagogik und Allgemeinpädagogik durchgeführt werden sollte.

Bisher gilt im Allgemeinen, dass man in Deutschland „Sonderpädagogik“ als Pädagogik unter dem Aspekt spezieller Erziehungserfordernisse beim Vorliegen von Lern- und Erziehungshindernissen versteht (vgl. Speck 2008, S. 18). Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist hierbei ein spezialisierter Arbeitsbereich (Hillenbrand 2008, S. 28). Im koreanischen „Sonderpädagogischen Gesetz für Menschen mit Behinderungen“ (Art. 2) bedeutet „Teuk-su Kyo-yuk“ (Sondererziehung) Erziehung, die die geeigneten Curricula (Unterricht) sowie sonderpädagogischen Unterstützungen (Special Education Related Services) bietet, um die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem För-

derbedarf zu erfüllen. Das Studium der Sondererziehung beschäftigt sich mit diesen Aufgabenfeldern. Eine Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ als Institutionsform existiert in Korea nicht.

Sowohl in Deutschland als auch in Korea ist Sonderpädagogik bzw. Sondererziehung keine Sonderschulpädagogik, sondern sie schließt Bildung und Erziehung an allen Förderorten ein, an denen mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gearbeitet wird. Sonderpädagogik bzw. Sondererziehung umfasst also folgende Handlungsfelder:

- Spezielle Schule mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Deutschland und Sonderschule für Schülerinnen und Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in Korea (siehe Kapitel 7.2.1)
- Gemeinsamer Unterricht in vielfältiger Form in Deutschland und Special/Inclusive Class in Korea (siehe Kapitel 7.2.2)
- Ambulante und mobile Beratungs- und Förderangebote zur sonderpädagogischen und integrativen/inklusive Förderung an den Schulen (siehe Kapitel 7.2.3)
- Außerunterrichtliche Förderung im Bereich der Ganztags-/Nachmittagsangebote (siehe Kapitel 8.3)
- In Deutschland auch Gesamt-/Gemeinschaftsschule sowie integrierte Sekundarschulen (siehe Kapitel 7: Exkurs)

Insbesondere stellen in einigen Bundesländern in Deutschland Gemeinschaftsschulen und Sekundarschulen Arbeitsfelder der Sonderpädagogen dar, an denen auch Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung unterrichtet werden. Ferner gehören „Ganztagschulen“ in Deutschland und „Nachmittagsschulen“ in Korea auch zu den Handlungsfeldern der Sonderpädagogen, die dort unterschiedliche Maßnahmen wie Schulsozialarbeit, Freizeitangebote oder therapeutische und berufliche Förderung anbieten. Während in Deutschland sonderpädagogische Förderzentren sowohl Schulen sind als auch Unterstützungen für die integrative und inklusive Förderung anbieten, spielen in Korea „Sonderpädagogische Unterstützungszentren“ ausschließlich als ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung an den Regelschulen eine wichtige Rolle.

In Hinblick auf integrative und inklusive Förderung ist in beiden Ländern die Kompetenzentwicklung sowohl der Sonderpädagogen als auch der Regelschullehrkräfte für gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine besondere Herausforderung für die Lehrerbildung. Daher wird sowohl in Deutschland als auch in Korea zunehmend der Aufbau sonderpädagogischer Kompetenzen bei den Lehrkräften der Regelschule und die Absicherung der besonderen Qualifikation der Sonderpädagogen diskutiert.

2) Rollen- und Aufgabenfelder von Sonder- und Regelschullehrern

Das genannte Verständnis der Sonderpädagogik und von „Teuk-su Kyo-yuk“ bezieht sich auf das, was man in Deutschland unter dem Konzept „sonderpädagogische Förderung“ und in Korea unter „Sondererziehung“ (Special Education) versteht. Die wichtigsten Aufgaben sowie Herausforderung der Sonderpädagogen in Deutschland und Korea sind wie folgt zu vergleichen:

	In Deutschland	In Korea
Hauptaufgabe	Sonderpädagogische Förderung	„Teuk-su Kyo-yuk“ (Sondererziehung)
Für alle Lehrkräfte	Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren aus erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und psychologischer Perspektive (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 217ff.; KMK-Beschluss vom 16.12.2004)	Aufgaben in den persönlichen, erziehungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Bereichen (vgl. Kim, J. K./Kim, B. H. 1988, S. 2)
Spezifisch für Sonderpädagogen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnostik zur Erkennung und Feststellung sonderpädagogischer Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung und ihres Lernens in der Kind-Umfeld-Beziehung, 2. Förderung einschließlich des Unterrichts und der außerunterrichtlichen Unterstützungen, 3. Beratung in Hinblick auf verschiedenste Kontaktpartner wie Kinder und Jugendliche, Eltern, Erzieher, Regelschullehrer, Kollegen, Kooperationspartner, usw., 4. kooperative Einbindung in multiprofessionelle Teams und Einrichtungen, 5. Fähigkeit und Bereitschaft einer besonderen Reflexion, usw. (vgl. Stein 2004, S. 104ff., nach Stein 2006, S. 336; Kretschmann 2007, S. 40; Reiser 2007, S. 176; Willmann 2010b, S. 210ff.). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verstehen der Grundlagen der Sondererziehung und Übernehmen von Verantwortung als sonderpädagogische Professionelle, 2. Kenntnisse der Entwicklungsmerkmale von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, 7. Auswahl angemessener Curricula und Planung von Lehr- und Lernmaßnahmen, 8. Bewertung der Effizienz und der Ergebnisse der Sondererziehung, 9. kooperative Arbeit mit den Beteiligten an der Sondererziehung, 10. Forschung sowie Anwendung ihrer Ergebnisse (vgl. Kim, B. H. et al. (1980, S. 118f.), 11. sonderpädagogische Unterstützungen (Special Education Related Service) (Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Art. 11).
Besondere Herausforderung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sonderschullehrkräfte an Regelschulen sind unterstützend und beratend tätig. 2. Die zukünftige Arbeit vollzieht sich in multiprofessionellen Teams (vgl. Kretschmann 2007, S. 2; Diskussionspapier der KMK 2010, S. 6). 3. Die Förderschule zeichnet sich durch spezifische sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote aus. 4. Die Förderschulen bieten eigene Bildungsangebote an und unterstützen die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule (vgl. Diskussionspapier der KMK 2010, S. 6). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Verantwortung für Sondererziehung nimmt im Bereich der allgemeinschulischen Erziehung zu. 2. Mit der Zunahme von Kindern und Jugendlichen mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen wird die Individualisierung der Erziehungsinhalte sowie –maßnahmen immer erforderlicher. 3. Somit steigen auch die Anforderungen an die Professionalität sonderpädagogischer Lehrkräfte. 4. Ein kooperatives System zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften und Lehrkräften der Stammklasse soll aufgebaut werden (vgl. Park, S. H. 1996, nach Jung, H. D. 2008, S. 54; Jung, H. D. 2008, S. 58f.; vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008a, S. 121).

Tab. 21: Aufgaben der Sonderpädagogen und Herausforderungen für Lehrkräfte bei der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland und Korea

Sowohl in Deutschland als auch in Korea sind die Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit komplexen Handlungsfeldern wie Diagnose, Unterricht, Erziehung, Beratung,

Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Kontaktpartnern verbunden. In Deutschland beziehen sich diese Aufgaben auf eine bestimmte Klientel bzw. einen bestimmten Förderschwerpunkt (vgl. Stein 2006, S. 336), während in Korea dabei die Konzentration auf eine bestimmte Behinderungsart keine wichtige Rolle spielt (vgl. Kim, B. H. et al. 1980, S. 118f.; Koreanisches Bildungsministerium 2006b; Park, S. H. 2008; Jung, H. D. 2008, S. 58f.). Beim Unterricht werden Kompetenzen im Bereich individueller Förderung, besonders hinsichtlich der „individuellen Förderpläne“ und „Individualized Education Plans“, als relevant angesehen. In Korea gewinnt die Befähigung zur curricularen Adaptation bei Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an besonderer Bedeutung (vgl. Ryu, G. W. 2008, S. 198; Park, S. H. 1999, S. 54, nach Park, S. H. 2004b, S. 194f.; Jung, H. S. 2008, S. 441; Jung, H. S., Kim, W. G. et al. 2006, S. 76f.).

Ferner wird die Bereitschaft der Regelschullehrer, die mit Sonderpädagogen sowie außerschulischen sonderpädagogischen Einrichtungen zusammenarbeiten müssen, als ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche integrative Förderung angesehen. Eine solche Einstellung zur integrativen Förderung wird besonders im Fall von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ als erforderlich angesehen, da diese länger und häufiger von Regelschullehrkräften als von einer Sonderschullehrkraft betreut werden (vgl. Kretschmann 2004, S. 135). Trotzdem ist in der Schulpraxis sowohl in Deutschland als auch in Korea die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ die Hauptaufgabe von Sonderpädagogen und nicht von allen Lehrkräften (vgl. Kim, S. A. 1997, S. 27; Kretschmann 2007, S. 39f.). Dagegen besteht der Auftrag von Regelschullehrkräften in der Bildung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (ebd.).

In Deutschland beabsichtigt man seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, dass alle Lehrkräfte sonderpädagogische Kompetenzen erwerben und die Sonderpädagogen verstärkt hinsichtlich Beratungs-, Unterstützungs- und Kooperationskompetenzen ausgebildet werden (vgl. Empfehlungsentwurf der KMK 2010, S. 21; Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. 22.03.2010, S. 12). In Korea wird versucht, die sonderpädagogischen Kompetenzen der Regelschullehrkräfte zu verbessern und die Kompetenzen der Mitarbeiter der „Sonderpädagogischen Unterstützungszentren“ für Beratung und multiprofessionelle Unterstützungen zu stärken (vgl. Yun, J. R. 2001, S. 21; Oh, S. Ch. et al. 2010, S. 279).

3) Lehrerqualifizierung für sonderpädagogische Arbeit an Sonder- und Regelschulen

3.1) Institutionelles Lehrerbildungssystem für Sonderpädagogik

An dieser Stelle soll es zuerst um das institutionelle Lehrerbildungssystem für Sonderpädagogik gehen. Das sonderpädagogische Lehrerausbildungssystem ist in Deutschland institutionell in das Lehramt für Sonderpädagogik und universitäres Bachelor-Master-Studium für

Sonderpädagogik unterteilt. Ein Abschluss des Bachelor-Studiums ermöglicht prinzipiell eine Tätigkeit im außerschulischen Bereich, während auf ein Master-Studium in der Regel eine Lehrtätigkeit folgt. In Korea gibt es für ein universitäres Bachelor-Master-Studium für den sonderpädagogischen Lehrerberuf das „Department of Special Education“ (College of Education) sowie die „Graduate School of Special Education“. Es bestehen unterschiedliche Wege, das sonderpädagogische Lehrertifikat zu erwerben.

Die sonderpädagogische Lehrerbildung in Deutschland basiert seit der Reform der 1970er Jahre organisatorisch auf zwei Phasen, dem Hochschulstudium (Abschluss mit dem ersten Staatsexamen) und dem Referendariat (Abschluss mit dem zweiten Staatsexamen). Es finden Schulpraktika während des Studiums statt und während der Berufstätigkeit sind Fort- und Weiterbildungen vorgesehen. Das Lehrerausbildungssystem erlebte einige Veränderungen mit der Umsetzung des „Bologna-Beschlusses“. Zu nennen sind hier die Modularisierung des Studienverlaufs sowie die Umwandlung der Staatprüfungen und Diploma in die Bachelor-Master-Abschlüsse (vgl. Kremer 2009; Fornefeld 2006, S. 17). Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention gibt weitere Impulse.

Ziel dieser Reform ist, die Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen Hochschulsystem zu sichern und seine berufsqualifizierende Funktion zu verbessern (vgl. KMK-Beschluss 2005, S. 2). Ferner wird in Hinblick auf die Ausbildungsinhalte eine Erhöhung der inter- und transdisziplinären Fähigkeiten angestrebt. Insbesondere wird im sonderpädagogischen Bereich versucht, „kategoriale Sonderpädagogik“ durch „crosskategoriale Sonderpädagogik“ zu ersetzen (vgl. Herz 2007, S. 67). In einigen Bundesländern beabsichtigt man, die scharfe Kategorisierung der Förderschwerpunkte insbesondere in den Bereichen von Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen zu überwinden. Bezüglich all dieser Veränderung wird aber auch die Gefahr einer geringeren Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung und einer Verschlechterung der sonderpädagogischen Professionalität durch die verkürzte Studienzeit angemahnt (vgl. Stein 2006, S. 335f.).

Es entscheiden jedoch die Länder darüber, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss Staatsexamen erhalten bleibt oder ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt (vgl. KMK-Beschluss vom 02.06.2005, S. 3). Auf jeden Fall wird die Lehrtätigkeit der Sonderpädagogen in Deutschland durch einen qualifizierten Ausbildungsweg (Lehramtsstudium oder Masterstudium für Sonderpädagogik, relativ lange dauernder Vorbereitungsdienst, mehrfache Praktika und Staatsexamen) gewährleistet.

Dagegen ist in Korea das sonderpädagogische Lehramtsstudium in der Regel ein vierjähriges BA-Studium. Die Schulpraktika finden meistens im letzten Semester des Studiums statt und die Absolventen (mit Lehrertifikat in der 2. Klasse) nehmen erst nach dem Studienabschluss an staatlichen Prüfungen teil. Das Bestehen dieser Prüfung ist die Voraussetzung, um in einer staatlichen Schule zu arbeiten. Es ist im koreanischen Lehrerausbildungssystem insbesondere

herauszuheben, dass die Qualifikation der Lehrkräfte nach drei Jahren Schultätigkeit durch den Erwerb des Lehrzertifikates in der 1. Klasse verbessert werden soll. Dies ist mit dem deutschen Vorbereitungsdienst zu vergleichen, denn in den ersten drei Jahren ihrer Schultätigkeit stehen die jungen Lehrer/-innen häufig unter Aufsicht des Schulamtes und sind zu regelmäßigem öffentlichem Probeunterricht und zur Teilnahme an Fortbildungen verpflichtet, um ihre Qualifikation zu verbessern. Dies unterscheidet sich vom deutschen Vorbereitungsdienst, da dieser in Deutschland eine notwendige Voraussetzung für eine zukünftige Lehrtätigkeit ist.

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Ausbildung in Korea sind die verschiedenen Möglichkeiten, das sonderpädagogische Lehrzertifikat zu erwerben (vgl. Bildungsgesetz für Elementar- und Sekundarschule, Durchführungsbestimmung, Anhang 2). Das Studium im „Department of Special Education“ (College of Education) ist nicht der einzige Weg zum Lehrerberuf. Obwohl der eigentliche Zweck darin besteht, bei sonderpädagogischen Lehrkräften die allgemeinpädagogischen Kompetenzen und im Gegenzug bei Regelschullehrern die sonderpädagogischen Kompetenzen zu verbessern, hat der Ausbau der Ausbildungsmöglichkeiten eine quantitative Expansion und eine qualitative Verschlechterung sonderpädagogischer Lehrkräfte mit sich gebracht (vgl. Kim, B. H. et al. 1997, S. 48; Jung, J. J. 2002; Jung, J. J. et al. 2002; Choi, S. G./Kim, B. H. 2001, S. 70ff.; Yun, J. R. et al. 2003, S. 16; Kim, S. K. 2003, S. 328f.). Es besteht nämlich seither ein größeres Risiko, dass wenig vorbereitete und gering qualifizierte Lehrer in der sonderpädagogischen Schulpraxis eingesetzt werden.

3.2) Inhalte der Lehrerausbildung

Die Verbesserung der Bildung der erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte muss nicht notwendigerweise durch eine Umwandlung des Systems erreicht werden, sondern vielmehr durch die *inhaltlichen Angebote*. Hierbei geht es nicht nur um integrative bzw. inklusive Kompetenzen, sondern auch um spezielle, die für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ erforderlich sind.

In Deutschland gibt die ständige Konferenz der Kultusminister die Standards für die Lehrerbildung vor, sowie auch die länderübergreifenden inhaltlichen Anforderungen für die Bildungs- und Fachwissenschaften und deren Didaktik, an denen sich die einzelnen Module des Studiums orientieren (vgl. KMK-Empfehlungen 2008 in der Fassung 2010). Es scheint, dass hier die „allgemeinsonderpädagogischen“ Inhalte in der Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Lindmeier 2004, S. 511). Die Inhalte der KMK haben jedoch nur einen Empfehlungscharakter. Die Konkretisierung der Inhalte der sonderpädagogischen Lehrerausbildung ist länderspezifisch. In den meisten Bundesländern wird in der Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte die Professionalität innerhalb ihres Förderschwerpunktes hoch bewertet.

Die Ausbildungsangebote für sonderpädagogische Lehrkräfte in Korea sind in Hinblick auf die

verschiedenen Behinderungsarten wie auch Schulstufen stark von den jeweiligen Universitäten abhängig (vgl. Jung, J. J. et al. 2002). Zur inhaltlichen Standardisierung der sonderpädagogischen Lehrerausbildung legte das koreanische Bildungsministerium fünf obligatorische Curricula vor. In allen „Departments of Special Education“ sollten im BA-Studiengang alle Behinderungsarten in die Curricula aufgenommen werden (vgl. Jung, J. J. et al. 2002; Kim, D. I./Lee, T. S. 2003). Es wird keine nach Behinderungsarten differenzierte Ausbildung für sonderpädagogische Lehrkräfte angeboten, obwohl die Studierenden in den späteren Semestern eine bestimmte Behinderungsart als Schwerpunkt auswählen können (vgl. Kim, M. S. 2003, S. 36). Die Konzentration auf einen Schwerpunkt während des Studiums ist im Vergleich mit der Ausbildung in Deutschland ungenügend. Stattdessen wird eine allgemeinsonderpädagogische und behinderungsartübergreifende Qualifizierung im Bachelorstudiengang durchgeführt.

Deshalb stellt sich die Frage, wie dem Mangel an professionalisierter Lehrerausbildung in Korea zu begegnen ist. Um dieses Problem zu lösen, werden seit Anfang der 1990er mehr Möglichkeiten der sonderpädagogischen Qualifizierung im Masterstudiengang angeboten (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010b, S. 22ff.). Es gibt an koreanischen Universitäten sowohl im BA-Studium als auch im MA-Studium selten die spezielle Fachrichtung „Emotional/Behavioral Disorders“, sondern meistens nur Einführungsseminare. Diagnostische und therapeutische Maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ werden häufig in der Fachrichtung für therapeutische Förderung behandelt, die jedoch nur an einigen wenigen Hochschulen eingerichtet wurde.

Seit dem Übereinkommen der UN-Behindertenrechtskonvention fordert die KMK in Deutschland die Stärkerung der Kompetenzen für „inklusive Bildung und Erziehung“ aller Lehrkräfte (vgl. Diskussionspapier, Beschluss, Empfehlungsentwurf der KMK 2010). Es wird empfohlen, sonderpädagogische Qualifikationen in alle Lehramtsstudiengänge, insbesondere in das Grundschullehramt, zu integrieren. Auch in Korea wird durch die curriculare Verbesserung der Lehrerbildung versucht, besonders bei den allgemeinpädagogischen Lehrkräften die sonderpädagogischen Kompetenzen zu stärken, da die koreanische Regierung auch aufgrund der UN-Konvention Inklusion an allen Schulen fordert (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2008a). Die Versuche beider Länder in den letzten Jahren, die sonderpädagogische Professionalität und die Kompetenzen für integrative/inklusive Förderung sowohl bei Sonderpädagogen als auch bei Regelschullehrkräften zu verbessern, können wie folgt zusammengefasst werden:

- In Deutschland

Das Modell des BA-/MA-Studiengangs wurde neu eingeführt. Die ständige Konferenz der Kultusminister gibt die Standards für die Lehrerbildung vor, sowie auch die länderübergreifenden inhaltlichen Anforderungen für die Bildungs- und Fachwissenschaften und deren Didaktik, an denen sich die einzelnen Module des Studiums orientieren (vgl. KMK-Beschluss 2002; 2004; 2005; KMK-Beschluss 1994 in der Fassung von 2009; 2003 in der Fassung 2010; KMK-Empfehlung 2008 in der Fassung von 2010).

Beispielsweise kann an der Universität Bremen der Master-Studiengang (Mater of Education) „Inklusive Pädagogik: Lehramt Sonderpädagogik in Kombination mit dem Lehramt für

Grund- und Sekundarschulen“ absolviert werden. An der Universität Bielefeld wurde der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik im Master of Education“ eingerichtet, bei dem Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik kombiniert sind (vgl. Speck 2010, S. 131; www.dbs.uni-bremen.de/sixcms/detail.php?id=19032&template=fach_lang&origin=&key=&js=1).

- In Korea

Zur inhaltlichen Standardisierung der sonderpädagogischen Lehrerausbildung legt das koreanische Bildungsministerium fünf obligatorische Standardcurricula vor. In allen „Departments of Special Education“ im BA-Studiengang sollen alle Behinderungsarten in die Curricula aufgenommen werden (vgl. Kim, D. I./Lee, T. S. 2003).

Seit 2009 soll bei der Lehrerausbildung für allgemeine Schulen der Kurs „Students with Special Education Needs“, der die Fächer „Introduction to Special Education“ und „Education of Gifted Students“ einschließt, absolviert werden (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 62).

Der Versuch in Deutschland, ein transparentes Modell für die Lehrerausbildung anzubieten, in dem allgemeinsonderpädagogische und landgemeinsame Inhalte stärker berücksichtigt werden, ist jedoch umstritten (vgl. Spiess 2004, S. 134; Bloemers 2006, S. 127; Stein 2006, S. 335f.; Herz 2007, S. 68ff.; Wocken 2009, S. 8; Ahrbeck 2011, S. 19). Speck (2010, S. 131) betrachtet besonders kritisch, dass in der sonderpädagogischen Lehrerbildung wegen „inklusionsbezogener Inhalte“ die sonderpädagogischen Inhalte gekürzt werden und „ein spezialisiertes sonderpädagogisch-wissenschaftliches Studium (Lehre *und* Forschung) nur an wenigen Universitäten erhalten“ bleibt. Er ist auch der Auffassung, dass das Fachwissen nicht verloren gehen darf, um den verschiedensten Behinderungen, Fehlentwicklungen, Leistungsstörungen und Erziehungsschwierigkeiten zu entsprechen, deren Spektrum heute breiter wird (ebd.). In der Tat bleibt in manchen Bundesländern die sonderpädagogische Lehrerausbildung, die institutionell und inhaltlich auf die länderspezifischen Vorgaben angewiesen ist, förderschwerpunktorientiert und professionalisiert.

In Korea wird die erhebliche Belastung besonders bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ nicht nur bei Regelschullehrern thematisiert, sondern auch bei sonderpädagogischen Lehrkräften. Dabei wird häufig die Professionalisierung der gegenwärtigen Ausbildungssysteme diskutiert (vgl. Choi, S. G./Kim, B. H. 2001, S. 70; Jung, J. J. et al. 2002; Ryu, A. S. 2005; Lee, Y. S. 2010; Koreanisches Bildungsministerium 2010a, S. 62; Koreanisches Bildungsministerium 2010b, S. 22ff.). Trotz der Bemühungen um eine Professionalisierung der sonderpädagogischen Lehrerausbildung scheint in Korea die Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte institutionell und inhaltlich eher an allgemeiner Sonderpädagogik orientiert und behinderungsartübergreifend zu bleiben. In Korea dürfte vor allem eine gründliche Verbesserung der inhaltlichen Angebote nicht nur in der Lehrerausbildung dringlich erforderlich sein, sondern ebenso in den Weiter- und Fortbildungen. Verbesserungsvorschläge finden sich im Abschnitt 10.2.6.

10.2 Beiträge der Vergleichsergebnisse für beide Länder

Aus den ermittelten Unterschieden sonderpädagogischer Förderung ergeben sich für beide Länder folgende Verbesserungsmöglichkeiten.

10.2.1. Bezüglich der Integration und Inklusion

Bezüglich der begrifflichen konzeptionellen Entwicklung der Integration und Inklusion kann Korea für Deutschland keine besonderen Beiträge leisten, da in Korea keine ausreichenden fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen durchgeführt wurden. In Korea sollte eine Debatte über Begrifflichkeit sowie Konzepte der „Integration“ sowie „Inklusion“ angeregt werden. Folgende von den deutschen Autoren genannten Aspekte gilt es zu bedenken:

1. „Inklusive Bildung“ im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet nicht Abschaffung der Sonderschule oder diagnostische Dekategorisierung, sondern Sicherung des Zugangs in die allgemeine Schule bei einer Verbesserung der Rahmenbedingungen. Die UN-Konvention ist als Impuls für die Verbesserung des Lern- und Lebensumfeldes von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu verstehen, aber nicht als „Absolutheitsanspruch“ der Inklusion (vgl. Ahrbeck 2011, S. 46).
2. Integration ist ein komplexer Begriff, der die vielfältigen Ebenen der physischen, emotionalen, sozialen sowie kognitiven Bedürfnisse einzelner Kinder und Jugendliche einschließt (vgl. Haerberlin u.a. 1989, S. 11ff.; Randoll 1991). Die individuellen Empfindungen sowie Wahrnehmungen einzelner Kinder und Jugendlicher mit Verhaltensstörungen im integrativen Umfeld sollten berücksichtigt werden.
3. In Deutschland gewinnt sowohl in den fachwissenschaftlichen Diskussionen als auch in der Schulpraxis die Kritik an der integrativen und inklusiven Förderung zunehmend an Bedeutung. Dies kann eine grundsätzliche Kritik an der gegenwärtigen Praxis von Integration bzw. Inklusion auch in Korea anregen.
4. Die bildungspolitisch geforderten Aufgaben zur Entwicklung sonderpädagogischer Förderung sollten in Hinblick auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ sowie ihrer speziellen Bedürfnisse formuliert werden.

In Korea wurde Integration seit den 1970er Jahren mittels der Sonderklassen massiv umgesetzt. Somit konnte der Großteil aller Kinder und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an den Regelschulen unterrichtet werden. Dies hat jedoch die Entwicklung spezialisierter sonderpädagogischer Professionalität behindert, da angenommen wurde, dass die Sonderklassen den Lehrkräften vor allem behinderungsartübergreifende sonderpädagogische Kompetenzen abverlangen. Inklusion, nämlich totale Integration im Sinne von Hinz und Wocken, wird als eine Idealform sonderpädagogischer Förderung angesehen.

Wie bereits erwähnt beziehen sich Autoren wie Ahrbeck (2011), Huber (2009) oder Speck (2010) auf wissenschaftliche Befunde, die auf Einschränkungen des Inklusionskonzeptes bei der Umsetzung in der Schulpraxis hinweisen. Auch die KMK und Bundesgesetze berücksichtigen die realen Gegebenheiten, die eine Verwirklichung der Inklusion im Sinne von Hinz und Wocken kaum möglich erscheinen lassen. Somit besteht die „Möglichkeit, die Zielsetzungen der UN-Konvention auf unterschiedliche Weise zu verwirklichen“ (Bayerischer Landtag 2011,

S. 3), was sich in den Gesetzen der Bundesländer zeigt. Die Kultusministerkonferenz anerkennt die Umsetzung im föderalen Bildungssystem in Deutschland (vgl. Positionspapier der KMK vom 18. November 2010, nach Bayerischem Landtag 2011, S. 3). Folglich haben die in den Landtagen vertretenen Parteien eine „unterschiedliche Auffassung zur Frage der Schulgliederung sowie zur Bedeutung und Weiterentwicklung des Förderschulwesens“ (Bayerischer Landtag ebd.). Hierbei ist es wichtig, dass „das Recht auf Zugang zur allgemeinbildenden Schule für alle Kinder“ gesichert wird, während ein inklusives Schulsystem prozessual aufgebaut wird, wie Hirschberg, wissenschaftliche Referentin im Deutschen Institut für Menschenrechte, erläutert (vgl. Wernstedt 2010b, S. 12).

Es ist vor allem wichtig, dass in manchen Schulgesetzen in Deutschland verankert ist, dass die erforderlichen Rahmenbedingungen in der Schule bereitgestellt werden sollen, um Kinder zu integrieren. KMK-Empfehlungen beschreiben die weitere Entwicklung der spezifischen sonderpädagogischen Kompetenzen der Förderschule sowie sonderpädagogischen Förderzentren auch in Zukunft als eine wichtige Aufgabe der Sonderpädagogik (vgl. Diskussionspapier der KMK 2010, S. 6). Im koreanischen Gesetz für sonderpädagogische Förderung wird integrative Förderung in erster Linie als Diskriminierungsverbot von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Lebens- und Lernumfeld und als Sicherung des Zugangs zu den Regelschulen verstanden. Trotzdem legt es die Grenzen integrativer Förderung (wie Bereitschaft der Schule, Bedarf des Kindes oder Elternwunsch) nicht genau fest. Der Wunsch, das Kind integrativ zu fördern, sollte ebenso anerkannt werden, wie der Wunsch auf sonderpädagogische Förderung in einem selektiven Förderort.

10.2.2. Bezüglich der Emotional/Behavioral Disorders bei Kindern und Jugendlichen

Die diskutierten Begriffe sowie ihre Definitionen sind wie folgt zusammenzufassen:

- *Verhaltensstörungen* (Myschker 2009, S. 49): Die zentralen Aspekte dieser Definition sind: 1. „Erwartungsnormen“ sind Kriterien, nach denen ein Verhalten beurteilt wird; 2. Verhaltensstörungen entstehen grundsätzlich organisch und/oder durch ein bestimmtes Milieu, Sozialisation und Erziehung; 3. Verhaltensstörungen wirken sich auf verschiedene Lebens- und Entwicklungsbereiche des Individuums aus; 4. Verhaltensstörungen definieren sich auch durch die Häufigkeit sowie den Schweregrad und können ohne Hilfsmaßnahmen kaum überwunden werden (vgl. Stein 2008, S. 7).
- *Förderschwerpunkt im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung* (KMK-Empfehlungen 2000): Nach diesen Empfehlungen sind gestörte Entwicklungsprozesse die Grundursache von Verhaltensstörungen, die als Ausdruck der Abweichungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln, sowie in Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung entstehen (vgl. Vernoij 2008, S. 810).
- „*Emotional/Behavioral Disorders*“ (*National Mental Health and Special Education Coalition*)/„*Gefühls- und Verhaltensstörungen*“ (vgl. Opp 1998; 2009; 2010; Hillenbrand 2008): Merkmale dieses Begriffs sind: 1. die explizite Berücksichtigung der emotionalen Dimension, 2. der Bezug auf den Erziehungserfolg in mehreren Dimensionen wie Schule, soziale Fähigkeiten, berufliche Qualifikation, persönliche Kompetenzen, 3. Kriterien für den Ausschluss aus oder Einbezug in die betroffene Population, 4. die Notwendigkeit

spezifischer Hilfen und die explizite Komorbidität mit anderen Störungsformen (vgl. Opp 1998, nach Hillenbrand 2008, S. 16).

- „*Jeong-seo Haeng-dong Jang-ae*“ (Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen): Dieser Begriff aus dem koreanischen Gesetz orientiert sich an der Definition von „Emotional Disturbance“. Somit werden umfeldbezogene Faktoren, also ökologische Aspekte, nicht berücksichtigt.

In Korea wird der Begriff „*Jeong-seo Haeng-dong Jang-ae*“ wegen des Wortes „*Jang-ae*“ (Behinderung) von den betroffenen Eltern vermieden. Insbesondere sind sie der Meinung, dass ihre Kinder an den Regelschulen durch dieses Wort stark ausgesondert werden. Hier könnte für Korea ein Begriff vorgeschlagen werden, nämlich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich „*Jeong-seo (Emotion) Haeng-dong (Verhalten) Bal-dal (Entwicklung)*“²⁵ ähnlich dem deutschen Begriff aus den KMK-Empfehlungen. Man braucht nicht unbedingt den Störungsbegriff zu verwenden, da „sonderpädagogischer Förderbedarf“ auf spezielle Störungen sowie besondere Bedürfnisse des Kindes im emotionalen und verhaltensbezogenen Bereich hinweist.

Es ist in Korea dringend erforderlich, dass die Kriterien für „Emotional/Behavioral Disorders“ der „National Mental Health and Special Education Coalition“ (vgl. Forness/Knitzer 1992, S. 13, nach Opp 1998, S. 492f.) angenommen werden. Demnach sind die Kriterien gestörte Entwicklungsprozesse als Grundursache, Abweichungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln, Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung, also ähnlich der Definition der KMK-Empfehlungen (vgl. Vernoi 2008, S. 810). Dieser Begriff sollte auch in Hinblick auf Häufigkeit sowie den Schweregrad definiert werden (vgl. Stein 2008, S. 7). Er sollte Bezug auf den Bildungserfolg in mehreren Dimensionen wie Schule, soziale Fähigkeiten, berufliche Qualifikation und persönliche Kompetenzen nehmen und Kriterien für den Ausschluss aus oder Einbezug in die betroffene Population, die Notwendigkeit spezifischer Hilfen und die explizite Komorbidität mit anderen Störungsformen einschließen (vgl. Opp 1998, nach Hillenbrand 2008, S. 16).

Trotz mancher kritischen Betrachtung (vgl. Vernoi 2005; 2008, S. 810; Hillenbrand 2008, S. 15; Opp 2010, S. 152) wird der Begriff „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ als angemessen betrachtet, da er durch die Begriffe „Förderbedarf“ und „Förderschwerpunkt“ im Vergleich mit den Begriffen „Verhaltensstörungen“ und „Verhaltensauffälligkeiten“ genauer ist, da mit bestimmten Förderzielen verbunden (vgl. Textor 2007, S. 17). Er setzt den Fokus auf den Entwicklungsprozess und dessen Störbarkeit, was sinnvolle Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln bietet (vgl. Vernoi 2008, S. 810). In seiner Definition sollte noch die Verbindung der Bereiche Emotion und Sozialverhalten ausreichend begründet werden, um „ein diffuses Bild“ zu vermeiden, das in der Praxis zu einer

²⁵ Der ganze Begriff lautet auf Koreanisch: „*Jeong-seo (Emotion) Haeng-dong (Verhalten) Bal-dal (Entwicklung) Young-yeok-e-seo (im Bereich) Teuk-su Kyo-yuk-jeok Yo-gu-ga it-neun (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) Hak-saeng (Schüler/-innen)*“, also „Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung“.

undurchschaubaren Vielfalt von Diagnosekriterien führen kann (vgl. Vernoij 2008, S. 810; Opp 2010, S. 152). Hierbei könnte dieser Begriff durch die Aspekte des Begriffs „Emotional/Behavioral Disorders“ (vgl. Forness/Knitzer 1992, S. 13, nach Opp 1998, S. 492f.) ergänzt werden.

Die hohe Integrationsquote von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ sowohl in Deutschland als auch in Korea ist zu hinterfragen, denn diese Kinder- und Jugendgruppe wird häufig als besonders schwer integrierbar beschrieben (vgl. Willmann 2010a, S. 72). In diesem Zusammenhang sind folgende mögliche Probleme zu berücksichtigen:

- Es ist zu vermuten, dass diese Quote mit der niedrigen Sonderschulbesuchsquote zusammenhängt (vgl. Willmann 2010a, S. 72). Das heißt, diese hohe Integrationsquote ist als „eine Folge des sehr grobmaschigen Netzes schulischer Sondereinrichtungen in diesem Bereich“ anzusehen (ebd.).
- Die zusätzlichen Hilfsangebote werden in den Regelschulen häufig nicht für „signifikant behinderte Schülerinnen und Schüler“ eingefordert und genutzt, sondern „für ihre bereits vorhandenen Problemkinder“ (vgl. Opp/Theunissen 2009, S. 588).
- Die „Mehrzahl der Kinder mit einem breiten Spektrum“ von Lern-, Gefühl- und Verhaltensauffälligkeiten wird integrativ beschult, „ohne dass ihnen die notwendigen Hilfen für schulische Erfolge zur Verfügung gestellt werden“ (vgl. Opp 2002, S. 362).

Die hohe Quote bedeutet also nicht immer einen Erfolg schulischer Integration von Kindern und Jugendlichen. In den Bundesländern, in denen bisher Integration bzw. Inklusion viel stärker als in anderen praktiziert wurde, wird eine Reduzierung des Einsatzes sonderpädagogischer Maßnahmen befürchtet. Dieses Problem macht Speck (2010, S. 28) deutlich: „In der öffentlichen Verwaltung ist die Tendenz zu beobachten, die ‚tatsächliche‘ Notwendigkeit sozialer Leistungen wegen der angespannten Kassenlage zu überprüfen, um sie kürzen zu können. Öffentliche Mittel werden auffallend stark auch im Bereich der sonderpädagogischen Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler reduziert“.

Hierbei scheint Folgendes dringend notwendig zu sein:

- Prävalenzstudien müssen durchgeführt werden, um die Häufigkeit des Auftretens sowie die Geschlechtsverteilung der Kinder mit „Emotional/Behavioral Disorders“ genau einzuschätzen. Dies trägt auch dazu bei, zu erkennen, an welchen Störungen sie am häufigsten leiden. Hieraus kann man angemessene Frühfördermaßnahmen sowie diagnostische Instrumente entwickeln. Dies betrifft insbesondere Korea.
- Ein systematisches Screeningverfahren sollte im schulischen Bereich durchgeführt werden, um die von „Emotional/Behavioral Disorders“ betroffenen Schülerinnen und Schüler zu erkennen (vgl. Willmann 2008b, S. 164).
- Die Schülerinnen und Schüler sollten mit Hilfe eines diagnostischen Inventars untersucht werden, „das eine hinreichend präzise Zuordnung zu den einzelnen Förderschwerpunkten ermöglicht“ (ebd.).
- Das sonderpädagogische Begutachtungsverfahren sollte von geeignetem Personal durchgeführt werden, um bei Kindern mit „Emotional/Behavioral Disorders“ nicht einen der anderen Förderschwerpunkte zu diagnostizieren (ebd.).

Hier sollte die Tatsache akzeptiert werden, dass es der Erfahrung der Schulpraxis widersprechen kann, „dass jedes behinderte Kind in jeglicher inklusiver Lernumgebung bessere

Entwicklungs- und Lernchancen findet und jede Lerngruppe passend zu machen ist“ (vgl. Speck 2010, S. 124). Gleichzeitig ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass auch nicht jeder Schüler in einer Förderschule seine optimale Lernumgebung findet. Wenn, wie in Korea, der Anteil der Sonderschulen extrem gering ist, kann jedoch die Forderung nach einer Sonderschule, bei der Unzufriedenheit mit einer integrativen bzw. inklusiven Lernumgebung, nicht so wie erwartet erfüllt werden. Wenn in Korea die landesweite Bereitstellung sonderpädagogischer Ressourcen nicht möglich ist, sollte erst auf der Ebene einzelner Regionen versucht werden, die Chancen auf sonderpädagogische Förderung zu verbessern. Eine bundeslandspezifische Entwicklung wie in Deutschland kann vielfältigere Möglichkeiten bieten.

10.2.3. Bezüglich sonderpädagogischer Diagnostik

Manche Menschen behaupten, dass es in einem inklusiven Schulsystem keinen sonderpädagogischen Förderbedarf mehr gibt und alle Kinder individuell unter Berücksichtigung ihrer Stärken und Schwächen gefördert werden (vgl. Babbe 2010, S. 73). Dawletschin-Linder (2010, S. 51f.) ist hinsichtlich inklusiver Förderung folgender Auffassung:

„In einem nicht diskriminierenden Verfahren muss bestimmt werden, welche zusätzlichen Vorkehrungen nötig sind, um dem entsprechenden Kind eine sinnvolle und fördernde Teilnahme am Unterricht der Regelschule zu ermöglichen. Das mag man Diagnostik nennen, unter der Voraussetzung, dass sie feststellend und nicht diskriminierend ist und für alle anderen Kinder auch gilt, d.h. wenn alle Kinder in ihrem Lernstand erfasst und regelmäßig überprüft werden“.

Nach Babbe (2010, S. 73) sollten die bisherigen Diagnoseverfahren durch Entwicklungsdiagnostiken ersetzt werden, „die in der allgemeinen Schule für jedes Kind vorgenommen werden, um den Lernfortschritt zu evaluieren und Förderpläne aufzustellen“.

In der letzten Zeit strebt das koreanische Bildungsministerium an, bei der Durchführung der Diagnostik bei Kindern mit Behinderungen, den individuellen Bedarf einzelner Kinder an pädagogischer und sonderpädagogischer Förderung besser zu erkennen. Hierfür spielen Sonderpädagogische Unterstützungszentren eine wichtige Rolle, die bestmöglich differenzierte Untersuchungen nach Behinderungsart, Schweregrad und Entwicklungsstand des Kindes durchführen sollen (vgl. Koreanisches Bildungsministerium 2009a, S. 30). Die Regierung gibt jedoch nicht ausreichend diagnostische Maßnahmen vor, die den besonderen Bedürfnissen von Kindern mit „Emotional/Behavioral Disorders“ entsprechen. Da in Deutschland die KMK-Empfehlungen (1994; 2000) diagnostische Grundsätze für den Bereich „emotionaler und sozialer Entwicklung“ anbieten, könnten diese für die koreanische Schulpraxis einige Beiträge leisten. In Hinblick auf förderschwerpunktspezifische Diagnostik kann Korea für Deutschland keinen Beitrag leisten. In diesem Zusammenhang könnte es für Deutschland erforderlich sein, dass einige notwendige Bedingungen, trotz der Unterschiede der einzelnen Bundesländer, flächendeckend geschaffen werden. Im Folgenden könnten einige Vorschläge gemacht werden. Zunächst geht es um das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischer Diagnostik. Wenn

die Schule bzw. die Eltern beim Regionalschulamt die Einleitung eines diagnostischen Verfahrens beantragen, muss das Schulamt die Sonderpädagogen bzw. das Team beauftragen, gutachtliche Empfehlungen zu erstellen. Der Antrag soll die bisherige Schullaufbahn, eine Begründung des Antrags, den Wunsch der Eltern, die vorhandenen Informationen über die Erziehungssituation im häuslichen Umfeld, die schulischen Rahmenbedingungen, die Vorgeschichte, Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten des Kindes, bisherige zusätzliche Fördermaßnahmen, sowie außerschulische Gegebenheiten beinhalten.

Die *personellen und institutionellen Voraussetzungen* sind folgende:

- Das diagnostische Verfahren soll in Deutschland durch die Sonderpädagogen der Sonderschulen oder der sonderpädagogischen Förderzentren, die in Pädagogik für Verhaltensstörungen ausgebildet sind, durchgeführt werden. In den meisten Bundesländern ist dies so geregelt. Sie brauchen nicht unbedingt Sonderschullehrer zu sein, aber sie müssen die Qualifikation haben, die für den Förderbereich emotionaler und sozialer Entwicklung spezifisch ist.
- In Korea sollen die diagnostizierenden Sonderpädagogen die zusätzliche Qualifizierung für sonderpädagogische Diagnostik im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ durch Fort- bzw. Weiterbildung oder Masterstudium nachweisen, wenn sie im BA-Studium keine behinderungsartspezifische Ausbildung erhalten haben. Da in den meisten Regionen keine Sonderschule für „Emotional/Behavioral Disorder“ vorhanden ist, sollen Sonderpädagogen mit geeigneter Qualifikation (für „Emotional/Behavioral Disorders“) in den sonderpädagogischen Unterstützungszentren eingestellt werden. Das heißt, mindestens eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge pro Schulamt soll diese Qualifikation haben.
- In beiden Ländern scheint es erforderlich zu sein, dass ein multiprofessionelles Team für diagnostische Arbeit gebildet wird, das die Sonderpädagogen leiten und das zusätzlich noch aus Psychologen/Therapeuten, Regelklassenlehrkraft (falls Kinder integriert werden sollen), Sozialpädagogen, usw. besteht, da beim diagnostischen Verfahren verschiedene Bedürfnisse festgestellt werden und diese in die Förderplanung mit einbezogen werden sollen.

Die Anwendung der diagnostischen Methoden sowie Materialien, die Bewertung der gewonnenen Daten und ihre Interpretation fordern von den Diagnostikern Sachkompetenz und komplizierte Handlungsabläufe, die theoretische Kenntnisse voraussetzen. Diese sollen durch die Ausbildung aufgebaut und durch Fortbildung sowie praktische Erfahrung ständig erweitert werden (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2005a, S. 39). Insbesondere stellt sich in Korea die Frage, wie dieser Anspruch erfüllt werden kann, wenn die Diagnostiker keine adäquate Qualifikation bezüglich „Emotional/Behavioral Disorders“ haben und vom Staat oder dem lokalen Schulamt nicht ausreichend unterstützt werden. Dagegen ist die sonderpädagogische Diagnostik in Deutschland konzeptionell und methodisch sehr differenziert, sowie auch behinderungsartspezifisch entwickelt. In einigen Bundesländern, wie Niedersachsen und Brandenburg, besteht jedoch ein gewisses Defizit, weil dort bei der diagnostischen Untersuchung durch Sonderpädagogen eine förderschwerpunktspezifische Qualifikation nicht unbedingt gefordert wird.

Um die vielfältigen Bedürfnisse bei Kindern und Jugendlichen im Bereich emotionalen/sozialen Verhaltens und im Bereich Lernen zu erfassen, sollen bei der Erstellung des

Gutachtens verschiedene quantitative und qualitative Methoden kombiniert und ergänzend verwendet werden. Hier soll Diagnostik auch Hinweise auf die individualisierte Planung des Unterrichts und auf medizinische, psychologische, sozialpädagogische oder therapeutische Förderung geben. Auch die Eltern können entsprechende Beratung erhalten, um die richtigen Fachkräfte aufzusuchen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2005a, S. 40). In Deutschland haben sich folgende *diagnostische Instrumente* im Zusammenhang mit der Förder- und Kind-Umfeld-Diagnostik durchgesetzt. Obwohl auch in Korea versucht wird, differenzierte diagnostische Instrumente anzuwenden, sind sie noch stark auf psychotherapeutische Methoden angewiesen und die Bedingungen des Kind-Umfeldes werden nicht ausreichend berücksichtigt:

- (1)*Checklisten, Inventare, Tests, zur Erfassung psychischer, psychosozialer und psychophysischer Bedingungen*: Diese können in Kooperation mit Schulpsychologen sowie Experten der klinischen und therapeutischen Einrichtungen durchgeführt werden. Diesbezüglich gibt es zahlreiche Instrumente²⁶.
- (2)*Gespräch*: Das Gespräch mit den Eltern liefert Hinweise auf die Biografie des Kindes im familiären und schulischen Umfeld, die Entwicklung seiner Problemlage, die medizinische Vorgeschichte, Möglichkeiten der Förderung des Kindes in der Familie, sowie die Sicht der Eltern auf die bisherige Förderung (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2005a, S. 56)
- (3)*Verhaltensbeobachtungen* in unterschiedlichen Situationen: Verhaltensbeobachtungen geben etwa während des Unterrichts oder der Pausen ergänzend Aufschluss darüber, „in welchen Situationen und auf welche Anlässe hin es beim Schüler zu Verhaltensauffälligkeiten kommt“. Sie lassen auch erkennen, wann und wo der Schüler seine Stärken zeigen und einsetzen kann (vgl. Budnik/Fingerle 2000, S. 148). Inhaltlich sind auch Beobachtungen der Wahrnehmung von Normabweichungen bei Kindern notwendig. Die Auswertungsergebnisse bieten vielfältige Hinweise über die Lehrer-Schüler-Beziehungen, über ihre soziale Einbindung in der Klasse, sowie deren Wert- und Normsystem (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2005a, S. 42).
- (4)*Analyse der individuellen Lebens- und Lernsituation* mit Hilfe von Fallgesprächen, unterstützenden Verfahren zur Anreicherung und einer Umstrukturierung des Bildes der individuellen Lern- und Lebenssituation kann eine Gesamtsicht für die Förderpläne bieten (vgl. Matthes 2002, S. 7). Diese beinhalten problematische Lernstände im Bereich des fachlichen Wissens und Könnens, des Lernverhaltens, der Motivation und des sozialen Verhaltens (vgl. Arnold/Kretschmann 2005, S. 5).
- (5)Die Situation ist unter Verwendung von Puppen oder Spielzeugfiguren mit dem Kind noch einmal durchzuspielen (vgl. Budnik/Fingerle 2000, S. 148).

Rolle:

²⁶ Zu den international am häufigsten eingesetzten Verfahren gehört „Child Behavior Checklist (CBCL)“ (Achenbach 1991). Der „Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen“, CBCL4-18 (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist 1998) ist die deutsche Fassung der CBCL, die der Erfassung von Kompetenzen und psychischen Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen im Alter 4 bis 18 Jahren dient (vgl. Holtmann/Schmidt 2008, S. 29). Es gibt hier auch Versionen zur Befragung von Lehrern (Teacher’s Report Form, TRF; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist 1992) und der betroffenen Jugendlichen (Youth Self-Report, YSR; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist 1998) (vgl. ebd., S. 30). Diese Fragebögen enthalten Skalen für internalisierende (sozialer Rückzug, körperliche Beschwerden, Angst/Depressivität), externalisierende (dissoziales Verhalten, aggressives Verhalten) und gemischte Störungen (soziale Probleme, Schizoid/zwanghaft, Aufmerksamkeitsstörungen) (vgl. ebd., S. 29f.). In Korea wird auch die KISE-Behavior Checklist für Kinder und Jugendliche im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ (K-CBCL, 4-18) häufig angewendet (Jung, H. S., Kim, W. G., et al. 2006, S. 99). Diese ist eine koreanische Fassung der „Child Behavior Checklist (CBCL)“, die vom „Korea Institute for Special Education“ entwickelt wurde.

Die Fähigkeits- und Defizitschwerpunkte ergeben sich aus Befragungen und Tests (vgl. Budnik/Fingerle 2000, S. 148). Analytische Daten sind Ausgangsbasis für Ziele und Maßnahmen bei der langfristigen Förderplanung (vgl. Matthes 2002, S. 7).

Umfeldbezogene Untersuchungen berücksichtigen insbesondere Unterstützungs- und Gefährdungspotentiale des familiären, außerfamiliären und schulischen Kontextes, da das Umfeld des Kindes seine Entwicklung fördern oder behindern kann (vgl. Arnold/Kretschmann 2005, S. 5).

Somit enthält die *Begutachtung*: 1. die Beschreibung der Lernausgangslage, 2. die Darstellung spezieller Fähigkeiten, 3. die z.Z. erreichbar erscheinenden Ziele im kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich, 4. die Erfassung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungsnotwendigkeiten, 5. Vorschläge für eine individuelle Förderung des Kindes (vgl. Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, Niedersachsen, Zu §2 Abs. 2). Dies ist auch Grundlage einer individualisierten und differenzierten Planung, einer Konkretisierung der Förder- und Hilfsmaßnahmen sowie einer lernprozessbegleitenden Diagnostik.

Das Schulamt stellt aufgrund der Empfehlungen des Gutachtens die Art und Form des sonderpädagogischen Förderbedarfs fest und entscheidet über den Förderort. Dabei soll der Wunsch der Eltern berücksichtigt werden. Jedoch sind die Bedürfnisse des Kindes am wichtigsten. Daher ist ein Gespräch der Sonderpädagogen mit den Eltern notwendig. Die gutachtlichen Empfehlungen, die aufgrund sonderpädagogischer diagnostischer Verfahren erstellt wurden, sollen „eine Beschreibung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, der Schülerin oder des Schülers unter Einbeziehung des familiären, schulischen und außerschulischen Umfeldes“ sowie entwicklungsorientierte Aussagen über das schulische Lernen enthalten (vgl. Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, Niedersachsen, Zu §2 Abs. 2).

Während der Beschulung soll eine *lernprozessbegleitende Diagnostik* weitergeführt werden. Diese ermöglicht die ständige Anpassung der Lehr-Lern-Ziele und Maßnahmen an den aktuellen Entwicklungsstand, unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (vgl. Matthes 2002, S. 7). So werden die Möglichkeiten der allgemeinen Schule ausgeschöpft und durch sonderpädagogische Methoden ergänzt (vgl. Albers 2010, S. 69). In Deutschland setzt die KMK dies in ihren Empfehlungen (1994; 2000) voraus. In Korea findet diese Maßnahme im integrativen Unterricht dagegen kaum statt, da die Unterstützung der Sonderpädagogen in den Regelklassen nur in sehr beschränktem Rahmen angeboten wird. Dieses Problem wird im nächsten Abschnitt im Zusammenhang mit institutionellen Formen integrativer Förderung an koreanischen Schulen diskutiert. Es ist für beide Länder erforderlich, dass lernprozessbegleitende Diagnostik vom Schulamt unterstützt und regelmäßig beaufsichtigt wird.

Das gesamte diagnostische Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur Entscheidung über den Förderort und die Fördermaßnahmen kann mit folgendem Verlauf

durchgeführt werden:

Deutschland	Korea
1. Antrag von der Schule mit Zustimmung der Eltern	
beim Regionalschulamt	beim Regionalschulamt
<ul style="list-style-type: none"> • Begründung des Vorschlags • Rahmenbedingungen der Schule • bisherige Schullaufbahn • Wünsche der Erziehungsberechtigten • bisherige Entwicklung des Kindes • Lernvoraussetzungen, Arbeits- und Sozialverhalten, Lernstand, Lern- und Leistungsverhalten, • bisherige zusätzliche Fördermaßnahmen • außerschulische und familiäre Gegebenheiten 	
2. Beauftragen des Schulamtes zur Erstellung gutachtlicher Empfehlungen	
bei Sonderschulen oder Förderzentren	bei Sonderpädagogischen Unterstützungszentren
3. Diagnostisches Verfahren durch Sonderpädagogen (mit Qualifikation im Bereich „Emotional/Behavioral Disorders) in interdisziplinärer Zusammenarbeit mit anderem Personal	
Kinder-Umfeld-Diagnose	
<p>Checklisten, Inventare, Tests, zur Erfassung psychischer, psychosozialer und psychophysischer Bedingungen, Verhaltensbeobachtungen, Gespräche, Spiele, usw.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ermittlung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes: wie z.B. Motorik und Mobilität, Wahrnehmungsfähigkeit, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit, Erleben und Verhalten, soziale Einbindung, Entwicklungs- und Leistungsstand (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2002, S.6) • Ermittlung des schulischen Umfeldes: unterrichtliche Bedingungen, Interaktionen, Unterrichtsinhalte, Arbeits-hilfen und Medien, organisatorische Bedingungen, usw. (ebd.) • Ermittlung des außerschulischen Umfeldes: Familiensituation, Freizeitaktivitäten, außerschulische Institu-tionen, usw. (ebd.) 	
4. Erstellung der gutachtlichen Empfehlungen	
<ul style="list-style-type: none"> • Art und Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs, • Stellungnahmen der Eltern, der beratenden Gremien und Dienste, • Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule einschließlich unterstützender Dienste, • Verfügbarkeit des erforderlichen sonderpädagogischen Personals, • Verfügbarkeit medizinisch-therapeutischer, psychologischer und sozialer Dienste, • Möglichkeiten der Veränderung des Umfeldes (vgl. KMK 2000) 	
5. Entscheidung	
bei Schulamt/Förderkommission/Förderausschuss	bei Sonderpädagogischer Kommission des Schulamtes
<ul style="list-style-type: none"> • ob und in welchem Ausmaß sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich „Emotional/Behavioral Disor-ders“ vorliegt • in welchen Bereichen sonderpädagogische Förderung geleistet werden muss • in welcher Form diese Förderung durchgeführt werden soll • welche Hilfsmittel erforderlich sind • welcher Lernort empfohlen wird 	
6. Platzierung und Einsatz sonderpädagogischer Maßnahmen	
7. Prozessbegleitende Diagnose	
<ul style="list-style-type: none"> • wie z.B. „Förderdiagnostische Lernbeobachtung“ in Brandenburg oder eine „Dokumentation der individuellen Lernentwicklung“ in Niedersachsen • Unterstützung sowie regelmäßige Beaufsichtigung durch das Schulamt 	

Tab. 22: Diagnostisches Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur Entscheidung über den Förderort und die Fördermaßnahmen

Klemm und Preuss-Lausitz (vgl. 2008, S. 48) empfehlen, die Diagnostik für den Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung (zusammengefasst mit Lernen und Sprache) als sonderpädagogische Förderdiagnostik schulintern durchzuführen. Dies dient nicht der Ressourcengewinnung, sondern als Grundlage individueller Förderpläne. Nach Preuss-Lausitz (vgl. 2010, S. 55) soll die Zuweisung von (Sonderpädagogik-)Lehrerstellen an die allgemeinen

Schulen „von der Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler einer Schule und der Annahme eines prozentralen Anteils von entsprechend nötiger Förderung“ abhängig sein. Da nicht alle Kinder und Jugendliche integrativ gefördert werden können, kann auf die Zuweisungsdiagnostik nicht völlig verzichtet werden.

Diese Empfehlung einer schulinternen Durchführung sonderpädagogischer Diagnostik kann bei der Erstellung individueller Förderpläne und der Durchführung lernprozessbegleitender Diagnostik helfen, wenn die Sonderpädagogen schulinternes Personal sind. Die „Zentren für unterstützende Pädagogik“ in Bremen (siehe Kapitel 7.2.2.1) und das IEP-Förderteam (siehe Kapitel 6.2.2; Kapitel 8.3.2) in Korea sind Beispiele für schulinterne Organisationen, die an den Regelschulen diese Aufgaben erfüllen können. Die Leistungsfähigkeit der Zentren in Bremen kann bezüglich dieser Aufgabe allerdings noch nicht eingeschätzt werden, da es sich um ein neu eingeführtes Konzept handelt. Das koreanische IEP-Förderteam hat bei diesen Aufgaben Nachholbedarf, da es diesbezüglich bisher keine Erfolge nachweisen kann. Der Bedarf an der Weiterentwicklung der Konzepte sowie Maßnahmen für schulinterne sonderpädagogische Diagnostik in den allgemeinen Schulen dürfte weiterhin zunehmen.

Das dargestellte Modell könnte insbesondere in Korea vom koreanischen Bildungsministerium und von den Schulämtern adaptiert und beispielsweise als einer Art Handreichung für diagnostische Verfahren von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ realisiert werden.

10.2.4. Bezüglich der Orte und Formen sonderpädagogischer Förderung

In Deutschland sind die differenzierten Sonderschulen der wichtigste Ansatz zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung. In den Ländern, in denen die Sonderschulen für diese Kinder und Jugendliche abgeschafft wurden, finden sich Hinweise darauf, dass eine radikale Lösung, also die vollständige schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen, kritisch zu betrachten ist. Daher erachtet Bornfleth (2001, S. 417) Separation als Option weiterhin für notwendig, denn in „der Praxis zeigt sich, dass viele Schulen, trotz der Unterstützung durch die Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen, mit den extrem verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen überfordert sind“. Da es beispielsweise in Hamburg für diese Schülerinnen und Schüler kein selektives Beschulungsangebot gibt, haben die Förderschulen „die Befürchtung, dass ihnen immer mehr verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler zugewiesen werden und so die eigentliche Schülerschaft nicht mehr zu ihrem Recht kommt“ (ebd.). Auch werden mehrere hundert Kinder und Jugendliche in den benachbarten Flächenländern untergebracht.

Die Inklusionsbefürworter postulieren „eine Schule für alle“, wobei kein Sonderschulwesen mehr existieren soll. Dies wird von Autoren wie Ackermann oder Kobi als inhumane sowie undemokratische Idee kritisiert (siehe Kapitel 4.2.2). Sie verstehen als human und demo-

kratisch, dass Differenzierung und Unterschiede anerkannt werden. Darunter ist eine Vielzahl von Angeboten der Schulorganisation sowie Fördermaßnahmen zu verstehen, da unterschiedliche kulturelle Erwartungen eine variantenreiche Schule erfordern. Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bleiben damit die schulischen Wahl- und Wechselmöglichkeiten erhalten (vgl. Kobi 2008, S. 14). Im schulorganisatorischen Kontext bedeutet „Inklusion“ tatsächlich nicht immer eine Schule für alle ohne schulische Sonderformen wie in Italien, sondern auch ein gestuftes System als Kaskadenmodell der Integration wie in den USA (vgl. Boban/Hinz 2009, S. 55).

Es sollte bei der Entwicklung sonderpädagogischer Förderung in Korea berücksichtigt werden, dass sonderpädagogische Förderung durch vielfältige Angebote, auch in separater Form, mit der Sicherung des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf Bildung und soziale Teilhabe verbunden ist. Der Mangel an sonderpädagogischer Professionalität, die in Deutschland mittels der spezialisierten Sonderschulen sowie der sonderpädagogischen Lehrerbildung überwunden wurde, stellt ein erhebliches Problem in der koreanischen Schulpraxis dar. Der Ausbau der Sonderschulen könnte jedoch für Korea keine Lösung sein. Eine Verbesserung des sonderpädagogischen Fördersystems in separater Form im Stile der deutschen sonderpädagogischen Förderzentren wäre zu überlegen. Zuerst gilt es aber zu betrachten, wie der gemeinsame Unterricht verbessert werden soll und kann.

Wenn gemeinsamer Unterricht durchgeführt werden soll, ist die Verbesserung der Integrations- bzw. Inklusionsklassen notwendig. Dabei geht es insbesondere um die automatische Ressourcenzuweisung an die allgemeinen Schulen und die Kooperation von Sonderpädagogen und Regelklassenlehrern. Sonderpädagogen sollten in jeder Schule vorhanden sein. Dies wurde in Korea durch die Einrichtung von Sonderklassen an manchen Regelschulen versucht. Die Sonderpädagogen der Sonderklassen sind allerdings nicht in das gesamte Schulsystem integriert. Sie arbeiten größtenteils isoliert in den Sonderklassen. Die Einführung des IEP-Förderteams scheint dazu beizutragen, dieses Problem zu mindern. Es ist aber nicht gelungen, durch dieses System eine ausreichende Kooperation zwischen Sonderpädagogen und anderen Mitgliedern der Regelschulen aufzubauen. Die Problematik der Isolation innerhalb der Regelschule stellt sich auch den Kooperationsklassen an den deutschen Schulen.

In diesem Zusammenhang ist Folgendes von Nöten:

- Eine Integrations- und Inklusionsklasse wird an jeder Schule eingerichtet, in der die Sonderpädagogen mit den Regelschullehrern Ko-Unterricht durchführen.

Die Lehrer unterrichten im Zwei-Pädagogen-System oder eventuell auch in einer Doppelbesetzung mit Unterstützung pädagogischer Hilfskräfte.

Wenn Schüler mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in einer Integrations- bzw. Inklusionsklasse anwesend sind, ist der Einsatz einer Sonderpädagogin oder eines Sonderpädagogen mit Qualifikation für diesen Förderschwerpunkt erforderlich.

- Ein multiprofessionelles Förderteam (wie das IEP-Förderteam an koreanischen Regelschulen oder die Zentren für unterstützende Pädagogik in Bremen) wird an jeder Schule

gebildet.

Dieses Team ist für individualisierte Förderung, therapeutische/sozialpädagogische Förderung/Nachmittagsangebote, Elternarbeit, Fortbildung der Lehrkräfte sowie Eltern und Notsituationen zuständig.

Es arbeitet mit den sonderpädagogischen Förderzentren sowie außerschulischen Einrichtungen zusammen.

Integrations- und Inklusionsklassen sollten jedoch schrittweise ausgebaut werden, da zuerst die notwendigen personellen, räumlichen und sachlichen Bedingungen bereitzustellen sind. Da beispielsweise in Berlin und Hamburg aus finanziellen Gründen von einer Ressourcenreduzierung die Rede ist, könnte eine flächendeckende Einführung der Integrations- und Inklusionsklassen in der beschriebenen Weise schwer sein. Daher wäre in Deutschland Integration bzw. Inklusion in den nächsten Jahren zuerst auch in den länderspezifischen Systemen und in Korea sonderklassenorientiert weiterzuführen. Auf jeden Fall weckt die Einführung der „Zentren für unterstützende Pädagogik“ in Bremen ein starkes Interesse daran, welche Ergebnisse diese in den nächsten Jahren erzielen werden. In Korea sollte auf jeden Fall weiter versucht werden, wie in Deutschland in den Integrations- und Inklusionsklassen den Unterricht bestmöglich in einer Doppelsetzung von Regelklassenlehrern und Sonderpädagogen (mit Qualifikation für „Emotional/Behavioral Disorders“) durchzuführen.

Es werden die ambulanten und/oder mobilen Förderformen für die integrative und inklusive schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in beiden Ländern immer wichtiger, auch weil sie ohne größeren Aufwand an Lehrerstunden und Material durchgeführt werden können (vgl. Hillenbrand 2006, S. 213).

In Deutschland werden die Förderschulen zu sonderpädagogischen Förderzentren. Ferner werden in Hamburg, wo bisher keine Sonderschulen oder Förderzentren für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung vorhanden waren, auch für diese Kinder und Jugendliche sonderpädagogische Bildungszentren eingerichtet. In Korea wurden in letzter Zeit die Sonderpädagogischen Unterstützungszentren flächendeckend ausgebaut, um sonderpädagogische Unterstützungen mit verbesserter Kompetenz anzubieten. Dies weist darauf hin, dass trotz der Integration bzw. Inklusion auf sonderpädagogische Kompetenzen nicht verzichtet werden kann. Daher scheint es in Deutschland erforderlich zu sein, dass die sonderpädagogischen Förderzentren sowie die Förderschulen die abgesicherten und vertieften sonderpädagogischen Kompetenzen bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen in allen Förderorten zur Verfügung stellen.

In Korea finden sich Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ nur in einigen Regionen. Würden Institutionen, wie die deutschen sonderpädagogischen Förderzentren, - mindestens eine in jeder Stadt – eingerichtet, die verschiedene Behinderungsarten umfassen, könnten Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral

Disorders“ auch in den Regelschulen eine bessere sonderpädagogische Förderung erhalten. Hierbei gilt es zu bedenken, dass die regionalen Sonderpädagogischen Unterstützungszentren, in denen jetzt die Sonderpädagogen hauptsächlich mobil arbeiten, zu einer eigenständigen Institution ähnlich dem deutschen sonderpädagogischen Förderzentrum werden, das auch stationäre Angebote anbietet. So könnten die Aufgabenfelder der koreanischen Sonderpädagogischen Unterstützungszentren erweitert werden und sie könnten dann auch die Funktion der Sonderschule übernehmen. Die wichtigste weitere Entwicklungsaufgabe bezüglich dieser Maßnahme liegt in Korea insbesondere darin, die Kompetenzen der Mitarbeiter der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren zu verbessern, um mit Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ angemessen zu arbeiten.

Ein Überblick über Verbesserungsvorschläge für das Fördersystem, die für beide Länder gelten können, findet sich im Kapitel 10.3.

10.2.5. Bezüglich integrativer und inklusiver Unterrichtung und außerunterrichtlicher Unterstützungen

Das wesentliche Ziel des gemeinsamen Unterrichts für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ besteht sowohl in Deutschland als auch in Korea darin, ihre individuellen und vielfältigen Bedürfnisse zu erfüllen und ihre Entwicklung zu fördern (KMK 1994; 2000; Koreanisches Bildungsministerium 2008c, S. 104). In Deutschland sind die Ziele für die schulische und unterrichtliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung bezüglich ihrer besonderen Bildungs- und persönlichen Bedürfnisse ausführlich formuliert. Dagegen sind die Ziele des koreanischen Bildungscurriculums für Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ an den Unterrichtsfächern und Kindern und Jugendlichen mit schweren Entwicklungsstörungen wie etwa autistischen Störungen orientiert. Sie werden auch zusammengefasst mit den Zielen für Kinder mit geistiger Behinderung formuliert.

Somit ist es an koreanischen Schulen erforderlich, die Ziele der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorder“ wie in Deutschland nach den Bereichen des Lernens, emotionaler, verhaltensbezogener und sozialer Bedürfnisse differenziert zu bestimmen. Diese sollten schulgesetzlich und bildungspolitisch festgelegt werden. So können für die schulische und unterrichtliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ adäquate Fördermaßnahmen entwickelt und der Einsatz dieser Maßnahmen gesichert werden. Wie in Deutschland sollten auch in Korea die allgemeinbildenden und spezifischen Bildungs- und Erziehungsziele bei der curricularen Adaptation sowie bei der Planung der individualisierten Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ berücksichtigt und konkretisiert werden.

Außerdem scheint die Weiterentwicklung der förderschwerpunktspezifischen curricularen Vorgaben in Deutschland trotz der Umsetzung des „inkluisiven Schulsystems“ erforderlich zu

sein. In Korea sollten auch im gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ deren besondere Bedürfnisse berücksichtigt und erfüllt werden. Hierbei dürfen die Curricula für die schulische Förderung dieser Kinder und Jugendlichen nicht als inhalt- und niveaureduzierte Adaption des allgemeinen Curriculums verstanden werden. Vielmehr müssen allgemeine Inhalte durch spezifische Lern- und Förderinhalte ergänzt werden, da besondere Bedürfnisse durch allgemeinbildende Curricula allein nicht hinreichend zu erfüllen sind. Daher scheint es in Korea dringend erforderlich zu sein, curriculare Hilfsmaterialien anzubieten, die auf die pädagogischen und sonderpädagogischen Förderbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ ausgerichtet sind.

In Korea wird häufig das Konzept „Individualisierte Förderung“ im Sinne bestimmter Maßnahmen wie dem „Individualized Education Plan“ oder der curricularen Adaption verstanden. Dabei bezieht man sich auf Unterrichtsinhalte sowie Leistungsfähigkeiten. Dagegen ist in Deutschland damit ein theoretisches und praktisches Konzept auch für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ gemeint. Es dürfte erforderlich sein, das Konzept „individualisierte Förderung“ in Korea zu einem schülerzentrierten Förderkonzept weiterzuentwickeln. Somit könnten außerdem vielfältige unterrichtlich-didaktische Methoden in den Erziehungs- und Förderplan einbezogen werden, wie offener Unterricht, Projektunterricht, Wochenplan, und andere. Dies sollte spezielle Maßnahmen bei „Emotional/Behavioral Disorders“ einschließen, um den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit diesem Problem zu unterstützen.

Die außerschulischen Unterstützungsbereiche sollten unterstützend in den Förderplan mit einbezogen werden. Die Zusammenarbeit des beteiligten Personals wird sowohl in Deutschland als auch in Korea bildungspolitisch als eine wichtige Voraussetzung für die Erstellung und Durchführung individualisierter Förderung angesehen und weiterhin gefordert. Insbesondere in Korea kann jedoch diese Forderung kaum erfüllt werden, da der individualisierte Erziehungsplan nur für bestimmte Unterrichtsfächer erstellt wird. Es ist somit in Korea erforderlich, darüber hinaus einen an den besonderen Bedürfnissen des Kindes mit „Emotional/Behavioral Disorders“ orientierten Förderplan zu erstellen. Hier sollte sowohl in Deutschland als auch in Korea eine erfolgreiche und partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und anderem Personal durch eine Sicherstellung von häufigeren Gelegenheiten für Gespräche angestrebt werden. Es ist ebenfalls wichtig, dass die Rollen und Aufgaben des kooperierenden Personals ihren Kompetenzen entsprechend und bezogen auf ihre Arbeitsfelder (Unterricht, Erziehung und Förderung) bereits in der Förder-/Erziehungsplanung klar eingeteilt und abgesprochen werden.

In beiden Ländern stellt die individualisierte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ hohe Anforderungen an die Belastbarkeit der Lehrkräfte

sowie des beteiligten Personals, da sie mit den vielfältigen Handlungsbereichen sowie – kompetenzen verbunden ist. Somit ist bezüglich integrativer und inklusiver Unterrichtung und außerunterrichtlicher Unterstützungen vor allem folgende Verbesserung notwendig:

1. Die *behinderungsartspezifische Qualifizierung der Sonderpädagogen* für dieses Aufgabenfeld sollte insbesondere in Korea zukünftig verstärkt angestrebt werden. Es scheint dringend erforderlich zu sein, dass mindestens eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge mit spezieller Qualifizierung zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in den Sonderpädagogischen Unterstützungszentren zur Verfügung steht. Somit können sie die Lehrkräfte der Regelschule vor Ort bei der Erstellung und Durchführung des „Individualized Education Plan“ von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ beraten.
2. Ein verstärkter schulexterner Einsatz von Sonderpädagogen, die mit den Klassenlehrern Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ gemeinsam unterrichten können, ist erforderlich. Hier scheint es in Deutschland und besonders in Korea erforderlich zu sein, dass die Bedingungen für *Team-Teaching* dahingehend verbessert werden, dass häufigerer *Einsatz der Sonderpädagogen in Doppelbesetzung sowie mehr Stunden der mobilen sonderpädagogischen Dienste* ermöglicht werden.
3. Um den Ko-Unterricht erfolgreich durchzusetzen, scheint es in beiden Ländern erforderlich zu sein, die Qualifikation der Regelschullehrer zu verbessern, damit der Klassenlehrer mit den Sonderpädagogen partnerschaftlich arbeiten kann. Es wäre auch erforderlich, ein adäquates Klassenklima für den Ko-Unterricht zu schaffen, damit der Sonderpädagoge dabei nicht nur als Stütze des Klassenlehrers arbeitet, sondern auch als Partner. Hier sollten die *Regelschullehrkräfte ausreichende Fortbildungsgelegenheiten* erhalten und dadurch zur Zusammenarbeit motiviert werden. In Korea sollten diese insbesondere zum Thema „Emotional/Behavioral Disorders“ angeboten werden.
4. Die *Beteiligung der Eltern* an der bisherigen Förderplanungsarbeit in beiden Ländern ist sehr niedrig. Wenn wie in Korea den Eltern Fragebögen von der Schule oder der Lehrkraft geschickt werden, könnte dies dazu beitragen, die Verantwortung der Eltern bei der Förderung ihrer Kinder zu stärken und einen besseren Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern herzustellen. Sie können aufgrund der Analyse der Fragebögen ein Gespräch führen über die Ziele sowie die Maßnahmen, die in den individuellen Förderplänen festzulegen sind.

In Deutschland stellt sich die Frage, in welchem Umfang einzelne Bundesländer das Konzept der Ganztagschule einführen. Diese Schulform erfordert zusätzliche Ausstattungen wie weitere Lehrerstunden, Förderangebote und Räume (vgl. Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2010a, S. 14ff.). Insbesondere muss die allgemeine Schule spezielle personelle und materielle Bedingungen bereitstellen, wenn sie ein Ganztagsprogramm in gebundener Form durchführt. Da Angebote in offener Form Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen keine ausreichende Hilfe bieten können, ist es erforderlich, dass die Schule von der Regierung unterstützt wird, wenn sie die Ganztagschule in einer gebundenen Form durchführen will.

In Korea sollten die „After-School-Programme“ auf die unterschiedlichen Interessen von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ ausgerichtet sein, also verschiedene Angebote zur Verfügung stehen, wie sie beispielsweise das deutsche „Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (2010a, S. 22; siehe Tab. 14) aufzählt.

Hier kann auch das im Kapitel 8.4.1 vorgestellte Konzept der bayerischen Ganztagschule in gebundener Form für die koreanische Schulpraxis ein Vorbild sein. Bei diesem sind die Ziele sowie Angebote den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsprechend differenziert und der Einsatz eines multiprofessionellen Teams ist die Regel.

Für die erfolgreiche Durchführung der Ganztags- und Nachmittagsschule sind außerdem Teamarbeit, intensive Fortbildung des beteiligten Personals, Unterstützung der Schulleitung und externe Beratung wichtige Voraussetzungen. Diese müssen in beiden Ländern bereitgestellt und verbessert werden. Vor allem in Korea sollten die besonderen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ stärker berücksichtigt und in die Förderung mit einbezogen werden. Es ist dabei wichtig, dass Kinder und Jugendliche nicht durch die Ganztagschule psychisch und kognitiv überfordert werden. Daher ist es erforderlich, einen Plan mit gut organisierten Rahmenbedingungen sowie Angeboten in Zusammenarbeit von Lehrkräften und Kooperationspartnern zu erstellen, wobei auch die Eltern sowohl in die Planung als auch in die Durchführung mit einbezogen werden sollten.

10.2.6. Bezüglich der Bildung pädagogischer und sonderpädagogischer Professionalität

Es scheint sowohl in Deutschland als auch in Korea kaum realisierbar zu sein, alle Lehramtsstudenten sonderpädagogisch so zu qualifizieren, dass sie direkt und „barrierefrei“ mit Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ arbeiten können. Daher soll die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ weiterhin eine Aufgabe der Lehrkräfte bleiben, die für diesen Förderschwerpunkt spezifisch ausgebildet sind. Zusätzlich ist eine schrittweise Verbesserung der sonderpädagogischen Professionalität bei den Lehrkräften der Regelschule aber unverzichtbar. Also sind bei der weiteren Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung sowohl die Verbesserung sonderpädagogischer Professionalität bei den Regerschullehrkräften als auch die vertiefte und abgesicherte Qualifikation der Sonderpädagogen weiterhin gefordert.

Folgende Aussage von Wernstedt (2010b, S. 18) beschreibt die Lehrerausbildung für „Inklusion“:

„Das Angebot eines eigenen Lehramtstyps Sonderpädagogik, wie es die Differenzierung der Lehrämter der KMK vorsieht, ist nicht mehr zeitgemäß. Hier bietet die Studienstrukturreform, die sich weiter in der Revision findet, Chancen: Inklusive Pädagogik kann verpflichtender Studieninhalt für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer werden, ebenso wie es denkbar wäre, diese Qualifikation anstelle eines Faches zu erwerben. Masterstudiengänge bieten außerdem die Möglichkeit zu weiterer Spezialisierung“.

Die Lehrerbildung für Inklusion soll also „nicht die Auflösung der einzelnen Professionen“ bedeuten, sondern die verbesserte Qualifizierung der Sonderpädagogen für bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Empfehlungsentwurf der KMK 2010, S. 22; Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. 22.03.2010, S. 11) und auch andere

Förderschwerpunkte. Ferner sollen alle Lehrerinnen und Lehrer Kompetenzen erwerben sowie gemeinsame Verantwortung übernehmen für eine „Diagnostik, die Planung des unterrichtlichen Lernangebots, angemessene Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote, Leistungsmessung und –bewertung und die Vergabe von Abschlüssen, bis hin zur Kooperation mit weiteren Partnern im Umfeld der Schule und in der Region“ beinhaltet (vgl. Empfehlungsentwurf der KMK 2010, S. 21). Hier können die Masterstudiengänge und die Weiter- und Fortbildungen zur weiteren Spezialisierung sowie Qualifizierung der Lehrkräfte beitragen. Folgendes wären die Voraussetzungen für eine Qualifizierungsverbesserung für Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ sowohl bei den Sonderpädagogen und Regelschullehrern für Deutschland und Korea. Hier könnte auf der einen Seite Deutschland für Korea ein Vorbild für hoch professionalisiertes Lehrerbildungssystem, während auf der anderen Seite Korea trotz einzelner Probleme ein Beispiel für eine mehrere Behinderungsarten umfassende sonderpädagogische Lehrerbildung sein kann:

Für die Qualifizierungsverbesserung für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ bei Sonderpädagogen	
Für eine heterogene Lerngruppe (in Deutschland)	Crosskategoriale Angebote, weitere Qualifizierung im Masterstudiengang und in den Weiter- und Fortbildungen für andere Förderschwerpunkte
Für „Emotional/Behavioral Disorders“ (in Korea)	Verbesserung der Inhalte des BA-Studiengangs, weitere Qualifizierung im Masterstudiengang und in den Weiter- und Fortbildungen
Für Mehrfach- und Schwerbehinderungen (in beiden Ländern)	Intensivere Qualifizierung, wie etwa Einrichtung einer eigenständigen Fachrichtung im BA- oder MA-Studiengang
Für die Qualifizierungsverbesserung für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ bei Regelschullehrern	
Für eine integrative und inklusive Förderung	Verbindung des Studiums der Allgemein- und Sonderpädagogik, weitere Qualifizierung im Masterstudiengang und in den Weiter- und Fortbildungen für Sonderpädagogik
Für „Emotional/Behavioral Disorders“	Verbindung des Studiums der Allgemein- und Sonderpädagogik im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“, weitere Qualifizierung im Masterstudiengang und in den Weiter- und Fortbildungen für „Emotional/Behavioral Disorders“

Tab. 23: Voraussetzungen für eine Qualifizierungsverbesserung für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ bei Sonderpädagogen und Regelschullehrern

Die Sonderpädagogen, die in den Integrationsklassen arbeiten, bedürfen Kompetenzen, die unterschiedliche Förderschwerpunkte einschließen. In machen Universitäten in Deutschland finden sich bereits „crosskategoriale“ Angebote (wie etwa in der Zusammenfassung von Lernen/Verhalten/Sprache, oder als zweiter Schwerpunkt des Studiums oder Nebenfach). Weitere Kompetenzen können bei Bedarf im Masterstudiengang und in Weiter- und Fortbildungen erworben werden. Die Lehrbildungsinhalte in Korea für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ müssen unbedingt verbessert werden. Insbesondere die Kompetenzen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Mehrfach- und Schwerbehinderungen können nicht allein durch eine allgemeinsonderpädagogische oder behinderungsartübergreifende Lehrerbildung erworben werden. Diese fordern eine intensiviertere

und interdisziplinäre Qualifizierung in stärkerer Verbildung mit Psychologie und Medizin. Hierfür könnte ein eigenständiges Studienfach in der Sonderpädagogik eingerichtet werden. Eine Qualifizierungsverbesserung für die Integration/Inklusion und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ bei den Regelschullehrern sollte durch eine Verbindung des Studiums der Allgemein- und Sonderpädagogik, sowie durch eine weitere Qualifizierung im Masterstudiengang und in Weiter- und Fortbildungen für Sonderpädagogik angestrebt werden. Die Verbindung der beiden Pädagogiken wird beispielsweise dadurch möglich, dass die Studierenden des Studiengangs für allgemeine Schulen durch Besuch von Veranstaltungen für Sonderpädagogik entsprechende Kompetenzen erwerben. Dies wäre eine Voraussetzung dafür, dass sie später in den Integrationsklassen arbeiten können. Wenn sie bereits in den Integrationsklassen tätig sind, sollten sie sonderpädagogische Kompetenzen im Masterstudiengang und in Weiter- und Fortbildungen erwerben. Die Regierung sollte hierfür den Regelschullehrkräften konkrete Unterstützungen anbieten.

Im Grunde geht um die Bildung fundamentaler Kenntnisse bei allen Lehrkräften, die durch geeignete inhaltliche Angebote verbessert werden können.

Fundamentale Inhalte für die Aus- und Weiterbildung der Sonderpädagogen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“
<ul style="list-style-type: none"> • Zentrale und besondere Phänomene der Pädagogik bei Verhaltensstörungen • Organisationsformen, Institutionen und Arbeitsfelder • Vertiefte Auseinandersetzung mit Theorien der Bildung und Erziehung in Krisen- und Konfliktlagen unter den Bedingungen von Verhaltensstörungen • Theorien über Kommunikation und Interaktion • Didaktische Modelle und Unterrichtsorganisation im Kontext von Verhaltensstörungen wie z.B. innere Differenzierung des Unterrichts, offene Unterrichtsformen, individualisierte Förderpläne/Individualized Education Plan (Curricular Inclusion sowie Adaptation), usw. • Diagnostik und Konzepte der Förderung emotionaler und sozialer Entwicklung unter Berücksichtigung unterschiedlicher psychologischer und pädagogischer Schulen • Theorien, Konzepte und Verfahren über Kooperation und Beratung: Elternarbeit, Teamarbeit, Gesprächsführung; Supervision; Organisationsentwicklung, Formen und Ansätze von Beratung • Lehrerpersönlichkeit und Lehrergesundheit im Hinblick auf besondere Herausforderungen in Erziehung und Bildung im professionellen Handeln • Integration und Inklusion: Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht (vgl. KMK-Beschluss 2004: „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“)
Fundamentale Inhalte für die Aus- und Weiterbildung der Regelschullehrkräfte zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf
<ul style="list-style-type: none"> • Zentrale und besondere Phänomene der Sonderpädagogik • Organisationsformen, Institutionen und Arbeitsfelder zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Diagnostik von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Pädagogische und Entwicklungspsychologie bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Didaktische Konzepte, Planung und Bewertung gemeinsamen Unterrichts • Theorien, Konzepte und Verfahren über Kooperation und Beratung: Elternarbeit, Teamarbeit, Gesprächsführung; Supervision; Organisationsentwicklung, Formen und Ansätze von Beratung • Entwicklungspsychologische und lerntheoretische Ansätze, besondere Institutionen und Hilfsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten • Integration und Inklusion

Tab. 24: Fundamentale Inhalte für die Aus- und Weiterbildung der Sonderpädagogen und der Regelschullehrkräfte zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ (KMK-Beschluss vom 16.12.2004)

Die genannten Inhalte der Lehrerausbildung zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ gehören zu den spezifischen Inhalten für den Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Die Kultusministerkonferenz hat diesbezüglich länderübergreifende inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik vorgelegt (vgl. KMK-Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010, S. 55). In Deutschland sind die Inhalte der sonderpädagogischen Lehrerausbildung bezüglich der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung bereits sehr differenziert und professionalisiert. Es dürfte auch in Zukunft erforderlich sein, dass zumindest die fundamentalen Inhalte zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen studiert werden.

In Korea ist „Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Emotional/Behavioral Disorders“ der einzige Inhalt, den das Koreanische Bildungsministerium als Pflichtfach in der sonderpädagogischen Lehrerausbildung im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ verlangt (vgl. Jung, J. J. et al. 2002; Kim, D. I./Lee, T. S. 2003). Einige Universitäten bieten im Bereich der Didaktik Inhalte wie Verhaltensmodifikation, Förderung von Sozialfähigkeiten und spielerische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an. Ansonsten werden in Korea die für „Emotional/Behavioral Disorders“ spezifische Inhalte meist im Masterstudiengang für therapeutische Fachrichtungen der Sonderpädagogik angeboten. Hierzu gehören beispielsweise psychologisches Anpassungstraining von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ oder Psychotherapie. Hier scheint es in Korea dringend erforderlich zu sein, dass die Inhalte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ (wie in der Tabelle) in die sonderpädagogische Lehrerausbildung eingeführt werden. In der Ausbildung zum Lehrerberuf müssen sowohl in Deutschland als auch in Korea alle Studierenden (außerhalb der Sonderpädagogik) inhaltliche Angebote (wie in der Tabelle) erhalten können, die die grundlegenden Kompetenzen sowie Wissen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf enthalten. Diese brauchen zuerst nicht nach den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten differenziert zu sein, sondern können alle Förderschwerpunkte umfassen. Dies empfiehlt in Deutschland bereits die Kultusministerkonferenz (vgl. Empfehlungsentwurf der KMK 2010), während in Korea diesbezüglich bisher keine differenzierten Inhalte angeboten werden. Die Lehrkräfte in allen Schulen fühlen sich beim Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten wie zum Beispiel hyperkinetische und dissoziale Störungen zunehmend belastet. Daher scheint es erforderlich, dass alle Lehramtsstudierenden inhaltliche Angebote bezüglich dieser

Problematik erhalten können. Dabei sollten vor allem Informationen über besondere Institutionen, Hilfsmaßnahmen, entwicklungspsychologische und lerntheoretische Ansätze für Verhaltensauffälligkeiten vermittelt werden.

Ferner wäre es für beide Länder erforderlich, dass die Sonderpädagogen sowie Lehrkräfte der Regelschulen, die insbesondere in Integrations-/Inklusionsklassen tätig sind, ausreichende Gelegenheiten zu Fort- und Weiterbildungen erhalten. Die Regelschullehrkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ arbeiten, müssen auch für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ (wie in der Tabelle) durch Fort- und Weiterbildungen qualifiziert werden können. Diese könnten als Seminare, pädagogische Tage, Übungen, Fallbesprechungen, Workshops, Kompaktseminare, Unterrichtsbesuche, Erfahrungsaustausch, Supervision, Gesprächsführungsseminare, Fachseminare oder schulübergreifende Konferenzen angeboten werden.

Inbesondere sind Erfahrungen durch die Schulpraktika eine wichtige Voraussetzung für die zukünftige Lehrtätigkeit. In Deutschland erhalten die Studierenden viel mehr Gelegenheiten, mit deren Hilfe ihre theoretischen Kenntnisse und Handlungsfähigkeiten zu verbessern. In Korea ist die Studienzeit zu kurz und die Studierenden haben keine ausreichenden Chancen für Schulpraktika. Dies sollte dringend verbessert werden. Es wäre beispielsweise eine Überlegung, die Studienzeit für Sonderpädagogik um ein Semester zu verlängern. Dies könnte zuerst bei Studierenden, die dies wünschen, freiwillig erprobt werden, wobei diese in der verlängerten Zeit finanziell unterstützt werden sollten. In beiden Ländern sollten die Studierenden sowohl für Sonderpädagogik als auch für allgemeine Schulen Praktikumsangebote in den Integrationsklassen sowie in Einrichtungen, die mit den Kooperations- und Beratungskonzepten für sonderpädagogische Förderung zusammenarbeiten, erhalten können.

10.3 Weiterentwicklung

Wenn alle Kinder und Jugendlichen mit „Emotional/Behavioral Disorders“ in den allgemeinen Schulen integrativ gefördert werden sollen, müssen die Schulen dafür bereit sein. Klemm und Preuss-Lausitz (vgl. 2008, S. 63) betonen, dass alle allgemeinen Schulen in ihr Schulprogramm einen festen Punkt „Unterstützung und Entwicklung der Förderung von Kindern mit Gefühls- und Verhaltensproblemen“ aufnehmen sollten. Ferner erachten sie bestimmte Bedingungen für Integrationsklassen als wichtig. Hierzu gehören eine begrenzte Anzahl von Kindern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten, mehr sonderpädagogische Förderstunden, spezifische Einzel- und Gruppenförderung, sonderpädagogische Förderung über kürzere oder längere Zeit, Überprüfung und Fortschreibung der Förderung nach spätestens drei Monaten, sowie der Schule zugeordnete dezentrale regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen unter Einbeziehung der Jugendhilfe (ebd., S. 47ff.).

An dieser Stelle kann ein Modell für ein inklusives Schulsystem vorgeschlagen werden, das sowohl in Deutschland als auch in Korea durchgeführt werden könnte. Dieses Modell beinhaltet eine Vielfalt an schulischen Konzepten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“, die überwiegend in den vorgegangenen Kapiteln thematisierten wurden:

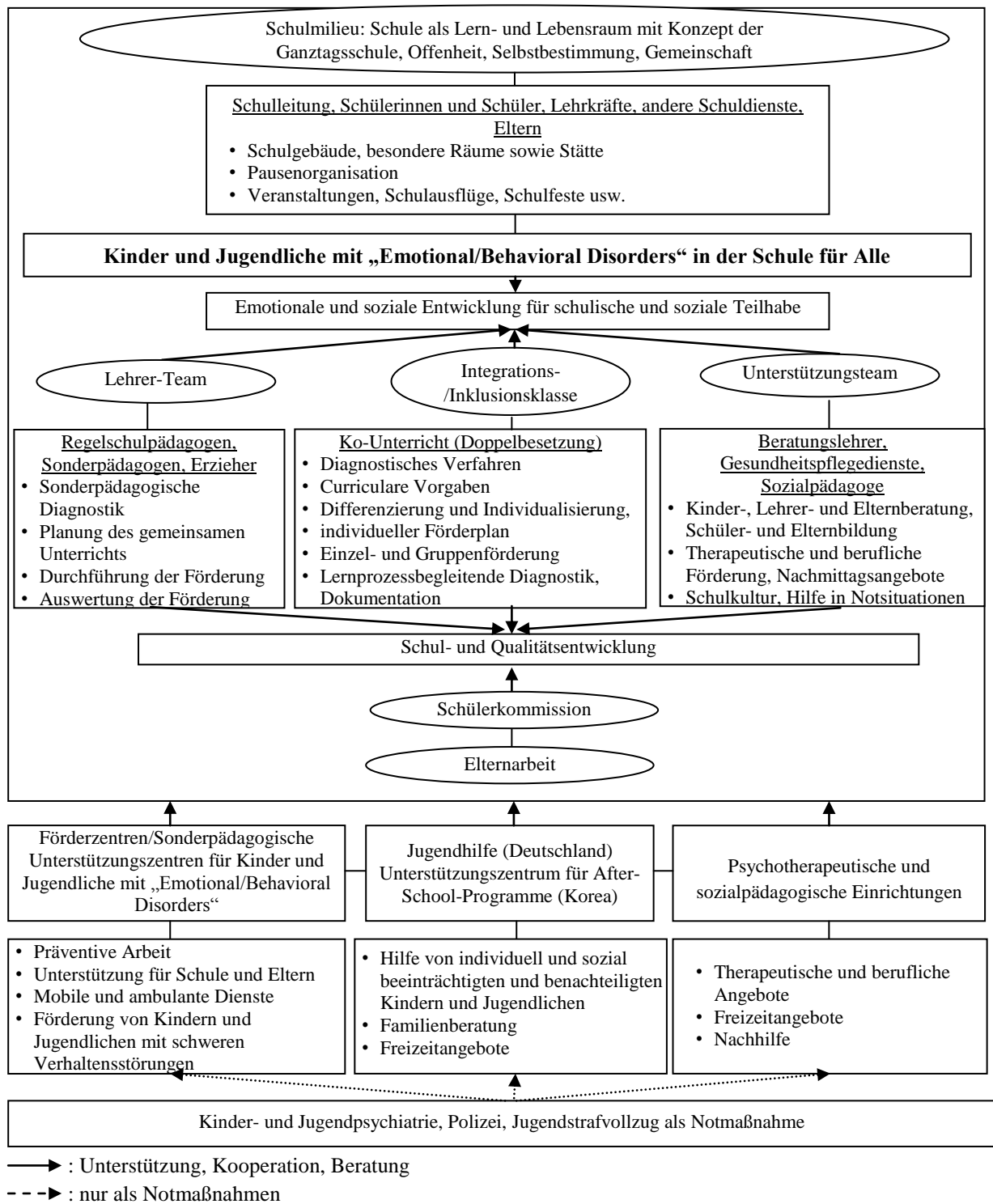


Abb. 7: Modell für ein inklusives Schulsystem

Bei Schulen mit dem Profil „Inklusion“ handelt es sich nicht nur um einzelne integrierte

Klassen, sondern um eine ganze Schule, „die auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzepts in Unterricht und Schulleben individuelle Förderung und gemeinsames Lernen für alle Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich umsetzt“ (Bayerischer Landtag 2011, S. 3).

Wenn Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorder“ an den allgemeinen Schulen gefördert werden sollen, benötigen diese ein schülerzentriertes Lebens- und Lernumfeld, sowie Fördermaßnahmen wie Ganztagschule, verschiedene räumliche Ausstattungen, Projekt- und offener Unterricht, gemeinsame Aktivitäten, usw. Hier ist ein gut organisiertes und gestaltetes schulinternes Unterstützungssystem erforderlich, bei dem verschiedenes Personal mit den Sonderpädagogen zusammenarbeitet.

Die Sonderpädagogen führen entsprechende Diagnostik zur Erfassung sonderpädagogischer Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung sowie des Lernens durch. Hierbei sollte die Schule in Abstimmung mit Lehrkräften sowie Eltern entscheiden, ob sie Kinder und Jugendliche mit schweren Verhaltensstörungen aufnimmt oder sie in eine spezielle sonderpädagogische Einrichtung überweist. Falls diese Kinder und Jugendliche an den allgemeinen Schulen unterrichtet werden sollen, bedürfen sie einer intensiven Förderung durch ein qualifizierten (sonder-)pädagogisches Expertenteam und eine kleine Klasse.

Die Regelschulpädagogen erstellen zusammen mit den Sonderpädagogen individuelle Förderpläne, führen gemeinsames Lernen im Team-Teaching durch und evaluieren den Lernerfolg auch prozessbegleitend. Kinder und Jugendliche werden in der Einzel-/Gruppenförderung oder im Klassenunterricht gefördert. Die gesamte Schularbeit wird durch die Schulkommission sowie durch Elternarbeit unterstützt. Ein schulinternes Unterstützungsteam aus Beratungslehrern, Gesundheitspflegelehrern, Sozialpädagogen, usw. berät Kinder, Lehrer und Eltern, bietet therapeutische und berufliche Förderung und beteiligt sich auch an der Nachmittagsschule. So trägt es zur Gestaltung einer günstigen Schulkultur bei und bietet Hilfe in Notsituationen.

Die Schule arbeitet in enger Zusammenarbeit mit schulexternen Experten sowie Einrichtungen. Hier spielt in Deutschland die Jugendhilfe eine große Rolle. Ihre Aufgaben und Fördermaßnahmen orientieren sich an den Forderungen des Sozialgesetzbuches. Die sozial bzw. fürsorglich arbeitenden Einrichtungen übernehmen in Korea auf der Basis des Fürsorgegesetzes für Kinder- und Jugendliche die therapeutischen und sozialpädagogischen Aufgaben auch in Verbindung mit den Sonderpädagogischen Unterstützungszentren oder direkt mit der Schule.

Die sonderpädagogischen Förderzentren (bzw. Sonderschulen) bieten intensive und spezielle

Fördermaßnahmen an. Ihre Angebote schließen präventive, mobile und ambulante Maßnahmen ein. Sie unterstützen die Regelschule bei der integrativen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Sie fördern insbesondere Schüler mit schweren Verhaltensstörungen auch stationär, da sie Kinder und Jugendliche, die nicht an den allgemeinen Schulen gefördert werden wollen oder die der selektiven Förderung bedürfen, in ihre Klassen temporär oder auch längerfristig aufnehmen können.

Eine inklusive Schule ist nicht auf die institutionelle Ebene fixiert, sondern strebt eine integrative Qualität aus emotionaler, sozialer und handlungsbezogener Sicht an. Kinder und Jugendliche werden durch die sozialen Ressourcen und durch die Kooperation verschiedenster Experten gefördert. Sonderpädagogische Lehrkräfte bleiben in der Regelschule nicht als helfende und ergänzende Kräfte außen vor, wie etwa in der deutschen Kooperationsklasse oder der koreanischen Sonderklasse, sondern sind Mitglieder der Schule. Das Curriculum muss individualisierend modifiziert werden. Kinder und Jugendliche werden bei Bedarf auch durch mehrere Mitarbeiter unterrichtet. Es stellt sich jedoch die Frage nach dem Reformwillen sowie der Leistungsfähigkeit des Staats/Landes und den Kompetenzen der Lehrkräfte.

Die Themen „Schul- und Qualitätsentwicklung“ sowie „Schülerkommission“ kamen in der vorgelegten Arbeit nicht vor. Der Punkt „Elternarbeit“ wurde ebenfalls nicht konkret behandelt. Trotzdem sind dies relevante Faktoren für die schulische Arbeit im integrativen bzw. inklusiven Lebens- und Lernumfeld von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“. In diesem abschließenden Teil werden diese drei Bereiche kurz angeschnitten. Die weitere Entwicklung dieser Aspekte im Zusammenhang mit integrativer und inklusiver Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der „Emotional/Behavioral Disorders“ bleibt abzuwarten.

Evaluation und Entwicklung sind in Deutschland die wichtigsten Funktionen eines Schulprogramms, das zur Selbstverantwortung in freien Handlungsspielräumen und zur Weiterentwicklung einer Schule beiträgt (vgl. Fleischer-Bickmann 2001, S. 12; Holtappels 2004, S. 11). Insbesondere können mittels der Schulevaluation die Bildungsangebote und Arbeitsabläufe in Hinblick auf die gesamte Arbeit einer Schule ausgewertet und bewertet werden (Burkard 1995, S. 224). Dies trägt zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Arbeit bei. Speck (vgl. 2001, S. 314) definiert Evaluation als die „Beschreibung, Analyse und Bewertung professioneller Maßnahmen und Konzepte, gegebener Rahmbedingungen, handelnder Personen und ganzer Institutionen“ „mit dem Zweck, deren Wirksamkeit zu verbessern“. Die Schulevaluation kann auch zur Qualitätskontrolle pädagogischer und sonderpädagogischer Arbeit im gemeinsamen Unterricht beitragen. Weitere Beiträge liefern Autoren wie z.B.

Altrichter/Feyerer (2008, S. 906f.), Opp (2009, S. 392), Stein (2006, S. 338f.), Mutzeck (2008, S. 889f.), Preuss-Lausitz (2001, S. 48f.), u.a.

In Korea versteht man Schulevaluation auch in Hinblick auf die gesamten Aufgaben- und Handlungsfelder einer Schule. Trotzdem ist diese meistens an die Sonderklasse orientiert. Beispielsweise legen Hee Sub Jung, Won Gyeong Kim, u. a. (2006, S. 181) ein Modell zur Bewertung der schulischen Arbeit in der Sonderklasse vor. Hierbei geht es um die Bewertung von Klassenbedingungen, Unterricht, speziellen Fördermaßnahmen und Lehrkräften. Die Evaluationskontrolle sonderpädagogischer Förderung an den Regelschulen ist in Korea stark auf die sonderpädagogische Schulaufsicht des regionalen Schulamtes angewiesen. Hier sollen angemessene Evaluationsmaßnahmen zur Qualitätsentwicklung schulischer Arbeit entwickelt werden, die auch Selbstverantwortung sowie freie Handlungsräume der Schule fördern und garantieren. Weitere Beiträge finden sich bei Autoren wie Ae Sook Ryu (2005, S. 189), Byeon Un Jeon und Jae Yeon You (2009, S. 343ff.), You Hoon Lee (2006, S. 104), u. a.

Das Recht von Schülerinnen und Schülern auf die Mitwirkung in der Schule ist in den meisten Bundesländern schulgesetzlich festgelegt, beispielsweise in Baden-Württemberg (§§62-70), Bayern (Art. 56), Berlin (Abschnitt IV), Hamburg (§§63-67), Hessen (§§121-126) und anderen. In diesem Artikel geht es um die Mitbestimmung, Selbständigkeit sowie –tätigkeit und Selbstverantwortlichkeit von Schülerinnen und Schülern im Schulleben. In Korea legt das „Bildungsgesetz für Elementar- und Sekundarschule“ (Art. 17) fest, dass die selbstverwalteten Aktivitäten (Self-Governing Activity) von Schülerinnen und Schülern gefördert und gesichert werden sollen. Ihre Organisation und Verwaltung wird durch die jeweiligen Schulen geregelt. Es ist hier wichtig, dass den Schülerinnen und Schülern die Chance gegeben wird, im Schulalltag und –leben ihre eigenen Ideen einzubringen, sowie eigene Projekte durchzuführen und zu entwickeln. Es könnte ein Thema werden, wie sie selbst eine Schulgemeinschaft gestalten können, in der sich auch ihre Mitschülerinnen und –schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf emotional und sozial integriert fühlen.

In der vorgelegten Arbeit wurde die Sicherung des Rechts von den Eltern auf Beteiligung am Entscheidungsprozess über die schulische Förderung ihres Kindes als sehr wichtig angesehen. Hierzu gehören beispielsweise die Berücksichtigung ihrer Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse beim diagnostischen Verfahren, bei der Entscheidung über den Förderort und bei unterrichtlichen/außerunterrichtlichen Fördermaßnahmen. Die „Elternarbeit“, häufig gleichgesetzt mit der „Kooperation mit den Eltern“ (vgl. Beck et al. 2008, S. 932), bedeutet über dieses Mitspracherecht hinausgehend eine aktive Teilnahme sowie Mitwirkung an den gesamten Prozessen der Schule (vgl. Bundschuh/Scholz/Reiter 2007, S. 432).

Das Recht auf die „Einbeziehung der Eltern in den pädagogischen Alltag und ausgewählte

Entscheidungsprozesse“ (vgl. Eckert 2006, S. 279) ist in den meisten Bundesländern in Deutschland im Schulgesetz festgeschrieben. Auch „bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist eine intensive und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und Schule erforderlich“ (KMK-Empfehlungen 1994). Beispielsweise können sich die Eltern als Mitglieder der Schulkonferenz an gemeinsamen Beschlussfassungen der Schule beteiligen. Außerdem findet die Zusammenarbeit mit den Eltern auf vielfältige Weise statt, etwa mittels Klassenelternvertretung, Elternabenden, Elternstammtischen, Elternbriefen, Elternsprechwochen, Einzelsprächen oder Klassenveranstaltungen.

Es ist auch in Korea schulgesetzlich festgelegt, dass Erziehungsberechtigte bezogen auf die Förderung ihrer Kinder der Schule Vorschläge machen können und diese respektiert und angenommen werden müssen (Bildungsgrundgesetz, Art. 13). Die Eltern können als Mitglieder der Schulkonferenz Einfluss nehmen auf wichtige Entscheidungen wie die Festlegung oder Änderung der Schulregeln sowie des Schulprogramms, den Schulhaushalt, die Nachmittagschule, den Unterricht während der Ferien, außerschulische Aktivitäten, oder das Mittagessen in der Schulmensa. Außerdem können sich Vorschläge und Forderungen an die Schulverwaltung richten (vgl. Bildungsgesetz für Elementar- und Sekundarschule, Art. 32). Im Bereich integrativer Förderung können sie als Mitglieder des IEP-Förderteams an der Erstellung sowie Durchführung der individualisierten Förderpläne teilnehmen (Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen, Art. 22).

Die erfolgreiche Teilhabe der Eltern an den schulischen Aktivitäten ist nicht nur von den gesetzlichen Vorgaben abhängig, sondern vor allem von der Bereitschaft der Schule, sowie von bildungspolitischen Entscheidungen (vgl. Opp 1997, S. 27). Vor allem Kinder und Jugendliche mit „Emotional/Behavioral Disorders“ stammen häufig aus sozial schwachen Familien (vgl. Schöler 1993, S. 47; Opp u.a. 1999, nach Preuss-Lausitz 2004, S. 12; Opp/Unger 2003, S. 57ff.; Weiß 2009, S. 86). Ihre Eltern leiden oftmals selbst unter psychischen oder sozialen Störungen oder Erkrankungen. Massive Erziehungsfehler und unangemessene Verhaltensweisen ihrer Eltern, wie zum Beispiel Gewalt, Missbrauch oder Alkoholabhängigkeit, gefährden ihre Entwicklung (vgl. Goetze 2001, S. 89f.; Myschker 2009, S. 136; Preuss-Lausitz/Textor 2006a, S. 134f.). Daher ist manchmal die aktive Teilhabe der Eltern von diesen Kindern und Jugendlichen am schulischen Entscheidungsprozess kaum möglich oder bei ihren Eltern wird Kooperation erst dann möglich, wenn ihre besondere Situation berücksichtigt wird (vgl. Reiser/Sanders 2003, nach Stiller 2009, S. 468). Häufig sollte auch darauf geachtet werden, ob die Eltern der Unterstützung und Hilfe durch Lehrkräfte oder schulinterne/-externe Experten bedürfen.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2010): Störungen des Erlebens, Verhaltens und der Entwicklung. Innenwelt: Störung der Person und ihrer Beziehungen. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 138-147.
- Ahrbeck, B. (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart.
- Albers, T. (2010): Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf – Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung. In: Heilpädagogik online, 1/10, S. 51-70.
In: http://heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0110.pdf.
- Altrichter, H./Feyerer, E. (2008): Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung der schulischen Arbeit mit behinderten Menschen. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen u.a., S. 906-930.
- Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart.
- Arnold, K.-H. (2004): Förderpläne und professionelle Kooperation. In: Dokumentation zum Symposium, „Integrationspädagogik: Chancen und Schwierigkeiten einer Schule für alle“ im Rahmen der didacta – die Bildungsmesse Köln, 11. und 12.02.2004.
- Arnold, K.-H./Kretschmann, R. (2005): Förderpläne, Konflikte und professionelle Kooperation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56, S. 2-13.
- Babbe, K. (2010): Inklusive Bildung – kann sie glücken? Aus 14jähriger Praxis im Berliner Wedding. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen, Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Berlin, S. 69-73.
- Bach, H. (1989a): Sonderpädagogik im Grundriss. 13. Auflage. Berlin.
- Bach, H. (1989b): Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In: Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Band 6. Berlin, S. 3-35.
- Bach, H. (1989c): Integrierte Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. In: Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Band 6. Berlin, S. 246-260.
- Bach, H. (1998): Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten unter pädagogischem Aspekt. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden. Weinheim, S. 227-242.
- Bärsch, W. (1990): Pädagogisch-anthropologische Grundlagen der Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte. München; Basel, S. 129-138.
- Bayerische Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Volksschulordnung – F, VSO-F) Vom 11. September 2008. Fundstelle: GVBI 2008, S. 731.
- Bayerische Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Volksschulordnung – F, VSO-F) Vom 11. September 2008. Fundstelle: GVBI 2008, S. 731.
- Bayerischer Landtag (28.03.2011): 16. Wahlperiode. Drucksache 16/8100. Gesetzentwurf. In: www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Basisdrucksachen/000005000/0000005347.pdf.
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. (2010): Inklusion und die Auswirkungen auf das bayerische Schulsystem. Moderne Sonderpädagogik in Bayern. Positionspapier.
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BAYEUG). In der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBI S. 414, ber. S. 631, BayRS 2230-1-1-UK), zuletzt geändert durch §1 des Gesetzes vom 23. Juli 2010 (GVBI S. 334).
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Stand

- 20.10.2009): „Durchblick-Papier“ zum besseren Verständnis vom Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte in oder an der Schule.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2002): Lehrplan für die Grundschulstufe. Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2006): Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Pressemitteilung Nr. 138 vom 8. Juli 2009): Kultusminister Ludwig Spaenle und Staatssekretär Marcel Huber geben am 13. Juli bei Kongress in München Startschuss für Reform der Hauptschule – Bayern-Manager Uli Honeß als Pate der Hauptschulreform.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (28. Juli 2010 Az.: III.5 – 5 S 7369. 1 – 4.63 218): Mittagsbetreuung von verlängerte Mittagsbetreuung an Volks- und Förderschulen.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Inkrafttreten vom 1. August 2010): Offene Ganztagschule für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 bis 10 an staatlichen Schulen, kommunalen Schulen und Schulen in freier Trägerschaft. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom Az.: III.5-5 O 4207 – 6.26 866.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009): Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht. Berlin.
- Beck, N./Hemminger, U./Warnke, A. (2008): Kooperation mit den Eltern. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung, Göttingen u.a., S. 931-949.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.), Hamburg (Stand: März 2009): Rahmenkonzepte für Primarschule, Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium. In: www.hamburg.de/contentblob/1133976/data/bsb-rahmenkonzept.pdf.
- Benkmann, R. (1999): Kooperatives Lernen von Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten in integrativen Schulklassen – Teil II: Bedingungen und sonderpädagogische Qualifikationen. In: Die neue Sonderschule. Heft 3/1999, S. 174-185.
- Benkmann, R. (2005): Veränderung sonderpädagogischer Professionalität im gemeinsamen Unterricht. In: 3. Schloßbergtag des tlv 2005, Sonderpädagogische Fachtagung des tlv thüringer lehrerverband, S. 9-18. In: <http://alt.tlv.de/daten/pdf/051010reden.pdf>.
- Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004: Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“.
- Bloemers, W. (2006): Bologna-Prozess konkret: Europäische Studiengänge (BA und MA). In: Albrecht, F./Bürli, A./Erdélyi, A. (Hrsg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn, S. 123-129.
- Boban, I./Hinz, A. (2009): Schulische Sonderpädagogik im internationalen Raum In: Opp, G./Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 54-60.
- Boenisch, J. (2000): Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Analysen und Perspektiven für die Zweite Ausbildungsphase. Bad Heilbrunn/Obb.
- Bornfelth, B. (2001): Länderbericht Hamburg, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 52, S. 416-419.
- Bremisches Schulgesetz. Vom 28. Juni 2005 (Brem.GBI. S. 260 – 223-a-5), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Juni 2009 (Brem.GBI. S.).
- Bryant, D. P. (2008): Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston/München u.a.
- Budnik, I. (2009): Erziehung und Bildung im Grundschulbereich. Allgemeine Schule. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 243-246.

- Budnik, I. (2010): Erziehungsplanung: Sonderpädagogische Begutachtung. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 189-195.
- Budnik, I./Fingerle, M. (2000): Der diagnosegeleitete Erziehungsplan: Angebote zur Erstellung und Probleme der Nutzung. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim, S. 145-158.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Menschenrechtsübereinkommen über die Rechte behinderter Menschen. Volltext der Arbeitsübersetzung des internationalen Übereinkommens über die Rechte behinderter Menschen. In: www.bmas.de/portal/2888/property=pdf/uebereinkommen_ueber_die_rechte_behinderter_menschen.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Konsortium Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Internet: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Grund- und Strukturdaten 2007/2008. Daten zur Bildung in Deutschland. In: www.bmbf.de/pub/gus_2007-2008.pdf.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Bundschuh, K. (2006): „Es gibt keine Alternative zur schulischen Integration von Schülern und Schülern mit Verhaltensstörungen.“ Heilpädagogik online 02/06, S. 99-106. In: www.heilpaedagogik-online.com/2006/heilpaedagogik_online_0206.pdf.
- Bundschuh, K./Heimlich, U./Krawitz, R. (2007): Förderung. In: Bundschuh, K./Heimlich, U./Krawitz, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 76-79.
- Bundschuh, K./Scholz, M./Reiter, S. (2007): Konzeptualisierung einer Praxisnahen und Kompetenzorientierten Förderplanung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11, S. 430-438.
- Burkard, Ch. (1995): Selbstevaluation – ein Instrument zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen? In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung, 222-247.
- Bürli, A. (2006a): Vergleichende Sonderpädagogik. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. 2. Auflage. Stuttgart, S. 119-123.
- Bürli, A. (2006b): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik zwischen Naitivität, Objektivismus und Skeptizismus. In: Albrecht, F./Bürli, A./Erdélyi, A. (Hrsg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn, S. 25-46.
- Bürli, A. (2010): Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter? In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2. In: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/53/57.
- Coolahan, J./Santiago, P./Phair, R./Ninomiya, A. (2004): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Country Note: Korea. In: www.oecd.org/dataoecd/26/49/31690991.pdf.
- Danner, H. (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 4. Auflage. München.
- Danner, H. (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. München.
- Dawletschin-Linder, C. (2010): Die Folgen der UN-Konvention und die Vorteile inklusiver Bildung aus Elternsicht. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen, Schriftreihe des Netzwerk Bildung. Berlin, S. 49-52.
- Demmer-Dieckmann, I. (2008): Gemeinschaftsschule als inklusive Schule. Neue Wege der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen.

Weinheim/Basel, S. 140-155.

Demmer-Dieckmann, I./Preuss-Lausitz, U. (2010): Forderungen zur Umsetzung von Inklusion im Berliner Bildungsbereich. In: Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung Berlin, 39. Jg. September 2010, S. 10-12. In: www.vbe-berlin.de/files/VBE_09_10.pdf.

Deutscher Bildungsrat (1970) (Empfehlungen der Bildungscommission): Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungscommission am 30./31. Januar 1969. 2. Auflage. Stuttgart.

Deutscher Bildungsrat (1973) (Empfehlungen der Bildungscommission): Strukturplan für das Bildungswesen. Unveränd. Nachdr. Der 4. Auflage. 1972. Stuttgart.

Deutscher Bildungsrat (1974) (Empfehlungen der Bildungscommission): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart.

Deutscher Städtetag: Stellungnahme zur Diskussionspapier der Kultusministerkonferenz „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung“. Im Internet: <http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Deutscher-Staedtetag-DiskussionspapierKMK.pdf>.

Dilling, H./Mombour, W./Schmidt, M. H. (2008): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Bern.

Drave, W./Rumpler, S./Wachtel, P. (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK): mit Kommentaren. Würzburg.

Dumke, D./Schäfer, G. (1993): Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Weinheim.

Eberwein, H. (1998): Ein Rückblick nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ von 1973. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 2-98. Gemeinsam leben (2/1998). In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-bildungsrat.html>.

Eberwein, H. (1999): Zur Integrationsentwicklung in Deutschland, in Schule und Kindergarten. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen, S. 504-513.

Eckert, A. (2006): Kooperation mit Eltern. In: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 276-290.

Eggert, D. (2007): Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. 5. verbreitete und überarbeitete Auflage. Dortmund.

Ellger-Rüttgart, S. L. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München; Basel.

Ellger-Rüttgart, S. L. (2009): Geschichte der schulischen Sonderpädagogik im 19. Und 20. Jahrhundert. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 21-29.

Ellinger, S./Koch, K./Schroeder, J. (2007): Risikokinder in der Ganztagschule. Ein Praxis-handbuch. Stuttgart.

Elternverbände für inklusive Bildung (Pressinformation 26, März 2011): 2 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention.

In: http://www.glg-l-sachsen.de/Elternverbnde_fr_inklusive_Bildung.pdf.

Erdélyi, A. (2006): International Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik – auf der Suche nach methodischer Weiterentwicklung und Systematisierung. In: Albrecht, F./Bürli, A./Erdélyi, A. (Hrsg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn, S. 47-60.

- Europäische Akademie Berlin (Hrsg.): Die Europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Vergleichende Studie im Auftrag der Europäischen Kommission – Vertretung in Deutschland. In: http://ec.europa.eu/deutschland/pdf/work_study/eab_studie.pdf.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.
- Feyerer, E./Prammer, W. (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim u.a.
- Fingerle, M. (2009): Assessment. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 231-234.
- Fingerle, M. (2010): Grundlagen einer ressourcenorientierten Förderdiagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 182-188.
- Fleischer-Bickmann, W. (2001): Schulprogramm – Konzepte und Kontexte, in: Döbert, H./Ernst, Chr. (Hrsg.): Schulen mit besonderem Profil. Basiswissen Pädagogik. Aktuelle Schulkonzepte, Bd. 4. Stuttgart, S. 7-32.
- Flieger, P. (1996): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, UNESCO 1994, deutsche Übersetzung. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html?hls=p%E4dagogik>.
- Fornefeld, B. (2006): Schlaglichter zur aktuellen Studien- und Ausbildungsreform – Integrationspädagogik als Gegengewicht? In: Platte, A./Seitz, S./Terfloth, S. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 17-19.
- Franzkowiak, Th. (2009): Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht – Themen für die Grundschullehrerbildung an Hochschulen in Deutschland? Eine Bestandsaufnahme. Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiak-integration.html>.
- Füssel, H.-P./Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen; mit „Integ-Datenbank“ (Herbert Scholz); Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Witterschlick/Bonn.
- Gable, R. A./Hendrickson, J. M. (1997): Teaching All The Students: A Mandate For Educators. In: Choate, J. S.: Successful Inclusive Teaching. 2. ed. Boston u.a., S. 2-17.
- Gehrmann, P. (2001): Gemeinsamer Unterricht – Fortschritt an Humanität und Demokratie. Hemsbach.
- Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG) vom 27. April 2002 (BGB1. I S. 1467, 1468), das zuletzt durch Artikel 12 des Gesetzes vom 19. Dezember 2007 (BGB1. I S. 3024) geändert worden ist.
- Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand (2009): Erklärung der GEW vom 14.01.2009 zur Überarbeitung der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. In: www.gew.de/Binaries/Binary40744/GEW-Beschluss_KMK_%C3%9Cberarb_sondp%C3%A4d.pdf
- Goetze, H. (1994): Innovationen in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Innovationen. Bad Heilbrunn, S. 7-13.
- Goetze, H. (1998): Unterrichtskonzepte für Schüler mit Verhaltensstörungen. Potsdam.
- Goetze, H. (2001): Grundriß der Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin.
- Goetze, H. (2007): Verhaltensstörungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Einführung in die Sonderpädagogik. München; Wien, S. 297-332.
- Goetze, H. (2008): Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. In: Heilpädagogik online 02/08, S. 32-52. In: www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf.
- Göppel, R. (2010): Von der „sittlichen Verwilderung“ zu „Verhaltensstörungen“ – Zur

Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige Kinder“. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 11-20.

Greuel, N./Nick, S. (1993): Beratung und integrative kooperative Förderung von Schülern mit Verhaltensstörungen im Rahmen des flexiblen Fördersystems der Astrid-Lindgren-Schule. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hrsg.): Pädagogik in Bewegung. Integrative Förderung und Ganzheitliche Erziehung bei Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen. Eschweiler, S. 139-148.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 21. Juli 2010 (BGBl. I S. 944).

Grünke, M./Viganske, C. (2008): Sonderpädagogische Gruppenforschung. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen u.a., S. 996-1008.

Haerberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (1989): Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern. FDI 4 - 6. Bern.

Hallahan, D. P./Kauffman, J. M./Pullen, P. G. (2009): Exceptional Learners, 11. ed. Boston u. a.

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 21. September 2010 (HmbGVBl. S. 551).

Hartke, B. (2004): Prävention von (Lern- und) Verhaltensstörungen auf Grund systematischer Lehrereinschätzungen. In: Mutzeck, W./Jogschies, P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim; Basel, S. 164-185.

Hartke, B./Plagmann, E. (2004): Lernprozessbegleitende Diagnostik von Lernvoraussetzungen im sozial-emotionalen und Verhaltensbereich. In: Mutzeck, W./Jogschies, P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim; Basel, S. 85-109.

Hausotter, A. (1999): Trends integrativer Erziehung in Europa – Stärkung und Weiterentwicklung. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher im Land Brandenburg. Entwicklungsfortschritte, Problemfelder, Perspektiven. Dokumentation der Fachtagung am 29./30. April im PLIB, S. 33-42.

Hausotter, A. (2000): Integration und Inclusion – Europa macht sich auf dem Weg. In: Hans, M./Ginnold, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklung in Europa, S. 43-83.

Havers, N. (1981): Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Klassifikation, Häufigkeit, Ursachen und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.

Hedderich, I./Hecker, A. (2009): Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Bad Heilbrunn.

Heimlich, U. (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart.

Heimlich, U./Jacobs, S. (Hrsg.) (2001): Integrative Schulentwicklung im Sekundarbereich. Das Beispiel der Integrierten Gesamtschule Halle/Saale. Bad Heilbrunn/Obb.

Heller, K. A. (2010): Ideologische Irrtümer und Fakten um die Grundschule. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 21.01.2010, Nr. 17/Seite 8.

Hennemann, T. (2009): Erziehung und Bildung im Sekundarbereich. Allgemeine Schule. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 252-257.

Hennig, S. (1996): Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen. DSM-IV; übersetzt nach der vierten Auflage des Diagnostic and statistical manual of mental disorders der American Psychiatric Association. Göttingen u.a.

- Hensle, U./Vernooij, M. A. (2002): Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen I. Wiebelsheim.
- Herrlitz, H.-G. (2003): Dokumentation. In: Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (Hrsg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim; München, S. 21-64.
- Herz, B. (2007): BA/MA-Umstrukturierung in der Sonderpädagogik. In: Erziehungswissenschaft, 18. Jahrgang, Heft 35, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 63-72. In: www.dgfe.de/zeitschrift/heft35/index_html/document_view?month:int=3&year:int=2010.
- Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juli 2009 (GVBl. I S. 265).
- Heward, W. L. (2006): Exceptional children. 8. ed. Upper Saddle River.
- Hillenbrand, C. (2003): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. 2. aktualisierte Auflage. München u.a.
- Hillenbrand, C. (2006): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 3. Auflage. München; Basel.
- Hillenbrand, C. (2008): Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen u.a., S. 5-24.
- Hillenbrand, C./Hennemann, T./Pütz, K. (2006): Förderplanung in Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in NRW. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 57, H. 10, S. 371-379.
- Hinz, A. (1998): Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden. Von der integrativen zur inklusiven Pädagogik? In: Überarbeitete Fassung eines Vortrags am 16. 09. 1998 in der Französisch-reformierten Gemeinde Frankfurt am Main. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inclusion.html>.
- Hinz, A. (2000): Pädagogik der Vielfalt – Pädagogik einer Grundschule für alle. Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem nli-Forum 2000: „Sonderpädagogische Förderung in der Grundschule – Erste Erfahrungen aus Regionalen Integrationskonzepten (RIK)“ am 30. Juni 2000 in Osnabrück. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-vielfalt.html>.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354-361. In: http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html?use_altcss=true.
- Hinz, A. (2003): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum Integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? Vortrag auf der Tagung der GEW in Jeddigen. In: www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3511.
- Hinz, A. (2005): Segregation – Integration – Inklusion. Zur Entwicklung der Gemeinsamen Erziehung. In: Beiträge zur Tagung „Von der Integration zur Inklusion“ am 12. November 2005 im Kleisthaus Berlin-Mitte, S. 6-19. In: http://www.gew-berlin.de/documents_public/tagung_inklusion.pdf.
- Hinz, A. (2008): Inclusion – historische Entwicklungslinien und internationale Konzepte. In: Hinz, A. u. a. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 33-52.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderte Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, H.5, S. 171-179.
- Hinz, A. (2010): Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für alle. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Marburg, S. 63-75.
- Holtappels, H. G. (2004): Schulprogramm – ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulent-

- wicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim; München, S. 11-28.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der >>Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen<< (StEG). 2., korrigierte Auflage. Weinheim; München.
- Holtmann, M./Schmidt, M. (2008): Klassifikation. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen u.a., S. 25-34.
- Huber, Chr. (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, S. 242-248.
- Hußlein, E. (1993): Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte. In: Goetze, H./Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik Band 6, Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin, S. 473-491.
- Ilsemann, C. (2010): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem – Das Beispiel Bremen. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen, Schriftreihe des Netzwerk Bildung. Berlin, S. 65-68.
- Jank, W./Meyer, H. (1994): Didaktische Modelle. 3. Auflage. Berlin.
- Joller-Graf, K. (2004): Didaktik des integrativen Unterrichts. Zürich, Universität, Diss.
- Jörg, A. (Hrsg.) (2006): Ganztagschule: Eine Chance für Familien. Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Wiesbaden.
- Kammann, C. (2001): Integrations-, Kooperations- und Sonderschulklassen aus der Sicht ihrer SchülerInnen mit und ohne Behinderungen. Eine vergleichende Evaluationsstudie auf der Grundlage konsekutiver Interviews. Berlin.
- Kanter, G. (2000): Die KMK-Empfehlungen von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung. In: Drave, W./Rumpler, S./Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK): mit Kommentaren. Würzburg, S. 45-54.
- Katzenbach, D./Schroeder, J. (2007): >>Ohne Angst verschieden sein können<<. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58, H. 6, S. 202- 213.
- Kauffman, J. M. (2009): Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 9. ed. Upper Saddle River, NJ u.a.
- Kern, F. (2002): Sonderpädagogische Förderung in der Regelschule. Herbolzheim.
- Klafki, W. (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 3. Auflage. Weinheim u.a.
- Klauer, K. J./Mitter, W. (1987): Grundfragen einer vergleichenden Sonderpädagogik. In: Klauer, K. J./Mitter, W. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Vergleichende Sonderpädagogik. Berlin, S. 3-22.
- Klein, F. (2006): Zur äquivalenten Semantik und Übersetzung als grundlegende methodologisches Problem bei internationalen Vergleichen. In: Albrecht, F./Bürli, A./Erdélyi, A. (Hrsg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn, S. 75-79.
- Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Aufgaben und zur Wirklichkeit von Förderschulen in Deutschland. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen; Berlin.
- Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B. (2008): Der Zusammenhang zwischen kognitiver und sozial-emotionaler Entwicklung. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.):

Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen u.a., S. 353-365.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) -Beschluss vom 06.05.1994: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Auszug. In: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf.

KMK-Beschluss vom 01.10.1999: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen, Auszug. In: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf.

KMK-Beschluss vom 10.03.2000: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Auszug.

In: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/emotsozentw.pdf.

KMK-Beschluss vom 14.04.2000: Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG.

KMK-Beschluss vom 10.05.2001: Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.20.1964 i. d. F. vom 14.10.1971.

KMK-Beschluss vom 01.03.2002: Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen.

KMK-Beschluss vom 16.12.2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.

KMK (Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst, Stand: März 2004): Lehrerprüfungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenstellung der gesetzlichen und laufbahnrechtlichen Grundlagen, Erste Staatsprüfungen für Lehrämter, Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter, Sonstige Regelungen.

KMK-Beschluss vom 02.06.2005: Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden.

KMK (Hrsg.) (2007): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2006. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn. In: www.kmk.org/dossier/sonderschulwesen.pdf.

KMK (2008): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 185 – April 2008. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. In: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dok185.pdf.

KMK-Beschluss vom 06.05.1994 i. d. F. vom 05.02.2009: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6).

KMK (IVD/Statistik) 18.03.2009, Bonn:

– Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2007/2008. In: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2007_Werte_01.pdf.

– Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2007/2008. In: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_2007_Werte.pdf.

KMK (IVC/Statistik) 22.12.2010, Berlin:

– Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2009/2010. In: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2009.pdf.

– Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/2010. In: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2009.pdf.

KMK-Beschluss vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.

KMK-Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.

KMK-Beschluss vom 03.12.1993 i. d. F. vom 01.10.2010: Vereinbarung über die Schularten

und Bildungsgänge im Sekundarbereich I.

KMK (Diskussionspapier der Kultusministerkonferenz für die Fachtagung der Kultusministerkonferenz am 21./22.06.2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung (Stand: 29.04.2010), Bremen.

KMK-Beschluss vom 18.11.2010: Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung.

KMK (Empfehlungsentwurf zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen. Stand: 03.12.2010): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen.

Knauer, S. (2003): Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik. Eine kritische Zwischenbilanz, erschienen in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 1/2003 Thema: Behindert sein oder behindert werden, S.14-25.

In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-knauer-anfaenge.html>.

Knebel, U. (2010): Auf dem Weg zu einer inklusionstauglichen Diagnostik. In: Sonderpädagogische Förderung heute 55, S. 231-251.

Köbberling, A./Reichert, G. (2004): Verzahnung von Schule und Jugendhilfe in der Arbeit mit schwierigen Schülern. Die Hamburger Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen REBUS, in: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schüler/innen. Weinheim, S. 167-178.

Kobi, E. (1983): Praktizierte Integration. Eine Zwischenbilanz. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 52, S. 196-216.

Kobi, E. (1999): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Auflage. Weinheim; Basel, S. 71-79.

Kobi, E. (2008): Alternative Integration als integrierte Alternative? In: Heilpädagogik online, 2/08. In: www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf, S. 13-27.

König, E./Zedler, P. (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim.

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (Hrsg.) (2010a): Veröffentlichung. Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) 2005-2010. 2., überarbeitete Auflage. In: www.projektsteg.de/main.php?sid=13fc0ee1e08689496660ccccdc5b9174&page=1.

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (Hrsg.) (Presskonferenz, Berlin, 11. November 2010b): Folien. Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) 2005-2010.

Kopp, B. (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: Zeitschrift Empirische Sonderpädagogik 1, H. 1, S. 5-25.

Kreiseleitererrat Hamburger Sonderschulen (Hrsg.) (2006): Hamburger Sonderschulen stellen sich vor. 3. Auflage. In: www.hamburg.de/contentblob/260922/data/sonderschulen-hamburg.pdf.

Kremer, A. (2009): Bologna – die Wege sind steinig und weit. Weitere Schritte zur Harmonisierung des europäischen Hochschulwesens bis 2020. In: Bildung + Innovation. Das Online-Magazin zum Thema Innovation und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. In: www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=698&.

Kretschmann, R. (2007): Diagnose, Beratungs- und Förderaufgaben von Förderschullehrkräf-

ten in der allgemeinen Schule. In: www.vds-hessen.com/cms/upload/pdf/Diagnose_Beratungs-_und_Frderaufgaben_von_Sonderschullehrkrften_in_der_allgemeinen_Schule.pdf.

Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München u.a.

Kron, F. W. (2001): Grundwissen Pädagogik. 6. Überarbeitete Aufl. München u.a.

Krüger, H.-H. (2006): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Opladen.

Kuhlmann, C./Tillmann, K.-J. (2009): Mehr Ganztagschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In: Kolbe, F.-U. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 23-45.

Lamnek, S. (2008): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete. Auflage. Weinheim u.a.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Beratungszentrum Integration Hamburg (2007): Hamburger Schulversuche zur Integration. In: www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Brosch%FCre%202007%20DIN%20A4.pdf.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Beratungszentrum Integration Hamburg (2009): Integrationsmodelle für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hamburg.

In: www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Integrationsmodelle%20in%20Hamburg%202009.2.2.pdf.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2007): Die Förderdiagnostische Lernbeobachtung im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren. In: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/startseite/pdf/81_Antworten_zu_FD_DL_.pdf.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2008): Unterrichtsentwicklung. Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen. Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Landesverordnung über Gemeinschaftsschulen (GemVO) vom 12.3.2007 (NBI. MBF. Schl.-H. 2007 S.58). Schleswig-Holstein.

Landtag von Baden-Württemberg (Pressekonferenz Grüne am 11.05.2009): Gesetzentwurf Inklusion: Schulen integrationsfähig ausgestalten. In: www.in-einer-schule-gemeinsam-lernen-bw.de/bw/wp-content/uploads/2009/06/grune-bw-schulen-integrationsfähig-gestalten.pdf.

Lassek, M./Rebitzki, M. (2005): Flexible Schulanfangsphase – ein Schritt in die richtige Richtung? In: Beiträge zur Tagung „Von der Integration zur Inklusion“ am 12. November 2005 im Kleisthaus Berlin-Mitte, S. 37-42.

In: www.gew-berlin.de/documents_public/tagung_inklusion.pdf.

Lebenshilfe des Landesverbandes und Verband deutscher Sonderschulen (2003): IntegrationshelferInnen und SchulbegleiterInnen. Ein Informationsblatt des Lebenshilfe Landesverbandes und des Verbandes deutscher Sonderschulen (vds) Schleswig-Holstein, Stand Mai 2003. In: www.erziehungshilfe-sh.de/htm/news5.htm.

Leitner, W./Ortner, A./Ortner, R. (2008): Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. 7. Auflage. Weinheim; Basel.

Liesen, Ch./Felder, F. (2003/04): Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. In: Heilpädagogik online, S. 3-29. In: www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf

Linderkamp, F./Grünke, M. (2007): Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik. In: Linderkamp, F./Grünke, M. (Hrsg.): Lern- und Verhaltensstörungen. Genese – Diagnostik – Intervention. Weinheim; Basel, S. 14-28.

Lindmeier, B. (2010): Zur Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik als universitäre Disziplin. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Stuttgart, S. 21-26.

- Lindmeier, Ch. (2004): Status, Funktion und Leistungsfähigkeit einer allgemeinen Theorie der Heilpädagogik in Studium und Wissenschaft – eine Profilierung aus aktuellem Anlass. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12, S. 510-524.
- Loeken, H. (1993): Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main – Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hrsg.): Pädagogik in Bewegung. Integrative Förderung und Ganzheitliche Erziehung bei Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen. Eschweiler, S. 73-78.
- Lohmann, J. (2009): Ganztagschulen – nicht nur errichten, sondern auch mehr bieten durch Kooperation und Integration. In: Zeitschrift „Die Ganztagschule“, Heft 2/3. In: http://www.ganztagschulverband.de/gsv/page/files/zeitschrift/lohmann_ganztagschulen.pdf.
- Lohmann, J. (2010): Von der Zweigliedrigkeit zur gemeinsamen Schule für alle. In: http://ggg-bund.de/index.php?option=com_docman&Itemid=114&limitstart=5.
- Mahnke, U. (2009): Inklusion und UN-Konvention – Chancen für Sachsen. In: www.glg-sachsen.de/Vortrag_Inklusion.pdf.
- Matthes, G. (2002): Förderdiagnostische Lernbeobachtung. Anregungen für die Arbeit in der flexiblen Eingangsstufe. In: www.individuelle-lernfoerderung.wib-potsdam.de/images/d1894284.pdf.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung, 5. Aufl. Weinheim u.a.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. neu ausgestattete Auflage. Weinheim u.a.
- Meir, B. (2005): Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) – eine integrative Einrichtung? Darstellung am Beispiel des Bundeslandes Bayern untermauert durch eine empirische Untersuchung über die MSF als Teilbereich des MSD im Schuljahr 2000/2001, Diss. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Merkelbach, V. (2008): Gesamtschule oder Gemeinschaftsschule? Zur Perspektive zweier Reformmodelle nach PISA 2006. In: http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/gesamtschule_gemeinschaftsschule.pdf.
- Merz-Atalik, K. (2006): Integration und Inklusion. In: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 248-260.
- Meyers Grosses Jahreslexikon (1988). Mannheim.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2006): Das neue Feststellungsverfahren und die Förderdiagnostische Lernbeobachtung in der Grundschule. In: www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/5527/flyer_fdl.pdf.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin/Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen/Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenlehrplan Grundschule. Mathematik. In: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_ma_1_6.pdf?start&ts=1297690232&file=gr_ma_1_6.pdf.
- Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Medien-Information 06.10.2010): Bildungsminister Klug im Landtag: Neues Schulgesetz stellt die Weichen für ein zweigliedriges Schulsystem in Schleswig-Holstein. In: www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/945236/publicationFile/LT_Rede.pdf.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2002) (In-Kraft-Treten: 01.08.2004): Lehrplan, Sonderpädagogische Förderung. In: <http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1107956987.pdf>.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2010): Förderplanung – Aber wie? Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden Schulen Mecklenburg – Vorpommerns.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1996): Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport, Stuttgart, den 29. Februar

1996, Lehrplanheft 1/1996.

Monnartz, E./Reuß, W. (1993): Flexibles Sonder- und Sozialpädagogisches Fördersystem der Astrid-Lindgren-Schule des Kreises Aachen. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hrsg.): Pädagogik in Bewegung. Integrative Förderung und Ganzheitliche Erziehung bei Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen. Eschweiler, S. 87-95.

Moor, P. (1974): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. 3. unveränderte Auflage. Bern u.a.

Müller, Ch. (2008): Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. In: Heilpädagogik online. In: www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf, S. 66-84.

Münch, J. (1998): Diagnostische Begleitung erschwerter Entwicklungs- und Lernprozesse in Regelschulen. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden. Weinheim, S. 107-142.

Mutzeck, W. (1998): Ansatz und Methoden der Förderdiagnostik bei Schülern mit Verhaltensstörungen. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden. Weinheim, S. 243-267.

Mutzeck, W. (2000): Kooperative Förderplanung. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim, S. 199-226.

Mutzeck, W. (2004): Sehen und Verstehen von Verhaltensstörungen. In: Mutzeck, W./Pallasch, W./Popp, K. (Hrsg.): Erziehungshilfe konkret. Prävention, Integration und Rehabilitation bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln; praktische Modelle und Versuche. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, S. 10-22.

Mutzeck, W. (2008): Supervision. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung, Göttingen u.a., S. 887-906.

Myschker, N. (1990): Sondereinrichtungen und –maßnahmen für Schüler mit psychosozialen Schwierigkeiten im öffentlichen Schulwesen Berlins. In: Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte. München; Basel, S. 102-115.

Myschker, N. (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart.

Neukäter, H./Wittrock, M. (2002): Verhaltensstörungen. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. Nürnberg, S. 254-265.

Niedersächsisches Kultusministerium: Erlass „Sonderpädagogische Förderung“. RdErl. d. MK v. 1.2.2005 – 32 – 81027 VORIS 22410.

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation.

In: <http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/ile/materialien/HANDREICHUNG190706.pdf>.

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 12. November 2010 (Nds. GVBl. S. 517).

Obolenski, A. (2001): Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“. Bad Heilbrunn/Obb.

Oelerich, G. (2007): Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In: Bettmer, F. (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden, S. 13-42.

Opp, G. (1994): Amerikanische Verhältnisse in Deutschland? Fakten zur Erziehungsproblematik verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher in den USA. In: Goetze, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Innovationen. Bad Heilbrunn, S. 141-155.

- Opp, G. (1995): Neue Modelle schulischer Förderung und Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, 11, S. 520-530.
- Opp, G. (1997): Mainstreaming – neue Entwicklungen der Integrationspraxis in den USA: Vergleiche mit der deutschen Diskussion. In: Wittrock, M. (Hrsg.): Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Beiträge zur zukünftigen Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der sonderpädagogischen Arbeit und universitären Ausbildung. Berlin, S. 26-42.
- Opp, G. (1998): Gefühls- und Verhaltensstörungen. Begriffliche Problemstellungen und Lösungsversuche. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11, S. 490-496.
- Opp, G. (2002): Heilpädagogische Institutionen in Transformationsprozessen – moderne Arbeitsprofile von Förderschulen und Förderzentren. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, S. 362-367.
- Opp, G. (2009): Evaluation. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 389-396.
- Opp, G. (2010): Störungen des Erlebens, Verhaltens und der Entwicklung. Gefühls- und Verhaltensstörungen: Symptomatik, Ätiologie, Diagnostik. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 148-156.
- Opp, G./Theunissen, G (Hrsg.) (2009): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Opp, G./Unger, N. (2003): Begriffliche Grundlagen. In: Opp, G. (Hrsg.): Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn/OBB., S. 43-64.
- Payne, L. D./Marks, L. J./Bogan, B. L. (2007): Using Curriculum-Based Assessment to Address the Academic and Behavioral Deficits of Students with Emotional and Behavioral Disorders. In: Zeitschrift Beyond Behavior, BB 16 (3).
In: [www.ccbd.net/documents/bb/BB16\(3\)%20Payne.pdf](http://www.ccbd.net/documents/bb/BB16(3)%20Payne.pdf).
- Popp, U. (2004): Jungen als schulische „Risikogruppe“, Zusammenhänge zwischen abweichendem Verhalten und mangelnden Leistungen. In: Popp, U./Reh, S. (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Weinheim; München, S. 39-50.
- Potępa, M. (2001): Schleiermachers hermeneutische Dialektik. In: Hopfner, J. (Hrsg.): Schleiermacher in der Pädagogik. Würzburg, S. 63-83.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim; Basel.
- Preuss-Lausitz, U. (2001): Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht und in der Sonderschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52, H. 1, S. 46-50.
- Preuss-Lausitz, U. (2004): Gemeinsam auf dem Weg. Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler, S. 11-23.
- Preuss-Lausitz, U. (2005): 1 Einleitung: »Die Schüler werden immer schwieriger! Was kann man tun?« Fragen, Annahmen und Wege einer Qualitätsuntersuchung, Erschienen. In: Ders. (Hg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Weinheim; Basel, S. 13-26.
- Preuss-Lausitz, U. (2008): Gemeinschaftsschule als Antwort auf die Krise der Schule? Voraussetzungen und Erfolgsmaßstäbe. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim; Basel, S. 9-24.
- Preuss-Lausitz, U. (2010): Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung der Gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen – aus Erfahrung und Forschung Lernen. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-

- Konvention und ihre Folgen, Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Berlin, S. 53-57.
- Preuss-Lausitz, U./Textor, A. (2006a): Das „Emsoz-Projekt“: Zur Integration schwieriger Kinder in der Grundschule. In: Platte, A./Seitz, S./Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 132- 139.
- Preuss-Lausitz, U./Textor, A. (2006b): Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe, Bericht über eine Evaluationsstudie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57, H. 1, S. 2- 8.
- Randoll, D. (1991): Lernbehinderte in der Schule. Integration oder Segregation? Köln u.a.
- Ratzki, A. (2008): Wie kann Gemeinschaftsschule gleichzeitig Starke und Schwache fördern? Deutsche und internationale Erfahrungen mit Unterricht und Schulleben. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim; Basel, S. 78-93.
- Ratzki, A. (2009): Integriertes Bildungssystem oder Verwaltung von Bildungsprivilegien? In: Dokumentation zur Frühjahrstagung 2009 des Arbeitskreises Bildung und Erziehung bei Attac Köln und des Friedensbildungswerks Köln: Bildung in Deutschland – Ansprüche und Wirklichkeit, S. 11-21.
In: www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/090722_bildung_in_deutschland.pdf.
- Regierung von Unterfranken (Hrsg.) (2007): Mobile Sonderpädagogische Dienste. Rahmenkonzept und Qualitätsmerkmale. Würzburg.
- Reh, S./Schütz, A. (2008): Ganztagschule: Bessere Bildungschancen für alle? In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule als Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim u.a., S. 156-166.
- Reiser, H. (2007): Sonderpädagogische Förder-/Beratungszentren: Das Zentrum für Erziehungshilfe (Berthold-Simonsohn-Schule) der Stadt Frankfurter am Main. In: Reiser, H., Willmann, M./Urban, M. (Hrsg.): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn, S. 175-198.
- Reiser, H./Willmann, M./Urban, M. (2008): Integrierte schulische Erziehungshilfe. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen u.a., S. 651-668.
- Rosenberger, M. (1998): Zur Entwicklung der Idee einer »Schule ohne Aussonderung«. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied u.a., S. 12-37.
- Rösner, E. (2008): Gemeinschaftsschule – Konzept und Akzeptanz eines neuen Schulmodells. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim; Basel, S. 34-49.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005a): Handbuch der Förderdiagnostik in Sachsen. Handlungs- und Arbeitsgrundlage zum Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an den allgemein bildenden Förderschulen, Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien und berufsbildenden Schulen.
In: www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/hb_foerderdiagnostik.pdf.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005b): Rahmen für Gemeinschaftsschulen vom 15. Juli 2005. Az.: 3-6411.40/30/1.
In: www.gemeinschaftsschule-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Gemeinschaftsschule/leitlinien_gemeinschaftsschulen.pdf.
- Sack, L. (2008): Gemeinschaftsschule als Antwort auf großstädtische Konfliktlagen. Die »»Pilotphase Gemeinschaftsschule«« in Berlin. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim; Basel, S. 59-70.
- Sander, A. (1998): Schulorganisatorische Formen und Aspekte. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung - Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung

- behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied u.a., S. 54-65.
- Sander, A. (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, A./Boppel, W./Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.–16. November 2001 in Schwerin, S. 143-164. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html>.
- Sander, A. (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Chancen und Schwierigkeiten einer Schule für alle“, im Rahmen der didacta – die Bildungsmesse Köln, 11. und 12.02.2004, S. 62-67.
- Sander, A. (2007): Zu Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlage – Methoden – Alternativen. 3. überarbeitet und erweiterte Auflage. Weinheim u.a., S. 14-32.
- Schlee, J. (2002): Was kann Diagnostik für die pädagogische Praxis leisten? Zu den Ansprüchen sogenannter Förderdiagnostik. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel, S. 181-193.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (16. Wahlperiode): Die Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems – Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschulen, Antrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, Drucksache 16/2560. In: <http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl16/drucks/2500/drucksache-16-2560.pdf>.
- Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz – SchulG) vom 24. Januar 2007, letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert (Art. 1 Ges. v. 28.01.2011, GVOBI. S. 23).
- Schnell, I. (2003): Der Beitrag der Integrationsforschung zur Ermöglichung Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung. In: Feuser, G. (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main u.a., S. 75-88.
- Schnell, I. (2006): An den Kindern kann’s nicht liegen. Zum aktuellen Stand gemeinsamen Lernens von Mädchen und Jungen mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf in der Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für integrative Erziehung, 14/4, S. 195-213. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schnell-schule.html>.
- Schöler, J. (1993): Integrative Schule – integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg
- Schöler, J. (1998): Entwicklungen im Ausland. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied u.a., S. 40-53.
- Schöler, J. (2005): Zum Stand der gemeinsamen Bildung in Berlin, Deutschland und anderswo. In: Von der Integration zur Inklusion. Kinder und Jugendliche mit Behinderung gehören auch in der Schule dazu, S. 20-26.
In: www.gew-berlin.de/documents_public/tagung_inklusion.pdf.
- Schuck, K. D. (2000): Diagnostik. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Bern, S. 233-249.
- Schuck, K. D. (2001): Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart u.a., S. 63-67.
- Schuck, K. D. (2010): Pädagogische und sonderpädagogische Unterstützungssysteme neu gestalten. In: Hamburg macht Schule, Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte, Heft 1/2010, 22. Jahrgang, S. 8.
- Schumann, B. (2009): Pragmatische Scheinlösungen oder ein demokratisches Schulsystem? In: Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, II/2009, S. 11-18. In: <http://www.ggg-nrw.de/GiN/2009b/2009b.pdf>.
- Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG) vom 26. Januar 2004 (GVBI. S. 26), das zuletzt durch Gesetz vom 25. Januar 2010 (GVBI. S. 14) sowie durch Artikel I des

Gesetzes vom 25. Januar 2010 (GVBl. S. 22) geändert worden ist.

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz – SchulG M-V). Vom 13.02.2006 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2006,3, S. 41ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 12.07.2010 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2010,13, S. 383ff.).

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW-SchulG). Vom 15.02.2005 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 59.2005,8, S. 102ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 17.12.2009 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 63.2009,41, S. 863f.).

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG) in der Fassung Bek. Vom 16.07.2004. SächsGVBl Jg. 2004 BI.-Nr. 15 S. 298 Fsn-Nr.: 710-1 Fassung gültig ab: 05.06.2010.

Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Volksschulordnung – F, VSO-F). Vom 11. September 2008 (GVBl S. 731; ber. S. 907), Bayern.

Schultheis, J. R. (1980): Forschungsergebnisse zur schulischen Integration verhaltensauffälliger Schüler – Diskussion des Problemstandes. In: Schindele, R. (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Rheinstetten, S. 215-247.

Seitz, S. (2003): Wege zur inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In: Feuser, G. (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main, S. 91-104.

Senat von Berlin (31.01.2011): Mitteilung – zur Kenntnisnahme – über Gesamtkonzept „Inklusive Schule“. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: www.eltern-beraten-eltern.de/wp-content/uploads/2011/02/Konzept-inklusive-Schule.pdf.

Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (2002): Sonderpädagogische Förderung Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II.

Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen (2009): Bremer Schulgesetze. In: www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Fassung1.pdf.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Bildung für Berlin. Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung. Förderplanung.

In: http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischer_foerderschwerpunkt/Handreichung2_Foerderplanung.pdf.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2007): Grundlagen für die Pilotphase der Gemeinschaftsschule. In: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/grundlagen_pilotphase_gemeinschaftsschule.pdf?start&ts=1291210980&file=grundlagen_pilotphase_gemeinschaftsschule.pdf.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2008): Bildung für Berlin. Kooperation von Schule und Jugendhilfe zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung.

In: www.horizontev.de/pdf/Handlungsempfehlung%20SenBWF%20Koop.SchulJug%20-%20Sept%202008.pdf.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2009): Berliner Schule. Berlin steigt ein: Neues Lernen. Gleiche Chancen.

In: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/schulreform/bildungsfahrplan.pdf?start&ts=1251470068&file=bildungsfahrplan.pdf.

Smith, T. E.C. (2004): Teaching student with special needs in inclusive settings. 4. ed. Boston u. a.

Sozialgesetzbuch (SGB):

– Achstes Buch (VIII, Kinder- und Jugendhilfe): zuletzt geändert durch Art. 12 G v. 6.7.2009/1696.

– Neuntes Buch (IX, Rehabilitationen und Teilhabe behinderter Menschen): zuletzt geändert

- durch Art. 4 G v. 5.8.2010/1127.
- Zwölftes Buch (XII, Sozialhilfe): zuletzt geändert durch Art. 21 G v. 9.12.2010/1885.
- Speck, O. (1984): Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. Grundlagen zu einer Verhaltensgestörtenpädagogik. 2. durchgesehene Auflage. Berlin.
- Speck, O. (2001): Verbessert die Evaluation von Unterricht das Lernen? Die Qualität von Unterricht in der öffentlichen Kritik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52, H. 1, S. 310-316
- Speck, O. (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 5. neu bearbeitete Auflage. München.
- Speck, O. (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 6. Überarbeitete Auflage. München.
- Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München u.a.
- Spieß, W. (2004): Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55, H. 3, S. 128-136.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München (Hrsg.) (2010a): Gebundene Ganztagschulen in Bayern. Anregungen und Hilfestellungen zur praktischen Umsetzung.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München (Hrsg.) (2010b): Offene Ganztagschulen in Bayern. Anregungen und Hilfestellungen zur praktischen Umsetzung
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München (Hrsg.) (2010c): Mittagsbetreuung an bayerischen Grundschulen. Anregungen und Hilfestellungen zur praktischen Umsetzung. Überarbeitete Version von „Handreichung zur Mittagsbetreuung an Volksschulen“ (1993, genehmigt durch KWMS vom 25. Juli 1994 Nr. III/6-04345-8/107656).
- Stein, R. (2006): Professionalität (einschließlich Supervision und Qualitätssicherung). In: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 331-344.
- Stein, R. (2008): Grundwissen Verhaltensstörungen. Schorndorf.
- Stein, R. (2009a): Basiswissen Sonderpädagogik – eine Einführung. In: Stein, R./Bless, D. O. (Hrsg.): Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen. Baltmannsweiler, S. 1-15.
- Stein, R. (2009b): Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen. In: Stein, R./Bless, D. O. (Hrsg.): Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen. Baltmannsweiler, S. 16-33.
- Stein, R./Fass, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Berlin.
- Stein, R./Stein, A. (2006): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn.
- Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin (2010): Jahresbericht 2009/2010. Fachartikel, Berlin.
- Stiller, K.-T. (2009): Elternarbeit. In: Opp, G/Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 463-470.
- Textor, A. (2007): Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Bad Heilbrunn.
- Theis, J. (2007): Die wechselnde Bedeutung der äußeren Differenzierung in der Geschichte der Gesamtschule. In: Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, II/2007, S. 12-14. In: <http://ods.dokom.net/ggg/GiN/2007b.pdf>.
- Theunissen, G. (2006): Verhaltensauffälligkeiten aus pädagogischer Sicht. In: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung – Möglichkeiten der Prävention – Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 10.11.2006 in Kassel, Hennicke, Klaus (Hrsg.). In: www.dgsgb.de/downloads/band%2015.pdf.

- Theunissen, G. (2008): Positive Verhaltensunterstützung – ein pädagogisch-therapeutisches Konzept zum Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Menschen mit intellektueller Behinderung. In: Heilpädagogik online, 1/08, S. 20-51. In: http://heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0108.pdf.
- Thüringer Kultusministerium (2008): Fachliche Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung in Thüringen. In: www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/brosch_re_sonderp_dagogische_f_rderung.pdf.
- Trommsdorff, G. (1987): Behinderte in der Sicht verschiedener Kulturen. In: Klauer, K. J./Mitter, W. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Vergleichende Sonderpädagogik. Berlin, S. 23-47.
- Urban, M./Reiser, H./Willmann, M. (2008): Ambulante/Mobile Hilfen. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen u.a., S. 668-685.
- Verband Sonderpädagogik e.V. (2004): Positionen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bachelor-Master-Modell (I: und II. Phase). In: www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/upload/pdf/schardt/Positionen_neu/Bachelor.pdf.
- Verband Sonderpädagogik e.V. (2007): Standards der sonderpädagogischen Förderung. In: http://verband-sonderpaedagogik-dortmund.de/Texte/Standards_8_12_07.pdf.
- Verband Sonderpädagogik e.V. (2008): Standards der sonderpädagogischen Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 02, S. 42-64.
- Verband Sonderpädagogik, Landesverband Hamburg e.V. (Hrsg.) (2009): Eckpunkte Sonderpädagogische Förderung. In: www.leben-mit-behinderung-hamburg.de/uploads/media/25-01-2010Umsetzung-Eckpunkte_CDU-GAL_02.pdf.
- Vernooij, M. A. (1994): Das sonderpädagogische Förderzentrum – eine neue Möglichkeit der institutionalisierten Hilfe für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten? In: Goetze, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Innovationen. Bad Heilbrunn, S. 41-57.
- Vernooij, M. A. (1997): Das Lehramt für Sonderpädagogik und seine universitäre Ausbildung in der Zukunft. In: Wittrock, M. (Hrsg.): Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Beiträge zur zukünftigen Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der sonderpädagogischen Arbeit und universitären Ausbildung. Berlin, S. 43-61.
- Vernooij, M. A. (2005): Erziehung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Paderborn; München u.a.
- Vernooij, M. A. (2008): Therapeutisch orientierter Sonderunterricht (TOS) bei Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen u.a., S. 810-824.
- Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die integrative Unterrichtung von Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen (Schulintegrationsverordnung – SchIVO) vom 3. August 2004 (Berichtigt durch Ber. Vom 23. August 2004 (SächsGVBl.S.416)).
- Verordnung – Schulordnung – über die gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten in Schulen der Regelform (Integrations-Verordnung). Vom 4. August 1987 (Amtsbl. S. 972) – zuletzt geändert durch VO 21. November 2000 (Amtsbl. S. 2036). Saarland.
- Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung – SopädVO). Vom 19. Januar 2005 (GVBl. S. 57) in der Fassung vom 23. Juni 2009 (GVBl. S. 309). Berlin.
- Verordnung über die sonderpädagogische Förderung an öffentlichen Schulen (Sonderpädagogikverordnung). Vom 24. April 1998 (Brem.GBl. S. 113-224-a-22). Bremen.

Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung-SopV). Vom 02. August 2007 (GVBl.II/07, [Nr. 16], S.223), geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 10. Juli 2009 (GVBl.II/09, [Nr. 22], S.433). Brandenburg.

Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Vom 1. November 1997 (Nds.GVBl. S. 458; SVBl. 11/1997 S.384). Niedersachsen.

–Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs: Erl. d. MK v. 6.11.1997-301-81006/2 (SVBl. 11/1997 S. 385) – VORIS 22410 01 70 00 001.

Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007.

Von Saldern, M. (2008): Schulstrukturen und Qualitätsentwicklung von Schule in der Bundesrepublik Deutschland. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 69-82.

Weigt, M. (1998): 25 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und was davon schulpolitisch übrigblieb. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 2-98. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-empfehlungen.html>.

Weiß, H. (2009): Armut und soziale Benachteiligung: Bedingungen einer kontextorientierten Sonderpädagogik. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 85-92.

Wenzler, I. (2003): Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule: Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt. In: Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (Hrsg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim; München, S. 65-86.

Wenzler, I. (2007): Mit der Gesamtschule zur gemeinsamen Schule für alle, in: Marxistische Blätter, Zeitschrift für wissenschaftlichen Sozialismus, Frankfurt am Main, 06.03.2007. In: <http://www.linksnet.de/de/artikel/20388>.

Wernstedt, R. (2010a): Einführung. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen, Schriftreihe des Netzwerk Bildung. Berlin, S. 5-7.

Wernstedt, R. (2010b): Zehn Punkte. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen, Schriftreihe des Netzwerk Bildung. Berlin, S. 11-19.

Wilhelm, M., Binting, G., Eichelberger, H. u.a. (2002): Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten. Ein Handbuch zur integrativen Lehrer/innenaus- und Weiterbildung. Innsbruck; München u.a.

Willmann, M. (2007a): Die Schule für Erziehungshilfe/Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In: Reiser, H./Willmann, M./Urban, M. (Hrsg.): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn, S. 13-69.

Willmann, M. (2007b): Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) in der Hansestadt Hamburg. In: Reiser, H./Willmann, M./Urban, M. (Hrsg.): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn, S. 247-285.

Willmann, M. (2008a): Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation. Theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA. Hamburg.

Willmann, M. (2008b): Grenzen der schulischen Integration von Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen in den USA. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 59, H. 4, S. 162-173.

Willmann, M. (2008c): Schule für Erziehungshilfe, Förderschule im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädago-

gik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen u.a., S. 686-700.

Willmann, M. (2010a): Schulische Erziehungshilfe. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Stuttgart, S. 67-75.

Willmann, M. (2010b): Verhaltensstörungen als Erziehungsproblem: Zur pädagogischen Position im Umgang mit schwierigem Verhalten. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Stuttgart, S. 205-214.

Willmann, M./Reiser, H./Urban, M. (2008): Kooperation und Beratung zwischen Lehrkräften an Regelschulen zu Fragen der schulischen Erziehungshilfe. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen u.a., S. 950-970.

Wischer, B. (2009): Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. TIPP (Teachers in Practice and Process), Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog.

In: www.teachers-ipp.eu/handbuch.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf.

Wischer, B./Lojewski, J. (2009): Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität im Referendariat. Ergebnisse einer Befragung von AusbilderInnen. Projektbericht TIPP (Teachers in Practice and Process). In: www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/Endbereich_1_Heterogenitaet.pdf.

Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. In: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf.

Wocken, H. (1988a): Bilanz und Perspektiven des Schulversuchs, Integrationsklassen. In: Wocken, H./Antor, G./Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg, S. 49-60.

Wocken, H. (1988b): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, H./Antor, G./Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg, S. 199-274.

Wocken, H. (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik, Heft 1, 34-38.

Wocken, H. (2007): Programmatik und Konzeption einer Schule für alle. In: Ist die Förderschule überflüssig? Fachtagung, Reader zur Veranstaltung am 25. September 2007, Erfurt, Thüringer Landtag, S. 6-12.

In: www.pds-fraktion-thueringen.de/publikation/foederschule.pdf.

Wocken, H. (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Vortrag bei der 23. Jahrestagung der Integrations- und InklusionsforscherInnen in Frankfurt am 26.2.2009.

Wocken, H. (2010a): Restauration der Stigmatisierung! Kritik der schwarz-grünen „Integrationsreform“.

In: www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-438/WockenRestauration.pdf.

Wocken, H. (2010b): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik.

In: <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf>.

Wocken, H./Antor, G. (Hrsg.) (1987): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Solms-Oberbiel.

Wocken, H./Hurling, W. (1991): Ambulante Sonderpädagogik – Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Statements. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42, Heft 2, S. 104-115.

Literatur von koreanischen Autorinnen und Autoren

An, Do Youn (2008): 통합교육 환경 내에서의 특수교사의 협력 유형 분석 (A Study Based on Grounded Theory of Collaborationtype The Special Education Teacher). 특수교육연구, Vol. 15, No. 1, S. 89-109.

- Bang, Myeong Ae (2004a): 정서·행동장애 학생의 이해와 교육 (Schülerinnen und Schüler mit Emotional/Behavioral Disorders verstehen und fördern). 직무연수, Vol.-No.7, S. 101-108.
- Bang, Myeong Ae (2004b): 장애학생의 개별화교육계획 (Individualisierte Erziehungsplanung von den Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen). 직무연수, Vol. – No. 11, S. 159-170.
- Byun, J. I./Jo, S. O./Choi, J. C./Park, H. J./Kim, I. S. (2009): 2009 년 방과후학교 운영 실태 조사 및 성과 분석 연구 (Study on the Investigation of After-School Program Operation and Performance Analysis 2009). 한국교육개발원.
- Choi, Jung Ok (2005): 특수교육의 개요 (Grundriss der sonderpädagogischen Förderung). Choi, Jung Ok et al.: 특수아동의 이해와 교육 (Verstehen und Fördern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf), S. 1-16. 서울: 교육과학사.
- Choi, Seung Gyu/Kim, Byeong Ha (2001): 대학원 수준의 특수교사 양성 교육과정의 편성 및 운영에 대한 실태 분석 (The Analysis on Organization and Management of Curriculums for Special Teacher's Education at Graduate Level). 특수교육재활과학연구, Vol. 40, No. 2, S. 69-88. 대구대학교 특수교육재활과학연구소.
- Han, Gyeong Geun (2008): 삶의 질을 향상시키기 위한 기본교육과정 (Das Grundcurriculum zur Verbesserung der Lebensqualität). 현장특수교육, Vol. 15 No. 2.
- Han, Hong Seok (2004): 특수교육진흥법상의 정서장애 교육대상자에 대한 명칭과 정의의 대안적 고찰 (The alternative review about the terms and definition to the emotionally disturbed on the Special Education Promotion Law). 특수교육연구, Vol. 11 No. 2, S. 179-203.
- Han, Hyeon Min (2003): “치료교육”의 해체와 특수교육의 재구성: 배경과 그 이후 (Deconstruction of “Therapeutic Education” and Reconstruction of Special Education: Its Background and After That Time). 특수교육저널: 이론과 실천, Vol. 4, No.4, S. 501-524.
- Han, Hyeon Min/Oh, Se Ung (2003): 특수교육진흥법 규정의 분석과 해석 2 (The Analysis and Interpretation on the Provisions of the Special Education Promotion Law 2). 특수교육연구, Vol. 10, No. 2, S. 37-71.
- Jeon, Byeong Un (2011): 중등특수교사 양성 과정에서 교과과정의 문제점과 개선방안 (A Study on the Problems and Improvement of the Subject Instruction for Secondary Special Education Teachers). 특수교육연구, Vol. 45, No. 4, S. 115-132.
- Jeon, Byeong Un/You, Jae Yeon (2009): 특수교육과 교과교육 (Sonderpädagogische Förderung und Fachunterricht). 서울: 교육과학사.
- Jeon, Heon Seon (1999): 치료교육활동 교육과정의 성격 및 운영 체제 구안 (A Study on the Characteristics and Administration System of Therapeutic Education Services Curriculum). 특수교육연구, Vol. 22, No.1, S. 57-76.
- Jeon, Heon Seon (2004): 제 7 차 교육과정 치료교육 영역의 내용과 지도방법 (Inhalte und Fördermaßnahmen für therapeutische Erziehung im Siebten Bildungscurriculum). 자격연수, Vol. - No.4, S. 33-40.
- Jo, Seon Deok (1990): 행동평정척도에 의한 정서장애 유형 실태조사 (Eine Erhebung zu den Erscheinungsbildern der Verhaltensstörungen mit Hilfe der Behavior Rating Scale). 학생생활연구, Vol. 18, No., S. 15-46. 공주대학교 학생생활 연구소.
- Jung, Dae Young (1995): 개별화교육의 배경과 실천과정 (Der Hintergrund und Realisierungsprozess individualisierter Förderung). 현장특수교육, Vol. 2, No. 3, S. 8-19.
- Jung, Dae Young (1996): 정서장애학교의 개별화 교육계획 수립과 운영 (Planung und Durchführung des „Individualized Education Plan“ in den Sonderschulen für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen). 특수교육 정책연구 보고서, Vol.-No.4, S. 1-90. 안산: 국립특수교육원.
- Jung, Dae Young (1997): 순회교육의 운영 방향 (Durchführungsrichtlinien der Mobilen Sonderpädagogischen Erziehung). 현장특수교육, Vol. 4, No. 3, S. 8-29.
- Jung, Dae Young (2005): 통합교육의 동향과 발전과제 (Entwicklungstendenzen und -aufgaben sonderpädagogischer Förderung). Kim, Yun Ok et al.: 특수아동교육의 실제, S. 35-62. 서울: 교육과학사.

- Jung, Dong Young (2002): 모든 학생의 교육성과 제고를 위한 특수교육 발전 종합계획 (2003-2007) (Gesamtentwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung zur Verbesserung des Bildungserfolgs bei allen Schülerinnen und Schülern). 현장특수교육, Vol.9, No.2, S. 38-43.
- Jung, Dong Young (2004): 특수교육 정책 및 관련 법규 (Politik und Gesetze für sonderpädagogische Förderung). 직무연수, Vol.-No. 11, S. 53-67.
- Jung, Dong Young (2010): 통합교육 시대의 특수교육 교과교육 실행 방향과 지원과제 (Durchführungsrichtlinien und Aufgaben zur Verbesserung des Fachunterrichts bei der integrativen und sonderpädagogischen Förderung). 한국특수교육학회 학술대회, Vol. 2010, No. 1, S. 43-51.
- Jung, Dong Young/Kim, Hyeong Il/Jung, Dong Il (2001): 특수교육 요구아동 출현율 조사 연구 (A Survey on the Prevalence of Children with Special Needs). 연구보고서, Vol. - No.1. 안산: 국립특수교육원.
- Jung, Eun (2003): 학문일반론적 논의를 통한 특수교육학의 재조명 (Study on Special Education based on the general discussion of the science). 특수교육저널: 이론과 실천, Vol. 4, No. 3, S. 1-15.
- Jung, Gui Sun/Kim, Hyeon Jin (2005): 방과 후 통합 볼링 프로그램이 장애학생과 비장애학생의 사회적 능력에 미치는 효과 (The Effects of the Inclusive Bowling Leisure Program on Social Competences of Students with and without Disabilities in Junior High School). 특수교육연구, Vol. 12, No. 2, S. 197-219.
- Jung, Hae Dong (2008): 교과교육과 특수교육 교사 (Fachunterricht und Sonderpädagogische Lehrkräfte). 한국특수교육교과교육학회: 특수교육 교과교육론, S. 41-68. 서울: 교육과학사.
- Jung, Hee Sub (2008): 특수교육 교과교육의 쟁점과 전망 (Fragen und Perspektiven des Fachunterrichts in der sonderpädagogischen Förderung). 한국특수교육교과교육학회: 특수교육 교과교육론, S. 415-444. 서울: 교육과학사.
- Jung, Hee, Sub/Kim, Won Gyeong/Park, Seong Woo/Woo, Lee Ku/Lee, Dong Gyun (2006): 특수교육 지원대상자를 위한 특수학급 운영 편람 (Praxishandbuch der Sonderklasse). 안산: 국립특수교육원.
- Jung, Hee Sub/Park, Hye Jun/Cho, Kyu Young/ Kim, Hye Young/Shin, Young Suk (2006): 한국 특수교육기관의 운영 실태 및 교육 만족도 조사 연구 (Analytical Research on the Status of the Management of Special Education Institutes). 안산: 국립특수교육원.
- Jung, Hee Sub/Han, Hyeon Min/Kim, Hyang Ji (2004): 특수교육 행·재정 지원 실태 분석 (An Analytic Study on the Status-Quo of Administrative and Financial Supports for Special Education). 연구보고서, Vol.- No. 6.
- Jung, Jung Jin (2002): 특수교사 양성체제의 발전방향 (Special Education Teacher Education System). 한국교사교육, Vol. 19, No. 1, S. 83-111.
- Jung, Jung Jin (2010): 특수교육에서 교과교육의 전문성 재고 (Qualitätsverbesserung des Fachunterrichts bei der sonderpädagogischen Förderung). 한국특수교육학회 학술대회, Vol. 2010, No. 1, S. 1-12.
- Jung, Jung Jin/Kim, Dong Il/Shin, Gyeon Ki (2002): 특수교사의 양성체제 (Special Education Teacher Education System). 학술대회자료집, Vol.-No. 36, S. 119-161.
- Kang, Gyeong Sook (2005): 아시아-태평양 지역의 통합교육 현황 비교분석 (A Comparative Study on Inclusive Education in the Asia-Pacific Region). 국제 세미나 자료집, Vol. 2005, No.-, S. 311-374.
- Kang, Gyeong Sook (2008): 특수교육과 교과내용의 조직 (Sonderpädagogische Förderung und Gestaltung der Inhalte der Unterrichtsfächer). 한국특수교육교과교육학회: 특수교육 교과교육론, S. 147-184. 서울: 교육과학사.
- Kang, Gyeong Sook/Kwon, Taeg Hwan/Kim, Soo Youn/Kim, Eun Joo (2000): 세 학교의 통합교육 운영 (Implementation of inclusive education in three elementary schools). 통합교육 시범학교 운영사례집, Vol. 2000, No.-.
- Kang, Jeong Hee (2005): 특수교육학 (Sonderpädagogik). 서울: 희소.
- Kim, Byeong Ha (1994): 통합교육의 개념 (Das Konzept integrativer Förderung). 현장특수교육,

Vol. 1, No.-1994, S. 119-124.

Kim, Byeong Ha (2000): 특수교육 패러다임 이동과 특수학교의 재구조화 (Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik und Restrukturierung der Sonderschule). 국내세미나 자료집, Vo.-No.7, S. 7-37.

Kim, Byeong Ha/Kang, Young Woo (1980): 한국 특수교육 교사양성 제도 및 양성과정의 모형연구 (System and Curriculum for Teachers Preparation of Special Education in Korea). 특수교육연구, Vol. 8, No. -, S. 101-131. 한사대학 특수교육연구소.

Kim, Byeong Ha/Kim, Seung Kuk/Kim, Young Hwan/Kim, Won Gyeong/Lee, Yu Hun/Jung, Dong Young (1997): 특수학교 교사 양성체제 개선방안 (Verbesserung des Ausbildungssystems der Sonderschullehrkräfte). 연구보고서, Vol. - No.4, S. 1-228. 안산: 국립특수교육원.

Kim, Dong Hyeon/You, Young Hwan/Kim, Joa Jung/Cheon, Gyeon Cheol/Lee, Cheong Ryong/Kim, Bong Su (2005): 발달장애학생을 위한 웹기반 의사소통능력신장 프로그램의 개발과 적용 사례 (The applied cases and the development of the web-based programs which are used of the extension of the mutual understanding ability, for the children who have developmental disability). 연구보고서, Vol.- No. 10. 안산: 국립특수교육원.

Kim, Dong Il/Lee, Tae Soo (2003): 특수교육과의 교육과정 분석 (Analysis of the Special Education Program for the Teaching Licensure in Korean Universities). 특수교육, Vol. 2/2, S. 5-33.

Kim, Ee Gyeong/Kim, Kap Sung/Kim, Do Ki/Kim, Eun Young (2006): Improving School Leadership, Country Background Report for Konrea. Korean Educational Development Institute. In: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/46/39279389.pdf>.

Kim, Eun Joo/Kwon, Taeg Hwan/Kim, Joung Gyun/Park, Hyun Ok (2003): 통합학급 운영 실태 분석 연구 (Analytic Research on the Status of the Management of Inclusive Classroom). 연구보고서, Vol.-No. 12. 안산: 국립특수교육원.

Kim/Eun Suk/Lee, Jeong Hyeon (2009): 2008 특수교육실태조사. 특수교육기관 및 교육과정 운영 실태 (Untersuchung zur sonderpädagogischen Förderung für das Jahr 2008. Ist-Stand der sonderpädagogischen Einrichtungen und Curricula). 현장특수교육, Vol. 16, No. 1.

Kim, Hee Gyu (2008): 특수교육 교과교육의 실제 (Praxis des Fachunterrichts in der sonderpädagogischen Förderung). 한국특수교육교과교육학회: 특수교육 교과교육론, S. 363-413. 서울: 교육과학사.

Kim, Hyeon Jin (2004): Inclusive Education for Children with Multiple Disabilities in Korea. The Asia-Pacific Journal of Inclusive Education, Vol. 1, No.-, S. 169-176.

Kim, Hyeon Jin (2008): 2008 년 개정 특수학교 교육과정 총론의 이해 (Zum Verstehen des „Handbuchs des geänderten Bildungscurriculums für die Sonderschule“ 2008). 현장특수교육, Vol. 15, No. 2.

Kim, Ju Young/Kim, Byeong Ha/Lee, Mi Seon/Lee, You Hun (2000): 특수학교의 재구조화 방안 (Strategies for Special School Restructuring). 연구보고서, Vol. - No. 2. 안산: 국립특수교육원.

Kim, Jung Kwon (2004): 정보사회 특수교육의 패러다임 (Paradigmen sonderpädagogischer Förderung in der Informationsgesellschaft). 직무연수. Vol.-No. 9-10, S. 27-39.

Kim, Jung Kwon/Kim, Byeong Ha (1988): 특수교육 교사양성 제도와 과정의 개선 연구 (Studie zur Verbesserung des Ausbildungssystems und -curriculums sonderpädagogischer Lehrkräfte). 특수교육연구, Vol. 15, No.-, S. 1-47. 대구대학교특수교육연구소.

Kim, Myeong Su (2003): 교원 양성체제와 신규임용 (Lehrerbildungssystem und Lehrereinstellung). 학술대회자료집, Vol.-No. 39, S. 29-78.

Kim, Nam Soon/Kim, Kyung Shin/Park, Suk Il (2010): 일반교원양성과정에서 특수교육 관련 교과목의 운영 실태 (Current Status of Curriculum on Special Education on General Teacher-Training Course). 한국특수교육학회 2010 추계학술대회 자료집, Vol. 45, No. 3, S. 205-223.

Kim, Seong Ae (1996): Im Spannungsfeld von Sonderpädagogik und integrativer Pädagogik. Neue Aufgaben, Perspektiven und Wege aus dem Sonderklassen-System in Korea, Univ. Köln, Diss., 1995. Aachen.

Kim, Seong Ae (1997): 통합교육의 효율적인 운영방안 (Richtlinien für eine wirksame Durchführung integrativer Förderung). 현장특수교육, Vol. 4, No.4, S. 22-33.

Kim, Seong Ae (2004): 장애학생의 통합교육 (Integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen). 직무연수, Vol. - No. 12, S. 123-135.

Kim, Seung Kook (1987): Republik Korea. In: Klauer, K. J./Mitter, W. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Vergleichende Sonderpädagogik. Berlin, S. 724-741.

Kim, Seung Kook (2003): 특수교육의 발전과 통합교육의 추진 (Entwicklung Sonderpädagogischer Förderung und Fortschritte Integrativer Förderung). 도서출판: 특수교육.

Korea Institute for Special Education (Hrsg.) (1996): 특수학급의 개별화 교육계획 수립과 운영. 초등학교를 중심으로 (Erstellung und Durchführung des Plans für individualisierte Förderung in der Sonderklasse – für die Grundschule). '96 특수교육 정책연구 보고서.

Korean Educational Development Institute (Hrsg.) (2010): 방과후학교 (After-School). 징검다리, 봄호.

Koreanische Gesetze:

- Grundgesetz: Verabschiedung am 17.07.1948, umfassende Änderung am 29.10.1987.
- Bildungsgrundgesetz: Verabschiedung am 13.12.1997, letzte Änderung am 21.03.2008.
- Bildungsgesetz für Elementare und Sekundare Schulen: Verabschiedung am 13.12.1997, letzte Änderung am 27.12.2010.
- Gesetz für Sondererziehung: Verabschiedung am 31.12.1977, umfassende Änderung am 07.01.1995, Abschaffung am 25.05.2007
- Sonderpädagogisches Gesetz für Menschen mit Behinderungen: Verabschiedung am 25.05.2007, In-Kraft-Treten am 26.05.2008, letzte Änderung am 04.06.2010.
 - Ausführungsanordnung: Verabschiedung am 26.05.2008, letzte Änderung am 12.07.2010.
 - Durchführungsbestimmung: Verabschiedung am 12.06.2008, letzte Änderung am 20.12.2010.
- Fürsorge Gesetz für Menschen mit Behinderungen: Verabschiedung am 1981, umfassende Änderung am 08.02.1999, letzte Änderung am 04.01.2011.
- Gesetz über Diskriminierungsverbot und Rechtsschutz von Menschen mit Behinderungen: Verabschiedung am 10.04.2007, letzte Änderung am 11.05.2010.

Koreanisches Bildungsministerium (Ministry of Education, Science and Technology) (1991): 특수학급 운영의 이론과 실제 (Theorie und Praxis der Führung der Sonderklassen).

Koreanisches Bildungsministerium (1993): 특수교육백서 (Handbuch für sonderpädagogische Förderung). 도서출판: 특수교육.

Koreanisches Bildungsministerium (1998a): 특수학교교육과정 (Das Siebte Bildungscurriculum für die Sonderschule).

Koreanisches Bildungsministerium (1998b): 특수교육 발전 종합계획 ('98-02) (Gesamtentwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung 1998-2002).

Koreanisches Bildungsministerium (2006a): 방과후학교 바우처 제도 도입 방안 연구 (Eine Studie zur Einführung des „Voucher-Systems“ für „After-School-Programme“).

Koreanisches Bildungsministerium (2006b): 학교교육력 제고를 위한 교원양성체제 개선방안 (Verbesserungsmaßnahmen des Lehrerausbildungssystems zur Qualitätsverbesserung der Schulbildung).

Koreanisches Bildungsministerium (2007a): 특수교육 연차보고서 (Jahresbericht für sonderpädagogische Förderung, Parlamentsbericht). 정기국회 보고자료.

Koreanisches Bildungsministerium (2007b): 2007 년도 특수교육 운영계획 (Führungsplan sonderpädagogischer Förderung für das Jahr 2007).

Koreanisches Bildungsministerium (2007c): 2007 년도 특수교육 실태조사서 (Untersuchungsbericht zum Ist-Stand sonderpädagogischer Förderung 2007).

- Koreanisches Bildungsministerium (2007d): 2007 학년도 방과후 학교 운영 기본계획안 (Planungs-entwurf zur Durchführung der “After-School-Programme“. Schuljahr 2007).
- Koreanisches Bildungsministerium (2008a): 2008 특수교육 연차보고서 (Jahresbericht für sonderpädagogische Förderung, Parlamentsbericht). 정기국회 보고자료.
- Koreanisches Bildungsministerium (2008b): 2008 년도 특수교육 운영계획 (Führungsplan für sonderpädagogische Förderung für das Jahr 2008).
- Koreanisches Bildungsministerium (2008c): 특수학교 교육과정 해설서제 1 권, 제 2 권 (Handbuch/erster und zweiter Band des Siebten Bildungscurriculums für die Sonderschule).
- Koreanisches Bildungsministerium (2009a): 2009 년도 특수교육 운영계획 (Führungsplan für sonderpädagogische Förderung für das Jahr 2009).
- Koreanisches Bildungsministerium (Hrsg.) (2009b): 통합학급 및 특수학급 교육과정 편성·운영 자료 (Gestaltung sowie Durchführung des Bildungscurriculums der Integrations- und Sonderklasse).
- Koreanisches Bildungsministerium (2010a): 2010 특수교육 연차보고서 (Jahresbericht für sonderpädagogische Förderung, Parlamentsbericht). 정기국회 보고자료.
- Koreanisches Bildungsministerium (2010b): 2011 년도 특수교육 운영계획 (Führungsplan für sonderpädagogische Förderung für das Jahr 2011).
- Ku, Bon Kwon et al. (2004): 특수교육학 (Sonderpädagogik). 서울: 교육과학사.
- Lee, Hio Ja (2003): 특수교육 강화방안과 현안과제 (Verbesserungsmaßnahmen und Aufgaben sonderpädagogischer Förderung) . 특수학교장 워크숍 자료집, Vol.-No. 4, S. 37-47.
- Lee, In Suk (2009): 학교에서의 치료지원서비스의 실제 (Praxis des „Special Education Related Therapeutic Service“ in der Schule). 현장특수교육, Vol. 16, No. 4.
- Lee, Jae Ho (2003): 제 2 차 장애인 복지 발전 5 개년 계획(안)의 특수교육발전 종합계획 ('03-'07) 평가와 정책 제언 (Evaluation und Vorschläge für den „Fünffjahr-Entwicklungsplan für sonderpädagogische Förderung“ (03-07) im Entwurf des „2. Fünffjahr-Entwicklungsplans für Fürsorge von Menschen mit Behinderung“). 지방자치연구, Vol. 5, No. 1.
- Lee, Mi Seon/Kim, Tae Jun/Lee, You Hoon/Cho, Kwang Sun (2005): 특수교육지원센터 운영 방안 연구 (A Study on Strategies for Management of Local Special Education Support Centers). 연구보고서, Vol.- No. 7. 안산: 국립특수교육원.
- Lee, Mi Seon/Lee, You Hoon/Cho Blair, Kwang Sun/Kim, Tae Jun (2006): 한국의 특수교육지원센터 운영 실태와 요구 분석 (Analysis of Current Status in and Need for the Management of Local Special Education Support Centers in Korea). 한국교육, Vol. 33, No. 2, S. 167-195. 한국교육개발원.
- Lee, Seung Hee (2006): 특수교육평가 (Sonderpädagogische Evaluation). 서울: 학지사.
- Lee, So Hyeon/Park, Eun Hye (2007): 특수아동교육 (Education for Children with Special Education Needs. Teaching Exceptional Children in Inclusive Settings). 서울: 학지사.
- Lee, You Hoon (2006): Special Education Management Theory (특수교육 경영론). 서울: 교육과학사.
- Lee, You Hoon (2008): 특수교육과 교과내용의 선정 (Sonderpädagogische Förderung und Auswahl der Inhalte der Unterrichtsfächer). 한국특수교육교과교육학회: 특수교육 교과교육론, S. 105-146. 서울: 교육과학사.
- Lee, You Hoon/Kim, Kyung Jin/Park, Jung Yun (2000): 특수학급 교육과정의 편성과 운영 (A Study on the Organization and Implementation of the Curriculum in Special Classes of Elementary Schools). 교육과정의 편성과 운영, Vol.- No. 3. 안산: 국립특수교육원.
- Lee, You Hoon/Kim, Kye Ok/Jeon, Dong Il/Jung, Hee Sup (2002): 특수교육기관 운영실태 분석 (Analytical Research on the Status of the Management of Special Education Institutes I). 연구보고서, Vol.-No. 3. 안산: 국립특수교육원.
- Lee, Young Sun (2010): 예비일반교사의 통합교육 지원을 위한 특수교육 관련 교직과목의 효과적인 교수: 개념적 구조 (Preparing General Education Preservice Teachers for Inclusion: A Conceptual Framework). 특수교육, Vol. 9, No. 1, S. 95-120.

- Nam, Yun Seok (2008): 특수교육과 교과교육의 목표 (Sonderpädagogische Förderung und Ziele des Fachunterrichts). 한국특수교육교과교육학회: 특수교육 교과교육론, S. 71-104. 서울: 교육과학사.
- Office of Education, Gyeong-gi-do Yong-in (2009/2010): [교육격차 해소 및 실질적인 교육복지 증진을 위한] 2009 특수학급 방과후학교 운영 지원계획 (Führungsplan der After-School 2009: Zur Verbesserung der Chancengleichheit und Fürsorge in der Bildung).
- Oh, Hye Won/Kim, Se Yun (2010): 특수교육지원센터와 학교에 기반을 둔 치료지원 서비스 전문가의 근무환경 및 직무만족도 조사 (Working Conditions and Job Satisfaction of Therapy Support Service Professionals at Schools and Support Centers for Special Education: Centered on Occupational Therapy Majors). 대한작업치료학회지, Vol. 18, No. 2, S. 23-37.
- Oh, Se Cheol/Hong, Eun Suk/Park, Kyoung Ock (2010): 특수교육지원센터 평가지표 타당화 연구 (Development and Validation of Evaluation Scale on Special Education Support Centers). 정서·행동장애연구, Vol. 26, No. 3, S. 277-299.
- Park, Hee Chan (2005): 특수교육학의 개요와 발전과제 (Grundriss der Sonderpädagogik und Aufgaben für die Weiterentwicklung). Kim, Yun Ok et al: 특수아동 교육의 실제, S. 9-34. 서울: 교육과학사.
- Park, Mi Ra/Lee, Sang Bok/Lee, Sang Hun/Jo, Jae Gyu (2008): 행동치료 지원서비스 모델 (Support-Service-Modell für Verhaltenstherapie). 치료지원의 현실화 방안 마련 및 특수교육과 치료지원의 관계 정립에 관한 토론회, S. 139-144.
- Park, Seung Hee (2001a): 한국 특수학교의 정체성과 역할에서의 새로운 선택 (Neue Identität und Rolle der Sonderschulen in Korea). 특수교육학연구, Vol. 36, No. 1, S. 1-28.
- Park, Seung Hee (2001b): 21 세기 특수교육을 위한 특수학교의 새로운 관점과 역할 (Neue Perspektiven und Rolle der Sonderschulen für sonderpädagogische Förderung im 21. Jahrhundert). 특수학교장 워크숍 자료집, Vol.-No-2, S. 7-19.
- Park, Seung Hee (2002): 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 일반학교의 학교수준 교육과정계획 모형 (Modell zur curricularen Planung auf der Schulebene in allgemeinen Schulen – für curriculare Inclusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen). 특수교육학회, Vol. 37, No. 1, S. 199-236.
- Park, Seung Hee (2004a): 한국 특수교육의 현황과 과제. 일반학교 특수학급을 중심으로 (Ist-Stand und Aufgabe der sonderpädagogischen Förderung in Korea. Sonderklassen in allgemeinen Schulen). 직무연수, Vol. No. 1-2, S. 5-39.
- Park, Seung Hee (2004b): 한국 통합교육 실제에서 교육과정적 통합의 방법론 (Methodik curricularer Inklusion in der Praxis integrativer Förderung in Korea). 국제 세미나 자료집, Vol.-No.11, S. 163-200.
- Park, Seung Hee (2008): 한국 장애학생 통합교육. 특수교육과 일반교육의 관계 재정립(Korean Inclusive Education. Toward better alignment of special and general education). 서울: 교육과학사.
- Park, Sung Woo/Kwon, Taeg Hwan/Woo, Yi Gu/Kim, Ui Jung/Kim, Hyeung Il/Han, Hyun Min (2006): 특수교육 요구학생 실태조사 (Status Survey of Students with Special Educational Needs). 안산: 국립특수교육원.
- Provincial Education Office Gyeonggi-do (Hrsg.) (2007): 개별화교육 프로그램 길잡이 (Handbuch des „Individualized Education Plan“).
- Provincial Education Office Gyeong-sang Buk-do (Hrsg.) (2007): 특수교육 운영 도움자료 (Handreichung für die Praxis sonderpädagogischer Förderung).
- Ryu, Ae Sook (2005): 특수교육 책무성 및 전문성 신장을 통한 통합교육 여건 조성 실천사례 (Steigerung der Verantwortung sowie Professionalität für sonderpädagogische Förderung zur Verbesserung integrativer Förderung: Fallbeispiele). 특수교육 전문직 워크숍 자료집, Vol.-No. 6, S. 181-191.
- Ryu, Gyeong Won (2008): 현장 특수교사가 생각하는 특수교사의 역할과 특수교육과 치료지원의 관계 (Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte, Verhältnis zwischen sonderpädagogischer Förderung und therapeutischer Förderung aus der Sicht von sonderpädagogischen Lehrkräften). 치료지원의

현실화 방안 마련 및 특수교육과 치료지원의 관계 정립에 관한 토론회, S. 191-205.

Schulamnt Stadt Jinju (Hrsg.) (2008): 경남 특수학급 운영계획 (Führungsplan der Sonderklasse für 2008).

Seo, You Jin (2010): 통합교육 환경에서 장애학생 지원을 위한 상담연구 방안: 장애학생 상담연구 분석을 중심으로 (Suggestions for Counseling Studies for Students with Disabilities in Inclusive Settings: Through an Analysis of Counseling Studies for Students with Disabilities). 특수교육학연구, Vol. 44, No. 4, S. 133-174.

Song, Hyeon Jong/Jo, Seong Eun (2006): 장애학생과 비장애학생간의 상담에 대한 태도 비교 (Comparison of the Attitude toward Counseling between the Students with Disabilities and the Students without Disabilities). 특수교육연구, Vol. 13, No. 1, S. 49-65.

Song, Young Hae (1995): 정서장애아동의 진단과 평가 (Diagnostik und Gutachten bei Kindern mit Verhaltensstörungen). 현장특수교육, Vol. 2, No. 2, S. 50-55.

Woo, Jeong Han/Yoon, Kwang Bo/Kim, Sung Ae (2005): 통합교육 효율화를 위한 웹기반 교사교육 프로그램 및 콘텐츠 개발을 위한 기초 연구 (Basic Research on Development of Web-Based Teachers Inservice Program and Contents for Effective Inclusion). 연구보고서, Vol. - No. 12. 안산: 국립특수교육원.

Yun, Jeom Ryong (1999a): „특수교육 정책의 과제“. 21세기를 향한 특수교육의 과제 („Aufgaben der sonderpädagogischen Politik“. Aufgaben sonderpädagogischer Förderung im 21. Jahrhundert). 특수교육 학회 춘계학술 심포지움, S. 21-65.

Yun, Jeom Ryong (1999b): 통합교육의 이념과 정책 (Ideen und Politik integrativer Förderung). 국제 세미나 자료집, Vol.-No. 6, S. 1-38.

Yun, Jeom Ryong (2000): 특수교육 정책의 방향과 과제 (Entwicklungsrichtung und Aufgabe der Politik für sonderpädagogische Förderung). 특수교육 전문직 워크숍 자료집, Vol.-No. 1, S. 65-81.

Yun, Jeom Ryong (2001): 특수교육지원센터 설치의 목적과 기본 방향 (Ziele und Grundlinien der Einrichtung der Sonderpädagogischen Unterstützungszentren). 현장특수교육, Vol. 8, No. 6, S. 18-21.

Yun, Jeom Ryong/Kim, Young Uk/Won, Jong Rye/Kim, Ju Young (2003): 특수학교교사 자격 및 양성체제 개선 방안 연구 (Studie zur Verbesserung der Qualifizierung sowie des Ausbildungssystems der Sonderschullehrer). 교육인적자원부.

Yun, Jong Sul (2008): 치료지원의 현황과 향후 과제 (Ist-Stand und zukünftige Aufgaben therapeutischer Förderung). 치료지원의 현실화 방안 마련 및 특수교육과 치료지원의 관계 정립에 관한 토론회, S. 3-51.