

Thomas Barow und Bengt Persson

## Die Sonderpädagogik in der bildungspolitischen Debatte Schwedens

**Zusammenfassung:** Vor dem Hintergrund aktueller Wandlungen in der Bildungspolitik Schwedens wird die jüngere Entwicklung der schwedischen Sonderpädagogik aufgezeigt und diskutiert. Zwei kontrastierende Sichtweisen, die kategoriale und die relationale Perspektive, werden zur Analyse von Schulproblemen verwendet. Sie erscheinen prägend für die Umsetzung sonderpädagogischer Förderung. Die Verankerung sonderpädagogischer Studienanteile in der allgemeinen Lehrerbildung wird für die Ermöglichung inklusiver Bildung hervorgehoben. Angesichts widerstrebender Positionen auf den verschiedenen Ebenen der Schulpolitik sind die Auswirkungen der schwedischen Bildungsreformen auf das Konzept »Eine Schule für alle« gegenwärtig nicht eindeutig absehbar.

Schlüsselbegriffe: Schweden, Inklusion, Bildungspolitik, Lehrerbildung, sonderpädagogische Theorie

**Abstract:** Against the background of current changes in educational policy in Sweden, the recent development of Swedish special education is presented and discussed. Two contrasting perspectives, the categorical and the relational perspective, are used to analyse school problems, and they are formative for the implementation of special educational support. The anchoring of special education in general teacher education is highlighted in the facilitation of inclusive education. In view of opposing positions on various levels of school policy, the impact of Swedish education reforms on the concept of »One school for all« is currently not clearly foreseeable.

Keywords: Sweden, inclusion, education policy, teacher education, theory of special education

In Schweden lassen sich seit dem Amtsantritt einer bürgerlichen Regierung im Herbst 2006 in verstärktem Ausmaß Bestrebungen zur Reform des Bildungssystems beobachten. Den Hintergrund der gegenwärtigen Wandlungen bilden, der Situation in Deutschland vergleichbar, die aus schwedischer Sicht unbefriedigenden Ergebnisse in internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und PIRLS. Zwar besteht in Schweden rhetorischer Konsens, das Leitbild »Eine Schule für alle« (*en skola för alla*) beizubehalten, doch ist unklar, wie diese Schule zukünftig konkret aussehen wird. Nicht zuletzt werden die Aufgaben und Wege sonderpädagogischer Förderung derzeit neu verhandelt.

Ziel unseres Beitrags ist es aufzuzeigen und zu diskutieren, wie die sonderpädagogische Förderung angesichts der wandelnden Bildungspolitik und aktueller Schulreformen sich gestaltet und welche Perspektiven sich daraus für die Zukunft ableiten lassen. Eingangs werden wir dazu die Veränderungen in der schwedischen Bildungslandschaft skizzieren, um dann auf die Lehrplanentwicklung in ihrer Bedeutung auf die Sonderpädagogik einzugehen. Daran anschließend greifen wir Entwicklungen sonderpädagogischer

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56, Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.

Theorie und Praxis in Schweden auf. Ferner thematisieren wir Fragen der Ausbildung von Sonderpädagogen und Allgemeinpädagogen im Hinblick auf die Ermöglichung inklusiver Bildung.

### Wandlungen in der schwedischen Bildungslandschaft

Das schwedische Schulsystem durchläuft seit beinahe zwei Jahrzehnten drastische Veränderungen. Sonderpädagogen sehen darin eine »radikal andere Bildungspolitik« (Egelund / Haug / Persson 2006, 136; alle Übersetzungen durch die Verfasser), die von Deregulierung, Dezentralisierung und Marktorientierung gekennzeichnet ist. Seit der Kommunalisierung der Schulen 1994 verfügt Schweden über ein Schulsystem, dessen konkrete Ausgestaltung in den Händen der Kommunen, der Rektoren und Lehrer liegt. Dementsprechend hat sich eine Vielzahl höchst unterschiedlicher Schulprofile entwickelt.

Besonders markant ist der steigende Anteil privater Schulen, deren Kostendeckung durch die Kommunen gesichert wird, wobei seitens des Trägers eine Gewinnorientierung möglich ist. Gab es Mitte der 1990er-Jahre erst 238 »freie« Grundschulen, so existierten 2009/10 bereits 709; zugleich vervielfachte sich deren Schülerzahl von rund 20 000 auf knapp 96 000 (Skolverket 2010), was 11 Prozent aller Schüler in den Klassen 1 bis 9 entspricht. Eine noch dramatischere Entwicklung lässt sich für die Gymnasien ablesen; hier herrscht ein regelrechter Wettbewerb zwischen den Schulen. In den Klassen 10 bis 12 besuchen mittlerweile 28 Prozent der Jugendlichen private Bildungseinrichtungen. Nach Untersuchungen von Skolverket, der Nationalen Agentur für Bildung, sind die Durchschnittsnoten an den Privatschulen besser als in den kommunalen Schulen. Zudem verfügen die Eltern der Privatschüler über ein durchschnittlich höheres Ausbildungsniveau. Im Unterschied zu Kontroversen der 1990er-Jahre, als Fördermaßnahmen für sozial benachteiligte und leistungsschwache Schüler eingespart wurden (Kriwet 1996), geht es mittlerweile um die viel grundsätzlichere Frage, wie das Bildungssystem in seiner Gesamtheit zukünftig konzipiert und gestaltet werden soll.

Charakteristisch für eine zunehmende Output-Orientierung ist die Einführung von Vergleichsarbeiten (*nationella prov*), die mittlerweile in den Klassen 3, 5 und 9 der Grundschule geschrieben werden. Kritiker befürchten, dass die Tests mittelfristig einen Einfluss auf die Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs ausüben (Giota / Lundborg / Emanuelsson 2009, 574). Andere Skeptiker weisen darauf hin, dass mit der Einführung verbindlicher Standards gewisse Schüler von Anfang an dazu »verurteilt sind, an der Schulmathematik zu scheitern« (Engström 2003, 9). Dies werfe die Frage auf, ob die Vergleichsarbeiten mit dem bildungspolitischen Anspruch »Eine Schule für alle« überhaupt vereinbar sind.

Ungeachtet solch vereinzelter Kritik hat seit dem Wechsel zu einer bürgerlichen Regierung 2006 das Reformtempo spürbar zugenommen. Kein Bereich des Bildungssystems bleibt von Veränderungen ausgenommen, wobei seitens der rot-grünen Opposition kaum Alternativen aufgezeigt werden. Erst kürzlich verabschiedete der schwedische Reichstag ein neues Schulgesetz, das zum Sommer 2011 Anwendung finden soll. Ebenso

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56, Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.

wurden umfassende Neuerungen in der Lehrerausbildung beschlossen, wie in diesem Artikel noch weiter ausgeführt wird. Äußerst öffentlichkeitswirksam platziert der liberale Bildungsminister Jan Björklund seine Positionen, etwa zur Einführung von »Spitzenausbildungen«, d. h. besonderer Kurse für leistungsstarke Schüler. Solche wurden in kleinerem Umfang für Gymnasien bereits eingeführt, für die Grundschulklassen 6 bis 9 befinden sie sich in der bildungspolitischen Diskussion.

Mit Blick auf Schüler mit geistiger Behinderung vertritt Minister Björklund Positionen, die dem Ansatz inklusiver Bildung massiv widersprechen. Dem schwedischen Rundfunk zufolge äußerte er, das Streben nach Integration sei falsch. Es führe dazu, dass ein Schüler mit »einer sehr starken geistigen Behinderung zwar in einen gewöhnlichen Klassenraum mit gewöhnlichen Schülern gesetzt wird, in Wirklichkeit aber ungeheuer einsam bleibt, ganz hinten im Klassenzimmer, und nicht die Hilfe bekommt, auf die man ein Recht hat« (Björklund, zit. n. Wiese 2007). Die Empfehlungen des von der Vorgängerregierung berufenen Carlbeck-Komitees, einer Expertenkommission unter anderem bestehend aus namhaften schwedischen Hochschullehrern, zur intensivierten Zusammenarbeit zwischen Grund- und Sonderschule werfe er, sagte Minister Björklund, »heute in den Papierkorb« (Björklund, zit. n. Wiese 2007). Die Sonderschule für geistig Behinderte werde auch zukünftig als eigene Schulform existieren.

Ungeachtet solcher populistischen schulpolitischen Positionen lässt sich jedoch in anderen staatlichen Stellungnahmen eine Befürwortung inklusiver Bildung ablesen. Skolverket, die Nationale Agentur für Bildung, veröffentlichte mit Bezug auf den 2000 beschlossenen, über zehn Jahre sich erstreckenden behindertenpolitischen Handlungsplan unlängst einen Tätigkeitsbericht (Skolverket 2009a). Dieser enthält unübersehbar eine Ausrichtung am Prinzip der Inklusion, beispielsweise im Bereich der Lehrerfortbildung. Auch in einer Erklärung der staatlichen Schulinspektion spiegelt sich diese Perspektive wider. Die Tätigkeit in den Schulen »soll durch eine inklusive Sichtweise geprägt« werden und zu einer sicheren Umgebung beitragen, in der »keine verletzende oder diskriminierende Behandlung vorkommt« (Skolinspektionen, Dnr 01-2008:299, 1, zit. n. Skolverket 2009a). Diese grundlegenden Voraussetzungen sollen der Schulinspektion zufolge für alle Schüler durchgesetzt werden, unabhängig vom Vorliegen einer Behinderung. Inklusion wird somit zu einem Qualitätskriterium.

Ein solches Verständnis findet sich auch in einer Darstellung des Dachverbandes der schwedischen Kommunen und Provinziallandtage (SKL) über »erfolgreiche Schulkommunen«. Ziel der Veröffentlichung ist es, Städte und Gemeinden durch das Aufzeigen von Best Practice in ihrer Entwicklungsarbeit zu stimulieren. Gute Bildung sei davon gekennzeichnet, »Erfolg mit allen Kindern zu haben, auch mit denen, die es aus unterschiedlichen Gründen schwerer haben, die Ziele zu erreichen« (Sveriges Kommuner och Landsting 2009, 52). Eine in der Bildungsarbeit erfolgreiche Kommune sei unter anderem von einer inklusiven Sichtweise geprägt, wobei die besondere Unterstützung vor allem im Klassenraum stattfindet. Deutlich wird an diesen Stellungnahmen nicht zuletzt, dass untergeordnete staatliche Einrichtungen und die Kommunen eine relative Unabhängigkeit besitzen und gewisse Spielräume zur Förderung inklusiver Bildung existieren.

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56, Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.

### *Sonderpädagogik und Lehrplanentwicklung*

Im Gegensatz zur aktuellen Reformbewegung lässt sich die schulpolitische Entwicklung in Schweden in den Jahrzehnten zwischen 1960 und 1990 als überwiegend ruhig und kontinuierlich charakterisieren. Mit Ausnahme einer kurzen Zeitspanne gegen Ende der 1970er-Jahre, als eine bürgerliche Koalition das Land regierte, konnten die Sozialdemokraten eine Bildungspolitik gestalten, deren äußerer Rahmen mit dem Grundschullehrplan von 1962 vorgegeben war. Es spricht für den damals bestehenden Konsens in der Schulpolitik, dass Schwedens wahrscheinlich fortschrittlichster Lehrplan (Lgr 80) unter Federführung der konservativen Schulministerin Britt Mogård formuliert und 1980 eingeführt wurde. Darin galten Lernschwierigkeiten der Schüler nicht mehr nur als ein Phänomen, das durch geringe Begabung, soziale oder häusliche Probleme verursacht worden wäre. Stattdessen wurde die Institution Schule als eine mögliche Ursache für das Scheitern ihrer Schüler wahrgenommen. Der Lehrplan von 1980 spiegelt somit eine veränderte Sichtweise wider, indem er die Verantwortung der Schule für die Lernfortschritte aller Schüler betont.

War früher die Auffassung vorherrschend, die Probleme in erster Linie beim Schüler zu suchen, so resultierte daraus eine stark auf das Individuum fokussierte Förderung, was sich insbesondere in unterschiedlichen Formen von Sonderunterricht ausdrückte. Dieser »ging von den Schwächen der Schüler aus und behandelte oft Symptome in Form von verschiedenen sog. Schulschwierigkeiten, isoliert von den dahinter verborgenen Problemen« (Ahlström / Emanuelsson / Wallin 1986, 131). Mit der Perspektiverweiterung, die sich im Lehrplan von 1980 findet, begann zu Beginn der 1980er-Jahre eine Phase, in der nun Ideen verwirklicht wurden, die bei Einführung der Grundschule 20 Jahre zuvor zwar bereits existierten, sich aber noch nicht in der Breite durchsetzen ließen.

Mit der Einführung des bis heute gültigen, nur 20 Seiten umfassenden Lehrplans (Lpo 94) gab es seit 1994 erstmals Ziele und Richtlinien, die das gesamte schwedische Schulwesen einschließlich der verschiedenen Sonderschulen umfassen. Deutlich wird darin eine Orientierung am Ziel der inklusiven Bildung. Mit Blick auf eine gleichwertige Ausbildung sind die Lehrer gehalten, den Unterricht den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden anzupassen. Die Unterstützung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist ausdrücklich Aufgabe aller in der Schule Beschäftigten, nicht nur der Sonderpädagogen.

Im Zuge der aktuellen Bildungsreformen steht jedoch auch hier ein Wandel bevor. Derzeit befinden sich neue Lehrpläne in Vorbereitung, die zum Schuljahr 2011/12 eingeführt werden sollen. Die neuen Curricula sind schulformspezifisch und beziehen sich auf die Grundschule, die Sonderschule für geistig Behinderte, weitere Sonderschulen (z.B. für Blinde und Gehörlose) und die Samenschule in Nordschweden. Sahen alle früheren Lehrpläne eine zunehmende Vereinheitlichung vor, so lässt sich nun erstmals wieder eine Aufteilung nach Schulformen feststellen. Einher geht damit die Einführung eines neuen, sechsstufigen Benotungssystems ab dem sechsten Schuljahr. Nach Auffassung des amtierenden Bildungsministers Björklund wird damit eine höhere »Gerechtigkeit« erzielt; es solle sich »lohn zu pauken« (Utbildningsdepartementet 2008). Unter sonderpädagogi-

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56, Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.

schem Gesichtspunkt ist kritisch zu fragen, welche Auswirkungen dieses Bildungsverständnis auf Schüler mit Behinderungen haben wird. Bereits mit dem derzeitigen, ab Klasse 8 gültigen dreistufigen Notensystem haben es behinderte Kinder und Jugendliche erheblich schwerer. So erreichen am Ende von Klasse 9 knapp die Hälfte der Schüler mit einer neuropsychiatrischen Diagnose (ADHS, Asperger und ähnliche) die Ziele in den Hauptfächern Schwedisch, Mathematik und Englisch (Skolverket 2001). Zum selben Zeitpunkt bewältigen Jugendliche mit einer Körperbehinderung zwar im selben Maße wie nichtbehinderte Schüler die Anforderungen, absolvierten anschließend jedoch im Gymnasium zu zwei Dritteln das »individuelle Programm«, das nicht zum Hochschulstudium berechtigt.

### *Schulprobleme aus sonderpädagogischer Perspektive*

Bereits in den 1970er-Jahren konnte sich in Schweden ein relativer Behinderungsbegriff etablieren, der den Zusammenhang zu Einflüssen der sozialen Umwelt deutlich widerspiegelt (Larsson-Severinsson / Andersson / Tideman 2009). Behinderung ist demnach kein statisches Persönlichkeitsmerkmal, sondern besteht in einer beeinträchtigten Interaktion zwischen den Voraussetzungen des Individuums und den Bedingungen der Umwelt. Deutlich wird in dieser Perspektive ein Behinderungsverständnis, das soziale und gesellschaftliche Umstände einfließen lässt.

Der relative Behinderungsbegriff findet eine Entsprechung in der sonderpädagogischen Terminologie. Die Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Praxisfeld hin zu einem systemischen Ansatz wurde verschiedentlich beschrieben. Persson (1998) führte die Begriffe kategoriale und relationale Perspektive in die schwedische Diskussion ein, um die Unterschiede bezogen auf verschiedene Dimensionen der Förderung idealtypisch darzustellen (vgl. Tab. 1).

Die kategoriale Perspektive beschreibt sonderpädagogische Forschung und Praxis ausgehend von festzulegenden und abgegrenzten Kategorien; demnach gibt es Schüler mit Lernschwierigkeiten, Sprachauffälligkeiten und so weiter. Demgegenüber fokussiert die relationale Perspektive die kontextuellen Bedingungen, in denen Probleme entstehen. Die beiden Perspektiven basieren auf zwei grundlegend verschiedenen Auffassungen über den Charakter von Schulschwierigkeiten, schließen sich in der praktischen Arbeit jedoch nicht aus. Die Planung, Durchführung und Evaluation sonderpädagogischer Maßnahmen soll stets auf den Ebenen des Individuums, der Lerngruppe und der Schule als Organisation stattfinden.

Rosenqvist hat auf der Grundlage von Perssons Typisierung versucht, das Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik näher zu bestimmen. Je »enger man Pädagogik definiert, umso breiter muss man Sonderpädagogik definieren, und umgekehrt« (Rosenqvist 2007, 114). Demzufolge ergibt sich für die Sonderpädagogik ein breites Aufgabenfeld, sofern die allgemeine Pädagogik vom Unterricht in einer eng abgegrenzten »Normalgruppe« ausgeht. Eine solche Sichtweise repräsentiert ein eher kategoriales Verständnis von sonderpädagogischer Förderung, während ein breiterer Normalitätsbegriff – Hete-

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56, Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.

**Tab. 1: Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Abhängigkeit von der Perspektivwahl**

	<b>kategoriale Perspektive</b>	<b>relationale Perspektive</b>
Verständnis von pädagogischer Kompetenz	fachspezifisch und unterrichtszentriert	Anpassung des Unterrichts an die individuellen Voraussetzungen der Schüler
Verständnis von sonderpädagogischer Kompetenz	qualifizierte Hilfe direkt bezogen auf die Schwächen der Schüler	qualifizierte Hilfe bei der Planung innerer Differenzierung
Ursachen für sonderpädagogischen Förderbedarf	Schüler mit Schwierigkeiten – diese sind entweder angeboren oder erworben	Schüler in Schwierigkeiten – diese treten im Kontakt mit den Anforderungen der Schule auf
Zeitperspektive	kurzfristig	langfristig
Fokus sonderpädagogischer Maßnahmen	Schüler	Schüler, Lehrer und Lernumfeld
Verantwortung für sonderpädagogische Förderung	Speziallehrer, Spezialpädagoge und weitere spezielle Dienste	Lehrer- bzw. Arbeitsteam (inkl. Spezialpädagoge) mit aktiver Unterstützung durch die Schulleitung

rogenität der Schülerschaft als Normalfall – stärker mit der relationalen Perspektive korrespondiert. Ungeachtet dessen ist es in Schweden unumstritten, dass auch in einer Schule, welche die Vielfalt der Lernvoraussetzungen und -wege als natürlich und gegeben ansieht, weiterhin Spezialisten notwendig sind.

### *Die Praxis der Sonderpädagogik und ihre Kritik*

Angesichts der dargestellten Verschiebung von einer kategorialen zu einer relationalen Perspektive in der Theorieentwicklung fallen die Forschungsergebnisse zur realen Situation in den Schulen eher ernüchternd aus. Es zeigte sich, dass sonderpädagogische Förderung oft in relativer Abgeschiedenheit vom gewöhnlichen Unterricht durchgeführt wurde (Persson 1997). Für gewöhnlich handelte es sich dabei um Einzel- oder Kleingruppenunterricht. Die Herausforderung für den Sonderpädagogen bestand darin, die Brücke zwischen der Arbeit in den sogenannten Schulkliniken und den gewöhnlichen Klassen herzustellen. Der Sonderpädagoge sollte in enger Abstimmung mit den Lehrern der allgemeinen Schule tätig werden, um so, basierend auf einem im Zuge pädagogischer Diagnostik ermittelten individuellen Förderbedarf, für das jeweilige Kind angepasste Lern- und Arbeitsformen in seiner Klasse zu entwickeln. Sofern möglich, sollten die Schüler in die Förderplanung und deren Evaluation aktiv einbezogen werden.

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56, Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.

Allerdings ist aus heutiger Sicht kaum eine gesicherte Aussage darüber möglich, wie sich die sonderpädagogische Praxis in der Breite gestaltet. Eine der in Deutschland verbreiteten Förderschule Lernen entsprechende eigenständige Schulform gibt es in Schweden nicht. Die schwedische Schule für Geistigbehinderte (*särskola*) ist aufgrund der geringen Bevölkerungsdichte vielfach in die lokale Grundschule integriert, doch ob eine geregelte Zusammenarbeit zwischen Grund- und Sonderschule stattfindet, ist von den jeweiligen Gegebenheiten abhängig (Barow 2011). In regional unterschiedlichem Ausmaß existieren besondere Unterrichtsgruppen (*särskild undervisningsgrupp*), etwa für Kinder mit auffälligem Verhalten oder Sprachstörungen. Nach Schätzungen von Nilholm et al. (2007, 38) erhalten zwischen 2,3 und 3,1 Prozent der Grundschüler mindestens die Hälfte ihres Unterrichts in gesonderten Lerngruppen, wobei Kinder mit einer geistigen Behinderung in diese Prozentangabe einbezogen sind.

Die Konsequenzen einer vom Klassenunterricht isolierten sonderpädagogischen Förderung werden in Schweden seit langem kritisiert. Diese gilt als kaum effektiv und stigmatisierend, was mit einem negativen Selbstbild und geringerer Motivation der betroffenen Schüler in Zusammenhang gebracht wird (Emanuelsson 2003; Skolverket 2008, 51). Eine neue Veröffentlichung unterstreicht einmal mehr, dass Jungen, Schüler aus Familien mit Migrationserfahrung bzw. mit niedrigem Bildungsniveau der Eltern in der Gruppe der sonderpädagogisch geförderten Schüler überrepräsentiert sind (Giota / Lundborg / Emanuelsson 2009, 572). Zudem erreichen nach dieser Untersuchung Jugendliche, die isoliert von der Klassengemeinschaft unterrichtet werden, die Ziele am Ende von Klasse 9 weitaus seltener. Erklärt werden diese Ergebnisse mit einem verminderten Selbstbewusstsein der betroffenen Schüler und damit verbunden einem geringeren Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Als Alternative werden unter Hinweis auf internationale Forschungen insbesondere kleine und flexible Lerngruppen angesehen (Skolverket 2009b, 193). Nach diesem Grundverständnis bietet die Klassengemeinschaft einen festen Bezugsrahmen, der jedoch den konkreten Lernvoraussetzungen der Schüler angepasst werden kann.

### »Spezialpädagoge« und »Speziallehrer«

Eine schwedische Besonderheit besteht seit kurzem in der Existenz zweier unterschiedlicher sonderpädagogischer Aufbaustudiengänge, die jeweils 90 ECTS umfassen und beide eine allgemeine Lehrerausbildung sowie Berufserfahrung voraussetzen. Für das Verständnis der gegenwärtigen Struktur ist ein knapper historischer Rückblick notwendig. Gegen Ende der 1980er-Jahre beschloss der schwedische Reichstag die Abschaffung der Ausbildung zum »Speziallehrer« (*speciallärare*), dessen Aufgabenschwerpunkte im Kleingruppen- und Einzelunterricht von Kindern mit Behinderungen lagen. Stattdessen erfolgte 1990 die Einführung des Aufbaustudiums zum »Spezialpädagogen« (*specialpedagog*).

Das Tätigkeitsgebiet dieser neuen Berufsgruppe lässt sich wie folgt umschreiben: Gemeinsam mit dem Rektor ist der Spezialpädagoge für die Einbeziehung aller in das System von Schule und Unterricht verantwortlich. Diese Aufgabe umfasst über den Unterricht hinaus vor allem eine beratende Funktion für die Eltern und das übrige Personal der Schule.

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56,  
Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.

In der Verantwortung des Spezialpädagogen liegen auch Schulentwicklungsaufgaben mit dem Ziel, allen Kinder und Jugendlichen die bestmögliche Lernumgebung zu bieten. Wie die jeweilige Tätigkeit konkret aussieht, ist abhängig von den konkreten Bedingungen der Schule, was hohe Anforderungen an die Flexibilität des Spezialpädagogen stellt.

Seit Abschaffung der Ausbildung zum Speziallehrer 1990 wurde verschiedentlich die Forderung erhoben, zur alten Struktur zurückzukehren. Begründet wurde dies mit der Auffassung, dass sich sonderpädagogische Kompetenz weit vom Unterricht entfernt habe; insbesondere habe es an Kenntnissen in der Lese-Rechtschreib- bzw. Mathematikförderung gefehlt (Rosenqvist 2010, 153). Unterstützung erhielt diese Kritik von der staatlichen Hochschulverwaltung (*Högskoleverket*), zuständig unter anderem für die Evaluation von Studiengängen. Die Ausrichtung der Spezialpädagogen-Ausbildung sei »eher ideologisch als wissenschaftlich«, heißt es in deren Rapport (*Högskoleverket* 2006, 9).

Zu den ersten Handlungen der seit 2006 amtierenden bürgerlichen Regierung gehörte dann auch die Wiedereinführung der Ausbildung zum Speziallehrer, der vor allem in Sonder- und Kleingruppen eine sonderpädagogische Förderung durchführen soll. Derzeit wird an acht Universitäten bzw. Hochschulen das Studium zum Speziallehrer angeboten, an sieben dieser Studienstätten kann man sich weiterhin zum Spezialpädagogen ausbilden lassen. Mittelfristig wäre eine Abschaffung der Spezialpädagogen-Ausbildung keine Überraschung; möglicherweise könnte dies im Zuge einer Vereinheitlichung beider Studiengänge geschehen.

### *Sonderpädagogische Grundkompetenz aller Lehrer*

Bereits seit Ende der 1980er-Jahre erhalten in Schweden alle angehenden Lehrer in ihrem Studium eine grundlegende Schulung zu sonderpädagogischen Fragen. Mit der Reform der Lehrerausbildung 2001 wurde diese Ausrichtung weiter akzentuiert (SOU 1999:63). Es findet sich darin ein großes Zutrauen in die Fähigkeit der Lehrer, die Verschiedenheit der Schüler als Ressource, nicht als Belastung zu begreifen. Die Lehrerausbildung von 2001 besaß eine deutlich integrative Ausrichtung.

Seitdem belegen beispielsweise an der Hochschule in Borås alle Lehramtsstudenten einen obligatorischen Kurs in Sonderpädagogik, der 7,5 ECTS umfasst und grundlegende Fragen thematisiert, etwa über Inklusion und Förderplanung. Darüber hinaus kann Sonderpädagogik als Spezialisierung (*specialisering*) studiert werden. Dieser Wahlpflichtkurs erstreckt sich über ein Semester, umfasst 30 ECTS und setzt die Inhalte des verpflichtenden Grundkurses Sonderpädagogik fort. Durch die Spezialisierung erfolgt eine Vertiefung z. B. zu Sprach- und Kommunikationsförderung, Mathematikproblemen oder Konzentrationsschwierigkeiten.

Die Lehrer sollen die Herausforderung annehmen können, in einem erweiterten heterogenen Lernumfeld dort entstehende Probleme anzugehen, ohne dass eine Hinzuziehung von sonderpädagogischer Kompetenz immer notwendig wäre. Im Hintergrund existiert das Ideal, dass alle Lehrer die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung besitzen, die auf unterschiedliche Bedürfnisse der Schüler mit Blick auf Zeit, Lernstil und notwendiger

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56, Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.



Unterstützung Rücksicht nimmt. Für diese Zielsetzung bedarf es sonderpädagogischer Kompetenz – nicht jeder Lehrer kann in der Lage sein, auf alle Formen von Behinderungen angemessen einzugehen. Vielmehr soll bei allen Pädagogen Verständnis dafür geweckt werden, unterschiedliche Behinderungen als eine natürliche Variation menschlicher Vielfalt zu verstehen. Auf dieser Grundlage sollte es zu einer Selbstverständlichkeit werden, dass Lehrer in Situationen, in denen die eigene Kompetenz nicht ausreicht, um Hilfe und Unterstützung bei Sonderpädagogen und anderen Spezialisten nachsuchen, ohne damit jedoch die eigene Verantwortung für die Schülerin oder den Schüler abzugeben.

Bei der Vermittlung sonderpädagogischer Grundkompetenz in der allgemeinen Lehrerbildung sind didaktische Fragen von zentraler Bedeutung. Es ließe sich von einer Didaktik sprechen, die von der Sonderpädagogik getragen wird, einer »Sonder-« oder »Spezialdidaktik«. Allerdings sind diese Begriffe problematisch, illustrieren sie doch auf deutliche Weise das Widersprüchliche in den Präfixen »Sonder-« bzw. »Spezial-«. Es handelt sich eben nicht um eine spezielle Didaktik für Schüler mit spezifischen Behinderungen, sondern vielmehr um eine allgemeine Didaktik, die dazu führt, dass – ausgehend von ihren individuellen Voraussetzungen – alle Schüler von diesem Unterricht profitieren können.

Zugleich ist die dazu notwendige innere Differenzierung die vielleicht schwierigste und herausforderndste pädagogische Aufgabe. Die Ziele sind realistisch zu planen, zu reflektieren und immer wieder anzupassen. Ein gut funktionierendes Arbeitsteam ist entscheidend dafür, dem hohen Anspruch der Förderung aller in sozialer Gemeinschaft zu entsprechen. Eine für das Gelingen grundlegende Voraussetzung innerhalb des Teams ist die Akzeptanz der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen, ihrer unterschiedlichen Zugangsweisen und Lerngeschwindigkeiten. Sofern hierüber ein Bewusstsein existiert und zugleich die Bereitschaft vorhanden ist, aus der »Verschiedenheit der Köpfe« resultierende Herausforderungen anzugehen, bestehen gute Voraussetzungen, dass alle Beteiligten – Schüler und Personal – ein Gefühl der Teilhabe, Wertschätzung und Freude an der Arbeit entwickeln können.

In diesem Zusammenhang entsteht die Frage, ob grundlegende Lehrerkompetenzen noch als »sonderpädagogisch« anzusehen sind, wenn sämtliche Lehrkräfte solche Kenntnisse und Fertigkeiten besäßen, um alle Schüler ihren Voraussetzungen entsprechend zu unterrichten. Damit wären bei der Kompetenzbeschreibung die Präfixe »Spezial-« bzw. »Sonder-« überflüssig. Allerdings scheint uns die Zeit noch nicht reif dafür zu sein, dass die allgemeine Pädagogik auf die Sonderpädagogik verzichten könnte. Dessen ungeachtet solle es Zielsetzung der Lehrerbildung sein, dass alle Kinder und Jugendlichen von den Lehrern der allgemeinen Schule unterrichtet werden können.

Eine solche Schlussfolgerung enthält aber auch eine Herausforderung für die Sonderpädagogik. Wie verhält sich diese auf den Ebenen der Profession und Disziplin gegenüber der Idee einer inklusiven Schule? Wie stark ist die Sichtweise noch vorhanden, die von einem speziellen Training, besonderen Maßnahmen und der Kategorisierung von Behinderungen ausgeht? Die Paradoxie besteht darin, dass Sonderpädagogik in ihrer über Jahrzehnte praktizierten Form der Idee »Eine Schule für alle« entgegenwirken kann. Dies wird zuweilen als sonderpädagogische Tradition bezeichnet – eine Arbeitsform, die auf Sonderunterricht baute (Haug 1998). Der Unterricht sollte speziell auf Schüler mit son-

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56,  
Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.

derpädagogischem Förderbedarf ausgerichtet sein und von besonderen Lehrern in einem eigenen Raum betrieben werden. Es liegt auf der Hand, dass diese Tradition nur schwer mit dem Konzept »Eine Schule für alle« in Übereinstimmung zu bringen ist. Das Verhältnis zwischen allgemeiner und spezieller Pädagogik bedarf der fortwährenden Reflexion.

### *Die Reform der allgemeinen Lehrerausbildung*

Gegenwärtig befindet sich die Ausbildung der Lehrer an allgemeinen Schulen im Umbruch. Die Veränderung ist ein wesentlicher Teil des bildungspolitischen Reformprojektes der Regierung. Unter Hochdruck arbeiten die betroffenen Hochschulen daran, die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Die Einführung der neuen Lehrerausbildung ist für Herbst 2011 vorgesehen.

Im Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Bildung sind die Reformpläne mit Skepsis zu betrachten. Eine von der bürgerlichen Regierung zusammengesetzte Expertenkommission hatte im Dezember 2008 den Bericht »Eine nachhaltige Lehrerausbildung« (SOU 2008:109) vorgelegt, der die Diskussionsgrundlage für die Neuerungen bildet. Geht es nach den Verfassern der Expertise, so kommt der Pädagogik zukünftig nur noch eine untergeordnete Bedeutung zu. Vielmehr sollen »moderne Hirnforschung« und verschiedene psychologische Anteildisziplinen das wissenschaftliche »Fundament« der Lehrerausbildung ausmachen (SOU 2008:109, 203).

Betrachtet man die Stellungnahme der Expertenkommission zu sonderpädagogischen Inhalten, so ist eine Rückkehr zu einem kategorialen, auf das Individuum beschränkten Behinderungsverständnis nicht zu übersehen. Über die relationale Perspektive und sonderpädagogische Hilfen heißt es:

*»Eine solche Verschiebung der Aufmerksamkeit vom Individuum auf die Schule als System und die pädagogische Umgebung war in vielerlei Hinsicht anregend. Ein großes Problem ist jedoch, dass die Systemperspektive nur zu wenigen praktischen Resultaten führt. Die Schule ist ein stark institutionalisiertes System, in dem schnelle und radikale Veränderungen nur schwer durchführbar sind. Schüler mit Schwierigkeiten müssen hier und jetzt qualifizierte Hilfe erhalten und können nicht auf Reformen warten, die Jahrzehnte dauern. Es gibt daher noch immer einen großen Bedarf für eine Individualperspektive« (SOU 2008:109, 208).*

Im Blick auf die Ermöglichung inklusiver Bildung besonders einschneidend ist der Wegfall der halbjährigen Wahlpflichtkurse, unter anderem der Spezialisierung in Sonderpädagogik. Im Rahmen eines »bildungswissenschaftlichen Kerns« soll weiterhin ein verpflichtender Grundkurs Sonderpädagogik angeboten werden, jedoch nur noch im Umfang von 5 ECTS, und eingeschränkt auf Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, Mathematik-Probleme und Aufmerksamkeits- bzw. Hyperaktivitätsstörungen (SOU 2008:109, 207 ff.). Vor dem Hintergrund der Verkürzung bzw. des Wegfalls spezifischer sonderpädagogischer Kurse wird an der Hochschule Borås angestrebt, die entsprechenden Inhalte in alle im Rahmen der Leh-

**Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56, Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.**

rerabildung angebotenen Kurse zu integrieren. Wie die Detailgestaltung in den verschiedenen Studiengängen aussehen wird, ist zurzeit noch nicht abzusehen. Ebenso ist unklar, welche Wege andere schwedische Hochschulen in dieser Frage einschlagen werden.

### Resümee: Eine Schule für alle – auch in Zukunft?

Das schwedische Schulsystem befindet sich in einer langen Phase des Umbruchs. Forciert wird dieser durch die seit 2006 amtierende bürgerliche Regierung und ihr Bemühen, grundlegende Reformen innerhalb einer Mandatsperiode anzugehen, ohne dass auf Oppositionsseite nennenswerter Widerstand erkennbar wäre. Auf die nachlassenden Leistungen schwedischer Schüler wird von der schwedischen Bildungspolitik mit radikalen Veränderungen unter anderem der Lehrpläne, des Notensystems und der Lehrerausbildung reagiert, wobei nur in geringem Umfang wissenschaftliche Expertisen hinzugezogen werden. Die bildungspolitischen Reformen in Schweden bewegen sich somit auf äußerst unsicherem Grund. Die sich in dieser Bildungspolitik widerspiegelnde kategoriale Perspektive auf Schulprobleme und die Ablehnung inklusiver Bildung findet weder in schwedischer noch in internationaler sonderpädagogischer Forschung Unterstützung.

Andererseits lassen sich auf der Ebene der staatlichen Verwaltung und in den Kommunen durchaus Gegenbewegungen feststellen. Indikator dafür ist das Festhalten am Grundsatz der Inklusion beispielsweise seitens der Schulinspektion. Diese führt ihren Auftrag gemäß der gültigen Gesetzgebung aus, der Freiräume für die Gestaltung inklusiver Bildung enthält. Eine Förderung von Inklusion findet sich ebenso in der Sichtweise des Verbandes der Kommunen und Provinziallandtage, was auf die konkrete Ausgestaltung der lokalen Schulpolitik erheblichem Einfluss haben dürfte. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass Inklusion ein Qualitätskriterium darstellt. Leistung und inklusive Bildung sind kein Widerspruch, sondern ergänzen sich gegenseitig. Eine genauere Untersuchung der Implementierung von Inklusion auf den verschiedenen Ebenen der Bildungspolitik, der Schulbehörden und nicht zuletzt der einzelnen Schulen erscheint uns als eine hochrelevante zukünftige Forschungsaufgabe.

Angesichts der aufgezeigten Widersprüche in der schwedischen Bildungspolitik kann die Frage nach der Zukunft »Einer Schule für alle« hier nur vorläufig beantwortet werden. Vor dem Hintergrund der Etablierung privater Bildungseinrichtungen und der Bildungspolitik der Regierung sind gegenwärtig starke Gegenbewegungen auszumachen, die eher eine Exklusion schulleistungsschwacher Schüler befördern. Daraus jedoch abzuleiten, das schwedische Modell von Schule oder gar das Prinzip der Inklusion habe sich überholt, ginge zu weit. Zwar gibt es gegenwärtig kaum Anlass, Schweden als Vorbild zu wählen, doch sind im Land weiterhin deutliche Bestrebungen zu erkennen, die Bildung aller Schüler in einer gemeinsamen Schule sicherzustellen. Als besonders wichtig erscheinen uns in diesem Zusammenhang eine relationale Perspektive auf Schulprobleme sowie die Beibehaltung sonderpädagogischer Ausbildungsanteile in der allgemeinen Lehrerbildung, ohne dabei auf spezifische sonderpädagogische Kompetenzen zu verzichten. Die Entwicklung in Schweden führt nicht zuletzt deutlich vor Augen, dass pädagogische Fort-

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56, Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.

schritte keineswegs für alle Zeiten gefestigt sind – sie müssen bildungspolitisch immer wieder abgesichert werden.

## Literatur

- Ahlström, K.-G. / Emanuelsson, I. / Wallin, E. (1986): Skolans krav, elevernas behov [Anforderungen der Schule, Bedürfnisse der Schüler]. Lund: Studentlitteratur.
- Barow, T. (2011): Die schwedische Schule für geistig Behinderte in Zeiten bildungspolitischer Wandlungen. In: Lernen konkret 30, H. 1 (im Druck).
- Egelund, N. / Haug, P. / Persson, B. (2006): Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv [Inklusive Pädagogik in skandinavischer Perspektive]. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I. (2003): Differentiation, special education and equality: A longitudinal study of self-concepts and school careers of students in difficulties and with or without special education support experiences. In: European Educational Research Journal 2, H. 2, 246–261.
- Engström, A. (2003): Specialpedagogiska frågeställningar i matematik. En introduktion [Sonderpädagogische Fragestellungen in Mathematik. Eine Einführung]. Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Giota, J. / Lundborg, O. / Emanuelsson, I. (2009): Special Education in Comprehensive Schools: Extent, Forms and Effects. In: Scandinavian Journal of Educational Research 53, 557–578.
- Haug, P. (1998): Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning [Pädagogisches Dilemma: Sonderunterricht]. Stockholm: Skolverket.
- Högskoleverket (2006): Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor [Evaluation der Sonderpädagogenausbildung an schwedischen Universitäten und Hochschulen]. Rapport 2006:10 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Kriwet, I. (1996): Die Grenzen der Integrationsbewegung in Schweden. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47, 318–329.
- Larsson-Severinsson, M.-L. / Andersson, O. / Tideman, M. (2009): Det relativa handikappbegreppets framväxt och etablering [Die Entstehung und Etablierung des relativen Behinderungsbegriffes]. Halmstad: Högskolan i Halmstad, Wigforssgruppen. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-2894> (Abruf 18.8.2010).
- Nilholm, C. / Persson, B. / Hjerm, M. / Runesson, S. (2007): Kommunernas arbete med elever i behov av särskilt stöd – en enkätundersökning [Die Arbeit der Kommunen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – eine Fragebogenuntersuchung]. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Persson, B. (1997): Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning [Sonderpädagogische Arbeit in der Grundschule. Eine Studie über Voraussetzungen, Durchführung und Arbeitsausrichtung]. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998): Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser [Die widerspruchsvolle Sonderpädagogik. Motivationen, Durchführung und Konsequenzen]. Delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Rosenqvist, J. (2007): Landvinningar på väg mot en skola för alla [Landgewinne auf einem Weg zu einer Schule für alle]. In: Pedagogisk forskning i Sverige 12, 109–118.
- Rosenqvist, J. (2010): A model for inclusive education. The Special Educator and the Special Teacher in co-operation for optimal learning occasions for all students. In: Ellger-Rüttgardt, S. L. / Wachtel, G. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer, 149–158.

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56, Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.

- Skolverket (2001): Tre magiska G:n. Skolans insatser för elever med funktionshinder [Drei magische G. Die Leistungen der Schule für Schüler mit Behinderungen]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008): Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering [Besondere Förderung in der Grundschule. Eine Zusammenstellung von Forschung und Evaluation der letzten Jahre]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009a): Skolverkets sektoransvar för handikappolitiken – rapport med anledning av ett regeringsuppdrag (S2008/8697/ST) [Die Sektorverantwortung der Nationalen Agentur für Bildung für die Behindertenpolitik – Bericht aus Anlass eines Regierungsauftrags (S2008/8697/ST)]. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2187> (Abruf 23.8.2010).
- Skolverket (2009b): Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer [Was beeinflusst die Resultate in der schwedischen Grundschule? Forschungsüberblick zur Bedeutung verschiedener Faktoren]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010): Elever i grundskolan läsåret 2009/10 [Schüler der Grundschule im Schuljahr 2009/10]. Stockholm: Skolverket, Enheten för utbildningsstatistik. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2368> (Abruf 23.8.2010).
- SOU 1999:63: Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande [Lehren und Leiten. Eine Lehrerausbildung für Zusammenarbeit und Ausbildung. Schlussgutachten des Lehrerausbildungskomitees]. Stockholm: Fakta info direkt.
- SOU 2008:109: En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07) [Eine nachhaltige Lehrerausbildung. Gutachten der Kommission über eine neue Lehrerausbildung (HUT 07)]. Stockholm: Fritzes.
- Sveriges Kommuner och Landsting (2009): ANALYS Öppna jämförelse. Konsten att nå resultat – erfarenheter från framgångsrika skolkommuner [ANALYSE Offener Vergleich. Die Kunst Resultate zu erreichen – Erfahrungen aus erfolgreichen Schulkommunen]. Stockholm: SKL.
- Utbildningsdepartementet (2008): Björklund: Ny betygsskalan ökar rättvisan [Björklund: Die neue Notenskala steigert die Gerechtigkeit]. Stockholm: Regeringskansliet. Pressemitteilung. 6.11.2008. <http://www.regeringen.se/sb/d/10408/a/115030> (Abruf 19.8.2010).
- Wiese, A. (2007): Särskolan blir kvar – utredning skrotas [Die Sonderschule bleibt bestehen – Expertise wird verschrottet]. Sveriges Radio. 28.3.2007. <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=1279617> (Abruf 19.8.2010).

*Anschrift der Verfasser*

Dr. Thomas Barow  
University of Borås  
The School of Education and Behavioural Sciences  
Allégatan 1  
S-501 90 Borås  
Schweden  
E-Mail: [thomas.barow@hb.se](mailto:thomas.barow@hb.se)

Prof. Dr. Bengt Persson  
University of Borås  
The School of Education and Behavioural Sciences  
Allégatan 1  
S-501 90 Borås  
Schweden  
E-Mail: [bengt.persson@hb.se](mailto:bengt.persson@hb.se)

Erschienen in »Sonderpädagogische Förderung heute«, Band 56,  
Heft 1/2011, S.20–32, © Beltz Verlag 2011.