

Was ist so besonders an der brasilianischen Sonderpädagogik?

Márcia Denise Pletsch

Abstract: Dieser Artikel diskutiert den Bewusstseinswandel im Bereich der Sonderpädagogik anhand der staatlichen Vorgaben und Maßnahmen zur inklusiven Bildung. Dafür werden Daten von Studien genutzt, die von der Beobachtungsstelle für Sonderpädagogik und Inklusive Bildung (Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional) in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen im Laufe der letzten zehn Jahre durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die brasilianische Sonderpädagogik einen Moment epistemologischer Veränderungen erlebt. Diese Veränderungen werden als Resultat der Sichtweise eines Teils der Forschenden gesehen, wonach sich die Forschung im Bereich Sonderpädagogik auf die Perspektive der Inklusion und der Menschenrechte fokussieren sollte. Das bedeutet, dass die gegenwärtigen Veränderungen eine Forschungsagenda nahelegen, in der das Phänomen Behinderung nicht mehr getrennt von der Gesamtheit der sozialen Beziehungen verstanden wird, sondern in Zusammenhang mit Aspekten wie Geschlecht und soziale und ethnische Herkunft.¹

Stichwörter: Sonderpädagogik; inklusive Bildung; Bildungspolitik; Behinderung.

Zitation: Pletsch, M. D. (2024): Was ist so besonders an der brasilianischen Sonderpädagogik? *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 137-150. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/741>

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangslage & Zielsetzung.....	138
2. Methodisches Vorgehen, Diskussion & Empfehlungen	143
Literaturverzeichnis	147
Kontakt.....	150

¹ Artikel ursprünglich veröffentlicht unter: Pletsch, M. D. (2020). O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento - Diálogos Em Educação*, 29(1), 57–70. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>

1. Ausgangslage & Zielsetzung

„Du willst Sonderpädagogik studieren? Ich an deiner Stelle würde zur allgemeinen Pädagogik wechseln, denn mit der inklusiven Bildung wird es bald keine Sonderpädagogik mehr geben.“

Die obige Aussage habe ich in der Schlange vor dem Kopierer an meinem ersten Tag an der Universität im Studiengang Lehramt für Sonderpädagogik an der Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) im März 1998 gehört. Seitdem sind mehr als zwanzig Jahre vergangen, in denen ich im Bereich Sonderpädagogik und seinen verschiedenen Kontexten tätig bin, welche sich von der schulischen Grundbildung über bildungsunterstützende Serviceleistungen (wie Klassenräume mit besonderer Ausstattung² und mobilem Unterricht³) und segregative Beschulungsformen, wie Förderschulen und Förderklassen, bis hin zur Lehrtätigkeit an der Hochschule und seit 2008 der Forschung im postgradualen Studium erstrecken.

Während dieser Zeit hat Brasilien wichtige Fortschritte in den bildungspolitischen Richtlinien erfahren, welche sowohl das Leben als auch den Bildungsweg von Menschen mit Behinderung beeinflusst haben. Nichtsdestotrotz war der Satz, den ich an meinem ersten Tag an der Universität gehört habe, auf die ein oder andere Weise immer in meinen Gedanken präsent. Denn um zu verstehen, wie sich die Sonderpädagogik in Brasilien im Laufe der Geschichte aus den Widersprüchen und Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen sozialen Akteuren, Interessen und Bildungsprojekten entwickelt hat, ist es unerlässlich, sich mit den Beschulungsprozessen von Menschen mit Behinderung und der Rolle der Sonderpädagogik in der Forschung zu beschäftigen.

Zudem verzeichneten wir epistemologische Fortschritte und einen Bewusstseinswandel im Bezug darauf, wie das Phänomen Behinderung zu erklären sei. Je nach Epoche gab es unterschiedliche Definitionen, die sich von der Auffassung, Behinderung sei ein individuelles Defizit, über die Ansicht, Behinderung solle ausgehend vom Unterstützungsangebot für die betroffenen Menschen analysiert werden, bis hin zum heutigen Verständnis, Behinderung sei auf Grundlage des Rechts- und Gesellschaftsmodells zu untersuchen, erstrecken. Diniz et al. (2009, S. 69) zufolge erlaubte die zentrale These dieser Perspektive „die Verschiebung des Themas Behinderung aus dem häuslichen Raum heraus, hinein in das öffentliche Leben. Behinderung ist keine Sache mehr des Privatlebens oder der familiären Pflege, sondern eine Frage der Gerechtigkeit.“ Diese veränderte Auffassung von Behinderung als ein Anliegen der Öffentlichkeit (und nicht mehr des Privatlebens) hat die Debatte um die Chancen behinderter Personen in Zusammenhang mit zugänglichen und barrierefreien Angeboten vonseiten der Gesellschaft erweitert. Diniz et al. (2009) zufolge hat das soziale Modell es außerdem erlaubt, dass Behinderung als ein Prozess der Ungleichheit untersucht und verstanden wird,

² In den staatlichen Vorgaben gegenwärtig vorgesehen als Sonderpädagogische Serviceleistung: ein Angebot für Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf, das den Regelunterricht außerhalb der normalen Unterrichtszeiten ergänzt oder erweitert (Brasil, 2008, 2009).

³ Diese Dienstleistung ist gegenwärtig nicht in den Bundesgesetzen vorgesehen, aber einige Bildungseinrichtungen bieten sie immer noch an. Zweck der mobilen Lehrkraft ist es, allgemeinbildenden Schulen, an denen Schüler*innen mit Behinderung in regulären Klassen unterrichtet werden, zu unterstützen, indem die Regellehrkraft beim Entwurf erforderlicher pädagogischer Materialien für die Arbeit mit diesen Schüler*innen beraten wird. Darüber hinaus beschult die mobile Lehrkraft Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf, denen es aus körperlichen oder gesundheitlichen Gründen nicht möglich ist, die Schule zu besuchen, auch zu Hause.

dem Menschen mit verschiedenen Arten von Beeinträchtigung gleichermaßen ausgesetzt sind und welcher der Grund für Diskriminierung und Unterdrückung seitens der Kultur der Normalität ist. Es sei zu betonen, dass die Anerkennung der sozialen Dimension von Behinderung und deren Auswirkungen auf das Leben der betroffenen Menschen keineswegs die Existenz der Beeinträchtigung leugnet. Sie ist immer noch da, ist reell, jedoch sollten wir die menschliche Existenz nicht auf sie reduzieren.

Es gibt Fachkräfte und Forschende der Sonderpädagogik, die dieselbe immer noch als Synonym für segregative Beschulungsformen wie Förderschulen oder Förderklassen verstehen – es gibt allerdings auch diejenigen, für die eine solche Auffassung als schon überholt gilt. Dieser Zwiespalt darüber, welche denn nun die Rolle der Sonderpädagogik sei, stellt eine Art „Identitätskrise“ dar, die mein ganzes Bachelorstudium geprägt hat. Auf der einen Seite war man der Ansicht, es mache keinen Sinn mehr, den Studiengang Lehramt für Sonderpädagogik in einem inklusiven Kontext beizubehalten. Auf der anderen Seite hingegen trat man dafür ein, dass für die Umsetzung der inklusiven Bildung eine Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogik unbedingt nötig sei, wie von Correia (2003) vorgeschlagen wird. Die Identität der Sonderpädagogik zu verstehen, ist wirklich keine leichte Aufgabe. Dazu ist es nötig, dass wir uns mit ihrer geschichtlichen und konzeptionellen Entwicklung befassen, ohne die internationalen Errungenschaften, die die Schaffung von Leitlinien in der Bildungspolitik auf nationaler und regionaler Ebene beeinflusst haben, außer Acht zu lassen.

Trotz dieser „Krise“ und der Suche nach Identität angesichts der inklusiven Bildungsansätze bildete der Studiengang Lehramt für Sonderpädagogik, zu jener Zeit der einzige seiner Art in Brasilien,⁴ weiterhin Lehrer:innen aus, die sich mehr um die Eigenschaften der Behinderung an sich als um das soziale Umfeld und die Lebensumstände behinderter Personen kümmerten. Diese Perspektive mit Fokus auf das Defizit ist in der Geschichte der Sonderpädagogik im nationalen Kontext begründet, welche sich nach internationalem Vorbild entwickelt hat.

Mein Bewusstsein darüber, dass die sozialen Umstände des menschlichen Daseins in einem viel größeren Maß das Leben der Menschen bestimmen als die biologischen Eigenschaften der einzelnen Beeinträchtigungen, war keine plötzliche Eingebung, sondern Resultat eines kontinuierlichen Lernprozesses. Erst durch die seit der Promotion durchgeführten Studien über die Beschulung von Menschen mit geistiger Behinderung in den Armutsvierteln von Rio de Janeiro und vor kurzem durch die innerhalb der Forschungsgruppe der Beobachtungsstelle für Sonderpädagogik und inklusive Bildung (*Observatório de Educação Especial e Inclusão*) (ObEE)⁵ entwickelten Forschungen in verschiedenen städtischen Bildungseinrichtungen in der Baixada Fluminense wurde mir bewusst, wie komplex das Phänomen Behinderung ist und wie vielfältig die Art und Weise, wie Fachkräfte im Bildungsbereich mit diesem Thema in Theorie und Praxis umgehen.

An diesem Punkt sei angemerkt, dass in Brasilien die Sonderpädagogik während des Militärregimes (1964-85) im Jahr 1973 mit der Gründung des Bundeszentrums für Sonderpädagogik (*Centro Nacional de Educação Especial*) (CENESP) auf Grundlage der

⁴ Im Jahr 2009 wurde der zweite Studiengang Lehramt für Sonderpädagogik Brasiliens gegründet, diesmal an der Universidade Federal de São Carlos (UFScar).

⁵ Die ObEE ist an das Postgraduierten-Programm in Bildungswissenschaften, moderne Kontexte und gesellschaftliche Forderungen (*Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares*) der Universidade Federal Rural von Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) gekoppelt. Verfügbar unter: <https://obee.ufrj.br/>

Abkommen zwischen dem brasilianischem Bildungsministerium (*Ministério da Educação*) (MEC) und der Behörde der Vereinigten Staaten für internationale Entwicklung (*United States Agency for International Development*) (USAID)⁶, offiziell eingeführt wurde (Kassar et al., 2019). Eine der ersten Maßnahmen des CENESP war die Vergabe von Auslandsstipendien an sechzehn brasilianische Fachkräfte zur Teilnahme an einem Ausbildungsprogramm der Vereinigten Staaten, das aus einem Abkommen zwischen der Stiftung zur Koordinierung von Personalausbildung auf Hochschulniveau (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*) (CAPES) und der amerikanischen Regierung hervorgegangen war. Nach ihrer Rückkehr waren dies die ersten Fachkräfte Brasiliens mit Diplomabschluss oder Promotion in Sonderpädagogik und übernahmen somit die Rolle von Multiplikatoren in der Ausbildung von Fachpersonal an den Universitäten. Im Jahr 1978 zum Beispiel beteiligte sich ein Teil dieser Fachkräfte an der Gründung des Diplomstudiengangs Sonderpädagogik der Universidade Federal de São Carlos (UFScar) sowie im Jahr 1979 an der des Diplomstudiengangs Bildungswissenschaften der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Wichtig ist, sich bewusst zu sein, dass Forschung und Ausbildung in den Vereinigten Staaten zu jener Zeit stark vom Behaviorismus geprägt waren (SOUZA et al., 2019). Diese Strömung beeinflusste für lange Zeit die Entwicklung des Forschungsbereichs in Brasiliens, da man sich an theoretischen und methodologischen Erkenntnissen orientierte, die im amerikanischen Schulkontext angewendet und evaluiert worden waren.

Doch kommen wir zu den verschiedenen Momenten zurück, die ich in der Sonderpädagogik in den letzten zwanzig Jahren erlebt habe. Bei meinem Eintritt in die Universität erlebte der Bachelorstudiengang Sonderpädagogik gerade eine Umgestaltung seiner Studieninhalte. Obwohl es sich um ein Lehramtsstudium handelte, wurden zum Beispiel immer noch Module aus dem Fach Medizin angeboten. Ich erinnere mich sogar an ein Modul, in dem wir Laborkittel trugen, um Leichen zu sezieren. Hier sei angemerkt, dass der Studiengang in den 1970er-Jahren auf Initiative eines auf Taubheit spezialisierten Arztes hin gegründet wurde, also zu einer Zeit, in der Behinderung sowohl in Brasilien als auch weltweit als „Defekt“ verstanden wurde, den man mit Rehabilitation und medizinischen Verfahren zu behandeln können glaubte.

Diese „Identitätskrise“, die ich im Bachelorstudiengang, ja im Fach an sich erlebt habe, hatte mit der Unklarheit darüber zu tun, welche Rolle die Sonderpädagogik angesichts der staatlichen Vorgaben zur schulischen Inklusion einnehmen sollte. Beyer (2005) sieht den Grund der „Krise“ darin, dass sich die Sonderpädagogik historisch als ein paralleles System eingerichtet hatte und funktionierte, ohne sich mit der allgemeinbildenden Schule abstimmen zu müssen. So unterrichteten die Lehrkräfte, die als Sonderpädagog*innen tätig waren, die Schüler*innen mit Behinderung in Förderklassen und/oder Förderschulen, während die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen mit als homogen angesehenen Klassen ohne Menschen mit Behinderung arbeiteten.

Diese Perspektive wurde damals in den politisch-pädagogischen Aufbau der Studiengänge zur Ausbildung von Lehrkräften aufgenommen, welche mehrheitlich eine Auffassung der menschlichen Entwicklung bevorzugten, bei der die Individuen segregiert und als „normal“ und „abweichend“ eingeordnet werden. Wie schon erwähnt, gestand man Ersteren Zugang zu schulischen Kenntnissen zu, während für Letztere der schulische Raum meistens dem

⁶Zusätzlichen Informationen finden Sie im Dossier *Educação Especial em tempos de ditadura* [Sonderpädagogik in Zeiten der Diktatur], veröffentlicht in der Fachzeitschrift *Education Policy Analysis Archives* (2019).

Erlernen grundlegender Fähigkeiten des täglichen Lebens vorgesehen war, vor allem, wenn es sich um Menschen mit geistiger Behinderung handelte. Diese Sichtweise ist noch heute in der Bildungskultur stark vertreten, insbesondere in Bezug auf jene Menschen, welche als geistig Behinderte „abgestempelt“ wurden und für die die Schule oft als Ort angesehen wird, der allein der Sozialisierung dient, und nicht der Förderung erzieherischer Maßnahmen, die das Erlernen akademischer Kenntnisse begünstigen (Pletsch et al., 2013-2017; Paiva, 2017; Pletsch & Paiva, 2018).

Trotz der gesetzlichen Veränderungen, die im Jahr 2006 mit der Einführung der Lehramtsbefähigung in allgemeiner Pädagogik abgeschlossen wurden (*Resolução CNE/CP n° 1*)⁷, wird die Stellung der zielgerichteten Ausbildung von sonderpädagogischen Lehrkräften noch immer diskutiert. In der Praxis können wir im schulischen Diskurs noch heute homogenisierende Ansätze identifizieren, die die Idee, Lehrkräfte seien dem Umgang mit der im Klassenraum präsenten Diversität gewachsen zurückweisen oder die weiterhin segregative Beschulungsformen bevorzugen, vor allem für Menschen mit schwereren Behinderungen. Es gibt auch die „Inklusion auf dem Papier“, also wenn Schulen Schüler*innen mit Behinderung in Regelklassen aufnehmen, diese aber ausschließlich die Unterrichtsräume mit spezieller Ausstattung der Sonderpädagogischen Serviceleistung (*Atendimento Educacional Especializado*) (AEE) besuchen oder im allgemeinen Klassenraum bleiben, jedoch komplett andere Aufgaben als die Regelklasse bearbeiten.

In den letzten zwei Jahrzehnten hat Brasilien die gesetzlichen Richtlinien für das Recht auf Bildung sowie die sozialen Rechte von Menschen mit Behinderung gemäß den Vorgaben internationaler Organe ausgeweitet. Als wichtige Dokumente können wir hier die Nationalen Leitlinien und Maßnahmen der Sonderpädagogik (*Política Nacional de Educação Especial*) (1994), die Nationalen Leitlinien und Maßnahmen zur Integration von Menschen mit Behinderung (*Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*) (1999) und die Nationalen Richtlinien für Sonderpädagogik in der Grundbildung (*Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*) (2001) zitieren. Die Institutionalisierung dieser Dokumente erfolgte in einer Zeit, in der sich sowohl die Auffassung von Behinderung als auch das Angebot an Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung unter Einfluss der von den Vereinten Nationen (UNO) und der Weltbank propagierten internationalen politischen Richtlinien änderte, wie von mehreren Autoren aufgezeigt wurde (Jannuzzi, 2004; Kassar, 2011, 2013; Mendes, 2010; Rafante, 2011; Siems, 2016; Bezerra, 2017; Souza & Pletsch, 2017; Cardoso, 2018; Caiado et al. 2019; Kassar, Rebelo und Jannuzzi, 2019).

Bedeutende Veränderungen aber taten sich ohne Zweifel mit dem Beschluss über die Nationalen Leitlinien und Maßnahmen zur Sonderpädagogik aus der Perspektive der inklusiven Bildung (*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação*

⁷ Führt die Nationalen Richtlinien über die Studieninhalte des Bachelorstudiengangs Pädagogik auf Lehramt ein.

Inclusiva)⁸ (Brasil, 2008), deren Ziel es ist, die Inklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf⁹ mittels der Sonderpädagogische Serviceleistung (*Atendimento Educacional Especializado*) (AEE) zu gewährleisten. Die AEE findet außerhalb der Unterrichtszeiten der regulären Klassen in Räumen mit spezieller Ausstattung statt und dient als Unterrichtsergänzung für Schüler*innen mit Behinderung und Autismus-Spektrum-Störungen sowie als Unterrichtserweiterung für Schüler*innen mit besonderen Fähigkeiten/Hochbegabung. Die AEE wurde durch die Richtlinien zur Umsetzung der Sonderpädagogische Betreuung in der Grundbildung, Modalität Sonderpädagogik (*Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*) geregelt (Brasil, 2009).

Diese Dokumente enthalten auch eine Reihe an Empfehlungen zur Barrierefreiheit, zur Zusammenarbeit verschiedener Dienste und zur Ausbildung von Lehrkräften zum Umgang mit dieser Zielgruppe, insbesondere derjenigen, die in der AEE tätig sind. Im Einklang mit diesen politischen Richtlinien wurde im Jahr 2011 auch das Dekret Nr. 7611 bezüglich der Sonderpädagogik und der AEE erlassen, in welchem technische sowie finanzielle Unterstützung für die Weiterbildung von Lehrkräften, Schulleitungen und anderem schulischem Fachpersonal im Bereich inklusiver Bildung festgelegt werden (§ 2 Decreto n°7.611). All diese Dokumente folgen den Prinzipien des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der UNO (2006), das von Brasilien im Jahr 2009 als Verfassungsänderung übernommen wurde. Die Prinzipien der UNO wurden außerdem im Brasilianischen Inklusionsgesetz¹⁰ (Lei n° 13.146) von 2015 aufgenommen.

Angesichts dieser gesetzlichen Fortschritte verstehe ich die staatlichen Vorgaben zur inklusiven Bildung als einen umfangreichen, auf den Grundsätzen der Menschenrechte beruhenden Ansatz, nach dem Menschen mit Behinderung Zugang zu Bildung haben, an Bildungsangeboten teilhaben und auf bedeutungsvolle Weise lernen sollten. Aus dieser Perspektive setzt sich Inklusion aus drei Elementen zusammen: der Entwicklung der Individuen, kognitiver Vielfalt und dem Miteinander kultureller Diversität in einer Schule/Universität, in der jeder und jede einbezogen und berücksichtigt wird. Meine Auffassung von inklusiver Bildung mit Fokus auf den Menschenrechten stützt sich auf Diniz et al. (2009) sowie Kassar (2016). Letztere sagt uns, dass

⁸ Der Nationale Bildungsrat hat mittels der Kommission der Richtlinien für Sonderpädagogik der Kammer für Grundbildung (*Câmara de Educação Básica*) (CEB) eine Reihe an Maßnahmen und Foren entwickelt, um die Nationalen Richtlinien für Sonderpädagogik zu überarbeiten und zu aktualisieren. Bis heute hat diese Überarbeitung jedoch weder die vielen Studien im Bereich der Sonderpädagogik berücksichtigt, noch den Beitrag der Universitäten und der wissenschaftlichen Vereinigungen wie die Brasilianische Vereinigung von Forschern der Sonderpädagogik (*Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*) (ABPEE) und die Arbeitsgruppe 15 für Sonderpädagogik (*GT 15 em Educação Especial*) der Nationalen Vereinigung der Forschung und postgradualen Studien in Bildungswissenschaften (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*) (ANPEd) miteinbezogen.

⁹ Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf sind Schüler*innen mit geistiger Behinderung, Sinnesbehinderung, Entwicklungsstörungen und mit besonderen Fähigkeiten/Hochbegabung. In diesem Artikel beabsichtigen wir nicht, uns tiefergehend mit diesem Thema zu befassen. Es verdient eine umfangreiche Untersuchung, in der unter anderem die von anderen Ländern erlebten Fortschritte und Dilemmas gegenüberzustellen sind.

¹⁰ 2015 wurde das Brasilianische Gesetz zur Inklusion von Menschen mit Behinderung eingeführt (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n° 13.146).

sich das hier übernommene Konzept menschlicher Entwicklung dem der kulturellen Entwicklung annähert, das aus geschichtlich-kultureller Perspektive die Entwicklung des Menschen als komplexen, für jedes Individuum einzigartigen Vorgang erklärt, bei dem die Kulturgüter, die die Gesellschaften zu jeder historischen Epoche hervorbringen, angeeignet werden. Demzufolge ist die menschliche Entwicklung ein individueller und gleichzeitig auch sozialer Prozess, der durch den Lernprozess vorangetrieben wird. (Kassar, 2016, S. 1231)

Ausgehend von dieser Sichtweise haben wir uns die Frage gestellt, wie die Grundsätze der Menschenrechte in die Auffassungen, die Lehrpraxis und die Studien im Bereich der inklusiven Sonderpädagogik miteinbezogen wurden. Ist die Sonderpädagogik eine Bildungsmodalität oder ein Wissensgebiet? Auf welchen Kenntnissen basiert die Sonderpädagogik?

2. Methodisches Vorgehen, Diskussion & Empfehlungen

Um über diese Fragen zu reflektieren, bedienten wir uns der Daten aus den von der ObEE durchgeführten qualitativen Forschungsprojekten, welche die Wahrnehmung der Sonderpädagogik und die Bewusstseinsänderung im Bereich auf Grundlage der in Brasilien gültigen Leitlinien zur inklusiven Bildung diskutieren. Dabei verwandten wir vor allem die Daten der Projekte „Beschulung von Schüler*innen mit geistiger Behinderung: Staatliche Vorgaben, kognitive Vorgänge und Leistungsbewertung“ (*A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*) (Pletsch et al., 2013-2017)¹¹ und „Schulbildung und Entwicklung von Schüler*innen mit geistiger und mehrfacher Behinderung in der Baixada Fluminense“ (*A escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense*) (Pletsch, 2015). Zudem haben wir Interviews durchgeführt mit Lehrkräften verschiedener Bildungseinrichtungen der Baixada Fluminense, die einen Hochschulabschluss vorweisen und als Sonderpädagog*innen tätig sind. Ausgangspunkt der Interviews war die Frage „Was ist Ihre Definition von Sonderpädagogik?“ Alle Gespräche wurden als Tonaufnahme aufgezeichnet, transkribiert und später mithilfe der wissenschaftlichen Literatur des Bereichs analysiert.

Es folgen einige Aussagen befragter Personen, um zu veranschaulichen, wie sie die Sonderpädagogik in Brasilien verstehen:

Sonderpädagogik ist eine Bildungsmodalität, bei der Schüler*innen mit Behinderung mittels erzieherischer Praktiken dabei unterstützt werden, die Lernanforderungen und -ziele zu erreichen, die der nationale Bildungsplan¹² den Schüler*innen dieses Landes in der Grundbildung „aufzwingt“.

Für mich ist Sonderpädagogik das Zusammenspiel verschiedener „Tools“ wie Lehrkräfte, staatliche Maßnahmen, Lehrpläne und materielle Ausstattung, die die

¹¹ Durchgeführt in Zusammenarbeit von drei Postgraduierten-Programmen der Bildungswissenschaften (das der Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, der Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC und der Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI) im Zeitraum von 2013 bis 2017 mit Förderung des Bildungsbeobachtungsprogramms (*Programa Observatório da Educação*) der Stiftung zur Koordinierung von Personalausbildung auf Hochschulniveau (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*) (CAPES).

¹² Lei n° 13.005 verabschiedet den Nationalen Bildungsplan (Plano Nacional de Educação – PNE) und trifft weitere Maßnahmen.

Aufgabe haben, sich den Menschen zu widmen, deren spezielle Bedürfnisse sie vom „normalen“ Schüler*innentyp in irgendeiner Form unterscheiden.

Für mich ist Sonderpädagogik ein Wissensgebiet, das sich der Erforschung der Lern- und Entwicklungsprozesse von Menschen mit Behinderung widmet.

In der Sonderpädagogik geht es um mehr als nur den Lern- und Bildungsprozess von Schüler*innen mit Behinderung. Weit entfernt davon, Betreuungscharakter anzunehmen, fördert die Sonderpädagogik mit inklusivem Ansatz die Gleichberechtigung, um die Lebensqualität der Individuen mit Behinderung zu verbessern.

Bildungsmodalität, die sich durch alle Ebenen der formalen Bildung zieht. Sie umfasst Mittel, Methoden und Lehrpläne, um der Vielfalt im Klassenraum gerecht zu werden. (Datenbank der ObEE, 2013-2019)¹³

Wie wir den Aussagen der Lehrkräfte entnehmen können, wird Sonderpädagogik als eine Modalität verstanden, die auf allen Bildungsebenen anzutreffen ist. Gleichmaßen können wir aus den Stellungnahmen schließen, dass für die Lehrkräfte die Sonderpädagogik ein wesentlicher Aspekt zur Umsetzung der inklusiven Bildung ist. Zwischen den Zeilen lesen wir außerdem, dass Sonderpädagogik nicht nur als Bildungsmodalität, sondern auch als eigenes Wissensgebiet gesehen wird. Dies wird in der folgenden Aussage noch deutlicher: „Meiner Ansicht nach ist die Sonderpädagogik ein immer noch unabdingbarer Forschungsbereich der brasilianischen Bildungswissenschaften. Ich glaube, dass die Sonderpädagogik der Ort ist, an dem die Ressourcen, Strategien und Methoden, die die Grundlage der Arbeit mit Schüler*innen mit Behinderung bilden, erforscht werden können“ (ebd.).

Die Unklarheit oder „Identitätskrise“ darüber, welche Rolle die Sonderpädagogik in der heutigen Zeit erfüllt, wird auch in anderen Ländern Lateinamerikas wahrgenommen. Ríos (2011) argumentiert, dass sich der Bereich zurzeit aus einer Vielfalt an theoretischen Perspektiven zusammensetzt, die – mit Rücksicht auf die Geschichte und Diversität der lateinamerikanischen Länder sowie auf die regionalen, sozialen und kulturellen Kenntnisse – Elemente für seine Neudefinition bieten.

In Chile haben Donoso et al. (2017) sich gefragt, ob die Sonderpädagogik eine wissenschaftliche Disziplin darstelle und was genau ihr Forschungsgegenstand und ihre Forschungsmethode sei. Nach der Analyse einer umfangreichen Bibliografie zeigten sie, dass die Sonderpädagogik von einer Reihe anderer Fachgebiete beeinflusst wird, die ausgehend vom sozialen Konzept der Behinderung, Studien zum Lernprozess, zum akademischen Fortschritt und zur Entwicklung von Menschen mit Behinderung sowie dem ihnen zur Verfügung gestellten Unterstützungsangebot fördern sollten. Sie schließen mit dem Bedauern, dass in Chile die Sonderpädagogik zwar gesetzlich anerkannt ist, jedoch nur als praxisorientiertes Bildungsangebot. Diese Auffassung, so die Autoren, begrenze und beschränke nicht nur das Bewusstsein darüber, was Sonderpädagogik ist, sondern verweigere auch den wissenschaftlichen Beitrag, den dieser Bereich zu bieten hat. Aus diesem Grund vertreten sie, dass die Sonderpädagogik „Antworten in ihren Vorgehensweisen und Theorien sucht, die sie nähren, dass sie Fortschritte in ihrem Forschungsfeld gemacht hat, dass sie durch Systematisierung der Erkenntnisse ihr Forschungsobjekt analysiert, definiert und versteht, und so ihre eigene, semantische oder materielle Dimension gebaut hat, wodurch es ihr nach und nach gelingt, viel mehr als eine

¹³ Quelle aus dem Intranet (nicht öffentlich zugänglich) des ObEE.

Bildungsmodalität zu sein und sich mit festen Schritten dem Status einer wissenschaftlichen Disziplin zu nähern“ (ebd., S. 89).

Angesichts dieser Darlegungen vertrete ich die Position, dass das Verständnis von Sonderpädagogik auf den staatlichen Leitlinien der inklusiven Bildung beruhen sollte, dabei aber nicht nur der soziale Behinderungsbegriff, sondern auch die Menschenrechte zu berücksichtigen sind. Gleichermaßen bin ich der Ansicht, dass Sonderpädagogik aus historischer Perspektive betrachtet werden muss, ohne dass jedoch die philosophischen Grundlagen, sowie die auf verschiedenen Wissensbereichen (u. a. Medizin, Psychologie, Soziologie und Pädagogik) beruhende Unterstützungsmethoden und -praktiken außer Acht gelassen werden.

In diesem Sinn ergibt sich mein Verständnis von Sonderpädagogik auf zwei unterschiedliche, jedoch miteinander verbundene Weisen. Auf der einen Seite sehe ich sie als eine Modalität an, die sich durch alle Bildungsebenen, -abschnitte und -formen zieht, die durch die Sonderpädagogische Serviceleistung umgesetzt wird, die spezifische Ressourcen und Dienstleistungen bereitstellt sowie orientiert, wie sie innerhalb der Unterrichts- und Lernprozesse in Regelklassen der allgemeinbildenden Schulen angewendet werden kann. Auf der anderen Seite betrachte ich sie als einen Bereich, in dem fachübergreifende Kenntnisse über wirksame Lernprozesse bei Menschen mit irgendeiner Art von Beeinträchtigung hervorgebracht werden. Aus meiner Sicht wichtige maßgebende Faktoren zur Konsolidierung der Sonderpädagogik als Forschungsfeld waren im Jahr 1991 die Gründung der Sonderpädagogischen Arbeitsgruppe 15 (*GT 15 em Educação Especial*) innerhalb der Nationalen Vereinigung postgradualer Studien und Forschung im Bereich Bildungswissenschaften (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*) (ANPEd) sowie im Jahr 1993 das 3. Seminar für Sonderpädagogik in Rio de Janeiro, im Zuge dessen die Brasilianische Vereinigung von Forschern der Sonderpädagogik (*Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial*) (ABPEE) gegründet wurde. Demnach bin ich der Auffassung, dass Sonderpädagogik zwar ein Bildungsangebot mit speziellen, ihm eigenen Vorgehensweisen und Ressourcen ist, aber auch ein zwangsläufig fachübergreifender Bereich wissenschaftlicher Erkenntnisse. In diesem Sinn sollte Sonderpädagogik nicht nur als Synonym für Förderschule oder Förderklasse verstanden werden, wie es heutzutage im schulischen und wissenschaftlichen Diskurs immer noch üblich ist. Vielmehr handelt es sich um einen fachübergreifenden Forschungsbereich sowie um eine Bildungsmodalität, die in die Grund- und Hochschulbildung eingebaut ist. Wichtig ist zu betonen, dass das Gesetz 13.409 von 2016 über Quoten für Menschen mit Behinderung an den Staatsuniversitäten verfügt, um Studierenden mit Behinderung den barrierefreien Zugang zu Ausbildungs-, Forschungs- und Fortbildungsangeboten zu garantieren.

Inklusive Bildung hingegen verstehe ich nicht als Forschungsbereich, sondern als staatliche Maßnahme, die in Anbetracht ihrer Entstehung im Dialog mit verschiedenen Gesellschafts- und Bildungsvariablen verstanden werden soll, ohne die internationalen Einflüsse in ihre lokalen Umsetzungen außer Acht zu lassen. Mit anderen Worten: Ich denke, dass inklusive Bildung ein Grundsatz ist, der nicht auf homogene Art und Weise umgesetzt und interpretiert werden sollte, ohne die Umstände und Besonderheiten der beteiligten Gruppen zu berücksichtigen. Für die Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf stellt die inklusive Bildung einen wesentlichen und notwendigen Fortschritt in der Verwirklichung des Rechts auf Zugang zur Regelschule dar und hat sich im Allgemeinen auf den Lernprozess und die Entwicklung der Mehrheit dieser Gruppe positiv ausgewirkt. Im Fall der indigenen Völker jedoch muss „Inklusion“ unbedingt andere Dimensionen in Betracht ziehen. Im indigenen Kontext sind Interkulturalität und Zweisprachigkeit wesentliche Züge einer Schule, die die

kulturelle und sprachliche Vielfalt dieser Bevölkerung anerkennt und wertschätzt. Deswegen ist der Ansatz, die Menschenrechte auf die Grundsätze der inklusiven Bildung anzuwenden, als Schlüssel zur Interpretation und Analyse zu verstehen und – mit Rücksicht auf die unterschiedlichen Umstände und Interessen der beteiligten sozialen Akteure – ein möglicher Weg, um Wissen zu erzeugen und in der wissenschaftlichen Agenda voranzukommen.

Darüber hinaus ist inklusive Bildung ein dynamischer Prozess, dessen Grenzen sich je nach den zur Debatte stehenden Ansichten von Inklusion und der Bemühungen der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Akteure verschieben. In diesem Zusammenhang variieren die Konventionen je nach Kontext darüber, was „inklusiv“ bedeutet und was nicht, in welchem Ausmaß, über welche Wege und mithilfe welcher Ressourcen Inklusion umgesetzt werden kann, wer ein Recht auf sie hat und wer nicht. Inklusion ist keine Gegebenheit, sondern ein dynamischer Prozess, im Zuge dessen sich sogar scheinbar solide „Errungenschaften“ in Luft auflösen können.

Meiner Ansicht nach sollten soziokulturelle Unterschiede wie auch Behinderungen als Dimensionen des Lebens und demzufolge, der Schulwelt und ihrer Methoden verstanden werden. Dies bedeutet, dass wir weiterhin die Bedürfnisse von Schüler*innen mit Förderbedarf berücksichtigen müssen, da sie Teil der Grundbildung sind und ihnen der Anspruch darauf durch die Menschenrechte zugesichert ist.

Zusammenfassend hat dieser Text über die Rolle der Sonderpädagogik in der heutigen Zeit reflektiert, ausgehend von der Überzeugung, dass eine wirklich inklusive Bildung auf den Menschenrechten beruhen sollte. Grundlage bildete die Auffassung, dass die Schule – eine nach bestimmten politisch-pädagogischen Vorsätzen orientierte Einrichtung, in welcher die unterschiedlichsten Menschen aufeinandertreffen, – einen Ort des Lernens und Entwicklung für alle darstellt, unabhängig von individuellen Besonderheiten. Dennoch wurde diese Vielfalt von den Schulen nicht immer mit einbezogen und wertgeschätzt. Themen wie Lehrplan, Lehrkraftprofil, Anwendung unterschiedlicher Vorgehensweisen, Technologie und Barrierefreiheit werden in jüngsten Debatten in diesem Feld immer wieder angesprochen sowie die Probleme, Widersprüche und Abwesenheit der öffentlichen Hand, was die Umsetzung von inklusiver Bildung betrifft.

Schlussendlich glaube ich, dass die Sonderpädagogik Brasiliens in keiner Weise besonders ist, da ihre Dilemmata und Probleme auch in anderen Ländern beobachtet werden können, und zwar nicht nur in Lateinamerika, sondern auch in den Vereinigten Staaten (Artiles et al., 2019) und in Europa (Europäische Union, 2019). Hier in Brasilien erleben wir gerade, dass Konzepte und Methoden, ausgelöst von den Veränderungen der sozialen Wirklichkeit, einen Bedeutungswandel erfahren. Damit verbunden ist der Kampf um die Ausweitung der Rechte auf Bildung, um soziale Gerechtigkeit und um die Teilhabe der Menschen mit Behinderung an Entscheidungen, die sie direkt betreffen.

Darüber hinaus wurden verschiedene althergebrachte Konventionen hinterfragt, wie die, dass die soziokulturelle Homogenität der Schülerschaft den Lernfortschritt begünstige, wohingegen wir heute wissen, dass Vielfalt die menschlichen Fähigkeiten steigert. Dies geht mit einer Reihe an Veränderungen in der sonderpädagogischen Forschungsagenda einher und führt dazu, dass das Verständnis von Behinderung als vielschichtige soziale Erfahrung erweitert wird. Dazu müssen Aspekte wie Geschlecht und soziale und ethnische Herkunft bei der Definition des Forschungsobjekts und der Ausarbeitung von staatlichen Maßnahmen berücksichtigt werden. Es geht nicht nur darum, die menschliche Vielfalt wahrzunehmen, sondern auch darum zu verstehen, wie soziale Ungleichheiten die Erfahrung und die Entwicklungsmöglichkeiten behinderter Menschen prägen. Inklusive Bildung mit und für alle ist Teil der mühsamen Gestaltung einer demokratischen und fairen Gesellschaft.

Literaturverzeichnis

- Artiles, A. J. & Kozleski, E. B. (2019). Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(3).
- Resolução CNE/CP n° 1 (2006, 15. Mai).
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Decreto n° 7.611 (2011, 17. November). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola – de alunos com necessidades educacionais especiais*. Editora Mediação.
- Bezerra, G. F. (2017). A Federação Nacional das APAES e o seu Periódico (1963-1973): Estratégias, mensagens e representações dos Apaeanos em (Re)vista. (Doktorarbeit in Bildungswissenschaften). Universidade Federal da Grande Dourados.
<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/379>
- Cardoso, F. L. de M. (2018). *O educandário para cegos São José Operário: políticas públicas e cultura escolar – Campos/RJ – décadas de 1960 a 1970*. Masterarbeit in Sozialpolitik, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.
<https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2021/08/Dissertacao-completa-Fernanda-Luisa-UENF-versao-final-07-08-18.pdf>
- Caiado, K. R. M., Marcondes-Siems, M. E. R. & Pletsch, M. D. (2019). Educação Especial em tempos de ditadura. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(60).
<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4650>.
- Correia, L. de M. (Hrsg.) (2003). *Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (Coleção Educação Especial V. 13). Porto Editora.
- Christo, S. V. de. & Mendes, G. M. L. (2019). Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. *Revista Instrumento*. 21(1), 33-44.
- Diniz, D.; Barbora, L.; Santos, W. R. dos. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6(11), 65-77.
- Donoso, J., Conojeros, L., Manghi, D. & Vega, V. (2017). ¿Es la Educación Especial una disciplina? reflexiones sobre su Objeto y Método de Estudio. Garrido, J.; Vega, V. & Bustos, A. (Hrsg.), *De los fundamentos a las prácticas: algunos desafíos en la formación inicial docente* (p. 75- 94), Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Europäische Union. Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung. <https://www.european-agency.org/Deutsch/publications#:~:text=Die%20European%20Agency%20for%20Special,F%C3%B6rderung%20und%20inklusive%20Bildung%20dient>
- Glat, R. & Pletsch, M. D. (2012). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2ª edição. Editora Eduerj.
- Jannuzzi, G. de M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Editora Autores Associados.

- Kassar, M. de C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, Mai.-Ago, 41-58.
- Kassar, M. de C. M. (2013) Uma breve história das pessoas com deficiências no Brasil. In: S. M. F. Meleti, S. M. F. & M. de C. M. Kassar (Hrsg.), *Escolarização de alunos com deficiências: Desafios e possibilidades* (S. 33-76). Editora Mercado das Letras.
- Kassar, M. de C. M. (2016). Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Revista Educação e Sociedade*, 37(137), 1223-1240.
- Kauffman, J. M. & Lopes, J. A. (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Psiquilibrios.
- Lei nº 13.005 (2014, 25. Juni). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei nº 13.146 (2015, 6. Juni). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Mendes, E. G. (2010). Breve história da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), mayo-agosto, 93-109.
- Mendes, G. M. L., Pletsch, M. D. & Hostins, G. C. L. (Hrsg.) (2019). *Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades* (1. ed. Editora). Junqueira & Marin.
- Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (2013-2019). [Datenbank]. <https://obee.ufrj.br/>
- Paiva, C. (2017). *O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado* (p. 140f.). [Masterarbeit in Bildungswissenschaften, moderne Kontexte und gesellschaftliche Forderungen – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. TEDE. <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2662>
- Pletsch, M. D. (2015-2019) A escolarização e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. Forschungsprojekt. https://www.academia.edu/29263349/A_escolariza%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_com_defici%C3%Aancia_intelectual_pol%C3%ADticas_pr%C3%A1ticas_e_processos_cognitivos
- Pletsch, M. D., Mendes, G. M. L. & Hostins, R. C. L. (2013-2017). Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem. Von der CAPES genehmigtes Forschungsprojekt. <https://www.academia.edu/29263349>
- Pletsch, M. D. & Paiva, C. (2018). Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? *Revista Educação Especial*, 31(63), 1039-1053.
- Rafante, H. C. (2011). Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial do Brasil. (Doktorarbeit in Bildungswissenschaften) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2261>
- Ríos, A. Y. de Los. (2011). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando historicamente la Educación Especial em América Latina. *Revista RUEDES, Red Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 3-21.

- Segabinazi, M. & Mendes, G. M. L. (2017). Caminhos possíveis em contextos reais: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectiva de análise da tradução de políticas. *Revista Práxis Educativa*, 12(3), 808-825.
- Siems, M. E. R. (2016). *Roraima 1970 a 2001 – Educação Especial: a proposta do regime militar e seus efeitos*. Pedro e João Editores.
- Silva, C. da. Hostins, R. C. L. & Mendes, R. da S. (2016). O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. *Revista Linhas*, 17(35), 10-29.
- Souza, F. F. & Pletsch, M. D. (2017). A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. Essay. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 97, 1-23.
- Souza, F. F., Pletsch, M. D. & Baptista, G. F. A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(63). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4566>
- Zuany, R. G. M. Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. In: *Sinéctica- Revista Eletrónica de Educación*. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-009)

Kontakt

Márcia Denise Pletsch, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Departamento de Educação e Sociedade/IM

E-Mail 1: marcia_pletsch@ufrj.br

E-Mail 2: marciadenisepletsch@gmail.com

Website: <http://lattes.cnpq.br/5622440291569151>

Weitere Angaben zur Autorin:

Márcia Denise Pletsch ist Professorin an der Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie des Postgraduierten-Programms in Erziehungswissenschaften, aktuellen Kontexten und gesellschaftlichen Herausforderungen (*Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares*) (PPGEduc) der Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Lizenz.