

Wo lernt man eigentlich Solidarität?
Erfolge und Misserfolge der Inklusion in Hamburgs Schulen.
Vortrag und Diskussion zu den Ergebnissen der EiBiSch-Studie
Mit Prof. Dr. Karl Dieter Schuck am 29.11.2021

A large white cruise ship is docked in a harbor, surrounded by many smaller boats and buildings in the background. The ship has multiple decks and a prominent funnel. The harbor is filled with various types of boats, including gondolas and motorboats. The buildings in the background are colorful and have a traditional European architectural style.

Das Bildungssystem: Ein Riesendampfer im dauernden Umbau
und mit vielen Baustellen auf großer Fahrt

Kapitel 1:

Das Bildungssystem: Ein
Riesendampfer im dauernden
Umbau auf großer Fahrt

Das „Personal“ und die Maschinenräume

Der Senator

Die Behörde für Schule und Berufsbildung (Schulbehörde)

Die Allgemeinen Schulen: Grundschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien, Berufsbildende Schulen

13 Regionale Bildungs- u. Beratungszentren (ReBBZ) mit Bildungs- und Beratungsabteilungen

Die Schulen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler in ihren Klassen

Spezielle Sonderschulen

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI)

Die Verbände

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)

Die Universität

Zwei Ideenwelten im Widerspruch

1787: Gesamtplan der preußischen Schulentwicklung: Staatliche Schulen haben drei Abteilungen: Die (1.) Bauern-, (2.) Bürger- u. (3.) Gelehrten-Schule.

Unterschiede der sozialen Herkunft,
Das medizinische Modell:
Begabungsunterschiede,
schädigungsorientierte Gliederung

1972: Die KMK-Empfehlungen: Aufbau eines Sonderschulwesens

Comenius (1592-1670):
Schule ist, „Allen alles ganz zu lehren“.

Ein sozialwissenschaftliches
Subjektmodell. Treibende
Kräfte sind die aktiven
Subjekt im transaktionalen
Austausch mit der Umwelt.
Wertschätzung der
individuellen Heterogenität.

1973: Das Bildungsratsgutachten zur Entwicklung eines Gesamtschulsystems

1972: Die KMK-Empfehlungen:

Aufbau und Ausbau eines gegliederten Sonderschulwesens

1973: Das Bildungsratsgutachten

Vermehrte Gründung von Gesamtschulen
Zahlreiche zukunftsweisende Modellversuche zur „Integration“

Die Strukturen der inklusiven Schule 2011:

- Allgemeine Schulen: Grundschulen, Stadteilschulen berufsbildende Schulen.
- Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) mit Bildungsabteilungen.
- Spezielle Sonderschulen.

Erreicht ist:

- In der Grundschule: Entkoppelung von Diagnostik und Ressourcenbereitstellung – Systemische Ressourcenvergabe.
- Förderkoordinator:innen u. Sonderpäd. Lehrkräfte in den Schulen und Klassenteams. Damit gemeinsame Verantwortung unterschiedlicher Professionen für die SuS.
- Aufhebung der Doppelstrukturen von allgem. und Sonderschulen im Bereich L u. S
- Bildungs- und Beratungszentren unterstützen die allgemeinen Schulen bei der Inklusion.

Unterscheidungen nach Unterrichtszielen :

- (1) Zielgleiche und (2) zieldifferente Unterrichtung (Lernen, Geistige Entw.).
 - (1) nach Richtlinien der allgemeinen Schule. (2) Nach Förderplänen.

Unterscheidungen in EiBiSch nach zuerkannter Zusatzförderung:

- Keine Zusatzförderung
- Additive Sprachförderung
- Weitere Zusatzförderungen

Nicht erreichte Mindeststandards

- Im Leseverstehen und/oder Mathematik

Sonderpädagogische Förderbedarfe	
LSE <ul style="list-style-type: none">• Im Lernen• In der Sprache• In der emotional-sozialen Entwicklung	Spezielle Förderbedarfe <ul style="list-style-type: none">• in der geistigen Entwicklung• In der körperl.-mot. Entwicklung• Im Sehen• Im Hören

Kapitel 2:

Die EiBiSch-Studie:
Der Versuchsplan und
die Zusammensetzung der
Schülerschaft in der inklusiven
Schule

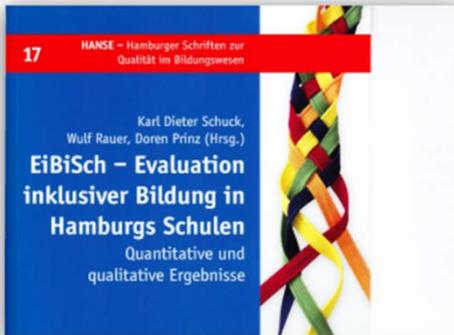
Die EiBiSch-Studie: Der Versuchsplan und die Zusammensetzung der Schülerschaft in der inklusiven Schule

Längsschnittuntersuchung in zwei Kohorten mit einem quantitativen und einem qualitativen Teilprojekt

- **Grundschulkohorte: 35 Grundschulen in 3 ReBBZten**
 - Klassenstufen 2 bis 4 (n = 1.942)
 - 15,3 % der Grundgesamtheit
 - ReBBZ (n=64)

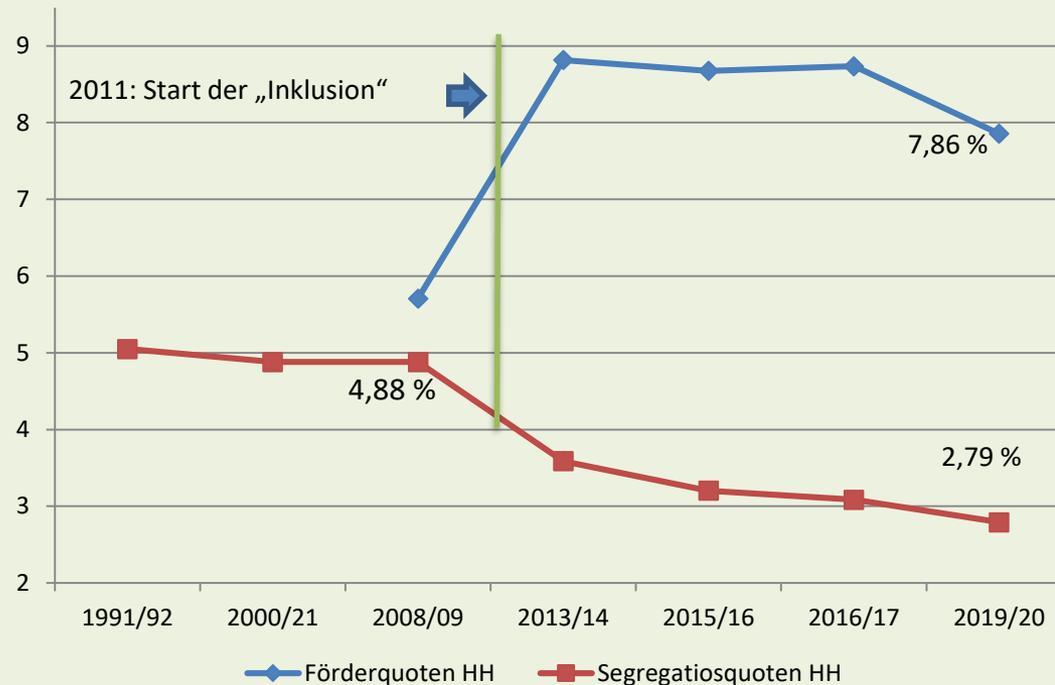
- **Stadtteilschulkohorte: 12 Stadtteilschulen in 3 ReBBZten**
 - Klassenstufen 5 und 6 (n = 1.466)
 - 24,4 % der Grundgesamtheit
 - ReBBZ (n=87)

- **Drei Regionale Bildungs- und Beratungszentren**
 - Eimsbüttel
 - Wandsbek Süd
 - Billstedt



Hat die Inklusion überhaupt schon begonnen?

2.1



- Ab 2011 nehmen die Segregationsquoten ab und die Förderquoten zu.
- Die Segregationsquoten nehmen ab, weil LSE Förderbedarfe (das sind nicht die Förderbedarfe der Behindertenrechtskonvention) in die allgemeinen Schulen abwandern.
- Zum Zeitpunkt 2016/2017 steigen hingegen die speziellen Förderbedarfe in den Sondersystemen noch um 0,26 % an. Dieser Trend ist allerdings 2019/20 gebrochen.

Produziert die Inklusive Schule Sonderpädagogische Förderbedarfe?

Hamburg 2016/2017	n	%
SpF nach % 08/09	1.255	14,69
Abnahme SpF in Förderschul.	2.716	31,77
Neue SpF in allgemeinen Schulen	4.577	53,54
Summe: SpF in allge. Schulen (KL. 1-10)	8.548	100,00

- Die Inklusion hat noch nicht wirklich begonnen.
- Der deutliche Anstieg der Sonderpädagogischen Förderungen in den Allgemeinen Schulen ist kein Beleg für eine gelungene Inklusion.
- Darin zeigt sich, dass individuelle Problemlagen in den allgemeinen Schulen zunehmen und darauf mit einer „Sonderpädagogisierung“ geantwortet wird.

Die drei Welten in der Sekundarstufe I: Das „Zweisäulenmodell“ als „Dreisäulenmodell“ symbolisiert die soziale Spaltung der Stadt

In welchen Schulen befinden sich die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in der Sekundarstufe I (Klassen 5-10) des Jahrgangs 2019/20

n= 8.658 SuS mit SpF Davon in:			
Stadtteilschulen mit 6-jähriger Grundschule	62,6 %		
Sonderschulen und ReBBZ		34,1 %	
Gymnasien als inklusionsfreie Räume			3,2 %

n: Anzahl; SuS: Schülerinnen und Schüler
SpF: Sonderpädagogischer Förderbedarf

Die Dominanz der Heterogenität der Schülerschaft bezogen auf sonderpädagogische Förderungen in Schulen und Klassen

2.4

	GS	StS
	4. Klassen	5. Klassen
Schulvariationen sonderpäd. F.	0 - 25 %	4 - 26 %
Schulen ohne FS - Emo. Soz. Entw.	34%	0%
Schulen ohne spezielle FS	49%	33%
Klassenvariationen sonderpäd. F.	0 - 29 %	0 - 33 %
Klassen ohne FS - Emo. Soz. Entw.	67 %	44 %
Klassen ohne spezielle FS	80 %	77 %

Ein zu selten offensiv thematisiertes Problem: Nicht erreichte Mindeststandards in Mathematik und/oder im Leseverstehen

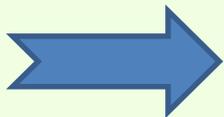
2.5

	Grund- Schule Klasse 4 (n=1.653)	Stadtteil- Schule Klasse 6/7 (n=1.226)
Anteil nicht erreichter Mindeststandards an allen Getesteten	22,7 % (376)	44,7 % (539)
Darunter sonderpädagogische Förderungen	29,0 % (109)	18,2 % (98)

„Etikettierungsschwemme“ in Klassenstufe 4?

2.6

**Im Längsschnitt: Beobachtbar ist ein klassischer Anstieg der sonderpädagogischen Förderungen zwischen Klassenstufe 3 und 4:
Anstieg um 63 SuS von 133 auf 196 = Anstieg um 47,4%**



Das ist ein altbekanntes Phänomen der Vorinklusionszeit: Extreme Zunahme in Klassenstufe 4 von Meldungen von Schülerinnen und Schüler für das Aufnahmeverfahren in die Sonderschule

Im Längsschnitt: Bisher nicht gekannte Teilnahmequoten an zwei Fördermaßnahmen:

So.päd. Förderung und/oder additive Sprachförderung In wenigstens einer der Klassenstufen	
2-4 42,5 %	5-6 45 %

Hinzunahme nicht erreichter Mindeststandards als weitere pädagogische Herausforderung ergibt folgende Summen:	
Grundschule 47,6 %	Stadteilschule 61,5 %

Beispiele dieser hohen Zahl pädagogischer Herausforderungen in den oberen Vierteln der Klassenverteilung:	
Oberes Viertel der Grundschulklassen 63,6 % - 92,9 %	Oberes Viertel der Stadteilschu.klassen 73,9 % - 95,2 %

Verschiebung der Aufmerksamkeitsperspektive in der inklusiven Schule durch EiBiSch

- **Das Ziel der Inklusion ist eine optimale Bildungsteilhabe aller Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen Schule.**
- **Dazu erforderlich:**
 - **Eine effektivere pädagogische Aufmerksamkeit für alle Schülerinnen und Schüler im gesamten Heterogenitätsspektrum,**
 - **jenseits aller bisherigen Kategorisierungen.**
 - **Das institutionelle Konzept des Sonderpädagogischen Förderbedarfs steht damit aus Sicht einer personalen Orientierung zur Disposition.**

Kapitel 3:

Effekte bei den Akteuren und den Schülerinnen und Schülern

Durchweg positive Einstellungen mit großen Streuungen und Differenzen zwischen Schulen und Klassen. Im Einzelnen:

- **Einstellungen und Erfahrungen der Schulleitungen**
- **Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte**
- **Einstellungen und Erfahrungen der Eltern**

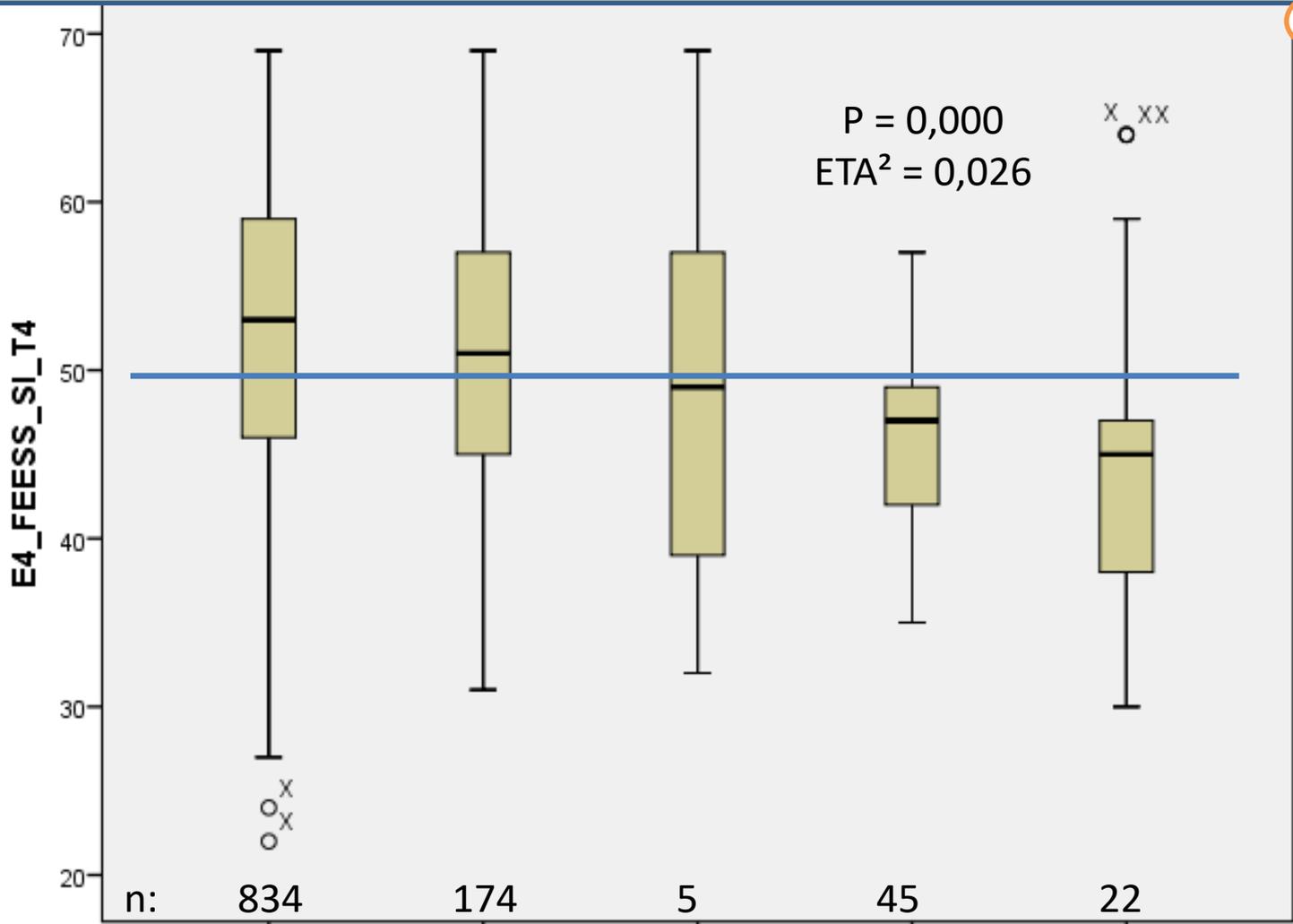
- **Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler. Das wahrgenommene Klassenklima und die Schulzufriedenheit kovariiert mit**
 - **einem als schülerorientiert wahrgenommenen Unterricht und einer wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrkräfte,**
 - **mit der Verwendung individueller Bewertungsmaßstäbe, mit der Nichtzulassung von Unterrichtsstörungen und mit einer positiven Einstellung der Lehrkräfte zur Heterogenität der SuS.**

Zur Heterogenität

- ❖ **der Emotional-sozialen Schulerfahrungen In den Dimensionen:**
 - Soziale Integration, Klassenklima, Selbstkonzept der Schulfähigkeit, Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Gefühl des Angenommenseins.
- ❖ Der erreichten Kompetenzniveaus im Leseverstehen und in Mathematik.

Soziale Integration: Fördergruppen in der Allgemeinen Schule

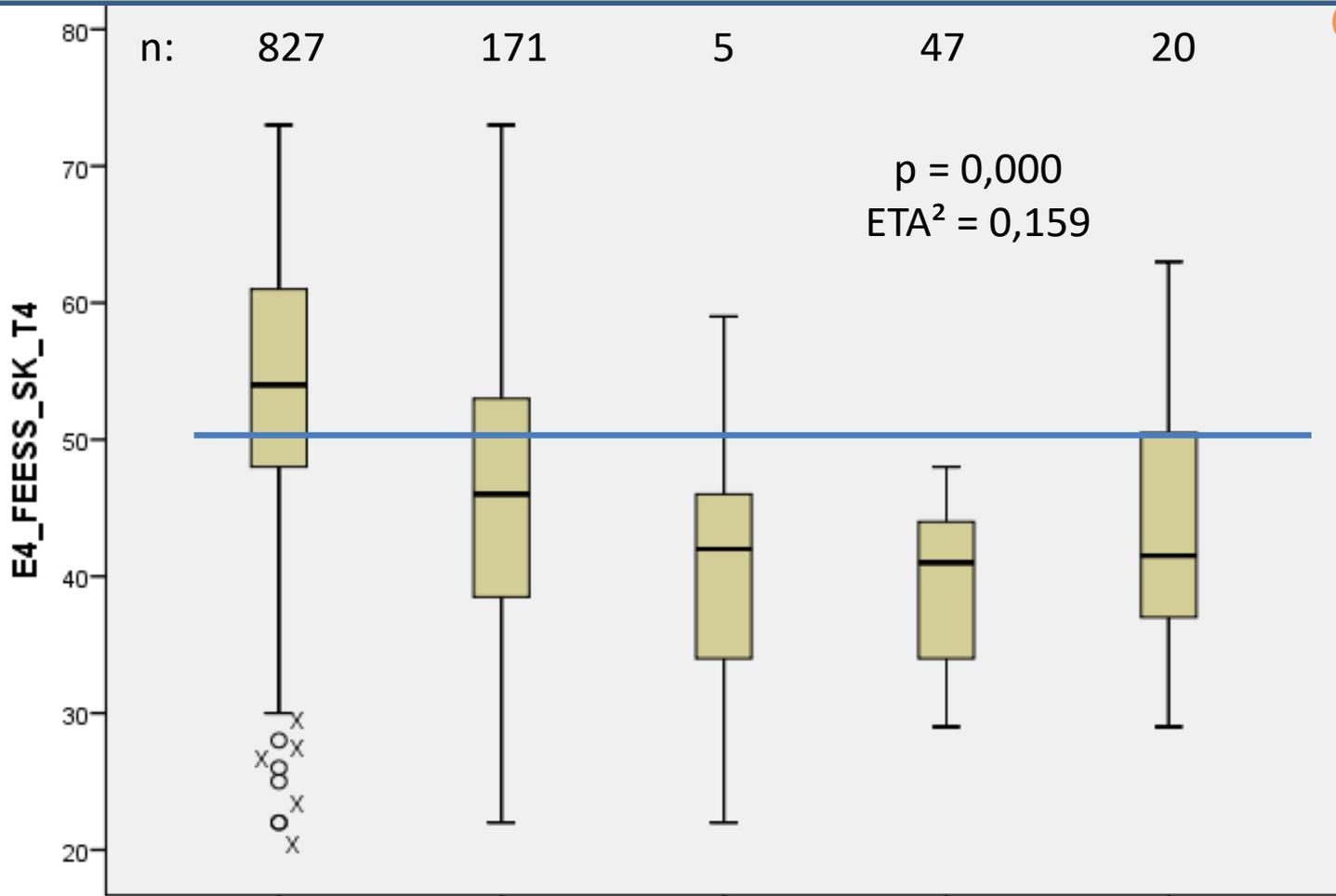
3.2.1



Keine Zusatzförderung	Additive Sprachförderung	Sonderpädagogische Sprache	Förderung Lernen	Förderung emotional-soz. Entwicklung
-----------------------	--------------------------	----------------------------	------------------	--------------------------------------

Selbstkonzept: Fördergruppen in der Allgemeinen Schule

3.2.2



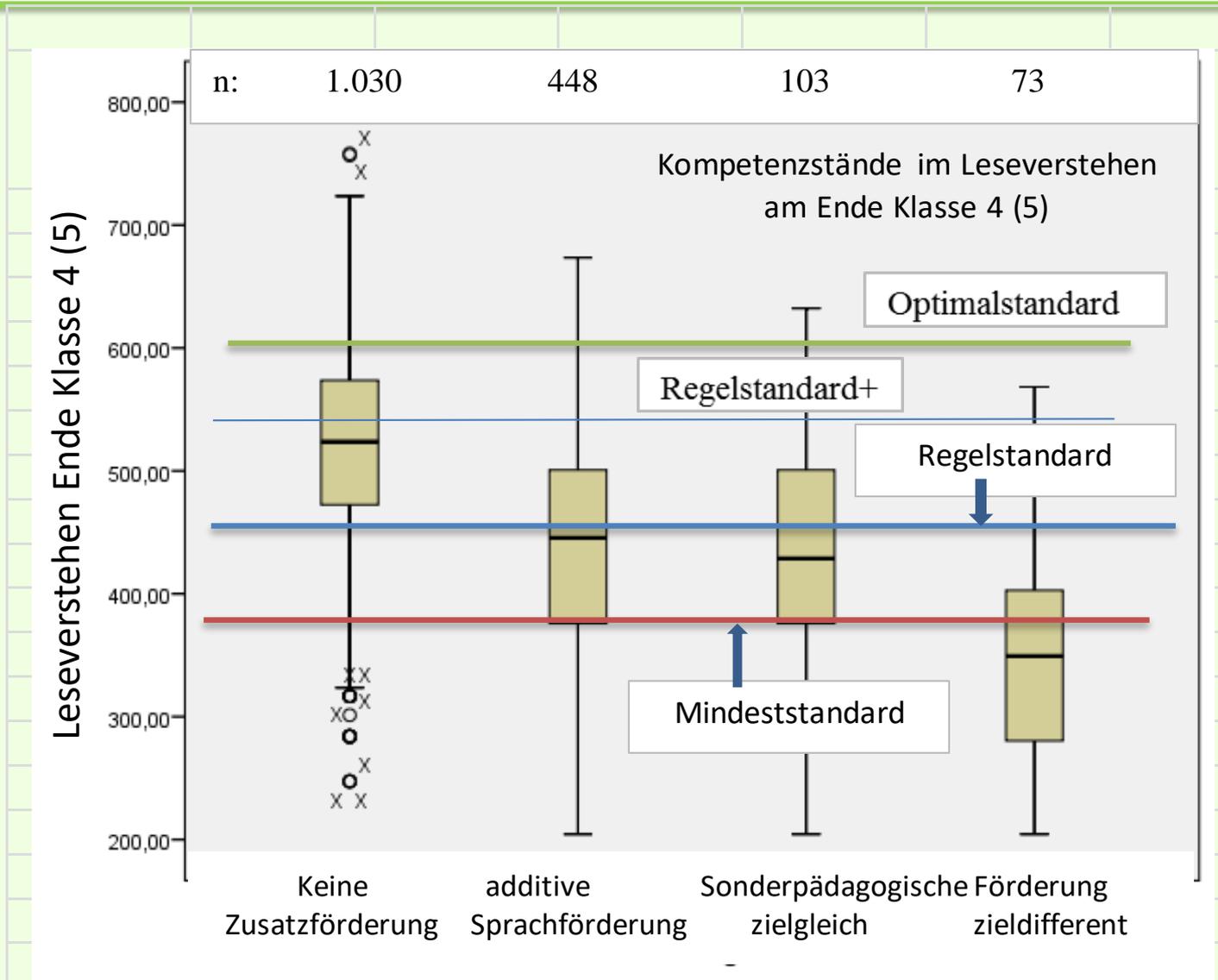
Keine Zusatz-
förderung

Additive
Sprach-
förderung

Sonderpädagogische Förderung
Sprache Lernen emotinal- soz.
Entwicklung

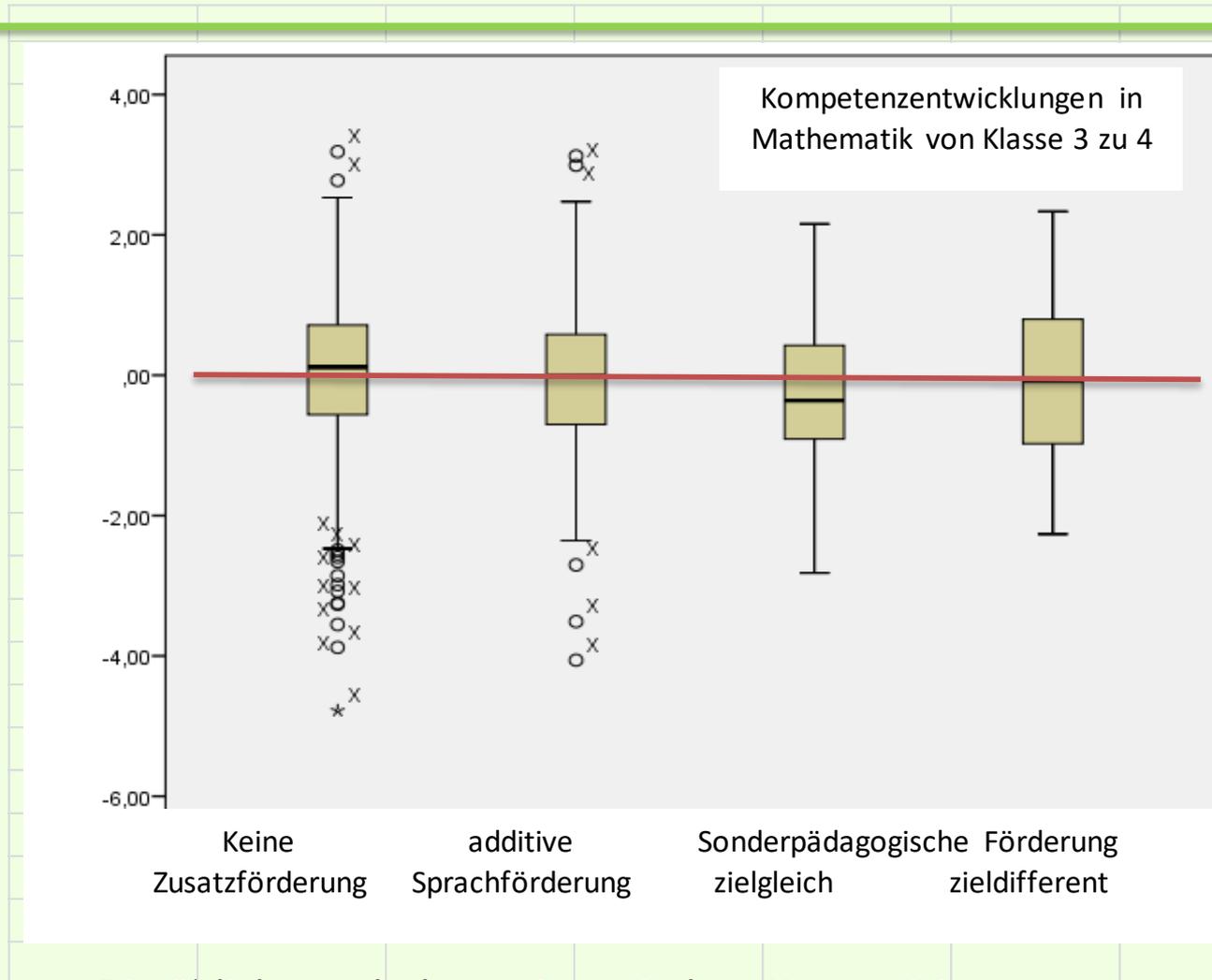
Heterogenität der in Klassenstufe 4 erreichten Kompetenzniveaus im Leseverstehen

3.2.3



Heterogenität der zwischen den Klassenstufen 3 und 4 erreichten Kompetenzentwicklungen in Mathematik

3.2.4



Die üblichen schulorganisatorischen Kategorisierungen besitzen keine Prognosekraft für zukünftige Entwicklungen

Kapitel 4:

Erklärungen

- **Schülerinnen und Schüler über die gesamte Bandbreite erreichter Kompetenzniveaus** können individuelle Kompetenzzuwächse in vergleichbarer Höhe erzielen.
- **Die Zugehörigkeit zu einer Förderkategorie** ist kein praktisch relevanter Prädiktor des erreichten Kompetenzniveaus und der gezeigten Kompetenzentwicklungen.
- **Die große individuelle Heterogenität** spiegelt sich in einer enormen Heterogenität der Klassenmittelwerte in den erreichten Kompetenzniveaus und der Kompetenzentwicklung.

- **Ohne Bedeutung für die Entwicklung der SuS** sind die **Zahl sonderpädagogischer Förderungen, der mittlere Migrationshintergrund** einer Klasse, **die Quantität der** in Klassen verfügbaren **Ressourcen**.
- Mit der Zunahme der Anzahl sonderpädagogischer Förderungen in Klassen kann (verbunden mit einem höheren Ressourceneinsatz) eine Kompetenzsteigerung bei allen Schülerinnen und Schülern verbunden sein.
- **Alle Schülerinnen und Schüler profitieren von gutem Unterricht** und können sich wechselseitig positiv beeinflussen.
- Lehrkräfte in einem aus Schülersicht gut beurteilten Unterricht
 - arbeiten schülerorientiert,
 - werden als unterstützend erlebt,
 - benutzen individuelle Bezugsmaßstäbe,
 - lassen Unterrichtsstörungen nicht zu,
 - schätzen Individuelle Heterogenität und Verschiedenheit.
- **Erfolg und Misserfolg** der Inklusion werden damit in sehr unterschiedlich zusammengesetzten Klassen durch die Kooperationsbeziehungen zwischen SuS u. Lehrkräften **hergestellt**. Das ist eine Systemfrage und wie die Möglichkeitsräume des Konzepts genutzt werden,
- **und keine Frage individueller Besonderheiten** und Abweichungen.
- Das Qualitätsmanagement hat sich deshalb auf die „**Kind-Umfeld**“ –**Systeme und die Qualitäten eines adaptiven Unterrichts in den einzelnen Klassen und Schulen** zu richten.

Entscheidend für den Erfolg der pädagogischen Prozesse in den Klassen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit die pädagogischen Ideen und die pädagogischen Konzepte für den Einsatz der Ressourcen zur Entwicklung eines differenzierenden und adaptiven Unterrichts für Alle.

Schritte eines adaptiven Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler:

- ❖ Ausgang jeder Lernsequenz ist die formative Erfassung der aktuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen.
- ❖ Vor diesem Hintergrund : Bestimmung der pädagogischen Maßnahmen der Anregung und Begleitung der nächsten Lern und Entwicklungsprozesse .
- ❖ Umsetzung dieser Maßnahmen im Unterricht und in der Förderung.
- ❖ Erfassung der Lern- und Entwicklungsfortschritte mit summativen Erhebungen.
- ❖ Verwendung der Ergebnisse zur Weiterentwicklung der Unterrichts- und Förderkonzepte.
- ❖ Als Bezugssystem für die Diagnostik werden zu allererst individuelle Bezugsnormen unter einer Struktur- und Entwicklungsorientierung eingesetzt. In den Hintergrund treten die Lehrplan- und Sozialnormorientierungen.
- ❖ Unterrichtung erfolgt weder zielgleich noch zieldifferent sondern für die SuS immer in der Zone der nächsten Entwicklung unter der Perspektive der Ermöglichung nächster Lernschritte.

Guter differenzierender und damit adaptiver Unterricht ...

- Ist gelebte Wertschätzung und Respekt vor der individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenität und
- entwickelt Solidarität.

Kapitel 5:

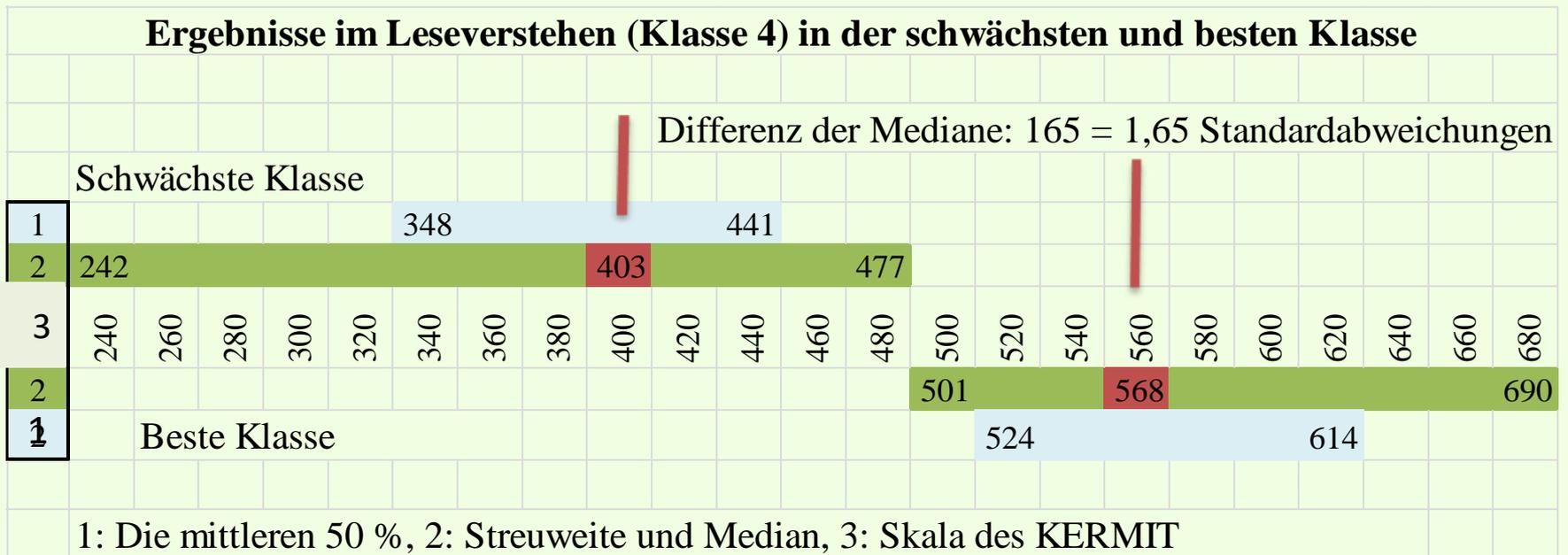
Mehrere Herausforderungen
großer Tragweite

Auflösung des Widerspruchs zwischen Individualisierung und Standardisierung

- Guter Unterricht setzt auf Differenzierung und Adaptivität.
- Dennoch sollen Klassenziele und Ziele von Bildungsabschnitten erreicht werden.
- Damit dieser Anspruch mutmaßlich erreicht wird verordnet die Schulbehörde regelmäßige Leistungsmessungen mit dem Testsystem KERMIT (Kompetenzen ermitteln) des IfBQ.
- Diese Leistungsmessungen passen nur bedingt in die inklusive Schule, weil sie geradezu das klassische Unterrichtsmodell gleichschrittigen Lernens und ein Sortieren nach Leistungsgraden befördern.
- Der Ausweg: Standardisierung pädagogischer und diagnostischer Prozesse.

Die klassische Notengebung als untaugliches „Bezugssysteme“ für Diagnostik und Förderung.

Leistungsunterschiede zwischen Klassen: Was können klassenbezogene, sozialnormorientierte Bewertungen taugen



Die Widersprüchlichkeit der Konzepte der Ressourcenschöpfung in der Grundschule und im Sekundarbereich

- Die Ressourcenvergabe in der Grundschule nach sozialer Lage der Bevölkerung im Bezirk der jeweiligen Grundschule:

➤ Ein systemisches Konzept

- Die Ressourcenvergabe in der Stadteilschule im Verfahren „DirK“ nach individualdiagnostischen Daten, teilweise aus der ersten Klassenstufe

➤ Ein klassisch sonderpädagogisches, eigenschaftsorientiertes Konzept, vorbei an allen Erkenntnissen der Bezugswissenschaften

Zur Untauglichkeit des kategorialen Begriffs des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen

Klassifikationen der Schülerinnen und Schüler nach durchgängig schwachen Schulleistungen und Sonderpädagogischer Förderung (spF) im "Lernen"

	Niedrige Lernergebnisse		Summen
	Nein	Ja	
Keine Sonderpädagogische Förderung im "Lernen"	1.624	21	1.645
Sonderpädagogische Förderung im "Lernen"	49 79,0%	13 21,0%	62 100%
	1.673	34	1.707

Nur bei 21 % (n=13) der Schülerinnen und Schüler befinden sich die Testergebnisse und die Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs „Lernen“ im Einklang.

- Die Inklusion ist nicht gescheitert, sondern auf gutem Weg, im Neuen das Alte zu überwinden und aufzuheben. Sie macht die Probleme des klassischen Schulsystems überdeutlich und erweitert die Möglichkeitsräume für gute schulische Praxis. Die gilt es zunehmend mehr zu etablieren , damit die Inklusion wirklich zum Erfolgsmodell wird.
- Mit EiBiSch sind es die Systembedingungen, das heißt die Organisationsstrukturen , die Verwaltungstechniken und die Umsetzungsformen, die bei einem Scheitern der Inklusion zuallererst in Regress genommen werden müssen und nicht die Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler.
- Die inklusive Schule ist keine Selektionsmaschine mehr, sondern ein Ort der nichtdiskriminierenden Unterstützung und Förderung aller Schüleri*nnen im gesamten Heterogenitätsspektrum auf ihrem Niveau.
- Die klassischen, kategorialen Begriffe der Sonderpädagogik sind obsolet. Das wird seit Jahrzehnten immer wieder und nun auch in EiBiSch festgestellt.
- **Aber: Eine inklusive Schule ist in exkludierende gesellschaftliche Kontexte eingebunden. Ohne deren Veränderungen ist das Ziel der Entkoppelung von sozialer Herkunft und individueller Zukunft eine pädagogische Illusion.**

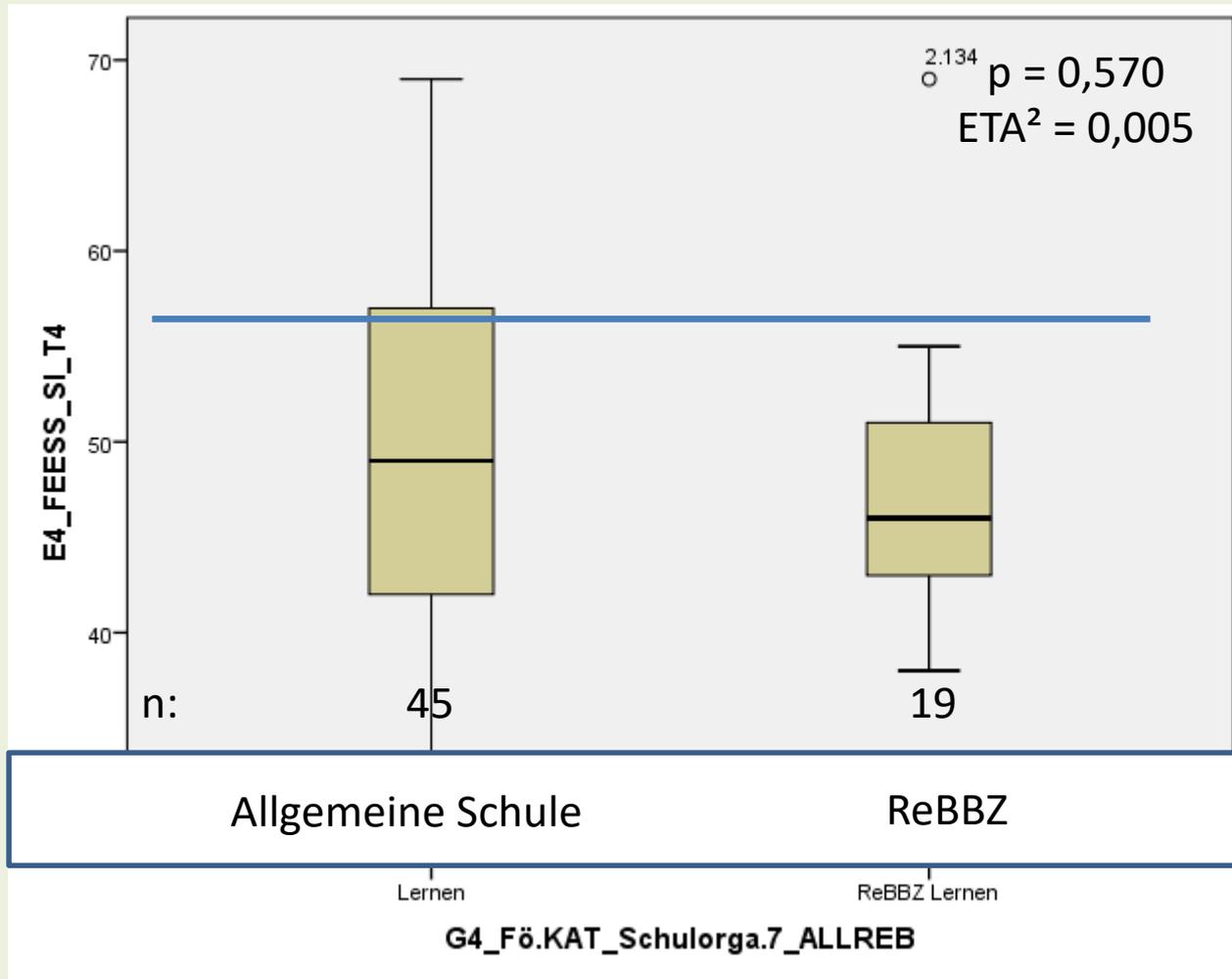
Zum Schluss:

- ❖ Ich habe Ihnen viele Stolpersteine der aktuellen Schulentwicklung präsentiert, die nicht erst mit EiBiSch offenkundig wurden.
- ❖ Da es zu allen Zeiten solche Stolpersteine gab, sollte Sie sich nicht von meiner Präsentation entmutigen lassen, mit Optimismus an der Gestaltung ihrer eigenen beruflichen Zukunft zu arbeiten.
- ❖ Denn durch die Entwicklungen der letzten fünfzig Jahren zur Überwindung des selektionsorientierten Schulsystems haben sich unter der Fahne der Integration und Inklusion (vielleicht etwas zu langsam) die Möglichkeitsräume für gute pädagogische Arbeit deutlich erweitert. An der Erweiterung und Nutzung dieser Möglichkeitsräume gilt es zu arbeiten und dazu sind Sie aufgefordert.
- ❖ Ich möchte Sie ermutigen, die Chancen einer guten Ausbildung zu nutzen und in Ihrer späteren praktischen Arbeit an und in diesen Möglichkeitsräumen zu arbeiten und die beschriebenen Stolpersteine zu überwinden.
- ❖ Trotz vieler Probleme im Ganzen gibt es ganz wunderbare Schulen, Kollegien und Schülerinnen und Schüler, die nur darauf warten, mit jungen Kolleginnen und Kollegen den Weg in eine gute inklusive Zukunft mit Freuden zu gehen.
- ❖ Ich wünsche Ihnen eine weitere, erfolgreiche Auseinandersetzung mit der „Inklusion“ und Ihren sonstigen Studieninhalten.

- Klemm, K. (2018). Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 02.08.2019. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fi/leadadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusive-Schule_2018.pdf.
- Klemm, K., & Preuss-Lausitz, U. (2017). Inklusion in Progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen. Berlin: Heinrich Böll Stiftung. Zugriff am 02.08.2019. Verfügbar unter: https://www.boell.de/sites/default/files/boell.brief-teilhabe-gesellschaft-4-inklusion-in-progress.pdf?dimension1=division_sp.
- Prengel, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit - "Formatives Assessment" im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, B. (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-63.
- Prinz, D. & Kulik, M. (2018). Gelingensbedingungen und Hemmnisse inklusiver Bildung - Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen EiBiSch-Studie. *Die Deutsche Schule*, 110(2), 169–179.
- Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (2), 163–175.
- **Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.) (2018): EiBiSch - Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Münster: Wachsmann 2018.**
- Schuck, K. D., & Rauer, W. (2018). Die Entwicklung schulfachlicher Kompetenzen und der emotional-sozialen Schulerfahrung in der inklusiven Schule Hamburgs. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 153–168. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.05>
- Karl Dieter Schuck & Wulf Rauer (2019): Konsequenzen und Anregungen aus EiBiSch für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule – nicht nur in Hamburg. *DDS – Die Deutsche Schule* 111. Jahrgang 2019, Heft 4, S. 479–494.
- **Schuck, K. D., & Rauer, W. (2020): Die Einführung der inklusiven Bildung in Hamburg – Ergebnisse des Evaluationsprojektes „EiBiSch“ unter der Perspektive einer notwendigen und wirklichen Weiterentwicklung der inklusiven Schule. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Die Zähmung der Inklusion. Hamburg: Feldhaus, S. 66–113.**

Anhang

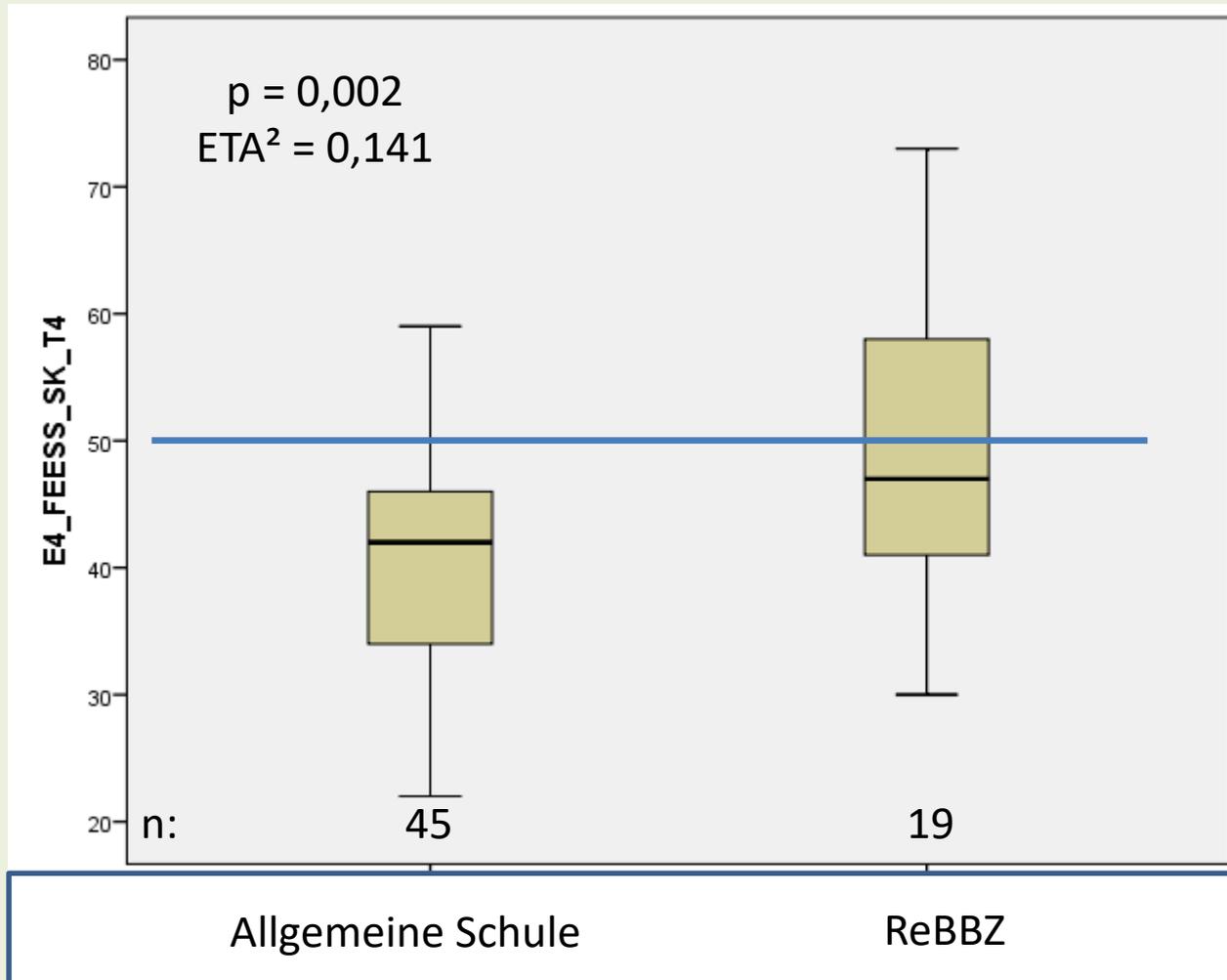
Soziale Integration: Förderschwerpunkt Lernen
in der Allgemeinen Schule und im ReBBZ



Vergleich des Selbstkonzepts

8.1

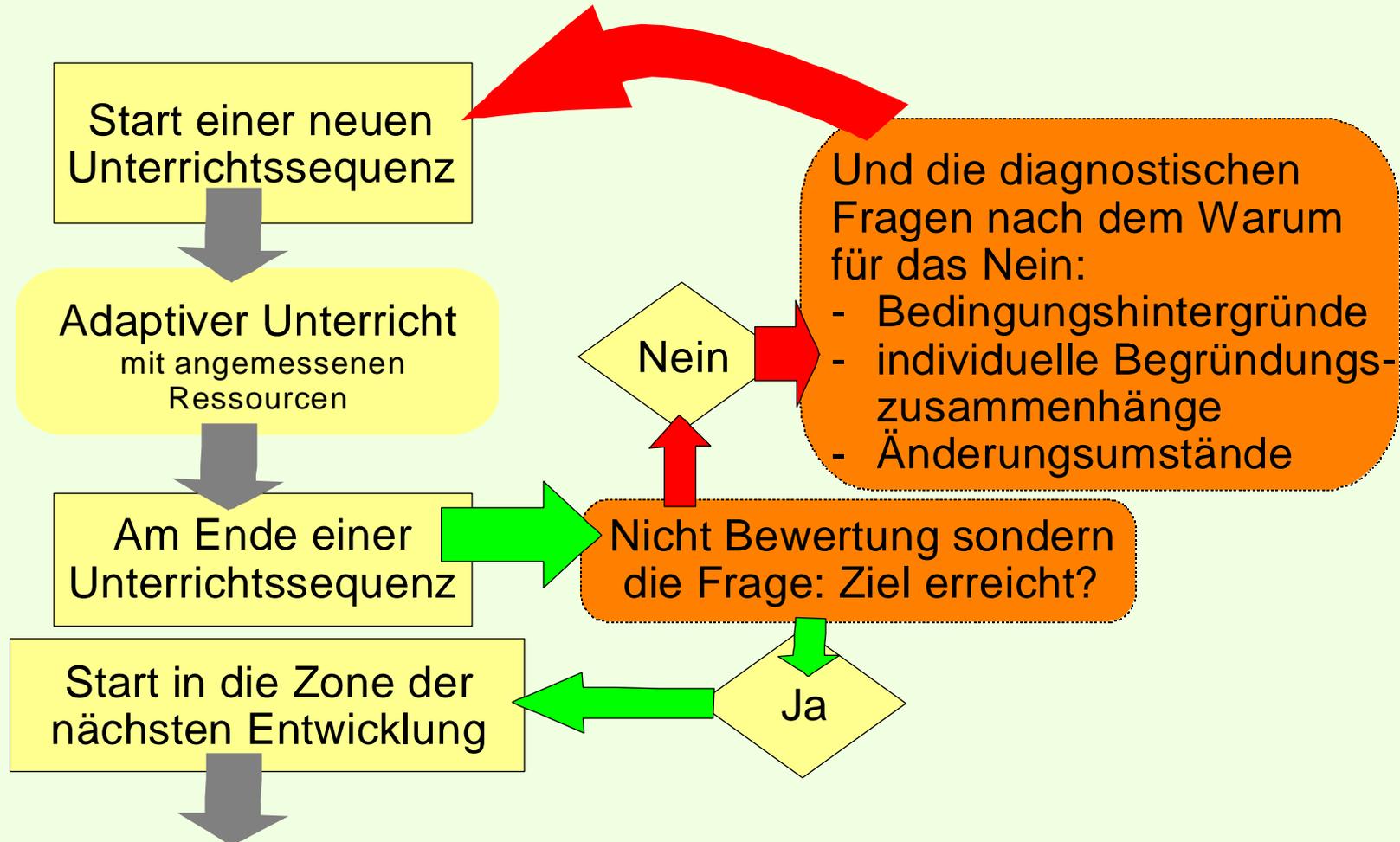
Selbstkonzept: Förderschwerpunkt Lernen
in der Allgemeinen Schule und im ReBBZ

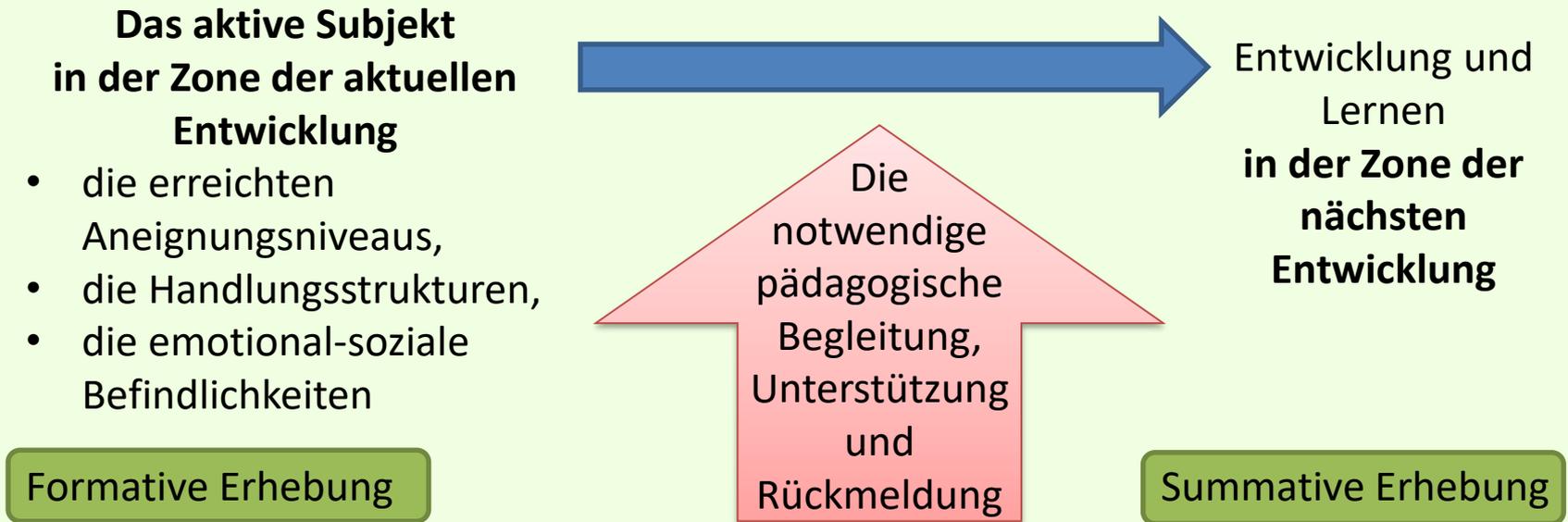


Vergleich der Kompetenzniveaus im Lesen im ReBBZ und der allgemeinen Schule

- Direkten Vergleich im FS *Lernen*
 - in der allgemeinen Schule und im ReBBZ starteten die Kinder unter Verwendung der vorjährigen KEKS-Varianten auf hoch signifikanten Niveauunterschieden,
 - die sich in Klassenstufe vier noch vergrößern.
- In der Grundschule wurde das Kompetenzniveau im Lesen bei einem mittleren Ergebnis der Kompetenzentwicklung von minus 0,5 Punkten (Streuweite -47 bis +24 Punkte) knapp gehalten .
- Im ReBBZ kam es dagegen mit minus 13,3 Punkten (Streuweite -54 bis +11 Punkte) zu einem deutlichen, mittleren Kompetenzverlust.
- In den allgemeinen Schulen wurde in Klassenstufe vier ein durchschnittlicher T-Wert von 36 und im ReBBZ ein T-Wert von 27 im KEKS 3 erreicht.
- Bei dieser Fallgruppe konnte somit das ReBBZ bei wiederum großen Streuweiten der individuellen Ergebnisse eine durchschnittliche Drift nach unten nicht verhindern und die Grundschule keine Kompetenzverbesserungen erzielen.

Das für die Förderung menschlichen Lernens angemessene, zyklische, adaptive Unterrichtsmodell:





Bezugsnormen nach Annedore Prengel (2016):

- Universelle Bezugsnorm
- Kriterial-individuelle Bezugsnorm
- Kriterial-sozial-vergleichende Bezugsnorm
 - Vergleich mit anderen, Klassenvergleich,
 - Bildungsabschlüsse, Bildungsstandards.

Bezugssysteme nach Schuck (2014):

- Ipsative (individuelle) Feststellungen
- die sozialnormorientierten,
- lernzielorientierten (curriculare)
- und struktur- bzw. entwicklungsorientierten Bezugssysteme.

❖ Bezugssysteme für die Diagnostik:

- Zu allererst: Bestimmung der individuellen Eindringtiefe in die Strukturen der Lerngegenstände.
- Nachrangig: Die Lehrplan- und Sozialnormorientierung.
- Nachrangig: Ziele von Klassenstufen und Bildungsabschnitten.
- Diagnostischen Prozesse beziehen sich auf die Lernprozessbegleitung, die Formierung der Unterrichtsangebote und die Evaluation der Unterrichtserfolge im Sinne einer *Kind-Umfeld-Diagnose*.

❖ Unterricht

- weder zielgleich noch zieldifferent,
- sondern immer in der Zone der nächsten Entwicklung.
- Setzt auf Differenzierung und Adaptivität.
- Schülerinnen und Schüler haben keinen Bedarf an „Sonderpädagog:innen“
- Sie benötigen zur Bewältigung ihrer individueller Problemlagen kenntnisreiche Lehrkräfte im Klassenteam und eine Klassengemeinschaft, die durch eine Wertschätzung von Heterogenität geprägt ist.