

# Zeitschrift für Heilpädagogik



## THEMEN IN DIESEM HEFT

**(Inter-)Nationale Befunde zu Bewegung, Spiel und Sport mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Sehen**

**Die Zusatzqualifikation „Sportförderunterricht“ als Element der inklusionsorientierten Lehrerbildung im Fach Sport**

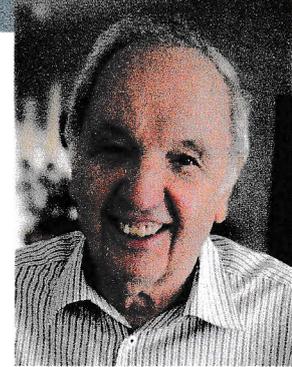
**BlueAssist – Einfaches App zur Förderung der Mobilität**

**Bewegte Pause – Gelingensbedingungen für die Einführung der Ausgleichsgymnastik in der Werkstatt für behinderte Menschen**



Christiane Mettlau

im Interview mit



Prof. Dr. Karl Dieter Schuck

EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen - Quantitative und qualitative Ergebnisse. (Forschungsbericht, herausgegeben von Karl Dieter Schuck, Wulf Rauer, Doren Prinz. Münster: Waxmann2018).

EiBiSch untersuchte im Längsschnitt in einer Grundschulkohorte 35 Grundschulen von der Klassenstufe 2 bis 4 und in eine Stadteilschulkohorte von zwölf Schulen von Klassenstufe fünf bis sechs, sowie drei ReBBZ (Regionale Bildungs- und Beratungszentren) in Hamburg.

Die Untersuchungsgegenstände waren die fachlichen Kompetenzen im Leseverstehen und in Mathematik (KERMIT und KEKS), die überfachlichen Kompetenzen, die emotional-sozialen Schulerfahrungen (FEESS) und die Erfahrungen, Einstellungen und Bewertungen der Akteure im Feld (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler).

Die Forschergruppe beschreibt ein Schulsystem im Wandel. Dabei hat die inklusive Schule des aktuellen Zuschnitts in Hamburg über weite Strecken das klassische Begriffsinventar einer institutionell orientierten (Sonder-)pädagogik übernommen und steht vor der Herausforderung, die nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 proklamierte personale Orientierung der pädagogischen Prozesse tatsächlich umzusetzen. Prof. Dr. Karl Dieter Schuck stellt sich den Fragen der vds-Bundesreferentin Christiane Mettlau.

Christiane Mettlau

*EiBiSch fordert einen „adaptiven Unterricht“ für alle Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage der individuellen Besonderheiten und des aktuellen Aneignungsniveaus fachlicher Kompetenzen anstatt einer nur sonderpädagogisch kontextualisierten Förderung. Wie begründet sich das?*

Prof. Dr. Karl Dieter Schuck

Eins der zentralen Ergebnisse von EiBiSch ist es, dass in der Grundschulkohorte 22,7% und in der Stadteilschulkohorte am Ende von Klassenstufe sechs 44,7% der Schülerinnen und Schüler die Mindeststandards in Mathematik und/oder Leseverstehen nicht erreicht haben. Darunter befanden sich in der Grundschulkohorte lediglich 29% und in der Stadteilschulkohorte nur 22,4% sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler. Dieses Ergebnis wurde in EiBiSch zusammen mit anderen Ergebnissen dahingehend interpretiert, dass es neben als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettierten Schülerinnen und Schüler noch sehr viel mehr Problemlagen im individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrum gibt, die eigentlich einer besseren zusätzlichen Förderung bedürfen. Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufzugeben und bei allen Schülerinnen und Schüler regelmäßig danach zu fragen, welche pädagogischen Kompetenzen einzusetzen wären, und welche Fördermaßnahmen im Detail zu ergreifen sind, um eventuelle Differenzen des je individuellen Aneignungsniveaus zu den pädagogischen Zielen des Unterrichts d. h. auch zu den Mindeststandards zu verringern. Schülerinnen und Schüler haben keinen Bedarf an Sonderpädagog\*innen, sondern einen Bedarf an bestmöglicher Förderung, gegebenenfalls auch durch Sonderpädagog\*innen. Hier wie bei der Verwendung vieler weiterer Begriffe kann verdeutlicht werden, dass die aktuelle inklusive Schule in Hamburg noch im traditionellen Denken verhaftet ist. Vormalig wurde von „Sonderschulbedürftigkeit“ gesprochen und diesem Etikett eine „institutionelle“ Orientierung zugesprochen. Die nachfolgende Verwendung des Begriffs des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ wurde zwar als kopernikanische Wende im Wandel von einer institutionellen zu einer „personalen“ Orientierung gefeiert, blieb aber letztlich eine allenfalls halbherzige Umbenennung unter Beibehaltung der verwaltungstechnischen Bedeutungen und Funktionen. So sind die „sonderpädagogischen Förderbedarfe“ im Übergang von Klassenstufe vier zu fünf immer noch ressourcenauslösend und Symbol eines noch nicht überwundenen Etikettierungs-Ressourcendilemmas. Erst wenn sich die je individuellen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in der verwendeten Begrifflichkeit wieder finden, ist wenigstens auf dieser Ebene eine institutionelle Orientierung überwunden.

*Im Fachdiskurs besteht dazu ein Spannungsfeld. „Kategorien sind der Anfang und das Mittel der Ausgrenzung, und zugleich auch der Anfang und Kern aller Vorurteile [...]“ (Wocken, 2010) und „Verständigung kann aber nur auf der Grundlage einer kategorial verfassten Wahrnehmung und im Rahmen einer sprachlichen Bezeichnungspraxis erfolgen“ (Dederich, 2016). EiBiSch empfiehlt nachdrücklich die Überwindung der kategorialen Begriffe der klassischen sonderpädagogischen Diagnostik zugunsten einer lernprozessbegleitenden Diagnostik. Wie begründet sich die EiBiSch-Empfehlung?*

Die Forderung nach Überwindung der klassischen sonderpädagogischen Diagnostik entstammt aus dem ursprünglichen Verwertungszusammenhang dieser Diagnostik, nämlich justitiable Zuordnungen von Schülerinnen und Schüler zu einer gegebenen Schulform zu treffen. Von Anfang an stand dieser Verwertungszusammenhang in der Kritik vor allem derjenigen, die die angehenden Sonderpädagoginnen für diesen Verwertungszusammenhang zu qualifizieren hatten und haben. Zahllose Untersuchungen belegen, dass die eingesetzte eigenschaftsorientierte, kategoriale Diagnostik wegen der testtheoretischen Gegebenheiten und aus prinzipiellen pädagogischen und entwicklungspsychologischen Einsichten heraus diesen Verwertungszusammenhang überhaupt nicht verantwortbar bedienen können. Als Alternative zu dieser „Selektionsdiagnostik“ kam die „Förderdiagnostik“ bzw. die lernprozessformierende und -begleitende Diagnostik ins Spiel. Diese braucht selbstverständlich auch Kategorien, aber andere als die klassischen „Eigenschaften“ wie z. B. die „Intelligenz“. Die alternativen Kategorien sind deutlich entwicklungspsychologisch und psychodynamisch verankert. So wird nach dem Erreichten, lerngegenstandsbezogenen Aneignungsniveau, den charakteristischen Aneignungstätigkeiten des Individuums und den möglichen und notwendigen Unterstützungen der Aneignungsaktivitäten gefragt.

Im Kontext der inklusiven Schule in Hamburg spielen an vielen Schnittstellen diagnostische Methoden eine Rolle, die immer noch deutlich im klassischen, institutionell- und eigenschaftsorientierten Denken verhaftet sind. Prompt kommt heraus, dass die Schülerinnen und Schüler, die unterschiedlich sonderpädagogisch und damit klassisch kategorisiert wurden, breite Überschneidungsbereiche in ihren erreichten Kompetenzniveaus untereinander und auch mit der übrigen Schülerschaft aufwiesen. In EiBiSch wird daraus geschlossen, dass die klassischen kategorialen Begriffe der Diagnostik kaum einen diagnostischen und prognostischen Wert haben und aufgegeben werden sollten.

*Ein zentrales Ergebnis der EiBiSch-Studie ist, dass die Zugehörigkeit zu einer der Förderkategorien („keine Zusatzförderung“, „additive Sprachförderung“, „zielgleiche sonderpädagogische Förderung“, „zieldifferente sonderpädagogische Förderung“) kein relevanter Prädiktor für die Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern war. EiBiSch empfiehlt deshalb die Bündelung und koordinierte Vergabe aller zur Verfügung stehenden Förderressourcen – nicht nur der sonderpädagogischen – als systemische Ressourcenzuweisung an die Schulen. Welche Entwicklungspotentiale entstehen hier für inklusive Schulentwicklung?*

Wenn es so ist, wie es in EiBiSch beschrieben wurde, dass die Schülerinnen und Schüler, die sich in den Kategorien der Förderung des klassischen Schulmodells befinden, sich in ihren Schulleistungen nicht trennscharf unterscheiden, lohnt der diagnostische Aufwand nicht, sie dort hinein zu diagnostizieren, unterschiedliche Ressourcentöpfe auszuweisen und demgemäß noch unterschiedliches Personal in die Klassen zu schicken. Es wäre sinnvoller, aus einem Gesamtopf systemischer Ressourcen heraus eine regelmäßige, lerngegenstandsbezogene Dokumentation der je aktuellen Kompetenzentwicklungen und ihrer Hemmnisse vorzunehmen, daraus Förderpläne zur Gestaltung eines adaptiven Unterrichts und einer adaptiven Förderung zu entwickeln und in der Folge die Lernergebnisse und damit die Tauglichkeit der Förderpläne neuerlich zu prüfen. Eine solche Strategie hätte prinzipiell das Potential, die Unterrichtsqualität in den Klassen systematisch zu verbessern und an die individuellen Entwicklungsverläufe an zu passen.

*Sie beschreiben damit einen grundlegenden und anspruchsvollen Transformationsprozess zu einer konsequenten Schülerorientierung. Gibt es in EiBiSch Hinweise dafür, wo die fachliche Verantwortung für das Qualitätsmonitoring solcher Prozesse liegen sollte und welche Unterstützung selbstverantwortete Schulen für Konzept-, Personal- und Teamentwicklungsprozesse brauchen?*

Zur „konsequenten Schülerorientierung“ gehören das Erleben der Selbstwirksamkeit und deren Anerkennung. Bezogen auf die Gestaltung der Qualitätssicherung pädagogischer Prozesse sollte genau das auch für die Kollegien möglich werden. Dieser Idee folgend wurden die EiBiSch-Ergebnisse vom Forschungsteam dahingehend interpretiert, dass die notwendigen Verbesserungen des Unterrichts nur in der Selbstverantwortung selbstständiger Schulen - selbstverständlich auf der Grundlage von Rahmenvorgaben - zu erreichen sein werden. Dem Landesinstitut und den Regionalen Bildungs- und Beratungszentren kämen dann die Aufgaben der schulbezogenen Beratung und Unterstützung zu, mit dem Ziel die Autonomie, Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit der Schulen so zu stärken, dass sie ihre Schülerschaft halten, binden und bilden können.

*Relationale Konzepte belegen, dass im Unterricht Beziehungsdialoge entscheidend für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern sind. Sie setzen auf die „reflexive Lehrerpersönlichkeit“ und auf „caring culture“ in Schulen. Gibt es in EiBiSch Befunde, zur Bedeutung dieser emotionalen und sozialen Schulerfahrungen?*

Schülerinnen und Schüler haben uns in EiBiSch mitgeteilt, wie sie den Unterricht erleben und mit ihren emotional-sozialen Schulerfahrungen in Verbindung bringen. Hierzu einige Beispiele: So schätzen die Schülerinnen und Schüler der Grundschulen ihr Selbstkonzept dann höher ein, wenn sie erleben, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Kinder ausrichten. Die „Lernfreude“ der Schülerinnen und Schüler ist in Klassen dann höher, wenn sich die Kinder im Klassenmittel mehr von ihren Lehrkräften unterstützt fühlen und wenn es weniger zu Unterrichtsstörungen kommt. Das „Gefühl des Angemommenseins“ ist in Klassen höher, je mehr eine Schülerorientierung des Unterrichts und eine Unterstützung durch die Lehrkräfte wahrgenommen werden.

*Die EiBiSch-Daten, die sich auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ beziehen, belegen eine hohe Belastung bei betroffenen Kindern, ihren Lehrkräften und Unzufriedenheit von Eltern. Wie kann hier das inner- und außerschulische Unterstützungssystem wirksamer werden?*

Mit EiBiSch konnte nur festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ bezüglich ihrer eigenen emotional-sozialen Schulerfahrungen und ihrer überfachlichen Kompetenzen belastet sind und zugleich ihrer Klasse, den Lehrkräften und den Eltern zum Problem werden. Wie dem durch die Unterstützungssysteme differenzierter und effektiver als bisher begegnet werden kann, wurde nicht untersucht und müsste aus anderen Erkenntnisquellen abgeleitet werden. Bekanntermaßen entstehen auch aus den Kooperations- und Austauschprozessen in den Klassen selbst emotionale und soziale Belastungen der Mitglieder der Klassengemeinschaft. Unter der Forderung von EiBiSch, die Klassenlehrkräfte in den Stand zu versetzen, einen adaptiven Unterricht für alle vermehrt zu realisieren, wäre zu erwarten, dass eine Reduktion von emotional-sozialen Belastungen, die aus unangemessenen Leistungsanforderungen und einer unangemessenen Rückmeldekultur entstanden sind, reduziert werden.

*Die soziale Disparität von Schulerfolg und Bildungschancen hat sich auch in EiBiSch nachweisen lassen. EiBiSch stellt fest, die mittleren Klassenleistungen in den Fachdomänen am Ende der 4. Klassenstufe hängen mit dem mittleren sozio-ökonomischen Kapital der Familien der Klassen zusammen. Heißt das, dass Kinder und Jugendliche aus Armutslagen am wenigsten von inklusiver Bildung profitieren?*

Ein Ergebnis von EiBiSch zeigt, im Vergleich der mittleren Klassenleistungen sind diejenigen Klassen im Vorteil, deren Kinder eher aus Familien mit einem höheren sozio-ökonomischen Kapital stammen. Das heißt jedoch noch nicht, dass Kinder und Jugendliche aus Armutslagen am wenigsten von inklusiver Bildung profitieren. Nach einem anderen Ergebnis von EiBiSch ist das gerade nicht systematisch zu erwarten. Es konnte nämlich gezeigt werden, dass Kinder und Jugendliche, die zusätzlich gefördert wurden (das sind u. a. ja Schülerinnen und Schüler aus Armutslagen), in ihrer Kompetenzentwicklung von den Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Kinder ihrer Klasse profitieren. Es ist offensichtlich möglich, bei sozio-ökonomischer Heterogenität einer Klasse auch bei auftretenden unterschiedlichen Fördernotwendigkeiten förderliche Lernmilieus zu schaffen, die allen zu Gute kommen. Dass es diesen Möglichkeitsraum gibt, könnte die Begründung dafür sein, steuerungstechnisch Klassen nicht bezüglich des sozialen Hintergrunds der Klassenmitglieder zu entmischen und die Lehrkräfte darin zu unterstützen, den aus der Heterogenität sozialer Lagen zu ziehenden Nutzen auch tatsächlich zu realisieren.

*Lieber Prof. Dr. Schuck, herzlichen Dank für das anregende Gespräch zu Ihren Forschungsergebnissen, die sicherlich über Hamburg hinausgehend Interesse finden und Bedeutung haben werden.*