

Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen

Eine Einführung

Markus Gebhardt

Professor für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg

<https://orcid.org/0000-0002-9122-0556>

Version 0.1

April 2021

Veröffentlicht unter der Lizenz:

CC-BY-SA 4.0



Regensburger Beiträge zur Inklusions- und Sonderpädagogik
herausgegeben von Wolfgang Dworschak, Markus Gebhardt und Bernhard Rauh

ISSN 2747-9668

Inhaltsverzeichnis

1. Grundfragen der Sonderpädagogik oder: Auf welche Schule passe ich?.....	1
1.1 Lernschwierigkeiten.....	3
1.2 Sichtweisen auf das Konstrukt Behinderung.....	4
2. Der Schwerpunkt Lernen im Wandel der Zeit.....	7
2.1 Einführung in den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf	8
2.2 Die Schule für Schwachsinnige und die Entstehung der Hilfsschule.....	10
2.3 Ausbau der Hilfs- und Sonderschulen nach 1950 und KMK 1960	15
2.4 Neue Ordnung des Sonderschulwesens in der KMK 1972	17
2.5 Förderbedarf, Kind-Umfeld-Analyse und Integration als Schulort in der KMK 1994.....	19
2.6 Unterstützungsbedarf Lernen KMK 2019	21
2.7 Vergleich des Konzeptes von Behinderung.....	23
2.8 Namen im Wandel als Veränderung von Einstellungen und Erklärungsmustern.....	24
2.9 Heilpädagogik – Sonderpädagogik – Behindertenpädagogik	25
2.10 Sonderpädagogik als Sozialwissenschaft	26
3. Der Schwerpunkt Lernen aus wissenschaftlicher Sicht.....	27
3.1 Defektologie nach Wygotski (1924)	27
3.2 Lernbehinderung nach Kanter (1974).....	28
3.3 Lernbehinderung nach Bleidick (1968)	28
3.4 Lernbehinderung nach Begemann (1970).....	29
3.5 Lernbehinderung nach Eberwein (1970).....	29
3.6 Lernbehinderung nach Baier (1980)	30
3.7 Lernbehinderung nach Klein (1999)	30
3.8 Lernbehinderung nach Wocken (1996)	31
3.9 Lernbehinderung nach Grünke & Grosche (2014).....	31
3.10 Lernbeeinträchtigung nach Ellinger (2017)	32
3.11 Lernschwierigkeiten nach Heimlich (2016)	33
3.12 Unterstützungsbedarf Lernen als Entwicklungsproblem nach Hartke (2017)	34
3.13 Benötigen wir einzelne sonderpädagogische Schwerpunkte? Ein Gedankenspiel	35
4. Didaktik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen	38
4.1 Ausgewählte VertreterInnen und ihre didaktischen Methoden	38
4.2 Bezugsnormenorientierung.....	40
4.3 Autonomie oder Hilfe als Herausforderung des sonderpädagogischen Handelns	41
5. Inklusive Pädagogik aus sonderpädagogischer Sicht	43
5.1 Begriff Schulische Inklusion.....	43

5.2	Integration und Inklusion.....	45
5.3	Stufenmodell von Exklusion zur Inklusion.....	46
5.4	Statistische Daten zur schulischen Inklusion in Deutschland.....	47
5.5	Statistische Daten zur schulischen Inklusion in Europa.....	52
6.	Empirische Befunde zur Sonderpädagogik in Förderschule und Inklusion.....	54
6.1	Schulische Leistungen von SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf.....	54
6.2	Schulische Leistungen von SchülerInnen ohne Unterstützungsbedarf.....	55
6.3	Selbstkonzept, Wohlbefinden und soziale Partizipation.....	55
7.	Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf und Unterstützungssysteme.....	57
7.1	Probleme der Feststellungsdiagnostik.....	59
7.2	Finanzierungs- und Steuersysteme der Inklusion.....	61
7.2.1	Modell Finanzierung getrennt nach Schularten.....	61
7.2.2	Rucksackmodell.....	61
7.2.3	Output Modell.....	63
7.2.4	Throughput Modell.....	63
7.3	Mehrstufiges Fördersystem.....	64
7.3.1	Response to Intervention.....	64
7.3.2	Die Förderebenen des MTSS.....	66
7.3.3	Diagnostik im RTI-Ansatz.....	68
7.3.4	Kritik am RTI.....	71
8.	Evidenz und die Frage nach der Wirksamkeit in der Pädagogik.....	72
8.1	Grundlagen der empirischen Bildungsforschung.....	74
8.2	Hattie und die Folgen.....	76
9.	Open Science.....	78
10.	Weitere Konzepte zum Thema Inklusion und Behinderung.....	79
10.1	Konzept der leichten Sprache.....	79
10.2	Universal Design und Universal Design of Learning.....	79
10.3	Assistive Technologien.....	80
11.	Ausblick: Inklusion als dezentrale Organisationsform.....	82
12.	Literatur.....	83

Zusammenfassung und Vorwort

Dieses Buch dient als Einführungswerk für den Bereich Inklusive Pädagogik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen und als Grundlage für die Vorlesung an der Universität Regensburg. Es ist als veränderbares Werk mit Open Access angelegt und dient als Grundlage und Basiswissen für das Lehramt Sonderpädagogik. Daher wird es in den nächsten Jahren weitere Auflagen geben, um die Rückmeldung der Studierenden, weitere Themen sowie Literatur einzuarbeiten.

Als Einführungswerk zielt dieses Buch darauf ab, Themen kurz aufzuzeigen und zu skizzieren sowie auf weiterführende Fachbücher zu verweisen. Das Buch wurde während des Lockdowns 2020/21 geschrieben und ein Zugang zu insbesondere älteren Büchern war nur sehr eingeschränkt möglich. Daher werden manche Quellen erst in der nächsten Version eingebaut.

Die Vorlesung ist nach dem Konzept „Flipped classroom“ oder „Inverted classroom“ (Weidlich & Spannagel, 2014) angelegt. Dieses Konzept bedeutet, dass die Studierenden sich mit Hilfe von Vorlesungsvideos und diesem Buch auf die Präsenzveranstaltungen vorbereiten. In der Präsenzveranstaltung werden dann die Themen diskutiert und die Aufgaben besprochen. Ziel ist es, die Interaktion in der Vorlesung zu erhöhen. Die traditionelle Annahme war, dass eine Person vorträgt, die Studierenden die Inhalte während des Vortrags aufnehmen und das so gewonnene Wissen beispielsweise zuhause verarbeiten, durch weiterführende Literatur elaborieren und mit Kommilitonen diskutieren. Durch das Angebot von Videos kann der Zeitpunkt eines Vortrages selbständig bestimmt werden und auch die Möglichkeit zur Wiederholung ist gegeben.

Aus diesem Grund ist für die Vorlesung in erster Linie das vorliegende Skript als Grundlage anzusehen. Die folgenden Videos sind jeweils im Skript an den vorgesehenen Textstellen verlinkt. Daher ist es sinnvoll, zuerst das Skript und die Arbeitsaufträge zu lesen und danach das Video anzuschauen. Die Videos dienen zur Ergänzung und als Vorbereitung für die Präsenzsitzungen.

Alle Videos werden auf Youtube und der Mediathek der Universität Regensburg veröffentlicht. Youtube hat hierbei den Vorteil, dass auch andere Videos von KollegInnen und aus der Praxis in Playlisten verlinkt werden können. Ebenso können Untertitel und Timestamps leicht eingefügt werden. Die Vorlesung ist in zwei Wiedergabelisten (Playlists) aufgeteilt:

- [Einführung in den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen](#)
- [Grundlagen der inklusiven Pädagogik und der empirischen Sonderpädagogik](#)

Folien zu den Videos:

- [Foliensatz YouTube Video 1 bis 7 \(November 2020\)](#)
- [Foliensatz YouTube Video 8 bis 27 \(April 2021\)](#)

Übersicht über die Videos

Nr.	Titel	Dauer
1	Einführung in den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen	21:16
2	Ursachen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen	26:15
3	Schulen für schwachbefähigte Kinder (Heinrich E. Stötzner) - Textanalyse	35:33
4	Die Kultusministerkonferenz 1960 - Textanalyse des Gutachtens zur Ordnung des Sonderschulwesens	36:06
5	Die Kultusministerkonferenz 1972 - Textanalyse der Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens	30:49
6	Die Kultusministerkonferenz 1994 - Textanalyse der Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung	43:14
7	Die Kultusministerkonferenz 2019 - Textanalyse	1:02:23
8	Die Kind-Umfeld-Analyse	14:48
9	Bezugsnormorientierung (BNO)	14:18
10	Schulische Inklusion erklärt in wenigen Worten	23:48
11	Entwicklung der Inklusion in Zahlen	20:14
12	Entwicklung der Förderschule in Zahlen	13:45
13	Mehrstufiges Fördersystem - Der Response to Intervention Ansatz (RTI)	14:34
14	Rahmenbedingungen und Finanzierung der schulischen Inklusion	27:51
15	Inklusion und Förderschule - Ein Vergleich	28:38
16	Die Rolle von Evidenz in der Sonderpädagogik	39:22
17	Korrelation und Effektstärke - Grundlagen Diagnostik	10:22
18	Assistive Technologien, Universal Design und Leichte Sprache	22:18

Zusätzliche Wiedergabelisten oder Playlists zur weiteren Vertiefung:

- [Sonderpädagogisches Fachgespräch](#) mit KollegInnen zu interessanten Themen
- [Wissenschaftliche Vorträge zur Inklusion](#) von KollegInnen

In diesem Buch wurden auch eigene ältere, nicht veröffentlichte Werke verwendet und überarbeitet:

Gebhardt, M. (2015). Schulische Inklusion. Empirische Studien zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. TU München: unveröffentlichte kumulative Habilitation. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.32677.40160>

Aufbau des Buches

Die Grundfrage dieses Einführungswerkes bezieht sich auf den Kern dessen, was Sonderpädagogik ist, für wen diese Form der Pädagogik entwickelt wurde und warum sie entstanden ist. Je nach Sichtweise und je nach den Menschen, die man befragt, erhält man auf diese Fragen sehr unterschiedliche Antworten. Dieses Werk versucht, verschiedene Begründungslinien darzustellen und für Studierende und Interessierte greifbar zu machen.

In diesem Buch wird der Begriff sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf nach der Empfehlung der KMK (2019) verwendet. Der Begriff Unterstützungsbedarf ist dem Begriff Förderbedarf gleichgesetzt, welcher aktuell noch in vielen Ländern und Gesetzen verwendet wird.

- Kapitel 1 führt kurz in das Thema Lernschwierigkeiten und Behinderung ein.
- Kapitel 2 wirft einen Blick in die Vergangenheit und stellt das erste Konzept einer Hilfsschule, die Entstehungsgeschichte der ersten Hilfsschulenden sowie die Veränderung des Schulsystems anhand der Empfehlungen der KMK dar.
- Kapitel 3 führt die verschiedenen Sichtweisen auf Lernschwierigkeiten und sonderpädagogische Unterstützung aus Sicht der wissenschaftlichen Diskussion ein.
- Kapitel 4 legt den Schwerpunkt auf die didaktischen Ideen und Konzepte aus Sicht der Wissenschaft.
- Kapitel 5 gibt einen Überblick über die Begriffe und Konzepte Integration und Inklusion und zeigt den Wandel im Schulsystem auf.
- Kapitel 6 setzt sich beispielhaft mit einzelnen empirischen Studien zum Thema Inklusion und Sonderpädagogik auseinander.
- Kapitel 7 stellt die sonderpädagogischen Fördersysteme und deren Rahmenbedingungen dar.
- Kapitel 8 erörtert die Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten und geht der Frage der Wirksamkeit in Bezug auf die Sonderpädagogik nach.
- Kapitel 9 vertieft diese Frage und ergänzt sie durch die relativ neue Strömung Open Science.
- Kapitel 10 stellt aktuelle Ansätze zur Inklusion in Schule und Gesellschaft vor.

Generelle Buchempfehlungen, welche auch als elektronischer Volltext an der UB Regensburg verfügbar sind:

Ellger-Rüttgardt, S. L. (2019). *Geschichte der Sonderpädagogik*. Reinhardt UTB.

Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten*. Klinkhardt UTB.

Urhahne, D., Dresel, M. & Fischer, F. (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Springer.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. Reinhardt.

1. Grundfragen der Sonderpädagogik oder: Auf welche Schule passe ich?

„Ist Mia nun geistig behindert, wenn sie diese Schule besucht?“ (6-Jähriger über ein befreundetes Mädchen)

Die Aussage des 6-Jährigen beschreibt die aktuelle Situation von Mia. Die aktuelle Schule, welche Mia besucht, sieht sich selbst nicht als den optimalen Förderort und schlägt eine alternative Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung vor. Dafür müsste Mia aber der sonderpädagogische Schwerpunkt geistige Entwicklung zugesprochen werden. Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf (SPU) ist somit eine **systemische Kategorie**, welche an die Institution Förderschule und deren verschiedene Formen geknüpft ist. Um die Förderschule zu besuchen, benötigt man einen diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, welcher auch eine Einstufung festlegt. Die Aussage des 6-Jährigen ist dahingehend als richtig zu bewerten, dass Mia vorher von sich selbst, vom Umfeld und auch von der Schule nicht als Mensch mit geistiger Behinderung gesehen wurde, nun aber aufgrund des Besuches der neuen Schule ein diagnostizierter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich geistige Entwicklung notwendig ist. Da es für Mia keine inklusive Schule gibt, welche sich an sie und ihre Bedürfnisse anpasst, wählt sie zwischen verschiedenen Förderschulen. Um eine neue Schule zu besuchen, wird Mia nun anstelle des sonderpädagogischen Schwerpunktes Lernen der sonderpädagogische Schwerpunkt geistige Entwicklung zugeschrieben. Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf kann hier als eine systemische Kategorie interpretiert werden, welche sich eher nach den Unterkategoriearten oder Schularten ausrichtet als an der Problemlage.

Fallbeispiel Mia:

Das Mädchen Mia hat aufgrund einer Frühgeburt eine Schwierigkeit im Lernen insbesondere im schlussfolgernden Denken. Mia entwickelte manche sprachlichen und sozialen Kompetenzen etwas später als andere Kinder, hat aber FreundInnen und benötigt im Alltag keine besonderen Hilfen. Erst wenn die Anforderungen und Hürden im Alltag zu hoch werden, reagiert sie mit Frust. Sie besuchte einen regulären Kindergarten und ging gerne hin. Schwierigkeiten hatte sie dort aber aufgrund der großen Gruppengröße, dem starken Fokus auf Theateraufführungen und der wenigen Betreuung. Daher wechselte sie als Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einen inklusiven Kindergarten, den sie gerne besuchte.

Der Übergang zur Schule gestaltete sich für die Eltern schwieriger, da ihre Sprengelschule keine Inklusive Schule war und das Kind nicht aufnehmen wollte. In der Schulberatung wurde den Eltern vermittelt, dass eine reguläre Schule zu hohe Anforderungen für ihr Kind hätte. Die staatliche Förderschule und ebenso die von dieser Schule betreuten inklusiven Klassen (Modell in Bayern Kooperationsklassen) befanden sich in einem Brennpunkt und wurden vorwiegend von bildungsbenachteiligten Kindern besucht. Dies erschreckte die Familie aus gutbürgerlichem Hause und die Eltern wollten der eher ängstlichen und introvertierten Mia solche MitschülerInnen nicht zumuten. Sie würden lieber eine kleine, behütete Schule mit wenigen SchülerInnen suchen, um ihrem Kind einen möglichst guten und leichten Schuleinstieg zu ermöglichen. Nach mehreren Schulbesuchen und einem weiteren Jahr im integrativen Kindergarten fand sich eine private Förderschule, welche diese Eindrücke vermittelte. Dort wurden alle Kinder herzlich aufgenommen und eine individuelle Förderung versprochen. Der Schulstart erfolgte vielversprechend, aber von Anfang an gab es Schwierigkeiten in Mathematik, da Mia hier nicht den Erwartungen der Lehrkraft entsprach. So

entschieden die Eltern nach Beratung durch die Lehrkraft für das dritte Schuljahr, dass Mia im Sinne einer optimaleren effektiven Förderung nun an eine Förderschule zur geistigen Entwicklung mit anthroposophischem Schwerpunkt wechseln würde. Mia wurde mehrfach vom Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) begutachtet. In diesen Gutachten wurde der sonderpädagogische Schwerpunkt Lernen festgestellt, da zwar die gemessenen kognitiven Fähigkeiten niedrig waren, Mia aber andererseits einen positiven und selbstständigen Eindruck durch ihr klinisches Bild hinterließ.

Fragen zum Fallbeispiel

Beschreiben Sie das Fallbeispiel und die Problemlage in eigenen Worten. Kennen Sie ähnliche Fälle aus Ihrem privaten oder beruflichen Umfeld?

Weitere Fälle finden Sie im Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen von Lutz & Gebhardt (2021)

Im Fallbeispiel muss sich Mia ihre Schule passend zu ihren Fähigkeiten suchen. So gibt es neben der allgemeinen Schule verschiedene Förderzentren oder früher Sonderschulen für spezifische sonderpädagogische Schwerpunkte. Von der Grundidee findet eine SchülerIn in einem solchen differenzierten Schulsystem mit mehreren Schularten die für ihn/sie passende Schule. Hierbei passen sich die SchülerInnen an die Schule an. Forschungsbefunde zeigen jedoch, dass solche Sortierungen (auch Selektion genannt) selten perfekt gelingen (Wocken 2000; Ditton & Krüsken 2006), weder bei der Frage nach dem Förderort (Förderschule oder Grundschule) noch bei der Einordnung in die verschiedenen Sekundarstufen. Problematisch ist hierbei, dass insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien überproportional häufig die niedrigere Schulform besuchen (Siehe auch [OECD, 2019](#) ab Seite 90).

In Abbildung 1 ist diese Problemlage dargestellt und wird im Video [Einführung in den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen](#) vom 23.11.2020 von mir kurz erläutert.

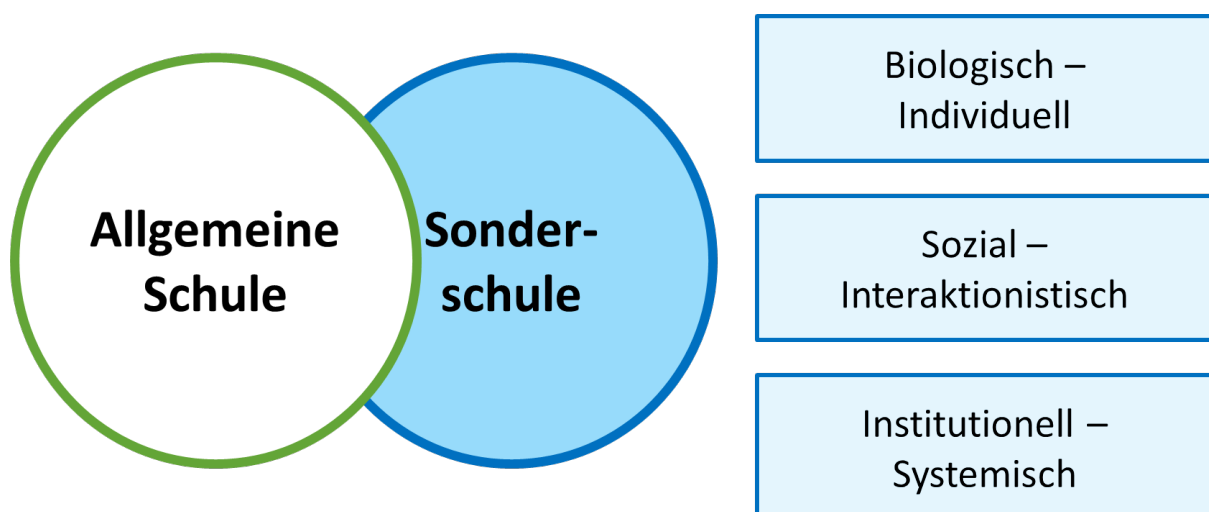


Abbildung 1 Problemlage Sonderpädagogik

Im Gegensatz zur Homogenisierung und Differenzierung nach Leistungen und Aufteilung in verschiedene Schularten gibt es die Idee, Inklusion sowie Heterogenität anzuerkennen und als Chance wahrzunehmen. Nach dieser Idee kann sich auch die Schule an die individuellen Bedürfnisse aller SchülerInnen anpassen. Inklusive Klassen zeichnen sich dadurch aus, dass

SchülerInnen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen in einer Klassengemeinschaft gemeinsam lernen (Preuss-Lausitz 2016). In diesen Schulen weisen die SchülerInnen beispielsweise eine besonders große Heterogenität hinsichtlich soziodemographischer (Geschlecht, Migrationshintergrund, familiäre Lebensumstände) und lernrelevanter (z.B. Lernbereitschaft, Lernfähigkeiten, Interessen) Merkmale auf. Ebenfalls lernen in inklusiven Klassen SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gemeinsam. Durch die höhere Leistungsheterogenität und behinderungsspezifische Bedürfnisse zeigen inklusive Klassen neue Herausforderungen (Hußmann & Schurig 2019). Alle Kinder und Jugendlichen benötigen einen Unterricht, der zu ihren Lernbedürfnissen passt und ihnen ein Lernen entsprechend ihres Kompetenzniveaus ermöglicht. Diese neue Form des gemeinsamen Unterrichts benötigt besondere Unterstützungen und Ressourcen, deren Zuteilung die Effektivität des Systems steuert und beeinflusst.

Spätestens seit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) realisieren die Schulsysteme einen inklusiven Unterricht, indem SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gemeinsam lernen.

Arbeitsauftrag

Tedd Rose stellt in seinem Vortrag [The Myth of Average](#) (2013) die Frage, ob es sinnvoll ist, Lehrmaterialien, Unterricht, Klassenräume und die Didaktik nach dem Durchschnitt zu entwerfen. Diskutieren Sie seine Argumente in Bezug auf Ihre Erfahrungen in der Schule.

1.1 Lernschwierigkeiten

Es ist generell fraglich, ob es ein perfektes Schulsystem gibt und in einem Schulsystem das Ziel erreicht wird, alle Kinder in ihren schulischen Kompetenzen individuell und optimal zu fördern. Es wird in jedem Schulsystem immer auch Lehrkräfte, Kinder und Eltern geben, welche mit dem aktuellen System nicht einverstanden oder unzufrieden sind. Um zu beurteilen, ob ein Schulsystem gut funktioniert, kann man daher nur bestimmte Indikatoren (manifeste oder latente Variablen) messen. Aus sonderpädagogischer Sicht ist für eine Beurteilung des Schulsystems die Anzahl der Kinder, welche die Schule abbrechen (Dropout) oder der Anteil von RisikoschülerInnen, welche nur ungenügende Basiskompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik aufweisen, besonders wichtig. An diesen Indikatoren kann man ablesen, inwiefern sich das jeweilige Schulsystem auf Kinder mit Risiken einstellt. Je nach Studie und Land liegt der Anteil von Risikokindern zwischen 15 bis 20% der Kinder und Jugendlichen (Hammer et al. 2016; Hußmann et al. 2017). In der internationalen Forschung werden diese SchülerInnen als „struggling students“ oder als „at-risk students“ (Björn et al. 2016) bezeichnet.

Ein Risiko für eine Lernschwierigkeit bedeutet, dass SchülerInnen im Laufe ihrer Schulkarriere nicht genug schulische Kompetenzen erwerben, um später im beruflichen Leben aktiv teilhaben zu können. Diese SchülerInnen profitieren vom regulären Unterricht nicht im gleichen Maße wie ihre MitschülerInnen. Für diese Gruppe besteht die Gefahr, dass sie im regulären Unterricht abgehängt werden und den Anschluss verlieren. Im schlimmsten Fall führt dies zu negativer Motivation, Schulunlust und ein Teufelskreis beginnt. Die Gründe sind zahlreich und können sowohl mit der fehlenden Passung zwischen Lehrkraft und SchülerIn, Schwierigkeiten auf Seiten des Kindes, wie zum Beispiel fehlendes Vorwissen, in der Konzentration und Motivation, und fehlender elterlicher oder pädagogischer Unterstützung liegen. Meist ist ein mangelnder Lernerfolg nicht durch eine Ursache, sondern durch eine Vielzahl an Faktoren begründet, die kumulativ auftreten und eine erfolgreiche Lernsituation

behindern (Heimlich 2016). Daher ist es für Lehrkräfte extrem herausfordernd, anfängliche leichte Lernschwierigkeiten frühzeitig aufzudecken und durch eine intensive Förderung vor der Manifestierung zu kompensieren.

Insbesondere SchülerInnen mit einem Risiko für Lernschwierigkeiten (aber nicht mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf) werden im aktuellen deutschen Schulsystem bisher zu wenig berücksichtigt. Die SchülerInnen benötigen passende Hilfe- und Unterstützungsmöglichkeiten im Unterricht und eine Bewertung, welche auch kleine individuelle Lernfortschritte positiv würdigt. Zielführend ist eine adaptive Schul- und Unterrichtsgestaltung, welche passend zum Kompetenzniveau der SchülerIn Unterrichtsinhalte und herausfordernde, aber lösbare Aufgaben stellt.

Arbeitsauftrag

John Corcoran erklärt in einem [Video sein Leben und seine Schwierigkeiten im Lesen](#). Beschreiben Sie in eigenen Worten, warum John Corcoran diese Schwierigkeiten entwickelte und wie man ihn heute als Schüler unterstützen könnte.

1.2 Sichtweisen auf das Konstrukt Behinderung

Arbeitsauftrag

Bevor Sie dieses Kapitel lesen, füllen Sie bitte den Fragebogen von [Gebhardt & Capovilla \(2021\)](#) aus und begründen Sie Ihre Entscheidungen.

Auch die Interpretation von [Behinderung](#) hängt von der jeweiligen Sichtweise und dem Verständnis des Menschenbildes ab (Siehe auch Moser & Sasse, 2008). Je nach Menschenbild und der Vorstellung der jeweiligen Zeit gibt es unterschiedliche Formen des Begriffs Behinderung. Während Behinderung am Anfang des 20. Jahrhunderts als ein zu einer Person gehöriges Defizit gesehen wurde, änderte sich dies im Laufe des Jahrhunderts (Siehe Kapitel 2 und 3). Je nachdem welche Vorstellung man mit Behinderung verbindet, gibt es auch unterschiedliche Handlungsempfehlungen. Ein reflektierter Behinderungsbegriff und die Kenntnis der verschiedenen Sichtweisen sind daher für alle Lehrkräfte in inklusiven Schulen eine Notwendigkeit. Aus diesem Grund werden nachfolgend vier Konzepte von Behinderung kurz beschrieben:

Nach dem **individuellen** oder **medizinisch-orientierten Behindertenbegriff** (Michailakis, 2003) wird die Behinderung anhand der Beeinträchtigung beschrieben. Nach diesem Konzept haben Kinder mit manifesten Problemen im Lernen eine Lernbehinderung und benötigen eine spezielle Schule oder einen speziellen Unterricht. Beeinträchtigung wird als personengebundene Ursache gesehen und es gilt, diese zu behandeln. Beeinträchtigungen wie Blindheit oder Taubheit liegen bei der Person selbst und verursachen Probleme bei der Teilhabe und sozialen Interaktion in der "normalen" Welt. Menschen mit Behinderung benötigen spezifische Hilfe und Unterstützung, um die Auswirkungen ihrer Beeinträchtigung zu kompensieren (Shakespeare, 2018). Dies ist die traditionelle und in der Öffentlichkeit manchmal immer noch dominierende Sichtweise von Behinderung. Mit diesem Modell ist manchmal die Sichtweise verbunden, die Behinderung als persönliches Schicksal oder als Unglück zu sehen (Shakespeare, 2018). Retief und Letšosa (2018) sehen diesen Ansatz jedoch als eigene Sichtweise.

Die Behinderung selbst wird aber heute in den meisten wissenschaftlichen Texten nicht mehr als Eigenschaft einer Person gesehen, sondern entsteht erst als soziale Wechselwirkung zwischen der betroffenen Person und ihrer Umwelt (**sozialer Behinderungsbegriff**).

Diese Sichtweise geht auf das soziale Modell von Behinderung zurück, welches in den 1970er Jahren unterstützt von BehindertenaktivistInnen entstanden ist (Baldwinson, 2019; Hunt, 2019). Das soziale Modell wurde später weiter ausgearbeitet und theoretisch fundiert (zum Beispiel: Barton, 1986; Finkelstein, 1980). Das soziale Modell von Behinderung konzentriert sich auf die sozialen und politischen Bedingungen, die Menschen behindert machen, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen. Nach diesem Modell ist Behinderung eine soziale Ausgrenzung und keine individuelle Beeinträchtigung (Shakespeare, 2006).

Ein weiterer Ansatz, Behinderung zu verstehen, betont das **systemische Konzept von Behinderung** und legt den Schwerpunkt auf die Interaktionen und Beziehungen zwischen einem Individuum und seiner Umwelt. Nach der ökologischen Systemtheorie (Bronfenbrenner, 1979; 1992; Bronfenbrenner & Ceci, 1994) ist ein Individuum in mehrere Mikrosysteme (z.B. Familie, Schule, Peers, ...) eingebunden, die sich überschneiden oder miteinander interagieren können und ein Mesosystem bilden, welches von weiteren Systemen (Gesellschaft, Kultur, Traditionen, Ideologie, ...) umgeben ist. Aus diesem Ansatz folgt, dass Behinderung von den spezifischen Umständen der einzelnen Systeme abhängt und von diesen Systemen und seinen Begriffen beschrieben wird.

Der vierte Ansatz ist das **kulturelle Konzept von Behinderung**, welches eng mit der Forschungsrichtung Disability Studies verwoben ist. Hierbei wird hinterfragt, warum in modernen Gesellschaften Kategorien wie normal und abweichend verwendet werden und wie Andersartigkeit von der Gesellschaft und der Kultur produziert wird (Waldschmidt, 2017). Hierbei geht es nicht um eine spezifische Definition von Behinderung, sondern um die Frage, wie Barrieren als kulturelle Herausforderung überwunden werden (Retief & Letšosa, 2018). 2006 definierten Snyder und Mitchell erstmals ein kulturelles Modell von Behinderung, welches ein umfassenderes Konzept als das soziale Modell darstellt. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der politischen Mitgestaltung von betroffenen Personengruppen und der Frage nach Empowerment ([Brown, 2002](#)). Menschen mit Behinderungen teilen gemeinsame Erfahrungen und schaffen dadurch ihre eigene kulturelle Identität. Ziel ist es, aus Erfahrungen von Unterdrückung Resilienz zu bilden ([Brown, 2015](#)).

Arbeitsauftrag

Definieren Sie selbst Behinderung und drei sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe (SPU) Ihrer Wahl (in Lernen, geistige Entwicklung, ...). Was kennzeichnet aus Ihrer Sicht den Begriff Behinderung?

Buchempfehlungen und weitere Informationen

Grundlegendes Einführungswerk zum Thema Behinderung von [Tom Shakespeare \(2018\) Disability. The basics](#)

Lesenswerter Zeitungsartikel zur Beschreibung von Menschen mit Behinderung: „[Don't call me handicapped](#)“

Einblicke in die Sicht von Menschen mit Behinderung auf das Leben und Inklusion finden Sie im Podcast und Magazin [die neue Norm. Das Magazin für Vielfalt, Gleichberechtigung und Disability Mainstreaming. Wir denken Inklusion weiter.](#)

Capovilla, D. (2021). *Behindertes Leben in der inklusiven Gesellschaft*. Belz.

Exkurs

Das Menschenbild sowie dessen Interpretationen in wissenschaftlichen Theorien werden von den jeweiligen Strömungen in der Wissenschaft beeinflusst. Die Pädagogik als Wissenschaft wird von zahlreichen Strömungen beeinflusst. Nachfolgend sind einige Strömungen beispielhaft herausgegriffen, welche bis heute einen wichtigen Beitrag zur Sichtweise der Pädagogik im Allgemeinen liefern:

- [Behaviorismus](#) untersucht das Verhalten von Tieren und Menschen und stellt dabei die empirische Untersuchungsmethode in den Vordergrund. Für das Lernen elementar ist dabei die Erkenntnis, dass die Belohnungen entscheidend sind. Bestrafungen dagegen führen nicht zum Vergessen.
- [Kognitivismus](#) geht der Frage nach kognitiven Prozessen beim Lernen nach, wie und auf welche Weise verarbeiten und verstehen Menschen Informationen.
- [Konstruktivismus](#) geht davon aus, dass jeder Mensch seine Wirklichkeit oder auch nur Sichtweise selbst konstruiert. Für die Pädagogik ist diese Erkenntnistheorie wichtig, da diese das Lernen als eigenen aktiven Prozess versteht. Pädagogische konstruktive Forschung ist häufig reflexiv und qualitativ angelegt.
- [Kritischer Rationalismus](#) ist aus Sicht der quantitativen Forschung die meist genutzte Wissenschaftstheorie, welche mit dem Prinzip der Falsifikation Theorien und Argumente testet.
- [Soziologische Systemtheorie](#) betrachtet Menschen, Familien, Organisationen, Funktionssysteme und Gesellschaft als Teil eines Systems und sieht sich selbst als Universaltheorie. Eine wichtige Erkenntnis für die Pädagogik ist dabei, dass auch Organisationen wie Schulen selbstreferenziell sind und ein eigenes Leben haben.
- [Ökologischer Ansatz nach Bronfenbrenner](#) erweitert den systemischen Ansatz um den ökologischen Kontext. Für die Pädagogik ist dieser Ansatz interessant, da hier das Kind in der Mitte steht (Mikro) und von den weiteren Systemen (Makro, Meso und Exo) beeinflusst wird.

Empfohlene Lernvideos zu diesen Themen bei [Christian Kißler \(TU Dortmund\)](#)

2. Der Schwerpunkt Lernen im Wandel der Zeit

Das deutsche Schulsystem wird vom Staat durch Gesetze, Verordnungen und die Schuladministration mehr oder weniger gelenkt und komplett finanziert. Die Schulen haben bei der Gestaltung Freiheiten, sind aber in wesentlichen Fragen durch amtliche Vorgaben bestimmt. So sind auch Ausbildung der Lehrkräfte, deren Gehalt, Schularten und Lehrpläne nach staatlichen Vorgaben definiert und strukturiert. Dieses Kapitel stellt daher den Bereich der Sonderpädagogik aus Sicht des Schulsystems zu unterschiedlichen Zeiten dar und verwendet meist staatliche Dokumente. Versucht man die Aufgaben der SonderpädagogInnen zusammenzufassen, dann ist ein/e SonderpädagogIn seit den 1950er Jahren eine Lehrkraft, die in einer Sonder-/Förderschule unterrichtet. Diese Schule wird von Kindern besucht, die mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf diagnostiziert wurden und für die die allgemeine Schule keine ausreichende Bildungsmöglichkeit schaffen konnte (mochte oder durfte).

Diese einfache, fast schon tautologische Definition ist je nach Bundesland auch in aktueller Zeit noch teilweise gültig. Hier ist der/die SonderpädagogIn eine reguläre Klassenlehrkraft für SchülerInnen mit besonderen Bedarfen an einer eigenen Schule. Mittlerweile sind diese Definition und dieses Aufgabenfeld zwar nicht ungültig, sie treffen aber auch nicht mehr auf das gesamte Spektrum der Sonderpädagogik im Schulsystem zu. Daher wäre eine treffendere, aber auch komplexere Definition:

Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf ist eine systembedingte Zuweisung eines pädagogischen Angebots für ein Kind oder eine/n Jugendliche/n in der Schule. Ziel ist es, das Kind oder die/den Jugendliche/n zu unterstützen, wenn die regulären Angebote und Ressourcen der allgemeinen Schule nicht ausreichen. Dies bedeutet, dass die Passung zwischen dem Bedarf des Kindes und dem regulären Angebot der Schule nicht ausreicht oder von Seiten des Kindes oder der Lehrkraft nicht optimal ist. Um diese Passung zu erreichen, benötigt das Kind zusätzliche Hilfen, Ressourcen und Unterstützung, um beispielsweise in der Schule die Zugänglichkeit zu Bildungsinhalten, die Methodik und Didaktik oder auch die Förderungen durch Diagnostik und angepasste Maßnahmen zu verbessern. Ziel ist es, allen SchülerInnen die gleichen Startchancen zu geben und besondere Bedürfnisse zu erkennen. Wissenschaftlich offen ist, welche Organisationsweise und welche formalen Abläufe die sonderpädagogische Förderung im Schulsystem optimal verankern. Die Organisationsform als eigene Schulform Sonder- bzw. Förderschule hat dabei in zahlreichen Untersuchungen (Haeberlin et al., 1991; Merz, 1982; Tent et al., 1991; Kocaj et al., 2014) für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen als schlechtere Form abgeschnitten. Nun stellt sich die Frage, wie man ein inklusives System aufbauen und organisieren sollte. Wie man ein inklusives Schulsystem mit kurzer Diagnostik, präventiver Förderung und optimaler Teilhabe für alle entwickeln kann, ist daher seit längerer Zeit Gegenstand der Diskussion in Forschung und Praxis.

Insbesondere die Frage nach der Form der Unterstützung und nach der Zielgruppe, für die diese wirksam ist, ist eine offene, notwendige, wissenschaftliche Frage, die immer noch diskutiert wird. Die Form der Unterstützung im Schulsystem ist jedoch kein ausschließlich wissenschaftliches Thema. Vielmehr als von Forschungsergebnissen werden die aktuellen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten im Schulsystem von gesellschaftlichen und politischen Prozessen in der Demokratie bestimmt. Erst wenn sich in der Bevölkerung dauerhaft ein Konsens findet und ein Thema wie Inklusion über längere Zeit von verschiedenen VertreterInnen gefordert wird, besteht die Chance, dass in einem sehr trägen und komplexen Bildungssystem solche Prozesse implementiert werden. Daher sind die Veränderungen im

Bildungssystem sehr langsam und eine veränderte Sicht- und Denkweise, wie sie die Inklusion fordert, ist nur schwer umzusetzen.

2.1 Einführung in den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf

Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf (SPU) ist eine Kategorisierung des Schulsystems, um Ressourcen, besondere Schulen, besondere Lehrkräfte, erweiterte Stundensätze für einzelne SchülerInnen zu ermöglichen und zu rechtfertigen, welche im regulären Schulsystem nicht aufgenommen oder gefördert würden. Die Kategorisierung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf gibt es weltweit und heißt beispielsweise in den USA „special educational needs“. Welche Formen und Ausprägungen unter die Kategorie des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs fallen, für wen es eine schulische zusätzliche Ressource gibt und für wen das Gesundheitssystem zuständig ist, ist jedoch von Land zu Land unterschiedlich. In den USA beispielsweise fallen unter den Begriff „special educational needs“ alle Formen der besonderen pädagogischen Unterstützung für SchülerInnen, welche meist eine Unterstützung in der regulären Schule bekommen. Hierunter fallen auch Kinder mit Hochbegabung, „gifted students“, oder auch SchülerInnen mit spezifischen Schwierigkeiten im Lesen oder in Mathematik, welche in europäischen Ländern nicht mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf diagnostiziert werden würden (Grünke & Cavendish, 2016; Gebhardt, et al. 2013. Laut Kultusministerkonferenz (KMK) (2019) hatten in Deutschland im Schuljahr 2017/2018 ca. 7% der SchülerInnen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf setzt sich aus verschiedenen diagnostizierten sonderpädagogischen Schwerpunkten zusammen.

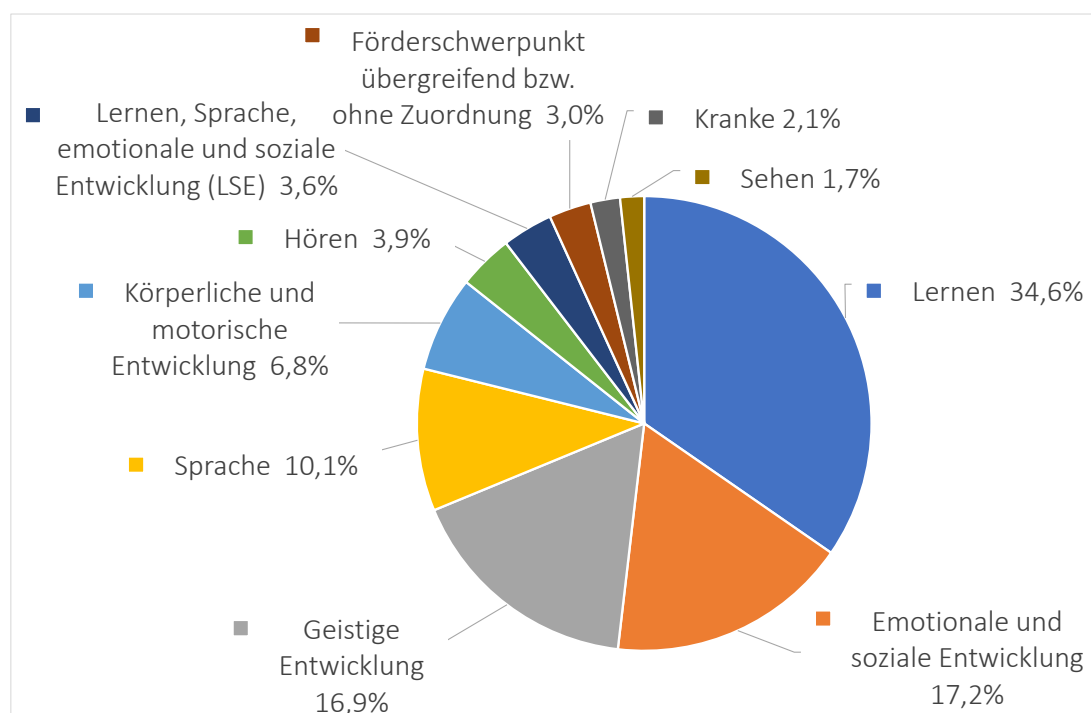


Abbildung 2 Verteilung der sonderpädagogischen Schwerpunkte in Anlehnung an die Darstellung aus der [KMK \(2020\)](#)

Die verschiedenen [sonderpädagogischen Schwerpunkte](#) Lernen, emotionale und soziale Entwicklung (ESE), geistige Entwicklung (GE), Sprache, körperliche und motorische Entwicklung (KME), Hören, Sehen und die Schule für Kranke sind in Abbildung 2 dargestellt. Der

[sonderpädagogische Schwerpunkt Autismus](#) wird nicht aufgeführt, da er nur in einzelnen Bundesländern eigens ausgewiesen wird und daher keine bundesweiten Zahlen vorliegen. Die sonderpädagogischen Schwerpunkte sind kindorientiert und kommen von den früheren verschiedenen Sonderschularten sowie deren Schülerschaft. Diese Schülerschaft ist sehr heterogen und teilt sich nur einen primären sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, welcher durch eine sonderpädagogische Diagnostik mit Gutachten festgestellt wird.

Während bei Hören, Sehen und KME meist eine Beeinträchtigung vorliegt, welche mit Hilfe von medizinischer Diagnostik ermittelt werden kann, werden die Diagnosen in den Schwerpunkten Sprache, Lernen, ESE und GE meist durch Intelligenztests, Schulleistungstests und Beobachtungen ermittelt. Preuss-Laussitz (2016) sieht die Diagnostik und Differenzierung nach Förderschwerpunkten sowohl bei den sogenannten „weichen“ Schwerpunkten Lernen, Sprache und ESE als auch bei den sogenannten eindeutigeren und „harten“ Schwerpunkten fraglich, da sich die Zahlen und Kriterien in den einzelnen Bundesländern stark unterscheiden. Ebenso ist eine genaue Grenzziehung zwischen den einzelnen sonderpädagogischen Schwerpunkten kaum möglich, da der individuelle Unterstützungsbedarf nicht immer mit dem primären sonderpädagogischen Schwerpunkt deckungsgleich ist. So kann ein Kind entweder verschiedene Beeinträchtigungen oder Unterstützungsbedürfnisse haben oder auch genau zwischen den systemisch definierten Kriterien liegen.

Der sonderpädagogische Schwerpunkt geistige Entwicklung umfasst beispielsweise Kinder mit schwerer Behinderung, deren Ursache häufig hirnorganische Schädigungen sind (KMK, 2000). Je nach Ausprägung der Beeinträchtigung und der individuellen Kompetenzen ist der Übergang in den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen fließend. Für den Schwerpunkt Lernen werden eher soziale und umgebungsrelevante Schwierigkeiten als Ursachen gesehen (KMK, 2019). Ein Unterschied zwischen den Schwerpunkten ist die Fokussierung auf verschiedene Bildungsinhalte. Während im Bereich geistige Entwicklung neben dem schulischen Lernen auch die selbstbestimmte und aktive Lebensbewältigung im Vordergrund steht, wird im Schwerpunkt Lernen die Lebensbewältigung eher vorausgesetzt und mehr auf schulische Kompetenzen und später auf berufsvorbereitende Kompetenzen mit Bezug zum regulären Hauptschul-/Mittelschulabschluss Wert gelegt.

Für alle sonderpädagogischen Schwerpunkte gilt, dass neben individuellen Merkmalen auch soziale oder institutionelle/systembedingte Merkmale vorliegen, welche einen regulären Lernerfolg in der allgemeinen Schule ohne weitere Unterstützung erschweren.

Wichtig: Sonderpädagogische Schwerpunkte werden durch das Schulsystem definiert und vergeben. In manchen Begriffen und Definitionen können Ähnlichkeiten mit dem Gesundheitssystem ([ICD 11](#)) oder dem Sozialrecht ([Sozialgesetzbuch SGB](#)) bestehen. Die Systeme sind aber unabhängig voneinander, was für das tägliche Arbeiten oder die betroffenen Personen eine Herausforderung sein kann. So kann eine Person unterschiedlich nach Systemen kategorisiert sein und beispielsweise eine Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie) von dem/r MedizinerIn diagnostiziert bekommen. Diese Diagnose ermöglicht im Gesundheitssystem, eine Therapie zu bezahlen, hat aber für das Schulsystem direkt keine Folgen. Erst wenn die Eltern des betroffenen Kindes beispielsweise einen Antrag auf [Nachteilsausgleich](#) stellen, prüft das Schulsystem weitere Möglichkeiten.

Buchempfehlung zu den einzelnen sonderpädagogischen Schwerpunkten

Heimlich, U. & Kiel, E. (2020). *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. Klinkhardt.

Arbeitsauftrag

Schreiben Sie die unterschiedlichen Definitionen der verschiedenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe aus dem Buch von Heimlich, U. & Kiel, E. (2020) auf und erörtern Sie diese im Vergleich zu Ihrem Behinderungsbegriff.

Um die Ausgangslage der Sonderpädagogik darzustellen, beginnt dieses Einführungswerk mit einem historischen Rückblick. Eine historische Sichtweise ist notwendig, um das aktuelle System der sonderpädagogischen Förderung zu verstehen. Dieser Rückblick erfolgt anhand ausgewählter Dokumente als Quellenstudium. Der Text von Heinrich Ernst Stötzner (1864) wurde gewählt, weil er frei verfügbar und eines der ersten Dokumente ist, welches die neue Schulart für den Bereich Lernen forderte. Die weiteren Dokumente sind Gutachten und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK). Bildung ist in Deutschland Sache der Bundesländer, daher sind Schularten, Lehrpläne, Schulbücher, Schulschriften, die Ausbildung der Lehrkräfte und vieles mehr nicht gleich. Viele Konzepte haben daher verschiedene Namen und Titel, häufig sind die Konzepte aber ähnlich und vergleichbar. Mit Hilfe der KMK werden zwischen den Bundesländern Kompromisse erzielt und so gibt es auch für den Bereich der Sonderpädagogik Empfehlungen, nach denen die Bundesländer sich richten können. Auf der Homepage der KMK finden Sie weitere Informationen. Alle für die Sonderpädagogik relevanten [Beschlüsse findet man dort](#). Im weiteren Verlauf des Skriptes wird auf die Empfehlungen der KMK 1960, 1972, 1994 und 2019 eingegangen.

Bei der Interpretation der Quellen ist zu beachten, dass jede Zeit ihren Zeitgeist, ihre Sprache und damit auch ihr pädagogisches Verständnis hatte. WissenschaftlerInnen und PädagogInnen werden von diesen Strömungen mitbeeinflusst oder kämpfen gegen die vorherrschende Strömung an. Aus diesem Grund sollte man beim nachfolgenden Überblick auch immer den jeweils aktuellen Zeitgeist mitbetrachten, vom Ende der Kaiserzeit über die Weltkriege bis in die junge Demokratie Deutschland.

Buchempfehlung

Der weitere historische Abschnitt ist sehr kurzgehalten. Für mehr Informationen lesen Sie bitte:

[Dietze, T. \(2019\). Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen. Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170265 \(Open Access\)](#)

Ellger-Rüttgardt, S. L. (2019). *Geschichte der Sonderpädagogik*. Reinhardt.

Hänsel, D. (2006). *Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer*. Klinkhardt.

Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten*. Klinkhardt.

Weitere historische Texte verfügbar unter: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv.html>

2.2 Die Schule für Schwachsinnige und die Entstehung der Hilfsschule

Die Geschichte der Sonderpädagogik ist eine „Institutionengeschichte“ (Heimlich, 2016, S. 100). Die Gründung von eigenen Lehranstalten und Schulen stand von Beginn an im Fokus. Begründet wurde dies mit einer eigenen SchülerInnengruppe. Diese Kinder wurden entweder in der allgemeinen Schule gar nicht erst aufgenommen oder sie durften die Schule zwar besuchen, wurden aber nicht besonders berücksichtigt. Im 19. Jahrhundert wurde zwischen „bildungsfähigen“ und „bildungsunfähigen“ SchülerInnen unterschieden (Dietze, 2019, S. 25). Nur bildungsfähige Kinder und Jugendliche durften eine Volksschule

besuchen. Im 19. Jahrhundert wurde die Schulpflicht in den meisten deutschen Ländern eingeführt. Schulen wurden aber erst nach und nach gegründet und in den Volksschulen waren die Klassen mit 60 bis 100 Kindern sehr groß. Hier wurde frontal unterrichtet und SchülerInnen wurden nicht einzeln gefördert. Nach dem damaligen vorherrschenden Konzept waren der Frontalunterricht und die Bildung homogener Leistungsgruppen die einzige Möglichkeit, Kinder zu fördern. Für die Förderung von Kindern, welche in der Volksschule nicht aufgenommen wurden oder nicht deren Lernansprüchen genügten, wurden zuerst Nachhilfeklassen in der Grundschule, dann später erste Hilfsschulklassen (Elberfeld 1879, Braunschweig 1881 und Leipzig 1881) und noch später die ersten Hilfsschulen gegründet (Heimlich, 2016). Insbesondere durch den Verband der Hilfsschulen Deutschlands, der 1889 gegründet wurde, wurden die Verbreitung und der Ausbau der Hilfsschulen (Dietze, 2019) unterstützt. Besonders einflussreich war hier einer der Gründer des Verbandes der Lehrer in Hilfsschulklassen, Heinrich Kielhorn (1847-1934).

Eine erste Definition für die bildungsfähige Gruppe der Kinder entwickelte der Taubstummenlehrer Heinrich Ernst Stötzner (1864) in seinem Buch *Schulen für schwachbefähigte Kinder*. In diesem Buch grenzte er schwachbefähigte Kinder von blödsinnigen Kindern ab, welche nach seiner Meinung nicht bildungsfähig waren. Dagegen lernt das schwachsinnige Kind nur sehr langsam im Vergleich zu normal gebildeten Kindern (Stötzner, 1864). Durch diesen Bildungsbedarf leitet Stötzner die Notwendigkeit von eigenen Schulen für diese Gruppe von Kindern ab.

Arbeitsauftrag

Im Gegensatz zu anderen Büchern aus der Zeit, welche nur schwer über die Bibliotheken zu beschaffen sind, ist das Werk Stötzners als eingescannte Version aus der Bayrischen Staatsbibliothek unter Google Books frei abrufbar, da das Urheberrecht abgelaufen ist (Link zu Google Books: [Stötzner, 1864](#)).

Lesen Sie Stötzner (1864) und beschreiben Sie seine Definitionen und Merkmale des schwachsinnigen Kindes. Wie beurteilen Sie seinen Begriff von Behinderung? Vergleichen Sie danach Ihre Interpretation mit der Textanalyse im Video.

Video

[Schulen für schwachbefähigte Kinder \(Heinrich E. Stötzner\) - Textanalyse](#)

Nun, man suche diese Kinder in Anstalten für Blödsinnige unterzubringen. — Das ist aber in den meisten Fällen erst recht kostspielig und dann steht dem ein großes Bedenken entgegen. Das schwachsinige Kind ist eben noch nicht blödsinnig. Es steht geistig auf einer höhern Stufe. Wohl ist sein Auffassungsvermögen gering, seine Sprache schwerfällig, sein Wollen und Empfinden schwach; aber es kann doch denken, wollen und empfinden; wenn Alles auch viel langsamer vor sich geht, als bei normal gebildeten Kindern. Bei dem eigentlich Blödsinnigen dagegen ist die Seele gänzlich gebunden. Mit sehendem Auge sieht er nicht, mit hörendem Ohre hört er nicht und deshalb gehen ihm auch alle Vorstellungen und Begriffe ab. Seine Sprache besteht in gedankenlosem Schwatzen oder er stößt nur unartikulierte Laute aus.

Zitat als Bild aus Stötzner (1864, S. 9)

Ähnlich wie Taubstummen- und Blindenanstalten wirbt Stötzner dafür, dass dieser Gruppe von Kindern auch ein Bildungsrecht an eigenen Schulen ermöglicht wird. Nach seiner Meinung wird die allgemeine Schule diesen SchülerInnen nicht gerecht oder nimmt diese nicht auf. Diese SchülerInnen beschreibt er als schwachsinnig, da sie zwischen den normal gebildeten und den blödsinnigen Kindern stehen (Stötzner, 1864, S. 5). Die Aufnahme dieser SchülerInnen in die allgemeine Klasse hält er für falsch, da diese schwachen, kränklichen SchülerInnen von den anderen Kindern körperlich und geistig überflügelt werden. So beschreibt er auf Seite 6, wie diese Kinder mit anderen verglichen werden und die Lust am Lernen verlieren. Seine Schlussfolgerung daraus ist, dass bei diesen Kindern ein natürlich langsameres Tempo und andere Methoden notwendig sind und eine eigene Schule nötig ist. Er sieht somit das langsame Lerntempo und die geringeren kognitiven Fähigkeiten als eigenständiges Merkmal des schwachen Sinns bei den Kindern, welcher pathologisch ist:

„Wohl fühlt der Lehrer, daß das Kind viel, viel weitergebracht werden könnte, wenn er mehr Zeit für dasselbe übrig hätte; aber diese ist eben zu beschränkt und erlaubt ihm nicht, sich täglich stundenlang mit dem armen Kinde beschäftigen zu können. Oder wer will es dem Lehrer zumuten, daß er sich nach beendeten Schulstunden, in denen er reichlich des Tages Last und Hitze getragen, noch stundenlang mit den Stumpfsinnigen seiner Klasse abmühen soll?“ (Stötzner, 1864, S. 7)

Nach Stötzners Vorstellung (1864) liegt der schwache Sinn im Kind und ist auch nicht veränderbar. Durch pädagogische Anstrengung kann man aber diese SchülerInnen zu „verständigen und brauchbaren Menschen heranbilden“ (S. 8). Für den Unterricht hat er die Leitprinzipien:

- so anschaulich wie möglich
- Schrittchen für Schrittchen
- keine Langweile, sondern Abwechslung der Unterrichtsgegenstände, zu Beginn alle 15 Minuten

Damit beschreibt Stötzner die unterrichtlichen Leitgedanken, welche die Hilfsschulen für weitere Jahrzehnte begleiteten. Die Hilfsschulen wurden in der nachfolgenden Zeit weiter ausgebaut, insbesondere durch den Verband der Hilfsschulen und dessen Vertreter Arno Fuchs. Wie diese Schulen in der damaligen Zeit aussahen, kann man dem Buch [Wehrhahn, Albert \(1913\): Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild](#) entnehmen:



Hilfsschüler beim Flechten von Körbehen.

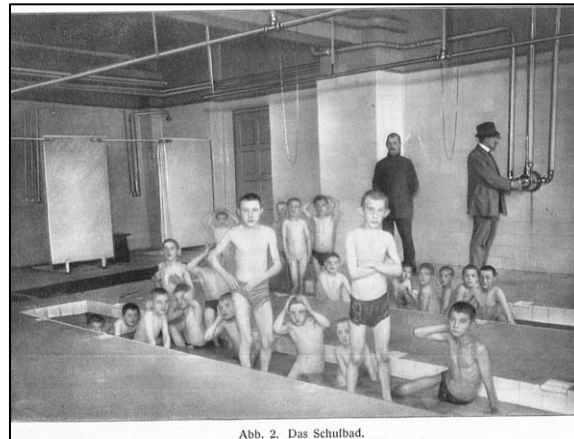


Abb. 2. Das Schulbad.

Abbildung 3 Bilder aus Wehrhahn (1913, S. 13 und S.40)

Der Schwachsinn wurde als angeboren, typischerweise vererbt und als pädagogisch wie medizinisch unheilbar angesehen (Kottmann, 2006). Eine Zurückversetzung an die Volksschule konnte es daher nur in Ausnahmefällen geben (Dietze, 2019). Dies ist somit ein individuelles Verständnis von Behinderung, welches medizinisch oder seelisch begründet wird. In der Heilpädagogik hatte die Medizin zwischen 1850 und 1945 einen starken Einfluss. So wurden beispielsweise die Leitungen von Heil- und Pflegeanstalten in Preußen 1859 nach staatlicher Entscheidung MedizinerInnen zugesprochen und auch viele HeilpädagogInnen absolvierten ein medizinisches Zusatzstudium (Heimlich, 2016). Obwohl die Heilpädagogik eine pädagogische Disziplin war, bestand damals ein großer medizinischer Einfluss. Der Behinderungsbegriff wurde pathologisch am Kind gesehen und durch das Einsetzen des Sozialdarwinismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch verstärkt. Der Sozialdarwinismus war dann prägend für die Schulzeit von 1933 bis 1945. Während die früheren Heilpädagogen wie Stötzner noch über die Seele und das Wesen argumentiert hatten, wurden ab da die Entscheidungen über die Vererbung und die Gene begründet.

Ab 1933 wurden im NS-Staat sozialdarwinistische und rassistische Sichtweisen zur offiziellen staatlichen Politik. Hinsichtlich der [Sonderpädagogik in der NS-Zeit](#) kamen Fragen zur Bildungsfähigkeit wieder vermehrt auf und auch bei Fragen zum Ressourceneinsatz wurde nach völkischer Brauchbarkeit argumentiert, so beispielsweise Tornow (1940) in seinem Ratgeber „[Denken Sie nur: unser Fritz soll in die Hilfsschule!](#)“:

in die Dummenschule." Die Hilfsschule ist keine Dummenschule, sondern sie ist die Schule für das geistig geschädigte Volksglied, das in ihr zur Brauchbarkeit innerhalb der Volksgemeinschaft erzogen wird.

(Tornow, 1940, S. 23).

Die Brauchbarkeit für das deutsche Volk ist das vorwiegende Argument und steht über den individuellen Rechten der einzelnen Person. Argumentiert wird nach einer Erblehre, nach welcher auch soziale Probleme anhand von Vererbung erklärt werden. Tornow und Weinert (1942) erklären den praktizierenden PädagogInnen, dass ein Kind mit schwerem Schwachsinn und schwerer Idiotie der Gesellschaft nichts nützt und in die Anstalt gehört, während Kinder der Hilfsschule zu brauchbaren Handwerkern und Soldaten erzogen werden können. Nach ihrer Logik ist die Selektion eine der wichtigen sonderpädagogischen Aufgaben. Das Ziel ist ein gesundes Volk durch Verhütung erbkranken Nachwuchses durch Unfruchtbarmachung (Tornow & Weinert, 1942).



Abbildung 4 Bilder aus Tornow und Weinert (1942, S. 156 und 203)

Im Sinne der Vereinheitlichung wurden die bestehenden Anstalten und Hilfsschulen nach dem Reichsschulpflichtgesetz (1938) in den Kanon der Sonderschulen aufgenommen und somit zur Pflichtschule für hilfsschulbedürftig erkannte Kinder und Jugendliche festgelegt (Dietze, 2019). Dies ist für die Entstehung der Sonderpädagogik ein wichtiger Schritt, da sie aus vielen verschiedenen Strömungen und Konzepten bestanden hatte. Die Strukturen und Begrifflichkeiten wurden zu NS-Zeiten vereinheitlicht und für die Hilfsschullehrerschaft verbessert (Hänsel, 2006). So wurden seit dieser Zeit die SonderpädagogInnen als hauptsächliche Vertreter für die Schule für Menschen mit Behinderung gesehen. Dies hatte für die Lehrergruppe der Hilfsschullehrkräfte auch die Folge, dass staatlich anerkannt wurde, dass SonderpädagogInnen in der Ausbildung und Qualifikation mehr Wissen benötigen als allgemeine Lehrkräfte der Volksschule. So erfolgte meist nach einer Ausbildung als Volksschullehrkraft eine Zusatzausbildung, welche sich später auch im Gehalt durch eine höhere Stufe widerspiegeln konnte.

Neben [Karl Tornow](#) war noch [Erwin Lesch](#) eine einflussreiche Person in der Sonderpädagogik der NS-Zeit, beide wurden nach dem Krieg entnazifiziert, nicht angeklagt und durften weiterhin ihren Beruf ausüben. Eine wissenschaftliche Aufarbeitung und Auseinandersetzung erfolgte erst wesentlich später. Daher ist es eine offene Frage, welche Konzepte in der Praxis damals umgesetzt wurden.

Arbeitsauftrag

Arbeiten Sie wesentliche Unterschiede in der Sichtweise auf das Hilfsschulkind zu Zeiten Stötzners und während der NS-Zeit heraus. Welche Gründe wurden jeweils für die Hilfsschule vorgebracht?

Weitere Informationen

Für weitere Informationen siehe Kapitel „Geschichte der Hilfsschulen“ in Heimlich (2016) und Dietze (2019) oder auch den Diskurs über die jeweilige Interpretation von Geschichte [Dagmar Hänsel „Die Historiographie der Sonderschule“ \(2005\)](#)

Buchempfehlung

Hänsel, D. (2006). *Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer*. Klinkhardt.
Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten*. Klinkhardt.

Videoempfehlung

<https://path2in.uni-bremen.de/themen/sonderpaedagogik-im-nationalsozialismus/>

Quellen von <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/>

[Fuchs, Arno \(1903\). Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern.](#)

[Wehrhahn, Albert \(1913\). Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild.](#)

[Tornow, Karl \(1940\). Denken Sie nur: unser Fritz soll in die Hilfsschule!](#)

[Tornow, Karl & Weinert, Herbert \(1942\). Erbe und Schicksal – von geschädigten Menschen, Erbkrankheiten und deren Bekämpfung.](#)

2.3 Ausbau der Hilfs- und Sonderschulen nach 1950 und KMK 1960

Im Jahr 1949 wurde der Verband Deutscher Hilfsschulen wiedergegründet und 1955 in den Verband deutscher Sonderschulen (VDS) umbenannt. Der VDS besteht bis heute und ist in regionale Untergruppen innerhalb der Bundesländer organisiert. Die Ermöglichung einer Schulbildung für Kinder mit Behinderung stand nach 1950 als oberstes Ziel auf der Agenda. Hierbei wurde der Besuch einer Sonderschule als vorwiegende, einzige Möglichkeit gesehen. Thorsten Dietze hat den Ausbau des Sonderschulwesens in seiner Dissertation detailliert beschrieben und die Arbeit unter Open Access veröffentlicht. Nach Dietze (2019) stieg die Quote des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs von 1,6% 1955 auf 4% 1976, 5,8% 2007 und liegt aktuell im Jahr 2018 bei 7% aller SchülerInnen (KMK, 2019). Dieser Anstieg der Förderquote geht mit der Frage einher, wen man an die Sonderschule überweisen, beziehungsweise, in neuerer Zeit, sonderpädagogisch in der Inklusion fördern möchte. Man erkennt, dass diese Zahlen politisch gesteuert und festgelegt sind. So wurde der Bedarf an Plätzen in der Sonderschule ab dem Jahre 1950 bei ca. 3 bis 4% aller SchülerInnen gesehen und ein Ausbau der Förderschulen empfohlen (KMK, 1960) und später verwirklicht (Dietze, 2019). Der Ausbau der Förderschulen fand dann in den darauffolgenden Jahren statt und erreichte 1973 seinen höchsten Stand (Dietze, 2019).

Wegweisend für die damalige Zeit war das Gutachten der KMK zur Ordnung des Sonderschulwesens (1960), in welchem die verschiedenen Schulen erstmals unter dem gemeinsamen Namen Sonderschule beschrieben wurden. Eine dieser verschiedenen Schulen war die Hilfsschule, welche nach diesem Gutachten SchülerInnen mit geistigen und seelischen Schwächen aufnahm, da sie dem Gang des regulären Unterrichts nicht folgen können und ihre MitschülerInnen erheblich hemmen (Dietze, 2019). So wurde für den mangelnden Schulerfolg das Problem beim Kind selbst gesehen und der Einfluss des Umfeldes und des Schulsystems kaum beachtet. Nachfolgend Ausschnitte aus der KMK von 1960:

„Besonderes Anliegen dieser Schulen ist es, den Kindern und Jugendlichen zu helfen, ihre eigenen Unzulänglichkeiten zu erkennen, sich aber dennoch über ihre eigenen Fähigkeiten und Kräfte klar zu werden“ (KMK, 1960, S. 5).

„Außerdem ist die Frage zu prüfen, ob und inwieweit Sonderschulbedürftige ihre Mitschüler in der allgemeinen Schule stören oder gefährden und von der allgemeinen Schule eine besondere Aufsicht oder Pflege erwartet und vertreten

werden kann. In den Fällen, in denen der Aufenthalt Sonderschulbedürftiger in der allgemeinen Schulen sowohl für diese selbst als auch für die übrigen Mitschüler einen pädagogischen Gewinn darstellen würde, muß die Frage der Unfallverhütung und -haftung vorsorglich geklärt werden“ (KMK, 1960, S. 6).

„Hilfsschule:

Die Hilfsschule nimmt **Kinder mit geistigen und seelischen Schwächen** auf, die zwar imstande sind, in Gemeinschaft mit Gleichgearteten ein in sich geschlossenes Bildungsgut zu erwerben, denen aber die Volksschule mit den ihr zur Verfügung stehenden Unterrichts und Erziehungsmethoden, -mitteln und -maßnahmen nicht gerecht werden kann.

Der Besuch dieser Sonderschule ist notwendig, weil solche Kinder in der Volksschule dem Gang des Unterrichts nicht folgen können und ihre Mitschüler erheblich hemmen, **in der Hilfsschule aber auf eine ihrer Eigenart entsprechende Weise gefördert** werden können.

Zu diesen lernbehinderten und leistungsschwachen Kindern gehören:

Aufnahmeschwäche, deren Schwäche in der psychischen, kinästhetischen und motorischen Sphäre liegt, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwäche, Verarbeitungs- und Gestaltungssehwahe“ (KMK, 1960, S. 27, Hervorhebung durch Autor).

Vergleicht man diese Textpassagen mit der Schrift Stötzners (1864), dann stimmen beide Texte darin überein, dass das schulische Problem durch das Kind verursacht wird und daher das Problem des Kindes im Vordergrund steht. Die medizinisch-pathologische Argumentation wird nicht explizit hervorgehoben, ist aber mit dem Begriff „geistige und seelische Schwächen“ benannt.

Als Argument für die Sonderschule wird dann die sonderpädagogische Expertise in den Vordergrund gerückt, da nur in der Hilfs-/Sonderschule die Kinder auf eine ihrer „Eigenart entsprechende Weise gefördert werden können“ (KMK, 1960, S. 27). Insbesondere das Wort „Eigenart“ beschreibt eine in der Person gefestigte und besondere Eigenschaft. Damit wird die Abgrenzung zur Volksschule über die SchülerInnen und nicht über die pädagogischen Methoden begründet. Der Begriff des Schwachsinn wird nicht mehr verwendet und der Begriff der Lernbehinderung eingeführt. Auch hier liegen die Schwierigkeiten im Defizit der Lernfähigkeit der Person im Vergleich zu regulären SchülerInnen begründet. In den weiteren Bestimmungen der Empfehlung ist auch die Überweisung geregelt. So schlägt die Volksschule Kinder vor und der/die HilfsschullehrerIn überprüft die Hilfsschulbedürftigkeit und bestimmt, in welchem Umfang das Versagen des/der SchülerIn mit den für das Hilfsschulkind kennzeichnenden Schwächen in Zusammenhang steht (KMK, 1960):

„Bei der gründlichen heilpädagogischen Überprüfung muß es dem Prüfenden überlassen bleiben, ob er die Verwendung von Tests für erforderlich hält, welche wissenschaftlich anerkannten Tests er ggf. gebraucht, ob die Prüfung im Einzel- oder Gruppenverfahren durchgeführt wird und ob zur Klärung des Persönlichkeitsbildes andere Mittel und Wege (z. B. probeweise Teilnahme am Unterricht) für notwendig erachtet werden. Ablauf und Ergebnis der Überprüfung und die dabei gemachten Beobachtungen sind unter Benutzung eines Formblattes (Hilfsschulüberprüfungsbogen) objektiv und nachprüfbar schriftlich niederzulegen. Die Eltern der Kinder sind vor der Überprüfung zu einer Aussprache einzuladen. Ihre Stellungnahme ist in dem Formblatt aktenkundig zu machen“ (KMK, 1960, S. 30).

Die Überweisung in die Hilfsschule erfolgt in einem ähnlichen Vorgehen wie die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens heute. Wissenschaftlich fraglich ist der Zusatz, dass der/die heilpädagogische PrüferIn selbst entscheidet, ob er/sie einen wissenschaftlich anerkannten Test verwendet. Gerade da die Zielgruppe für die Schulart Hilfsschule kaum klar beschrieben ist, ist mit einer so auf den Einzelfall begründeten Entscheidungsart kaum nachvollziehbar, wer die Hilfsschule besucht (Dies wurde bei dem Gutachten von Kanter (1973) auch kritisiert). Insbesondere da alle Gründe für die Überweisung des Kindes in die Hilfsschule im Kind gesehen werden, wäre ein standardisierter Test die einzige Möglichkeit, um auch nachzuweisen, dass die Leistungen des Kindes wirklich unterschiedlich zu denen der anderen SchülerInnen sind. Hier zeigt sich ein Widerspruch in der Argumentation und der dazugehörigen Ausführung. Dieser Widerspruch ist in der Praxis auch bis in die heutige Zeit noch vorhanden und es fehlen für die Praxis formale und nachvollziehbare Standards ([Kramer, Gebhardt, Rossmann, Paleczek & Gasteiger-Klicpera, 2014](#)). Daher sind auch in der

aktuellen Zeit die Anteile an Kindern mit einem bestimmten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den verschiedenen Bundesländern nur bedingt ähnlich. Insbesondere im Schwerpunkt Lernen sind die Quoten unterschiedlich und Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien sind stark überrepräsentiert.

Für den Verband der deutschen Sonderschulen war es damals ein zentrales Anliegen, die einzelnen Sonderschultypen über die Defizite und Bedürfnisse ihrer SchülerInnen zu begründen (Dietze, 2019). Erstaunlich ist hierbei, dass die Schule für geistig Behinderte erst in den 1960er Jahren als Fachrichtung aufkam, da diese Kinder vorher immer noch als nicht bildungsfähig gesehen wurden. Im damaligen KMK Gutachten wurde diese Schulart als Heilpädagogischer Lebenskreis für pflegebedürftige Kinder bezeichnet:

„Ausgehend von der Erfahrung, daß auch diese Kinder in gewissem Umfange erziehungs- und bildungsfähig sind, sollen sie in dem Heilpädagogischen Lebenskreis dazu angehalten werden, durch Üben und Gewöhnen sich den einfachsten Forderungen der Selbsterhaltung und des Umganges mit ihrer Umwelt anzupassen, ihre geringen Kräfte zu entfalten und somit unter Umständen zu einer Ahnung sittlich-religiöser Werte zu gelangen“ (KMK, 1960, S. 39).

Hierbei wird auch diesen Kindern erstmals ein Recht auf Bildung zugesprochen, wobei die Formulierung aus heutiger Sicht sehr zögerlich erscheint.

Video

[Kultusministerkonferenz 1960 - Textanalyse des Gutachtens zur Ordnung des Sonderschulwesens](#)

Arbeitsauftrag

Was waren die Ziele und Neuerungen im Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens (1960)?

2.4 Neue Ordnung des Sonderschulwesens in der KMK 1972

Vergleicht man die Empfehlungen der KMK 1960 und 1972, dann liegt der wesentliche Unterschied in der Ordnungsstruktur. Während im Gutachten der KMK 1960 zwar schon allgemeine Richtlinien beschrieben wurden, wurden die einzelnen Schultypen nun geordnet. So gab es beispielsweise eigene Regeln für die Hilfsschule. In der Empfehlung der KMK 1972 werden die gemeinsamen Regeln für alle Sonderschultypen festgelegt. Die ehemalige Hilfsschule wird nun in die Schule für Lernbehinderte umbenannt und es gibt eine Schule für geistig Behinderte, welche nun endgültig ein Recht auf Bildung besitzen.

„In die Sonderschule werden Kinder und Jugendliche aufgenommen, die infolge einer Schädigung in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernen so beeinträchtigt sind, daß sie in den allgemeinen Schulen nicht oder nicht ausreichend gefördert werden können.

(...)

Unerläßlich sind dabei sonderpädagogische Methoden, Mittel, und Maßnahmen, bei denen das ständige, zielstrebige Üben der Funktionen, die behindert oder gestört sind, und das Üben der noch erhaltenen Kräfte im Vordergrund steht. Da der Schüler infolge seiner Behinderung auch in seiner Leistungsfähigkeit begrenzt ist, und außerdem durch besondere therapeutische Maßnahmen in seinen Kräften und in seiner Zeit stark beansprucht wird, ist bei der Auswahl des Lernstoffs zu beachten, daß der Schüler nicht überfordert wird. Sonderpädagogische Methoden und Mittel sind auch, soweit sie für einzelne Schüler erforderlich sind, in den allgemeinen Schule anzuwenden“ (KMK, 1972, S. 7).

Der Begriff der geistigen und seelischen Schwäche (KMK, 1960) wird somit durch den Begriff der Schädigung und im weiteren Verlauf der KMK Empfehlung (1972) durch den Begriff der Behinderung ersetzt. Man geht somit von einer Störung im Kind aus, die aber mittels

sonderpädagogischer Maßnahmen kompensiert werden kann. Diese Argumentationslinie wird auch heute noch von VertreterInnen der Förderschule meist mit dem Begriff der optimalen Förderung benutzt.

Der Begriff der Lernbehinderung wurde von Kanter (1974) im Gutachten für den deutschen Bildungsrat definiert (Siehe Kapitel 2.1). Hervorgehoben wird bei diesem Begriff, dass das lernbehinderte Kind gefördert werden und sich auch verbessern kann, im Gegensatz zum schwachsinnigen Kind, bei dem kaum Fortschritte zu erwarten sind. Dieser Begriff hatte das Definitionsmerkmal unheilbar, während die Lernbehinderung nicht unabänderlich sein muss. Die KMK (1972) beschreibt die SchülerInnen für die neue Schule für Lernbehinderte (ehemalige Hilfsschule) mit nachfolgenden Kriterien:

- Lern- und Leistungsbehinderungen in Grund- und Hauptschule nicht hinreichend gefördert werden können.
- Das 1. oder 2. Schuljahr deutlich erkennen lassen, dass ein erfolgreicher Besuch der Grundschule ausgeschlossen erscheint.
- lernbehinderte Schüler solche mit geringerer intellektueller Begabung sind, mit Schwächen in der Aufnahme, Konzentration, Verarbeitung und Gestaltung.
- folgende Kriterien Ausschlusskriterien sind: Erziehungsschwierigkeiten, Entwicklungs- oder umweltbedingten Leistungsausfälle oder Lernrückständen in nur einem Unterrichtsfach (z. B. Leseversagen), Schüler mit vorübergehenden partiellen oder milieubedingten Leistungsbehinderungen. Geistigbehinderte gehören nicht in die Sonderschule für Lernbehinderte (KMK, 1972, S. 31)

Diese Kriterien dienten dazu, dass jedes Kind die passende Sonderschule findet und die Schülerschaft für die Schule für Lernbehinderte sich nach diesen Kriterien von den SchülerInnen der allgemeinen Schulen unterscheidet. Die Forschungsergebnisse von Klein 1967 und 1999 und später Wocken 2000 legen aber nahe, dass nicht das geforderte Kriterium der intellektuellen Begabung, sondern eher die sozialen Faktoren in der Umwelt der Kinder die Aufnahme in die Schule für Lernbehinderte verursachen. Daher sind auch die Aufnahmebedingungen für die Überweisung eine wichtige Quelle. Diese wurden in der KMK (1972) erstmals für alle Sonderschultypen gemeinsam definiert:

„Die Überprüfung hat sich unter anderem zu erstrecken:

- auf den schulischen Leistungsstand,
- die Leistungsmöglichkeiten im körperlichen und geistigen Bereich,
- das Verhalten beim Erfassen und Ausführen von Aufgaben,
- die Ansprechbarkeit und die Kontaktfähigkeit,
- die gesamten Lebensumstände.

Die Sonderschule bestimmt unter Berücksichtigung der Art der Behinderung das Verfahren, das bei der Überprüfung anzuwenden ist. Die Sonderschule entscheidet auch darüber, ob im Rahmen des Überprüfungsverfahrens eine längere Beobachtungszeit erforderlich ist. Für die Aufnahme in die Sonderschule darf das Ergebnis eines Testes nicht allein maßgebend sein“ (KMK, 1972, S. 16f.).

Die Überprüfung sollte somit ein breites Spektrum des Kindes erfassen und es sollte nicht nur ein Intelligenztest durchgeführt sowie alleinig interpretiert werden. Hier wird somit die Breite des sonderpädagogischen Gutachtens gefordert, wie wir es heute kennen. Auch die Lebensumstände sollen dokumentiert werden, spielen aber im Vergleich zu den kindzentrierten Faktoren nur eine geringere beziehungsweise aus heutiger Sicht eine untergeordnete Rolle.

Video

[Die Kultusministerkonferenz 1972 - Textanalyse der Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens](#)

Arbeitsauftrag

Was waren die Ziele und Neuerungen in der Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens (1972)? Wieso wird es als bedeutend für die heutige Entwicklung angesehen?

2.5 Förderbedarf, Kind-Umfeld-Analyse und Integration als Schulort in der KMK 1994

Die [Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland vom 06.05.1994](#) (KMK, 1994) wiesen im Vergleich zu den vorherigen Empfehlungen wesentliche Veränderungen auf, insbesondere in der Art der Formulierungen. So wird hier beispielsweise von den Rechten der Kinder gesprochen:

„Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der **behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen** auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie unterstützt und begleitet diese Kinder und Jugendlichen durch individuelle Hilfen, um für diese ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung zu erlangen. Dabei ist es vordringliche Aufgabe,

- das Bedingungsgefüge einer Behinderung – ihre Ausgangspunkte und Entwicklungsdynamik – zu erkennen,
- die Bedeutung der jeweiligen Behinderung für den Bildungs- und Lebensweg des Kindes bzw. Jugendlichen einzuschätzen, um dann
- die pädagogischen Notwendigkeiten hinsichtlich Erziehung, Unterricht und Förderung so zu verwirklichen, daß die Betroffenen fähig werden, ein Leben mit einer Behinderung in sozialer Begegnung sinnerfüllt zu gestalten und - wann immer möglich - eine Minderung oder Kompensation der Behinderung und ihrer Auswirkungen zu erreichen“ (KMK, 1994, S. 5, Hervorhebung durch den Autor).

Die Empfehlung von 1994 sieht nun einen Bedarf, den die SchülerInnen haben. Der Blick ist hierbei zuerst auf das Kind gerichtet, da der sonderpädagogische Bedarf beim Kind selbst gesehen wird. Erstmals wird die Entwicklung in den Vordergrund gestellt und auch auf das Umfeld verwiesen. Ebenso ist die KMK von 1994 im Sinne der Integration ein Meilenstein, da diese den Schulort der allgemeinen Schule hervorhebt:

„Die wachsende Vielfalt der Organisationsformen und der Vorgehensweisen in der pädagogischen, Förderung, die Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, erziehungswissenschaftliche Denkanstöße und schulpolitische Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Ländern lassen heute vielfältige Übereinstimmungen erkennen; sie sind **Zeichen für eine eher personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene Sichtweise sonderpädagogischer Förderung**. In diesem Prozeß ist neben den Begriff der **Sonderschulbedürftigkeit** in zunehmendem Maße der Begriff des **Sonderpädagogischen Förderbedarfs** getreten. Die Erfüllung Sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden.

Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe **für grundsätzlich alle Schulen** anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“ (KMK, 1994, S. 3-4, Hervorhebung durch den Autor).

Den Einleitungssatz des Absatzes kann man als einen Verweis auf die zum damaligen Zeitpunkt bekannten Studien (März, 1994; Tent, 1991; Häberlin et al., 1991) und die Studien zu den Schulversuchen (beispielsweise [Wocken & Hinz, 1988](#)) verstehen. In diesen Studien wurde nachgewiesen, dass der gemeinsame Unterricht funktionieren kann und sogar bessere Schulleistungsergebnisse im Förderschwerpunkt Lernen ermöglicht. Ebenso bezieht sich der Einleitungssatz auf die Diskussionen in der Schulpolitik, welche insbesondere durch Eltern- und Betroffenenverbände eingebracht wurden. Wichtig ist der hervorgehobene Absatz, welcher die Integration ermöglicht und die Förderschule beziehungsweise damals Sonderschule nicht mehr als alleinigen Schulort ausweist. Vorher war die Erfüllung der Schulpflicht nach einer Diagnostik und somit einer Identifikation mit einem sonderpädagogischen Gutachten nur an der Förderschule durch die „**Sonderschulbedürftigkeit**“ möglich. Dieser

Begriff wird nun durch den Begriff des Förderbedarfs abgelöst. Der Förderbedarf ist unabhängig vom Schulort und wird ermittelt. Dies bedeutet, dass er nicht mit der Behinderung gleichzusetzen ist. Der Förderbedarf wird zwar individuell zum Kind gehörig gesehen, aber nur in der Beziehung zur Schule. Der Förderbedarf ist daher eine systemische Zuschreibung oder Identifikation, welche an das Kind gebunden ist.

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist immer auch in Abhängigkeit von den **Aufgaben, den Anforderungen und den Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule** zu definieren. Er hat Konsequenzen für die Erziehung und für die didaktisch-methodischen Entscheidungen und die Gestaltung der Lernsituationen im Unterricht. Er ist damit eine didaktisch-methodische Bedingung der Erziehung und Unterrichtung, die nur individuell bestimmt werden kann und die in jedem neuen Lernzusammenhang eigens bedacht werden muß. Sonderpädagogischer Förderbedarf läßt sich nicht allein von schulfachbezogenen Anforderungen her bestimmen, - seine Klärung und Beschreibung müssen das **Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen einschließlich der Schule und die persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Zukunftserwartungen** gleichermaßen berücksichtigen. Daher sind Voraussetzungen und Perspektiven der elementaren Bereiche der Entwicklung wie Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Motivation, sprachliche Kommunikation, Interaktion, Emotionalität und Kreativität **in eine Kind-Umfeld-Analyse** einzubeziehen.

Da die Entwicklung dieser Bereiche sich in stetiger Wechselwirkung untereinander wie auch in Abhängigkeit von den äußeren Lebens- und Lernbedingungen vollzieht, sind Behinderungen oft gekoppelt mit Beeinträchtigungen in anderen Bereichen...“ (KMK, 1994, S.6).

Im Gegensatz zu den vorherigen Definitionen ist somit nicht mehr das Kind allein am Scheitern in der allgemeinen Schule verantwortlich, sondern das Scheitern ist aus der Wechselwirkung zwischen Anforderung der Schule und Fähigkeit des Kindes zu sehen. Die Anpassung der Schule an das Kind wird jedoch explizit nicht gefordert. Für die Identifikation und die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird eine Kind-Umfeld-Analyse gefordert.

Mit der Kind-Umfeld-Analyse ist ein sozio-ökologischer Ansatz nach Hildenschmidt und Sander (1993) gemeint, welcher aber in der KMK nicht direkt benannt wird. Dieses Konzept stammt aus der inklusiven Pädagogik und geht auch weit über die einzelnen Punkte der KMK von 1994 hinaus. Es sieht die Förderdiagnostik unter Einbezug des Umfeldes und der Eltern statt einer Platzierungsdiagnostik und wirbt für die Anpassung der allgemeinen Schule als Ort der Inklusion. Sander (1998) gibt zu dem Konzept folgende Grundlagen:

- Nicht das Kind, sondern das Kind-Umfeld steht im Mittelpunkt.
- Die kindgegebenen Umstände der Schule müssen mitberücksichtigt werden.
- Die schulische Veränderung ist das Ziel der Diagnostik.
- Die Diagnostik erfolgt im Team.
- Es erfolgt in zeitlichen Abständen eine Wiederholung der Diagnostik.
- Die subjektive Sichtweise der Beteiligten muss in die Diagnostik einbezogen und reflektiert werden.
- Im Schulleistungsbereich müssen verschiedene Bewertungsmaßstäbe mitberücksichtigt werden – neben dem klassenbezogenen und lehrplanbezogenen Vergleich auch die individuelle Entwicklung.

Ob tatsächlich eine Kind-Umfeld-Analyse nach der Idee von Hildenschmidt und Sander (1993) in allen sonderpädagogischen Gutachten in Deutschland Einzug gehalten hat, läßt sich stark bezweifeln. Eher anzunehmen ist, dass die KMK 1994 dazu beigetragen hat, die Idee der Kind-Umfeld-Analyse sowie die Konzepte des ökosystemischen Ansatzes zu verbreiten. Daher gibt es auch keine Richtlinien oder Umsetzungshinweise von staatlicher Seite, welche die Ideen der inklusiven Förderdiagnostik als Kind-Umfeld-Analyse schrittweise ausformulieren. Ebenso ist es auch nicht zu einem starken Ausbau der Inklusion oder gar einem Wechsel im Schulsystem gekommen.

Leseempfehlung

[Interview mit Alfred Sander von Frank R. Müller \(2018\)](#)

Videos

[Kultusministerkonferenz 1994 - Textanalyse der Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung](#)

[Die Kind-Umfeld-Analyse](#)

Arbeitsauftrag

Was waren die Ziele und Neuerungen in der Empfehlung (1994)?

Entwerfen Sie einen Zeitstrahl mit den wesentlichen Änderungen von 1950 bis 1994 und diskutieren Sie die verschiedenen Sichtweisen auf Sonderpädagogik anhand der Veränderungen.

Welche Vorteile bietet die Anwendung einer Kind-Umfeld-Analyse? Welche Erschwernisse sehen Sie in diesem Zusammenhang?

2.6 Unterstützungsbedarf Lernen KMK 2019

Die [Empfehlung zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN](#) vom 14.03.2019 setzt als neueste Empfehlung die aktuelle Sichtweise und Definition des sonderpädagogischen Schwerpunktes fest. Sichtweise und Definitionen haben sich in der Vergangenheit immer wieder geändert und entwickelten sich von einer kindzentrierten Sichtweise zu einer Kind-Umfeld-bezogenen Definition des Schwerpunktes. Die aktuelle Definition findet sich auf den Seiten 5 und 6 der Empfehlung:

„Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen weisen in wesentlichen Grunderfahrungen und Grundvoraussetzungen zum Lernen (Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen etc.) sowie bei der Entwicklung von Kompetenzen und Lernstrategien Denk- und Lernmuster auf, die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können, so dass durch Unterstützungs- und Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule allein noch keine Basis für den Anschluss an schulisches Lernen gefunden werden kann. Schülerinnen und Schüler mit diesen umfassenden Schwierigkeiten im schulischen Lernen bedürfen in basalen Bereichen kompensierender Erfahrungen und der Begleitung durch ein intensives, individuell passgenaues, abgestimmtes System zwischen allgemeiner Pädagogik und sonderpädagogischen Bildungsangeboten, sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung. Dabei ist die Passung der Unterrichtsangebote mit den biografischen, sozialen und soziokulturellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler unmittelbar bedeutsam.

Das kann bedeuten, dass diese Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernentwicklung und in der Deutung ihrer persönlichen Weltsicht individuelle Zugangsvoraussetzungen benötigen, die es erfordern, aufbauend auf ihren vorhandenen Ressourcen in den Entwicklungsbereichen (Denken, Wahrnehmung, Motorik, Sprache, soziales Handeln, Emotion etc.) die Bewältigung von schulischen Bildungsprozessen verstärkt zu unterstützen.

Der individuelle Bildungsweg von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN kann unter anderem dadurch gefährdet sein, dass die Schülerinnen und Schüler häufig aus erschwerenden Lebenssituationen in die Schule eintreten. Dabei spielen Traumatisierungen, kognitive und organische Erschwernisse ebenso eine mögliche Rolle wie das Aufwachsen in einem soziokulturell und sozioökonomisch benachteiligenden Umfeld.

Schülerinnen und Schüler lassen häufig erst dann ihren Unterstützungsbedarf erkennen, wenn sie mit formellen, strukturierten und institutionalisierten Lernanforderungen in der vorschulischen bzw. schulischen Bildung und Erziehung einer Kindertageseinrichtung bzw. allgemeinen Schule konfrontiert werden. Sie zeigen in besonderer Weise Schwierigkeiten beim Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernen sowie beim Lernen des Lernens. Probleme beim Lernen-Lernen ergeben sich besonders in der Steuerung und Reflexion des Bildungsprozesses (Metakognition) sowie beim Einsatz bzw. Nutzen von Lernstrategien.

Bei Schülerinnen und Schülern, denen unter den gegebenen individuellen Voraussetzungen – auch bei Ausschöpfung aller Formen der pädagogischen und unterrichtsfachlichen Unterstützung – ein Erreichen der Mindeststandards und der Lernziele der allgemeinen Schule über einen längeren Zeitraum nicht oder nur in Ansätzen möglich ist, kann sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN angenommen werden. Das zeigt sich vielfach bei Transferleistungen, etwa wenn es darum geht, unterrichtsfachliche Kompetenzen in der Bewältigung von Alltagserfahrungen zu nutzen bzw. Alltagskompetenzen aus den verschiedenen Lebensbereichen unterrichtsfachlich einzusetzen“ (KMK, 2019, S. 6).

Nach der KMK (2019) sind dann SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten zusammengefasst:

- „weisen ... Denk- und Lernmuster auf, die ... zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen
- Unterstützungs- und Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule reichen allein nicht aus
- haben umfassenden schulische Schwierigkeiten (Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernen sowie beim Lernen des Lernens), welche meist erst in Bildungsinstitutionen auffallen
- kommen häufig aus erschwerten Lebenssituationen (Traumatisierungen, kognitive und organische Erschwernisse, das Aufwachsen in einem soziokulturell und sozioökonomisch benachteiligenden Umfeld)“ (KMK, 2019, S. 6).

Die Gründe für schulische Lernschwierigkeiten sind meist nicht unmittelbar kausal auf ein Ereignis oder Merkmal zurückzuführen, sondern häufig vielschichtig. Meist gibt es eine Vielzahl an Risikofaktoren beim Individuum (traumatische Erfahrungen, geringe Frustrationstoleranz, geringe Konzentration ...) und im Umfeld (Wohnen im beengten Raum, Armut, wenig Unterstützung, Überbehütung; für weitere Erklärungsansätze der Lernprobleme siehe Heimlich, 2016), welche in einer nicht anpassungsfähigen Lernumgebung zu einer Situation des Scheiterns führen können. Die Lernsituation ist dabei beidseitig zwischen Kind und Schule zu sehen. Wenn das Kind nicht die geforderten Vorerfahrungen, das Vorwissen, die Strategien, Arbeitsweisen und Kompetenzen mitbringt, wie sie beispielsweise Kinder aus der gebildeten Mittelschicht haben, dann hat es im Vergleich zu diesen Kindern ein Problem im Lernen. Es sind daher neben den individuellen Erfahrungen und Kompetenzen des Kindes sowohl der soziale Vergleich zu den Mitschülern als auch die Anpassungsfähigkeit der allgemeinen Schule und der Lehrkraft für die Entstehung, Identifizierung und Sichtweise von Lernproblemen entscheidend.

Daher ist ein entscheidender Satz in der KMK (2019, S. 5):

„Schülerinnen und Schüler [...] bedürfen in basalen Bereichen kompensierender Erfahrungen und der Begleitung durch ein intensives, individuell passgenaues, abgestimmtes System zwischen allgemeiner Pädagogik und sonderpädagogischen Bildungsangeboten, sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung.“

Der Schwerpunkt der Sonderpädagogik ist nicht die Identifikation und Diagnostik, sondern das intensive, individuell passgenaue, abgestimmte System zur Beratung und Unterstützung. Während in älteren Empfehlungen eher die Abgrenzung der verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfe eine Rolle gespielt hat, wird im Sinne der inklusiven Bildung nun der Fokus auf das Unterstützungssystem gelegt. Es geht nun um die Frage, welche Maßnahmen und Angebote die Sonderpädagogik in Inklusion und Förderschule definiert. Daraus entsteht eine Reihe von Fragen und neuen Möglichkeiten, welche die inklusive Schule in allen Ebenen ausmachen - beispielsweise:

- Welche Förderprogramme helfen welchen SchülerInnen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik?
- Inwieweit sind diese Förderprogramme zu adaptieren, Zwischenschritte einzubauen, Material zugänglicher und verständlicher zu machen sowie auf die Lebenssituation der SchülerInnen zu beziehen?
- Welche Bildungsinhalte und -ziele sind relevant, welche Ziele muss man anpassen bzw. weglassen?

- Wann braucht ein/e SchülerIn individuell, gruppenspezifisch oder klassenspezifisch Unterstützung? Wann ist es sinnvoll, nicht kindzentriert, sondern klassen- und schulzentriert für eine bessere Zugänglichkeit zu Bildungsinhalten, Material, Zielen und Regeln mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten?

In der aktuellen Empfehlung der KMK zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen (2019) wird vom sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gesprochen, um noch mehr die systemische Sicht, den Einfluss des Umfeldes und der Lernsituation zu betonen. Die Begrifflichkeiten haben sich über die Jahre verändert. Der Begriff Förderbedarf wurde von der Empfehlung der KMK 1994 geprägt und wird aktuell in den meisten Gesetzen und in der Praxis benutzt. Die Umwandlung des Begriffs Förderbedarf zum Unterstützungsbedarf betont die systemische Unterstützungsseite der Schule. Hier besteht die Hoffnung, dass sich in den kommenden Jahren ein mehrschichtiges, formal nachprüfbares Unterstützungssystem im Schulsystem entwickelt und damit stigmatisierende Prozesse und organisationale Fehler auf Seiten der Bildungsinstitution der Vergangenheit angehören.

Video

[Die Kultusministerkonferenz 2019 - Textanalyse](#)

Arbeitsauftrag

Was waren die Ziele und Neuerungen in der Empfehlung (2019)?

Was wird in einer Empfehlung der KMK im Jahre 2045 stehen? Welche aktuellen Problemlagen der inklusiven Schule und des Förderschulwesens könnte man in der Zukunft adressieren?

2.7 Vergleich des Konzeptes von Behinderung

Im Gutachten der KMK zur Ordnung des Sonderschulwesens (1960) wurden die SchülerInnen, welche die Hilfsschule aufnahm, als SchülerInnen mit geistigen und seelischen Schwächen beschrieben. Als Argument für eine eigene Schulart wurde benannt, dass diese SchülerInnen dem Gang des regulären Unterrichts in der allgemeinen Schule nicht folgen können und ihre MitschülerInnen erheblich hemmen (Dietze, 2019). Der mangelnde Schulerfolg wurde als Problem beim Kind selbst gesehen und im Gegensatz dazu die Gegebenheiten der Schule als gesetzt hingenommen. Der Einfluss des Umfeldes und des Schulsystems wurden dagegen kaum beachtet. Der beschriebene Behinderungsbegriff des Gutachtens der KMK (1960) ist daher weitgehend das individuelle und personenorientierte Konzept von Behinderung.

Der Behinderungsbegriff in der aktuellen Empfehlung zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen (2019) nimmt dagegen neben der persönlichen Beeinträchtigung auch das Umfeld zur Kenntnis. So wird von erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen und den fehlenden wesentlichen Grunderfahrungen und Grundvoraussetzungen zum Lernen sowie von Schwierigkeiten bei der Entwicklung von Kompetenzen und Lernstrategien und Denk- und Lernmustern bei den Kindern mit besonderen Bedürfnissen gesprochen, welche aufgrund erschwerter Lebenssituationen in der Schule auftreten können. Als Gründe werden hierbei Traumatisierungen, kognitive und organische Erschwernisse und das Aufwachsen in einem soziokulturell und sozioökonomisch benachteiligenden Umfeld genannt (KMK, 2019). Der Begriff sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf steht somit für eine erschwerte Lernsituation, welche durch (sonder-) pädagogisches Handeln verbessert werden

kann und muss. Im Vergleich zum Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf betont der Begriff Unterstützungsbedarf mehr die Anpassung, die Haltung und die Handlung der inklusiven Schule und des inklusiven Unterrichts. Auch der Begriff Förderbedarf beinhaltet schon eine integrationistische/systembedingte Sichtweise (Heimlich, 2016), welche aber im neuen Begriff stärker konnotiert wird. In diesem Buch wird daher von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gesprochen.

2.8 Namen im Wandel als Veränderung von Einstellungen und Erklärungsmustern

Die Namen und Begriffe der Sonderpädagogik und der Schulformen haben sich im Laufe der Zeit stark gewandelt. Diese Begriffsänderungen sind in stetigem Fluss und bringen dabei auch eine Veränderung der Einstellungen und Erklärungsmuster mit sich (Schwab, 2018). Die Vielzahl der Begriffe und die zeitlichen Überschneidungen haben jedoch auch dazu geführt, dass die Begriffe in der pädagogischen Praxis unscharf oder synonym benutzt werden. Viele der veralteten Begriffe werden heute noch in der Alltagssprache als Beleidigungen (Idiot, Krüppel, Schwachsinniger usw.) verwendet.

So war der Begriff Schwachsinn schon in den 1970er Jahren unscharf, verletzend und abwertend (Klauer, 1975) und wurde in der Praxis durch „Hilfsschulkind als geistig schwach nach dem Reichsschulpflichtgesetz“ ersetzt (Klauer, 1975, S.23). Jedoch ist auch diese Beschreibung auf die Person negativ gebunden und eine Namensänderung behandelt hierbei nur das Symptom. So wurden alle Begriffe der Sonderpädagogik im allgemeinen Sprachgebrauch von den Betroffenen als diffamierend erlebt. In Tabelle 1 ist eine Auswahl der Begriffe der Sonderpädagogik dargestellt:

Tabelle 1

Übersicht über die Namen

Zeit	Schulname	Bezeichnung des Kindes
bis 1960	Hilfsschule	Kinder mit geistigen und seelischen Schwächen
1960 – 1990	Sonderschule, Schule für Lernbehinderte	hilfsschul- bzw. sonderschulbedürftige Kinder
Ab 1994	Förderschule bzw. Förderzentrum	Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
Ab 2019	Förderzentrum/ Inklusion	Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, umgangssprachlich das Inklusionskind

Bereits Otto Speck (1969) erkannte diese negative Spirale und schlussfolgerte, dass sich diese nur ändern könne, wenn es generell eine neue Einstellung gegenüber Behinderung in der Gesellschaft gebe. Die Einstellung von BildungsakteurInnen oder der Gesellschaft wird einerseits soziologisch beispielsweise im Bereich der [gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit](#) und andererseits im Bereich der Pädagogik in der Einstellungsforschung zur Inklusion untersucht (Gebhardt, 2018). Ein Ziel von Inklusion ist es, Vorurteile abzubauen und ein gemeinsames Leben in Vielfalt zu propagieren. Lehrkräfte und Schulen haben hier die Möglichkeit(en), diese Einstellungen in ihrer Schule über Unterrichtsinhalte, soziale Trainings und die Schulkultur an sich zu fördern (Krull, 2018). Neben dem Leben in der Schule

benötigt es aber auch einen größeren gesellschaftlichen Wandel, der Vielfalt akzeptiert und die Rahmenbedingungen sowie die Kultur an sich in einer Demokratie bestimmt.

Für die Schule besteht das Problem, dass spezifische Fördermaßnahmen, Etikettierungen oder ganze Schulen immer negativ besetzt bleiben, wenn sie Gruppen aussondern, exklusiv fördern oder einfach von der Mehrheit als „anders“ oder „besonders“ gesehen werden. Sinnvoller ist es daher, Schulprogramme so zu entwerfen, dass Vielfalt anerkannt wird und spezifische Maßnahmen für alle spezifisch sind. Dies bedeutet, dass keine Wertung oder Hierarchie erkennbar ist und es eher um Neigungen oder Vorlieben, wie im Bereich der Freizeit, geht. Wenn Wertungen oder Hierarchien unvermeidbar sind, sollten sie transparent und für alle Beteiligten verständlich definiert werden.

Diese Forderung ist für die Inklusion und die Sonderpädagogik allein schon eine Herausforderung, denn bei spezifischen Maßnahmen zu Unterrichtsinhalten wird das Kind schnell als „besonders“ betrachtet. Eine Diagnostik und andere Behandlung können zu einer offenen Identifikation als „Inklusionskind“ führen und genauso oder stigmatisierender erlebt werden als ein Besuch der Förderschule. Daher muss ein inklusives System das Dilemma in der Ressourcenverteilung ohne negativ wirkende Etikettierung (Wocken, 1996) lösen. Dies kann beispielsweise dadurch erfolgen, dass entweder alle Personen eine individuelle Hilfe bekommen und Zuwendung von pädagogischen Hilfen regulär ist. Ziel ist, dass die individuelle Unterstützung im Alltag nicht hervorgehoben wird oder gar stigmatisierende Folgen hat. Somit ist die Erforschung von Teilhabe und sozialer Partizipation ein wichtiger Baustein der schulischen Inklusion und bestimmt den Grad der erfolgreichen Teilhabe.

2.9 Heilpädagogik – Sonderpädagogik – Behindertenpädagogik

Die erste Universitätsprofessur für Heilpädagogik gab es 1931 an der Universität Zürich (Schweiz), sie wurde mit Heinrich Hanselmann (1885-1960) besetzt. Hanselmann definiert die Heilpädagogik als eine Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge für all jene Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist (Haeberlin, 2005). Haeberlin selbst knüpft an dieses Verständnis an und nennt daher sein Buch „Die Heilpädagogik als wertegeleitete Wissenschaft“ (2005). Während in der Schweiz der Begriff der Heilpädagogik weiterhin verwendet wird und auch Titel verschiedener Zeitschriften bleibt, setzte sich in Deutschland die Sonderpädagogik mit dem Begriff der Sonderschule am Ende der NS-Zeit und nach 1945 als Überbegriff der verschiedenen Strömungen durch. Nach der ersten Professur für Heilpädagogik bereits 1931 kommen weitere Lehrstühle und eine akademische Ausbildung der Lehrkräfte erst in den 1970er Jahren in Deutschland hinzu (Moser, 2012).

Sonderpädagogik sieht Bleidick (1969) als „logisches Pendant zur Allgemeinen Pädagogik“ (S. 86). Es ist eine Spezifizierung der allgemeinen Pädagogik, da eine normale Erziehung nicht ausreicht (Bleidick, 1969). Sonderpädagogik ist ein Sammelbegriff, der die Praxis und Theorie der Sondererziehung bei behinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen enthält (Bleidick, 1967b). Haeberlin (2005) kritisiert, dass beim Begriff Sonderpädagogik auch das Aussondern mitgemeint und es auch so bei der Sonderschule oder dem Sonderkindergarten bekannt ist. Er sieht die Tätigkeit als heilpädagogisch und helfend an und nicht als spezielle Pädagogik. Der Mediziner und Gründer des Kinderzentrums Hellbrügge (2006) sieht auch im Namen Sonderpädagogik das „Absondern“ (2006, S. 27), während der Begriff Heilpädagogik seiner Meinung das Kind auch mit seinen Schwächen anerkennt und aufnimmt.

Bleidick dagegen sieht die Heilpädagogik mit der Hilfsschulpädagogik sowie mit der Medizin verknüpft, in welcher die Heilpädagogik ein Anhängsel der Psychopathologie war. Für Bleidick selbst ist Pädagogik der Behinderten die optimale Bezeichnung (Bleidick, 1969), welche sich durch die Kennzeichnung des Gegenstandsgebietes auszeichnet.

Den Begriff der Behindertenpädagogik nutzen auch die Vertreter der »Materialistische Behindertenpädagogik« (z.B. Jantzen 1987, 1990), welche sich vorwiegend auf marxistisch-materialistische Grundlagen berufen. Eine Einigung auf einen Begriff hat es bisher nicht gegeben. Während der Begriff Sonderpädagogik in Deutschland auch aufgrund der KMK Empfehlungen häufig genutzt wird, ist in der Schweiz der Begriff Heilpädagogik eher in Verwendung. Alle Bezeichnungen sind nach wie vor in Gebrauch und finden sich auch in den Titeln der wissenschaftlichen Fachzeitschriften wieder. Nachfolgend sind einige relevante Zeitschriften benannt und die Zeitschriften mit Open Access verlinkt:

- [Disability Studies Quarterly](#)
- [Empirische Sonderpädagogik](#)
- Sonderpädagogische Förderung heute
- Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete
- Zeitschrift für Heilpädagogik
- [Zeitschrift für Inklusion online](#)

Leseempfehlung

Artikel von Moser (2012). [Gründungsmythen der Heilpädagogik](#)

Arbeitsauftrag

Suchen Sie je einen Artikel aus den oben genannten wissenschaftlichen Zeitschriften (Bibliothek) heraus. Gibt es Unterschiede zwischen den Zeitschriften?

2.10 Sonderpädagogik als Sozialwissenschaft

Sonderpädagogik ist Teil der Bildungswissenschaften und somit auch mit dem Bereich Erziehungswissenschaften verbunden. Dadurch ist Sonderpädagogik eine Wissenschaft mit einer normativen Ausrichtung. Dies bedeutet, Sonderpädagogik beschreibt nicht nur die aktuelle Lage, sondern interpretiert und beurteilt aufgrund von Werten und aktuellen Vorstellungen. Sonderpädagogik entwickelt Instrumente und Förderungen, um die aktuelle Lage der Betroffenen zu verbessern, und evaluiert solche Instrumente oder ganze Fördersysteme.

Ein Teil der Sonderpädagogik beschäftigt sich mit der Frage, wie Behinderung entsteht und Theorien dies beschreiben. Diese Fragen wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorwiegend **geisteswissenschaftlich** beantwortet. Mittlerweile hat die Sonderpädagogik auch eine **sozialwissenschaftliche** Ausrichtung, da sie mit sozialwissenschaftlichen empirischen Methoden die soziale Lage von betroffenen Personen beschreibt. Die sozialwissenschaftlichen Methoden umfassen qualitative Methoden (Interviews, Gruppendiskussionen, Bildung von Categoriesystemen usw.) und quantitative Methoden (Fragebögen, Tests usw.).

Arbeitsauftrag

Beschreiben Sie in eigenen Worten den Unterschied zwischen Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften.

3. Der Schwerpunkt Lernen aus wissenschaftlicher Sicht

Die Begriffe der KMK waren Kompromisse vieler Beteiligter wie beispielsweise politischer VertreterInnen, WissenschaftlerInnen und insbesondere der LehrerInnenverbände und zeigten den aktuellen Trend des Diskurses. Ein/e WissenschaftlerIn allein dagegen kann in seinen/ihren Veröffentlichungen die Begriffe sehr viel trennschärfer formulieren. Aus diesem Grund werden in Kapitel 3 die begrifflichen Definitionen rund um das Thema Behinderung, Lernbehinderung und Lernschwierigkeiten von mehreren WissenschaftlerInnen mit ihrer jeweiligen Meinung kurz dargestellt.

Arbeitsauftrag

Lesen Sie die unteren Darstellungen und vergleichen Sie zwei Sichtweisen miteinander. Wo liegen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

3.1 Defektologie nach Wygotski (1924)

Einflussreich auf die deutsche Sonderpädagogik war die [kulturhistorische Schule](#). Insbesondere [Lew Wygotski](#) (1896 – 1934), welcher in der Defektologie das Problem des Kindes nicht als rein biologisches Problem, sondern auch als soziales Problem auffasst ([Wygotski, 1924](#)).

„Ein Mangel des Auges oder des Ohrs bedeutet daher vor allem den Ausfall wichtiger sozialer Funktionen, die völlige Veränderung der gesellschaftlichen Beziehungen, die Verschiebung aller Verhaltenssysteme“ (Wygotski, 1924, S. 66).

Wygotski ist mit dieser Feststellung seiner Welt weit voraus, da zur damaligen Zeit die Sicht auf das biologische/medizinische Problem des Kindes und die Erforschung beispielsweise des Schwachsinn als medizinisches Konstrukt dominierten. Im Gegensatz zur damaligen (sonder-)pädagogischen Praxis ist er der Ansicht, dass auch Kinder mit Behinderung eine reguläre Entwicklung durchlaufen können und somit nicht ihre gesamte (Lern-)Entwicklung hindurch anders sind. Der blinde Mensch empfindet daher nicht, wie zu jener Zeit angenommen, dass er sich in ständiger Dunkelheit befindet. Dies wird ihm erst durch sein Umfeld suggeriert. Das Umfeld ist es auch, welches, anstelle das Kind zu fördern, das Kind isoliert. Wygotski (1924) sieht daher den Defekt nicht als Krankheit, sondern als soziales Problem der direkten Umwelt und Gesellschaft im Umgang mit Behinderung.

Prägend für die aktuelle Förderdiagnostik ist Wygotskis Verständnis vom Spielen und Lernen. Hierbei definierte er auch die Idee der aktuellen Entwicklung, welche das Kind allein leisten kann, und die „Zone der nächsten Entwicklung“ [Wygotski \(1933\)](#), welche das Kind in Zusammenarbeit mit Erwachsenen und Kindern erreicht. Für Wygotski muss daher der Unterricht für die Inhalte in der Zone der nächsten Entwicklung stattfinden und nicht für diejenigen in der aktuellen Zone. Dieser Gedanke war und ist revolutionär. Hier wird ein individuell passender Unterricht gefordert, welcher den Entwicklungsverlauf der Kinder nicht nur im Blick hat, sondern an der genau richtigen Stelle das Lehrerhandeln fordert.

Weitere Informationen: Die materialistische Behindertenpädagogik baut auf den Ansichten Wygotskis auf. Ein Vertreter ist hier Wolfgang Jantzen, welcher auf seiner Homepage <http://www.basaglia.de/> seine Texte und Forschung veröffentlicht hat.

3.2 Lernbehinderung nach Kanter (1974)

Der Begriff Lernbehinderung wurde von Gustav Kanter (1974) im Gutachten für den deutschen Bildungsrat definiert. Kanter (1974) sieht den Begriff der Lernbehinderung als ein aktuelles „Arbeitskonzept“ (S. 117), welches sich damals in Wissenschaft und Praxis durchgesetzt hat. Damit wird der vormalige Begriff der „Hilfsschulbedürftigkeit“ (Kanter, 1974, S. 137) abgelöst.

Generell sieht er das Feld Lernbehinderung als multivariat mit vielen Ursachen und auch als ein „schulorganisatorisches Problem“ (S. 117) an. Während er in seinem Werk auch die Vertreter Begemann und Klein zitiert, welche die Schule der Lernbehinderung auch als Schule der Armen definieren, sieht er selbst Lernbehinderung vorwiegend in drei Typen (ab Seite 165 ff.):

Typ 1: Kinder mit Lernbehinderung mit deutlicher Intelligenzschwäche

- Schwerwiegende, langandauernde und umfangliche Beeinträchtigung
- IQ von 75 wird nicht überschritten, geht bis zu IQ 55 hinunter

Typ 2: Kinder mit Lernstörung

- Schulversagen in einem oder mehreren Bereichen
- Nur gering vermindertes IQ Niveau (75/80)
- Tendenz underachiever

Typ 3: Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und Milieuschädigungen

- Verhaltensstörung
- Lern- und Leistungsausfälle
- IQ zwischen 75 bis 95

Durch die Festlegung auf diese Typen erkennt er den systemischen und milieuspezifischen Einfluss nur bei Typ 3 an. Kern seiner Forderung ist die Anerkennung der „Besonderheit der Persönlichkeitsstrukturen von Behinderten, ihr besonderes Lern- und Leistungsverhalten“ (S. 169) begründet daher spezifische Lern- und Erziehungshilfen. Im Vergleich zu Wygotski sieht Kanter Behinderung nicht nur als soziales Problem, sondern betont individuelle und biologische Gegebenheiten im Kind.

Exkurs:

Kanter (1974) interpretiert das Merkmal IQ als intervallskaliert und legt für die Beschreibung seiner Typen auch Grenzen fest, welche von der heute allgemein gebräuchlichen Definition durch die Standardabweichungen (55/70/85/100/115/130/145) abweichen.

3.3 Lernbehinderung nach Bleidick (1968)

Nach Ulrich Bleidick ist Lernbehinderung „... vielmehr ein Oberbegriff für die phänomenologische pädagogische Beschreibung verschiedener medizinisch-kausalgenetisch zu benennender Behinderungen“ (1968b, S. 449) und „im engeren Sinne ein Synonym für Intelligenzschwäche oder schwache Begabung“ (1968b, S. 463), welches zu einer Sonderschulbedürftigkeit führt. Für Bleidick ist somit die eigenständige fachliche Perspektive wichtig, die das Konstrukt Lernbehinderung legitimiert. Die Lernbehindertenschule ist dabei eine Schule für Schwachbegabte.

Bleidick sieht Lernbehinderung als „ein durchgängiges Kriterium“ (1968b) in Abgrenzung zu den anderen Behinderungsarten. Er hat somit einen individuellen Blick auf das Defizit. In seinem Beitrag kritisiert er die Vermischung von geistiger Behinderung und

Lernbehinderung und argumentiert für eine terminologische Schärfe des Begriffes. Er kritisiert, dass die amtliche Bezeichnung Lernbehinderung eher als Synonym für Intelligenzschwäche dient und die Diagnostik dagegen besser die Auslesefunktion für die Sonderschulbedürftigkeit präzise definiert sowie die „Persönlichkeitszüge des Lernbehinderten“ selbst beschreiben soll. „Milieuschädigung verursacht Lernbehinderung“ (Bleidick, 1968a, S. 225) ist aber für Bleidick eine eigene Kategorie und beschreibt eine Beeinträchtigung der Umwelt. Somit wird die Umwelt individuell und nicht systemisch gesehen und Bleidick sieht personenbezogen entweder ein normales oder ein milieugestörtes Erziehungsverhältnis (Bleidick, 1968a).

3.4 Lernbehinderung nach Begemann (1970)

Ernst Begemann (1970) sieht den Begriff der Lernbehinderung kritisch, da die alten HilfsschülerInnen den neuen SonderschülerInnen ähnlich sind. Seine Argumentation ist, dass zwar Lernbehinderte niedrigere Intelligenzwerte und schwächere Leistungen aufweisen, die Intelligenz allein aber nicht das Schulversagen erklärt. Begemann betont den niedrigen sozialen Hintergrund der SchülerInnen mit Lernbehinderung und verortet sie auf einer Randposition der Gesellschaft. Für Begemann bewertet das Defizite in einem Mangel an Erziehung und Bildung für diese Personengruppe und verurteilt die Sichtweise das Defizit allein im Kind zu erkennen. Begemann (1970) verwendet einen sozialen und auch systemischen Behinderungsbegriff.

Er betrachtet daher die Einschulungsregeln der allgemeinen Grundschule als „Jahrgangsklassensystem“ als nicht mehr zeitgemäß, da diese Unterschichtskinder systematisch benachteiligen. Eine Zurückstellung ohne Förderung für Kinder aus der Unterschicht hält er für verantwortungslos. Da die Grundschule solche Kinder nicht aufnehmen möchte, sieht er die Sonderschule als nötige Schule für die soziokulturell benachteiligten, randständigen Unterschichtskinder (Begemann, 1970). Den Begriff Lernbehindertenpädagogik sieht Begemann als einen „vorläufigen Arbeitsbegriff“ (1984, S. 16).

3.5 Lernbehinderung nach Eberwein (1970)

Hans Eberwein gehörte zu den ersten VertreterInnen der IntegrationsbefürworterInnen und veröffentlichte in der Zeitschrift für Heilpädagogik 1970 den Aufsatz „Die Sonderschule als Integrationsfaktor der Gesamtschule“. In diesem fordert er, neben der Sonderschule als eigener Bildungsausrichtung auch die Unterstützung der Sonderschulkinder in der Gesamtschule als eigene Aufgabe wahrzunehmen und die Integration mit sonderpädagogischen Kompetenzen aufzubauen. Eberwein plädiert für eine „integrierte Sonderschule“ (S. 321) innerhalb der Gesamtschule.

Eberwein (1975) sieht vor allem Kinder mit sozialer Benachteiligung von Lernbehinderung bedroht, welche von unserem Schul- und Gesellschaftssystem zu Behinderten gemacht und als für ihre Lage selbst verantwortlich erklärt werden. Zwar geht in den aktuellen Diskurs mittlerweile auch ein, dass neben dem/r SchülerIn auch die sozialen Bedingungen und die Schulsituation eine Rolle spielen, aber es bleibt der Eindruck bestehen, dass der/die Lernbehinderte als „persönlicher Versager und Normabweichler“ gesehen wird (Eberwein, 1975, S. 70). „Abweichendes Verhalten bzw. Lernbehinderung ist somit in erster Linie die Folge der Anwendung von Normen und Sanktionen durch andere“ (Eberwein, 1975, S. 71).

„Die Festlegung Lernbehinderung ist also letztlich eine Funktion gesellschaftlicher und erzieherischer Erwartungshaltungen mit der ihr immanenten Konsequenz negativer

Zuschreibung“ (S. 72). Mit dieser Definition ist für Eberwein die Definition Lernbehinderung nicht am Kind, sondern in der Interaktion mit den Bildungsakteuren und der Schule zu sehen. Er hat somit einen interaktionistischen Behinderungsbegriff, der aber auch systemisch durch die Erwartungen und Regeln des Schulsystems und der Gesellschaft begründet ist. Siehe auch [Interview mit Hans Eberwein: https://www.blickzurücknachvorn.net/hans-eberwein/](https://www.blickzurücknachvorn.net/hans-eberwein/)

3.6 Lernbehinderung nach Baier (1980)

Herwig Baier verwendete in seiner Einführung in die Lernbehindertenpädagogik (1980) die Definition des deutschen Bildungsrates (1973), wonach Kinder als lernbehindert gelten, wenn eine mangelhafte Entwicklung, eine Schädigung des zentralen Nervensystems oder soziokulturelle Deprivation bei erheblich verminderter Intelligenzleistung vorliegen. Baier (1980) sieht die Ursachen der Lernbehinderung vielfach bedingt. Im Gegensatz zu Begemann sieht er aber auch die biologische Entwicklung als eine wichtige Erklärung an, auch wenn diese selbst nur in Einzelfällen nachweisbar ist. Die sozialen Faktoren sieht er zwar als wichtige Ursachen an, diese aber als ausschließliche Ursache zu benennen sei „untauglich“ (Baier, 1980, S. 17). Als Beleg führt er die Ergebnisse von Thimm und Funke (1977) an, dass zwar fast alle SchülerInnen der Lernbehindertenschule aus der Unterschicht stammen, aber von der Unterschicht selbst nur ein kleiner Teil die Lernbehindertenschule besucht.

3.7 Lernbehinderung nach Klein (1999)

Nach Gerhard Klein (1999) ist es schwierig, Lernbehinderung zu erfassen und, auch trotz zahlreicher Versuche seit den 1960er Jahren, klar abzugrenzen. Daher sieht er den individuellen Lernbehindertenbegriff als überholt an. In seinen Ausführungen bezieht er sich auf Stötzner (1864) (Siehe Kapitel 2.2) und verweist darauf, dass Stötzner eigentlich keinen neuen Typus, sondern eine **pädagogische Situation** beschreibt: „Dabeisein und Nicht-mitmachen-Können“ (1999, S. 5). Damit hebt Klein den Interaktionismus zwischen den Beteiligten und die Situation hervor, aus welcher die Lernschwierigkeit entsteht und verwendet daher einen sozialen Behinderungsbegriff.

In seiner Argumentation baut er auf die Argumentation von Begemann (1970) und auf Eberwein (1975) auf, dass die Lernbehindertenschule unter dem Aspekt der sozio-kulturellen Benachteiligung umfassend beschrieben wird. Durch die Anerkennung der sozialen Ursache wird nach seiner Meinung vom „Schwachsinnbegriff“ (Klein, 1999, S.6) abgekehrt.

Klein untersuchte 1967 und 1996 die soziale Lage der SchülerInnen von Schulen für Lernbehinderte im Vergleich zur Regelschule (Klein, 2001). Die Ergebnisse bestätigten, dass die SchülerInnen der Lernbehindertenschule vorwiegend aus bildungsfernen und armen Familien kommen. Insbesondere der Ausländeranteil ist 1996 wesentlich höher als 1967. Klein (2001) folgerte aus seinen Untersuchungen:

„Allgemeine Entwicklungsrückstände und schulische Lernprobleme erscheinen so als Folgen und Symptome deprivierender Lebensbedingungen bei Kleinkindern und ungesicherter, psychisch belastender Lebenssituationen, die auch noch den Alltag der Kinder im Schulalter bestimmen.“ (Klein, 2001, S. 60).

Damit sieht Klein insbesondere die Lebenslage und die Umwelt als entscheidende Faktoren, ob ein Kind mit Problemen entweder ein normales Kind in einer allgemeinen Schule oder ein Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wird. Diese Sichtweise auf die Umwelt des Kindes wird als ökologischer Behinderungsbegriff bezeichnet.

3.8 Lernbehinderung nach Wocken (1996)

Hans Wocken gehört zu den IntegrationsbefürworterInnen und zeigte in mehreren Studien (Wocken, 2000; 2009), dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien Schulen zur Lernbehinderung beziehungsweise Förderzentren besuchen. Im [Interview mit Hans Wocken](#) kann man seinen Lebensweg und die Erkenntnisse zur Pädagogik nachlesen. Bereits 1982 sah Wocken die Schule für Lernbehinderte in der Legitimationskrise. Nach seiner Meinung kommen 80% der SonderschülerInnen im Bereich der Lernbehindertenschule aus der unterprivilegierten Arbeiterschicht. Ebenso konnten BefürworterInnen der Sonderschule bisher nicht nachweisen, dass ihre Schule wirklich der bessere Förderort für die Kinder ist. Der dritte und wichtigste Grund für die Legitimationskrise ist, dass es kein gemeinsames eindeutiges Merkmal für SchülerInnen der Schule für Lernbehinderte im Vergleich zu leistungsschwachen Grund- bzw. VolksschülerInnen gibt (Wocken, 1982).

Daher lehnte Wocken (1996) einen individuellen beziehungsweise medizinischen Behinderterbegriff ab und sah die fehlende Passung der Schule für die betroffenen Kinder als den wesentlichen Grund für den Begriff Lernbehindertepädagogik. Seine Empfehlungen waren:

„Ich plädiere für eine engere Fassung des Behinderungsbegriffs. Entsprechend der italienischen Praxis sind Schüler mit Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache und des Verhaltens nicht als Behinderte zu bezeichnen. Das diagnostische Etikett ist bei lernbehinderten, sprachbehinderten und verhaltensgestörten Schülern eine unnötige Diskriminierung [...].

Bei Kindern mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen ist der Begriff sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf nicht als eine individuelle, personbezogene Eigenschaft zu interpretieren. Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf für lern-, sprach- und verhaltensgestörte Kinder ist vielmehr eine **systemische Kategorie**.“ (Wocken, 1996, S. 4)

Wocken plädiert somit für eine integrative Zuweisung der Sonderpädagogik-Ressourcen in der Inklusion über die Klasse beziehungsweise die Schule, um eine persönliche Zuweisung und damit ein mögliches Etikett Unterstützungsbedarf an dem/r SchülerIn sowie die darauf folgende Stigmatisierung zu vermeiden. Seiner Meinung nach benötigen 6-8% aller Kinder eine sonderpädagogische Unterstützung, weshalb es für diese Kinder eine volle Sonderpädagogikstelle an der Regelschule geben sollte (Wocken, 1996). Dieser Ansatz wurde im Hamburger Schulversuch "Integrative Regelklasse" praktiziert ([Wocken & Hinz, 1988](#)).

In seiner Untersuchung der sozialen und schulischen Lage von SchülerInnen von Förderschulen im Schwerpunkt Lernen sieht Wocken (2000) die Problematik Lernbehinderung multifaktoriell begründet und wählte daher mehrere Instrumente zur Erfassung der Intelligenz, der schulischen Leistungen, des sozialen Status, des kulturellen Status, des Familienstatus und des individuellen Status aus (Wocken, 2000).

Weitere Information:

Hans Wocken betreibt eine eigene Homepage www.hans-wocken.de, auf welcher viele seiner Texte abrufbar sind. Wocken ist in mehreren Videos auf YouTube zu sehen. Beispielsweise [„Inklusion jetzt“](#). Ebenso ist seine [Meinung zur Inklusion in Bayern](#) sehr lesenswert.

3.9 Lernbehinderung nach Grünke & Grosche (2014)

Im Buch Interventionen bei Lernstörungen beschreiben Matthias Grünke und Michael Grosche (2014) den Begriff Lernbehinderung nach neueren Erkenntnissen vorwiegend aus individueller beziehungsweise psychopathologischer Sicht als Problem am Kind und weniger

aus systemischer Sicht. Lernbehinderung ist eine „schwerwiegende, langandauernde, umfangreiche Schwierigkeit bei der Bewältigung von intellektuellen Anforderungen“ (Grünke & Grosche, 2014, S. 76). Sie beschreiben, dass der Begriff aus dem Förderschulwesen der 1960er Jahre stammt, und geben als Kriterien für eine Diagnose einerseits die intraindividuellen Leistungsrückstände als auch eine Nicht-Erfüllung sozialer und normativer Erwartungen an.

Als Kriterien für Lernbehinderung gelten nach Grünke & Grosche, 2014, S. 78:

- Lernrückstände betragen 2 bis 3 Jahre
- Lernrückstände betreffen mehrere Fächer
- Lernrückstände persistieren über mehrere Jahre
- Lernrückstände sind nicht die Folge eines unzureichenden Lernangebots, sondern stehen im Rückstand mit einer allgemeinen Intelligenz
- Lernrückstände können nicht auf eine Sinnesschädigung zurückgeführt werden.

Grünke und Grosche (2014) beschreiben im Sinne Bleidicks (1968) oder Kanters (1974) mit diesen Kriterien einen spezifischen Fachterminus und verweisen hier auf den dimensional Charakter. Nach diesen Kriterien soll zunächst eine Diagnostik für diese Form der Lernbehinderung und danach auch eine spezifische Intervention erfolgen. Die Diagnose Lernbehinderung grenzt sich von der Schulart Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen bzw. dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen ab, da diese schulische systemische Definition auch viele SchülerInnen einschließt, welche nach den oben genannten Kriterien einer Diagnostik Lernbehinderung nicht entsprechen.

Eine solche Definition der Lernbehinderung als spezifisches Störungsbild erscheint vorwiegend für die außerschulische Förderung im Sinne einer Lerntherapie sinnvoll, um Ressourcen des Gesundheitssystems zu erhalten. Für die schulische Förderung erschließt sich eine solche zusätzliche spezifische Diagnostik Lernbehinderung nicht, solange keine spezifische Förderung und Ressourcen mit der Diagnostik im Schulsystem verbunden sind. Wie bei jeder Diagnostik besteht auch hier das Problem, dass für jedes neue Etikett auch eine weitere Stigmatisierung erfolgen kann.

Daher empfehlen die Autoren in anderen Veröffentlichungen für die schulische Inklusion auch einen Wechsel zum systematischen Förderkonzept auf Basis des RTI Konzeptes (Huber & Grosche, 2012). (Siehe Kapitel 7.3)

3.10 Lernbeeinträchtigung nach Ellinger (2017)

Nach Stephan Ellinger (2017) ist Lernbeeinträchtigung der Fachbegriff für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen. Während der sonderpädagogische Förderbedarf in der KMK 1994 und 1999 definiert wurde, wurde in der KMK 1999 für den Unterstützungsbedarf Lernen als Problem beziehungsweise als Ursache das Wort Lernbeeinträchtigung und nicht Lernbehinderung genannt. Auch in der KMK für den Schwerpunkt LERNEN (2019) kommt das Wort Lernbeeinträchtigung vor, allerdings nur unter dem Aspekt der Aus- und Weiterbildung. In der KMK (2019) wird generell von SchülerInnen mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen gesprochen, um eine möglichst korrekte Bezeichnung zu haben.

Wenn man aber eine Bezeichnung möchte, welche unabhängig von der schulsystemischen Definition Förderbedarf oder Unterstützungsbedarf ist, dann ist auch Lernbeeinträchtigung ein möglicher Fachbegriff. Ellinger sieht den Vorteil des Begriffes Lernbeeinträchtigung darin, dass er nicht mit älteren Konzepten aus der Vergangenheit oder aus der Alltagssprache verwechselt wird. So sind Lernschwierigkeiten für ihn „vorübergehende allgemeine

Minderleistungen in der Schule gezählt“ (Ellinger, 2017, S. 18) oder Schwierigkeiten in einem Fach, die bis zur Teilleistungsstörung wie beispielsweise Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) reichen. Der Begriff Lernschwierigkeiten ist ihm daher als Fachbegriff nicht spezifisch genug und er sieht diesen Begriff als Vorstufe zu sich manifestierenden Schwierigkeiten an. Diese sich manifestierenden Schwierigkeiten fallen für ihn auch mit dem Begriff der Lernstörung zusammen. Diesen Begriff sieht er medizinisch konnotiert und verweist auf die Lernstörungen als umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten nach ICD-10 (2013) und DSM-V (2013). Der Fachbegriff Lernstörungen ist daher eher medizinisch und nicht schulisch, da der Begriff Störung auf einen pathologischen Sachverhalt hinweist.

Den Begriff Lernbehinderung sieht Ellinger (2017) als veraltet an. Er verweist auf Kanter (1974) und nimmt aber dort nicht den erweiterten Begriff, sondern bezieht Lernbehinderung auf die Intelligenzminderung mit einem IQ zwischen 70 bis 85. Den Begriff Lernbehinderung sieht er als wichtig an, da er noch immer in gesetzlichen Texten und Verordnungen vorkommt und mit weiteren Förderungen verbunden ist (siehe beispielsweise Sozialgesetzbuch IX § 2 Art. 2).

Daher sieht er in Lernbeeinträchtigung den Fachbegriff für die Beschreibung des/der lernschwachen Schülers/In und sieht für diesen Begriff auch die Möglichkeit, ihn individuell-medizinisch, sozio-kulturell oder systemisch-institutionell zu interpretieren (Ellinger, 2017). Auch Werning und Lütje-Klose (2012) wählten für ihr Einführungswerk den Begriff Lernbeeinträchtigung, den sie als Arbeitsbegriff sehen und dem eine kontextbezogene Sichtweise von Lernversagen zugrunde liegt. Menschen mit erheblichen und vielfältigen Erschwernissen in ihrem Lernen haben daher eine Lernbeeinträchtigung (Werning & Lütje-Klose, 2016).

Empfehlung

Ellinger (2017). Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. In C. Einhellinger, S. Ellinger, O. Hechler, A. Köhler & E. Ullmann. *Studienbuch Lernbeeinträchtigungen: Band 1: Grundlagen*. Athena.

3.11 Lernschwierigkeiten nach Heimlich (2016)

Nach Ulrich Heimlich (2016) sind Lernschwierigkeiten Ausdruck erschwerter Lebens- und Lernsituationen. Die Begriffe Lernbehinderung (Kanter, 1974), Lernstörung oder auch der Oberbegriff Lernbeeinträchtigung sehen nach seiner Meinung das Problem als individuelles Problem des/der Schüler/In an. Hierbei werden das soziale Umfeld und die möglichen Ursachen von Lernproblemen weitgehend ausgeblendet oder vernachlässigt.

Heimlich (2016) sieht daher den Begriff Lernschwierigkeiten als optimalen Begriff, da er allgemein und nicht an die Schule gebunden ist wie der Begriff Lernbeeinträchtigung. Für eine Definition von der Frühförderung bis zum Erwachsenenalter benötigt man daher einen Begriff, der Personen beschreibt, welche so hohe Lernschwierigkeiten haben, dass diese Unterstützung benötigen, um die Anforderungsschwelle der Umwelt zu schaffen. Heimlich (2016) wählt den Begriff gravierende Lernschwierigkeiten, welche nur mit zusätzlicher sonderpädagogischer Förderung bewältigt werden.

Lernschwierigkeiten entstehen nach Heimlich (2020) aufgrund von Anforderungsschwellen, die bewältigt werden müssen. Manche SchülerInnen können ihre Lernschwierigkeiten nicht mehr selbst meistern. Sie benötigen Unterstützung bei der Überwindung der Problemstellung im Sinne einer Kompetenzorientierung (siehe ab S. 75 im Studienbuch Inklusion).

Empfehlung

Kapitel 1 und 5 des Buches Pädagogik bei Lernschwierigkeiten von Heimlich (2016).

3.12 Unterstützungsbedarf Lernen als Entwicklungsproblem nach Hartke (2017)

Bodo Hartke und Kirsten Diehl (2013) sehen die verschiedenen Begrifflichkeiten Lernschwierigkeiten, Lernbeeinträchtigung, Lernbehinderung und sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf als unterschiedliche Ausprägungen von deutlichen Schulleistungsrückständen jeweils mit einem anderen Betrachtungsschwerpunkt. Wichtiger als die jeweilige Definition und Beschreibung einer spezifischen Gruppe sehen sie den Ansatz und das Konzept der schulischen Prävention in der allgemeinen Schule, um das Manifestieren von Schwierigkeiten und Störungen zu vermeiden.

Nach Hartke (2017) kann jede/r SchülerIn ein Entwicklungsproblem im Bereich Lernen, Sprache oder Verhalten in der Schule entwickeln, wenn Risikofaktoren vorliegen, die Schule nicht präventiv auf Problemlagen reagiert und sich so eine Lernschwierigkeit über längere Zeit zu einem dauerhaften Problem manifestiert. Hartke bezieht sich dabei auf die Resilienztheorie, welche von Emmy Werner (1982) begründet wurde. Nach diesem entwicklungspsychologischen Ansatz gibt es neben Risikosituationen wie Armut, Todesfällen in der Familie, Krankheiten in der Familie auch externe Unterstützungsfaktoren im Umfeld (engagierte Eltern, Freunde, Gemeinschaft usw.) und innere Resilienzfaktoren (Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz usw.), welche dem Kind helfen, schwierige Situationen zu überwinden und trotz großer Herausforderungen im Leben später im Erwachsenenalter erfolgreich zu sein.

SchülerInnen mit einem erhöhten Risikoprofil für gravierende Lernschwierigkeiten kommen zumeist aus bildungsbenachteiligten und/oder von Armut betroffenen Familien (Wocken, 2000, Gebhardt et al. 2015). Weitere negative Faktoren in der Familie und im Umfeld (schwieriger Erziehungsstil der Eltern, Krankheit, Sucht) und entstehende Entwicklungsprobleme im Kind (fehlende Vorläuferfähigkeiten für Lernprozesse wie phonologische Bewusstheit oder pränumerische mathematische Kompetenzen, Sprachentwicklungsrückstände, geringe Fähigkeiten in der Emotionsregulierung) kommen hinzu. Das Kind kommt somit nicht als unbeschriebenes Blatt in die Schule, sondern mit einer Risikolage, welche sich je nach Anforderungen und Passung des Unterrichts zu einem Lernerfolg oder einem Lernmisserfolg entwickelt. Je nach inneren und äußeren Unterstützungsmerkmalen in und außerhalb der Schule kann dann der Schulstart gelingen. Während die externen Unterstützungsmerkmale im Umfeld und die internen Resilienzmerkmale kaum oder nur langsam veränderlich sind, können die Schule und weitere Bildungs- und soziale Institutionen (Hort, Sozialraumorientierte Sozialarbeit, Vereine usw.) präventive Unterstützungsmaßnahmen anbieten. Für Hartke (2017) ist daher die Anpassung der Schule für die Risikogruppe durch ein Mehrebenenpräventionskonzept mit verschränkten Maßnahmen (Siehe 7.3 RTI), datenbasierten Förderentscheidungen und Teambesprechungen entscheidend, damit Lernschwierigkeiten nicht entstehen und sich manifestieren. Nach diesen Ansätzen hat er das [Rügener Inklusionsprojekt](#) gestaltet und fortlaufend evaluiert (2012; 2019).

Empfehlung

Weitere Informationen, Videos und Beschreibungen finden sich auf der Seite <https://www.rim.uni-rostock.de>

3.13 Benötigen wir einzelne sonderpädagogische Schwerpunkte? Ein Gedankenspiel

Ähnlich der Fortentwicklung der Begriffe in den verschiedenen KMK Empfehlungen hat sich auch der fachwissenschaftliche Diskurs von einem kindzentrierten und individuellen Begriff zu einem systembezogenen und sozialen Begriff gewandelt. Das vorliegende Kapitel war nur auf die Begriffe Lernbehinderung und sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf beschränkt. Die Diskurse zum Behinderungsbegriff in den unterschiedlichen Lebenslagen und Kontexten ist aber um Einiges umfassender (Bilgeri & Lindmeier, 2020).

Generell ist zu fragen, ob man einen eigenen Fachbegriff wie „Lernbehinderung“ (Grünke & Grosche, 2014) aus wissenschaftlicher Sicht benötigt, da der jeweilige Begriff immer in seinem jeweiligen Anwendungskontext wie dem (Schul-)System an sich schon definiert wurde. So war der wissenschaftliche Begriff Lernbehinderung immer als vorläufiger Arbeitsbegriff oder Konzept vorgesehen. Ziel war es, wie bei Bleidick eine eigene Fachgesellschaft und einen eigenen wissenschaftlichen Diskurs zu definieren, um sich von der Allgemeinen Pädagogik oder der Psychologie abzugrenzen.

Aus Sicht der Inklusion und auch der Schülerschaft ist aber zu fragen, ob ein spezifisches Fachwissen zu einer Gruppe von SchülerInnen oder bestimmten Methoden wirklich eine eigene Fachwissenschaft pro [sonderpädagogischem Schwerpunkt](#) (FS Lernen, FS ESE, FS Sehen, FS Hören, FS Sprache, FS KME, FS GE) benötigt. Die Abgrenzung der SchülerInnen untereinander war bereits in eigenen Sonderschulen in der Vergangenheit fraglich und wird auch in der Inklusion nicht einfacher. Ebenso benötigt die Praxis meist mehrere Konzepte und Bausteine, welche für gewöhnlich aus dem Wissen mehrerer sonderpädagogischer Schwerpunkte, der Pädagogik und der Psychologie stammen. **Inklusive Bildung beinhaltet alle Bereiche der sonderpädagogischen Schwerpunkte und auch alle Bereiche der sonderpädagogischen Professionalität und Ressourcen.** Eine Aufteilung nach einer bestimmten Gruppierung von Personen oder SchülerInnen ist nicht unbedingt zweckmäßig. Eher ist eine Gruppierung nach Themen und Feldern, welche den Kernbereich der inklusiven Bildung abdecken, anhand der sonderpädagogischen Professionalität sinnvoll. Dies können alle Themen sein, welche die Teilhabe, das Lernen und Leben von Menschen mit und ohne Behinderung fördern, wie beispielsweise lebenspraktische Pädagogik, Universal Design, assistive Technologien, Unterstützte Kommunikation, Diagnostik und Förderung im Bereich Lesen usw.

Die spezifischen sonderpädagogischen Schwerpunkte im Schulsystem sind selbst relativ unspezifisch, da allein durch diese Kategorie noch keine bestimmten Ressourcen oder Maßnahmen festgelegt werden. Daher kann man die spezifischen sonderpädagogischen Schwerpunkte auch durch einen allgemeinen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf mit einer individuellen oder spezifischeren Beschreibung durch Maßnahmen oder einen individuellen Einsatz von Ressourcen je nach dem gewählten Finanzierungskonzept (Siehe Kapitel 7.2) ersetzen.

So könnte der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf ebenso ordinal **in drei Formen** wenige/mittelviele/viele Ressourcen gestuft sein. Dies kann dadurch begründet werden, dass er letztlich nur eine Finanzierungskategorie im System und auch aktuell nicht wirklich klar ist, was das Label der sonderpädagogischen Schwerpunkte (bsp. Geistige Entwicklung) wirklich enthält, beziehungsweise dass dieses Label kaum etwas über die Methoden, Förderziele und die konkrete Förderung aussagt.

Eine andere Form des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes könnte eine **Umkategorisierung anhand konkreter Maßnahmen** im inklusiven Schulsystem sein. Diese Maßnahmen müssten dann in Bezug auf Länge, Zielgruppe und Finanzierungsart definiert

werden. Umso spezifischer die Maßnahmen benannt werden würden, umso mehr Kategorien würden enden. Ein einfaches Modell wäre hier die Unterstützungsform nach der Art der Unterstützung Einzel-, Gruppenunterstützung oder implementiert in die Schule zu definieren:

- 1 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf **als individuelles Unterstützungsangebot** mit spezifischen Maßnahmen wie assistiven Technologien für Kinder, die spezifische Beratungs- und Unterstützung benötigen (Autismus, Sehen, Hören, Lernschwierigkeiten in einem Fach). Solche individuellen Maßnahmen werden aktuell meist unter dem mobilen Einsatz der Sonderpädagogik bei Einzelintegration im System ausgewiesen.
- 2 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf **als gruppenspezifisches Unterstützungsangebot** mit erprobten sonderpädagogischen Maßnahmen beispielsweise für Lernunterstützung in mehreren Fächern, im Bereich Verhalten oder Sprache als vorwiegend inklusive oder, wenn wirklich wirksam, auch als separative Maßnahme.
- 3 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf **als schulspezifische Unterstützung** bedeutet eine umfassende, fast vollständige sonderpädagogische Begleitung in der Inklusion oder als eigene Schulform. Dies wäre bei eigenen dauerhaften sonderpädagogischen SchulbegleiterInnen, einem vorwiegend lernzieldifferenten Curriculum und eigenen Bildungsinhalten sowie Fördermaßnahmen gegeben. In der Inklusion könnte dies für einzelne SchülerInnen oder auch eine Gruppe erfolgen, für welche die Sonderpädagogik hauptsächlich die Verantwortung trägt.

Falls man die sonderpädagogischen Schwerpunkte behalten möchte, wäre vermutlich eine Reduzierung und Kombination der Förderschwerpunkte sinnvoll. Während bei den Bereichen Lernen, Sprache und ESE aktuell in der Praxis kombiniert wird, ist die Kombination je nach angenommener kognitiver Entwicklung der Schülerschaft zwischen den anderen sonderpädagogischen Schwerpunkten unterschiedlich sinnvoll. So hat beispielsweise der Förderschwerpunkt KME je nach SchülerInnengruppe unterschiedliche Schnittmengen mit den anderen Schwerpunkten und eine Kombination mit anderen Schwerpunkten wäre mehr oder weniger sinnvoll.

Hinweis zum Abschnitt 3.13

Dieser letzte Abschnitt ist ein Gedankenspiel und fragt, ob die traditionelle Gruppierung zu sonderpädagogischen Schwerpunkten für die schulische Praxis sinnvoll ist. Ziel des Abschnittes ist, neue Gedanken über Sonderpädagogik in den Raum zu stellen und über eine mögliche Zukunft der Sonderpädagogik in der inklusiven Schule zu reflektieren. Daher ist der obige Abschnitt eine Einzelmeinung und entspricht nicht der Mehrheit der Sonderpädagogik. Der Abschnitt bezieht sich auch nur auf die Gruppierung der sonderpädagogischen Schwerpunkte in Bezug auf die inklusive Schule und sollte nicht missverstanden werden, indem man interpretiert, dass ich die Inhalte oder gar die Profession abspreche.

Arbeitsauftrag

Inwiefern werden die Begrifflichkeiten der einzelnen sonderpädagogischen Schwerpunkte benötigt? Was sind die Vor- und Nachteile der Festlegung von Schwerpunkten? Falls Sie anderer Meinung sind, argumentieren Sie.

4. Didaktik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen

Die Didaktik ist die Kunst des Unterrichts, des Lehrens und Lernens. Daher ist die Didaktik im Bereich der Sonderpädagogik eng mit den Konzepten der Pädagogik und dem Verständnis von Behinderung verknüpft. Je nachdem was man als Kern des sonderpädagogischen Schwerpunktes oder als Grund für die (Lern)-Schwierigkeit ansieht, sind die didaktischen Methoden und Mittel unterschiedlich. Während die Didaktik der Sonderpädagogik in den 1960er Jahren noch als reine Sonderschuldidaktik zu begreifen ist, wandelt sich die Didaktik mit der Zeit zu einer inklusiven Didaktik. Hierbei rücken dann Konzepte wie der Konstruktivismus und offene Unterrichtsverfahren, aber auch eine Verknüpfung von Diagnostik mit Didaktik und eine Weiterentwicklung der Lernmaterialien zum selbstständigen Lernen immer mehr in den Vordergrund.

4.1 Ausgewählte VertreterInnen und ihre didaktischen Methoden

Die traditionelle Hilfsschuldidaktik stellt ein Kind mit geringer Intelligenz, welches schnell überfordert ist, in den Vordergrund. **Klauer (1975)** nennt dies eine Didaktik der Vorsorge und fasst folgende Prinzipien zusammen:

- Beschränkung der Stoffmenge
- häufige Wechsel der Unterrichtsgegenstände und -methoden
- Kleinstschritt-Technik
- langsames Voranschreiten
- spezielle Lernhilfen für isolierte Schwierigkeiten und individuelle Unterstützung

Diese didaktischen Methoden sind auf das Kind gerichtet und helfen, individuelle Lernprobleme zu bewältigen. Daher sind diese Methoden auch aktuell in Förderschulen und in der Lerntherapie zu finden. Diese Methoden sind jedoch nur dann wirksam, wenn die Lernprobleme in der kognitiven Aufnahme und Verarbeitung bedingt sind. Ist der aktive Lernprozess der Kinder durch ungünstige äußere Rahmenbedingungen oder aber durch fehlende Motivation, fehlende Lernfreude und Stigmatisierung gehemmt, können die traditionelle Hilfsschuldidaktik und die Situation in der Lernbehindertenschule als eine Ursache für die Hemmung des Lernprozesses gesehen werden.

Begemann (1968) sieht, dass ein großer Teil der HilfsschülerInnen aus den unteren sozialen Schichten stammt, welche nicht mit der Mittelstandskultur der Schulen übereinstimmen. Um Hilfsschulkindern eine Weltsicht zu ermöglichen, muss die Schule Begegnungsmöglichkeiten zwischen der Eigenwelt der HilfsschülerInnen und der Umwelt in der Schule und der Gemeinschaft, in der sie leben, schaffen. Kritisch ist eine Überbehütung in Heimen und Werkstätten zu sehen, in welchen die Kinder nicht mehr zur Mündigkeit und Selbstständigkeit erzogen werden (Begemann, 1968).

Nestle (1975) sieht den Einfluss des [Behaviorismus](#) in Bezug auf das [Stimulus-Reaktions-Modell \(S-R-Modell\)](#) auf die Curriculumsentwicklung und den [programmierten Unterricht](#) generell kritisch, da bei dem Prinzip der kleinsten Schritte Inhalte oft deformiert oder unzulässig verfälscht werden. Insbesondere die Schule für Lernbehinderte birgt die Gefahr, dass eine Defizit-Didaktik im doppelten Sinne besteht. So führt nach seiner These die „Schwachsinnshypothese“ zu einer an das Defizit angepassten Didaktik anstelle einer besseren Didaktik, welche das Defizit minimiert. Nestle konstruierte (1976) selbst ein didaktisches Modell

als Realitätserschließung zwischen didaktischer Deduktion und Induktion, um die konkreten Lebensbedingungen der SchülerInnen, ihren Vergangenheitsbezug und ihren Zukunftsbezug in die didaktischen Überlegungen miteinzubringen.

Baier (1980) sieht für seine Didaktik die Förderschule verantwortlich, da es immer Kinder gibt, welche in der Grundschule nicht bestehen können. Zur Integration merkt er an, dass „die ursprüngliche Integrationseuphorie weitgehend verschwunden ist. So wie die Gesellschaft im Allgemeinen nicht bereit war, trotz massiver Appelle und sachlichen Informationen die Vorurteile gegenüber Lernbehinderten zu ändern und abzubauen, so wenig realisiert die Grundschule konzeptionell die Auslesepraxis.“ (Baier, 1980, S. 61). Die Lernbehindertendidaktik sieht er als pragmatisch, offen, pluralistisch und aktivistisch an. Die generellen Erkenntnisse der Schulpädagogik gelten auch für die Förderschule und er bezieht sich damit auf die Definitionen von gutem Unterricht, in Abkehr zur kleinschrittigen Hilfsschulpädagogik.

Hiller (1997) sieht Kinder in der Förderschule als Kellerkinder, welche aus den untersten sozialen Bildungsschichten stammen. Nach seiner These sind diese Kinder GrenzgängerInnen, welche nie ein reguläres Leben der Mittelschicht führen werden und daher auch für ein Leben als GrenzgängerInnen zwischen Arbeitslosigkeit und Phasen mit Arbeit ausgebildet werden sollten. Daher muss man diese Kinder auf ein Leben in sozialer Benachteiligung vorbereiten.

Feyerer & Prammer (2002) beschreiben die Umsetzung einer offenen inklusiven [Unterrichtskonzeption in der Sekundarstufe I](#). So können sowohl hochbegabte als auch Kinder mit geistiger Behinderung erfolgreich lernen, wenn die Heterogenität ausreichend berücksichtigt wird. Möglich ist dies durch innere Differenzierung, durch Individualisierung, offenen Unterricht, Freiarbeit und Projektunterricht, alternative Formen der Leistungsbeurteilung, Teamteaching und Kooperation im Unterricht.

Heimlich (2004) arbeitet für den gemeinsamen Unterricht die Prinzipien Handlungsorientierung, Situationsorientierung, Bedürfnisorientierung, das Lernen mit allen Sinnen, soziales Lernen, Fächerverbindung, Selbsttätigkeit und Zielorientierung heraus. In den Kern der schulischen Inklusion rückt er die inklusive Lernsituation, welche in allen Unterrichtsformen und Arbeitsweisen geschaffen werden kann.

Wember (2013; 2017) sieht einen differenzierten und adaptiven Unterricht mit einem wirksamen Unterstützungssystem als Kern der sonderpädagogischen Praxis in Inklusion und auch Förderschule. Eine evidenzbasierte Praxis ist hier notwendig:

„Die leitende Idee evidenzbasierter Praxis besteht in der Annahme, dass es vernünftig ist, eine Intervention oder eine pädagogische Methode, die sich unter kontrollierten und nachvollziehbaren Bedingungen als effektive Problemlösung bewährt hat, in einer ähnlichen Situation praktisch anzuwenden und ihr im Zweifelsfall den Vorzug vor solchen Methoden zu geben, die nicht oder nur sehr vorläufig oder unzureichend geprüft wurden oder die sich sogar als unwirksam erwiesen haben“ (Wember, 2017, S. 456).

Arbeitsauftrag

Vergleichen Sie die Kernaussagen von zwei VertreterInnen und erörtern Sie, inwiefern diese Kernaussagen in der jetzigen Zeit aktuell sind oder nicht.

Buchempfehlung

Wember, F. & Heimlich, U. (2020) Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen. Kohlhammer.

Insbesondere das Kapitel:

Klein, G. (2020). *Zur Geschichte der Didaktik im Förderschwerpunkt „Lernen“*. In F. Wember & U. Heimlich (Hrsg.) *Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen*. Kohlhammer.

Mehr Informationen finden Sie im Seminar „Grundlagen der Didaktik“ an der Universität Regensburg und im Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen (Lutz & Gebhardt, 2021).

4.2 Bezugsnormenorientierung

Mit Blick auf die Umsetzung von Didaktik und Unterricht ist es eine wesentliche Frage, auf welche Art und Weise SchülerInnen ihre Leistungen rückgemeldet bekommen. Dies kann die Lehrkraft über viele Wege und Arten festlegen. Häufig erfolgt eine Rückmeldung über Testergebnisse und Noten. Die Rückmeldung wirkt sich nicht nur auf die Lernmotivation und das schulische Selbstkonzept des/der SchülerIn aus (Martschinke & Frank, 2002), sondern beeinflusst auch den sozialen Status und die soziale Teilhabe innerhalb einer Klasse (Huber, Gebhardt & Schwab, 2015; DeVries, Rathmann & Gebhardt, 2018). SchülerInnen mit guten Rückmeldungen gehen eher gerne in die Schule und haben mehr Spaß am Lernen. SchülerInnen mit negativen Rückmeldungen werden eher weniger zum Lernen motiviert und es besteht die Gefahr, dass sich ein negatives schulisches Selbstkonzept entwickelt. Nach [Rheinberg \(2006\)](#) gibt es die drei Bezugsnormen: individuell, sozial und kriterial. Die **individuelle** Bezugsnorm betrachtet nur den Lernverlauf einer Person über die Zeit, während die **soziale** Bezugsnorm zu einem Zeitpunkt die Person mit einer Gruppe vergleicht. Die **kriteriale** Bezugsnorm bewertet die Person nach einem festen Außenkriterium, wie beispielsweise dem Erreichen einer Kompetenz.

Im Unterschied zu Lehrkräften verwenden Eltern meist eine rein individuelle Bezugsnorm, da sie meist nur ihr eigenes Kind als Referenz haben. Eltern beobachten die Entwicklung ihres Kindes über die Zeit und im Vergleich zu Lehrkräften nur wenige soziale Vergleiche oder Wissen über Kriterien in ihrem Alltag zur Verfügung.

- „*Mein Sohn liest schon viel flüssiger als vor einem Monat.*“ (Individuelle Bezugsnorm)

Lehrkräfte dagegen unterrichten meist im Klassenverband und bekommen daher unmittelbar Leistungsrückmeldungen über mehrere Kinder.

- „*Ali liest schneller als Peter und Rolf. Heinz-Rüdiger liest wirklich sehr langsam im Vergleich zu seinen MitschülerInnen.*“ (Soziale Bezugsnorm).

Erst mittels standardisierter Beobachtung und Vergleich anhand klarer Kriterien können Lehrkräfte eine kategorielle Bezugsnorm betrachten.

- „*Ali liest 30 Wörter mit den Buchstaben (Vokale + M, L, R und S) die Minute und hat eine sehr gute Leseflüssigkeit für die erste Klasse.*“
- „*Rolf hat einen kardinalen Zahlenbegriff und rechnet sicher bis 20.*“

Generell benötigt man alle Bezugsnormen für eine Einschätzung der SchülerInnenleistungen. Ein guter und insbesondere inklusiver Unterricht sollte alle SchülerInnen positiv motivieren und Leistungsrückmeldungen anhand des individuellen Lernfortschritts vornehmen.

Nach [Krawinkel et al. \(2017\)](#) zeigte sich die soziale Partizipation in der Klasse umso positiver, umso mehr ein positives Sozialklima herrschte und umso mehr die individuelle Bezugsnorm benutzt wurde. Daher empfiehlt es sich für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten, vorwiegend die individuelle und die kriteriale Bezugsnorm rückzumelden, um gemeinsam auf das Lernziel oder den erfolgreichen Schulabschluss hinzuarbeiten.

Arbeitsauftrag

Beschreiben Sie alle drei Bezugsnormen anhand von Beispielen aus Ihren Praktikumserfahrungen.

Video

[Bezugsnormorientierung \(BNO\)](#)

4.3 Autonomie oder Hilfe als Herausforderung des sonderpädagogischen Handelns

Die Ermittlung des Umfangs der gebotenen Einzelfallintervention – im Sinne eines so viel wie notwendig und so wenig wie möglich – ist eine Kunst. Selbst wenn man zielführend differenziert und individualisiert, muss man in der pädagogischen Handlung den richtigen Grad zwischen Fordern und Fördern finden, um Lernerfolge zu ermöglichen, Frust zu vermeiden und sozialen Anschluss nicht zu verhindern.

SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf benötigen bereits per Definition verschiedene Formen der Unterstützung, jedoch möchte in der Regel niemand besonders oder anders sein. So möchte auch ein Mensch mit Behinderung nicht in eine „atypische Situation“ (Capovilla, Gebhardt & Hastall, 2018) geraten, in welcher sein Anderssein mehr als notwendig als besonders hervorgehoben wird. Der Umgang mit Menschen mit Behinderung erfordert somit ein gewisses Feingefühl und man muss wissen, wann man unterstützen muss, und auf der anderen Seite, wann eine Unterstützung die Autonomie oder Selbstbestimmung gefährdet.

Dino Capovilla (2021) sieht dies aus der Sicht des betroffenen Menschen mit Behinderung. Danach kann jede noch so gut gemeinte Hilfe die Autonomie oder Selbstbestimmung einschränken. In seinem Buch beschreibt er ab Seite 110 den Kauf eines Blindenstocks in einem Hilfsmittelladen. Die Verkäuferin weist ihn unaufgefordert darauf hin, dass er den Stock komplett falsch halten würde und ob er ein Orientierungs- und Mobilitätstraining absolviert habe. Da er dies verneint, möchte ihm die Verkäuferin zunächst diesen Stock nicht verkaufen. Erst nach der Drohung, den Stock im Internet zu kaufen, kann Herr Capovilla seinen Blindenstock erwerben. Capovilla sieht darin eine „berufshabituell verankerte Interventionslogik“ (Capovilla, 2021, S. 111), nach welcher selbstverständlich alle möglichen Hilfen ausgeschöpft werden müssen und automatisch legitimiert sind. Die Frage, ob er aktuell ein solches Orientierungs- und Mobilitätstraining benötigt, es für seinen Fall notwendig ist und er in seiner Autonomie an einem solchen Training überhaupt teilnehmen will, wird von der Verkäuferin als nicht relevant gesehen.

Hinzukommt, dass jede pädagogische Handlung oder die Wirkungsweise des Unterstützungssystem stigmatisierend wirken kann, indem die Person hervorgehoben und als hilfebedürftig gekennzeichnet wird (Cloerkes & Markowetz, 2003). Daher ist insbesondere der Aufbau eines Schonraums mit institutionellem Unterstützungssystem dann als kritisch zu

sehen, wenn die Übergänge in ein Leben jenseits dieser Systeme durch die Interventionen erschwert oder verhindert werden. Diese Herausforderung ist in allen Systemen der sonderpädagogischen Unterstützung gegeben, da diese insbesondere im Bereich Lernen in der Regel mit dem Ende der Schulzeit und spätestens mit dem Erreichen eines beruflichen Abschlusses enden. Daher ist zu fragen, ob berufsrelevante Kompetenzen und die Realisierung von Selbstbestimmung eher in einem inklusiven oder in einem segregierten System gelernt werden können (Gebhardt et al. 2011). So besteht die Gefahr, dass in einem Schonraum viele Entscheidungen und Herausforderungen nicht auftreten, welche im späteren Berufsleben dann nicht eigenständig bewältigt werden können.

Die sonderpädagogische Unterstützung hat daher nicht nur Vorteile, sondern kann, wie jede pädagogische Handlung, auch Nachteile oder negative Folgen haben. Der pädagogische Nutzen des professionellen Handelns kann also nicht nur durch zu wenig oder unpassende Unterstützung verfehlt werden, sondern genauso durch zu viel derselben.

Weitere Informationen

Kurzer Blogbeitrag Krauthausen (2018) <https://raul.de/allgemein/die-schonraumfalle/>

Capovilla, D., Gebhardt, M. & Hastall, M. (2018). „[Mach mal Platz, hier kommt ein Behinderter](#)“. [Schulische Inklusion und problematische atypische Situationen am Beispiel von Lernenden mit einer Beeinträchtigung des Sehens - inklusive Fettnäpfchen](#). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 87(2), 112-125.

5. Inklusive Pädagogik aus sonderpädagogischer Sicht

Während der Begriff Inklusion zu Beginn vorwiegend in pädagogischen Fachdiskursen benutzt wurde, ist der Begriff mittlerweile in Gesetzen, in politischen Debatten und auch in der Alltagssprache angekommen. In der schulischen Praxis wird der Begriff Inklusion benutzt, um den gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf zu beschreiben (Heimlich, 2019). In allen fachwissenschaftlichen Definitionen besteht schulische Inklusion aus den Aspekten einer qualitativ hochwertigen Förderung, welche der schulischen Entwicklung (Hillenbrand, 2013) und einer sozialen Partizipation von SchülerInnen mit sonderpädagogischer Unterstützung (Hinz, 2002) dient. Der Unterschied in den Definitionen liegt meist darin, dass einer der Bereiche als größerer Schwerpunkt gesehen wird (Grosche, 2015).

5.1 Begriff Schulische Inklusion

Inklusion kann man auch anhand der Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2006 festlegen. Deutschland hat die Konvention im Jahre 2009 ratifiziert und sich verpflichtet, diese Forderungen in nationale Gesetze einfließen zu lassen. Schulische Inklusion ist seit dieser Ratifizierung nun Auftrag aller Bildungseinrichtungen (KMK, 2011). Dieser Auftrag besteht darin, dass SchülerInnen mit und ohne Behinderung am selben Lernort lernen, die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung gesichert sind, die Zusammenarbeit aller beteiligten Personen und Einrichtungen gewährleistet ist und sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote ein qualitativ hochwertiges, gemeinsames Lernen ermöglichen (KMK, 2011). Insbesondere der §24(2) stellt konkrete Forderungen an das Schulsystem:

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2009) Artikel §24 (2)

§24 (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
- e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame, individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

Aus diesem Artikel wird ersichtlich, dass Inklusion über die reine Platzierung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der regulären Schule hinausgeht. So werden in Artikel 2a) kein Ausschluss, in Artikel 2b) der Zugang und in 2c) die angemessenen Vorkehrungen angesprochen. Es reicht nicht, nur dieselben Ressourcen und Maßnahmen für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wie für alle SchülerInnen zu haben, sondern es sind gemäß 2d) notwendige Unterstützung und laut 2e) individuell angepasste und **wirksame** Maßnahmen notwendig, um Teilhabe sicherzustellen. Erst diese zusätzlichen Maßnahmen in der inklusiven Schule ermöglichen eine Gleichstellung. Daher definiert die UN-Behindertenrechtskonvention einerseits die allgemeinen Menschenrechte für alle Menschen und andererseits die benötigten zusätzlichen

Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung, um Chancengleichheit am Start ins Leben und eine Gleichstellung für eine bestmögliche schulische und soziale Entwicklung zu gewährleisten.

Schulische Inklusion wird in vielen Definitionen über die Teilhabe häufig am Beispiel der sozialen Partizipation definiert. Meist geht es um eine Reduzierung von Diskriminierung ([Siehe auch Video von Scheer am 16.11.2020](#)). Dies ist ein Kern der Inklusion.

Ebenso wichtig ist aber die Betrachtung der verschiedenen Ebenen. Bei der schulischen Inklusion spielen nach Interpretation der UN-BRK drei Ebenen eine zentrale Rolle:

- Zugänglichkeit zu Bildungseinrichtungen und Bildungsinhalten (siehe auch UN-BRK Artikel 9)
- Soziale Partizipation, Wohlbefinden und Teilhabe
- Lernen, Entwicklung und individuelle wirksame Unterstützungsmaßnahmen

Die UN-BRK selbst ist rechtlich zwar nicht bindend, für die Umsetzung und Implementation der schulischen Inklusion war die UN-BRK aber ein Schub. So befasste sich auch die Kultusministerkonferenz mit der Umsetzung der schulischen Inklusion. Nach der Empfehlung der KMK (2011) müssen Menschen mit Behinderung zum einen bei der Wahl der Schule Menschen ohne Behinderung gleichgestellt werden und zum anderen muss durch geeignete Maßnahmen sichergestellt sein, dass alle SchülerInnen ihr Recht auf die persönliche Entwicklung und Teilhabe am Schulleben durchsetzen können. Grundsätzlich gab und gibt es aber auch bei der Interpretation der UN-BRK unterschiedliche Ansätze. So kritisiert [Wocken \(2015\)](#) beispielsweise, dass [Bayern die Förderschule als inklusiven Schulort](#) (Profil Schule Inklusion) sieht.

Die derzeit vorliegenden Publikationen beschreiben den inklusiven Unterricht als einen Unterricht, den SchülerInnen mit und ohne Unterstützungsbedarf im Klassenverbund gemeinsam besuchen. Die Förderung der SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf erfolgt binnendifferenziert und nur begrenzt in separaten Räumen. Ziel ist es, alle Kinder auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau optimal zu fördern. Daher ist die Didaktik differenziert, individualisiert und durch offene kooperative Lernformen gekennzeichnet (Feyerer, 1998; Heimlich, 2004).

Inklusion hat das Ziel, jedem/r SchülerIn mit Behinderung in allen Lebensbereichen ein Recht auf Teilhabe zu ermöglichen. Daher ist ein weiterer wichtiger Aspekt der schulischen Inklusion, dass der gemeinsame Unterricht wohnortnah erfolgt (Heimlich, 2019) und der/die SchülerIn mit Behinderung die Möglichkeit hat, im gesellschaftlichen Leben des Ortes integriert zu sein. Dies ist bei einer Beschulung in Heimen oder speziellen Förderzentren mit längeren Anfahrtswegen nur bedingt möglich. Der Grundgedanke der wohnortnahen Beschulung kommt aus dem [Normalisierungsprinzip](#) (Nirje, 1994). Dieses Prinzip setzt als zentrale Maxime für soziale Dienste und Bildungseinrichtungen, das Leben von erwachsenen Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung in allen Phasen so normal wie möglich zu gestalten. Dazu gehört zum Beispiel ein normaler Tagesrhythmus, die Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen, ein Recht auf Selbstbestimmung und Rechte im Rahmen gesellschaftlicher Gegebenheiten (Nirje, 1994). Entwickelt wurde der Gedanke der Normalisierung in den 1950er Jahren als Gegenentwurf zu den großen Heimen und geschlossenen Betreuungseinrichtungen, in denen Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen oder psychischer Erkrankung untergebracht waren. Insbesondere kritisierten die Vertreter des Normalisierungsprinzips, dass in diesen Heimen die betreuten Personen weitgehend sozial isoliert waren und ihnen keine eigene Privatsphäre ermöglicht wurde (Heimlich, 2019). Der zentrale Gedanke des Normalisierungsprinzips ist, dass die Gesellschaft und deren handelnde

Institutionen sich um die Inklusion der Menschen mit Behinderung bemühen müssen. Für die inklusive Schule bedeutet dies, dass die Schule sich anpassen und verändern muss, um SchülerInnen mit Behinderung ähnlich „normale“ Bedingungen zu schaffen, wie sie SchülerInnen ohne Behinderung vorfinden.

Arbeitsauftrag

Lesen Sie sich den [Wikipedia Eintrag zum Normalisierungsprinzip](#) durch und erläutern Sie, ob die zentralen Forderungen zur Normalisierung der Lebensbedingungen von Menschen mit Schwerstbehinderungen aktuell erfüllt sind oder sich verbessert haben.

Lesen Sie die [UN-Behindertenrechtskonvention \(UN-BRK\)](#) und skizzieren Sie kurz, ob die wesentlichen Forderungen aktuell schon erfüllt sind.

Video

[Schulische Inklusion erklärt in wenigen Worten](#)

5.2 Integration und Inklusion

Integration ist der ältere Begriff im Vergleich zur Inklusion, der häufig als Synonym verwendet wird, da meist unter Integration auch eine vollständige Teilhabe verstanden wurde. Um die beiden Begriffe Integration und Inklusion voneinander abzugrenzen, schlug Sander (2004) vor, Inklusion als erweiterte und optimierte Form der Integration zu betrachten. Integration wäre dann eine Vorstufe zur Inklusion. Eine Unterscheidung wäre beispielsweise, dass SchülerInnen nach ihrem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf kategorisiert werden und die sonderpädagogische Unterstützung an den jeweiligen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gebunden wäre. Dann würden beispielsweise nur Kinder mit dem Unterstützungsbedarf Lernen Maßnahme 1 und nur Kinder mit dem Unterstützungsbedarf Sprache Maßnahme 2 erhalten. Die Idee der Inklusion wäre dagegen, dass die Unterstützungsmaßnahmen nicht als Teil einer Kategorie, sondern am Individuum mit subjektiven Stärken und Schwächen ausgerichtet, durchgeführt und evaluiert werden.

Die Begriffe *Integration* und *Inklusion* werden jedoch in vielen Artikeln national wie auch international synonym verwendet (Avramidis & Norwich, 2002). Eine spezifische Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion ist in der Fachliteratur mittlerweile umstritten. Daher schlägt Grosche (2015) für die empirische Forschung vor, nur den Begriff der Inklusion zu verwenden und diesen Begriff in der jeweiligen Untersuchung genauer zu spezifizieren. Dieses pragmatische Vorgehen empfiehlt er, da im deutschen Sprachraum der Begriff Integration häufiger in älteren Veröffentlichungen und der Begriff Inklusion in Veröffentlichungen jüngeren Datums benutzt werden. In vielen Veröffentlichungen älteren Datums wurde der Begriff Integration bereits mit den Spezifikationen des heutigen Begriffs Inklusion verwendet. Des Weiteren hat sich der Begriff der Inklusion in der englischsprachigen Welt durchgesetzt, während der Begriff Integration in aktueller Literatur kaum zum Einsatz kommt.

Arbeitsauftrag

Unterscheiden Sie die Begriffe Integration und Inklusion in eigenen Worten. Welcher Begriff beschreibt Ihre persönlichen Erfahrungen besser? Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

5.3 Stufenmodell von Exklusion zur Inklusion

Die Inklusion wird häufig als Stufenmodell dargestellt, um die unterschiedlichen Stufen nachvollziehbarer zu machen. Nachfolgend ist das Stufenmodell von Sander (2004) dargestellt, welches von der Stufe *Exklusion* zur Stufe *Vielfalt als Normalfall* reicht. Dieses Stufenmodell wurde mit den Informationen aus den vorherigen Kapiteln ergänzt:

In der Stufe der *Exklusion* werden SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf/Behinderung vom Schulbesuch ausgeschlossen. Dies war bis zur Empfehlung der KMK 1960 vor allem für SchülerInnen mit einem hohen Unterstützungsbedarf der Fall, da diese als nicht bildungsfähig gesehen wurden.

In der Stufe der *Separation* besuchen SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf/Behinderung die eigene Hilfs-/Sonder- oder Förderschule, da die allgemeine Schule diese Kinder nicht aufnehmen möchte und die eigene Schulform als optimaler Förderort gesehen wird. Diese Stufe besteht seit der Gründung der ersten Sondereinrichtungen bis zum aktuellen Zeitpunkt fort.

In der Stufe der *Integration* besuchen SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf/Behinderung die allgemeine Schule. Die Unterstützung erfolgt erst nach einem diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Je nach Art des Bedarfs werden der Lehrplan, die Anzahl der SonderpädagogInnenstunden und mögliche Hilfsmittel festgelegt. Diese Stufe wurde erstmals in der Empfehlung der KMK 1994 ermöglicht und besteht bis zum aktuellen Zeitpunkt fort.

In der Stufe der *Inklusion* besuchen alle SchülerInnen die Regelschule und werden als Teil der Gemeinschaft entsprechend ihrer Stärken und Schwächen individuell gefördert. Pädagogische Maßnahmen sind für alle SchülerInnen möglich und man benötigt keine aufwendige Feststellendiagnostik mit Gutachten, um zusätzliche pädagogische Maßnahmen zu ermöglichen. Es gibt wie in Artikel 24(2) e individuell angepasste und wirksame Unterstützungsmaßnahmen für RisikoschülerInnen und SchülerInnen mit besonderem Bedarf, um Chancengleichheit zu ermöglichen. Diese Stufe wurde in verschiedenen inklusiven Modellversuchen wie beispielsweise dem Rügener Inklusionsprojekt RIM teilweise erreicht.

In der höchsten Stufe wird *Vielfalt als Normalfall* begriffen. Inklusion wird daher erst erreicht, wenn auch eine volle gesellschaftliche Partizipation die Regel ist. Das Erreichen der fünften Stufe *Vielfalt als Normalfall* würde neben einer inklusiven Schule auch eine inklusive Gesellschaft voraussetzen, in der die Ziele der Stufe Inklusion auch im Alltag integriert sind. In einer solchen inklusiven Gesellschaft würden Diskriminierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit nicht vorkommen (Heitmeyer, 2006). Da nach Ansicht zahlreicher WissenschaftlerInnen, wie zum Beispiel Haeblerlin (2005), Exklusion und menschenfeindliche Vorurteile in unserer Kultur eine lange Tradition haben, wird die Stufe *Vielfalt als Normalfall* in Fachkreisen als normatives, jedoch utopisches Ziel interpretiert.

Das Stufenmodell dient als Überblick, welcher die Richtung zeigt, woraus sich Inklusion als Leitbild in der Vergangenheit gebildet hat und wie sich Inklusion entwickeln sollte. Da es sich aber um eine Vereinfachung handelt, ist eine Abgrenzung der Stufen im Einzelfall schwierig.

Arbeitsauftrag

Zeichnen Sie das Stufenmodell und bestimmen Sie den aktuellen Stand des Schulsystems nach Ihren Erfahrungen. Welche Maßnahmen würde es Ihrer Meinung nach benötigen, um die nächste Stufe zu erreichen?

Video

[Entwicklung der Förderschule in Zahlen](#)

5.4 Statistische Daten zur schulischen Inklusion in Deutschland

Die Mehrzahl der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf besucht derzeit eine Förderschule, wobei jedoch der Anteil der SchülerInnen mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht kontinuierlich ansteigt (AutorInnengruppe der Bildungsberichterstattung, 2014). Dieser Wandel von einem segregativen Schulsystem mit mehreren Förderschularten zu einem Schulsystem mit schulischer Inklusion ist eine große Herausforderung für das deutsche Schulsystem (KMK, 2011), da sowohl bestehende Strukturen und Gebäude verändert als auch neue Wege der Zusammenarbeit etabliert werden müssen.

Einen Überblick über die Anzahl der SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und deren Quoten erhält man auf der [Homepage der KMK](#). Die [Aktion Mensch](#) bereitet die Daten der KMK auf einer Deutschlandkarte auf und stellt so eine einfache Übersicht her. Die Daten werden von den einzelnen Kultusministerien erhoben und weitergeben. Sie werden daher von keiner unabhängigen Institution außerhalb des Schulsystems inhaltlich überprüft und so gibt es hier Unsicherheiten. Insbesondere besteht diese Unsicherheit bei der Frage, ob ein/e SchülerIn inklusiv unterrichtet wird. Aktuell soll ein/e inklusive/r SchülerIn den Schulort allgemeine Schule haben und mit einem Anteil von 50% der Zeit am gemeinsamen Unterricht teilnehmen. Ob das 50%-Kriterium wirklich Anwendung findet, ist eher fraglich. Eine weitere Unsicherheit ist, dass der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf in manchen Bundesländern erst ab einer höheren Klassenstufe diagnostiziert und gemeldet wird. Dargestellt und aufbereitet sind die Daten in Datendokumentationen und einzelnen Datensammlungen zur Förderschule und zur allgemeinen Schule.

Arbeitsauftrag

Alle wichtigen Quoten für das [Schuljahr 2017/2018](#) finden sich in der Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen ohne Förderschulen 2017/2018. In Tabelle 2 und auf Seite 8 des verlinkten Dokuments finden Sie die Zahlen und Quoten.

Vergleichen Sie die verschiedenen sonderpädagogischen Schwerpunkte in Förderschulen und allgemeinen Schulen. Wie kommen die Unterschiede zustande? Finden Sie mögliche Erklärungsansätze und Begründungen.

Die sonderpädagogische Förderquote ist der Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Vergleich zu allen SchülerInnen. Insgesamt wurde der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Schuljahr 2017/2018 in Deutschland mit einer Quote von 7,2% bezogen auf alle SchülerInnen vergeben. Die Quote von 7,2% setzt sich aus den verschiedenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen zusammen. Die höchste Quote hat hierbei FS Lernen mit 2,5% im Vergleich zu allen SchülerInnen, gefolgt von den FS ESE und einem nicht näher definierten übergreifenden FS mit 1,2%. Die Unterscheidung nach einzelnen Unterstützungsbedarfen erfolgt in der Praxis nicht immer trennscharf und ist in der Statistik daher schwierig zu interpretieren. Insgesamt ist der Anteil der Bereiche Lernen und ESE am sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf am größten. Das heißt, es sind die eher weichen, nicht sofort ersichtlichen Unterstützungsbedarfe, welche eher in einer Situation entstehen oder vermehrt systemisch begründet sind, die eine größere Rolle spielen im Vergleich zu schweren Mehrfachbehinderungen, dem Unterstützungsbe-

darf geistige Entwicklung oder spezifischen Beeinträchtigungen im Sehen, im Hören oder im Bereich körperliche und motorische Entwicklung.

Tabelle 2

Quoten des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs für das Schuljahr 2017/2018 nach den Daten der KMK

	Anteil der Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in		Förderquote	Förderschulbesuchsquote
	Förderschulen in Prozent	allgemeinen Schulen in Prozent		
Insgesamt	58,0	42,0	7,2	4,2
FS Lernen	46,2	53,8	2,5	1,2
sonstige FS Zusammen	64,4	35,6	4,6	3,0
FS Sehen	50,3	49,7	0,1	0,1
FS Hören	50,7	49,3	0,3	0,1
FS Sprache	51,4	48,6	0,8	0,4
FS KME	64,4	35,6	0,5	0,3
FS GE	87,0	13,0	1,2	1,1
FS ESE	43,5	56,5	1,2	0,5
FS Übergreifend	68,5	31,5	0,1	0,0
FS LSE	100,0	0,0	0,3	0,3
kein FS zugeordnet	89,2	10,8	0,2	0,1

Arbeitsauftrag

Beschreiben Sie die Tabelle in eigenen Worten. Was sind die wichtigsten Werte und was bedeuten sie?

Die Förderschulbesuchsquote ist der Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Förderschulen im Vergleich zu allen SchülerInnen. Diese SchülerInnen werden einen großen Teil ihrer Unterrichtszeit vorwiegend in einer eigenen Schule oder in eigenen Förderschulklassen in der allgemeinen Schule unterrichtet. Die Aktion Mensch wertet diese Quote als Exklusionsquote, da diese Kinder von der allgemeinen Schule ausgeschlossen sind.

Als Integrationsquote oder Inklusionsquote kann man entweder den Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der allgemeinen Schule mit Bezug auf alle SchülerInnen sehen oder aber den Prozentwert des Anteils der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der allgemeinen Schule im Vergleich zu den SchülerInnen in der Förderschule.

Im Vergleich zu allen SchülerInnen (100%) haben 7,2% einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, wovon 4,2% eine Förderschule und 3,0% die allgemeine Schule besuchen. In Tabelle 2 weist die Statistik der KMK auch die Prozentzahlen der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Vergleich untereinander aus. So besuchen 42% aller SchülerInnen mit SPF die allgemeine Schule, während 58% eine Förderschule besuchen.

Der Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist in den meisten Unterstützungsbedarfen in der Inklusion ähnlich hoch. Er liegt knapp über 50% in

den FS ESE und Lernen und um die 50% bei den FS Sehen, Hören und Sprache. Etwas niedriger ist die Inklusionsquote im FS KME mit 35% und im FS Übergreifend mit 31%. Die Ausnahme mit nur einer sehr geringen Inklusionsquote ist der FS geistige Entwicklung mit 13%. In diesem Förderschwerpunkt gibt es noch viele eigene Förderschulen, welche neben der Schule meist zusätzliche therapeutische sowie medizinische Maßnahmen anbieten. Auf der anderen Seite müsste sich eine inklusive Schule für diese SchülerInnengruppe auch mehr anpassen, um barrierefreie Klassenzimmer und ein inklusives, auf vollständige Teilhabe ausgerichtetes Konzept zu ermöglichen. Die Statistik zeigt nur den aktuellen Blick auf das Schulsystem und nicht die zukünftigen Möglichkeiten.

Betrachtet man die sonderpädagogische Förderquote im Vergleich, dann stieg die Quote des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs von 1,6% 1955 auf 4% 1976, 5,8% 2007 und liegt aktuell im Jahr 2018 bei 7% aller SchülerInnen (KMK, 2019). Politische VertreterInnen und auch Verbände der Sonderpädagogik befürworteten in den 1970er Jahren einen Ausbau des Förderschulsystems, da der Bedarf an zusätzlicher Förderung schon damals wesentlich höher gesehen wurde. Ähnlich ist es in der aktuellen Zeit, in der zwar nicht mehr das Förderschulsystem ausgebaut wird, dafür aber die schulische Inklusion von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Soll der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf ein festes Kriterium sein, müsste er in irgendeiner Form konstant bleiben. Dies ist aber nicht der Fall und so wird er in Zukunft auch weitersteigen, wenn es nicht gelingt, eine andere Form der Ressourcenvergabe zu finden. Da Deutschland ein föderales Bildungssystem hat und die Umsetzung durch die Bundesländer gesteuert wird, werden nachfolgend die Zahlen auf Ebene der einzelnen Bundesländer diskutiert. Die Zahlen der Jahre 2011 bis 2018 von der KMK sind in Abbildung 5 für Bayern und Schleswig-Holstein und in Abbildung 6 für Bayern und Nordrhein-Westfalen dargestellt. Abbildung 7 stellt die Bundesländer Bremen und Saarland gegenüber.

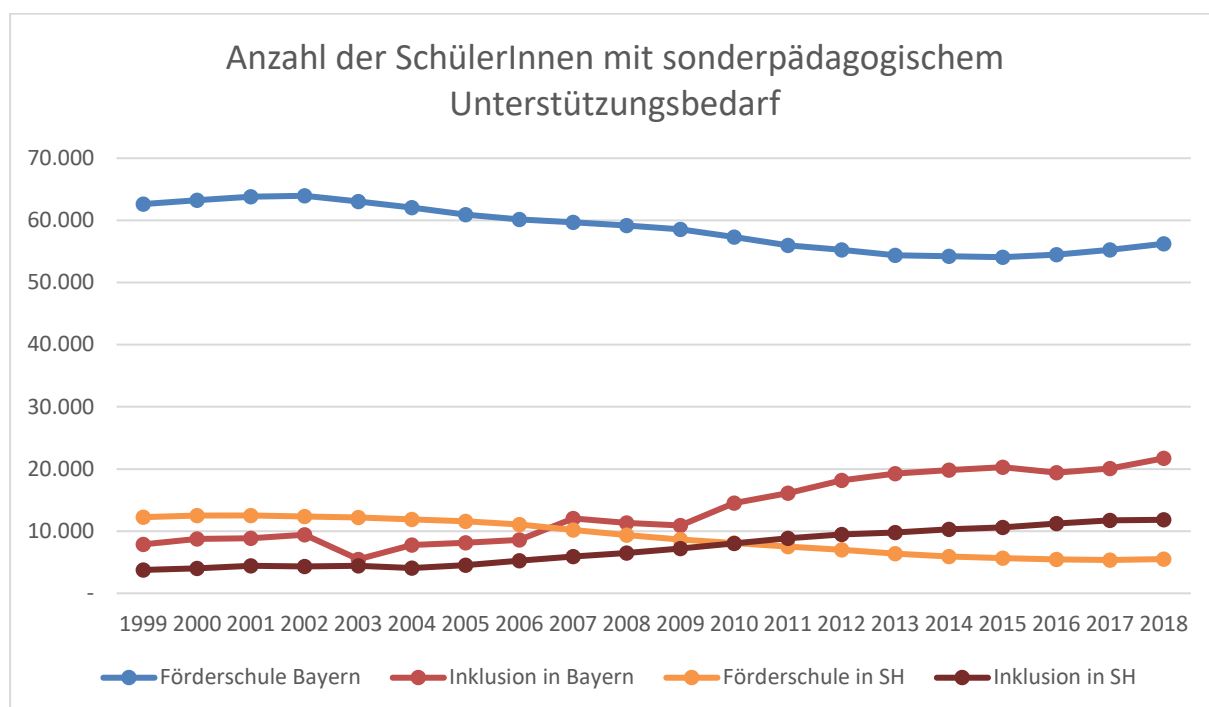


Abbildung 5 Anzahl der SchülerInnen sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Inklusion und Förderschulen in Bayern und Schleswig-Holstein (SH)

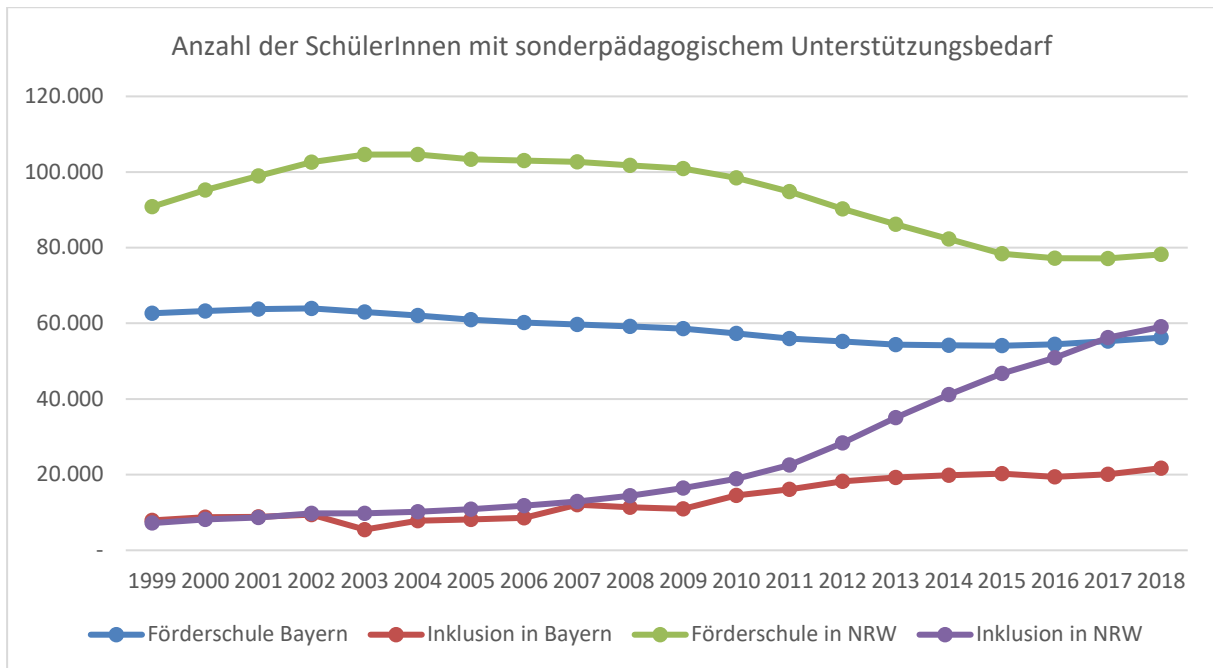


Abbildung 6 Anzahl der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Inklusion und Fördererschulen in Bayern und Nordrhein-Westfalen (NRW)

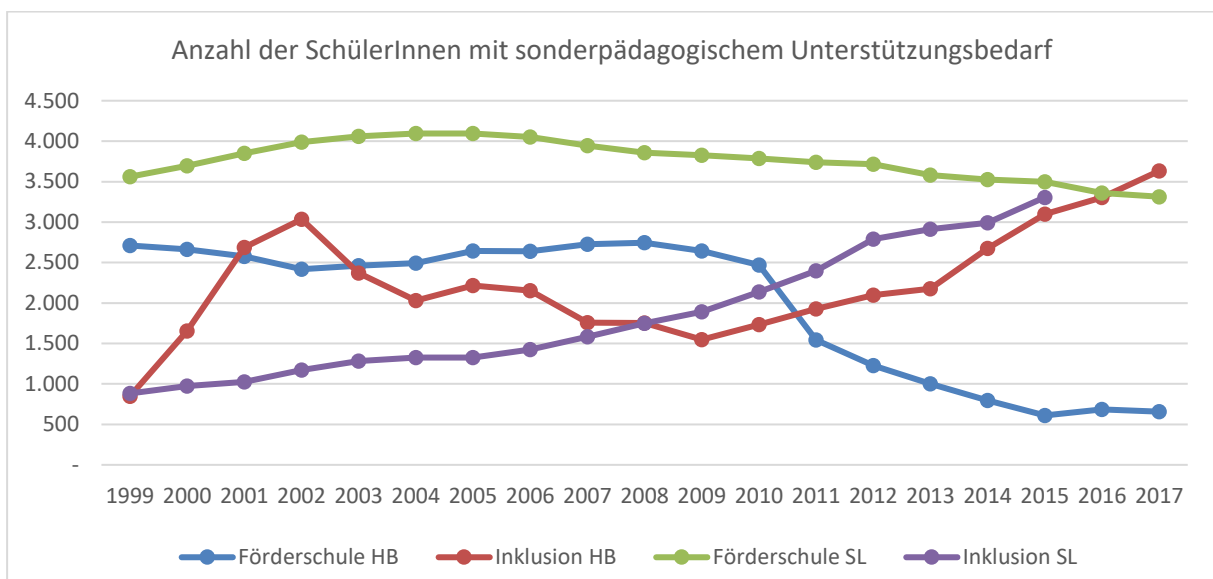


Abbildung 7 Anzahl der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Inklusion und Fördererschulen in Bremen (HB) und Saarland (SL)

Die Bildungspolitik liegt in Deutschland in der Kompetenz der 16 Bundesländer und so schlussfolgerten schon [Gebhardt, Sälzer und Tretter \(2014\)](#), dass auch in nächster Zeit keine bundesweit einheitlichen Regelungen in Bezug auf inklusive Schulmodelle zu erwarten sind. In Abbildung 5, 6 und 7 sind die Bundesländer Bayern, Bremen (HB), Nordrhein-Westfalen (NRW), Saarland (SL) und Schleswig-Holstein (SH) dargestellt, um unterschiedliche Ländergrößen und ein unterschiedliches Vorgehen bei der Veränderung des Schulsystems sichtbar zu machen. Allen Bundesländern gemeinsam ist, dass sie die schulische Inklusion ausgebaut haben. Sie unterscheiden sich jedoch dahingehend, wie schnell die schulische Inklusion jeweils ausgebaut wurde und ob beziehungsweise wie viele Fördererschulen geschlossen wurden.

Schleswig-Holstein als Flächenbundesland mit wenigen EinwohnerInnen hat die schulische Inklusion früh und stetig ausgebaut. Ab dem Jahr 2005 ist in Abbildung 5 zu erkennen, dass die SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf von der Förderschule in die Inklusion wechselten und die Anzahl der SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf insgesamt geringfügig anstieg. [Die Aktion Mensch](#) berichtet hier für das Schuljahr 2008 5,28%, mit einem Anstieg auf 6,44% bis zum Schuljahr 2016/17 für die sonderpädagogische Förderquote. Ein solch langsamer Anstieg hat für das Schulsystem an sich den Vorteil, dass die einzelnen Beteiligten mehr Zeit haben, sich der Veränderung anzupassen. Ab dem Jahr 2010 hatte Schleswig-Holstein dann ein eher inklusives als ein separiertes Fördersystem.

Bayern wird in Abbildung 5 mit Schleswig-Holstein verglichen, welches in absoluten Zahlen wesentlich mehr SchülerInnen aufweist. Auch in Bayern reduzierte sich der Anteil der FörderschülerInnen geringfügig bis 2015 und stieg dann wieder leicht an. Gleichzeitig wurde aber die Anzahl der SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf in der allgemeinen Schule wesentlich größer. Daher hat sich in Bayern vor allem durch die Inklusion die sonderpädagogische Förderquote insgesamt erhöht. Nach der Aktion Mensch ist die sonderpädagogische Förderquote von 5,51% (2008/09) auf 6,47% (2016/17) somit ähnlich gestiegen wie in Schleswig-Holstein. Der Unterschied ist hier, dass Bayern einen wesentlich höheren Anteil an segregativen Schulmodellen hat. Ein mehrheitlich inklusives System ist nach diesen Zahlen erst in Sicht, wenn ein Abbau beziehungsweise Umbau der Förderschulen in inklusive Schulen gelingt. Nach dem aktuellen Trend dürfte dies noch mindestens weitere 10 Jahre benötigen, eher mehr.

Nordrhein-Westfalen hat eine ähnliche Größenordnung an SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf wie Bayern und ist in Abbildung 6 dargestellt. Beide Bundesländer haben eine hohe Anzahl an SchülerInnen. Ähnlich wie Bayern hat auch NRW ein ausgebautes Förderschulsystem. So blieb die Anzahl der FörderschülerInnen lange konstant und wurde von 2009 bis 2015 reduziert. Ab 2015 dagegen blieb die Zahl konstant bzw. stieg leicht. NRW wurde von 2010 bis 2017 von Hannelore Kraft (SPD) gemeinsam mit den Grünen regiert. Armin Laschet (CDU) regierte in einer Koalition mit der FDP erst ab 2017, nutzte das Thema Inklusion aber damals für seinen Wahlkampf.

[„Die Inklusion behinderter Schüler in Regelschulen ist im Wahlkampfendspurt zum Schlüsselthema geworden. Selbst Befürworter halten die Lage für katastrophal.“ \(Die Welt vom 11.05.2017\)](#)

Ab 2009 stieg die Anzahl der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wesentlich schneller an, als die Anzahl der FörderschülerInnen in NRW abnahm. Damit wuchs die sonderpädagogische Förderquote (Aktion Mensch: von 5,98% (2008/09) auf 7,67% (2016/17)). In der Politik wurden die fehlende Finanzierung, die Qualität der sonderpädagogischen Förderung sowie die mögliche Überförderung der allgemeinen Schule diskutiert, ohne dass jedoch grundsätzliche Konzeptionen sowie die Chancen und Grenzen der schulischen Unterstützungsformen der Inklusion vertieft diskutiert wurden.

Bremen ist das kleinste Bundesland und ein Stadtstaat. Daher können sich Quoten relativ schnell verändern. In Abbildung 7 ist Bremen zusammen mit dem kleinen Flächenland Saarland dargestellt, da die SchülerInnenzahlen eine ähnliche Größenordnung aufweisen. Die Anzahl der SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf war im Jahr 2002 schon einmal recht hoch, sank dann bis zum Jahr 2009 und stieg dann auf das aktuelle Niveau an. Ab Jahr 2009 sank die Anzahl an SchülerInnen in Förderschulen relativ schnell bis 2015 und blieb dann auf dem niedrigen Niveau konstant. Auch die sonderpädagogische Förderquote blieb konstant (Aktion Mensch: von 7,55% (2008/09) zu 7,10% (2016/17)). Damit hatte Bremen ab 2011 ein eher inklusives Schulsystem.

Das **Saarland** hat im Vergleich zu Bremen zwar eine ähnlich hohe Anzahl an SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Inklusion, die Anzahl der SchülerInnen in den Förderschulen blieb aber eher konstant. Hervorzuheben ist, dass im Saarland während der letzten Jahre keine SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf mehr in der Inklusion in der Statistik ausgewiesen wurden. Hierzu steht der Vermerk in der KMK Statistik:

„SL: (ab 2016) Die Anerkennung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen ist nur noch bei Umschulung an eine Förderschule erforderlich. Dementsprechend ist eine quantitative Erfassung der in Frage kommenden SchülerInnen an den Regelschulen nicht möglich.“ (KMK Statistik, 2020)

Daher kann man auch keine Aussage mehr zur Entwicklung der Inklusion und auch zur sonderpädagogischen Förderquote mehr machen, sondern nur noch zur Förderschulbesuchsquote (Aktion Mensch: von 4,23% (2008/09) zu 4,22% (2016/17)).

Video

[Entwicklung der Inklusion in Zahlen](#)

Arbeitsauftrag

Welches Bundesland ist nun inklusiver? Erörtern Sie, ob und inwieweit man diese Aussage anhand der Zahlen interpretieren kann?

[David Scheer und Conny Melzer \(2020\)](#) haben eine andere Form der Datenauswertung gewählt (siehe auch das [Video von Scheer](#) am 16.11.2020). Betrachten Sie die Abbildungen 6 und 7 in ihrer Veröffentlichung und vergleichen Sie diese mit den Abbildungen aus diesen Unterkapiteln. Erklären Sie die Abbildungen von Scheer und Melzer und erörtern Sie die Unterschiede zu den Abbildungen aus diesem Kapitel.

5.5 Statistische Daten zur schulischen Inklusion in Europa

Deutschland hat im Vergleich zu anderen Ländern Europas ein ausgebautes Förderschulsystem. Besonders ist dabei, dass es in Deutschland eigene Schulen für einzelne Förderschwerpunkte beziehungsweise Arten von Behinderungen gibt. Zwar wurden in Deutschland auch zuerst spezielle Klassen oder Sonderklassen (Hilfsschulklassen) geschaffen, aufgrund der engen Besiedelung war es aber möglich, in Städten auch eigene Schulen (Hilfsschule, Taub-Stummen-Schule usw.) zu gründen. Ähnlich wie die Schularten in der Sekundarstufe (Gymnasium, Realschule, Mittelschule) ist dieser differenzierte Ausbau der Sonderpädagogik in anderen Ländern nicht erfolgt. Insbesondere in dünnbesiedelten Ländern wurden eher vermehrt Sonderklassen in den regulären Schulen geschaffen, in denen alle SchülerInnen mit verschiedenen Unterstützungsbedarfen gesammelt wurden. Je nach Land unterschiedlich setzten einige Länder ab den 1970er Jahren vermehrt auf schulische Inklusion (Finnland und Italien). Die Umsetzung war dabei aber höchst unterschiedlich. So hat Italien alle segregierten Einrichtungen und Institutionen für Menschen mit Behinderung aufgelöst und sieht Sonderpädagogik als eher geringen Teil der regulären Ausbildung, während Finnland sein Schulsystem reformiert und ein mehrstufiges Fördersystem implementiert hat.

Aufbereitete Vergleiche der Inklusion und der sonderpädagogischen Unterstützung findet man auf der Homepage der European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Für das Schuljahr 2016/17 gibt es hier eine [Datenaufbereitung als Ländervergleich \(2018\)](#). Während der Länderbericht 2012 noch Sonderklassen und Förderschulen unterschieden hat, wird nun zur einfacheren Übersicht über die sehr unterschiedlichen Kriterien des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs nur eine sonderpädagogische Förderquote und eine Inklusionsquote über alle SchülerInnen erhoben und in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3

Prozentangaben zum Anteil der SchülerInnen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und ihre Schulform im Vergleich zu allen SchülerInnen nach Daten der European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018.

	Sonderpädagogische Förderquote	Schulform		
		Förderschulen	Förderschulklassen in der Regelschule	Gemeinsamer Unterricht
Belgien	7,50%	6,07%	-	1,43%
Deutschland	5,45%	3,09%	-	2,37%
Finnland	7,45%	0,73%	3,81%	2,90%
Frankreich	3,39%	0,58%	0,81%	2,00%
Italien	3,55%	0,03%	-	3,51%
Österreich	3,34%	1,04%	-	2,30%
Schweiz	3,86%	1,96%	1,90%	-
Tschechien	10,16%	2,61%	0,64%	6,95%

Video

[Wechsel zur Inklusion in der Steiermark](#)

Arbeitsauftrag

Im Video ist die Situation in Österreich anhand folgender Artikel kurz skizziert:

[Buchner, T. & Gebhardt, M. \(2011\). Zur schulischen Integration in Österreich](#)

[Gebhardt, M., Krammer, M. & Rossmann, P. \(2013\). Zur historischen Entwicklung der schulischen Integration in der Steiermark. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64\(6\).](#)

[Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A. \(2015\). General and Special Education Teachers' Perceptions of Teamwork in Inclusive Classrooms at Elementary and Secondary Schools. *Journal for Educational Research Online*, 7\(2\), 129-146.](#)

[Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger-Klicpera, B. \(2011\). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3\(4\), 275-290.](#)

Bitte lesen Sie den Artikel Gebhardt, Krammer & Rossmann (2013) und erörtern Sie die Unterschiede zwischen der Steiermark und einem deutschen Bundesland Ihrer Wahl.

6. Empirische Befunde zur Sonderpädagogik in Förderschule und Inklusion

Nachfolgend werden einzelne Studien und Ergebnisse zu den Themen schulische Leistungen, Selbstkonzept und Wohlbefinden kurz genannt. Die Zahl an empirischen Studien nimmt insbesondere in den letzten Jahren stark zu, so dass dieses Kapitel nur einen sehr begrenzten Einblick geben kann. Aus diesem Grund sollte sich der/die LeserIn selbst einen Überblick erstellen.

Arbeitsauftrag

Verschaffen Sie sich einen Überblick: Geben Sie verschiedene Schlagwörter wie „Inklusion“, „Förderbedarf“, „Sonderpädagogik“ mit weiteren Verbindungen wie „Leistung“, „Kompetenz“, „Soziale Partizipation“ in die [Datenbank FIS Bildung](#) ein und suchen nach interessanten Studien.

Video

[Inklusion und Förderschule - Ein Vergleich](#)

6.1 Schulische Leistungen von SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf

Die empirischen Ergebnisse der letzten Jahrzehnte zeigen, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen im gemeinsamen Unterricht bessere schulische Leistungen zeigen als in separierten Klassen oder Schulen (Baker, Wang & Walberg, 1995; Carlberg & Kavele, 1980; Lindsay, 2007). Auch aus dem deutschsprachigen Raum wurden ähnliche Ergebnisse in den ersten Untersuchungen zur Umsetzung der Integration berichtet (Haerberlin, et al., 1991; Merz, 1982; Tent, Witt, Bürger & Zschoche-Lieberum, 1991). Im Berufsleben erreichten von den SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf diejenigen, die in inklusiven Settings unterrichtet wurden, bessere schulische Leistungen und berufliche Qualifikationen als SchülerInnen aus Förderschulen. Zwar ist der Anteil von schwereren Behinderungsgraden in den separierten Klassen höher, jedoch wurde dieser Anteil in den Berechnungen berücksichtigt (Myklebust, 2006). Hervorzuheben sind die Ergebnisse einer norwegischen Längsschnittstudie. Die 592 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Integrationsklassen entsprachen häufiger den Leistungen des Lehrplans und die Schulabbrecherquote war geringer als in Sonderklassen. Diese Ergebnisse waren unabhängig von Grad und Schwere der Behinderung der Kinder (Myklebust, 2002). Diese Ergebnisse des gemeinsamen Unterrichts bei SchülerInnen mit geistiger Behinderung zeigten sich auch in einer Studie in der Schweiz. So erreichten in einer parallelisierten Längsschnittstudie SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung im gemeinsamen Unterricht signifikant bessere Leistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch als SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung in Sonderschulen ([Dessemontet, Benoit & Bless, 2011](#)).

Die empirischen Ergebnisse schulischer Leistungstests zeigen, dass die schulische Inklusion positiv wirken kann, während die Ergebnisse zum Selbstkonzept und zur sozialen Partizipation neutral bis eher negativ sind. Eine häufige Limitation der Studien ist, dass manche Studien nur einen Einblick in ein anderes europäisches Land oder in ein einzelnes deutsches Bundesland geben. Bundesweite, standardisierte Erhebungen, wie zum Beispiel der IQB-Ländervergleich der Primarstufe (Kocaj et. al, 2014), sind noch die Ausnahme.

6.2 Schulische Leistungen von SchülerInnen ohne Unterstützungsbedarf

[Gebhardt, Heine & Sälzer \(2015\)](#) untersuchten die schulischen Kompetenzen von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Integrationsklassen und Regelklassen im Rahmen einer zusätzlichen Erhebung neunter Schulklassen in der PISA Studie 2012. In einem erfolgreichen gemeinsamen Unterricht mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sollten auch SchülerInnen ohne Unterstützungsbedarf optimal gefördert werden. Jedoch ist es eine häufig geäußerte Sorge von Eltern und Lehrkräften, dass ein Kind ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in einer inklusiven Klasse nicht so erfolgreich lernt wie in einer regulären Klasse ohne SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf (Schwab et al., 2012). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die durchschnittliche Kompetenz der SchülerInnen in Integrationsklassen innerhalb der untersuchten Schularten ebenso wenig systematisch von derjenigen der SchülerInnen in Regelklassen unterscheidet wie die per Fragebogen erfassten Merkmale Bewertung des Schulklimas, Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule sowie Häufigkeit im Schulschwänzen. Lediglich in einzelnen Bereichen erzielen bestimmte Integrationsklassen signifikant höhere oder niedrigere Werte als die Regelklassen.

Man kann somit festhalten, dass sich bei SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf infolge des gemeinsamen Unterrichts keine negativen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen zeigen. So konnte in mehreren Untersuchungen kein Unterschied zwischen den Leistungsniveaus in Integrations- und Parallelklassen gefunden werden (Haeberlin et al., 1991; Feyerer, 1998; Farrell et al., 2007; Dessemontet et al., 2011).

6.3 Selbstkonzept, Wohlbefinden und soziale Partizipation

In Bezug auf das Selbstkonzept wurde in den bisherigen Studien kein Unterschied zwischen inklusiv unterrichteten SchülerInnen und FörderschülerInnen gefunden (Bear, Minke & Manning, 2002). Im schulleistungsbezogenen Selbstkonzept haben jedoch SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf geringere Werte. So sind sich diese SchülerInnen ihrer Schwierigkeiten im Lernen zwar bewusst, dies hat jedoch keine Auswirkungen auf ihr globales Selbstkonzept (Bear et al., 2002). Ebenso gibt es keine negativen Befunde zur Inklusion bezüglich des sozialen oder emotionalen Selbstkonzepts (Rossmann et al., 2011; Sauer, Ide & Borchert, 2007).

Im Vergleich zu den Aussagen zum Selbstkonzept sind die Angaben der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bei Fragen nach Freundschaften und sozialer Teilhabe in der Klasse deutlich kritischer zu sehen. SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf haben weniger FreundInnen, fühlen sich weniger akzeptiert und sehen sich selbst häufiger als Opfer aggressiver Handlungen als SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (Huber, 2006; Klicpera & Gasteiger Klicpera, 2003; Pijl, Frostad & Flem, 2008). Ein wichtiges Instrument zur Untersuchung des Wohlbefindens und der sozialen Partizipation ist der Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ), welcher aus dem bestehenden Instrument aus der Studie zur Integration aus der Schweiz von Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer (1991) weiterentwickelt wurde. Der PIQ von [Venetz, Zurbriggen & Eckhart \(2014\)](#) zeigte, dass das Instrument stabil misst. Der PIQ ist auf der Homepage <https://piqinfo.ch> frei verfügbar und mittlerweile in mehrere Sprachen übersetzt.

Beschreiben Sie in eigenen Worten die aktuelle Studienlage.

Lesen Sie den Artikel von [Dessemontet, Benoit & Bless, 2011](#) und beschreiben Sie die Ergebnisse.

Empfehlung

Lindsay (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77 (1), 1-24.

7. Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf und Unterstützungssysteme

Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf (SPU) ist ein schulspezifisches systemisches Konstrukt. Die Vergabe des Unterstützungsbedarfs wird benötigt, um einem einzelnen Kind sonderpädagogische Hilfe und weitere Unterstützung zu ermöglichen. Die reguläre Unterstützung des Kindes durch die allgemeine Schule reicht nicht aus, um nach der UN-BRK (2006) die soziale und schulische Entwicklung des Kindes zu fördern. Um einen Zugang zu den Bildungsinhalten, Teilhabe und Chancengleichheit zu ermöglichen, wird dann ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vergeben. Dieser ist in den jeweiligen Gesetzen der Bundesländer definiert.

Das generelle Vorgehen stammt hierbei aus der Zeit vor der Ratifizierung und Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) im Jahre 2009, zu der SchülerInnen mit Behinderung in der Regelschule nicht aufgenommen und an die Förderschule überstellt wurden. Hierfür ist ein Antrag beim Schulamt seitens der Schule oder der Erziehungsberechtigten nötig. Die Diagnostik wird in Deutschland von einer sonderpädagogischen Lehrkraft und in Österreich durch einen externen Dienst durchgeführt. Anhand eines sonderpädagogischen Gutachtens wird der Bedarf ermittelt und es ist Auflage, dass ein Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf einen Förderplan erhält. Der Wille der Erziehungsberechtigten und des Kindes wird in allen deutschen Bundesländern berücksichtigt (Sälzer et al. 2015). Während in Deutschland die letzte Entscheidung über den Schulort beim Schulamt verbleibt, hat beispielsweise Österreich bereits in den 1990er Jahren den Elternwillen gestärkt und im Gesetz der Schulverwaltung die Aufgabe, Maßnahmen zu ergreifen oder zu beantragen, um einen inklusiven Schulort zu ermöglichen, zugewiesen (Bundesgesetz über die Schulpflicht 8a Abs. 3Y). In den meisten deutschen Bundesländern wurden der Elternwille und der Ausbau des inklusiven Schulsystems erst nach der UN-Konvention in dieser Form umgesetzt.

Der sonderpädagogische Bedarf wird in den meisten Ländern so definiert, dass er beantragt werden kann, wenn die regulären schulischen Unterstützungsmaßnahmen der Schule nicht mehr ausreichen und das Kind nicht ausreichend gefördert und unterrichtet werden kann. Dieser Definition liegt somit zugrunde, dass eine Begründung oder ein Nachweis in einem Gutachten erfolgen müssen, welche regulären Maßnahmen erfolgt sind und warum diese Maßnahmen nicht ausreichen, bevor ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vergeben werden darf.

Ein Kind erhält eine sonderpädagogische Unterstützung in der inklusiven Schule oder in der Förderschule, wenn es mittels einer „**Feststellungsdiagnostik**“ (KMK, 2019, S. 11), meist durchgeführt von einer sonderpädagogischen Lehrkraft, untersucht wurde und ein sonderpädagogisches Gutachten mit Hinweisen zu Umfang und Art der Unterstützung zugewiesen bekommen hat (Gebhardt & Jungjohann, 2020). Die Grundlage für eine zusätzliche Ressource sowie das zugrundeliegende Vergabeverfahren sind in den Gesetzen und Verordnungen der einzelnen Bundesländer festgeschrieben. Zwar unterscheiden sich die einzelnen Bundesländer in ihren Gesetzen, in der Umsetzung der inklusiven Beschulung und auch in der sonderpädagogischen Förderquote, jedoch gibt es auch Gemeinsamkeiten in den einzelnen deutschen Bundesländern (Sälzer et al., 2016) sowie hinsichtlich der Umsetzung in Österreich (Buchner & Gebhardt, 2011) und der Schweiz (Mejeh & Powell, 2018). Die Vergaben des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs werden über das Schulamt von allen Beteiligten auf Grundlage einer Diagnostik gemeinsam entschieden und ausgehandelt. Die Entscheidung fällt im Einzelfall, bei dem auf der einen Seite die Bedürfnisse des Kindes und auf der anderen Seite die Unterstützungsmöglichkeiten der Schule betrachtet werden.

Während in der Vergangenheit hier nur die Auswahl des Schulortes möglich war, besteht die Hoffnung, dass in Zukunft auch mehrere Unterstützungssysteme und Möglichkeiten in der inklusiven Schule für besondere pädagogische Bedarfe berücksichtigt werden.

Je nach den Bedarfen eines Kindes und den Anforderungen der Schule werden mehrere Unterstützungen gleichzeitig benötigt, die in der Expertise verschiedener sonderpädagogischer Schwerpunkte liegen können. Große Überschneidungen gibt es beispielsweise in den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung (Petermann & Petermann, 2010). Eine Zuweisung zu einer speziellen (Förder-)Schule ist daher immer mit der Frage verbunden, ob das Kind zur Schule passt und ob nicht eine andere spezielle Schule noch besser auf eine spezifische Schwierigkeit oder die Bedürfnisse des Kindes eingehen kann. Diese schwierige Entscheidung muss in einem inklusiven Schulsystem nicht gefällt werden, da dort die Unterstützung aller sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe vor Ort ermöglicht werden soll. Eine inklusive Schule ist wohnortnah und im optimalen Fall allgemeine Schule für den Bezirk (Schulsprengel). Dadurch wird eine rechtskräftige Legitimierung über die Schulzuweisung durch die Feststellungsdiagnostik überflüssig. Folgend ist zu fragen, ob die aufgebrauchten Ressourcen aus der langwierigen Feststellungsdiagnostik optimal in ein mehrstufiges präventives System investiert werden können.

Fallbeispiel: Der Prozess der Feststellungsdiagnostik am Beispiel des sonderpädagogischen Gutachtens

In einem Erfahrungsbericht über einen exemplarischen Fall im mobilen sonderpädagogischen Dienst beschreiben Beckstein und Sroka (2019) den Vorgang der Feststellungsdiagnostik. Dieser Prozess beginnt mit einem informellen Kontakt zwischen der Klassenlehrkraft und einer sonderpädagogischen Lehrkraft im LehrerInnenzimmer im November. Bei diesem Kontakt tauschen sich die beteiligten Lehrkräfte über die Lernschwierigkeiten einer Schülerin aus. Die Klassenlehrkraft äußert den Verdacht/die Vermutung, dass ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung vorliegen könnte. Im gemeinsamen Gespräch stellen die Lehrkräfte fest, dass in diesem Fall eine Überprüfung durch eine intensive Diagnostik der Lernschwierigkeiten notwendig ist. In den folgenden Monaten wird die Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs mit mehreren Telefonaten und Gesprächen geplant und koordiniert. Neben den Lehrkräften sind ebenfalls Gespräche mit den Erziehungsberechtigten, SchulpsychologInnen und dem Schulamt notwendig. Die Schülerin bearbeitet mehrere umfangreiche Einzeltests und wird in verschiedenen Schulsituationen mehrfach beobachtet. Im Februar wird das sonderpädagogische Gutachten erstellt, welches als Gesprächsgrundlage für die zukünftige Förderung dient.

Dieser Prozess dauert mehrere Monate, da alle Schritte rechtskonform und nachvollziehbar für eine Gutachtenerstellung dokumentiert und alle Beteiligten mit einbezogen werden müssen. Der Vorteil der Feststellungsdiagnostik ist, dass ein rechtssicheres Gutachten erstellt und eine nachvollziehbare Entscheidung getroffen werden. Ein solch aufwendiges Verfahren ist bei wichtigen und grundlegenden Entscheidungen, wie der Begründung des Schulortes Förderschule, notwendig. Kritisch zu sehen ist, dass in den vier Monaten der Feststellungsdiagnostik noch kein Förderziel benannt wurde und keine zusätzliche Förderung stattfand.

7.1 Probleme der Feststellungsdiagnostik

Die Feststellungsdiagnostik diene dazu, mit einem möglichst umfangreichen Statustest den Ist-Stand des Kindes zu erheben und den Unterstützungsbedarf und auch den Schulort durch ein sonderpädagogisches Gutachten zu begründen. Somit gibt es zwei Kategorien: den/die reguläre/n SchülerIn und den/die SchülerIn mit Unterstützungsbedarf. Eine solche Zuschreibung kann im pädagogischen Alltag negative Konsequenzen haben und zu Ausgrenzung führen. Durch diese Kennzeichnung wird eine Barriere zwischen den SchülerInnen geschaffen, da das Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf dann nicht mehr zu den regulären „normalen“ SchülerInnen gehört. Diese Etikettierung wurde von Hinz (2002) kritisiert und als **zwei-Gruppen-Merkmal** bezeichnet, welches für die schulische Inklusion nicht tragbar ist. Eine solche Benennung kann in der inklusiven Schule zur Stigmatisierung der sogenannten „Integrationskinder“ (kurz „I-Kinder“) führen und selektive Formen des Unterrichts verstärken.

Immer wenn eine Etikettierung anhand der Zuweisung von Ressourcen möglich ist, besteht die Gefahr, dass im schulischen Alltag eine Stigmatisierung erfolgt. In der Forschung wird dies als **Ressourcen-Etikettierungsdilemma** (Wocken, 1996; 2010) bezeichnet. Der komplette Verzicht auf eine Etikettierung oder Identifikation ist in der Inklusion jedoch schwierig, da die besonderen Rechte, der Nachteilsausgleich und die zusätzlichen Unterstützungen einer Person direkt zustehen und auch überprüfbar sein müssen (Wocken, 2013). Eine Lösung des Dilemmas ist nur möglich, wenn sichergestellt wird, dass die Ressourcen bei dem passenden Kind ankommen und dabei keine Stigmatisierung durch die Identifikation erfolgt. Eine Möglichkeit hierzu besteht im Schulalltag nur, indem die Bedarfe und Bedürfnisse aller SchülerInnen angesprochen werden und ein individuelles Lernen ermöglicht wird. Organisatorisch würde dies bedeuten, dass jedem/r SchülerIn verschiedene Förderorte, -gruppen oder -maßnahmen zu verschiedenen Themen, Neigungen oder Niveaus zur Verfügung stehen.

In Abbildung 8 sind verschiedene SchülerInnengruppen dargestellt. Aktuell vergibt unser Schulsystem meist nur für identifizierte und begutachtete SchülerInnen mit Unterstützungsbedarf weitere Unterstützung. Neben diesen SchülerInnen gibt es aber auch Kinder mit Lernschwierigkeiten oder sogenannte Risikokinder, welche nur geringe Schulleistungen haben und bei denen das Risiko besteht, dass sie die Schule ohne ausreichende Kompetenzen in Mathematik oder Lesen beenden. Je nach Vergleichsstudie (PISA, PIRLS usw.) sind dies zwischen 15 und 20% aller SchülerInnen. Auch diese SchülerInnen benötigen mehr Unterstützung und einen individuelleren Unterricht, als es das bisherige Bildungssystem ermöglicht. In Abbildung 8 sind diese Bedürfnisse in Stufenform dargestellt. Anzunehmen ist, dass der Unterstützungsbedarf in inklusiven Klassen nicht linear oder treppenförmig aufgebaut ist, da auch reguläre SchülerInnen einen Unterstützungsbedarf durch die reguläre Lehrkraft haben. Dieses Schema ist zwar selbst stark vereinfacht, zeigt aber, dass die aktuellen theoretischen Annahmen in der Finanzierung, welche auf eine Gleichverteilung setzen, so nicht in der Praxis vollzogen werden können. Die offene Frage ist daher, wie das Schulsystem diese unterschiedlichen Bedarfe in einem inklusiven Schulsystem abdecken möchte und kann.

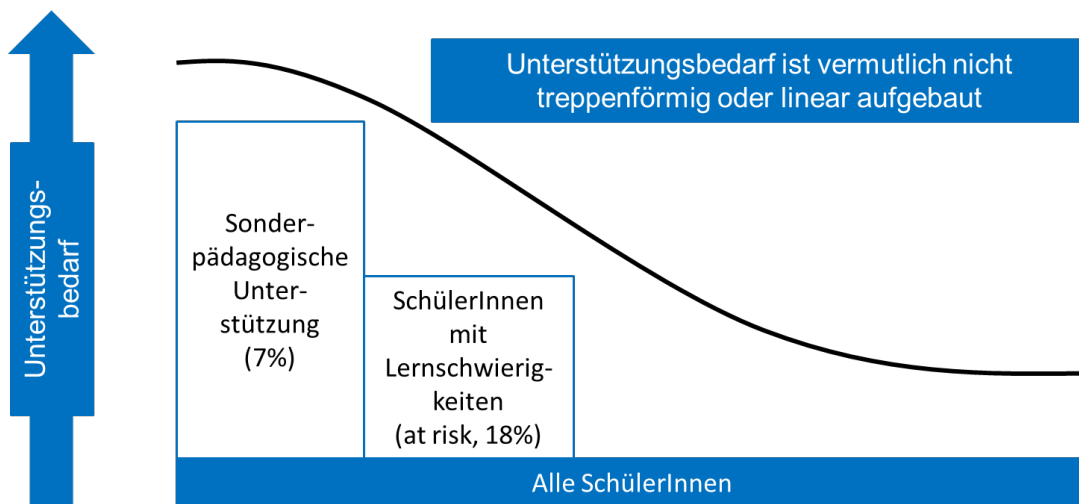


Abbildung 8 Verteilung des Unterstützungsbedarfs in der Schule

Ein weiteres Problem ist, dass eine Feststellungsdiagnostik aktuell zu lange dauert und es im gegenwärtigen Schulsystem keine oder kaum präventive Förderung (Hartke & Diehl, 2013) gibt. Betrachtet man die Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs Lernen, dann erfolgt hier die Identifikation nicht bereits im Kindergarten, sondern erst in der Schule. Wie in Abbildung 9 erkennbar ist, muss sich das Schulproblem erst soweit manifestiert haben und es müssen alle Ressourcen der allgemeinen Schule soweit verwendet worden sein, dass nachweislich ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf gegeben ist. In der Abbildung wird dies durch die rote Linie symbolisiert, welche bis über eine Belastungsgrenze steigen muss.

Die Diagnostik kann den Unterstützungsbedarf erst feststellen, wenn das Kind mit seinen schulischen Leistungen über eine Standardabweichung hinter den anderen Kindern der Normgruppe zurückliegt. Dies bezeichnen Huber und Grosche (2012) als die „Wait to Fail Problematik“. Ein wünschenswerter Verlauf ist in Abbildung 9 in blau eingezeichnet und erfordert eine frühe Erkennung von Schulproblemen und eine darauf angepasste frühe Förderung. In einem inklusiven Schulsystem wäre der Wunsch, dass nicht eine einzelne Lehrkraft alleine für die Erkennung und Lösung der schulischen Probleme verantwortlich ist, sondern dass es einheitliche Regeln, Standards und systemische Hilfe und Unterstützung gibt, damit ein Verlauf wie die blaue Linie möglich ist.

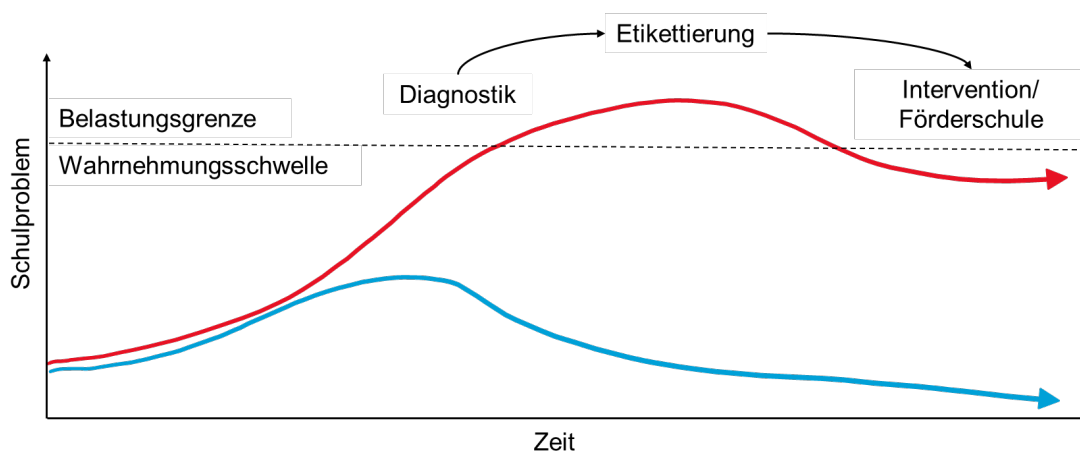


Abbildung 9 Wait to Fail Problematik in Anlehnung an Huber & Grosche (2012)

Ein weiteres Problem der Feststellungsdiagnostik und des damit verbundenen Finanzierungskonzepts ist in der Inklusion der Anstieg der sonderpädagogischen Förderquote (siehe Kapitel 5.5). Dies ist ein weltweites Problem, insbesondere in den Förderschwerpunkten Lernen sowie soziale und emotionale Entwicklung, welches auch in den USA zu beobachten war (Vaughn et al., 2003). In Deutschland stieg die Quote der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von 5% in den 1990er Jahren auf aktuell 7% an (Dietze, 2019). In Österreich und in der Schweiz zeigt sich ein vergleichbares Bild wie in Deutschland.

Arbeitsauftrag

Beschreiben Sie die aktuellen Probleme der Feststellungsdiagnostik in eigenen Worten. Welche Form der Diagnostik könnte ein inklusives System benötigen?

Video

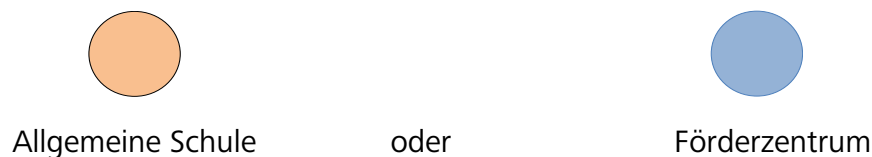
[Mehrstufiges Fördersystem - Der Response to Intervention Ansatz \(RTI\)](#)

7.2 Finanzierungs- und Steuersysteme der Inklusion

Auch wenn das Thema Finanzierung und Steuersystem ein trockenes Thema ist, ist es für das Arbeiten in der Praxis essenziell. Erst wenn die Regeln ein inklusives Arbeiten ermöglichen und unterstützen, kann auch inklusives Arbeiten im Team die Regel sein. Solange das Schulsystem segregative Fördersysteme bevorzugt, werden auch die einzeln inklusiv arbeitende Lehrkraft oder auch die Schule einen schweren Stand haben.

7.2.1 Modell Finanzierung getrennt nach Schularten

Das traditionelle Modell ist das einfachste Modell. Die Finanzierung erfolgt nach der jeweiligen Schulart. Für jede Schule gibt es Klassengrößen und LehrerInnenstunden. Die Anzahl der SchülerInnen wird indirekt finanziert. Jede Schule bekommt LehrerInnenstunden nach Bedarf zugeteilt. SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf besuchen das Förderzentrum. SchülerInnen der allgemeinen Schule besuchen die allgemeine Schule. Die Finanzierung erfolgt aus getrennten Töpfen im Haushalt des Staates.



7.2.2 Rucksackmodell

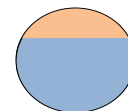
Das zweite Modell basiert darauf, dass der/die SchülerIn mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der regulären Schule unterrichtet wird und zusätzlich alle Ressourcen der Förderschule bekommt („backpack model“ oder „direct input funding“; Meijer, 1999, S. 11). Hier werden alle Ressourcen der Förderschule pro SchülerIn berechnet und anteilig in den Rucksack der diagnostizierten SchülerIn mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gelegt. Die Ressourcen sind bei dem/der SchülerIn.

Im klassischen Rucksackmodell gibt es einen diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Mit dem diagnostizierten Unterstützungsbedarf hat der/die SchülerIn auch ein Recht auf sonderpädagogische Unterstützung in der regulären Schule. Der Vorteil dieses

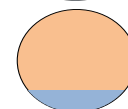
Modells ist es, dass die Ressourcen für alle Beteiligten nachvollziehbar vergeben werden und eine rechtliche Sicherheit besteht, dass die benötigten behinderungsspezifischen Ressourcen bei dem/der SchülerIn ankommen.

Finanzierung durch die allgemeine Schule als reguläre/r SchülerIn und zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung, welche im optimalen Fall dem Anteil der Kosten in der Förderschule entspricht:

Rucksackmodell mit hoher sonderpädagogischer Unterstützung:



Rucksackmodell mit niedriger sonderpädagogischer Unterstützung:



In Österreich kann die inklusive Schule mehrere SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in einer inklusiven Klasse bündeln. Durch die Bündelung werden die zusätzlichen LehrerInnenstunden der sonderpädagogischen Lehrkraft zusammengefasst, so dass mit fünf Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ein/e SonderpädagogIn mit ca. 19 Unterrichtsstunden für die Klasse zur Verfügung steht (Buchner & Gebhardt, 2011).

Am Rucksackmodell kann kritisiert werden, dass es einen erhöhten Aufwand an Diagnostik benötigt und sich insgesamt in allen europäischen Ländern mit diesem Modell die Quote des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erhöht hat (European Agency, 2018). Würde die Diagnostik ähnlich viele Fälle identifizieren wie vor dem inklusiven System, würde theoretisch kein Ressourcenunterschied zwischen Förderschule und Inklusion bestehen. Die Erfahrungen in Österreich, den Niederlanden und auch in Deutschland zeigen aber, dass in einer inklusiven Schule mehr Kinder diagnostiziert werden. Da ein inklusiver sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf-Rucksack den Zugang zu mehr Ressourcen eröffnet, aber zumindest keinen Schulwechsel mehr nötig macht, werden nun Kinder identifiziert, die im Grenzbereich der Diagnostik liegen. Da auch die sonderpädagogische Diagnostik keine klaren Indikatoren benutzt, sondern eine aus vielen Faktoren zusammengesetzte interaktive Unterstützungsform ist, werden die bisherigen Indikatoren gedehnt. Diese Indikatoren könnten von Seiten der Schuladministration festgesetzt werden, was beispielsweise durch Handreichungen versucht wurde. Insgesamt ist eine Festlegung durch Schuladministratio-nen aber politisch heikel und auch in Bezug auf die Normen pädagogisch umstritten. Ein anderer Weg ist, die Diagnostik und die Feststellung des Unterstützungsbedarfs über externe SonderpädagogInnen zu vergeben, welche später nicht mit dem Kind zusammenarbeiten. Dies führt häufig zu einer eigenen Zentralisierung der Diagnostik in regionalen Zentren (Preuss-Lausitz, 2016).

Am Rucksackmodell wird kritisiert, dass es einen erhöhten Aufwand an Diagnostik benötigt und sich in allen europäischen Ländern mit diesem Modell die Quote des sonderpädagogischen Förderbedarfs erhöht (European Agency, 2018). Des Weiteren wird kritisiert, dass der langwierige Prozess der Feststellungsdiagnostik einen Teil der Finanzen benötigt, ohne jedoch zur Förderung und Unterstützung der/des SchülerIn beizutragen (Meijer, 1999). Dies ist besonders dann der Fall, wenn die diagnostischen Ergebnisse den fördernden Lehrkräften aus Datenschutzgründen oder durch mangelnden Austausch nicht zur Verfügung stehen bzw. nicht genutzt werden.

7.2.3 Output Modell

Im Output Modell erhält die Schule aufgrund der Erfahrungen und meist nach einem zusätzlichen Sozialindikator die Ressourcen für zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung pauschal (Meijer, 1999). Dies ist in Abbildung 10 anhand der Pfeile dargestellt. Es muss keine zusätzliche Feststellungsdiagnostik erfolgen, sondern die Förderstunden können präventiv eingesetzt werden. Eine pauschale Verteilung nach sozialen Indikatoren ist insbesondere für sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe (Lernen, Sprache und ESE), welche in größerer Zahl an einer inklusiven Schule vorkommen, sinnvoll. Kritisch anzumerken ist, dass durch die Umstellung des Backpack Modells auf das dezentrale System die Identifikation von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ausbleibt und eine Transparenz der Verteilung von Geld unter Umständen nicht mehr pro SchülerIn möglich ist, falls auf eine Diagnostik verzichtet wird. Wie die zugewiesenen Mittel verteilt und wofür diese eingesetzt werden, ist in diesem Modell nicht nachvollziehbar und wird daher auch kritisiert (Preuss-Lausitz, 2016).

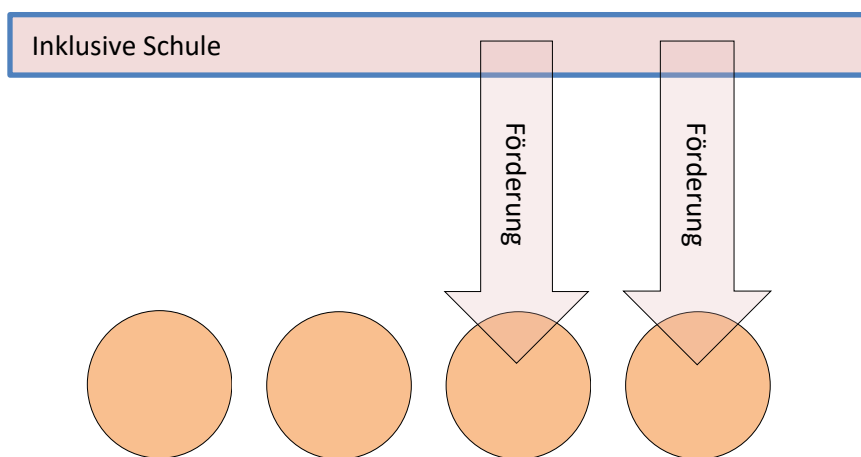


Abbildung 10 Output Modell mit pauschaler Verteilung

7.2.4 Throughput Modell

Eine Erweiterung des dezentralen Systems oder ein viertes Modell ist die Einrichtung von zentralen Servicestellen zur sonderpädagogischen Unterstützung anhand des sogenannten „Throughout fundings“ (Meijer, 1999, S. 13), welches Preuss-Lausitz (2016) auch als Throughput Modell bezeichnet. Diese Servicestellen bekommen alle Gelder der ursprünglichen Förderschule (Supportive Funding) und verteilen dieses über pädagogische Dienste an die Schulen.

Anstatt das Kind individuell mit einer längeren Feststellungsdiagnostik zu identifizieren, genügt es im Throughput Modell, präventiv die inklusive Schulklasse mit einem kurzen Lesescreening zu testen und die zusätzlichen LehrerInnenstunden zur Förderung der Kinder mit Leseschwierigkeiten zu nutzen. Ziel ist es, die kostbaren LehrerInnenstunden möglichst präventiv und bedarfsgerecht zu nutzen, ohne erst Zeit für eine Feststellungsdiagnostik zu verlieren. In Abbildung 11 sind diese Maßnahmen anhand der Pfeile dargestellt.

Im Throughput Modell steht daher das pädagogische Handeln im Vordergrund. Die Maßnahmen müssen verzahnt und abgestimmt sein, um eine Rechenschaft über die Ausgaben zu haben und um nachzuweisen, dass auch wirklich die betroffenen SchülerInnen die ihnen zustehenden Ressourcen bekommen haben. Dieses Modell kann man sich auch als eine

Förderschule ohne SchülerInnen vorstellen, wobei die pädagogischen Maßnahmen und Angebote vorher definiert und evaluiert sein sollten. Nach Preuss-Lausitz (2016) wird dieses Verfahren erfolgreich in mehreren Schulversuchen umgesetzt. Auch das Rügener Modell betrachtet Preuss-Lausitz (2016) als Throughout Modell.

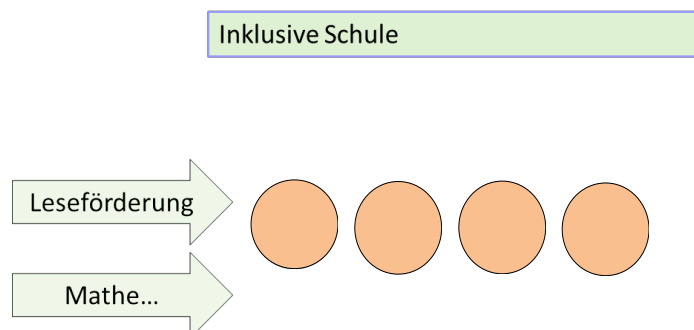


Abbildung 11 Throughout Modell mit spezifischen Maßnahmen

Bei allen Finanzierungsmodellen gilt, dass ein wissenschaftlicher Nachweis für die einzelnen Modelle bisher nur in Ansätzen oder nur in kleinen Bezirken erbracht ist und sich die Finanzierungsstruktur der Staaten in den letzten Jahren auch kaum verändert hat (Meijer & Watkins, 2019). Die in den meisten Ländern bestehende einfache Struktur hinsichtlich der Schularten reicht für die Ansprüche eines inklusiven Schulsystems nicht aus. Viele Probleme werden auch durch die Form der Ressourcenzuweisung mitverursacht (Preuss-Lausitz, 2016).

Video

[Rahmenbedingungen und Finanzierung der schulischen Inklusion](#)

Arbeitsauftrag

Beschreiben Sie die einzelnen Modelle der Finanzierung in eigenen Worten und erklären Sie die Unterschiede der jeweiligen Modelle.

7.3 Mehrstufiges Fördersystem

Mehrstufige Fördersysteme werden in den USA nach Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes (2019) als Multi-Tiered Systems of Support (MTSS) bezeichnet und wurden von Modellen der öffentlichen Gesundheitsforschung (Public Health) beeinflusst. Mehrstufige Fördersysteme sind für die Schule daher in erster Linie ein Finanzierungs- und Schulmodellkonzept. Das MTSS ist mit dem [Response-to-Intervention-Ansatz \(RTI\)](#) eng verknüpft.

7.3.1 Response to Intervention

In diesem Ansatz stehen die Lernentwicklungen von einzelnen SchülerInnen im Vordergrund. Im Gegensatz zur bisherigen Feststellungsdiagnostik will dieser Ansatz die SchülerInnen nicht in verschiedene Schulen, Klassen oder Förderprogramme einteilen, sondern es wird der Frage nachgegangen, ob der aktuelle Unterricht oder die Förderung auf das Lernziel wirken oder nicht (Fuchs & Fuchs, 2006). Hier wird somit bei den Lernerfolgen des Kindes angesetzt, mit dem Ziel, Lernschwierigkeiten zu vermeiden und eine möglichst positive Schulkarriere zu erreichen. Dieser Ansatz ist daher besonders bei Kindern mit Lernschwierigkeiten und bei Risikokindern effektiv, da bei diesen Kindern die Gefahr besteht,

einerseits im regulären Unterricht nicht mitgenommen und andererseits bei einer Überbe-
 hütung beispielsweise in Förderschulen nicht genug gefordert zu werden. Denn dieser An-
 satz ist an sich kein geschlossenes Konzept, sondern sieht datenbasierte Entscheidungen
 und die Evaluation der bisherigen Förderentscheidungen und Maßnahmen als den Kern des
 Handelns (Hosp, Hosp & Howells, 2016). Die Lernentwicklungen der SchülerInnen werden
 mittels Lernverlaufsdagnostik (LVD) im Längsschnitt begleitet und evaluiert. Die Lernver-
 laufsdagnostik ist ein Test, welcher zu mehreren Testzeitpunkten in drei bis fünf Minuten
 durchgeführt werden kann und die Lernentwicklung reliabel und sensibel misst (siehe für
 ein Review Jungjohann, Gegenfurtner & Gebhardt 2018). Dies kann mittels Paper Pencil
 Tests (beispielsweise Lernlinie.de) oder mit onlinegestützten Testplattformen (beispielsweise
 Levumi.de, Mühling, Jungjohann & Gebhardt 2019) erfolgen. Die Ergebnisse der Tests wer-
 den in einem Graphen dargestellt. In Abbildung 12 ist ein exemplarischer Lernverlauf an-
 hand eines einminütigen Lesetests dargestellt. Grüne Punkte stehen für die Anzahl der rich-
 tig gelösten Wörter zum jeweiligen Testzeitpunkt, während die lila Punkte die kumulierten
 Ergebnisse der KlassenkameradInnen darstellen.

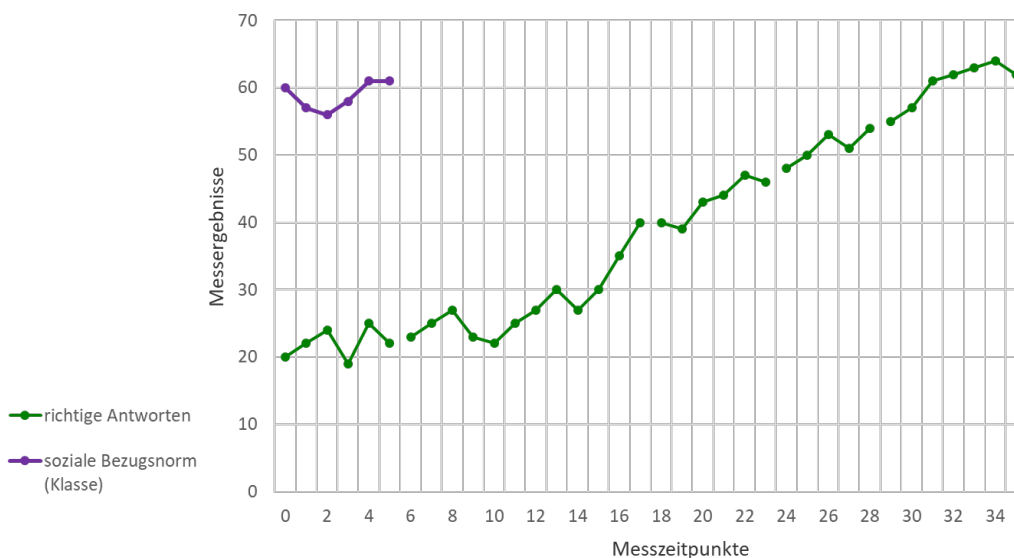


Abbildung 12 Lernentwicklung einer Lernverlaufsdagnostik Leseflüssigkeit

Die Lernverlaufsdagnostik dient der individuellen Bewertung des Lernverlaufs und der Un-
 terstützung der individuellen Bezugsnorm (Jungjohann & Gebhardt, 2018). Soziale Ver-
 gleiche mit MitschülerInnen sind nur bedingt sinnvoll, da die Verbesserung der Lernsituation
 des betroffenen Kindes im Vordergrund steht. Der Kern des Konzepts Response to Interven-
 tion – wie auch der Name vermitteln möchte – ist, dass das einzelne Kind mit einem Lern-
 problem im Vordergrund steht, verbunden mit der Frage, mit welchen Interventionen ge-
 helfen werden kann, das Problem zu lösen. RTI ist daher ein kindzentrierter, ökologischer
 Ansatz, der meist in ein systemisches Unterstützungssystem eingebunden ist.

Die Lernverlaufsdagnostik liefert Daten, um didaktische und pädagogische Entscheidungen
 über die Förderung zu treffen. Lernverlaufsdagnostik ist ein wichtiger Indikator, ob das
 Lernziel erreicht wird oder nicht. Für die Interpretation benötigt man aber den ökologischen
 Kontext der Lernsituation. Daher sollten die beteiligten Lehrkräfte über die Ergebnisse der
 Lernverlaufsdagnostik diskutieren und weitere Daten und Beobachtungen in ihre Förder-
 entscheidungen einfließen lassen. Vaughn et al. (2003) sehen gerade in der Verwendung
 der Daten zur Lernentwicklung den generellen Paradigmenwechsel weg von der

Feststellendiagnostik hin zur Förderdiagnostik, welche die individuelle Lernumgebung plant und nach der Förderung evaluiert. In der Feststellungsdiagnostik wird ein großer Teil der Zeit in die summative Erhebung des Ist-Standes und in das Schreiben der Fördergutachten investiert. Daher bleibt weniger Zeit für die Förderung und Möglichkeiten der Evaluation. Im RTI-Ansatz besteht hingegen der Anspruch, möglichst viel Zeit für die Förderung, deren Dokumentation und für Teamentscheidungen für den weiteren Verlauf aufzubringen.

Arbeitsauftrag

Was ist das Neue am RTI-Ansatz? Was ist der Unterschied zum traditionellen Verständnis von Diagnostik und Förderung?

Was ist das Neue an LVD? Warum und wann sollte man LVD benutzen?

Video zum Thema

[Mehrstufiges Fördersystem - Der Response to Intervention Ansatz \(RTI\) Lernverlaufsdagnostik in wenigen Worten erklärt](#)

Literaturempfehlung

[Lernverlaufsdagnostik mit der Onlineplattform Levumi \(2019\)](#)

[Gebhardt, M., Diehl, K., & Mühling, A. \(2016\). Online Lernverlaufsmessung für alle SchülerInnen in inklusiven Klassen. www.LEVUMI.de. Zeitschrift für Heilpädagogik, 67\(10\), 444-454.](#)

[Jungjohann, J., Diehl, K., Mühling, A., & Gebhardt, M. \(2018\). Graphen der Lernverlaufsdagnostik interpretieren und anwenden - Leseförderung mit der Onlineverlaufsmessung Levumi. Forschung Sprache, 6\(2\), 84-91.](#)

Freie LVD-Tests im Netz

www.levumi.de

[Lernlinie – LVD aus dem Projekt RIM](#)

7.3.2 Die Förderebenen des MTSS

Das Konzept RTI ist meist mit einem mehrstufigen Fördersystem verbunden. Aktuell werden diese mehrstufigen Fördersysteme in den USA, in Finnland und in Deutschland in Modellprojekten beispielsweise im Rügener Inklusionsprojekt verbunden (Björn et al., 2018; Voß, et al., 2016). Voraussetzung für ein mehrstufiges Fördersystem ist, dass alle Ressourcen des Schulbezirks für spezifische Fördermaßnahmen, Förderschulen, SchulbegleiterInnen und inklusive Schulen neu aufgeteilt und vernetzt werden. Aktuell gibt es in vielen Schulen in Deutschland unterschiedliche, meist zeitlich befristete Maßnahmen, Fördertöpfe für spezifische Gruppen, welche von verschiedenen Kostenträgern getragen werden. Ziel eines MTSS ist es, diese Maßnahmen von der Struktur her aufzulösen und in einem neuen formalen, aber zusammenhängenden System zu bündeln. Aufgrund unterschiedlicher Interessenslagen von Förderschulen, allgemeiner Schule, Schulsozialarbeit, der Schulverwaltung usw. ist dies in Deutschland nur in Einzelfällen gelungen.

In Abbildung 13 ist ein dreistufiges Mehrebenenfördersystem als Pyramide (Hartke, 2017) dargestellt. Dieses System beginnt in Ebene I im regulären Unterricht und geht bis zu Ebene III mit einer besonderen Unterstützung für einzelne SchülerInnen. Während auf der unteren Ebene die Unterstützung des allgemeinen Systems ausreicht, nimmt pro weiterer Ebene die Intensität der Unterstützung zu. Umso höher die Ebene, umso lehrkraftzentrierter,

systematischer, direkter und häufiger erfolgt die Unterstützung (Fuchs, 2006). Das MTSS ist dabei ein offenes System, in welchem die Schule oder der Bezirk die zusätzlichen Fördermaßnahmen organisieren. Welche Fördermaßnahmen und Unterstützungssysteme für welches Kind gewählt werden, legen die Schule beziehungsweise die einzelnen Teams fest. Daher können die MTSS in der Praxis unterschiedliche Maßnahmen enthalten, je nach Ausrichtung der Schule und nach Bedarf der einzelnen SchülerInnen. Empfohlen wird, dass die jeweilige Maßnahme evaluiert wird und auch theoretisch und empirisch bisher als sinnvoll und wirksam belegt ist. Insbesondere in der Sonderpädagogik gibt es durchaus veraltete und auch nie wirksame Verfahren, wie beispielsweise Facilitated Communication für Kinder mit Autismus (Jacobson, Mulick & Schwartz, 1995; Probst, 2003) oder Lautgebärden für den Leseunterricht bei Kindern mit Lernschwierigkeiten (Walter, Malinowski, Neuhaus, Reiche & Rupp, 1997), die in der Praxis, bei Elternverbänden und auch Verlagen immer noch sehr beliebt sind. Es ist somit zu fragen, welche besonderen Maßnahmen man vor dem Hintergrund der wenigen zusätzlichen Ressourcen und Zeit in der Schule verwendet. Die Empfehlung der empirischen Bildungsforschung ist daher, evidenzbasierte Verfahren, deren Wirksamkeit bewiesen ist, eher einzusetzen als Verfahren, zu denen es keine Studien gibt (Wember, 2015; Kuhl et al., 2017). Da es aber auch im sonderpädagogischen Bereich nie für alle Problemlagen evidenzbasierte Verfahren oder theoretisch begründete Empfehlungen geben wird, bleibt eine Abwägung der Verfahren und Praktiken für eine optimale pädagogische Entscheidung immer dem Team überlassen (Voss, 2017).



Abbildung 13 Dreistufiges Mehrebenenfördersystem

Die Idee des MTSS ist es, sonderpädagogische Unterstützung in der regulären inklusiven Schule zu verankern und klare Verantwortungsbereiche zu definieren, um die Kooperation in der Praxis zu vereinfachen. Dies kann je nach Ausstattung und Schwerpunkt unterschiedlich sein. In den drei Ebenen ist daher die Herausforderung, einerseits die beschränkten Ressourcen der Sonderpädagogik transparent, effektiv und nachvollziehbar in die inklusive Schule zu implementieren (Meijer, 1999), ohne andererseits Doppelstrukturen oder Bereiche ohne Verantwortung zu schaffen. Um wenigen Kindern auch weiterhin den vollen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zu ermöglichen, gibt es die Ebene III, welche unter der Leitung der sonderpädagogischen Lehrkraft möglichst inklusiv organisiert wird. Die Ebenen I und II befinden sich unter der Leitung der allgemeinen Lehrkraft. Ebene I ist ein hochwertiger und inklusionsorientierter Unterricht. Er wird von der Regelschullehrkraft gestaltet und auf dieser Ebene gibt es keine zusätzlichen Ressourcen. Ebene II beinhaltet zusätzliche Ressourcen, Förderstunden, Maßnahmen und Unterstützungen, um präventiv

Lernschwierigkeiten zu identifizieren oder erhöhten Unterstützungsbedarf kurzzeitig zu gewährleisten. Durch Feststellungsdiagnostik werden SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten identifiziert und können dann zeitlich befristet auf Ebene II adaptiv gefördert werden. Die Ebene II können bis zu 20% der SchülerInnen in Anspruch nehmen. Die Förderung auf Ebene II kann durch Lernen in Kleingruppen wie in den amerikanischen Empfehlungen (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2019) oder auch in Binnendifferenzierung und offenen Lernformen mit passenderem Fördermaterial und Unterstützungen organisiert werden. Ebene II ist die wesentliche Neuerung im MTSS. Für diese sind eine pädagogische Einigung und ein gutes Zusammenspiel aller Beteiligten notwendig. Daher ist es wichtig, dass die zusätzlichen Fördermaßnahmen konzeptuell auf Ebene II beginnen und fließend zu Ebene III übergehen können. Die Zuteilung zu den einzelnen Ebenen erfolgt anhand einer datenbasierten Entscheidung aller Beteiligten und wird halbjährlich evaluiert.

Arbeitsauftrag

Beschreiben Sie das Ebenenmodell in eigenen Worten. Was sind die Vor- und Nachteile eines Mehrebenensystems? Warum wurde ein solches Modell in Deutschland noch nicht flächendeckend eingeführt?

Literaturempfehlung

Hartke, B. (2017). *Handlungsmöglichkeiten Inklusion: Das Rügener Inklusionsmodell*. Kohlhammer.

<https://www.rim.uni-rostock.de>

[Huber, C. & Grosche, M. \(2012\). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 312-322.](#)

7.3.3 Diagnostik im RTI-Ansatz

Die Diagnostik besteht im RTI-Ansatz aus zwei verschiedenen Linien und Instrumenten. Die erste Linie entspricht den bereits in der traditionellen Förderdiagnostik verwendeten Status-tests. Auf der zweiten Linie befinden sich die Instrumente zur Lernverlaufsdagnostik. Während die Statusdiagnostik den Ist-Stand im Vergleich zu den MitschülerInnen aufzeigt und einen breiten Einblick in das Lernprofil des Kindes gewährt, misst die Verlaufsdagnostik einen spezifischen Bereich über die Zeit sensibel. Die Instrumente umfassen daher zwei Seiten derselben Medaille und sind notwendig für eine umfassende Einschätzung der vergangenen und zukünftigen Entwicklungsschritte des Kindes in der inklusiven Schule.

Im Rügener Inklusionsmodell werden an allen zwölf Grundschulen der Insel Rügen die drei Ebenen des RTI-Modells in den vier Lernbereichen Deutsch, Mathematik, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung umgesetzt und erfolgreich evaluiert (Hartke, 2017). In halbjährlichen Abständen finden Messungen in jedem der vier Lernbereiche statt, um die angemessene Passung von Unterrichtsvermittlung und individuellem Leistungszuwachs festzustellen. Dies bedeutet, dass die Ebenen und das damit verbundene Stufenmodell in den vier Lernbereichen unabhängig voneinander vergeben werden. Das Kind kann daher in einem Lernbereich auf der Ebene II und in den anderen Lernbereichen auf der Ebene I sein. Ebenso können die verschiedenen Zuteilungen der Ebenen wechseln. Für die **Statusdiagnostik** werden breite Kompetenztests und Screenings durchgeführt, welche eine vergleichende Norm anbieten. Anhand des Vergleiches mit der Norm können dann Kinder unter dem **Prozentrang 16** (2. Standardabweichung eines Tests) als Kind mit Risiko in einem der

Bereiche Deutsch, Mathematik, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung identifiziert werden. In Abbildung 14 ist diese Identifikationsentscheidung dargestellt. Die Stufenzuteilung ist mit dem Vorgehen bei der traditionellen Förderdiagnostik vergleichbar, da auch hier Statusdiagnostik eingesetzt wird, um die aktuelle Lernausgangslage zu beschreiben und Förderempfehlungen daraus abzuleiten. Genau dies passiert auch im RTI Modell, nur dass hier nicht über den Schulort und externe Maßnahmen entschieden wird, sondern alle Ressourcen in der inklusiven Schule bereits vorhanden sind und in Form der Ebenen organisiert werden.

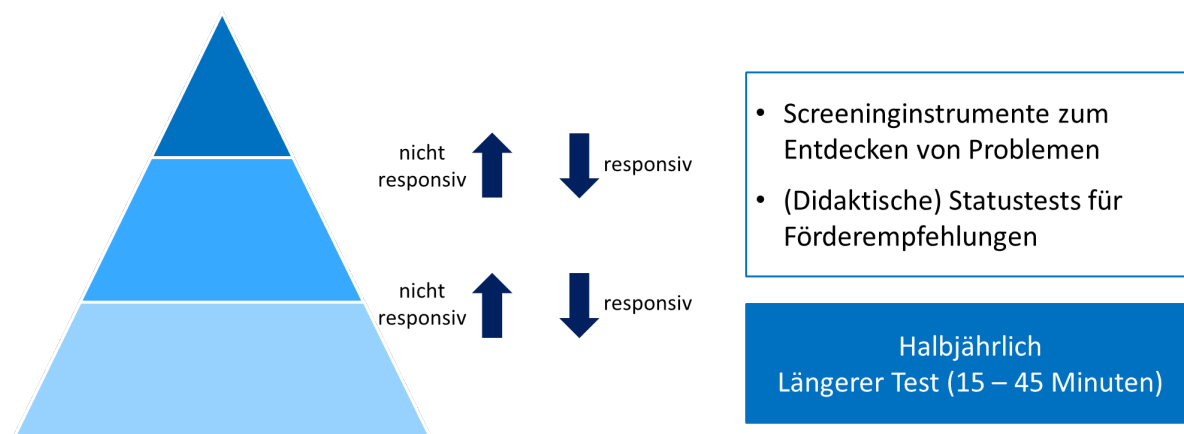


Abbildung 14 Veränderung der Ebenen anhand von Statusdiagnostik

Die traditionelle Förderdiagnostik mit Statusdiagnostik wird im RTI Modell insbesondere auf Ebene II und III mit der Evaluierung der Fördermaßnahmen durch Verlaufsdagnostik erweitert. Dies ist in Abbildung 14 symbolisiert. Nachdem die Förderziele und jeweiligen Maßnahmen halbjährlich festgelegt wurden, ist das wesentlich Neue im Response to Intervention Ansatz, dass nun mit mehreren kurzen formativen Tests der Lernfortschritt dokumentiert und begleitet wird. Ziel der Förderebene II ist ein präventives Handeln. Die Schwierigkeiten sollen durch weitere Maßnahmen präventiv gelöst werden und somit nur kurzzeitig auftreten. Hat das Kind daher das Förderziel erreicht und wurden wesentliche Lernschritte in der Lernverlaufsdagnostik dokumentiert, kann das Kind auch auf die Ebene I zurückwechseln. Die Hoffnung ist, dass durch ein solches Unterstützungssystem der allgemeine Matthäus- („Wer viel hat, dem wird gegeben, wer wenig hat, dem wird genommen“) oder Schereneffekt in der Schule ausbleibt oder vermindert wird und Kinder mit geringeren Chancen aus benachteiligten Familien einfacher als vorher eine positive Schulkarriere starten. Die verschiedenen Ebenen des MTSS sind daher möglichst flexibel, um präventiv handeln zu können. In Abbildung 14 ist dies durch die Pfeile symbolisiert. **Nicht responsiv** bedeutet, dass die aktuelle Passung zwischen Unterricht beziehungsweise Förderung und dem aktuellen Bedarf nicht ausreicht und das Unterstützungssystem erweitert beziehungsweise verstärkt werden sollte. **Responsiv** steht für eine aktuelle Passung zwischen Förderung und Bedürfnis. Hier kann nach Erreichen des Förderzieles geprüft werden, ob weniger Unterstützung möglich ist und die Ebene gewechselt werden kann.

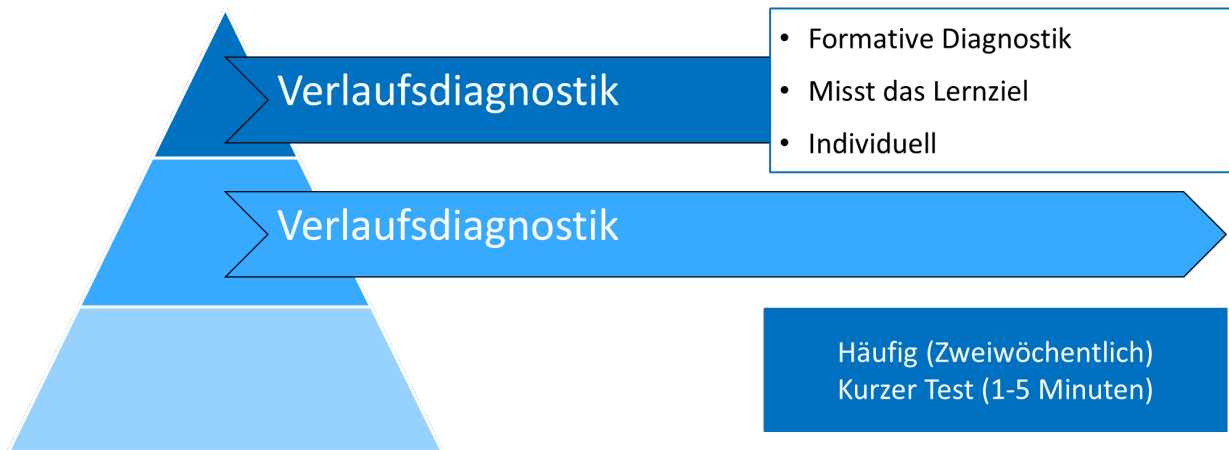


Abbildung 15 Verlaufsdagnostik als begleitende Lerndokumentation

Neben der Statusdiagnostik, welche für die Auswahl der Förderziele und die Messung des aktuellen Leistungsstandes wichtig ist, ist die (Lern-)Verlaufsdagnostik (LVD) im Lernen und in der emotionalen und sozialen Entwicklung der zweite wichtige Baustein im RTI Konzept. Die Verlaufsdagnostik dokumentiert die Lernentwicklung und prüft, ob das Lernziel erreicht werden kann. Mittels der Rückmeldungen kann das Lehrkräfteteam entscheiden, ob die aktuelle Förderung gelingt oder ob Anpassungen oder andere Maßnahmen notwendig sind. Generell kann die Verlaufsdagnostik auf allen Ebenen eingesetzt werden, wenn an längeren Kompetenzen bei den Förderzielen gearbeitet wird. Auf Ebene I wäre dies beispielsweise eine LVD zum sinnverstehenden Lesen, welche alle 6-8 Wochen die Lernfortschritte begleitend evaluiert. Auf Ebene II und III kann der Einsatz der LVD auch häufiger sinnvoll sein, um spezifische Maßnahmen mit dafür sensiblen LVDs zu evaluieren. Dies wäre beispielsweise ein Training im Addieren im 20er Raum, welches mit einer LVD begleitet wird, welche nur diesen Bereich misst, um auch kleine Lernfortschritte zu dokumentieren und positiv rückzumelden.

Welche Verfahren in der Praxis zum Einsatz kommen und wie konkret Förderdiagnostik und Förderung im jeweiligen MTSS vor Ort verschränkt werden, sind offene Fragen. Aktuell sind nur wenige Ansätze dokumentiert und für Außenstehende einsehbar.

Arbeitsauftrag

Beschreiben Sie die unterschiedlichen Formen der Diagnostik, deren Zweck und wie die Diagnostik mit der Förderung im RTI Modell verschränkt ist.

Video

[Mehrstufiges Fördersystem - Der Response to Intervention Ansatz \(RTI\)](#)

Literaturempfehlung

Kuhl, J., Vossen, A., Hartung, N. & Wittich, C. (Hrsg.) (in Druck) *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der inklusiven Grundschule*. Reinhardt.

Gebhardt, M. & Jungjohann, J. (2020). Analyse der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Prozesse der Förderdiagnostik. In: U. Heimlich & F. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten: Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 367- 380). Kohlhammer.

7.3.4 Kritik am RTI

Die meisten Kritiken beziehen sich auf den RTI Ansatz und nicht auf eine MTSS Struktur. Häufig wird der empirische und datenbasierte Ansatz an sich kritisiert. Diese Kritik bezieht sich meist nicht auf einzelne Implementationsstudien oder Instrumente, sondern auf den Formalisierungsgrad und die Bevorzugung evidenzbasierter Interventionen. Diese können das LehrerInnenhandeln und dessen Wahrnehmung negativ beeinflussen und es kann zu möglichen Stigmatisierungseffekten kommen:

„Es reicht aus meiner Sicht ein Blick auf das Wording dieses Konzeptes, um das zuvor beschriebene Unwohlsein hervor zu rufen“ (Amreihn, 2015, S. 7).

„In this paper, I argue, however, that RTI is not so much a reform but a tactic, aimed at returning to the status quo of segregated special education and reinvigorating many of the foundational assumptions of traditional special education practice“ (Ferri, 2012, S. 863).

RTI stammt aus der Sonderpädagogik und der pädagogischen Psychologie. Im Kern des RTI Konzeptes geht es darum, wie man Kinder, welche bisher nicht ausreichend gefördert wurden, unterstützen kann. Die Kritik bezieht sich weniger auf die konkrete Umsetzung des Modells, sondern auf die Frage, inwiefern sonderpädagogische Maßnahmen in der Inklusion überhaupt noch benötigt werden, ob andere Formen der Unterstützung nötig sind und ob man diese überhaupt in einer perfekten inklusiven Schule noch braucht. Diese Kritik wird daher meist auf einer theoretischen und normativen Ebene geführt. Diese Diskussion ist generell berechtigt. Man sollte diese grundsätzliche Diskussion über die Ausrichtung und Notwendigkeit aber über alle Finanzierungsarten und Unterstützungsformen führen. Das Problem hierbei ist, dass es aktuell wenige bis keine Vergleichsmöglichkeiten gibt. Gegenwärtig liegen neben dem Rügener Inklusionsmodell nur Schulversuche als evaluierte Modelle der Inklusion vor. Ansonsten gibt es im Feld eine Vielzahl an Praxismodellen, welche weder erforscht noch dokumentiert oder evaluiert sind. Aus Sicht der empirischen Bildungsforschung ist es daher notwendig, pädagogische Praxis, Einstellungen und das Finanzierungssystem einzeln zu erforschen, aber im Gesamten zu evaluieren. Weitere Modelle werden daher in dieses Buch eingefügt, falls sie dokumentiert und empirisch quantitativ evaluiert vorliegen.

8. Evidenz und die Frage nach der Wirksamkeit in der Pädagogik

Arbeitsauftrag

Bevor Sie den Text weiterlesen! Beantworten Sie kurz schriftlich folgende Fragen:

Was sind die Aufgaben von Wissenschaft? Welche Ergebnisse und Erkenntnisse der Wissenschaft benötigt die schulische Praxis? Inwieweit kann man in der schulischen Praxis selbst wissenschaftlich handeln?

Video

[Die Rolle von Evidenz in der Sonderpädagogik](#)

Die Wissenschaft beinhaltet neben grundlegenden Fragestellungen auch Fragen zu Anwendung und Wirksamkeit. Mehrere WissenschaftlerInnen versuchen in mehreren Studien, auch diese Fragen möglichst genau und endgültig zu klären. Dabei kann ein Gegenstand oder eine Methode zwar nicht endgültig geklärt werden ([Kritischer Rationalismus](#)), aber man kann sich in der Wissenschaft meist nach längerer Zeit auf einen Konsens einigen. Evidenz bezieht sich dabei auf die Nachweisbarkeit und Effektivität von bestimmten Maßnahmen und Interventionen, welche für die Praxis eine Bedeutung haben.

Für das Fach **Medizin** ist beispielsweise in der Praxis die Frage notwendig, welche Medikamente oder Praktiken positive, negative oder keine Wirkungen haben. Diese Frage nach der Wirksamkeit wird in der Medizin unter dem Aspekt der [evidenzbasierten Medizin](#) geklärt, um in mehreren Studien zu klären, ob ein Impfstoff oder andere Medikamente besser sind als ein eingesetztes Placebo in der Kontrollgruppe bei Verblindung der Untersuchungspersonen und der VersuchsleiterInnen. Hierbei gibt es auf der einen Seite auch immer kritische Streitfälle, bei denen sich verschiedene Studien widersprechen und die Ergebnisse unklar sind. Aber es gibt auch genügend Beispiele, bei denen die wissenschaftliche Forschung relativ eindeutig ist und die Ergebnisse von der Praxis und Politik ignoriert werden. Ein Beispiel ist, dass es aktuell nicht nachvollziehbar ist, warum in Deutschland einige Krankenkassen Behandlungen der [Homöopathie](#) zahlen. Bisher konnte die Wirksamkeit von [Homöopathie nicht bestätigt werden](#). Obwohl das Thema wissenschaftlich relativ gut erforscht ist, werden diese Erkenntnisse nicht oder kontrovers in der gesellschaftlichen Diskussion aufgenommen. Jan [Böhmermann hat am 13.06.2019](#) diesem Thema eine interessante Sendung gewidmet. Aber nicht nur in der Medizin gibt es nicht wirksame oder schädliche Medikamente und Therapien, sondern auch in der Pädagogik können Maßnahmen keine Effekte erzielen, sondern sogar negative Auswirkungen haben. Ein Beispiel für eine negative Maßnahme ist das Umschulen [von LinkshänderInnen](#). Dies hat für die Betroffenen keinen ersichtlichen Vorteil, außer dass sie sich so der Welt der RechtshänderInnen anpassen. Für die Betroffenen selbst ist dies ein unnötiges Training, welches gegen die natürliche Ausprägung der Händigkeit geht und daher auch negative Effekte für die Betroffenen haben kann.

Während man Medikamente freiwillig einnehmen kann, wird Pädagogik meist von der Bildungsinstitution ausgewählt und fast immer staatlich verordnet oder zumindest gefördert. Auch eine private Schule wird beispielsweise vom Staat gefördert und bezuschusst.

Daher ist die Frage nach wirksamen Methoden auch in der **Pädagogik** eine wichtige Frage, allein um ein Argument zu haben, warum und wofür öffentliche Gelder ausgegeben werden. In Deutschland besteht eine Schulpflicht und der Staat entscheidet, welche Schulen er zulässt und welche privaten Schulen er nicht zulässt. Die Maßnahmen und ihre Wirksamkeit in der Schule gehen daher alle BürgerInnen etwas an, entweder als Betroffene oder als BürgerInnen in einem freien demokratischen Staat. Umso erstaunlicher ist es, dass man

unter den Begriffen Evidenzbasierung und Wirksamkeit in der Bildungsforschung, im Vergleich zur Medizin, relativ wenige abgesicherte Erkenntnisse hat und auch die Prüfungszulassungen und Strategiewechsel nicht empirisch begleitet, untersucht und evaluiert werden müssen. Diese Frage kann und muss man auch für das Schulsystem an sich stellen und man erkennt dann, dass viele Grundpfeiler des deutschen Schulsystems wie beispielsweise die verschiedenen Schularten (Förderschule, Grundschule, Haupt- bzw. Mittelschule, Realschule, Gymnasium) nur historische Entscheidungen und Setzungen sind, die man ohne theoretische Argumente und empirische Grundlagen demokratisch legitimiert weiterführt. Insbesondere für die **Sonderpädagogik** ist die Frage nach der Evidenz eine notwendige, da ja sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen entweder zu den bestehenden pädagogischen Konzepten in der Inklusion hinzukommen oder eine eigene, meist teurere und aufwendigere Maßnahme beinhalten. Für Menschen mit Behinderung und Einschränkungen gibt es zahlreiche Therapieangebote, spezielle Materialien sowie Interventions- und Förderprogramme. Auf diesem Markt gibt es auch Verfahren mit spektakulären Erfolgsversprechungen, aber ohne Wirksamkeitsnachweise (Nußbeck, 2007; Hartmann, 2013).

„In den letzten 30 Jahren haben immer wieder Verfahren für Aufsehen gesorgt, die mit außerordentlich großen Therapieerfolgen verbunden zu sein schienen. Auf der Basis einfacher Erklärungsmodelle wurden relativ eindimensionale Interventionen eingeleitet und von der Lösung bis dahin unlösbar scheinender Probleme berichtet. Allerdings konnten die angeblichen Erfolge häufig nicht empirisch nachgewiesen werden“ (Adam, 2008, S. 500).

Adam (2008) bezieht sich in seinem Beitrag dabei auf die Haltetherapie (Holding Therapy), Gestützte Kommunikation (Facilitated Communication, FC) und die Delphintherapie (Dolphin Assisted Therapy, DAT).

Ein solches Angebot zu machen oder fehlerhafte Versprechen abzugeben ist zwar unredlich, aber nicht für die Gesellschaft generell schädlich. Schädlich sind solche Verfahren erst, wenn sie in Schule und Praxis eingesetzt werden.

Sinnvoll wäre es, dass ausgebildete Lehrkräfte Verfahren mit einem ordentlichen und nachvollziehbaren Wirksamkeitsnachweis von Verfahren ohne diesen Nachweis unterscheiden können. Aktuell wird dies in Studien und in der Forschungsliteratur eher bezweifelt. Heward (2003) gab beispielsweise seinem Artikel die Überschrift "Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education" und argumentierte, dass sich SonderpädagogInnen auf nachweislich unwirksame oder sogar kontraindizierte Annahmen und Konzepte stützen. Eine empirische Studie bei Studierenden zeigte, dass auch Studierende der Sonderpädagogik die Wirksamkeit falsch einschätzten und eine „vergleichsweise hohe Bereitschaft zum Einsatz ineffektiver Verfahren“ ([Hintz & Grünke, 2009](#), S. 45) äußerten.

Kuhl und Euker (2016) sehen daher die LehrerInnenausbildung in der Pflicht. Sie definieren Evidenz dann als bedeutsam, wenn ein empirisch erbrachter Nachweis der Wirksamkeit vorliegt. Daher sollten Studierende und Lehrkräfte wissenschaftliche Nachweise erkennen und keine fragwürdigen Konzepte verwenden.

Ziel des Konzeptes „[Evidenzbasierte Praxis](#)“ (Evidence-based Practice; EbP) ist es, nur solche Methoden und Verfahren zu verwenden, bei denen in wissenschaftlichen Studien nachgewiesen wurde, dass sie zum einen das Interventionsziel erreichen und zum anderen im Vergleich zu anderen Methoden und Verfahren effektiver sind. Zur Beurteilung sind die Kriterien Effektivität, interne Validität und Effizienz wichtig (Nußbeck, 2007; Kuhl & Euker, 2016):

- Effektivität beurteilt die Wirksamkeit im Gesamten in Bezug auf das Feld ([ökologische Validität](#)).
- Die interne [Validität](#) beurteilt die Wirksamkeit einzelner Faktoren der Maßnahme im experimentellen Setting.

- Effizienz beschreibt das Verhältnis von Aufwand zu Erfolg einer Maßnahme.

Aber nicht alle ForscherInnen der Sonderpädagogik unterstützen die evidenzbasierte Praxis. So gibt es auch einen Herausgeberband von Ahrbeck, Ellinger, Hechler, Koch und Schad (2016), in welchem argumentiert wird, dass die Verbesserung der Praxis durch Evidenzbasierung eine Illusion sei und der Sonderpädagogik damit die Gefahr drohe, ihren primären pädagogischen Anspruch aufzugeben. Eher eskaliert ist die Diskussion durch die Publikation eines sogenannten [Fakeartikels von Ellinger und Koch](#), der in der nicht peer-reviewten Zeitschrift für Heilpädagogik (Koch & Ellinger, 2016) erschien. Während [ein regulärer Fakeartikel meist computergeneriert](#) ist und Unzulänglichkeiten im Peer Review aufdecken will, ist das Anliegen [von Ellinger, suboptimale Entwicklungen an der Universität zu kritisieren](#). Daher wird diese Diskussion von unterschiedlichen Seiten mit unterschiedlichen Gewichtungen geführt.

Mit dieser Fachdiskussion geht die Frage einher, inwieweit quantitativ-empirische Forschung aber auch qualitative-empirische Forschung benötigt wird. Ebenso wie deren Erkenntnisse angewendet, gelehrt und interpretiert werden sollten. Kuhl et al. (2017) einigten sich für die TU Dortmund auf einen Standpunkt der empirischen Inklusionsforschung und vertreten die Auffassung, dass die Übertragung von Erkenntnissen empirischer Studien in die sonderpädagogische Praxis positive Resultate verspricht. Das Konzept der Evidenzbasierung ist dann nützlich und in der Praxis brauchbar, wenn es die Komplexität von Entscheidungen in pädagogischen Handlungsfeldern berücksichtigt und eine grobe Richtlinie sowie Vorschläge für die eigenen Handlungsentscheidungen bietet.

Arbeitsauftrag

Beantworten Sie kurz schriftlich folgende Fragen:

Was ist Validität? Was ist Evidenz? Was ist evidenzbasierte Praxis und wie könnte man eine solche Praxis realisieren?

Erörtern Sie die Vorteile und Nachteile einer evidenzbasierten Praxis.

Literaturempfehlung

[Kuhl, J. \(2020\). "Wahrscheinlich wirkungsvoller" - Warum Evidenzbasierung nicht alles, aber wichtig ist.](#) In: DIFGB - Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.). *Evidenzbasierung - Kontroverse im Kontext von Autismus-Spektrum-Störungen und Geistiger Behinderung* (S. 28–36).

Kuhl, J. & Euker, N. (2016). *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung*. Hogrefe.

[Kuhl, J., Gebhardt, M., Bienstein, P., Käßler, C., Quinten, S., Ritterfeld, U., Tröster, H. & Wember, F. \(2017\). Implementationsforschung als Voraussetzung für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis. *Sonderpädagogische Förderung*, 62\(4\), 383-393.](#)

8.1 Grundlagen der empirischen Bildungsforschung

In der Bildungsforschung kam die verstärkte Verwendung der empirischen Forschungsmethoden, im Vergleich zur Medizin, erst relativ spät. So wurde die sogenannte „empirische Wende“ insbesondere durch die für die damalige Zeit überraschend schlechten Ergebnisse der PISA 2000 und die darauffolgende Diskussion beeinflusst. Dies führte beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) auch zur Veränderung der

Forschungsfinanzierung für Bildungsforschung und das Rahmenprogramm für empirische Bildungsforschung wurde aufgelegt ([Buchhaas-Birkholz, 2009](#)).

„Forschung im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung untersucht Voraussetzungen, Bedingungen und Prozesse von Bildung sowie Wirkungen von Bildungsangeboten. Sie führt zu empirisch gesicherten, verallgemeinerbaren Erkenntnissen und macht sie der Bildungspolitik und der Bildungspraxis zugänglich. Sie verknüpft exzellente Grundlagenforschung mit anwendungsorientierter Forschung und zeichnet sich durch ihre Problemlösungsorientierung aus“ (BMBF, 2018).

Dies erzeugte eine breitere Finanzierung der Bildungsforschung an den Universitäten, welche auch in die inklusive Bildungsforschung floss.

Generell sind der Einsatz der empirisch quantitativen Methodik und der nachvollziehbare Studienaufbau eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung, um Evidenz zu generieren. Insbesondere Studien im Feld sind notwendig, um empirische Erkenntnisse zu erhalten. Wember (2015) unterschied für die (Sonder-)Pädagogik folgende Studienmodelle nach ihrer Wertigkeit:

1. vollständig randomisierte und doppelt blind durchgeführte Vergleichsstudien
2. Studien mit Vergleichsdaten oder Kontrollgruppen, nicht randomisiert
3. kontrollierte Fallstudien, Prä-Posttest, Gruppenstudien ohne Kontrollgruppe
4. deskriptive Einzelfall- oder Gruppenstudien ohne Kontrollbedingungen
5. Praxisberichte oder Empfehlungen von Experten

Im optimalen Fall werden Studien zufallsgezogen (randomisiert) erhoben und weder der/die VersuchsleiterIn noch die VersuchsteilnehmerInnen wissen, ob sie in der Versuchs- oder der Kontrollgruppe sind. Dies ist jedoch bei den meisten pädagogischen Methoden in der Praxis fast nicht umsetzbar. Eine Möglichkeit bieten hier Interventionen oder Tests, die am Computer durchgeführt werden und bei denen der Computer auch die zufällige Zuteilung nach den Gruppen vornimmt. Ein Beispiel ist hierfür die Untersuchung der sozialen Partizipation von Kindern in inklusiven Klassen anhand von fiktiven MitschülerInnen. Es zeigte sich hierbei, dass der/die fiktive MitschülerIn mit Down Syndrom auch nach Kontrolle mehrerer Zusatzvariablen am wenigsten zum/r SitznachbarIn gewählt wurde ([Huber, Gerullis, Gebhardt & Schwab, S, 2018](#)) und Lehrkraftfeedback bei der SitznachbarInwahl mehr Einfluss hatte als das Spielverhalten ([Huber, Gebhardt & Schwab, 2015](#)).

Die zweite Kategorie schließt alle größeren Schulvergleichsstudien ein, welche keine Verblindung haben können. Dies können (Quasi-)Experimente oder Querschnittsstudien wie PISA, PIRLS usw. oder Längsschnittstudien wie NEPS sein. Hier werden Schulen (zufällig oder nicht zufällig) ausgewählt und miteinander oder im Vergleich zu einer Kontrollgruppe verglichen. Ein Beispiel für eine solche vergleichende Studie ist die Untersuchung zur Einstellung zur Integration von [Gebhardt, Schwab, Reicher, Ellmeier, Gmeiner, Rossmann & Gasteiger-Klicpera \(2011\)](#). In dieser Studie wurden verschiedene Schularten und LehrerInnenausbildungen miteinander verglichen. Einschränkend hinzufügen muss man jedoch, dass die Schulen für diese Studie nicht randomisiert gezogen wurden, wie dies bei großen Vergleichsstudien möglich ist. Eine randomisierte Ziehung setzt aber auch voraus, dass Schulen nach der Ziehung auch teilnehmen. Dies befürwortet die Schuladministration aber, wenn überhaupt, nur für die großen vergleichenden Studien, wenn diese von der Regierung unterstützt werden. Da dies meist in der Bildungsforschung nicht der Fall ist, kann man das Argument der Randomisierung vernachlässigen und hofft, dass sich Auswahleffekte durch eine größere Anzahl und eine Gleichbehandlung aller Schulen im System

herauspartialisieren. Daher spielt die zufällige Ziehung für Interventionsstudien oder computergestützte Experimente eine wichtigere Rolle als bei vergleichenden Studien im Feld. Die dritte Kategorie entspricht der Kategorie zwei, außer dass ebenfalls die Kontrollgruppe fehlt und die Ergebnisse daher nicht oder nur sehr eingeschränkt mit denen anderer Studien vergleichbar sind. Alle Studien der Kategorien eins, zwei und drei sind mittels Interferenzstatistik auswertbar. Dies bedeutet, dass man eine [statistische Signifikanz](#) angeben kann, um zu bestimmen, ob ein Effekt überzufällig ist. Ebenso kann man die Effektstärke angeben, welche man mit ähnlichen Studien vergleichen kann.

Die Kategorien vier und fünf dienen vorwiegend der Dokumentation und sind wichtige Erkenntnisse für den aktuellen Forschungsprozess. Sie haben für die Frage nach einer generalisierten Wirkung auf das Konstrukt oder gar im Feld nur wenig bis keine Aussagekraft. Für PraktikerInnen sind daher meist nicht einzelne Studien richtungsweisend, sondern der Konsens, der sich aus der Interpretation mehrerer Studien in der Scientific Community bildet. Hierfür sind insbesondere [systematische Reviews](#), welche nach spezifischen Kriterien Studien suchen und vergleichen, und [Metastudien](#), welche die [Effektstärken](#) der Studien verrechnen, wichtige Studien zur Übersicht.

Arbeitsauftrag

Erörtern Sie, warum Lehrkräfte wissenschaftliche Studien beurteilen sollen. Welche Studien gibt es und auf was sollte man bei der Interpretation der Ergebnisse achten?

Video

[Korrelation und Effektstärke – Grundlagen Diagnostik](#)

Empfehlung

Video zur Frage nach Korrelation oder Kausalität in Studien von [MaiLab am 27.06.2018](#)

8.2 Hattie und die Folgen

John Hattie hat mit seinem Buch „[Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning](#)“ (2012) einen umfangreichen Vergleich mehrerer Metastudien vorgelegt und in den Medien sowie bei Lehrkräften ein breites Echo darauf enthalten. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer haben das Buch unter dem Titel „Lernen sichtbar machen“ ins Deutsche übersetzt und vorgestellt (Siehe Videoempfehlung weiter unten).

Kernelement der Studie von Hattie ist, eine Synthese der bestehenden Metaanalysen und hierfür Primärstudien zu gruppieren und zu verrechnen sowie didaktisch gelungen zu beschreiben und mittels Graphik geschickt für Lehrkräfte aufzubereiten. So wurde durchgehend die Effektstärke [Cohens D](#) für alle Faktoren gewählt, um die Werte als standardisierte Werte vergleichen zu können.

Wichtig für eine Interpretation von Effektstärken in Metaanalysen ist es, dass man genügend gute und aussagekräftige Studien zu dem jeweiligen Thema hat. Sollte dabei, wie beispielsweise bei RTI, die direkte Umsetzung nicht gleich oder sehr ähnlich sein und sollten zudem die Schulsysteme zwischen den jeweiligen Ländern einen Unterschied machen, muss man dies in der Metaanalyse mitberücksichtigen und benötigt eine ausreichende Anzahl an Primärstudien zu den verschiedenen Umsetzungen von RTI in den verschiedenen Ländern.

Aktuell hat [RTI mit \$d = 1.29\$](#) einen sehr guten Wert, während der [gemeinsame Unterricht berechnet an den alten amerikanischen Metaanalysen eine Effektstärke von \$d = 0.27\$](#) hat.

Wember (2015) interpretiert in seinem Artikel diese niedrigen Effekte des gemeinsamen Unterrichts folgendermaßen:

„Inklusive Beschulung“ gehört, relativ zu anderen Schulreformen betrachtet, zu den erfolgreichen Programmen, aber solche Reformen können in ihrer Unspezifität und allgemeinen Verbreitung auf alle Schulen grundsätzlich nicht die Wirkungen von spezifischen Programmen erzielen, die etwa gezielt das Lesen fördern und die Auswirkungen mit Lesetests messen“ (Wember, 2015, S. 464).

Bei der Interpretation der Daten müssen daher sowohl die Anzahl und Qualität der Studien sowie mögliche Störeinflüsse und die Wirkungsweise der Maßnahme in den Blick genommen werden. Für den sonderpädagogischen Arbeitsbereich gibt es daher aktuell noch relativ wenige Studien, um spezifische Arbeitsweisen und Methoden in der inklusiven Schule direkt vergleichen zu können. Insgesamt ist aber positiv festzuhalten, dass die Hattie Studie insbesondere für Laien und PraktikerInnen erstmalig die Zugänglichkeit und das Interesse an wissenschaftlichen Studien erhöht hat. So wird nun auch von Schulverwaltung und Administration eher die Notwendigkeit empirischer Studien gesehen, als es vor der Hattie Studie der Fall war.

Arbeitsauftrag

Was ist eine Effektstärke?

Was bedeutet dies für Ihre pädagogische Praxis?

Vergleichen Sie die Effektstärken Cohens d von mehreren Faktoren und interpretieren Sie die Aussage des Vergleichs.

Empfehlung

Video von John Hattie [Why are so many of our teachers and schools so successful?](#) am 22.11.2013

Video von Klaus Zierer [Lernen sichtbar machen](#) am 14.11.2013

Weitere Internethinweise

<https://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Wiki>

https://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Reaktion_auf_Intervention

https://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/response_to_intervention

9. Open Science

[Open Science](#) bedeutet, dass die Forschung und deren Ergebnisse transparent, nachvollziehbar, offen und auch reproduzierbar sind (Cock et al., 2018). Dies heißt, dass alle Bereiche der Forschung frei und zugänglich sein sollten. Erst wenn Fragestellung, Methode (Open Methodology), Daten (Open Data), der fertige Artikel (Open Access), der Reviewprozess (Open Peer Review), das Produkt (Open Source) sowie die Bildungsmaterialien (Open Education) frei sind, können Außenstehende auch außerhalb der Universität die Forschung und deren Produkte nachvollziehen (Watson, 2015).

Open Science ist ein relativ neues Schlagwort und wird längst noch nicht als allgemeiner Standard beim wissenschaftlichen Arbeiten gesehen. Mittlerweile empfiehlt auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG (2019) in ihren [Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis](#) das FAIR-Prinzip („Findable, Accessible, Interoperable, Re-Usable“) für die Forschungsdaten und zentralen Materialien (Instrumente) in Archiven und Repositorien. Damit wird es möglich, dass auch andere WissenschaftlerInnen die Daten sowie Ergebnisse prüfen und auch die Studie an sich [replizieren können](#). Dies ist notwendig, da sich nicht alle Ergebnisse in replizierter Forschung wiederholen lassen und so vielleicht auch ein bestehendes Paradigma geändert werden muss.

Aktuell ist eine Mehrheit der Daten und Forschungsinstrumente der Pädagogik nicht Open Science beziehungsweise sind Ergebnisse der Forschung in Verlagen hinter sogenannten Bezahlschranken veröffentlicht. Dies ist aus zwei Gründen ein Problem. Wenn die Forschung aus öffentlichen Geldern finanziert wurde, bezahlt die öffentliche Hand somit doppelt. Einmal für die Forschung und ein zweites Mal beim Lesen der Forschung in Form der Bibliotheken. Ein zweites Problem ergibt sich, wenn Produkte und Instrumente aus dieser Forschung nicht unter einer freien [CC Lizenz](#), sondern nach dem regulären Urheberrecht veröffentlicht wurden. Dabei kann das Urheberrecht ein Problem sein, wenn eine Weiterbearbeitung ausgeschlossen ist. So sind viele geschützte Instrumente, Tests und Anwendungen veraltet, werden vergessen oder auch nicht mehr benutzt. Eine Lösung ist somit, die Materialien für Forschung und Lehre zu dokumentieren und unter freier Lizenz zu veröffentlichen. Auch die PraktikerInnen in der Schule können so ihre Lehrmaterialien als freie Open Education Resources (OER) entwerfen.

- [Open Access \(OA\)](#) freier Zugang zur wissenschaftlichen Literatur
- [Open Education Ressourcen \(OER\)](#) freie Lehr- und Lernmaterialien

Arbeitsauftrag

Erklären Sie in eigenen Sätzen, was Open Science bedeutet und ob sowie worin der Unterschied zu Science liegt.

Internetempfehlungen

[Open Science Framework](#)

[Open Educational Resources](#)

[Fachportal Pädagogik](#)

Open Access Zeitschriften in der Sonderpädagogik

[Frontiers in Education](#) (Section Special Education)

[Zeitschrift für Inklusion](#)

[Empirische Sonderpädagogik](#)

10. Weitere Konzepte zum Thema Inklusion und Behinderung

Die Sonderpädagogik hat das Ziel, „subsidiär“ zu unterstützen. In einer inklusiven Welt wäre der – vermutlich utopische – Wunsch, dass Lernschwierigkeiten nicht auftreten. Um also das Präventive zu betonen und nicht die remediale Strategie, sind andere gesellschaftliche inklusive Ansätze nötig. Nachfolgend werden verschiedene Konzepte vorgestellt.

10.1 Konzept der leichten Sprache

Der Ansatz der [leichten Sprache](#) zielt auf eine einfache und leicht verständliche Sprache. Das Konzept selbst ist aus der Praxis und deren Bedarf heraus entstanden und mit ihm das erste Regelwerk (Maaß, 2015). Das Problem war oder ist, dass auch staatliche Institutionen für die Informationen für die allgemeine Bevölkerung häufig Fachwörter oder eine komplexe Grammatik verwenden, was Teile der Bevölkerung ausschließt. Der [Verein Netzwerk leichte Sprache](#) hat daher für die Verwendung leichter Sprache verschiedene Regeln zusammengestellt, wie beispielsweise die Verwendung möglichst einfacher und konkreter Wörter, zum Beispiel „Bahn und Bus“ statt „Öffentliche Verkehrsmittel“ ([Leichte Sprache, 2020](#)). Im Jahr 2002 hat sich der deutsche Staat im Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) verpflichtet, Informationen in leichter Sprache zur Verfügung zu stellen. Diese Verpflichtung kommt er auf einzelnen Internetseiten nach:

- [Informationen der Bundesregierung in leichter Sprache](#)
- [Informationen der Bundeszentrale für politische Bildung in leichter Sprache](#)
- [UN-BRK \(2009\) in leichter Sprache](#)

Christiane Maaß von der [Forschungsstelle Leichte Sprache der Universität Hildesheim](#) führt in ihrem Buch [Barrierefreie Kommunikation \(2015\)](#) in die Grundlagen der leichten Sprache ein. Weitere Erklärungen finden Sie auch auf dem [Youtube Kanal der Forschungsstelle Leichte Sprache](#).

Arbeitsauftrag

Lesen Sie den Artikel [„Das Coronavirus und Verschwörungstheorien“ vom 12.06.2020](#) sowie die [Regeln des Netzwerks Leichte Sprache](#) durch und prüfen Sie, ob und wie die Regeln des Netzwerks leichte Sprache angewendet wurden.

10.2 Universal Design und Universal Design of Learning

[Universal Design](#) ist ein internationales Konzept, um Geräte, Systeme und Umgebungen möglichst für alle Personen zu gestalten. Dabei ist man so flexibel, dass der Zugang für alle möglich ist, und auf der anderen Seite denkt man auch an Personen, welche Unterstützungstechnologie benötigen. Universal Design bezieht somit alle Personen von Anfang an ein und unterscheidet sich somit vom Konzept der [Barrierefreiheit](#), welches eher im Nachhinein versucht, die Zugänglichkeit auch für Menschen mit Behinderung zu ermöglichen. In der UN-BRK ist Universal Design definiert als „ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können“ (UN-BRK, 2009, S. 8).

Videoempfehlung

Michael Nesmith [Why We Need Universal Design](#) vom 13.10.2016
Terence Brady [A Paradigm for Maximum Inclusion](#) vom 10.02.2017

Das Konzept [Universal Design of Learning \(UDL\)](#) bezieht diesen Ansatz auf die Gestaltung des Klassenzimmers und die Lehrmaterialien. Während in der traditionellen Pädagogik meist ein Buch oder Material verwendet wurden, welche durch Differenzierung und Anpassung der Lehrkraft für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen angepasst wurden, fragt UDL, ob man nicht schon beim Entwerfen der Lernmaterialien an alle Menschen denken kann. Aus diesem Grund gibt es bei UDL [Guidelines](#), welche der Lehrkraft helfen, die Materialien anzupassen. Hierzu gibt es ein [Video von David Rose](#).

UDL ist ein Designansatz von der Praxis für die Praxis und hat seine Stärken darin, dass man Unterrichtsmaterial und -entwürfe für alle SchülerInnen vorbereitet. Das Konzept ist dann effektiv, wenn es von vielen Personen an einer Schule als Gesamtes umgesetzt und das Material auch getauscht beziehungsweise verbessert wird. Das Neue und Besondere sind daher die verbindenden Richtlinien, welche alle Personen anwenden, und dass man Lernschwierigkeiten und andere Zugänglichkeitsprobleme von Anfang an ins Zentrum rückt. Daher ändert sich die Gestaltung der Materialien fundamental und es sind mehr Hilfen und Unterstützung geplant, welche bei guten SchülerInnen weggelassen werden können. Während reguläres Schulmaterial von dem/der durchschnittlichen SchülerIn einer Klasse her gedacht und meist fertig konstruiert wird, bevor es adaptiert wird, ändert sich diese Blickrichtung auf die SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen.

Exkurs

Der Spielzeughersteller Lego hat schon immer gute und einfache Bauanleitungen verwendet. Vergleicht man aber ältere mit neueren Bauanleitungen (der Polizeistation von [1986](#) von [2020](#)), dann fällt auf, dass die Bauanleitungen deutlich dicker sind, da es mehr Zwischenschritte gibt. Ebenso verwendet Lego bei den Bausteinen viele unterschiedliche Farben, um das Sortieren und Bauen zu erleichtern. Lego setzt bei seinen Sets auf Universal Design, um Neulingen und jungen Kindern ein Erfolgserlebnis zu ermöglichen. Insbesondere für die Verwendung von vielen Farben pro Set wird die Firma LEGO von erwachsenen KäuferInnen kritisiert.

Empfehlung

Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford.

10.3 Assistive Technologien

Werkzeuge und Technologien werden von allen Menschen benutzt, um den Alltag zu erleichtern. Als [assistive Technologien](#) werden technische Hilfsmittel bezeichnet, wenn diese Hilfsmittel Personen mit Behinderung in ihrem Alltag unterstützen, um spezifische Problemstellungen oder Hürden zu überwinden. Meist handelt es sich um eigene Entwicklungen,

damit Betroffene in unterschiedlichen Umgebungen mehr Unabhängigkeit gewinnen. Während ein Gerät als assistive Technologie meist als ein spezifisches Hilfsmittel für eine Behinderung in einer konkreten Situation konstruiert und verwendet wird, wie beispielsweise [Screenreader](#), Rollstühle, Exoskelette, Hörhilfen usw., sind davon Geräte zu unterscheiden, welche nach dem Ansatz des Universal Design für alle geplant und von allen verwendet werden können.

Für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen kann man somit zwar spezifische technische Hilfsmittel im Lernen ebenfalls als assistive Technologien bezeichnen. Meist lassen sich aber Software und Geräte wie Lernprogramme, Lesehilfen, Übersetzungshilfen usw. auch von allen Personen nutzen und werden im pädagogischen Alltag einfach nur als Hilfsmittel bezeichnet.

Capovilla & Gebhardt (2016) beschreiben Assistive Technologien folgendermaßen:

„Die Verbesserung der konkreten Lebensumstände von Menschen mit Behinderung ist eng mit dem technischen Fortschritt verbunden. Der Beginn des systematischen Einsatzes von Technik zur Kompensation behinderungsspezifischer Nachteile fällt mit dem Ende des zweiten Weltkriegs zusammen. Durch die Kriegshandlungen ist die Zahl der Menschen mit Behinderung stark gestiegen. Dadurch sind in den USA, Europa und Japan Bewegungen entstanden, die das Ziel hatten, die schwierigen Lebensumstände der Betroffenen zu verbessern (Moore, 2007). Die eingesetzten Techniken orientierten sich an den Bedürfnissen der Menschen mit Behinderung. Durch prothetische und orthopädische Hilfsmittel sollten die Folgen beeinträchtigter Körper- und Sinnesfunktionen kompensiert werden (Story, Mueller & Mace, 1998). Im deutschen Sprachraum setzte sich für diese Technik der Begriff Rehabilitationstechnik durch, während sich im englischen Sprachraum der Begriff Assistive Technologien (AT) verbreitete (Story, Mueller & Mace, 1998). ...

Während also Universal Design nach einer Gesellschaft strebt, die allen Menschen unabhängig von ihren subjektiven Voraussetzungen offen steht, wird mit Assistiven Technologien versucht, die subjektiven Voraussetzungen von Menschen so zu verändern, dass sie sich autonom und selbstbewusst in eine nicht notwendigerweise behindertengerechte Gesellschaft einbringen können. Da das Ideal „Universal design“ praktisch nicht vollständig erreicht werden kann, wird es auch weiterhin Assistive Technologien geben müssen, um subjektive, nicht verallgemeinerbare Aufgaben, denen sich Menschen mit Behinderung stellen müssen, lösen zu können“ (Capovilla & Gebhardt, 2016).

Empfehlung

Capovilla, D. & Gebhardt, M. (2016). [Assistive Technologien für Menschen mit Sehschädigung im inklusiven Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik, 67\(1\), 4-15.](#)

Video

[Assistive Technologien, Universal Design und Leichte Sprache](#)

Weitere Videos auf Youtube

Kurzes [Erklärvideo zu assistiven Technologien](#)

Join John-Ross in einem TEDx Talks zu [Assistive Technology & Advanced Wearables](#)

Jeff Paradee in einem TEDx Talks zu [Disability Technology](#)

Ebenso gibt es Videos aus der Lehrerpraxis, welche ihre Umsetzung als AT beschreiben: [Assistive Technology for Students with Learning Disabilities](#)

11. Ausblick: Inklusion als dezentrale Organisationsform

Eine der größten Herausforderungen des 21. Jahrhunderts ist es, die aktuelle Klimakrise zu überwinden und den ökologischen Fußabdruck des Menschen zu reduzieren. Auch Schulen und Bildungspolitik haben bei diesem Thema einen Einfluss, was daher in diesem letzten Abschnitt kurz erläutert werden soll.

Im 19. Jahrhundert war es üblich, dass Lehrkräfte neben oder in ihren Schulen wohnten (siehe Text Stötzner, 1864) und alle Kinder aus der Nachbarschaft zu Fuß in diese Schule gingen. Im Laufe der Zeit wurden aufgrund der Stadtplanung die Wege zur Schule immer länger und dem Automobil mehr Platz eingeräumt. Sonderschulen und später Förderschulen wurden in den 1960er Jahren an verkehrsgünstigen Orten gebaut und die Kinder mit Bussen zum Schulort gebracht. Auch Lehrkräfte und SchülerInnen in der allgemeinen Schule legten immer größere Strecken zur gewählten Schule zurück. Der Grund war hierfür, dass meist eine optimal passende oder spezielle Schule weiter entfernt lag und das Pendeln durch eine immer besser werdende Mobilität möglich wurde. Ein Problem in der heutigen Zeit ist die Anzahl der sogenannten „Elterntaxis“, welche die Straßen vor den Schulen aufgrund ihrer hohen Zahl verstopfen und sich und andere dabei sogar gefährden, da es in beengten Stresssituationen zu mehr Unfällen kommt.

Die Aufwertung der Schule vor Ort durch dezentrale Ressourcen und digitale Unterstützung wäre eine Möglichkeit, um das passende Angebot nicht nur an einem entfernt liegenden Ort als spezielles Zentrum, sondern auch in der Sprengelschule zu realisieren. Ziel sollte eine flexible Schule sein, welche auch unter ökologischen Gesichtspunkten mehrere optimale pädagogische Angebote für verschiedene Gruppen leistet. Insbesondere für den ländlichen Raum sollte man Schulen daher auch als Teil eines Schul- und Bildungszentrums mit erweiterten digitalen und analogen Angeboten sehen, welches vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung mehrere Bildungsangebote bereithält. Die Vorstellung, Schulen für leistungshomogene Klassen zu bauen, zu betreiben und zu organisieren, ist im 21. Jahrhundert nicht mehr zeitgemäß und verschwendet neben pädagogischen Möglichkeiten auch ökonomische und ökologische Ressourcen.

12. Literatur

- Adam, H. (2008). Umstrittene Therapien und Fördermethoden. In S. Nußbeck, A. Biermann & H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (S. 500-522). Hogrefe.
- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K. & Schad, G. (2016). Evidenzbasierte Pädagogik? Erziehung geht anders! Zur Einleitung. In B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik - Sonderpädagogische Einwände* (S. 6-8). Kohlhammer.
- Amreihn, B. (2015). Einleitung. In B. Amreihn (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 7-13). Klinkhardt.
- Bach, H. (1974). *Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt*. Klett.
- Baier, H. (1980). *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik*. Kohlhammer.
- Baldwinson, T. (2019). *UPIAS - The Union of Physically Impaired Against Segregation (1972-1990): A public record from private files*. TBR Consulting.
- Barton, L. (1986). The Politics of Special Educational Needs. *Disability, Handicap & Society*, 1(3), 273–290. <https://doi.org/10.1080/02674648666780291>
- Begemann, E. (1968). Weltkunde in der Hilfsschule als einsichtige Eigenwelterweiterung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19, 426-438.
- Begemann, E. (1970). Zum Problem der Einschulung der „Hilfsschüler“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21, 173-192.
- Begemann, E. (1984). *Schüler und Lern-Behinderungen*. Klinkhardt.
- Berghs, M., Atkin, K., Hatton, C., & Thomas, C. (2019). Do disabled people need a stronger social model: A social model of human rights? *Disability & Society*, 34(7-8), 1034-1039. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1619239>
- Bilgeri, M. & Lindmeier, C. (2020). Ein human-ökonomisches Modell von Behinderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 107-122.
- Bleidick, U. (1967a). Psychologie und Erziehung und der Standort der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19, 1-11.
- Bleidick, U. (1967b). Über sonderpädagogische Anthropologie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19, 245-264.
- Bleidick, U. (1968a). Über Beziehungen zwischen Milieuschädigung, Erziehungsschwierigkeit und Lernbehinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19, 225-247.
- Bleidick, U. (1968b). Über Lernbehinderung. Begriffliche und psychodiagnostische Überlegungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19, 449-464.
- Bleidick, U. (1969). Heilpädagogik - Sonderpädagogik - Pädagogik der Behinderten. Wandlungen der Begriffsbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19, 67-98.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological Systems Theory. In R. Vasta (Hrsg.), *Six theories of child development* (S. 187-250). Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Brown, S. E. (2002). What Is Disability Culture? *Disability Studies Quarterly*, 22(2) 34-50. <https://dsq-sds.org/article/view/343/433>
- Brown, S. E. (2015). Disability Culture and the ADA. *Disability Studies Quarterly*, 35(3) 34-50. <https://dsq-sds.org/article/view/4936>

- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die "empirische Wende" in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft*, 39,27-33.
- Capovilla, D. & Gebhardt, M. (2016). *Assistive Technologien für Menschen mit Sehschädigung im inklusiven Unterricht*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(1), 4-15.
- Capovilla, D., Gebhardt, M. & Hastall, M. (2018). „Mach mal Platz, hier kommt ein Behinderter“. Schulische Inklusion und problematische atypische Situationen am Beispiel von Lernenden mit einer Beeinträchtigung des Sehens - inklusive Fettnäpfchen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 87(2), 112-125.
- Cloerkes, G. & Markowetz, R. (2003). Stigmatisierung und Entstigmatisierung im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(11), 452-460.
- Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern: Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Klinkhardt.
- Eberwein, H. (1970). Die Sonderschule als Integrationsfaktor der Gesamtschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21, 311-327.
- Eberwein, H. (1975). Lernbehinderung - eine negativ sanktionierte Normabweichung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25, 68-76.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2019). *Geschichte der Sonderpädagogik*. Reinhardt UTB.
- Ellinger (2017). Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. In C. Einhellinger, S. Ellinger, O. Hechler, A. Köhler, E. Ullmann. *Studienbuch Lernbeeinträchtigungen: Band 1: Grundlagen*. Athena.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *2018 Dataset Cross-Country Report*. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country> [08.10.2020].
- Ferri, B. A. (2012). Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 863-880. DOI: 10.1080/13603116.2010.538862
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People*. World Rehabilitation Fund.
- Finkelstein, V. (2007). The 'Social Model of Disability' and the Disability Movement. *The Disability Studies Archive UK*, 1, 15. Verfügbar unter: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/finkelstein-The-Social-Model-of-Disability-and-the-Disability-Movement.pdf>
- Gebhardt, M. (2018). Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion in Deutschland. In: K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 338-349). Beltz.
- Gebhardt, M. & Capovilla, D. (2021). *Fragebogen zum Konstrukt Behinderung*. Universität Regensburg. <http://dx.doi.org/10.5283/epub.45599>
- Gebhardt, M., Heine, J-H. & Sälzer, C. (2015). Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 84(3), 246-258. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2015.art28d>
- Gebhardt, M. & Jungjohann, J. (2020). Digitale Unterstützung bei der Dokumentation von Verhaltens- und Leistungsbeurteilungen. In Meyer, B., Tretter, T., Englisch, U. (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (S. 41-50). Beltz.
- Gebhardt, M., Krammer, M., Schwab, S., Rossmann, P. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). What is Behind the Diagnosis of Learning Disability in Austrian Schools? An Empirical

- Evaluation of the Results of the Diagnostic Process. *International Journal of Special Education*, 28(2), 147-153. Verfügbar unter: <http://www.internationalsped.com/>
- Gebhardt, M., Sälzer, C., Mang, J., Müller, K. & Prenzel, M. (2015). Performance of Students with Special Educational Needs in Germany. Findings from PISA 2012. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 343-356. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.3.343>
- Gebhardt, M., Sälzer, C. & Tretter, T. (2014). Die gegenwärtige Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. *Heilpädagogische Forschung*, 40(1), 22-31.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275-290. Verfügbar unter: https://epub.uni-regensburg.de/43765/1/gebhardt_EIS.pdf
- Gebhardt, M., Tretter, T., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). The Transition from School to the Workplace for Students with Learning Disabilities: Status Quo and the Efficiency of Pre-Vocational and Vocational Training Schemes. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 443-459.
- Haeberlin, U. (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin*. Haupt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (1. Aufl.). Haupt.
- Hartke, B. (2017). Gelingende Inklusion. Das Rügener Inklusionsmodell. In B. Hartke, (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt*. Kohlhammer.
- Hartke, B. & Diehl, K. (2013). *Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz*. Kohlhammer.
- Hartmann, E. (2013). Arznei gegen Quacksalberei. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82, 93–98.
- Heimlich, U. (2004). Didaktische Konzepte für den zieldifferenten Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(6), 288–295.
- Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten*. Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik. eine Einführung*. Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2020). *Studienbuch Inklusion. ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Hellbrügge, T. (2006). Vom Deprivationssyndrom zur Entwicklungs-Rehabilitation. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Kinder ohne Bindung* (S. 13-28). Klett-Cota.
- Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *Journal of Special Education*, 36, 186–205.
- Hillenschmidt, A. & Sander, S. (1993). *Kind-Umfeld-Diagnose. Ein ökosystemischer Ansatz*. Röhrig.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52(9), 354-361.
- Hinz, A. & Wocken, H. (1988): Der Schulversuch im Überblick. In: Wocken, H., Antor, G., Hinz, A. (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Schulversuchs* (S. 49-60). Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-schulversuch.html>

- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht*. Tectum.
- Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 51-64. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2015.art04d>
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269-285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424778>
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 312-323.
- Hunt, J. (2019). *No limits. The disabled people's movement – a radical history*. TBR Consulting.
- Jacobson, J. W., Mulick, J. A. & Schwartz, A. A. (1995). A history of facilitated communication: Science, pseudoscience, and atiscience. (Science Working Group on facilitated communication). *American Psychologist*, 50, 750-765.
- Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2018). Lernverlaufsdiagnostik im inklusiven Anfangsunterricht Lesen – Verschränkung von Lernverlaufsdiagnostik, Förderplanung und Wochenplanarbeit. In F. Hellmich, G. Görel & M.F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S.160-172). Kohlhammer.
- Jungjohann, J., Gegenfurtner, A. & Gebhardt, M. (2018). Systematisches Review von Lernverlaufsmessung im Bereich der frühen Leseflüssigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 100-118.
- Kanter, G. (1974). *Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation*. Klauer, K. J. (1975). *Lernbehindertpädagogik*. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- KMK (1994). Empfehlung Sonderpädagogische Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- KMK (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>
- KMK (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf>
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK Statistik (2020) STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. Dokumentation Nr. 223 – Februar 2020. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018. Bearbeitet im Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf [07.10.2020]
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165-191.

- Koch, K. & Ellinger, S. (2016). Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen – Evaluation des Programms „Kuno bleibt am Ball“ (KUBA). *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Von der Zeitschrift zurückgezogener Artikel.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Klinkhardt.
- Krammer, M., Gebhardt, M., Rossmann, P., Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). On the Diagnosis of Learning Disabilities in the Austrian School System. Official Directions and the Diagnostic Process in Practice in Styria/Austria. *ALTER. European Journal of Disability Research*, 8(1), 30-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2013.11.001>
- Krull, J. K. (2018). *Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Primarstufe. Eine zentrale Herausforderung beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Kuhl, J. & Euker, N. (2016). *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung*. Hogrefe.
- Kuhl, J., Gebhardt, M., Bienstein, P., Käßler, C., Quinten, S., Ritterfeld, U., Tröster, H. & Wember, F. (2017). Implementationsforschung als Voraussetzung für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis. *Sonderpädagogische Förderung*, 62(4), 383-393.
- Lutz, S. & Gebhardt, M. (2021). *Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen*. Universität Regensburg.
- Maaß, C. (2015). *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Litverlag.
- Meijer, J. W. (1999). *Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung*. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/financing-of-special-needs-education_Financing-DE.pdf
- Meijer, J. W. & Watkins, A. (2019) Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721. DOI: 10.1080/13603116.2019.1623330
- Merz, K. (1982). Lernschwierigkeiten-Zur Effizienz von Fördermaßnahmen an Grund- und Lernbehindertenschulen. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 53-69.
- Michailakis, D. (2003). "The Systems Theory Concept of Disability: One is Not Born a Disabled Person, One is Observed to Be One". *Disability and Society*, 18(2), 209-229.
- Michalko, R., (2002). *The difference that disability makes*. Temple University.
- Moser, V. (2012). Gründungsmythen der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 262-274. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105054
- Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. Reinhardt.
- Mühling, A., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2019). Progress Monitoring in Primary Education using Levumi: A Case Study. In H. Lane, S. Zvacek & J. Uhomoihi (Hrsg.), *CSEDU 2019. Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education, 2-4 May, 2019, Heraklion, Greece* (S. 137-144). SCITEPRESS – Science and Technology Publications.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Petermann, F. u. U. (2010): Themenschwerpunkt Aggression. *Kindheit und Entwicklung* 19(4), 205-208.
- Probst, P. (2003). „Gestützte Kommunikation“: Eine unerfüllbare Verheißung. Verfügbar unter: <http://www.autismus-in-berlin.de/gk-verheissung-1.pdf> [21.20.2020]

- Retief, M. & Letšosa, R., (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologiese Studies/ Theological Studies*, 74(1). <https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738>
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In H.-K. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 643-648). Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Falko_Rheinberg/publication/316128414_Bezugsnorm-Orientierung/links/59134231a6fdcc963e7edb1c/Bezugsnorm-Orientierung.pdf [01.12.2019]
- Sander, A. (1998). Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden* (S. 6-24). Deutscher Studien Verlag.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54, 240-245.
- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 575-591.
- Schwab, S. (2018). Attitudes Towards Inclusive Schooling: A Study on Students', Teachers' and Parents' attitudes. Waxmann.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291-307.
- Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. In J. Lennard (Hrsg.), *The disability studies reader* (S. 266-73). Routledge.
- Shakespeare, T. (2018). *Disability the basics*. Routledge.
- Snyder, S. L. & Mitchell, D. T. (2006). *Cultural Locations of Disability*. University of Chicago.
- Speck, O. (1969). Sozietäre Komponenten der Sondererziehung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20, 338-347.
- Stötzner, H. E. (1864). *Schulen für schwachbefähigte Kinder*. Verfügbar unter: [https://books.google.de/books?id=USINAAAACAAJ&printsec=frontcover&dq=Schulen+f%C3%BCr+schwachbef%C3%A4higte+Kinder+\(1864\).&hl=de&sa=X&ved=2a-hUKEwjh1v7y05DrAhUNiYsKHUmKDrEQ6AEwAHoECAEQAg#v=onepage&q=Schulen%20f%C3%BCr%20schwachbef%C3%A4higte%20Kinder%20\(1864\).&f=false](https://books.google.de/books?id=USINAAAACAAJ&printsec=frontcover&dq=Schulen+f%C3%BCr+schwachbef%C3%A4higte+Kinder+(1864).&hl=de&sa=X&ved=2a-hUKEwjh1v7y05DrAhUNiYsKHUmKDrEQ6AEwAHoECAEQAg#v=onepage&q=Schulen%20f%C3%BCr%20schwachbef%C3%A4higte%20Kinder%20(1864).&f=false)
- Tent, L., Witt, M., Bürger, W. & Zschoche-Lieberum, C. (1991). Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? *Heilpädagogische Forschung*, 1, 289-320.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259>.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. & Hickmann, P. (2003). Response to Instruction as a Means of Identifying Students With Reading/Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409.
- Venetz, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des "Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)" von Haeblerlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik* 6(2), 99-113. URN: urn:nbn:de:0111-opus-92470
- Voß, S. (2017). Datenbasierte Förderentscheidungen. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion* (S. 33-56). Kohlhammer.
- Voß, S., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y., Diehl, K. & Hartke, B. (2015). *Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative*

- Schule auf Rügen (PISaR)“ nach vier Schuljahren zum Messzeitpunkt Juli 2014.* Universität Rostock. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002767
- Weidlich, J. & Spannagel, C. (2014). Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In K. Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 237-248). Waxmann. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101054
- Wember, F. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 380-388.
- Wember, F. (2015). Unterricht professionell: Orientierungspunkte für einen inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 456–473.
- Wember, F. (2017). Sonderpädagogische Förderung als evidenzbasierte Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 444-468.
- Wember, F. & Heimlich, U. (2020) *Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen*. Kohlhammer.
- Werner, E. E. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth a longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. Reinhardt.
- Wocken, H. (1982). Didaktische Leitideen der Schule für Lernbehinderte. Ein Beitrag zur Theorie der Sonderschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 33, 637-647.
- Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf als systemischer Begriff. In: *Sonderpädagogik*, 26, 34-38. Verfügbar unter: <http://www.hans-wocken.de/Werk/werk14.pdf>
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51, 492-503.
- Wocken, H. (2015). *Inklusion als Feigenblatt*. Magazin-Auswege.de. Verfügbar unter: http://www.magazin-auswege.de/data/2015/12/Wocken_Inklusion_als_Feigenblatt.pdf [29.09.2020]
- Wocken, H. & Gröhlich, C. (2009). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen. In W. Bos, M. Bensen & C. Gröhlich (Hrsg.), *KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von SchülerInnen an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7* (S. 133-142). Waxmann.
- Wygotski, L. S. (1924). *Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität*. Verfügbar unter: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/wygotski/wygotski.1924.pdf>
- Wygotski, L. S. (1933). *Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes*. Verfügbar unter: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/wygotski/wygotski.1933.pdf>