

Blumenthal/Blumenthal/Mahlau (Hrsg.)

Kinder mit Lern- und emotional-sozialen Entwicklungs- auffälligkeiten in der Schule

Diagnostik – Prävention – Förderung

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Herausgebenden

Stefan Blumenthal

Stefan Blumenthal arbeitet derzeit als Dozent an der Universität Rostock. Seine aktuellen Projekte befassen sich mit der Verlaufsdiagnostik verhaltensbezogener und akademischer Aspekte von Schüler*innen.

Yvonne Blumenthal

Yvonne Blumenthal lehrt an der Universität Greifswald sowie an der Universität Rostock Sonder- und Inklusionspädagogik sowie Pädagogik mit dem Förderschwerpunkt Lernen und emotionale, soziale Entwicklung. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die Diagnostik und Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Schüler*innen.

Kathrin Mahlau

Kathrin Mahlau ist Professorin für Sonderpädagogik und Inklusion an der Universität Greifswald. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Erstellung von Diagnostikverfahren für die Förderschwerpunkte Sprache und emotionale und soziale Entwicklung sowie die Evaluation von Teilaspekten inklusiven Unterrichts.

Stefan Blumenthal
Yvonne Blumenthal
Kathrin Mahlau (Hrsg.)

Kinder mit Lern- und emotional- sozialen Entwicklungsauffälligkeiten in der Schule

Diagnostik – Prävention – Förderung

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-039250-2

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-039251-9

epub: ISBN 978-3-17-039252-6

Vorwort

Eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte ist der Umgang mit Kindern, die neben Lernschwierigkeiten emotional-soziale Entwicklungsauffälligkeiten zeigen (Linderkamp & Grünke, 2007), da diese Kombination von Problematiken bei Schüler*innen häufig zu beobachten ist (Bos & Vaughn, 2006; Ricking, 2005). Gründe hierfür werden im Zusammenspiel gleicher Risikofaktoren auf die Lern- und Verhaltensentwicklung vermutet (Linderkamp & Grünke, 2007). Insgesamt ist von komplexen Wechselwirkungen auszugehen, sodass nicht klar festzustellen ist, ob die Lern- oder die Verhaltensprobleme die primäre Disposition ausmachen (Bos & Vaughn, 2006). Um eine ausreichende Entwicklung in beiden Bereichen zu ermöglichen, müssen mit jedem Kind individuell angepasste, umfassende und mehrere Lern- und Entwicklungsdimensionen betreffende Fördermaßnahmen umgesetzt werden. Daher überrascht es, dass dieses häufige Phänomen in der Fachliteratur oft diskret voneinander beschrieben wird. Nicht selten fehlt es Lehrkräften an Informationen, wie Diagnose-, Präventions- und Interventionsansätze für Kinder mit Problemen sowohl im Lernen als auch in der emotional-sozialen Entwicklung aufeinander bezogen werden können.

Dieser Lücke widmet sich die sonderpädagogische Forschung seit Jahren, wobei Bodo Hartke als Professor an der Universität Rostock nicht nur wissenschaftlich wegweisende Diskurse führte, sondern auch konkrete Möglichkeiten für die und in der Schulpraxis initiierte. Fachlich vielbeachtete Konzepte wie die *schulische Prävention und Inklusion*, genauso wie das *evidenzbasierte pädagogische Handeln* als auch das *Erfassen von kindlicher Entwicklung im zeitlichen Verlauf* verband Bodo Hartke in einem deutschlandweit einzigartigen Praxis- und Forschungsprojekt: Dem Rügener Inklusionsmodell.

Kürzlich hat Bodo Hartke sein Berufsleben an der Universität Rostock beendet und ist in den Ruhestand getreten. Als seine langjährigen Teampartner*innen wollen wir dies zum Anlass nehmen, dem beruflichen Wirken Bodo Hartkes in Form dieses Fachbuches zu gedenken.

Beruflich hat sich Bodo Hartke stets engagiert, einen direkten und bleibenden Beitrag für die pädagogische Praxis zu erzielen, sei es im direkten Wirken gegenüber Schüler*innen in schwierigen Lebenslagen in seinem schulischen Alltag in einer Heimschule in Schleswig-Holstein oder in der Entwicklung, Evaluation und Vermittlung von anwendungsbezogenen Konzepten als Dozent und Professor an den Universitäten Kiel und Rostock.

Inhaltlich hat er immer einen weiten Blick auf die schulische Entwicklung von Schüler*innen gelegt. Multiperspektivisch stand dabei die Auffassung einer Interdependenz zwischen der akademischen und der emotional-sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt seiner Forschungstätigkeiten. Dieses Zusammendenken der Förderschwerpunkte Lernen und emotional-soziale Entwicklung erscheint angesichts der Forschungslage notwendig und schulpraktisch innovativ.

Diese Wirkfelder Bodo Hartkes oder auch »die Marke Hartke«, wie es einst Mathias Brodkorb in seiner damaligen Funktion als Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern ausdrückte, sollen sich in dieser Festschrift »Kinder mit Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten in der Schule: Diagnostik – Prävention – Förderung« widerspiegeln. In kurzen Beiträgen renommierter Wissenschaftler*innen, die in enger inhaltlicher, kollegialer und auch persönlicher Verbindung zu Bodo Hartke stehen, werden derzeitige Fachdiskurse und bedeutsame Ergebnisse empirischer Studien abgebildet. Als große Themenkomplexe werden »Problembezogene Grundlagen«, »Trends in der Diagnostik«, »Trends in Prävention und Intervention« sowie »Ableitungen für die Lehrkraftprofessionalisierung« behandelt. Jeder Themenkomplex wird mit spannenden Interviewbeiträgen von Schulpraktiker*innen eingeleitet und abschließend vor dem Hintergrund der aktuellen Forschung zusammenfassend diskutiert.

Im Namen aller beteiligten Autor*innen freuen wir uns, dir, lieber Bodo, dieses Buch überreichen zu können und wünschen dir und allen interessierten Leser*innen viele fachlich interessante Momente bei der Lektüre.

Rostock, im März 2021

Stefan Blumenthal, Yvonne Blumenthal und Kathrin Mahlau

Literatur

- Bos, C. S. & Vaughn, S. (Hrsg.) (2006). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5. Aufl., S. 228-278). Allyn and Bacon.
- Linderkamp, F. & Grünke, M. (Hrsg.) (2007). *Lern- und Verhaltensstörungen: Genese – Diagnostik – Intervention*. Beltz.
- Ricking, H. (2005). Der »Overlap« von Lern- und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 35(4), 235–248.

Inhalt

Vorwort

Literatur

I Problembezogene Grundlagen

Interview I: Erfahrungen mit der Zielgruppe in den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung

Uta Hartke & Kristina Hartke

1 Sonderpädagogische Bildung, Beratung und Förderung des Lernens: Die Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister für die Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernen 2019

Ulrich Heimlich & Clemens Hillenbrand

1.1 Zielsetzung der neuen KMK-Empfehlungen zum Schwerpunkt LERNEN

1.2 Analysen zu den neuen KMK-Empfehlungen zum Schwerpunkt Lernen

1.3 Diskussion

Literatur

2 Lern- und Verhaltensstörungen: Bedingungsgefüge und Implikationen für die Sonderpädagogische Diagnostik

Friedrich Linderkamp

2.1 Empirischer Erklärungsansatz

2.2 Implikationen für Sonderpädagogische Diagnostik

2.3 Fazit

Literatur

3 Zur Spezifik von Förderbedarfen von Kindern mit diagnostizierten Lernstörungen

Stefan Blumenthal, Yvonne Blumenthal & Marcel Daum

3.1 Methode

3.2 Ergebnisse

3.3 Fazit

Literatur

4 Einmal Lernstörung, immer Lernstörung? Ergebnisse zur Persistenz von attestierten Förderbedarfen am Beispiel der Befunde zum Rügener Inklusionsmodell

Stefan Blumenthal, Yvonne Blumenthal & Toni Bauer

4.1 Zusammenfassende Darstellung der Forschungslage

4.2 Fragestellung

4.3 Methode

4.4 Ergebnisse

4.5 Diskussion

Literatur

5 Diskussion: Grundlagen akademischer und emotional-sozialer Unterstützung – ein Kommentar

Clemens Hillenbrand

Literatur

II Trends in der Diagnostik

Interview II: Chancen und Herausforderungen inklusiver Beschulung – Das Rügener Inklusionsmodell aus schuladministrativer Sicht

Anne Schöning, Silke Wolff & Michael Kossow

Literatur

6 Verlaufsdagnostik und einzelfallbasierte Veränderungsmessung im Rahmen schulischer Förderung

Moritz Börnert-Ringleb & Jürgen Wilbert

6.1 Beschreibung von Veränderung: Lernverlaufsdagnostik

6.2 Evaluation von Veränderung: Kontrollierte Einzelfallforschung

6.3 Adaptation und Gestaltung von Instruktionen: Dynamisches Testen

6.4 Fazit

Literatur

7 Prävention von Lernschwierigkeiten – Welche Rolle spielt eine systematische Lernverlaufsdagnostik?

Simon Sikora

7.1 Ziele und Grundfragen schulischer Prävention

7.2 Herausforderungen bei der Planung präventiver Maßnahmen

7.3 Das Konzept der formativen Evaluation

7.4 Varianten und Beispiele der Lernverlaufsdagnostik

7.5 Curriculumbasierte Messverfahren

7.6 Formative Schulleistungstests

7.7 Fazit

Literatur

8 Curriculumbasiertes Messen im Bereich Schreiben – State of the art und Perspektiven

Julia Winkes, Pascale Schaller & Erich Hartmann

8.1 CBM-Schreiben: Konzept und Vorgehen

8.2 Herausforderungen der Lernverlaufsdagnostik im Bereich Schreiben

8.3 Ausblick

Literatur

9 Entwicklungsorientierte Diagnostik und Förderung eines tragfähigen Mengen- und Zahlenverständnisses

Annemarie Fritz, Miriam Balt & Antje Ehlert

9.1 Theoretischer Hintergrund

9.2 Entwicklungsmodell arithmetischer Konzepte

9.3 Entwicklungsorientierte Diagnostik

9.4 Verbindung von Entwicklungstheorie, Diagnostik und Förderung

9.5 Ausblick

Literatur

10 Prüfung eines Itempools zur Entwicklung eines Kurzscreenings im Verhaltensbereich

Yvonne Blumenthal & Bodo Hartke

10.1 Grundlage der Entwicklung des Itempools

10.2 Methode

10.3 Ergebnisse

10.4 Diskussion

Literatur

11 Universell oder spezifisch? Eine Studie zum Vergleich unterschiedlicher Konkretionen von Verhaltensaspekten in Direct Behavior Ratings

Stefan Blumenthal, Yvonne Blumenthal & Patricia Schultze-Petzold

11.1 DBR in empirischer Forschung

11.2 Fragestellung und Ziel der Studie

11.3 Ergebnisse

11.4 Diskussion

Literatur

12 Multimodale Diagnostik im inklusiven Unterricht

Kathrin Mahlau, Stefan Blumenthal & Kerstin Ehrich

12.1 Multimodale Diagnostik – besonders geeignet für Kinder mit abweichenden Lernprofilen

12.2 Multimodale Diagnostik im inklusiven Unterricht

12.3 Zusammenfassung und weiterführende Hinweise

Literatur

13 Diskussion: Aufgaben, Ansätze und Trends für und in der sonderpädagogischen Diagnostik

Gabi Ricken

13.1 Probleme, die beim Klassifizieren zu bedenken sind

13.2 Analysen von Lehr-Lernprozessen

13.3 Verläufe beobachten

13.4 Wie werden Lernende selbst einbezogen, welche diagnostische Aufgabe übernehmen sie?

Literatur

III Trends in Prävention und Förderung

Interview III: Chancen und Herausforderungen inklusiver Beschulung – Das Rügener Inklusionsmodell aus sonderpädagogischer Sicht

Anna Hensen & Ricarda Bethke-Köhler

14 Mehrebenenmodelle im inklusiven Unterricht: Trojanische Pferde oder zukunftsfähige Innovationen?

Franz B. Wember

Literatur

15 Zehn Jahre Rügener Inklusionsmodell – Die Ergebnisse im Überblick

Stefan Blumenthal, Yvonne Blumenthal, Marcel Daum, Bodo Hartke & Kathrin Mahlau

15.1 Das Rügener Inklusionsmodell

15.2 Forschungsbefunde zum RIM und Ziel des vorliegenden Beitrags

- 15.3 Methode
- 15.4 Ergebnisse
- 15.5 Diskussion
- 15.6 Ausblick

Literatur

16 Partizipation in Response-to-Intervention (PARTI): Eine (kleine) konzeptuelle Erweiterung von Response- to-Intervention (RTI)

Michael Grosche & Christian Huber

- 16.1 Grundideen des Response-to-Intervention Modells
- 16.2 Das Rügener Inklusionsmodell als das erste RTI-
Pionierprojekt
- 16.3 Partizipation in Response-to-Intervention (PARTI)
- 16.4 Fazit

Literatur

17 MultiMo – Eine schulbasierte Konzeption eines multimodalen und mehrstufigen Förderkonzeptes bei externalisierendem Problemverhalten in der Grundschule

*Gino Casale, Thomas Hennemann, Charlotte Hanisch, Tobias
Hagen, Johanna Krull, Hanna Meyer & Dennis C. Hövel*

- 17.1 Schüler*innen mit externalisierenden
Verhaltensproblemen
- 17.2 Schulischer Umgang mit externalisierenden
Verhaltensproblemen
- 17.3 Schoolwide Positive Behavior Support als schulisches
Handlungsmodell im Umgang mit Verhaltensproblemen
- 17.4 SW-PBS in MultiMo
- 17.5 Ausblick

Literatur

18 Datenbasierte Leseförderung im (inkluisiven) Grundschulunterricht. Eine Umsetzung adaptiver

Förderung mit Unterrichtsmaterialien und Lernverlaufstests

Jana Jungjohann, Kirsten Diehl & Markus Gebhardt

- 18.1 Schwierigkeiten im Lesen in der Grundschule
- 18.2 Methoden der Leseflüssigkeitsförderung
- 18.3 Datenbasierte Leseflüssigkeitsförderung in der Schulpraxis
- 18.4 Verknüpfung zwischen Leseförderung und Lernverlaufsdiagnostik
- 18.5 Fazit

Literatur

19 Individuelle Rechtschreibförderung unter Anwendung des RESAN Rechtschreibfördermaterials

Anke Sagert

- 19.1 Grundlagen des Konzeptes des RESAN Rechtschreibmaterials
- 19.2 Struktur und Aufbau des RESAN Rechtschreibmaterials
- 19.3 Individualisierte Vorgehensweise

Literatur

20 Implementation von Data-Based Decision-Making – Erfahrungen mit der Lernverlaufsdiagnostik *quop*

Natalie Förster & Elmar Souvignier

- 20.1 Data-based decision-making (DBDM)
- 20.2 Forschungsbefunde zu DBDM mit der Lernverlaufsdiagnostik *quop*
- 20.3 Implementation von DBDM in den schulischen Alltag
- 20.4 Zusammenfassung und Ausblick

Literatur

21 Diskussion: Zeit zu handeln – Effektive Präventions- und Förderkonzepte müssen endlich mehr Anwendung im inklusiven Schulalltag finden

Matthias Grünke

- 21.1 Wissenschaft macht das Leben besser
 - 21.2 Wissenschaft spielt in der inklusiven Pädagogik kaum eine Rolle
 - 21.3 Fundierte Modelle wie Response to Intervention (RTI) könnten die Welt verändern
 - 21.4 Der Preis für die Missachtung der Wissenschaft in der inklusiven Pädagogik ist zu hoch
 - 21.5 Es ist höchste Zeit für ein Umdenken
- Literatur

IV Ableitungen für die Lehrkraftprofessionalisierung

Interview IV: Professionalisierung in der Lehramtsausbildung

Marit Schwede-Anders & Miriam Haferkamp

Literatur

22 Professionalisierung des Gesprächsverhaltens in der 1. und 3. Phase der Lehrer*innenbildung – Beratungstrainings für Sonder- und Inklusionspädagogikstudierende an der Universität Rostock

Oliver Carnein, Daniel Stockheim, Yvonne Blumenthal & Andreas Methner

- 22.1 Kennzeichen professioneller Gesprächsführung in pädagogischen Kontexten
- 22.2 Training professioneller Gesprächsführung innerhalb akademischer Beratungstrainings
- 22.3 Ausblick

Literatur

23 Zehn Jahre »Planungshilfen Schulische Prävention« – Zum Einsatz in der Lehrkraftprofessionalisierung

Robert Vrban & Oliver Carnein

- 23.1 Ausgangsbeispiel und Gegenstandsverständnis
 - 23.2 Das Konzept »Planungshilfen Schulische Prävention«
 - 23.3 Das Konzept der »Planungshilfen Schulische Prävention« in der ersten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung
 - 23.4 Ausblick auf die kommenden zehn Jahre
- Literatur

24 Lehrerprofessionalität – Entwicklung und Inhalte eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs Sonder- und Inklusionspädagogik

Cathrin Grotjohann, Solveig Haugwitz & Daniel Stockheim

- 24.1 Fort- und Weiterbildung in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung
 - 24.2 Die Entwicklung eines Masterstudienganges Sonder- und Inklusionspädagogik am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock
 - 24.3 Studieninhalte und Studienorganisation
 - 24.4 Resümee und Ausblick
- Literatur

25 Diskussion: Professionalisierung von Lehrkräften – Anforderungsbereiche im Rahmen inklusiver Bildung

Conny Melzer

- 25.1 Intervention
 - 25.2 Diagnose
 - 25.3 Management und Organisation
 - 25.4 Beratung und Kommunikation
 - 25.5 Zusammenfassung und Ausblick
- Literatur

Autor*innenverzeichnis

I **Problembezogene Grundlagen**

Interview I: Erfahrungen mit der Zielgruppe in den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung

Uta Hartke & Kristina Hartke

Liebe Uta Hartke, liebe Kristina Hartke, Ihr Mann bzw. Vater hat sein berufliches Leben den ›besonderen‹ Kindern und Jugendlichen gewidmet, vor allem Kindern mit Schwierigkeiten im Lernen und im Verhalten gilt sein Interesse. Sie sind bzw. waren als Lehrerin tätig, wie erleben Sie Kinder mit Störungen im Lernen und im Verhalten im schulischen Bereich? Was sind für Sie die größten Herausforderungen bei der Förderung von Kindern mit Förderbedarfen?

Uta Hartke & Kristina Hartke: Für uns liegen die größten Herausforderungen bei der Förderung von Kindern mit Förderbedarfen in folgenden Aspekten:

Probleme treten durch die Heterogenität der Lerngruppe auf. Es ist schwierig den Kindern mit besonderen Förderbedarfen gerecht zu werden und die anderen Kinder der Klasse weiterhin im Blick zu haben. Außerdem spielen der Zeit- und Leistungsdruck sowie die formalen Vorgaben des Schulsystems eine wichtige Rolle.

Neben der fehlenden Diagnostik und mangelnder Unterstützung von Sonderpädagog*innen und Schulleitungen gibt es auch noch zu wenig Unterrichtsmaterialien, die eine gute notwendige Differenzierung gewährleisten.

Auch werden Kinder ohne anerkannten Förderbedarf immer auffälliger.

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Instanzen und den Eltern gestaltet sich teilweise schwierig.

Die Schulpraxis in Schleswig-Holstein ist aus unserer Sicht gekennzeichnet durch das Fehlen eines sinnvollen, erprobten

Konzeptes der Inklusion. Die Inklusion wird aus unserer Sicht weitestgehend durch engagierte Lehrkräfte getragen.

In der Literatur zur Lehramtsausbildung wird ja zuweilen von einem Theorie-Praxis-Gap gesprochen. In welchen Situationen Ihres beruflichen Lebens konnten Sie von Rückgriffen auf theoretische Überlegungen profitieren? Welche Theorie bzw. welches Modell ist für Sie besonders wegleitend?

Uta Hartke & Kristina Hartke: Im Rahmen der Tätigkeit als Klassenlehrerin spielen Überlegungen zum Classroom Management und Aspekte der Lerntheorie (Belohnung, Token) eine wichtige Rolle.

Für die Arbeit als Deutschlehrerin ist das Wissen über die phonologische Bewusstheit und den Schriftspracherwerb von großer Bedeutung. Die Kenntnis von Kommunikationsmodellen spielt in vielfältigen Situationen des Schulalltags eine Rolle, z. B. in der Elternarbeit und bei der Arbeit im multiprofessionellen Team.

Was wäre Ihrer Meinung nach das Wichtigste, was Sie Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedarfen – oder ihren Eltern – mit auf den Weg geben würden?

Uta Hartke & Kristina Hartke: Für besonders relevant halten wir es, das Selbstwertgefühl dieser Kinder zu stärken, ihnen zu vermitteln, nie aufzugeben und an sich zu glauben. In der Praxis ist es von großer Bedeutung, den Kindern Lernwege aufzuzeigen, die kleinschrittig gemeinsam gegangen werden – gemeinsam schaffen wir das! Außerdem ist es wichtig, die Kinder in den Klassenverband gut zu integrieren, sie zu stärken und sich innerhalb der Klasse dafür einzusetzen, dass Unterschiedlichkeit normal ist. Jeder hat Stärken und Schwächen. Darüber hinaus ist es notwendig, dass man mit den Eltern ein Team bildet, ihnen Mut macht, Verständnis zeigt und ihnen schulische und außerschulische Hilfsangebote aufzeigt. Man sollte sich gemeinsam mit den Eltern für das Kind auf den Weg machen.

An welchen Stellen Ihres beruflichen Lebens konnten Sie von theoretischen Überlegungen oder praktischen Erfahrungen Bodo Hartkes profitieren ... oder vielleicht auch nicht?

Uta Hartke & Kristina Hartke: Für uns ist der rege Austausch mit Bodo immer eine Bereicherung gewesen. Seine Herangehensweise und sein Herz für Kinder mit Schwierigkeiten haben uns beständig begleitet und die Gespräche und Diskussionen haben zur Klärung von schwierigen pädagogischen Problemen beigetragen. Sein Blick auf die Inklusion, aber auch die kritische Sicht auf die praktische Umsetzung waren häufig Thema. Durch ihn haben wir den RTI-Ansatz kennengelernt und damit eine Möglichkeit von gelingender Inklusion, die sich am Kind orientiert.

Sein fundiertes theoretisches Hintergrundwissen und seine differenzierte Sicht auf Lern- und Verhaltensprobleme führten zu einer starken Durchdringung der Thematik.

In unserem Lehreralltag konnten wir mit dem SEVE Beobachtungsbogen und anderen Teilen von Bodos Buch *Schwierige Schüler – was kann ich tun? 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* sehr gut arbeiten und es gelang uns, unseren Blick auf die Kinder zum Positiven zu verändern bzw. das Problem zu benennen und darauf aufbauend Lösungswege zu entwickeln.

Uta Hartke: Als Ehefrau von Bodo habe ich seinen beruflichen Werdegang vom Sonderschullehrerstudenten, über seine schulische Tätigkeit, seine Dissertation, seine Habilitation und die damit verbundene Auseinandersetzung und das Ringen um wissenschaftliche Erkenntnis begleitet. Die zahlreichen Gespräche, Diskussionen und seine Veröffentlichungen haben mich in meiner Praxis in der Grundschule inspiriert und bereichert.

Kristina Hartke: Für mich als Tochter waren pädagogische Themen häufig Gesprächsstoff. Am Mittagstisch wurde viel über theoretische und praktische Probleme im schulischen Alltag gesprochen. Mir war frühzeitig klar, dass ich ebenfalls mit Kindern arbeiten möchte. Schließlich wuchs mein Berufswunsch, Grundschullehrerin zu werden. Mein Herz und mein Blick für bzw. auf Kinder wurde stark von Bodo geprägt. Bodo hat mich viel gelehrt, u. a. auch den Blick auf den familiären Hintergrund zu schärfen und sich zu fragen, wieso handelt dieses Kind so wie es gerade handelt. Viele Gespräche und Diskussionen im Laufe meines Studiums, Referendariats und meiner Lehrerlaufbahn haben mich sowohl fachlich als auch menschlich

überaus bereichert und ohne Bodo wäre ich nicht die Lehrerin, die ich geworden bin.

1 Sonderpädagogische Bildung, Beratung und Förderung des Lernens: Die Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister für die Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernen 2019

Ulrich Heimlich & Clemens Hillenbrand

Nach dem Beitritt der Bundesrepublik Deutschland zur *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities* stand die Transformation des Bildungssystems zu einem »inclusive education system« (UN-CRPD, Art. 24) jahrelang im Zentrum der öffentlichen (Althoff & Melzer, 2018) wie auch der fachlichen Debatte (Bless 2018; Preuß-Lausitz, 2019). In zahlreichen Konferenzen, Tagungen und Kongressen wurde um das Verständnis und tragfähige Wege zur Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung gerungen. Schulstrukturelle und organisatorische Fragen sowie die Ausrichtung zukünftiger Lehrkräftebildung standen dabei im Zentrum der Debatte und engagierter Kritik, wie die verschiedenen Publikationen der Bertelsmann-Stiftung belegen. Der Förderschwerpunkt Lernen bildet dabei einen Fokus der Diskussion: Aufgrund der größten Häufigkeit innerhalb der Förderschwerpunkte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) und der oft unscharfen Diagnosen mit divergierenden Kriterien steht insbesondere die Organisationsform einer eigenständigen Förderschule Lernen zur Disposition, wie beispielhaft das schulgesetzlich vorgesehene Auslaufen dieser Organisationsform in Niedersachsen belegt.

Die Kultusministerkonferenz, deren Aufgabe in der kommunikativen Absicherung einer grundlegenden Gemeinsamkeit der Bildungssysteme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist, verabschiedete 2011 richtungsweisende Empfehlungen zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (KMK, 2011). Auf dieser Basis steht aktuell

die Entwicklung von Empfehlungen für die einzelnen, bisher als *Förderschwerpunkte* bezeichneten sonderpädagogischen Arbeitsbereiche auf der Tagesordnung. Ganz analog zu dem früheren Vorgehen – Verabschiedung einer Empfehlung für den gesamten Bildungsbereich 1994 mit nachfolgenden Empfehlungen für die als *Förderschwerpunkte* bezeichneten sonderpädagogischen Arbeitsschwerpunkte 1999/2000 – legte die Kultusministerkonferenz im Jahr 2019 ihre Empfehlungen für den »sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen« vor. Dieser Text bildet die erste spezifische Empfehlung zu den sonderpädagogischen *Förderschwerpunkten* und damit zu den sonderpädagogischen Aufgabenfeldern auf Basis des Grundlagenpapiers zur allgemeinen Ausrichtung für den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems.

Wenn ein solcher Text zwar die Aufgabe einer bildungspolitischen Konsensfindung und Orientierung verfolgt, kann er dennoch nicht unabhängig von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Befunden argumentieren. Einerseits wäre eine Aufarbeitung von Ergebnissen der Forschung für die wissenschaftliche Fundierung der Konzeption wünschenswert, andererseits könnten wissenschaftliche Erkenntnisse zur kritischen Reflexion wie auch zur Realisierung und Implementation konkreter Maßnahmen und Strukturänderungen beitragen. Der Diskurs wäre damit durchaus an vielen Stellen zu führen. Zwar sind die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung per se divergent, perspektiven- und methodenabhängig und damit Gegenstand intensiver Diskurse, gerade diese Mehrperspektivität und Diskursivität wissenschaftlicher Beiträge aber kann einen Beitrag zur kritischen Reflexion der konzeptionellen Ausrichtung zukünftiger Systemänderungen leisten.

Diesen Diskurs möchte der folgende Beitrag weiterführen. Auf der 54. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik in der DGfE an der Bergischen Universität Wuppertal 2019 fand eine Roundtable-Diskussion mit mehr als 30 Teilnehmer*innen von Universitäten aus dem deutschsprachigen Raum statt. Leitend war die Fragestellung: Wie schätzen Wissenschaftler*innen die neuen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für den *Förderschwerpunkt Lernen* ein? Ausgehend von einem Bericht zur Vorgeschichte der neuen KMK-Empfehlungen (Heimlich, 2016) entwickelte sich eine lebhafte Debatte

über Eckpunkte der KMK-Empfehlungen und zu deren Beurteilung aus verschiedenen Perspektiven wissenschaftlicher Sonderpädagogik. Ausgehend von diesem Fachgespräch greift der vorliegende Beitrag zentrale Themen der Empfehlungen auf und analysiert sie, um die Zielrichtung der Empfehlungen offenzulegen und die weitere Diskussion zwischen Bildungsadministration und Wissenschaft anzuregen.

1.1 Zielsetzung der neuen KMK-Empfehlungen zum Schwerpunkt LERNEN

Vor dem Hintergrund der in der Bundesrepublik Deutschland 2009 in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) und den daraufhin von der Kultusministerkonferenz (KMK) herausgegebenen Empfehlungen »Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen« vom 20.10.2011 erging der Auftrag des Schulausschusses der KMK zur Neufassung der früheren Empfehlungen für den Förderschwerpunkt Lernen, die vom 01.10.1999 datieren. Zuständig war eine KMK-Arbeitsgruppe der Referent*innen der Länder für sonderpädagogische Förderung unter Federführung von Ministerialrat Sönke Asmussen (Baden-Württemberg). Erstmals war in der Entwicklung eines solchen Papiers zur sonderpädagogischen Förderung auch eine Vertretung des Bereichs Berufsschule beteiligt.

Der Text versteht sich als »Ergänzung zur Empfehlung« (KMK, 2019, S. 3) von 2011. Zum Charakter von KMK-Empfehlungen und deren bildungspolitischer Wirksamkeit muss im Rückblick auf die früheren Verlautbarungen der KMK für den Bereich der Sonderpädagogik seit den 1960er Jahren konstatiert werden, dass von weitreichenden Effekten bezogen auf die Gesetzgebung der Bundesländer und die fachlichen Diskurse in der Bildungspolitik und -administration der Bundesländer auszugehen ist. Diese Effekte stellen sich erfahrungsgemäß selbst dann ein, wenn es sich jeweils nur um einen politischen Minimalkonsens von 16 Bundesländern mit diversen Bildungssystemen handelt und die KMK-Empfehlungen keine

juristische Bindung haben, sondern allenfalls als Beitrag zur Koordination der Bildungspolitik der Bundesländer Geltung beanspruchen können. Insofern lohnt die tiefergehende Analyse des Textes und der fortzusetzende Diskurs auch aus wissenschaftlicher Perspektive, werden hier doch konkrete Entwicklungsprozesse initiiert.

Ziel der neuen Empfehlungen für die Bildung, Beratung und Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen soll nach Auffassung der KMK-Arbeitsgruppe insbesondere der quantitative und qualitative Ausbau inklusiver Bildungsangebote im deutschen Bildungssystem sein. Auf der 408. Sitzung des Schulausschusses der KMK vom 28. und 29.09.2017 präsentierte die Arbeitsgruppe ein erstes Eckpunktepapier zu den neuen Empfehlungen. Am 09.10.2018 fand bei der KMK in Berlin eine Anhörung von Verbänden wie auch von Wissenschaftler*innen statt, denen im Vorfeld der Entwurfstext der Empfehlungen zugegangen war und die dazu schriftlich Stellung nehmen konnten. Diese Stellungnahmen waren auch Gegenstand der Anhörung in Berlin. Es stellt ein Novum dar, dass die Sonderpädagogik als Wissenschaft in dieser Form beteiligt wurde. Dieses Vorgehen ermöglicht die Einbindung wissenschaftlicher Perspektiven in die Entwicklung bildungsadministrativer Empfehlungen, zumal die Ergebnisse der Anhörungen in den am 14.03.2019 veröffentlichten »Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN« Berücksichtigung fanden (Asmussen & Ehlert, 2019). Der Struktur und Argumentationsweise dieser Empfehlungen wie auch dem Prozess zur Erstellung des Textes wird aller Voraussicht nach Modellcharakter für die Bearbeitung weiterer sonderpädagogischer Schwerpunkte zukommen.

Schon auf den ersten Blick fallen zwei terminologische Merkmale auf, die zu beachten sind. Zum einen nutzt der Text eine Kombination verschiedener sonderpädagogischer Handlungsformen, wenn er bereits im Vorwort und in der weiteren Argumentation häufig von »Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN« spricht. Diese Kombination von Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten wird mehrfach genannt. Die Aufgaben der Sonderpädagogik – so lässt sich interpretieren – gehen auch in diesem

Schwerpunkt über die Gestaltung von Unterricht hinaus. Eine solche Betonung umfassender Aufgabenstellungen entspricht fachlich den aktuellen wissenschaftlichen Beschreibungen (Heimlich, 2016). Hingegen ist die auffällige Großschreibung des Terminus »Schwerpunkt LERNEN« der Empfehlung erklärungsbedürftig und schwer nachvollziehbar.

1.2 Analysen zu den neuen KMK-Empfehlungen zum Schwerpunkt Lernen

Die nun also vorliegenden Empfehlungen sollen die Zielrichtung der UN-Konvention, der KMK-Empfehlungen von 2011 und die darauf fundierende Veränderung zu einem inklusiven Bildungssystem durch die Neuausrichtung der Argumentation unterstützen. Neu in den KMK-Empfehlungen zum Schwerpunkt Lernen ist der Terminus »Sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf«, der den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs, wie er in den KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 erstmals enthalten war, ersetzen soll. Die Subsidiarität, also die Nachrangigkeit der Sonderpädagogik im Vergleich zur Unterstützung in allgemeinen Schulen, gilt weiterhin als leitendes Prinzip (KMK, 2019, S. 3). Die Empfehlungen beanspruchen, sich an einem entwicklungs- und kompetenzorientierten Bild von Kindern und Jugendlichen zu orientieren, die KMK wendet sich damit explizit von einer einseitigen Defizitorientierung ab. Dennoch bleibt die Argumentation orientiert an Beschreibungen der Zielgruppe, strukturell folgt der Text weiterhin einem individuumszentrierten Beschreibungsansatz.

1.2.1 Die Zielgruppe

Bemerkenswert, wenn auch nicht neu, ist die Zielgruppenbestimmung in diesem Papier. Unterschieden wird zwischen Schülergruppen mit einem »Unterstützungsbedarf in ihrem schulischen Lernen« von

Schülergruppen »mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot entsprechend einem sonderpädagogischen Förderbedarf, auch wenn die Übergänge fließend sein können« (KMK, 2019, S. 3). Damit wird zugleich der allgemeinen Schule – der Begriff umfasst die allgemeinbildenden Schulen ohne Förderschulen und soll eine wertneutralere Beschreibung gegenüber dem häufig genutzten Begriff »Regelschule« ermöglichen – die Aufgabe zugesprochen, für Lernende mit einem entsprechenden Bedarf zunächst grundsätzlich Unterstützung, Bildung und Beratung zukommen zu lassen. Damit verbunden sind wohl Sorgen um eine Entgrenzung des sonderpädagogischen Auftrags und der damit verbundenen Diffusion von Ressourcen: Wenn Unterstützungsbedarfe in einem zunehmenden Umfang als Aufgabe der Sonderpädagogik definiert werden, kommt es zu einer Delegation pädagogischer Aufgaben der allgemeinen Schule. Dahinter kann – nicht zu Unrecht – die Sorge um eine Ausweitung der Zielgruppen, Aufgaben und Erwartungen sonderpädagogischer Fachkräfte angenommen werden, die dann zu einem Personal- und Ressourcenmangel für andere Situationen führen kann.

Die allgemeine Schule soll aus ihrer Verantwortung für viele erschwerte Situationen des Lernens nicht entlassen werden. Diese Konstruktion formuliert allerdings eine Klarheit der Abgrenzung zwischen pädagogischem und sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, der ernsthaft betrachtet keine Chance auf Eindeutigkeit besitzt. Es fehlt hier an administrativen wie letztlich auch an wissenschaftlichen Kriterien zur Differenzierung zwischen den vermeintlich unterschiedlichen Gruppen.

1.2.2 Das Curriculum

Zugleich leitet sich daraus eine Orientierung der spezifisch sonderpädagogischen Unterstützung des Lernens an den Strukturen der allgemeinen Schule ab:

»Schulische Bildung im Schwerpunkt LERNEN orientiert sich in den Unterrichtsfächern hinsichtlich der Inhalte und der Bildungsziele an denen der allgemeinen Schule. Das heißt

auch, dass das Fortbestehen des Anspruchs auf sonderpädagogische Bildungsangebote, Beratung und Unterstützung regelmäßig zu überprüfen ist« (KMK, 2019, S. 3).

Die Übergänge in beide Richtungen – von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in die durch die allgemeine Schule zu leistende Unterstützung wie auch umgekehrt – wird damit explizit angesprochen. Man kann darin die Abkehr von einem rein kategorialen Verständnis mit einer entsprechenden kategorisierenden Diagnostik (Döpfner & Petermann, 2012) hin zu einem dimensionalen Verständnis von Lernstörungen (Klauer & Lauth, 1997) sehen, zumindest zeigt sich ein dynamisches Verständnis der Entwicklung von Lernkompetenzen.

Ein eigener Schulabschluss bei zieldifferentem Unterricht im Schwerpunkt Lernen ist nicht anzustreben, dafür sind die Übergänge und Anschlussmöglichkeiten im differenzierten Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland umfassend auszubauen.

1.2.3 Die Schwierigkeiten im schulischen Lernen

Die differenzierte Beschreibung der Bedarfe von Lernenden mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Unterstützungsangebot benennt dann einzelne Entwicklungsbereiche, die im Fokus sonderpädagogischer Unterstützung stehen sollen.

»Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen weisen in wesentlichen Grunderfahrungen und Grundvoraussetzungen zum Lernen ... 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« (KMK, 2019, S. 4).

Als Stichworte zur näheren Beschreibung der erschwerten Voraussetzungen des Lernens gelten Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen, Denken, Wahrnehmung, Sprache, soziales Handeln und Emotionen. Zur Verursachung verweist das Papier auf soziale *und* individuelle Faktoren, wenn Lernende »häufig aus erschwerten 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« (KMK, 2019, S. 6). Die Debatte um die Verursachungsfaktoren, die jahrzehntlang die Fachdiskussionen einer wissenschaftlichen Bearbeitung des Feldes bestimmten (Walter & Wember, 2007), finden hier eine zusammenfassende Berücksichtigung. Vielleicht fallen bei näherer Betrachtung jedoch aktuelle Perspektiven ins Auge, die hier keine Berücksichtigung finden. Ein radikal konstruktivistisches Verständnis wie auch ein Ansatz der Analyse von Barrieren in der Linie der *International Classification of Functioning* lässt sich hier nicht nachweisen.

1.2.4 Die Symptome

Die Listung der Symptome greift auf die zentralen Bereiche schulischen Lernens, häufig als Kulturtechniken benannt, und damit auf regelmäßig fokussierte Themenfelder zurück. Ergänzt wird dies durch eine metakognitive Perspektive: Lernende mit einem Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung

»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« (KMK, 2019, S. 6).

Aus der Symptomliste ergeben sich auch Konsequenzen für die Diagnostik: Relevante Informationen über die grundlegenden Lernprozesse mit Metakognition sind zu erheben.

1.2.5 Die Definition

Auf diese Grundlagen greift die KMK nun in ihrem Definitionsversuch zurück:

»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