



Förderdiagnostik

- Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz?
- Inklusion oder Separation? – Eine Kontroverse



Inhalt

Olga Meier-Popa Editorial	3
Rundschau	4
SCHWERPUNKT	
Judith Hollenweger und Ariane Bühler Förderdiagnostik im Kontext des Lehrplans 21	9
Christoph Till, Renate Schüpbach und Margrith Schilter Interaktive Advance Organizer zum Thema Schriftspracherwerb Der förderdiagnostische Kreislauf in der Hochschullehre	17
Thomas Müller und Klaus Joller-Graf Förderdiagnostik als Aktionsforschung Das FUTURE-Modell im Berufsalltag von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	24
Erwin Breitenbach Lernverlaufsdiagnostik oder was haben die Kinder im Unterricht wirklich gelernt?	32
Miriam Stiehler Keine Angst vor Förderdiagnostik im Bereich Lesen	40
Dokumentation zum Schwerpunkt	47
WEITERE THEMEN	
Romain Lanners Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz?	48
Daniel Stalder Inklusion oder Separation? – Eine Kontroverse	57
Forschung / Bücher / Behinderung im Film / Agenda	63
Inserate	69
Impressum	23

Olga Meier-Popa

Diagnostische Haltung und diagnostische Kompetenz

Die medizinische Diagnostik umfasst Massnahmen zur Feststellung einer Krankheit (eine «Diagnose»). In Zuweisungsverfahren wurde sie viele Jahre als Status- oder Selektionsdiagnostik verwendet. Damit trug sie zu einer Defizitorientierung bei, die lange Zeit auch die Heil- und Sonderpädagogik beeinflusste: Es ging darum, «Defizite» bei Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen zu identifizieren und Massnahmen für ihre Minderung und/oder Therapie abzuleiten.

Die heutige Heil- und Sonderpädagogik hat sich längst von dieser defizitorientierten Haltung losgelöst. Die individuumszentrierte Ressourcen- und Entwicklungsorientierung, die systemische Perspektive sowie der Einbezug der betroffenen Menschen mit Beeinträchtigungen prägen das Denken und Handeln der sonderpädagogischen Fachpersonen. Dies widerspiegelt sich in der breiten Verwendung des Begriffs «Förderdiagnostik», welcher die enge Verknüpfung zwischen Diagnostik und Förderung – Letztere als Hauptaufgabe der Profession unterstreicht. Allerdings sind die konzeptuellen Grundlagen und die praktische Anwendung dieses Begriffs noch immer Gegenstand von Diskussionen.

Die Förderdiagnostik unterscheidet sich von der medizinischen Diagnostik. In der Medizin können Therapieziele aus einer Diagnose abgeleitet werden. Aus der Förderdiagnostik hingegen können keine Förderziele entwi-

kelt werden (Schlee, 2004¹). In der Medizin ist das Ziel von Anfang an klar: Es geht um die Heilung der Krankheit und die Linderung der Beschwerden. Bei der Bestimmung von Förderzielen wiederum spielen Wertvorstellungen und Haltungen sowie Bildungsziele, die möglichst miteinander in Einklang zu bringen sind, eine zentrale Rolle. Bühler und Hollenweger setzen sich in ihrem Beitrag mit der Umsetzung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen auseinander und beschreiben drei diagnostische Positionen, die im Förderprozess zusammenspielen. Daraus lässt sich ein Förderstufenmodell für eine inklusive Schule bilden. Um die Entwicklung der diagnostischen Kompetenz und einer reflektierenden, forschenden Haltung in der Ausbildung der Schulischen Heilpädagogik geht es in den Beiträgen von Till, Schübach und Schilter sowie Müller und Joller. Ausserdem zeigt Breitenbach auf, dass die Lernverlaufdiagnostik als Ergänzung zur Förderdiagnostik verwendet werden kann. Mit ihrem Plädoyer für eine entwicklungsorientierte «Fehleranalyse» zeigt Stiehler auf, wie wichtig die Haltung der Fachpersonen dabei sein kann. Ich wünsche eine anregende Lektüre.



*Dr. Olga Meier-Popa
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin
SZH/CSPS
olga.meier@szh.ch*

¹ Schlee, J. (2004). Lösungsversuche als Problem – Zur Vergeblichkeit der so genannten Förderdiagnostik. In W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen* (S. 23–38). Weinheim: Springer.

Rundschau

INTERNATIONAL

EU: Kompendium zur inklusiven Bildung

Beispiele für inspirierende Praktiken in der inklusiven Bildung wurden von der Arbeitsgruppe der Europäischen Union (EU) zur Förderung gemeinsamer Werte und inklusiver Bildung (*Education and Training Working Group on Promoting Common Values and Inclusive Education*) zusammengestellt. Das Hauptziel des Kompendiums (*Compendium of Inspiring Practices on Inclusive and Citizenship Education*) ist es, Ideen und Anregungen für politische Entscheidungsträger und Praktikerinnen und Praktiker zu liefern, die sich für die Verbesserung der inklusiven Bildung einsetzen.

<https://op.europa.eu>

NATIONAL

Terminologische Handreichung im Bereich der Sonderpädagogik

Die terminologische Handreichung enthält Empfehlungen für künftige Rechtssetzungsprojekte im Bereich der Sonderpädagogik. Die vorgeschlagene Terminologie ergänzt die einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik, die am 25. Oktober 2007 von der EDK verabschiedet wurde. Die durch diese Handreichung eingeführten neuen Begriffe gelten nicht für bereits in Kraft befindliche Texte und Rechtsgrundlagen.

www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik

Intensive Frühinterventionen bei Kindern mit frühkindlichem Autismus

Zur Behandlung von frühkindlichem Autismus wurden intensive Frühinterventionen

(IFI) entwickelt, die sehr intensiv und stark auf Interdisziplinarität ausgerichtet sind. Seit einigen Jahren bestehen auch in der Schweiz Zentren, die unterschiedliche intensive Frühinterventionsprogramme anbieten. Die Finanzierung dieser Angebote wirft verschiedene Fragen auf, weil diese Programme weder eindeutig den medizinischen Massnahmen noch den pädagogisch-therapeutischen Massnahmen zugeordnet werden können. Phase 2 des Projekts IFI, die mit einem Bericht vom 19.01.2021 abgeschlossen wurde, hatte zum Ziel, die Kosten der intensiven Frühinterventionen bei frühkindlichem Autismus zu eruieren. Aufbauend auf den Ergebnissen der Phase 1 ermittelte die Arbeitsgruppe die Kosten für IFI in den ihr bekannten IFI-Angeboten, welche den in Phase 1 definierten Interventionsstandard erfüllen. In der Phase 3 wird als Nächstes ein Finanzierungsmodell für IFI erarbeitet.

www.bsv.admin.ch → Pilotversuche zur Förderung der Eingliederung

Familienergänzende Betreuung für Kinder mit Behinderungen

Ob ein Kind mit einer Behinderung in einer Kindertagesstätte betreut werden kann, hängt vom Wohnort der Familie ab. Die regionalen Unterschiede sind gross. An vielen Orten in der Schweiz ist das Angebot an familienergänzender Betreuung für Kinder mit Behinderungen ungenügend, obwohl gleichstellungspolitische, volkswirtschaftliche und rechtliche Gründe für einen diskriminierungsfreien Zugang zu familienergänzender Betreuung für alle Kinder sprechen. *Procap* hat über 800 Akteurinnen und Akteure aus dem Bereich befragt, die Situation in allen

Kantonen analysiert und in einem Bericht zusammengefasst.

www.procap.ch → Angebot → Beratung/
Information → Politik → Gleichstellung

Geschwister von Menschen mit Behinderung oder Erkrankung

Als erster Teil einer mehrteiligen Studie der *Hochschule Luzern – Soziale Arbeit* zur Thematik der Geschwisterkinder liegen die Resultate einer Literaturrecherche vor. Aufgrund der gegenwärtigen Forschungsergebnisse lautet das Fazit, dass nicht bei jedem Geschwister von einem Kind mit einer Beeinträchtigung negative Folgen auftreten. Die Datenlage deutet jedoch auch darauf hin, dass es negative Folgen geben kann, wobei die Zusammenhänge komplex sind und nicht abschliessend erforscht wurden. Die Forschungsergebnisse dienen später als Grundlage für die Weiterentwicklung der Angebote und dem Ausbau der Aktivitäten des Vereins *Raum für Geschwister* rund um die Geschwisterthematik.

www.geschwisterkinder.ch

Monitoring der Digitalisierung der Bildung aus der Sicht der Lernenden

Die *Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)* fasste die wichtigsten Ergebnisse der ersten Befragungswelle zum Stand der Digitalisierung der Schulen (bis und mit Sekundarstufe II) in einem Bericht zusammen. Die Ergebnisse zeigen, dass es in der Folge der Schulschliessungen im Frühjahr 2020 in rund einem Drittel der Privathaushalte zu Neuanschaffungen von digitalen Endgeräten kam. Weiterhin besteht aber Nachholbedarf in Bezug auf die Abdeckung mit schnellem und funktionierendem WLAN in den Schulen und den Familien.

Ebenso kann die Nutzungsintensität digitaler Hilfsmittel (Hard- und Software) in den Schulen als nicht besonders hoch beurteilt werden und ist auf einzelne Fächer beschränkt; primär den Sprachunterricht. Wenig überraschend zeigen sich geschlechtsspezifisch Unterschiede betreffend der Einstellung zum Lernen mit digitalen Hilfsmitteln. Schüler sind digital affiner unterwegs als Schülerinnen, aber nicht unbedingt in Sachen Nutzungsintensität und Nutzungsformen, die durch das schulische Setting in der Regel geschlechterneutral vorgegeben werden, sondern vielmehr und praktisch ausschliesslich in Bezug auf die Motivation und den Spass, in Lernprozessen mit digitalen Mitteln zu arbeiten. Eher überraschend ist hingegen dass die Schülerinnen und Schüler der Deutschschweiz das Lernen und Arbeiten mit Computern und digitalen Anwendungen deutlich häufiger mit Spass verbinden als Kinder und Jugendliche der anderen Sprachregionen.

www.skbf-csre.ch → News vom 20.05.2021

KANTONAL / REGIONAL

BE: Sonderschulbildung soll in die Volksschule

Die Sonderschulbildung soll künftig als Teil der Volksschule und nicht mehr als Teil der Sozialhilfe verstanden werden. Damit soll der Gedanke der Bildung in den Vordergrund gerückt und der Grundgedanke von Chancengerechtigkeit unterstützt werden. Die Verantwortung für die Sonderschulbildung soll deshalb von der *Gesundheits-, Sozial- und Integrationsdirektion (GSI)* zur *Bildungs- und Kulturdirektion (BKD)* wechseln.

www.gr.be.ch → Medienmitteilung vom
05.05.2021

GL: Qualität der sonderpädagogischen Angebote

Während vier Jahren wurde die Qualität von sonderpädagogischen Angeboten an der Glarner Volksschule überprüft. Stärken liegen in der Klassenführung, in der Gestaltung des allgemeinen Schulklimas sowie in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Das Qualitätsmanagement könne noch optimiert werden. Die Ergebnisse wurden in einem Bericht zusammengefasst.

www.gl.ch →

Medienmitteilung vom 29.04.2021

VS: Rechtsgrundlagen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention

Das Wallis hat als erster Kanton in der Westschweiz umfassende Rechtsgrundlagen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention geschaffen, welche Betroffenen und ihren Organisationen einklagbare Rechte geben. Der Grosse Rat des Kantons Wallis hat einer Änderung des Gesetzes über die Rechte und die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in einer einzigen Lesung einstimmig zugestimmt. Das Gesetz, welches ursprünglich den Fokus auf Leistungen zugunsten von Menschen mit Behinderungen im Wohn-, Ausbildungs- und Arbeitsbereich hatte, wurde ergänzt. Es legt die Rechte von Menschen mit Behinderungen neu auch unter dem Blickwinkel der Menschenrechte fest. Nach Basel-Stadt ist das Wallis schweizweit der zweite Kanton, in dem es umfassende einklagbare Rechte für Menschen mit Behinderungen gibt. Neu wird auch eine Fachstelle für die Rechte von Menschen mit Behinderungen geschaffen, welche die Umsetzung der Rechtsgrundlagen vorantreiben und koordinieren soll.

www.inclusion-handicap.ch →

Medienmitteilung vom 07.05.2021

ZH: Mehr Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderung

Menschen mit Behinderung sollen so weit wie möglich selbst bestimmen können, wie, wo und von wem sie betreut und begleitet werden. Die Grundlage dazu wird mit dem neuen Gesetz über den selbstbestimmten Leistungsbezug durch Menschen mit Behinderung geschaffen. Dieses hat der Regierungsrat auf Antrag der Sicherheitsdirektion zuhanden des Kantonsrats verabschiedet. Die Vorlage wurde im Rahmen eines breit abgestützten Projekts durch das Kantonale Sozialamt erarbeitet. Als Basis diente ein Bericht der Zürcher *Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW)* zur Subjektfinanzierung.

www.zh.ch →

Medienmitteilung vom 08.04.2021

VARIA

Forschungspreis der Dr. Hedwig Stauffer Stiftung

Der *Lehrstuhl für Sonderpädagogik: Gesellschaft, Partizipation und Behinderung* der Universität Zürich erhält für die besondere Forschungsleistung auf dem Gebiet der Heilpädagogik des Projektes Kreativwerkstatt eine Vergabung der *Dr. Hedwig Stauffer Stiftung*. Die Forschungsgruppe leistet einen europaweit einmaligen Beitrag an die Integration bzw. Inklusion.

www.staufferstiftung.ch &

www.forschungsgruppe-kreativwerkstatt.ch

Themenschwerpunkte 2021

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1–2/2021	Sport und Behinderung	10.08.2020	10.10.2020
3/2021	Vermitteln von Kulturtechniken	10.09.2020	10.11.2020
4/2021	Doppelt diskriminiert	10.10.2020	10.12.2020
5–6/2021	Corona-Krise	10.11.2020	10.01.2021
7–8/2021	Förderdiagnostik	10.01.2021	10.03.2021
9/2021	Kulturelle Teilhabe	10.03.2021	10.05.2021
10/2021	Frühe Bildung: Spiel	10.04.2021	10.06.2021
11/2021	Behinderung und Kriminalität	10.05.2021	10.07.2021
12/2021	Behinderung in der Familie	10.06.2021	10.08.2021

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung. Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter www.szh.ch/zeitschrift.

Freie Artikel

Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: redaktion@szh.ch

Thèmes des dossiers 2021

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2021)	Covid-19 et pédagogie spécialisée
2 (juin, juillet, août 2021)	Perspectives inclusives sur les comportements difficiles en milieu éducatif
3 (sept., oct., nov. 2021)	Recherches sur le polyhandicap
4 (déc. 2021, janv., fév. 2022)	Les défis de l'évaluation

Une description des thèmes 2021 est disponible sur le site Internet du CSPS:

www.csps.ch/revue/themes-2021

Informations auteurs-e-s: merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix**: redaction@csps.ch

Lignes directrices rédactionnelles: www.csps.ch/revue

Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Harvey, E., Lemelin, J.-P. & Déry, M. (2021). Le tempérament de l'élève : un facteur clé de la qualité de la relation avec les enseignants ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 9-15.

Une relation élève-enseignant de haute qualité est essentielle au succès éducatif des élèves. Par conséquent, l'identification des déterminants de la qualité de cette relation est un sujet de recherche important dans le domaine de l'éducation. Réalisée à partir d'un échantillon d'élèves du primaire (n = 744), cette étude montre que le tempérament de l'élève est significativement associé à l'évolution de la qualité de la relation élève-enseignant. Adopter une approche basée sur le tempérament de l'élève représente donc une avenue prometteuse pour favoriser la qualité de cette relation.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-06-01

Valls, M. (2021). Le traitement de l'information sociale et ses implications dans les comportements agressifs. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 16-22.

Les comportements agressifs manifestés par les élèves questionnent souvent les professionnels de l'éducation, et notamment le corps enseignant. Cet article propose ainsi de présenter un modèle du traitement de l'information sociale (TIS) qui permet d'appréhender les manifestations de l'agressivité lors d'interactions sociales. Plus précisément, il s'agit de détailler les applications du modèle chez différentes populations et dans divers domaines, tout en soulignant ses implications en matière de prévention.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-06-02

Bergeron, G., Rojo, S. & Gagné, M.-A. (2021). L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : un levier puissant pour les jeunes vivant des difficultés socioaffectives et comportementales. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 23-30.

L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure est une approche novatrice permettant de soutenir les jeunes d'âge scolaire, notamment ceux éprouvant des difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Après avoir présenté l'approche, nous décrirons à l'aide d'exemples et de témoignages de jeunes comment celle-ci peut contribuer à générer des retombées positives sur différents plans. Autrement dit, nous illustrerons comment la nature et l'aventure peuvent devenir un levier pour favoriser le développement d'une relation à soi et aux autres plus saine et positive.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-06-03

Judith Hollenweger und Ariane Bühler

Förderdiagnostik im Kontext des Lehrplans 21

Zusammenfassung

Die Einführung des Lehrplans 21 erfordert einen genaueren Blick auf die bisherige Förderdiagnostik und den Umgang mit diagnostischen Informationen. Eine erste Klärung betrifft die verschiedenen diagnostischen Positionen (Befund-, Planungs- und Begleitdiagnostik). Was bedeutet dies für die Analyse und das Verstehen der Behinderungssituation, Beteiligungssituation und Bildungssituation der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung?

Résumé

L'introduction du plan d'études 21 exige que l'on soumette à un examen plus attentif le diagnostic de soutien pratiqué jusqu'à présent ainsi que le traitement des informations diagnostiques. Une première clarification devra porter sur les diverses orientations en matière de diagnostic (diagnostic de situation, de planification et d'accompagnement). Quel impact cela a-t-il sur l'analyse et la compréhension de la situation de handicap, de la situation de participation et de la situation éducative des élèves atteints de handicap ?

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-01

Lehrplan 21 – eine veränderte Ausgangslage

In allen Kantonen der Deutschschweiz gilt nun der Lehrplan 21 und zwar für alle Schülerinnen und Schüler – auch für diejenigen mit komplexen Behinderungen. Zwar liegt unterdessen zur Anwendung des Lehrplans 21 eine Broschüre vor (Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz, 2019), welche erste Orientierung und Hinweise zur Weiterentwicklung der bisherigen Praxis bietet. Im Implementierungsprozess tauchen nun jedoch verschiedene Unsicherheiten und Fragen auf: Verändert der Lehrplan 21 etwas an der bisherigen Praxis der Förderplanung? Müssen die Förderschwerpunkte nun anders formuliert und im Lehrplan verortet werden – oder eben gerade nicht? Sollen die Lernberichte an die neuen Zeugnisse angepasst werden? Passen ICF und das Schulische Standortgespräch noch oder braucht es eine Anpassung an die kompetenzorientierte Sprache des Lehrplans?

Diese und ähnliche Fragen stellen sich wohl gegenwärtig viele Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, denn sie verantworten die Förderdiagnostik und Förderplanung; sei es in einer Regel- oder einer Sonderschule. Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Behinderungen, die bisher «lehrplanbefreit» waren, führt die Umsetzung des Lehrplans 21 zu vielen Diskussionen.

Der Lehrplan 21 rückt den Erwerb von fachlichen Kompetenzen in den Vordergrund. Die bisherige Förderplanung orientiert sich jedoch zumindest phasenweise primär an den Lebensbereichen der ICF, wie Lernen und Wissensanwendung, Allgemeine Aufgaben und Anforderungen, Mobilität, Kommunikation oder Selbstversorgung (Hollenweger & Kraus de Camargo, 2017) und dient gleichzeitig der Angebotsplanung. Zum Beispiel wird das Schulische Standortgespräch (SSG; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007) sowohl für

die Zuweisung zu schulhausnahen Angeboten (Logopädie, Unterstützung durch Schulische Heilpädagogin etc.) als auch für die Festlegung von Förderschwerpunkten verwendet. Darauf folgend findet erst eine «förderdiagnostische Beobachtung und Erfassung» statt (Volksschulamt Kanton Zürich, 2011). Müsste die Förderdiagnostik insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Behinderungen nicht der Festlegung von Förderschwerpunkten vorgelagert sein? Und sollte es in der Förderplanung nicht um die Planung des Kompetenzerwerbs gehen? Ganz offensichtlich herrscht Klärungsbedarf bezüglich Funktion und Ausgestaltung der Förderplanung und wie diese in den Lehrplan 21 beziehungsweise die Bildungsplanung einzubetten ist.

Diagnostische Positionen klären

Eine erste Klärung betrifft die diagnostischen Positionen, welche in den verschiedenen Phasen des Förderprozesses eingenommen werden (vgl. Tab. 1).

Das Schulische Standortgespräch (SSG) ist – wie der Name schon sagt – eine Standortbestimmung und entspricht damit der *Befunddiagnostik*. Das SSG bezieht sich auf die Gegenwart und schätzt die bisherigen

Leistungen (Aktivitäten) der Schülerin oder des Schülers entlang der Lebensbereiche der ICF ein. Kann Sarah zuhören (allgemeines Lernen)? Kann Tobias einfache Aufgaben ausführen (Umgang mit Anforderungen)? Kann Anna mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen und aufrechterhalten (Umgang mit Menschen)? Beim SSG antworten alle am Gespräch Beteiligten auf diese Fragen vor dem Hintergrund ihrer Beobachtungen und der verfügbaren Informationen. Die Antworten sind summative Beurteilungen und haben auch die Funktion eines «Feed Backs». Anhand der Antworten auf diese Fragen wird gemeinsam ein Befund erstellt, der zur Einschätzung der schulischen Beteiligungsmöglichkeiten verwendet wird. Dieser Befund wird aber nicht zu einer Diagnose zusammengefasst, da es im Schulischen Standortgespräch nicht um die Feststellung einer Krankheit oder Störung geht, sondern um eine gemeinsame Standortbestimmung (vgl. Tab. 1)

Mit dem SSG wird eine Art Befunddiagnostik betrieben, allerdings umfasst der «Befund» keine Körperfunktionen, welche für die Umschreibung von Behinderungen oder die Feststellung einer Störung erforderlich wären. Die Fokussierung auf Aktivitäten und Partizipation ist wichtig in dieser

	Befunddiagnostik	Planungsdiagnostik	Begleitdiagnostik
Orientierung an	Gegenwart	Zukunft	Prozess
Beurteilungsfunktion Wozu?	summativ	prognostisch	formativ
Beurteilungsfokus Was?	Aktivität oder Leistung	Befähigung	Lernen
Vermittlung als Wie?	Feed Back	Feed Up	Feed Forward
Produkt	Standortbestimmung	Bildungsplanung	Förderung
Klinischer Zugang	Diagnose	Prognose	Therapie

Table 1: Drei diagnostische Positionen

Gesprächskonstellation (siehe ICF). Das SSG hat eigentlich die gleiche Beurteilungsfunktion wie eine Lernstandserhebung (z. B. Prüfung oder Test). Es geht um eine summative Beurteilung, eine Art Bilanzierung. Mit dem Festlegen der Förderziele wird zwar ein flüchtiger Blick in die Zukunft geworfen und mit den Massnahmenvorschlägen der Förderprozess angedacht, aber als Grundlage für die Planung von Bildungsprozessen oder einer umfassenden Förderung ist das zu wenig.

Die Planungs- und die Begleitdiagnostik wurden bisher sonderpädagogisch oder heilpädagogisch wenig ausgeleuchtet; in den meisten Kantonen gibt es bis heute nur die Vorgabe, eine «Förderplanung» vorzunehmen. Dabei werden «Förderschwerpunkte» entwickelt und Massnahmen respektive Aktivitäten der Förderung geplant (Volksschulamt Kanton Zürich, 2011, S. 12). Diese Verknüpfung von Förderschwerpunkten und Massnahmen hat allerdings ihre Tücken: Denn dahinter verbergen sich zwei völlig unterschiedliche diagnostische Positionen. «Förderschwerpunkte» beinhalten eine prognostische Beurteilung und legen die von den Lernenden zu erreichenden Ziele fest. «Fördermassnahmen» hingegen fokussieren den Förderprozess – allerdings ausschliesslich aus der Perspektive der Lehrperson oder therapeutischen Fachperson. Hier kann es helfen, die jeweilige diagnostische Position zu klären, insbesondere um zu überlegen, ob die dafür erforderlichen Informationen bereits verfügbar sind oder nicht.

Eine weitere notwendige Klärung auf dem Hintergrund des Förderstufenmodells bezieht sich auf die Art der Informationen, die für die Bildungs-, Beteiligungs- und Behinderungssituation erfasst und berücksichtigt werden sollen.

Förderstufenmodell – Informationen situationsorientiert erfassen

Das Förderstufenmodell (vgl. Tab. 2, S. 12) orientiert sich an der Idee eines inklusiven Bildungssystems und am Konzept «Response-to-Intervention»: *Alle* Schülerinnen und Schüler profitieren von einem guten, differenzierten Unterrichtsangebot (Förderstufe 1), einige Lernende erhalten noch zusätzliche Unterstützung (Förderstufe 2) und für ganz wenige wird hierzu eine noch intensivere und/oder spezialisierte Unterstützung notwendig (Förderstufe 3). Entsprechend ist für alle Schülerinnen und Schüler ihre Bildungssituation in den Blick zu nehmen. Auf der Förderstufe 2 muss zusätzlich noch die Beteiligungssituation und auf der Förderstufe 3 noch die Behinderungssituation berücksichtigt werden. Die besondere Herausforderung auf der Förderstufe 3 ist somit, dass zunächst die drei aufgeführten Situationen analysiert und geklärt sind. Soll der Lehrplan 21 wirklich ein Lehrplan für alle sein, dann muss genau das gelingen – ein sehr hoher Anspruch.

Die Planungs- und die Begleitdiagnostik wurden bisher sonderpädagogisch wenig ausgeschöpft.

Die *Bildungssituation* wird im Kontext der Bildungsziele des Lehrplans 21 erfasst; dabei können wiederum alle drei diagnostischen Positionen eingenommen werden: eine summative Beurteilung des bisherigen Lernprozesses, eine prognostische Beurteilung mit Blick auf die zu erreichenden Bildungsziele (Grundansprüche, Kompetenzerwartungen Ende 3. Zyklus) sowie ei-

Bildungssituation Förderstufe 1 (alle Schülerinnen und Schüler)	Beteiligungssituation zusätzliche Unterstützung auf Förderstufe 2	Behinderungssituation zusätzliche intensive/spezifische Unterstützung auf Förderstufe 3
		Krankheit, Störung (ICD)
		Körperfunktionen (ICF)
	Aktivitäten im Kontext der gegenwärtigen schulischen Situation (SSG)	Aktivitäten im Kontext von Behinderung
Beteiligung im Kontext der Bildungsziele im Lehrplan 21	Beteiligung im Kontext der schulischen Situation	Beteiligung im Kontext von Behinderung
Aktuelle und zukünftige Lebenswelten	Umweltfaktoren bezogen auf Beteiligung in Schule	Umweltfaktoren bezogen auf Behinderung
personbezogene Faktoren bedeutsam für Befähigung	personbezogene Faktoren bedeutsam für Lernen	personbezogene Faktoren bedeutsam für Behinderung
Befähigungsbezogene Ziele (Befähigungsschwerpunkte)	Unterrichtsbezogene Ziele (Förderschwerpunkte)	Behinderungsbezogene Ziele (Therapieschwerpunkte)

Tabelle 2: Förderstufenmodell (in Anlehnung an Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018)

ne formative Beurteilung während des Lernens¹.

Die Analyse der *Beteiligungssituation* wird dann wichtig, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die erwarteten Lernfortschritte nicht erzielt und/oder die Grundansprüche des Lehrplans 21 nicht erreicht. Der Analyse der Beteiligungssituation (z. B. im SSG) geht somit immer eine Analyse der Bildungssituation voraus. Wie bereits erwähnt, erfasst das SSG keine Körperfunktionen, weil die Beteiligungssituation des Kindes im Vordergrund steht und das Verfahren für Schülerinnen und Schüler entwickelt wurde, die keine Behinderung gemäss UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) oder Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) haben. Für das Verstehen der Beteiligungssituation werden die Lebensbereiche der ICF verwendet, um zu vermeiden, dass eine enge Problemdefinition (schlechte Leistungen, unerwünschtes Verhalten) eine umfas-

sende Beurteilung der Beteiligungssituation des Kindes verhindert. Eine gesicherte Beteiligung oder Partizipation ist Voraussetzung für Lernen und deshalb von grosser Bedeutung. Wenn eine Behinderung vorliegt, muss neben der Bildungssituation und der Beteiligungssituation auch die *Behinderungssituation* verstanden werden. Für eine summative Beurteilung (Befunddiagnostik) der Behinderungssituation steht das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV, EDK 2014) zur Verfügung, allerdings beinhaltet es nur eine Standortbestimmung bezüglich des Anspruchs auf Sonderschulung (Förderstufe 3, vgl. Förderstufenmodell, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018, S. 15). Wie das SSG enthält auch das SAV erste Hinweise zu Bildungszielen und Massnahmen (vgl. Bedarfsabklärung) und bietet somit wichtige Anknüpfungspunkte für die Bildungsplanung und den Förderprozess. Welche Bedeutung kommen nun diesen unterschiedlichen Positionen und situationsorientierten Informationen im Förderzyklus zu?

¹ www.lehrplan21.ch

Prozessorientiert diagnostische Informationen verstehen

Der diagnostische Prozess beginnt immer mit einer bestimmten Fragestellung oder einer Beschreibung der Ausgangslage. Darauf folgend werden Informationen generiert oder zusammengestellt (messen/sammeln), die für eine vertiefte Analyse respektive für das Entwickeln eines gemeinsamen Problemverständnisses erforderlich sind (analysieren/verstehen). Als nächster Schritt werden Ziele entwickelt, Massnahmen geprüft und Entscheidungen getroffen. (planen/entscheiden). Diese werden dann umgesetzt (handeln/begleiten) und deren Wirkung wird geprüft (überprüfen/evaluieren). So entsteht eine neue Ausgangslage, die dann in einen weiteren Problemlösezyklus hineinführt (vgl. Abb. 1).

Bei Kindern mit Behinderungen steht zu Beginn der diagnostischen Arbeit die *Behinderungssituation* im Zentrum: Die sonderrespektive heilpädagogisch relevante Problemstellung muss definiert, genauer erfasst und analysiert werden (Körperfunktionen, ICD etc.). Die Analyse und das zu entwickelnde Verständnis richten sich auf grundlegende Anpassungen und zentrale Entscheidungen (Orientierung für Planen und Entscheiden; z. B. Sonderschulung, Schulsettings).

Diese Informationen werden dann in den Kontext der aktuellen *Beteiligungssituation* gestellt, also mit Informationen angereichert, die es erlauben, die aktuelle Lebenssituation des Kindes in den Blick zu nehmen. Hier werden auch Informationen relevant, die nicht direkt mit einer Behinderung in Zusammenhang stehen, aber wichtig sind für die Beteiligung an Unterricht und Schulleben. So werden die Grundlagen geschaffen zur Planung von spezifischen Umweltanpassungen oder Massnahmen zur Verbesserung der Beteiligungs- oder Handlungsmöglichkeiten der Schülerin oder des Schülers (Orientierung für Handeln und Begleiten).

Ist auch die Beteiligungssituation verstanden und wurden entsprechende Anpassungen geplant, steht eine nächste diagnostische Aufgabe an; nun geht es um die Analyse und das Verstehen der *Bildungssituation* mit Blick auf die zu erreichenden Bildungsziele gemäss Lehrplan 21. Um die Bildungssituation zu analysieren und zu verstehen, müssen die Kriterien geprüft werden, die am Ende des Problemlösezyklus

³ Erstveröffentlichung auf Englisch: www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/2019-03/ToT_Intro_Module.pdf

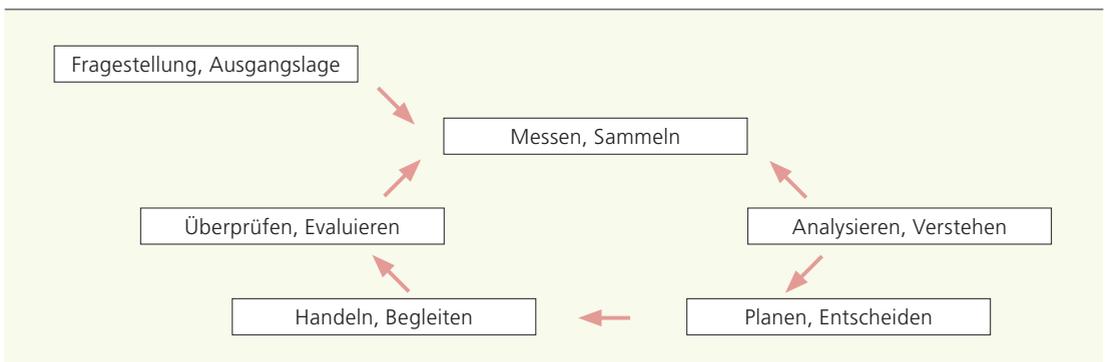


Abbildung 1: Problemlösezyklus³

über das Erreichen der Bildungsziele entscheiden (Orientierung für Überprüfen und Evaluieren). Bisher wurde dieser diagnostischen Aufgabe wenig Beachtung geschenkt; respektive wurden Ziele direkt aus der Analyse der Beteiligungssituation abgeleitet (SSG). Da diese Unterscheidung für das Gelingen der Bildungsplanung gemäss Lehrplan 21 wichtig ist, soll diese nun etwas genauer ausgeführt werden.

Der Lehrplan 21 erfordert explizit eine Orientierung am Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler.

Bildungsplanung zur Erfüllung des Bildungsauftrags

«Bildung» ist ein Angebot der Gesellschaft an ihre nächste Generation, das durch die Schule als Institution bereitgestellt und von den dort tätigen Fachpersonen realisiert wird. «Bildung» ist aber auch ein Prozess und gleichzeitig ein Ziel der Schülerinnen und Schüler. Die zentrale Aufgabe einer bildungsorientierten Förderdiagnostik ist es, die Passung zwischen Angebot und Nutzung herzustellen (vgl. Angebot-Nutzungs-Modell, Fend, 2019). Bildungsplanung wurde bisher vor allem als Angebotsplanung verstanden.

Der Lehrplan 21 hingegen erfordert nun zusätzlich explizit eine Orientierung am Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler. Es geht dabei also nicht nur um auf die Behinderung bezogene Anpassungen oder um die Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten, sondern um Fragen zur Umsetzung des Bildungsauftrags. Dieser Auftrag wird nicht durch die Behebung von Problemen und der Sicherung der Partizipation erfüllt, sondern erst mit dem Erreichen der Bildungsziele des Lehrplans.

Die Bildungsziele sind im Lehrplan 21 unter «Grundlagen» ausgeführt. Zentral dabei ist die Befähigung zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung. Hier geht es um eine Orientierung an der Zukunft der Schülerin oder des Schülers, um eine Die Planungsdiagnostik im weitesten Sinne; also um eine Prognose (vgl. Tab. 1). Im Regelfall ist die Prognose klar: Die Schülerin oder der Schüler wird die Grundansprüche bis Ende des dritten Zyklus mehrheitlich erreichen oder sogar übertreffen. Liegen jedoch komplexe Behinderungen vor, kann es sich schon früh abzeichnen, dass dies nicht der Fall sein wird. Dann gewinnt die Idee der Befähigung als Bildungsziel an Bedeutung (vgl. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz, 2019, S. 27ff.). Denn zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung kann eine Schülerin oder ein Schüler auch befähigt werden, ohne alle Kompetenzen wie im Lehrplan 21 vorgesehen erworben zu haben.

Die Frage danach, was gefördert werden soll, wird also in den Kontext der Frage gestellt, wozu diese Förderung gut sein soll: Zu was genau wird ein Mädchen befähigt, wenn es bis Ende der Schulzeit zwar alle Buchstaben und auch einige Wörter erkennt, diese aber nicht im Alltag oder Beruf einsetzen kann? Und blieb daneben noch genügend Zeit, um es bei der Entwicklung seiner Identität, der Entfaltung seiner Potenziale und der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu unterstützen und begleiten? Diese Projektion in die Zukunft wird bei Hattie und Timperley (2007) mit «Feed Up» umschrieben: Wohin gehen wir eigentlich mit unserer Förderung und Lernbegleitung («Feed Forward»); was ist unser Ziel und trägt das, was das Kind lernt, zu seiner Befähigung bei? Denn was

nützt es, wenn das Kind sich zwar am Unterricht beteiligt, nicht stört, aber dabei nicht das lernt, was es für ein gutes Leben benötigt? Und was nützt die differenzierteste Standortbestimmung («Feed Back»), wenn sie nicht im Kontext von Befähigung («Feed Up») und Lernbegleitung («Feed Forward») eingebettet ist?

Schlusswort: Fördern oder bilden – fördern und bilden?

Der Lehrplan 21 verändert also durchaus einiges an der bisherigen Praxis der Förderplanung und fordert eine Anpassung an die kompetenzorientierte Sprache des Lehrplans. Die Bildungssituation wird als leitende Perspektive für die Gesamtsituation des Kindes hervorgehoben und die in der Anwendung des Lehrplans 21 (Deutschschweizer Volksschulkonferenz, 2019, S. 27ff.) entwickelten sechs Befähigungsbereiche² bieten dabei die nötige Orientierung für eine kohärente Bildungsplanung. Durch die klare Trennung und Verortung der situationsorientierten Informationen und diagnostischen Positionen wird es möglich, Förderplanung und Bildungsplanung zusammenzudenken. Eine weitere bedeutsame Konsequenz für die Praxis der Förderplanung und der Überprüfung der Wirkung der Massnahmen (überprüfen/evaluieren; vgl. Abb. 1) wird sich in Bezug auf die Erstellung von Lernberichten zeigen. Hier steht weniger die Beteiligungssituation (ICF) im Vordergrund als dass aufgezeigt werden soll, wie der Bildungsauftrag wahrgenommen

wurde, in welchen Fachbereichen gearbeitet, welche Kompetenzen damit erreicht wurden und wie dies zur Befähigung beiträgt.

Eine Standortbestimmung («Feed Back») sollte im Kontext von Befähigung («Feed Up») und Lernbegleitung («Feed Forward») eingebettet sein.

Literatur

- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen.* www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilderdokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/broschuere_schulisches_standortgesprach.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2018). *Umsetzung des Zürcher Lehrplans für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen.* Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Bundesgesetz über die Beseitigung der Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002, in Kraft seit dem 01. Januar 2004, SR 151.3.
- Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (Hrsg.) (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen.* www.regionalkonferenzen.ch/node/43

² sich selbst sein und werden, sich und andere anerkennen, sich austauschen und dazugehören, mitbestimmen und gestalten, erwerben und nutzen, dranbleiben und bewältigen

- EDK (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordates als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung.* Bern: EDK.
- Fend, H. (2019). Erklärungen von Unterrichtserträgen im Rahmen des Angebot-Nutzungs-Modells. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 91–104). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112.
- Hollenweger, J- & Kraus de Camargo, O. (2017). *ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (2., korr. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- Volksschulamt Kanton Zürich (2011). *Förderplanung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.* www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/foerderplanung.pdf
- Volksschulamt Kanton Zürich (2018). *Umsetzung des Zürcher Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen.* Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.



Ariane Bühler, lic. phil.
Dozentin Institut für Behinderung
und Partizipation
Studienschwerpunkt geistige Entwicklung
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich
ariane.buehler@hfh.ch



Prof. Dr. Judith Hollenweger Haskell
Professur Bildung und Diversity
Internationale Bildungsentwicklung
Pädagogische Hochschule Zürich
judith.hollenweger@phzh.ch

Christoph Till, Renate Schüpbach und Margrith Schilter

Interaktive Advance Organizer zum Thema Schriftspracherwerb

Der förderdiagnostische Kreislauf in der Hochschullehre

Zusammenfassung

Mithilfe einer virtuellen Präsentationssoftware wurden an der Pädagogischen Hochschule Bern Advance Organizer (AO) für die Diagnostik und Förderung im Bereich Schriftsprache entwickelt. Die AOs verbinden theoretische Inputs mit praktischen Hinweisen auf Vorgehensweisen und Materialien im förderdiagnostischen Kreislauf. Die dynamische Bedienung der AOs ermöglicht das schnelle Auffinden sowie das individuelle Vertiefen geeigneter Methoden und Instrumente. Die AOs werden von Studierenden des Instituts für Heilpädagogik sehr geschätzt. Demo-Versionen der AOs stehen per QR-Code zur Verfügung und können so erprobt werden.

Résumé

En s'aidant d'un logiciel de présentation virtuelle, la Haute école pédagogique de Berne a développé des Advance Organizer (AO) pour le diagnostic et le soutien dans le domaine de la langue écrite. Les AO associent apports théoriques et indications pratiques relatifs aux approches et matériaux existants dans le circuit du diagnostic de soutien. Le fonctionnement dynamique de l'AO permet de trouver rapidement, mais aussi d'approfondir individuellement, des méthodes et outils adaptés. Ces AO sont très appréciés des étudiants de l'Institut de pédagogie spécialisée. Des versions démos, disponibles sur présentation d'un QR code, peuvent être testées.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-02

Einleitung

Auf Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) muss pädagogisch-therapeutisch rechtzeitig reagiert werden, um den Erwerb schulischer Kompetenzen zu ermöglichen und um Folgeprobleme zu verhindern. Entsprechende Interventionen sind dann besonders wirkungsvoll, wenn sie eine diagnostische Basis haben und problemspezifisch individualisiert, systematisch, intensiv und evidenzbasiert sind (Hartmann, 2014). Diese Elemente sollten in einem förderdiagnostischen Plan mit kurz-, mittel- und langfristigen Zielen berücksichtigt sowie durch didaktisch-methodische Überlegungen flexibel eingesetzt werden (Scheerer-Neumann, 2015).

Der Schriftspracherwerb findet nicht nur in verschiedenen Phasen statt, in denen un-

terschiedliche Verarbeitungsstrategien dominieren (für einen Überblick siehe Mayer 2010). Er ist auch auf mehreren linguistischen Ebenen (Phonem/Graphem-, Wort-, Satz- und Textebene) zu verorten. Diejenigen Fachpersonen, die sich für die Diagnostik und Förderung von Schwierigkeiten im Lese-Rechtschreiberwerb verantwortlich zeigen, müssen im Sinne der Individualisierung phasenspezifisch und auf der passenden linguistischen Ebene aktiv werden. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, braucht es vor allem einen Überblick über die relevanten Theorien, Modelle und geeigneten Diagnostik- und Förderinstrumente. Gerade für Fachpersonen in Ausbildung stellt das eine grosse Herausforderung dar. Um den Studierenden der Schulischen Heilpädagogik der *Pädagogi-*

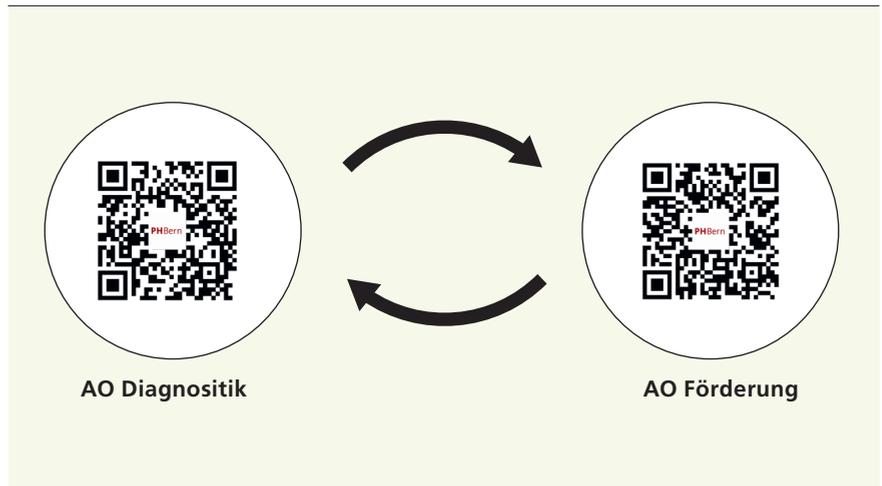


Abbildung 1: Schematische Darstellung der AOs mit QR-Link zu den Demoverversionen¹

schen Hochschule Bern einen solchen Überblick zu vereinfachen, haben die Autorinnen und der Autor dieses Artikels die Advance Organizer «Diagnostik Schriftsprache» und «Förderung Schriftsprache» entwickelt. Diese AOs verbinden theoretische Inputs mit praktischen Hinweisen auf Vorgehensweisen und passende Materialien. Da eine statische Darstellung dieser komplexen Zusammenhänge nicht genügend flexibel ist, haben wir mithilfe der virtuellen Präsentationssoftware Prezi© ein Instrument entwickelt, welches auf dynamische Art und Weise den individuellen Zugang zum Thema ermöglicht. Dabei müssen die beiden AOs als Kreislauf (siehe Abb. 1) gedacht werden – «Keine Diagnose ohne Förderung – keine Förderung ohne Diagnose» (Becker-Mrotzek, Günther & Jambor-Fahlen, 2015, S. 19). Im Folgenden sollen die beiden AOs im Detail vorgestellt werden.

Aufbau und Inhalt des AO «Diagnostik Schriftsprache»

Der AO «Diagnostik Schriftsprache» gibt einen Überblick über das theoriegeleitete Vorgehen von der *Alltagsbeobachtung* bis hin

zur Formulierung konkreter messbarer *Förderziele* im Kreislauf. Ausgangspunkt sind Alltagsbeobachtungen, die beim Aufruf genauer ausgeführt werden. Alltagsbeobachtungen zum Entwicklungsstand des Schriftspracherwerbs können in verschiedenen Bereichen erfolgen. Im AO «Diagnostik Schriftsprache» sind sie in drei *Entwicklungsbereiche* aufgeteilt: Vorläuferfähigkeiten, Lesen und Schreiben.

Unbestritten ist, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Schrifterfahrungen in die Schule kommen. Auf Basis dieser Erfahrungen vollzieht sich der weitere Lese- und Schreibprozess (Wildemann, 2015). Im AO sind sie aufgeteilt in schriftferne *Vorläuferfähigkeiten* (Literacy, erweitertes Lesen und Schreiben, mündliche Sprachentwicklung) und schriftnahe Vorläuferfähigkeiten (phonologische Bewusstheit, phonologisches Arbeitsgedächtnis und Schnellbenennen). Der Entwicklungsbereich *Lesen* im AO ba-

¹ Link zu AO Diagnostik:

<https://prezi.com/view/N3H7LyVI18IcV1COIG4f/>

Link zu AO Förderung:

<https://prezi.com/view/D8z82gmxJ51eShXq85VZ/>

siert auf der in der Literatur gängigen Unterteilung der hierarchieniedrigen Lesekompetenzen (Wortlesen, Leseflüssigkeit) und der hierarchiehöheren Lesekompetenzen (Lesestrategien, Leseverständnis, welche bei gut Lesenden automatisiert beziehungsweise gedanklich bewusst ablaufen (Rosebrock & Nix, 2014).

In der aktuellen Literatur zum Schreiben (z. B. Sturm, Nänny & Wyss, 2017) findet sich eine analoge Unterteilung, welche die Grundstruktur des Entwicklungsbereichs *Schreiben* im AO bildet: hierarchieniedrige Schreibkompetenzen mit Wortschreiben und Schreibflüssigkeit sowie hierarchiehöhere Schreibkompetenzen mit Schreibstrategien und Generieren von Texten.

Beim Aufrufen der einzelnen Entwicklungsbereiche werden die Definition und der Aufbau des Bereichs sichtbar. Über Klicks auf die Teilbereiche gelangt man zu den entsprechenden theoretischen Grundlagen, welche jeweils auf zwei Seiten verdichtet dargestellt sind. Mit weiteren Klicks können ausgewählte *quantitative und qualitative Diagnostikverfahren* des jeweiligen Bereichs aufgerufen werden.

Je nach diagnostischer Zielsetzung stehen im rot unterlegten *Methoden*-Teil wichtige Informationen über die qualitativen und/oder quantitativen Vorgehensweisen zur Verfügung. Bei der quantitativen Ermittlung der Lese- und Rechtschreibleistung werden Fehlerzahlen eruiert und mit entsprechenden Normen verglichen sowie ein allfälliger Förderbedarf aufgedeckt. Im nächsten diagnostischen Schritt steht die qualitative Ermittlung mit Fragen zum Text im Vordergrund. Dabei wird eruiert, welche Fehler das Kind in welchem Teilbereich macht und was es als Nächstes lernen soll.

Der AO «Diagnostik Schriftsprache» mündet in der Formulierung konkreter und messbarer *Förderziele*, zu welchem der Auf-

ruf der SMART-Ziele (spezifisch, messbar, angemessen, relevant, terminiert) zentrale Hinweise gibt. Hier setzt der AO «Förderung Schriftsprache» an.

Aufbau und Inhalt des AO «Förderung Schriftsprache»

Der AO «Förderung Schriftsprache» beinhaltet analog zum AO «Diagnostik Schriftsprache» die Entwicklungsbereiche der Vorläuferfähigkeiten, des Lesens und des Schreibens. Darin aufgeführt sind neben den zentralen theoretischen Grundlagen ausgewählte Förderhinweise und Fördermaterialien. Ein wesentlicher Unterschied der beiden AOs sind die Rahmenbedingungen der schriftsprachlichen Bildung: die Entwicklungsorientierung und die Handlungsorientierung. Diese spielen über die ganze Schulzeit hinweg eine wesentliche Rolle und sind deshalb zentrale Elemente der schulischen Entwicklung (Schneider et al., 2013).

Der AO «Förderung» beinhaltet analog zum AO «Diagnostik» die Entwicklungsbereiche der Vorläuferfähigkeiten, des Lesens und Schreibens.

Entwicklungsorientierung: Alle Kinder – trotz diverser Voraussetzungen – durchlaufen qualitativ die gleiche Entwicklung, wenn auch in unterschiedlichem Tempo. Lernende mit Schwierigkeiten müssen gemäss ihren Ressourcen und einer fundierten Diagnostik in ihrem schriftsprachlichen Entwicklungsprozess gezielt, kontinuierlich, systematisch und möglichst passgenau unterstützt werden. Das intensive Einüben der Grundfertigkeiten (Lese- und Schreibflüssigkeit) spielt eine wesentliche Rolle (Becker-Mrotzek, Günther & Jambor-Fahlen, 2015).

Zeitversetzt kommunizieren und selbstständig Wissen generieren zu können, sind wichtige Funktionen des Lesens und Schreibens.

Handlungsorientierung: Ein weiterer wichtiger Aspekt schriftsprachlicher Bildungskonzepte einer Schule ist das schriftsprachliche Handeln. Schriftsprache wird genutzt, um Ziele zu erreichen: jemanden benachrichtigen, ihn überzeugen, sich an einem guten Buch erfreuen, aus einem Text lernen. Mit anderen Personen zeitversetzt kommunizieren und selbstständig Wissen generieren zu können, sind zwei wichtige Funktionen des Lesens und Schreibens. Die hierarchiehöheren Kompetenzen, Texte verstehen und produzieren zu können, stehen somit von Beginn an im Zentrum. Es sind diese handlungsbezogenen Fähigkeiten, aus denen die Motivation zum sprachlichen Lernen erwachsen kann. Die hierarchieniedrigen Kompetenzen (Lese- und Schreibflüssigkeit) stellen notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzungen für die hierarchiehöheren Kompetenzen, das selbstständige Lesen und Schreiben dar (Becker-Mrotzek, Günther & Jambor-Fahlen, 2015).

Zu beiden Rahmenbedingungen sind im AO «Förderung Schriftsprache» Unterkapitel eingefügt mit weiteren zentralen Aspekten der schriftsprachlichen Förderung, wie beispielsweise den Förderprinzipien und -methoden bei der Entwicklungsorientierung oder den Aufgabenstellungen und technischen Hilfsmitteln im Bereich der Handlungsorientierung.

Schliesslich folgt im Förderprozess im Rahmen der Diagnostik die Evaluation der Fördermassnahmen und der Kreislauf Förderplanung beginnt erneut (siehe dazu auch Schindler, Bühler & Eckhart, 2013).

Einsatz in der Lehre

Die beiden AOs werden in verschiedenen Seminaren zu den Themen Schriftspracherwerb und Schriftspracherwerbsstörungen eingesetzt. So können die jeweils behandelten Schwerpunkte im AO verortet werden, um Zusammenhänge deutlich zu machen. Die Studierenden können Inhalte miteinander in Beziehung setzen und mit Instrumenten und Materialien verknüpfen, die sie in der Praxis einsetzen können. Letzterer Aspekt wird vor allem im Rahmen von Fallbearbeitungen geübt. Es werden kleine Fallvignetten präsentiert, die die Studierenden auf bestimmte thematische Schwerpunkte hinweisen sollen. Ausgehend von diesen Hinweisen werden die Studierenden aufgefordert, die AOs einzusetzen, um selbstständig zu relevanten Inhalten zu gelangen. Ein Beispiel aus dem Diagnostik-Seminar «Fallbearbeitung LRS» soll dies veranschaulichen. Die Lehrperson kommt auf die Schulische Heilpädagogin zu:

«Du, mir ist da ein Schüler (R.) aufgefallen, der grosse Mühe beim Lesen und Schreiben hat. Die anderen Kinder aus seiner Klasse können schon Wörter und sogar kleine Sätze lesen. Aber R. hat schon Mühe beim Verschleifen der Laute. Auch kann er noch nicht allen Buchstaben den richtigen Laut zuordnen. Beim Schreiben lässt er manchmal Buchstaben weg, sogar bei Wörtern, die wir geübt haben. Anlaute erkennt er auch nicht immer. Muss ich mir Sorgen machen?»

Die Studierenden sollen nun herausfinden, welches Testinstrument sich eignet, um den beschriebenen Schwierigkeiten des Kindes auf den Grund zu gehen. Durch die Hinweise im Text werden sie darauf aufmerksam gemacht, dass das Lesen und Schreiben von

Wörtern nicht sicher gelingt, weil die entsprechenden Vorläuferfähigkeiten noch nicht beherrscht werden. Dementsprechend sollte im AO Diagnostik der Bereich der Vorläuferfähigkeiten vertieft werden. Um nun den nächsten Unterbereich passend auswählen zu können, gilt es, die Hinweise im Text genauer zu studieren. Es werden mehrere Beobachtungen beschrieben, die dem Bereich der phonologischen Bewusstheit zugeordnet werden können. Im entsprechenden Unterbereich finden sich theoretische Informationen und das zweidimensionale Modell der phonologischen Bewusstheit von Schnitzler (2008). Auf den weiteren Folien in diesem Bereich folgt eine Auflistung gängiger Testinstrumente, mit denen sich die Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit eines Kindes überprüfen lassen. Diese Auflistung umfasst Internetlinks, die zu Hintergrundinformationen führen (z. B. Angaben zu Einsatzbereich, Inhalt, Testgütekriterien, Normierung und Bearbeitungsdauer des Instruments). Mithilfe dieser Angaben können sich die Studierenden für einen passenden Test entscheiden.

Neben dem beschriebenen, sehr systematischen Umgang mit dem AO steht es den Studierenden auch frei, sich im AO «umzuschauen», um die gewünschten Informationen zu finden. Die flexible Bedienung des AO sowie die Knappheit der Informationen ermöglichen es, auch mit einer unsystematischen Suche relativ schnell an die gewünschten Informationen zu gelangen. In diesem Sinne eignen sich die AOs als Grundlage für die Zusammenarbeit im gesamten pädagogischen Team, da die komplexen Zusammenhänge des Schriftspracherwerbs hier aufs Wesentliche reduziert werden.

In der Demo-Version des AO Diagnostik (über QR-Code aufrufbar) ist der Pfad von der Diagnostik bis zu den Förderzielen inklu-

sive dem Entwicklungsbereich der phonologischen Bewusstheit (im Bereich der Vorläuferfähigkeiten) vollständig einsehbar (alle anderen Inhalte sind zum Schutz des geistigen Eigentums entfernt worden).

Die AOs eignen sich als Grundlage für die Zusammenarbeit im gesamten pädagogischen Team.

Diskussion

Neben den genannten Vorteilen der AOs sind auch negative Kritikpunkte zu nennen. So verlangt die Ausrichtung von Prezi©, dass Inhalte entweder in über- und untergeordnete Themen oder in seriell aufeinanderfolgende Informationen strukturiert werden. Das komplexe Feld der Diagnostik und Förderung von Schriftspracherwerbsschwierigkeiten wird dadurch in eine Form gepresst, die dem Inhalt nicht vollkommen gerecht wird. Künstliche Abgrenzungen von eigentlich ineinandergreifenden Entwicklungsbereichen sind die Folge. Es ist gut vorstellbar, das Thema auch anders aufzubereiten. Die jetzige Form ist eher didaktisch begründet und erfüllt ihren Zweck für die Lehre gemäss dem Anspruch der mit den AOs arbeitenden Dozierenden. Dies vermag auch die Auswahl der Diagnostik- und Fördermaterialien zu erklären, die keineswegs auf Vollständigkeit hin ausgerichtet ist. Es handelt sich vielmehr um eine Auswahl aktueller, etablierter und von den Dozierenden als empfehlenswert eingestufte Verfahren. Auch hier könnten andere Einträge vorgenommen werden.

Ausserdem reicht der Umfang und die Tiefe der in den AOs enthaltenen Informationen selbstverständlich nicht aus, um Studierenden umfangreiches Wissen und Kompetenzen zu vermitteln. Deswegen ist es unbedingt nötig, dass die Anwendung der AOs in

entsprechende Lehrveranstaltungen eingebettet ist und durch die Dozierenden begleitet wird. Ergänzend liegt ein Skript vor, das die Inhalte der AOs aufgreift und ausführlich behandelt. Nur durch das Zusammenspiel von Lehrveranstaltung, Skript und AO sowie die Anwendung des Gelernten in der Praxis können die Studierenden die Kompetenzen im Bereich der Diagnostik und Förderung von Schriftspracherwerbsschwierigkeiten umfassend erwerben. Ausserdem ist der Einsatz der AOs im Rahmen von Weiterbildungen angedacht, um die Nützlichkeit der AOs auch von ausgebildeten Fachpersonen überprüfen zu lassen.

Die Anwendung der AOs ist in entsprechende Lehrveranstaltungen eingebettet und wird durch die Dozierenden begleitet.

Aus unserer Sicht und aus Sicht der Studierenden haben sich die AOs bereits bewährt. In den studentischen Evaluationen werden die AOs ausschliesslich positiv erwähnt. Sie werden als übersichtlich und hilfreich wahrgenommen. Trotzdem sind wir darauf bedacht, die AOs kontinuierlich weiterzuentwickeln, was vor allem im Austausch mit den Studierenden geschieht. Die beiden AOs werden deshalb fortlaufend überarbeitet, sodass die Inhalte stets aktuell sind und die Strukturierung der Inhalte möglichst fachgerecht erfolgt.

Literatur

Becker-Mrotzek, M., Günther, H. & Jambor-Fahlen, S. (2015). *Lesen und Schreiben lehren und lernen – Ein integratives Konzept für den Anfangsunterricht. Schulmanagement-Handbuch*. München: Oldenbourg.

- Hartmann, E. (2014). Aussichtsreicher Inklusiver Schriftsprachunterricht für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf im Lesen- und Schreibenlernen. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 166–186). Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Mayer, A. (2010). *Gezielte Förderung bei Les- und Rechtschreibstörungen*. München: Reinhardt.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7., überarb. und erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lesen-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schindler, V., Bühler, G. & Eckhart, M. (2013). *Förderplanung im Unterricht*. www.phbern.ch/foerderplanung-im-unterricht/kreislauf-der-foerderplanung
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efinger, C. & Kernen, N. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung*. <https://web0.fhnw.ch/plattformen/zl/expertise-wirksamkeit-von-sprachfoerderung/>
- Schnitzler, C. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart: Thieme.
- Sturm, A., Nänny, R. & Wyss, S. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In P. Maik (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 84–104). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wildemann, A. (2015). *Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung*. Seelze: Klett/Kallmeyer.



Renate Schüpbach, MA
Dozentin am Institut für Heilpädagogik
PHBern
renate.schuepbach@phbern.ch



Dr. phil. Christoph Till
Dozent am Institut für Heilpädagogik
PHBern
christoph.till@phbern.ch



Margrith Schilter, MA
Dozentin am Institut für Heilpädagogik
PHBern
margrith.schilter@phbern.ch

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 27. Jahrgang, 7–8/2021
ISSN 1420-1607**

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
Haus der Kantone
Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Tel. +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
Verantwortlich: Romain Lanners
Redaktion: Andrea Rauchenstein,
Silvia Schnyder, Daniel Stalder
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
Inserate: Remo Lizzi
Layout: Werd & Weber Verlag AG

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.
Mediadaten unter www.szh.ch/inserieren

Auflage

2247 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 74.90
Print-Abo CHF 84.90
Kombi-Abo CHF 94.90

Einzelausgabe

Print CHF 11.– (inkl. MwSt.), plus Porto
Digital CHF 10.– (inkl. MwSt.)

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
der Redaktion

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
Autorinnen und Autoren muss nicht mit
der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Weitere Informationen erhalten Sie
auf unserer Website www.szh.ch/zeitschrift



Thomas Müller und Klaus Joller-Graf

Förderdiagnostik als Aktionsforschung

Das FUTURE-Modell im Berufsalltag von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden zuerst Förderdiagnostik und Aktionsforschung konzeptuell geklärt. Anschliessend wird das FUTURE-Modell vorgestellt, welches Anforderungen der Förderdiagnostik und der Aktionsforschung integriert. Damit sollen bei Studierenden gleichermaßen förderdiagnostische Kompetenzen und eine forschende Haltung entwickelt werden. Erste Erfahrungen zum Einsatz des Modells innerhalb des Masterstudiengangs in Schulischer Heilpädagogik an der PH Luzern weisen darauf hin, dass es den Studierenden gelingt, eine forschende Grundhaltung ins berufliche Selbstverständnis zu integrieren.

Résumé

Cet article précise tout d'abord les concepts de diagnostic de soutien et de recherche-action. Il présente ensuite le modèle FUTURE, qui intègre les exigences du diagnostic de soutien et de la recherche-action. Celui-ci doit permettre de développer chez les étudiant-e-s aussi bien des compétences en matière de diagnostic de soutien qu'une posture de recherche. Des premières expériences d'introduction du modèle dans le cadre d'un cursus de master en pédagogie spécialisée à la Haute école de pédagogie de Lucerne semblent indiquer que les étudiant-e-s parviennent à intégrer une attitude fondamentale scientifique dans leur identité professionnelle.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-03

Förderdiagnostik

Förderdiagnostik ist ein wichtiger Bestandteil des heilpädagogischen Arbeitsalltags. In der Förderdiagnostik werden auf der Basis diagnostischer Erkenntnisse Voraussetzungen geschaffen und Massnahmen ergriffen, um Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernausgangslagen optimale Entwicklungsbedingungen zu bieten. Es gibt jedoch kein einheitliches Verständnis darüber, wie Diagnostik, Planung und Umsetzung zusammenhängen und wie die einzelnen Schritte umgesetzt werden sollen (Hillenbrand, 2009). Darum klären wir das förderdiagnostische Grundverständnis in Anlehnung an Buholzer (2014, S. 74–77) wie folgt:

- **Verknüpfung von Diagnostik und Förderung:** Förderdiagnostik ist ein zirkulärer Prozess, in welchem diagnostische Erkenntnisse zu Förderzielen und -massnahmen weiterentwickelt und aus deren Umsetzung neue diagnostische Erkenntnisse gewonnen werden.
- **Prozessorientierung:** Diagnostische Ergebnisse sind vorläufiger Natur zu hinterfragen und gegebenenfalls neu anzupassen.
- **Ressourcenorientierung:** Förderdiagnostik orientiert sich an den Ressourcen und rückt Fähigkeiten und Potenziale ins Zentrum, um gesetzte Ziele zu erreichen.
- **Systemische Sichtweise:** Schülerinnen und Schüler bewegen sich in verschiedenen Systemen (Elternhaus, Schule, Betreuungsort). Beim Förderprozess gilt es, diese einzubinden.

- *Wissenschaftsorientierung*: Förderdiagnostisches Arbeiten basiert auf einer forschenden Grundhaltung. Dazu gehört es, theoriegeleitete Diagnosen zu erstellen, Wertentscheidungen bewusst und transparent zu fällen, Gütekriterien einzuhalten und zielgerichtet vorzugehen (Moser-Opitz, 2006). Förderdiagnostische Prozesse können den Alltag nie in seiner gesamten Komplexität erfassen, umso wichtiger ist es, zielgerichtet zu fragen und diesen Fragen vertieft nachzugehen.

Besonders in diesem letzten Punkt zeigen sich starke Überschneidungen zum Forschungsprozess. Diesen Gemeinsamkeiten wird im Folgenden nachgegangen.

Aktionsforschung

Wer im heilpädagogischen Unterrichtsalltag nicht nur Symptome bekämpfen, sondern proaktiv agieren will, muss über passende Expertise verfügen. Studierende kommen mit der Erwartung ins Studium, sich möglichst viel Wissen anzueignen, um dieses danach im Berufsalltag adäquat anzuwenden. Dahinter steckt die Annahme, dass es im Berufskontext ein Wissen für Entscheidungen und für eine richtige Lösung gibt; so wie bei Naturgesetzen, deren erfasste Zusammenhänge universelle Gültigkeit haben. In komplexen Berufsfeldern wie der Schulischen Heilpädagogik gelten jedoch keine kausalen Gesetze, die linear erfassbar sind. Vielmehr geht es um Gestaltungsprozesse, die auf Expertise abstützen. Die notwendige Expertise wird aufgebaut, wenn ...

- ... kontinuierlich und systematisch beobachtet wird: Wie lernen die Schülerinnen und Schüler? Was nehmen sie wahr und was verstehen sie? Wie interagieren sie oder was beschäftigt sie?
- ... intensiv reflektiert wird: Wie gelin-

gen Unterrichtssituationen? Was sind Stolpersteine? Welche Annahmen liegen dem eigenen Handeln zugrunde? Welche theoretischen Erkenntnisse sind hilfreich?

- ... der Unterricht angepasst wird und weitere Rückschlüsse erfolgen.

Es gibt verschiedene Ansätze, die über ein systematisches, kontrolliertes und um Objektivität bemühtes Vorgehen versuchen, die geschilderten Anforderungen für die Praxis von Lehrpersonen nutzbar zu machen. International wird das *Teacher Inquiry* (Dana & Yendol-Hoppey, 2020) intensiv diskutiert und hat sich in der Lehrpersonenbildung in Australien, Neuseeland oder Kanada etabliert. Im deutschsprachigen Raum hat die Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018) Verbreitung gefunden. Das Ziel dieser Ansätze «besteht darin, die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich zu verbessern. In unserem Fall sind dies das Lehrpersonen an der Schule und die Bedingungen, unter denen Lehrpersonen und Lernende arbeiten. Kurz: Aktionsforschung soll Lehrer/innen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen» (Posch & Zehetmeier, 2010, S. 7f.). Dabei haben sich die Forschenden an wissenschaftlichen Anforderungen zu orientieren.

Aktionsforschung kann somit definiert werden als systematisches Gewinnen und Aufbereiten von Daten der eigenen Praxis, um entsprechende Herausforderungen bewältigen, Innovationen umsetzen und Wirkungen überprüfen zu können (Posch & Zehetmeier, 2010).

Charakteristisch ist dabei, dass Betroffene selbst, zum Beispiel Lehrpersonen im eigenen Unterricht Fragestellungen aus der eigenen Praxis bearbeiten, die sie als bedeutsam

für ihre Berufstätigkeit erachten. Dabei werden praktisches Handeln und das Ziehen von Schlüssen in Form von längerfristigen Forschungs- und Entwicklungszyklen zueinander in Beziehung gesetzt (Posch & Zehetmeier, 2010). Diese Merkmale treffen in unserem Verständnis auch auf die förderdiagnostische Arbeit zu: In längerfristigen förderdiagnostischen Zyklen werden Fragestellungen aus der Praxis angegangen. Die direkt beteiligten Lehrpersonen fördern hierbei nicht einfach Punkt für Punkt nach einem vorgegebenen Plan, sondern sind stets auch diagnostisch sensibel, reflektieren die Erkenntnisse aus diesem Prozess mithilfe von Theorie und nutzen sie so für die weitere Förderung.

Mithilfe der Aktionsforschung werden Umsetzungsmassnahmen festgelegt, aufmerksam durchgeführt und sorgfältig evaluiert.

Aktionsforschung wird also nicht als im engeren Sinne als wissenschaftstheoriebildend verstanden, und sie kann keineswegs die etablierte Forschung ersetzen. Ihr Forschungsfeld sind Situationen der kontrollierten Theorieanwendung. «Modelle der Aktionsforschung stellen die Unterscheidungen zwischen Praxis und Forschung, zwischen Forschenden und Beforschten, zwischen Analyse und Eingriff in Frage und machen die Grenzen des wissenschaftlichen Betriebes durchlässig» (Landkammer, 2012, S. 199).

Es liegt nahe, wichtige Grundsätze und Methoden aus der Aktionsforschung für die Förderdiagnostik zu adaptieren. Folgende Gründe sind dabei zentral:

- Aktionsforschung nimmt sich der Komplexität der Praxis an, fordert aber eine transparente Fokussierung ein. Damit werden komplexe Herausforderungen,

wie wir sie in der Arbeit mit Kindern antreffen, bewältigbar.

- Angelehnt an wissenschaftliches Arbeiten stellt Aktionsforschung Vorgehensweisen und Methoden zur Verfügung, um eine höchstmögliche Qualität hinsichtlich der Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität zu erreichen. Sie richtet diese aber immer wieder an der Zweckmässigkeit und der Machbarkeit im Alltag aus.
- Aktionsforschung verpflichtet zur Nutzung von Fachwissen und Theorien. Damit wird die Förderdiagnostik breit abgestützt und in Expertise verankert.
- Trotz oder gerade wegen dem grossen Bemühen um belastbare Erkenntnisse und dem engen Bezug zu fachlich-theoretischem Wissen wird in der Aktionsforschung immer wieder deutlich gemacht, dass Erkenntnisse letztlich immer nur Annahmen im Sinne von Arbeitshypothesen sein können. Dieser Grundsatz schützt in der förderdiagnostischen Arbeit vor vorschneller Gewissheit und einer damit verbundenen Verengung der Wahrnehmung.
- Ziel ist die Veränderung einer nicht-gelingenden Praxis mit dem Festlegen geeigneter Umsetzungsmassnahmen, einer aufmerksamen Durchführung und einer sorgfältigen Evaluation. Auch hier stellt die Aktionsforschung Methoden und Vorgehensweisen zur Verfügung, um mehrperspektivisch und systemisch mögliche Lösungen zu finden und systematisch zu erproben. Auch davon kann die Förderdiagnostik profitieren.

Das FUTURE-Modell als Orientierungsrahmen

Für die heilpädagogische Arbeit haben wir die Prozessschritte der Aktionsforschung etwas verschlankt und auf die Ziele der

Förderdiagnostik ausgerichtet. Entstanden ist hierbei das **FUTURE-Modell** (vgl. Abb. 1). Da es sich am Prozess der Aktionsforschung orientiert, kann es für unterschiedlichste Arten von Aktionsforschungszyklen eingesetzt werden, unter anderem auch für die Unterrichtsreflexion oder die Schul- und Unterrichtsentwicklung (Müller & Joller-Graf, 2020). Im Folgenden soll das Modell aber entlang einer förderdiagnostischen Umsetzung beschrieben werden.

Schritt 1: Fokussieren

Jeder Forschungsprozess beginnt mit dem Festlegen einer Fragestellung. Im förderdiagnostischen Kontext sind Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oft mit einer Vielzahl von Fragen konfrontiert. Um sich mit

der Komplexität nicht zu überfordern, gilt es – in Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen und den Eltern in regelmässigen Abständen den grössten Handlungsbedarf und die zentralen Fragestellungen zu eruieren. Dabei ist darauf zu achten, die Fragen sowohl auf das Kind als auch auf das Umfeld zu fokussieren. Bereits in dieser Phase gilt es, die Aufmerksamkeit auf vorhandene Ressourcen zu lenken: Was funktioniert schon? Unter welchen Kontextbedingungen?

Zur Illustration ein Fallbeispiel: Tauchen bei einem Kind in diversen Fächern Schwierigkeiten auf, so steht eine Vielzahl von Fragen im Raum. Es gilt aber, sich auf wenige Fragen zu beschränken, damit diese auch mit der nötigen Sorgfalt bearbeitet werden können. So könnte man im Gespräch mit den weiteren Beteiligten (Lehr-

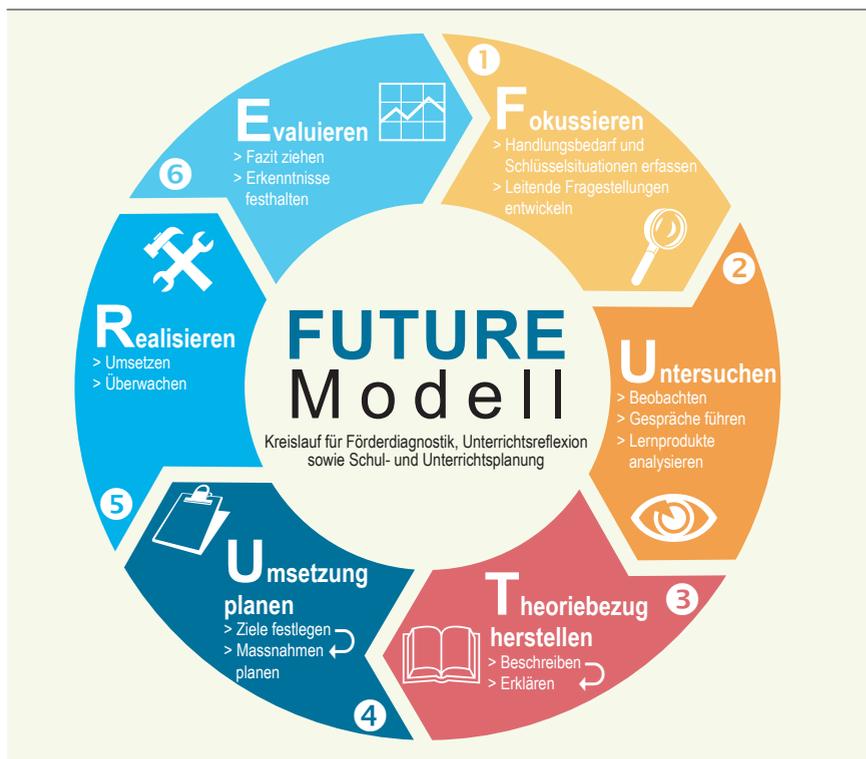


Abbildung 1: Das **FUTURE-Modell** (Müller & Joller-Graf, 2020, S. 14)

personen, Kind, Erziehungsberechtigte, evtl. weitere Fachpersonen) zum Schluss kommen, dass man sich in einem ersten Schritt auf den Handlungsbedarf «zuverlässiges Erledigen von Aufträgen» fokussiert. Dazu können dann verschieden konkrete Fragestellungen notiert werden. Um die Ressourcen angemessen zu berücksichtigen, könnte eine davon lauten: Welche Aufträge erledigt das Kind bereits jetzt zuverlässig?

Schritt 2: Untersuchen

Um die gestellten Fragen beantworten zu können, werden zum ausgewählten Bereich Daten gesammelt. Folgende Methoden sind hierbei zentral: genaues Beobachten, Führen von Gesprächen mit Lernenden und weiteren beteiligten Personen (z. B. Eltern, Fachlehrpersonen), Durchführen von Lernstanderfassungen und Analysieren von Lernprodukten. Ein wissenschaftsorientiertes Vorgehen zeichnet sich aus durch ein möglichst objektives Festhalten der Beobachtungen, ein bewusstes Wahrnehmen von vorhandenen Ressourcen, eine kritische Distanz zur eigenen Wahrnehmung, eine intersubjektive Abstützung eigener Wahrnehmungen oder den Einsatz von objektiven, reliablen und validen Diagnoseverfahren.

Der Forschungsbezug zeigt sich in expliziten Theoriebezügen und hypothesengestütztem Vorgehen.

Im Fallbeispiel könnte man eine Tabelle führen, in welcher systematisch erfasst wird, welche Arbeitsaufträge erledigt werden und welche nicht. Man könnte darüber hinaus das Kind und auch die weiteren Betei-

ligten dazu befragen, was für das erfolgreiche Erledigen von Arbeitsaufträgen hilfreich ist.

Schritt 3: Theoriebezüge

Die gewonnenen Daten sollen nun verdichtet und (sofern nicht bereits geschehen) zu bestehenden Theorien in Bezug gestellt werden. Zunächst werden die erfassten Daten zu einer möglichst prägnanten Beschreibung zusammengefasst wie beispielsweise: «X. erledigt kurzfristige Aufträge zuverlässig, langfristige Aufträge reicht X. aber nur selten termingerecht ein.»

Danach werden Hypothesen zu inneren und äusseren Faktoren gesucht, welche dieses Verhalten potenziell beeinflussen. Im genannten Beispiel könnte vermutet werden, dass X. nicht über die nötigen metakognitiven Strategien verfügt (innerer Faktor) oder dass sein Verhalten auf eine mangelhaft strukturierte Auftragserteilung zurückgeht (äusserer Faktor).

Der Forschungsbezug zeigt sich in den expliziten Theoriebezügen und auch daran, dass Hypothesen als solche formuliert und als veränderbar gelten. Ganz bewusst wird deshalb analog zu den beiden Teilschritten von beschreibenden und erklärenden Arbeitshypothesen gesprochen.

Schritt 4: Umsetzung planen

Hier werden Ziele vereinbart und Massnahmen festgelegt. Die Zielsetzung baut einerseits auf der vorangegangenen Diagnostik auf, beinhaltet aber immer auch eine Wertentscheidung, denn aus der Beschreibung eines Ist-Zustandes (Diagnose) lassen sich keine Soll-Werte (Ziele) direkt ableiten (Schlee, 2008). Deshalb sollen die weiteren am Prozess beteiligten Personen zugezogen werden, wie dies auch im Rahmen des Schulischen Standortgesprächs (Hollenweger &

Lienhard, 2010) vorgeschlagen wird. Der Lehrplan 21 ist hierbei als normative Grundlage für die Zielauswahl zu betrachten. Überlegungen von beteiligten Personen können Aufschluss darüber geben, wie die möglichen Ziele zu priorisieren sind. Schliesslich hilft die vorangegangene Diagnostik dabei, eine Zielsetzung im Bereich der proximalen Entwicklung zu finden und effiziente, evidenzbasierte Verfahren zur Unterstützung dieser Zielerreichung festzulegen. Auf diese Weise werden Wertentscheidungen transparent gemacht und intersubjektiv abgestützt.

Im geschilderten Fallbeispiel könnte man sich im gemeinsamen Gespräch auf folgende Zielformulierung einigen: «X. reicht Aufträge, welche sich über zwei bis drei Arbeitstage erstrecken, nach einmaliger Erinnerung termingerecht ein.» Die Beteiligten könnten sich darüber hinaus auf gemeinsame Massnahmen wie das Einsetzen einer Signalkarte bei der Auftragserteilung oder die Einführung eines gemeinsamen Feedbacksystems in Bezug auf diese Zielsetzung einigen.

Schritt 5: Realisieren

Die erstellte Planung wird nun umgesetzt. Wissenschaftliches Arbeiten und Prozessorientierung erfolgen hier durch kritische Distanz zum eigenen Tun, stetige Reflexion und eine laufende Anpassung der Förderplanung.

Erreicht im geschilderten Fallbeispiel das Kind dank der getroffenen Massnahmen die Zielsetzung beispielsweise vorzeitig, so könnte in Rücksprache mit den Beteiligten beschlossen werden, die vereinbarte «einmalige Erinnerung» wegzulassen oder bei der Auftragserteilung auf den Einsatz der Signalkarte zu verzichten.

Schritt 6: Evaluieren

In der Evaluation am Schluss eines Förderzyklus soll noch einmal ganz bewusst zu-

rück- und auch vorausgeblickt werden. Überlegungen zur Frage, wie gut und mit welchen Mitteln ein Ziel erreicht oder eben nicht erreicht werden kann, führen zu handlungsrelevanten Erkenntnissen für den nächsten Förderzyklus.

Im genannten Fallbeispiel könnte im gemeinsamen Gespräch zunächst einmal festgestellt werden, dass das festgesetzte Ziel nicht nur erreicht, sondern gar übertroffen worden ist. Vielleicht stellt sich zusätzlich heraus, dass das Kind sehr gut auf positives Feedback reagiert. Das könnte wiederum für den nächsten Förderzyklus mit erweiterter oder auch gänzlich neuer Zielsetzung genutzt werden.

Abschliessend gilt es anzumerken, dass diese sechs Schritte nicht klar voneinander getrennt werden können. Zumeist gehen sie fließend ineinander über und nicht selten ist es notwendig, ganz bewusst einen oder auch mehrere Prozessschritte zurückzugehen.

Umsetzung in der Ausbildung – erste Erfahrungen

Im Masterstudium Schulische Heilpädagogik der PH Luzern steht eine praxisbezogene Forschung im Zentrum. Im Studium werden darum Forschungskompetenzen aufgebaut und es wird eingeübt, diese nutzbringend und effizient im Alltag einzusetzen. In der Ausbildung zielen wir darauf ab, dass forschende Annäherung und Reflexion eigener Erfahrungen fester Bestandteil des professionellen Selbst werden. Im Zuge der Studienplanreform 2021 wird *Aktionsforschung* fest im Studienplan des Masterstudiengangs Schulische Heilpädagogik verankert.

Bereits in den vergangenen Jahren wurde das Konzept in verschiedenen Modulen eingesetzt und es konnten zusammen mit den Studierenden wertvolle Erfahrungen gesammelt werden. Eine Evaluation hat ergeben, dass es

für einige Studierende insbesondere in der Eingangsphase des Studiums überraschend ist, dass sie zu forschungsnahen Tätigkeiten in der eigenen Praxis angehalten werden. Es muss früh in der Ausbildung ein Vertrauen in eine Bildung entwickelt werden, die nicht primär auf Vermittlung durch Dozierende, sondern auf selbstständiges, kontrolliertes Beforschen des eigenen Alltags ausgerichtet ist. Ist dies aber einmal erreicht, stellt sich rasch eine Grundhaltung ein, die geprägt ist von systematischem Fokussieren im Alltag, sorgfältiger Erhebung und Auswertung von Daten und einer kritischen Reflexion. Diese Haltung wird in das eigene Professionsverständnis integriert, wie die Studierenden selbst feststellen.

Die Studierenden erkennen die Querbezüge zwischen förderdiagnostischer Arbeit und eigener Aktionsforschung und nutzen diese aktiv. Das kontrollierte Vorgehen in bestimmten Schritten hält dazu an, sich immer wieder zu vergewissern, welche Absicht aktuell verfolgt wird. Die Studierenden nehmen dabei wahr, dass dies vor unüberlegten Schlüssen schützt.

Mit dem FUTURE-Modell steht eine Grundlage für eine gemeinsame Diskussion aller Beteiligten im Bildungssystem zur Verfügung.

Schwierigkeiten in der Umsetzung sehen die Studierenden vor allem in den zeitlichen Anforderungen. Sie spüren, dass von ihnen als Heilpädagoginnen und Heilpädagogen schnelle Erfolge und rasche Lösungen erwartet werden. Zumindest möchte man bald konkrete Massnahmen sehen. So wird es als Herausforderung formuliert, den Partnerinnen und Partnern im Bildungssystem zu vermitteln, dass sich ein sorgfältiges Vorgehen

mittel- bis langfristig lohnt. Mit dem FUTURE-Modell steht eine Grundlage für eine gemeinsame Diskussion zur Verfügung.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buholzer, A. (2014). *Von der Diagnose zur Förderung. Grundlagen für den integrativen Unterricht*. Baar: Klett und Balmer.
- Dana, N. F. & Yendol-Hoppey, D. (2020). *The reflective educator's guide to classroom research. Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry* (4th Ed.). Thousand Oaks: Corwin.
- Hillenbrand, C. (2009). Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Standards ermöglichen Förderung! In S. Prändl, M. Burghardt & F. B. Wember (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung* (S. 133–155). München: Reinhardt.
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Hrsg.). (2010). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/broschuere_schulisches_standortgesprach.pdf
- Landkammer, N. (2012). Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung. In B. Settele, C. Mörsch & E. Anderegg (Hrsg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes* (S. 199–211). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Moser-Opitz, E. (2006). Förderdiagnostik: Entstehung – Ziele – Leitlinien – Beispiele.

In M. Grüssing (Hrsg.), *Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule* (S. 10–28). Offenburg: Mildenerger.

Müller, T. & Joller-Graf, K. (2020). *Aktionsforschung als «Basiskompetenz» von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4478932>

Posch, P. & Zehetmeier, S. (2010). *Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft*. www.researchgate.net/publication/290123200_Aktionsforschung_in_der_Erziehungswissenschaft

Zojer, E., Faul, E. & Mayer, H. (2013). Aktionsforschung — «Be part of it». *ProCare*, 18 (9), 12–16. <https://doi.org/10.1007/s00735-013-0185-0>



Thomas Müller
PH Luzern

Masterausbildung Schulische Heilpädagogik
thomas.mueller@phlu.ch



Prof. Dr. phil. Klaus Joller-Graf
PH Luzern

Leiter Berufsstudien MA SHP
klaus.joller@phlu.ch

Neuigkeiten aus der European Agency

Ein neues Konzeptpapier «Out-of-School and Out-of-Data?» soll sicherstellen, dass die Statistik der Europäischen Agentur für integrative Bildung (*European Agency Statistics on Inclusive Education, EASIE*) auch Lernende berücksichtigt, die keinen Zugang zu irgendeiner Form von Bildung haben.

Weitere Informationen: www.european-agency.org/data/outputs

Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (kurz: *European Agency* oder *EA*) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.



Erwin Breitenbach

Lernverlaufsdiagnostik oder was haben die Kinder im Unterricht wirklich gelernt?

Zusammenfassung

Mit den diagnostischen Kompetenzen deutscher Lehrpersonen, insbesondere dem engmaschigen Überwachen von Lernverläufen und Lernerfolgen ist es nicht zum Besten bestellt. Dieser peinliche Mangel liesse sich mithilfe der Lernverlaufsdiagnostik ausgleichen. Die Konstruktion entsprechender Prüfverfahren ist anspruchsvoll und folgt im Prinzip zwei Strategien: Marker oder Curriculum sampling. Inzwischen gibt es Verfahren für die Bereiche Lesen, Rechtschreiben, Rechnen und Verhalten. Tatkräftige Unterstützung erhalten Lehrpersonen mittlerweile auch durch diverse Internetportale. Die Lernverlaufsdiagnostik kann die Förderdiagnostik nicht ersetzen, aber sinnvoll ergänzen.

Résumé

Les compétences des enseignants allemands en matière de diagnostic, et en particulier l'étroite surveillance des parcours et progrès d'apprentissage, laissent à désirer. Cette fâcheuse lacune pourrait être comblée à l'aide du diagnostic du processus d'apprentissage. L'élaboration de procédures d'évaluation adéquates est complexe et suit en principe deux stratégies : Marker ou Curriculum sampling. Il existe entre-temps des procédures d'évaluation pour les domaines de la lecture, de l'orthographe, du calcul et du comportement, et les enseignants trouvent aujourd'hui également du support sur divers portails Internet. Le diagnostic du processus d'apprentissage ne peut pas remplacer le diagnostic de soutien, mais peut le compléter utilement.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-04

Einleitung

Für gute Didaktiker ist es eine Binsenweisheit, dass Schulkinder im Unterricht nicht zwangsläufig das lernen, was man sie lehren möchte. Je nach Interesse, Vorwissen, Begabung und Aufmerksamkeit nehmen sie bestimmte Lerninhalte aus dem Lehrangebot auf und lassen andere unbeachtet links liegen. Nicht selten kommt es beim Lehren aufseiten der Schülerinnen und Schüler auch zum Missverstehen oder gar zum Nicht-Verstehen. So ist jeder Lehrende immer gezwungen, sich zu vergewissern, was die Schulkinder bei ihm tatsächlich gelernt haben. Je nachdem wie die Lernerfolgskontrolle ausfällt, gestaltet sich dann das weitere Lehrangebot.

Es verwundert einen umso mehr, dass deutsche Lehrpersonen gerade bezüglich Diagnostik und Lernverlaufskontrolle nicht besonders kompetent sind. Eine Vielzahl von Studien bestätigt diese beschämende Tatsache. Viele deutsche Lehrpersonen können nicht nur die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schulkinder im Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch deren Sozial- und Arbeitsverhalten nicht korrekt und verlässlich einschätzen (Breitenbach, 2021). In internationalen Vergleichsstudien wird betont, dass sich gute diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen vor allem dann positiv auf die Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler auswirken, wenn auf die differenzierte Lernendiagnostik eine individuelle Förderung folgt (Breiten-

bach, 2020a). Spätestens seit der Metastudie von Hattie (2009) wissen wir, dass die Qualität von Schule in erster Linie von der Qualität ihrer Lehrpersonen abhängt. Die durch Inklusion zunehmende Heterogenität in den Klassen verschärft die hier beschriebene Problematik noch um ein Vielfaches.

Deswegen ist die Lernverlaufsdagnostik als neuer Hoffnungsträger für individualisierte und inklusive Unterrichtsgestaltung momentan in aller Munde. Aber kann sie diese Erwartungen erfüllen?

Lernverlaufsdagnostik

«Lernverlaufsdagnostik meint wiederholte Leistungsstandmessungen bei Schülerinnen und Schülern, um Leistungsänderungen in der Zeit zu erfassen und so Lernverläufe engmaschig zu überwachen und zu dokumentieren. Mithilfe dieser kontinuierlichen Rückmeldung über den Lernerfolg kann die Lehrkraft ihr Lehr- und Lernangebot optimieren oder falls erforderlich korrigieren. Sie kann des Weiteren frühzeitig Schüler und Schülerinnen mit Lernproblemen oder Lernschwächen identifizieren und gezielt unterstützen» (Breitenbach, 2020a, S. 38).

Zu diesem Zweck werden kurze, ökonomisch einsetzbare Tests benötigt, die viele Messwiederholungen erlauben. Gebraucht wird eine Vielzahl vergleichbarer Paralleltests, bestehend aus immer neuen Aufgaben, die alle jedoch nachgewiesenermassen das Gleiche erfassen und gleich schwer sind. Solche Aufgaben lassen sich auf zwei Arten und Weisen entwickeln:

- über Marker (robuste Indikatoren) oder
- über ein Curriculum sampling (Aufgabensammlung).

Ein robuster Indikator ist meist ein einziger Aufgabentyp, der die untersuchte Kompetenz als Ganzes repräsentiert. Das laute Lesen gilt beispielsweise als Gesamtmass für die Lesekompetenz. Gibt es aufgrund der Heterogenität und Komplexität des Gegenstandes keinen solchen Marker wie etwa beim Rechnen, müssen Aufgabengruppen zusammengestellt werden. Diese repräsentieren all diejenigen Teilfertigkeiten, die am Ende eines Lernprozesses oder am Ende eines Schuljahres beherrscht werden sollen. Entsprechend dem Curriculum muss eine Aufgabensammlung für den Mathematikunterricht der Grundschule folgende Aufgaben enthalten: Addition und Subtraktion mit und ohne Zehnerübergang, Multiplikation, Division und Umgang mit Grössen (Klauer, 2014).

Die lernprozessbegleitende Rückmeldung soll den Kindern ihre Lernfortschritte und Kompetenzen bewusst machen.

Grundsätzlich ist mit der Lernverlaufsdagnostik die Hoffnung verbunden, dass die lernprozessbegleitende Rückmeldung Kindern ihre Lernfortschritte und Kompetenzen bewusst macht. Sie gewinnen dadurch eine positive, selbstbewusste Einstellung zu ihrem Lernen und können Verantwortung dafür übernehmen. Tatsächlich gibt es, glaubt man Klauer (2014), gut begründete Nachweise, dass regelmässige Leistungsmessungen mit entsprechenden Rückmeldungen die schulischen Leistungen deutlich verbessern können; nur eben nicht unter allen Bedingungen. Ergebnisse aus vorliegenden Metaanalysen lassen den Schluss zu, dass Lernverlaufsdagnostik zwar unabhängig von der Jahrgangsstufe wirkt, dass das Fach jedoch einen erheblichen Einfluss hat. In naturwissenschaftlichen Fächern finden sich

nur geringe leistungssteigernde Effekte. Rückmeldungen sind hier besonders wirksam bei bekannten und einfachen Aufgaben. Grössere Lernzuwächse werden im Rechnen nur dann erzielt, wenn zusätzlich zur Rückmeldung Unterstützung angeboten wird. Dagegen führt beim Lesen nur schon die Rückmeldung über Lernverläufe an Schulkinder und Lehrpersonen bereits zu grösseren Lernzuwächsen. Zusätzliche Anleitung bringt beim Lesen keine weitere Steigerung des Lernerfolgs (Maier, 2014).

Schülerinnen und Schüler profitieren nur von Lernverlaufsdiagnostik, wenn daraus direkt passende Förderung folgt.

Die Effektivität der Lernverlaufsdiagnostik hängt ausserdem vom Ausbildungsstand der Lehrenden ab, von deren Wissen über Interventionsmöglichkeiten und von ihrer Fähigkeit, diagnostische Informationen zu nutzen (Walter, 2011). Den grössten Effekt auf das schulische Lernen in Mathematik hat die Lernverlaufsdiagnostik, wenn

- entsprechend der Untersuchungsergebnisse individuelle Fördervorschläge angeboten und Klassenprofile erstellt werden sowie
- parallel zur Verlaufsdagnostik auch Kompetenzanalysen der Schulkinder (Förderdiagnostik) durchgeführt werden und
- Expertinnen und Experten die Lehrpersonen im Anschluss bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung beraten (Knopp, 2010).

Obwohl empirische Studien belegen, dass Schülerinnen und Schüler nur von Lernver-

laufsdagnostik profitieren, wenn daraus direkt passende Förderung folgt, bieten die vorliegenden Verfahren Lehrenden kaum konkrete Vorschläge für die Umsetzung im Unterricht oder der Einzelförderung. Die Verschränkung der Untersuchungsergebnisse mit pädagogischen Zielen und Massnahmen bleibt den Lehrpersonen selbst überlassen.

Lernverlaufsdiagnostik – Lesen

Das laute Lesen ist eine effiziente Möglichkeit zur Verlaufskontrolle der Lesekompetenz. Als Mass gilt die Anzahl der richtig gelesenen Wörter während einer Minute. Im deutschsprachigen Raum liegt diesbezüglich mit der «Lernfortschrittsdiagnostik Lesen» (LDL) von Walter (2010) ein geprüftes Messverfahren vor. Es stehen 28 gleich schwere Lesetexte zur Verfügung sowie Auswertungsbögen, in die für jedes Kind und jede Messung die Anzahl richtig gelesener Wörter eingetragen wird. Zusätzlich liegen auch statistische Vergleichsnormen für mehrere Klassenstufen vor.

Neben dem lauten Lesen wird die *Maze-Technik* als weitere Möglichkeit zur schnellen Überprüfung der Lesekompetenz eingesetzt. Indikator ist hier das leise Lesen über einen Zeitraum von einer bis vier Minuten. In den zu lesenden Textabschnitten befindet sich etwa an der Stelle jedes siebten Wortes eine Klammer mit drei Wörtern zur Auswahl. Eines der angebotenen Wörter lässt sich korrekt und sinnvoll in den Text einpassen; die anderen beiden sind sogenannte Distraktoren oder unpassende, falsche Alternativen. Das Mass für die Lesekompetenz ist die Anzahl der korrekt ausgewählten Wörter. Die Maze-Technik hat den Vorteil, dass sie auch als Gruppenverfahren und computergestützt ein-

gesetzt werden kann. Auch hier bietet Walter (2011) mit der «Verlaufsdagnostik sinnerfassendes Lesen» (VSL) ein entsprechendes evaluiertes und qualitativ anspruchsvolles Messinstrument an, das im Kern aus 20 unterschiedlichen parallelen Leseheften besteht. Vergleichsnormen für mehrere Klassenstufen liegen ebenfalls vor.

Das «Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr» (IEL 1) taugt nur eingeschränkt zur Verlaufsdagnostik, obwohl es immer wieder dafür empfohlen wird. Es kann nämlich nur dreimal im Laufe des ersten Schuljahres durchgeführt werden.

Eine einfache Methode zum Prüfen der Lesegeschwindigkeit findet sich bei Stiehler (2015).

Lernverlaufsdagnostik – Rechtschreiben

Momentan sind keine speziellen Tests zur Lernverlaufsdagnostik im Rechtschreiben auf dem Markt. Es sieht so aus, als arbeite man fleissig an ihrer Entwicklung, aber bisher ohne durchschlagenden Erfolg. Erprobt werden Wortdiktate, bei denen die Lehrperson im Abstand von sieben Sekunden jeweils eines von 20 Wörtern diktiert. Die dazu erforderlichen Wortlisten werden aus einer Art Grundwortschatz per Zufall generiert. Eine solche Überprüfung wäre nach zweieinhalb Minuten zu Ende (Breitenbach, 2020a).

Lehrpersonen bleibt bis dato nichts anderes übrig, als auf die zahlreichen Rechtschreibtests zurückzugreifen, die in der Regel zwei unterschiedliche, aber gleich schwere Testversionen bereithalten und somit zumindest zweimal kurz hintereinander durchgeführt werden können.

Eine weitere Notlösung bietet das internetgestützte diagnostische System KEKS (Kompetenz erfassung in Kindergar-

ten und Schule), welches Testserien für unterschiedliche Fächer und Klassenstufen anbietet, unter anderem auch für das Rechtschreiben (www.keks-test.de oder www.cornelsen.de/keks/).

Momentan sind keine speziellen Tests zur Lernverlaufsdagnostik im Rechtschreiben auf dem Markt.

Lernverlaufsdagnostik – Rechnen

Mit der «Lernverlaufsdagnostik – Mathematik für zweite bis vierte Klassen» (LVD-M 2–4) liegt im Fach Rechnen ein evaluiertes und auf seine Qualität hin geprüftes Instrument vor. Ein mitgeliefertes Computerprogramm stellt für jedes Kind immer wieder 28 neue, zufällig ausgewählte Rechenaufgaben zusammen, die alle mathematischen Teilfertigkeiten aus den Klassenstufen eins bis vier abdecken. Jede Teilfertigkeit wird durch vier Aufgaben repräsentiert. Der Nachteil dabei ist, dass am Schuljahresanfang bereits das abgefragt wird, was erst im Laufe des Schuljahres gelernt werden soll. Um die Kinder nicht unnötig zu frustrieren, sollte man sie bei jeder Lernverlaufskontrolle auf diesen Sachverhalt ausdrücklich hinweisen. Die Ergebnisse der einzelnen Kontrolluntersuchungen können in einem Verlaufsdigramm dargestellt werden. Über die mitgelieferten statistischen Vergleichsnormen ist zusätzlich eine altersnormorientierte Auswertung der Ergebnisse möglich.

Rensing et al. (2016) legen für den Mathematikunterricht der vierten Klassen ein erprobtes, leitfadengestütztes verlaufsdagnostisches Verfahren vor, mit dem Lehrpersonen sich ihre eigenen curriculumbasierten Messinstrumente selbst konstruieren können.

Lernverlaufsdagnostik – Verhalten

Einen Kompromiss zwischen Verhaltensbeobachtung und Verhaltenseinschätzung mittels Schätz- oder Ratingskalen stellt die «Direkte Verhaltensbeobachtung» (DVB) dar. Sie wurde in den USA als *Direct Behavior Rating* (DBR) entwickelt und an deutsche Verhältnisse adaptiert. Über kurz gefasste Skalen lassen sich spezifische Aspekte des Schülerverhaltens einschätzen. Diese Einschätzung soll aber möglichst di-

rekt nach dem beobachteten Verhalten – zum Beispiel unmittelbar nach einer Unterrichtsstunde – erfolgen. Man versucht mit diesem Instrument im Grunde ein Beobachtungsverfahren zu konstruieren. Dieses macht keine aufwendige Verhaltensbeobachtung durch einen gesonderten Beobachter nötig, ist aber auch keine reine Verhaltenseinschätzung, die auf beiläufig und zufällig über längere Zeit gesammelten Beobachtungen beruht.

Störendes Verhalten – Multiple-Item-Scale

Wie oft hat die Schülerin/der Schüler in der Situation störende Verhaltensweisen gezeigt?

1. Verliert die Geduld

0	1	2	3	4	5
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft	immer

2. Flucht und benutzt Schimpfwörter

0	1	2	3	4	5
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft	immer

3. Zieht über andere Kinder her

0	1	2	3	4	5
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft	immer

4. Gerät in verbale Auseinandersetzungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern

0	1	2	3	4	5
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft	immer

5. Ärgert andere

0	1	2	3	4	5
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft	immer

Störendes Verhalten – Single-Item-Scale

Wie oft hat die Schülerin/der Schüler in der Situation störende Verhaltensweisen gezeigt?

0	1	2	3	4	5
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft	immer

Tabelle 1: Multiple-Item-Scale und Single-Item-Scale zu störendem Schülerverhalten (nach Casale, Hennemann & Grosche, 2015)

In englischer Originalfassung liegen Versionen mit beachtlich guter Beobachtungsgenauigkeit für die Teilbereiche «Teilnahme am Unterricht», «störendes Verhalten» und «respektvolles Verhalten» vor. Für jeden Verhaltensaspekt gibt es eine aus fünf Items bestehende Multiple-Item-Scale und eine aus nur einem Item bestehende Single-Item-Scale (siehe Tab. 1). Eine auf Qualität hin geprüfte deutsche Fassung existiert bisher lediglich für den Verhaltensaspekt «störendes Verhalten». Zum Einsatz als verlaufdiagnostisches Instrument kann aufgrund einschlägiger Qualitätsanalysen nur die Multiple-Item-Skala empfohlen werden (Breitenbach, 2020a).

Im Bestreben, weitere direkte Verhaltensbeobachtungsverfahren zu entwickeln, haben Casale, Hennemann und Grosche (2015) aus der ITRF (*Integrated Teacher Rating Form*) fünf Items zum Lern- und Arbeitsverhalten ausgewählt, übersetzt und die entsprechende Skala mit zufriedenstellendem Ergebnis evaluiert:

- arbeitet konzentriert an seinen Aufgaben,
- befolgt Anweisungen,
- beginnt Aufgaben selbstständig,
- kontrolliert seine eigenen Aufgaben und beteiligt sich am Unterricht.

Die Einschätzungen werden wie beim störenden Verhalten entlang einer sechsstufigen Likert-Skala abgegeben.

Computergestützte Lernverlaufsdagnostik

Eine bekannte und sehr gut auf ihre Qualität hin untersuchte computergestützte Lernverlaufsdagnostik existiert im Internet unter dem inhaltsleeren Kunstnamen

«Quop». Angeboten wird eine computergestützte Durchführung im Regelunterricht sowie eine automatisierte Auswertung und Dokumentation der Ergebnisse. Kostenpflichtig teilnehmen können Klassen oder ganze Schulen aller Schulformen. Über einen passwortgeschützten Zugang loggen sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler ins System ein und bearbeiten auf einer Webseite selbstständig im dreiwöchigen Rhythmus für sie bereitgestellte Lernverlaufstests. Unmittelbar nach der Bearbeitung erfolgt eine Rückmeldung über das erzielte Ergebnis. Die Auswertung erfolgt sowohl für jede Schülerin und jeden Schüler einzeln als auch für die gesamte Klasse, wobei die Ergebnisse jeweils grafisch und tabellarisch dargestellt werden. Lehrpersonen können sich anhand eines individuellen Accounts ebenfalls ins System einloggen und in einem Lehrer Menü die Ergebnisse abrufen. Das System stellt auch statistische Klassen- und Altersvergleichsnormen zur Verfügung. Jeder Test dauert etwa zehn Minuten (www.quop.de).

Eine von den Universitäten Dortmund, Kiel und Flensburg entwickelte Online-Plattform «Lern-Verlaufs-Monitoring» (LEVUMI) bietet ebenfalls einen Test zur Lernverlaufskontrolle in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben, Rechnen und Verhalten an. Dieses Angebot ist kostenlos und enthält erfreulicherweise auch Fördermaterialien zu den untersuchten Lernbereichen (www.levumi.de).

Lernverlaufsdagnostik und Förderdiagnostik

Die Lernverlaufsdagnostik ist eine mehrfach hintereinander durchgeführte Statusdiagnostik mit wiederholten Lernstandser-

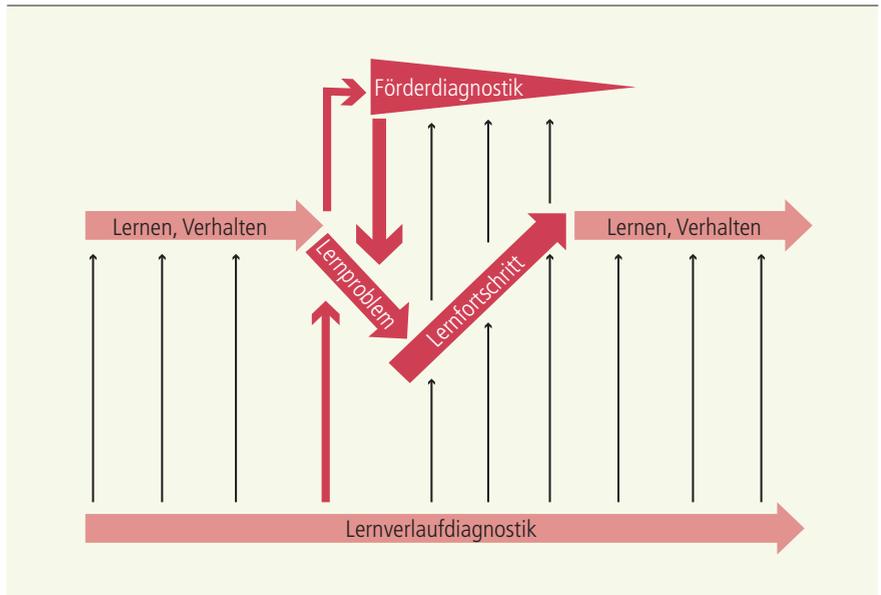


Abbildung 1: Zusammenwirken von Lernverlaufs- und Förderdiagnostik (Breitenbach, 2020a, S. 42)

hebungen, die auf diese Weise einen Lernverlauf sichtbar macht. Sie dokumentiert lediglich, was in welchem Zeitraum gelernt wurde und was noch nicht. Sie überlässt der Lehrperson die Reflexion der Konsequenzen für den künftigen Unterricht. Verläufe der Lernprozess nicht erwartungsgemäss, wird das sehr schnell durch die Lernverlaufdiagnostik aufgedeckt. Informationen zu den Ursachen und Bedingungen der vorliegenden Lernstörung liefert sie allerdings nicht.

Die Lernverlaufdiagnostik ist eine wichtige Ergänzung der Förderdiagnostik, aber keineswegs ein Ersatz für sie.

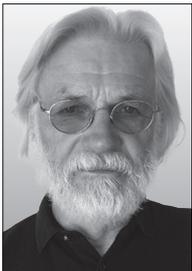
Sie gibt auch keinerlei Hinweise, mit welchen zusätzlichen Fördermassnahmen die vorliegende Lernstörung zu beheben ist. Hier braucht es wiederum die Förderdiagnostik, die die Lernbedingungen analysiert

und das Entstehen der Lernprobleme erklärt, um über individuelle Hilfestellung und Unterstützung nachzudenken (siehe Abb. 1). Werden die exakten Schlüsse aus den förderdiagnostischen Informationen gezogen und die richtigen Hilfen gefunden, verzeichnet die Verlaufdiagnostik wieder Lernfortschritte und dient somit der Evaluation der neu ergriffenen Interventionsmassnahmen. Die Lernverlaufdiagnostik ist damit eine wichtige Ergänzung der Förderdiagnostik, aber keineswegs ein Ersatz für sie (Breitenbach, 2020b).

Literatur

- Breitenbach, E. (2020a). *Diagnostik. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breitenbach, E. (2020b). Förderdiagnostik – ein oft kritisiertes und problematisches, aber dennoch aktuelles und hilfreiches Konzept in Pädagogik und Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65 (2), 171–182.

- Breitenbach, E. (2021). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik* (2. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Casale, G., Hennemann, T. & Grosche, M. (2015). Zum Beitrag der Verlaufsdiagnostik für evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis am Beispiel des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 66, 325–334.
- Hattie, J. C. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Klauer, J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik. Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik (Tests und Trends)* (S. 1–17). Göttingen: Hogrefe.
- Knopp, E. (2010). Curriculum-based measurement – Eine Möglichkeit zur Prävention von Schwierigkeiten im Anfangsunterricht Mathematik? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 55, 61–82.
- Maier, U. (2014). Formative Leistungsmessung in der Sekundarstufe – Grundlegende Fragen, domänenspezifische Verfahren und empirische Befunde. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik (Tests und Trends)* (S. 19–39). Göttingen: Hogrefe.
- Rensing, J., Käter, C., Käter, T. & Hillenbrand, C. (2016). Konstruktion und Überprüfung eines curriculumbasierten Testverfahrens im Fach Mathematik für die vierte Klasse. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 346–366.
- Stiehler, M. (2015). *Wie misst man die Lesegeschwindigkeit (WPM) sinnvoll?* <https://www.praxis-foerderdiagnostik.de/lesegeschwindigkeit-wpm-messen/>
- Walter, J. (2010). *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL) – Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J. (2011). Die Messung der Entwicklung der Lesekompetenz im Dienste der systematischen formativen Evaluation von Lehr- und Lernprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 204–217.



Prof. i. R. Dr. Erwin Breitenbach
Humboldt-Universität zu Berlin
Lehrbeauftragter an der Universität
Würzburg
breitene@rz.hu-berlin.de

Miriam Stiehler

Keine Angst vor Förderdiagnostik im Bereich Lesen

Zusammenfassung

Wer regelmässig üben lässt und Fehler klar analysiert, gerät heute leicht in Erklärungsnotstand. Zudem fehlt es vielfach an didaktischem Wissen, um beides selbstbewusst zu tun. Fehleranalyse und Förderung gelingen leichter, wenn der Nutzen von Automatisierung bekannt ist. Der nachfolgende Text erläutert darum mithilfe von vier wesentlichen Lernprozessen, wie Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesen an Sicherheit gewinnen können. Konkrete Beispiele aus der quantitativen und qualitativen Förderdiagnostik sowie aus der Einsteiger-Fibel «Erstes Lesen mit dem OLM von der ALM» werden kurz dargestellt.

Résumé

En raison d'un manque de connaissances didactiques, les enseignants qui demandent à leurs élèves de s'exercer régulièrement et qui analysent clairement les erreurs ont souvent bien de la peine à expliquer leur démarche. Il est plus aisé d'analyser les erreurs et de procurer du soutien lorsque les bénéfices de l'automatisation sont connus. En s'appuyant sur quatre processus d'apprentissage fondamentaux, cet article explique comment les élèves peuvent gagner en assurance dans le domaine de la lecture. Des exemples concrets issus du diagnostic de soutien quantitatif et qualitatif, mais aussi de l'abécédaire pour débutants « Erstes Lesen mit dem OLM von der ALM », seront présentés brièvement.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-05

Einleitung

Vom Schweizer Vater der Heilpädagogik, Paul Moor, stammt die schöne Regel: «Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende.» Wie aber lässt sich dies umsetzen angesichts des drohenden Vorwurfs von «Defizitorientierung», sobald man sich dem Fehlenden überhaupt analysierend zuwendet? Die Antwort lautet: mit einer soliden Mischung von didaktischem Grundwissen und modernen Ansätzen sowie einer Portion Mut, Lernen den etwas zuzumuten, damit sie sich später etwas zutrauen können.

In diesem Artikel geht es einerseits darum, was heutige Pädagoginnen und Pädagogen davon abhält, Fehleranalyse und ihre Konsequenzen in den alltäglichen Unterricht einzubauen. Hierzu gehört bei-

spielsweise der Argwohn gegenüber vermeintlich bösen «klassifikationsdiagnostischen» Werkzeugen wie Messen und Zählen und die eitle Geringschätzung reproduzierenden Wissens sowie die Ächtung von fleissiger Übung mit dem Verweis auf «schädlichen Druck».

Andererseits stellen die eben aufgezählten Aktivitäten keinen Gegensatz zum «handlungsorientierten Unterricht» dar. Konkrete Beispiele rund um das Thema *Lesegeschwindigkeit* und die völlig neu konzipierte *Einsteigerfibel* illustrieren diese Punkte ganz praktisch. Das Fachblog für Förderdiagnostik enthält viele weiterführende Artikel zu diesem Thema.¹

¹ www.praxis-foerderdiagnostik.de/dossier-szh21

Rechtfertigungsdruck und Wissenslücken verunsichern Lehrpersonen

Lehrpersonen haben es heute nicht leicht. Seit der Reformpädagogie Gaudig 1909 forderte, ab sofort müssten die Lernenden fragen und die Lehrenden antworten, steht die fachliche Autorität der Lehrperson im Zweifel (Aebli, 1968). Eine zunehmende «Infantilisierung» und «Hyper-Individualisierung» der Gesellschaft (Ingold, 2020) bringen die Lehrpersonen zusätzlich in Rechtfertigungsnöte: Mit welchem Recht wagt man überhaupt noch, Lernwege vorzugeben? Auch einmal Anstrengung und Frustrationstoleranz zu fordern? Infantilisierung – im Sinne von verringerter Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub und geringerer Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Handeln – geht eine paradoxe Verbindung ein mit der Hyper-Individualisierung – der Forderung nach immer differenzierterer Rücksichtnahme auf das Individuum. Dadurch entstehen egozentrische, medial verführbare und wenig belastbare Persönlichkeiten. Die moderne «Schulfrei»-Bewegung ist eine extreme Ausprägung dieser Haltung und lässt sich so zusammenfassen: Kinder lernen alles entdeckend von allein, sofern man ihnen nur Freiraum lässt und eine vielseitige Umwelt bietet. Der Einfluss von Montessoris Verweigerung erzieherischer Autorität, ihrer sensualistischen Erkenntnistheorie und dem Konzept der vorbereiteten Umgebung sind hier unübersehbar. Bereits 1968 schrieb Aebli: «Wir glauben unsererseits nicht, dass die geistigen Gehalte, welche die Menschheit im Laufe von Jahrtausenden mühsam erarbeitet hat, im Kinde spontan erwachsen und sich selbständig entfalten [...] Die wesentlichen Dinge dieses Lebens sind wert, wiederholt zu werden, und allzu häufig führt die Sucht, *um jeden Preis* und aus der eigenen bescheidenen Substanz originell zu sein, zu kläglichen Resultaten» (ebd., S. 158, Hervorh. im Orig.). Ich stimme Aebli

Auffassung vollkommen zu. Aber da sich die genannten ideologischen Einflüsse auch in den pädagogischen Ausbildungen bemerkbar machen, fehlt es selbst ähnlich gesinnten Pädagoginnen und Pädagogen bisweilen am nötigen Handwerkszeug für eine solide Didaktik. Die so entstehende Verunsicherung erschwert die alltägliche Unterrichtsarbeit stark. Das Konzept der «geistigen Werkzeuge» und die vier Phasen des Lernprozesses nach Aebli (1968) können hier Klarheit schaffen.

Mit gekonnten Fragen macht man die Schülerinnen und Schüler zu kompetenten Weltentdeckern.

Geistige Werkzeuge

Als Erwiderung auf Gaudigs Kritik am fragenden Unterricht erklärt Aebli, dass die Fragen der Lehrperson nicht dazu dienen, sich dumm zu stellen und den Schülerinnen und Schülern Unwissenheit der Lehrperson vorzugaukeln. Gekonnte Fragen bringen die Schülerinnen und Schüler vielmehr dazu, bestimmte «Auffassungstätigkeiten» geistig handelnd durchzuführen (Aebli, 1968, S. 141). «So lädt die Frage «Wie viele?» zum Zählen, die Frage «Wie lang?» zum Messen ein [...] und die Frage «Warum?» fordert zum Suchen von Gründen auf usw.» (ebd.). Schult man Lernende im Einsatz dieser geistigen Werkzeuge – zählen, messen, Ursachen suchen usw. – dann macht man sie zu kompetenten Weltentdeckern. Da Lehrende aus einem Wissensvorsprung heraus handeln (mit welchem Recht würde man sonst lehren?), muss man mit seinen Fragen die Schülerinnen und Schüler gezielt auf die richtigen Werkzeuge stossen.

Vier Phasen im Lernprozess

Aebli (1983) strukturiert den Unterricht in die drei Dimensionen Lerninhalt, Medium und Lernprozess und diesen wiederum in vier Phasen:

- 1) Problemlösen
- 2) Durcharbeiten
- 3) Üben und Wiederholen
- 4) Anwenden

Wenn regelmässig notwendige Handlungen automatisiert werden, dann werden weniger geistige Ressourcen gebraucht.

Das Lösen konkreter Probleme soll das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Thema wecken. Mit dem Durcharbeiten ist ein sorgfältiges Durchdenken in alle Richtungen gemeint, mit dem man alle möglichen Aspekte der Fragestellung antizipiert und sich für unangenehme Überraschungen wappnet (Aebli, 1983). Besonders leidet aber unter dem Zeitgeist das Üben und Wiederholen – der potenziell langweilige Teil. Fehlende Reife und Frustrationstoleranz, die Unfähigkeit, Bedürfnisse zugunsten eines langfristigen Ziels aufzuschieben und eine eher oberflächliche emotionale Ansprechbarkeit bewirken, dass Kinder sich besonders schnell «langweilen», besser gesagt: die Lust am Lerngegenstand verlieren (Mischel, 2015, S. 13). Denkt man nun die Tabuisierung von fachlicher Autorität und die anstrengungsfeindliche Anspruchshaltung in Teilen der Eltern- und Schülerschaft hinzu, versteht man die verbreitete Geringschätzung von Üben und Wiederholen. Doch ohne Übung wird ist die Anwendung nicht von Erfolg gekrönt. Denn nur reife Schülerinnen und Schüler mit solider Routine können geschickt das erworbene Wissen auf neue Probleme anwenden, die der zunächst durchgearbeiteten Situation ähneln.

Üben und Wiederholen wirkt entlastend

Man kann auch rein utilitaristisch argumentieren: Wenn regelmässig notwendige Handlungen automatisiert werden, dann verbrauchen sie weniger geistige Ressourcen. Denken wir beispielsweise an die Routine beim Autofahren. Als Führerscheinneuling vermisst man diese schmerzlich. Nach 50 000 Kilometern Fahrleistung und Erfahrung kann man nebenbei sogar Ehestreit im Auto führen. Routine ist entlastend, und das menschliche Gehirn ist äusserst effizient in der automatisierten Informationsverarbeitung. Für *dieselbe* kognitive Leistung (z. B. das Lesen eines Textes) sind am Anfang eines Lernprozesses etwa 100-mal so viele geistige Ressourcen nötig wie nach einem Automatisierungsprozess, also nach fleissigem Üben (Jansen & Streit, 2007). In der Magnetresonanztomographie (MRT) wird sichtbar, wie Lernende nach dem Üben im wahrsten Sinne des Wortes «den Kopf frei haben» für weitere geistige Leistungen wie das betonte Vorlesen oder die Beantwortung von Fragen zum Inhalt.

Wie man es auch begründen mag: Vielfältige Tätigkeiten sind zwar besonders interessant für Lernende und sollten angemessen im Unterricht berücksichtigt werden. Aber ebenso ist reichliche Übung unabdingbar für den Lernerfolg.

In beiden Bereichen muss die Lehrperson genau wissen,

- was noch nicht *verstanden* ist und daher *erarbeitet* werden sollte
- und was *verstanden*, aber nicht routiniert beherrscht wird und daher geübt werden muss.

Quantitative und qualitative Förderdiagnostik im Bereich Lesen

Die oben genannten geistigen Werkzeuge können auch wir als Diagnostiker oder Leh-

rende geschickt einsetzen. Im Bereich Lesen stehen uns vielfältige Werkzeuge für die Förderdiagnostik zur Verfügung, die ich hier auf quantitativer und qualitativer Ebene einteile.

Quantitative Ebene: Lesegeschwindigkeit

Auf quantitativer Ebene können wir die Lesegeschwindigkeit messen. Dabei können wir differenzieren zwischen der Lesegeschwindigkeit insgesamt oder den richtig / falsch gelesenen Wörtern pro Minute. Bei manchen Kindern gibt es hier kaum einen Unterschied. Bei anderen kann es sehr erhellend sein, sich zu notieren, dass sie beispielsweise zwanzig Prozent der Wörter falsch lesen. Diese Erkenntnis führt zu qualitativen Fragen wie:

- Bemerkt das Kind seine Fehler und korrigiert es sich?
- Wann bemerkt es sie – sofort nach dem ersten falschen Lesen des Wortes oder erst, wenn die Fortsetzung des Satzes keinen Sinn ergibt?
- Ist es dem Sinn nach naheliegend, dass es zur Geschichte passend geraten hat?
- Oder wollte es das Wort anhand der hervorsteckendsten oder ersten Buchstaben erraten?
- Gibt es einzelne Buchstaben oder mehrbuchstabige Schreibzeichen (wie CH, SCH, IE ...), die das Kind noch nicht sicher erkennt?
- Berücksichtigt das Kind die Längen und Kürzen der Vokale korrekt?

Um die Lesegeschwindigkeit zu überprüfen, genügen fünf Minuten. Es wird gezählt, wie viele Wörter das Kind pro Minute liest. Wichtig ist, dass das Kind eine altersgemässe Geschwindigkeit erreicht. Kurz gesagt, sollte kein Kind die Grundschule verlassen, ohne in normaler Sprechgeschwindigkeit lesen zu

können. Denn erst ab diesem Punkt wird Lesen als simpel empfunden. Leseerfahrung – der von den Erwachsenen so oft als Lohn der Mühe gepriesen wird – ist vorher kaum möglich. Da wir im deutschsprachigen Raum etwa 150 Wörter pro Minute (WPM) sprechen, ist dies das allgemeine Ziel für Kinder in der 4. Klasse im Alter zwischen neun und zehn Jahren; einige Autorinnen und Autoren fordern sogar 200 Wörter pro Minute (Garbe et al., 2009). Nach meiner Erfahrung können überdurchschnittlich intelligente Kinder mit konsequenter Medienerziehung (z. B. kein TV, ohne dass zuvor mindestens 20–30 Seiten gelesen wurden) bereits Ende der 1. Klasse 100 Wörter pro Minute lesen.

Lesen wird als simpel empfunden, wenn das Lesen in normaler Sprechgeschwindigkeit erfolgt.

Im Laufe der 2. Klasse erreichen sie über 150 Wörter pro Minute. Wer bereits am Ende der Primarschulzeit mit doppelter Sprechgeschwindigkeit liest (wie das bei sehr guten Leserinnen und Lesern der Fall ist), kann logischerweise beim Lesen pro Minute doppelt so viele Informationen erhalten wie beim Zuhören. Die Leseflüssigkeit geht mit der Leseeifrigkeit einher. Leseeifrige Kinder lernen mehr, da sie pro Jahr bei 90 Minuten täglicher Lektüre auf 4,5 Millionen gelesene Wörter kommen. Die durchschnittlichen Schülerinnen und Schüler lesen pro Jahr lediglich 600 000 Wörter, also nur etwa 1/7 davon (Klicpera et al., 2007). Daher ist das frühe Erreichen eines sich mühelos anfühlenden Lesens, also des Lesens in Sprechgeschwindigkeit, so bedeutsam für die Leseentwicklung (Rosebrock, 2013).

	Erst Sprint, dann langsame Steigerung (WPM)	Langsame, aber stetige Steigerung (WPM)
1. Klasse Winter	25	15
1. Klasse Frühling	40	25
2. Klasse Herbst	55	35
2. Klasse Winter	70	45
2. Klasse Frühling	85	60
3. Klasse Herbst	100	75
3. Klasse Winter	110	90
3. Klasse Frühling	120	105
4. Klasse Herbst	130	120
4. Klasse Winter	140	130
4. Klasse Frühsommer	150 / >150	140 / 150

Table 1: Empfohlene Lesegeschwindigkeit für die Primarschule in zwei Varianten, gemessen in Wörter pro Minute (WPM) (Stiehler, 2015)

Table 1 vermittelt eine Orientierung der empfohlenen Lesegeschwindigkeit.

Partnerschulen aus Lehrerfortbildungen haben gezeigt, dass es sich bewährt, mit der gesamten Schulklasse dreimal im Jahr zu drei Zeitpunkten (Herbst, Winter, Frühling) die Lesegeschwindigkeit zu messen, den Eltern entsprechend Rückmeldung zu geben und ein Lesetagebuch oder einen «Trainingsplan» zu erstellen.

Qualitative Ebene: Buchstaben, Schreibzeichen, Laute und Lautqualitäten unterscheiden

In qualitativer Hinsicht sind für das erfolgreiche Lesen zwei Aspekte besonders wichtig (Thomé, 2014):

- die sichere Unterscheidung von Buchstaben, mehrbuchstabigen Schreibzeichen und Lauten sowie
- die richtige Aussprache der Vokale, besonders der kurzen.

Werden diese beiden Aspekte zu wenig berücksichtigt, kann unsere Sprache nicht

sachgemäss vermittelt werden. Insbesondere die Betonung der (kurzen) Vokale wird in aktuellen Fibeln sträflich vernachlässigt. Dies erschwert und verzögert den Leselernprozess. Gerade in dieser Leselernphase müssen Erstleserinnen und Erstleser sich auf ihren auditiven Wortschatz verlassen können. Indem sie ein Wort lesen, sprechen sie es sich laut vor und hören sich selbst dabei zu. Wenn Kinder das Wort, das sie sich vorsprechen, nicht wiedererkennen, sind sie frustriert und der Lernvorgang war für sie ohne Erfolg. Wurde im Unterricht zum Beispiel das E meist als langer Vokal gesprochen, wissen Kinder nicht, dass sie im Sinne eines minimalen Durcharbeitens für jedes zu lesende E drei mögliche Klänge erwägen müssen: kurzes E wie in HASE, kurzes E wie in ZELT oder langes E wie in METER. Da das E wie in HASE (der Laut) der häufigste Laut im Deutschen ist, führt seine Vernachlässigung zu vielen Fehlern. Kinder sprechen dann das Wort «Ente» als «Eeeente» aus und erkennen es nicht wieder. Je häufiger dies geschieht, desto stärker wird

der Lernprozess erschwert und verlangsamt. Thomé (2019) beschreibt ausführlich die typischen didaktischen Fehler wie das Dehnsprechen und der inadäquate Einsatz von Silbenkonzepten, die in diesem Bereich selbst langjähriger Lehrpersonen unterlaufen.

Aktuell liegt meines Wissens kein standardisierter Lesetest vor, der die beiden Aspekte systematisch betrachtet. Behelfsmässig können in einem Lesetest mit Punkten und Strichen falsch ausgesprochene Vokale (z. B. lang statt kurz gesprochener Vokale) gekennzeichnet und notiert werden. Man kann Kinder auch ganz einfach fragen, was ein Laut ist und sie bitten, alle Laute zu nennen, die ein Buchstabe «machen» kann. Die lautrichtige Lesetabelle nach Thomé und Thomé (2020, 2021) ist ein bewährtes Hilfsmittel als Ersatz für die linguistisch oft unzulänglichen Anlauttabellen, und das Instrument OLFA berücksichtigt Basis- und Orthographeme systematisch für die Rechtschreibung².

Fibelkonzept «Erstes Lesen mit dem OLM von der ALM»

Nach fünfjähriger Erprobung mit fünf- bis sechsjährigen Kindern erschien die Einsteiger-Fibel «Erstes Lesen mit dem OLM von der ALM» (Stiehler, 2020³). Hier sind die linguistischen Anforderungen nach Thomé (2019) erfüllt und sie folgt den oben beschriebenen Lernprozessen nach Aebli. Somit werden erstmals in einem Leselehrgang die Vokallängen sowie das metasprachliche Wissen über Buchstaben und mehrbuchstabile Schreibzeichen als Repräsentanten von Lauten berücksichtigt. Die Einsteiger-Fibel ist auch geeignet, um

bei Kindern mit schweren Leseproblemen ein korrektes Verständnis unserer Schrift von Grund auf neu aufzubauen.

Um die alltägliche Fehleranalyse zu erleichtern, müssen die Aufgaben in der Fibel deutlich voneinander unterscheidbare Lernbereiche repräsentieren. Komplexe Aufgaben erzeugen einen Zusatzaufwand, der eine Fehleranalyse im Alltag sehr unwahrscheinlich macht. Zu den Bereichen, die inhaltlich abgedeckt sein müssen, gehören laut meiner Erfahrungen aus Literatur und Erprobung:

- *konzeptuelles Verständnis von Schrift* (z. B. wir schreiben Wörter mit Buchstaben, Zahlen, aber mit Ziffern; wir nutzen Stifte sowie Tastaturen. Wir fragen, wie sehen Buchstaben in anderen Ländern aus und wie wurde früher geschrieben?).
- *Ganzwort- und analytische Wahrnehmung* (LENA ist mein Name – aber ELAN nicht, er enthält zwar die richtigen Buchstaben, aber in einer falschen Reihenfolge).
- *deklaratives und nicht-deklaratives Wissen über Sprache* (das ist die Fähigkeit, die zuvor beschriebenen Erkenntnisse zu denken und in Worte zu fassen; ausserdem beinhaltet es das Wissen, wie wir Buchstaben und mehrbuchstabile Schreibzeichen schreiben, obwohl wir Laute hören und sprechen. Die Königsbuchstaben (Vokale) können lange und kurze Laute erzeugen. Der Buchstabe «E» kommt im Deutschen am häufigsten vor und kann drei Laute erzeugen).
- *Routine auf Ebene der isolierten Laut-Zeichen-Verbindung* (das ist die Fähigkeit, die enthaltenen Lesetabellen in Sprechgeschwindigkeit zu lesen).
- *sinnentnehmendes und somit sinnstiftendes Lesen* (ein passendes Bild zu einem Text auswählen; eigene Vorstellungen zu

² www.praxis-foerderdiagnostik.de/dossier-szh21

³ Ein begrenztes Kontingenz an Ansichtsexemplaren kann bei der Autorin angefordert werden.

einem Text entwickeln, z. B. wenn die Tiere sich verkleiden: ALMA ALS OLM OMA; Anweisungen verstehen (MALE 3 OLME).

Für die Lesediagnostik ist eine klare Fokussierung der Aufgabe auf diese Inhalte wichtig. Für die anschliessende Förderung müssen zusätzlich für alle diese Punkte die Stufen des Lernprozesses (Problemlösen, Durcharbeiten, Üben und Anwenden) abgedeckt werden. Sie müssen in einer angemessenen Gewichtung enthalten sein und sowohl einzeln als auch in ihrem Zusammenhang überprüft werden können. Wenn das der Fall ist, lässt sich ein und dieselbe Aufgabe zur Erarbeitung *und* zur Diagnostik nutzen.

Wer das Fehlende aufbauen möchte, muss die Sachstruktur verstehen, den Lernprozess geschickt organisieren und fleissig üben lassen. Es mag altmodisch klingen, aber Kinder lieben die Sicherheit, die sie dadurch gewinnen. Und das ist es wert.

Literatur

- Aebli, H. (1968). *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Garbe, C. et al. (2009). *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn: UTB Schöningh.
- Ingold, S. (2020). *Der Individualismus ist zu*

einer Karikatur seiner selbst geworden. www.nzz.ch/feuilleton/individualismus-ein-grosses-prinzip-ist-ausser-kontrollgeraten-ld.1583303?

- Jansen, F. & Streit, U. (2007). *Lesen und Rechtschreiben lernen nach dem IntraActPlus-Konzept*. Heidelberg: Springer Wissenschaft.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2007). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Mischel, W. (2015). *Der Marshmallow Effekt*. München: Pantheon.
- Rosebrock, C. (2013). *Leseförderung aus systematischer Sicht: Dimensionen von Lesekompetenz und adaptive Förderverfahren*. In F. Hellmich & K. Siekmann K. (Hrsg.), *Sprechen Lesen und Schreiben lernen* (S. 122–134). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Stiehler, M. (2015). *Wie schnell sollte ein Kind in welchem Schuljahr lesen?* <https://www.praxis-foerderdiagnostik.de/wie-schnell-sollte-ein-kind-lesen/>
- Stiehler, M. (2020). *Erstes Lesen mit dem OLM von der ALM*. Aying: Praxis Förderdiagnostik.
- Thomé, G. (2014). *ABC und andere Irrtümer*. Oldenburg: isb-Verlag.
- Thomé, G. (2019). *Deutsche Orthographie – historisch, systematisch, didaktisch*. Oldenburg: isb-Verlag.
- Thomé, G. & Thomé, D. (2020). *Lautrichtige Lesetabelle*. Oldenburg: isb-Verlag.
- Thomé, G. & Thome, D. (2021). *OLFA 1–2. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2: Instrument und Handbuch*. Oldenburg: isb-Verlag.



Dr. Miriam Stiehler
Dozentin
Inhaberin Heilpädagogische Praxis und
private Vorschule «Die Zwergenschule»
info@praxis-foerderdiagnostik.de

Dokumentation zum Schwerpunkt

Förderdiagnostik

Weiterführende Literatur

Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Weinheim: Beltz.

Breitenbach, E. (2020). *Diagnostik. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Breitenbach, E. (2020). Förderdiagnostik – Ein oft kritisiertes und problematisches, aber dennoch aktuelles und hilfreiches Konzept in Pädagogik und Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65 (2), 171–182.

Buholzer, A. (2014). *Von der Diagnose zur Förderung. Grundlagen für den integrativen Unterricht*. Baar: Klett und Balmer.

Bundschuh, K. (2019). *Förderdiagnostik konkret. Theorie und Praxis für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, soziale und emotionale Entwicklung* (2., aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.

Cholewa, J. (2020). *Spezifische Sprachentwicklungsstörungen – Modellgeleitete Sprachdiagnostik*. Stuttgart: Thieme.

Feldmann, D. & Kopf, A. (2016). Theoriegeleitete Förderdiagnostik und -planung mit Hilfe der DiFraMut im Kontext Therapie und Schule. *Praxis Sprache*, 61 (3), 178–188.

Haas, B. (2016). Diagnostik als governementale Strategie. Regierungsweisen der Differenz und Anforderungen an eine inklusive Diagnostik. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 118–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich, U., Lutz, S. & Wilfert, K. (2021). *Ratgeber Förderdiagnostik. Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen*. Hamburg: Persen.

Hofer, U., Heyl, V. & Lang, M. (2019). Erfassung von Intelligenz- und Entwicklungsfunktionen blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher. *blind-sehbehindert*, 139 (1), 27–39.

Keiser, C., Müller, X. & Venetz, M. (2020). Qualität und Handhabung von Förderplänen in der Praxis. Eine empirische Untersuchung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65 (4), 413–426.

Kornmann, R. (2018). Von der Auslesediagnostik zur Förderdiagnostik. Entwicklungen, Konzepte, Probleme. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1*. (S. 207–226). Giessen: Psychosozial.

Mackowiak, K., Beckerle, C., Gentrup, S. & Titz, C. (Hrsg.) (2020). *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pötters, B., Flüchter, I. & Melzer, C. (2020). Self-Monitoring als Möglichkeit der Diagnostik und Intervention bei Lernbeeinträchtigungen. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71 (3), 100–112.

Reichenbach, C. & Thiemann, H. (2018). *Lehrbuch diagnostischer Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik*. Dortmund: Modernes Lernen.

Schiefele, C., Streit, C. & Sturm, T. (2019). *Pädagogische Diagnostik und Differenzierung in der Grundschule. Mathe und Deutsch inklusiv unterrichten*. München: Reinhardt.

Voss, S., Blumenthal, Y., Ehrich, K. & Mahlau, K. (2020). Multimediale Diagnostik als Ausgangspunkt für spezifische Förderung. Eine Darlegung am Beispiel der Rechtschreibung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71 (3), 88–99.

Walter, J. (2020). Ein Screening-Verfahren zur Prognose von Rechenschwierigkeiten in der Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71 (5), 238–253.

Wildemann, A. (2015). *Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Zusammenstellung

Thomas Wetter, I + D (Information und Dokumentation).

Suchen Sie weitere Literatur? Unter www.szh.ch/datenbanken finden Sie wichtige Recherchequellen.

Romain Lanners

Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz?

Zusammenfassung

Ein einheimisches Mädchen ohne Lernschwierigkeiten aus einem Gebirgskanton besucht während der obligatorischen Schule häufiger eine Regelklasse als ein Knabe ohne Schweizer Pass und mit besonderem Bildungsbedarf. Der vorliegende Artikel beleuchtet die Bildungsgerechtigkeit anhand der aktuellen schweizerischen Bildungsstatistik und zeigt Wege zur Förderung der schulischen Inklusion auf. Entsprechende Möglichkeiten sind die Umwandlung von Sonderschulen in Kompetenzzentren, die innere Differenzierung und das Universal Design for Learning (UDL).

Résumé

Une élève indigène sans difficulté d'apprentissage d'un canton alpin a plus de chances de fréquenter une classe ordinaire de l'école obligatoire qu'un élève sans passeport suisse et ayant des besoins éducatifs particuliers. Cet article examine l'équité éducative sur la base des statistiques de formation suisses actuelles et met en évidence les moyens de promouvoir l'inclusion scolaire, tels que la transformation des écoles spécialisées en centres de compétence, la différenciation pédagogique et la conception universelle de l'apprentissage (CUA).

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-06

Einleitung

Ende Oktober 2020 hat die Generalversammlung der EDK das neue Tätigkeitsprogramm 2021–24 verabschiedet.¹ Im Zentrum der Programmperiode stehen unter anderem Bildungsgerechtigkeit und Qualitätsentwicklung. Auch der Bundesrat will sich die nächsten zehn Jahre im Rahmen der Agenda 2030 für eine nachhaltige Entwicklung der UNO (UN, 2015) sowie für einen inklusiven und chancengerechten Zugang zu einer hochwertigen Bildung – unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder sozialem Status – engagieren.²

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren hat sich viel getan in der Volksschule. Einen wichtigen Entwicklungsschub brachte die Kantonal-

sierung der Sonderpädagogik im Rahmen der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen.³ Seit der Bundesverfassung von 1874 liegt die Verantwortung für die obligatorische Bildung aller Schülerinnen und Schüler bei den Kantonen. Zwischen 1960 und 2008 galten Kinder oder Jugendliche mit einer Beeinträchtigung jedoch als minderjährige Invalide mit Anspruch auf pädagogisch-therapeutische und medizinische Leistungen der Invalidenversicherung und standen somit unter der Obhut des Bundes. Mit der NFA im Jahr 2008 wurde diese Ungleichbehandlung von Lernenden mit einer Beeinträchtigung beendet. Der Paradigmenwechsel von versicherten Invaliden hin zu Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf hat die schulische Integration in den Kantonen be-

¹ <https://edudoc.ch/record/213096/files/EDK-taetigkeitsprogramm-2021-2024.pdf>

² <http://www.news.admin.ch/news/message/attachments/63586.pdf>

³ www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2007/785/de



Abbildung 1: Entwicklung der Integrationsquote zwischen 1999/00 und 2019/20 (BFS, 2019, 2020, 2021a/b)

flügelt, wie es die Statistik der Sonderpädagogik zeigt (vgl. Abb. 1).

Entwicklung der schulischen Integration

Im Schuljahr 2019/20 ist die Anzahl von Lernenden, die in separativen Settings – Sonderklassen und Sonderschulklassen – geschult werden, unter die magische Schwelle von 30 000 Lernenden gefallen.

Die Integrationsquote, also der Anteil Lernender in Regelklassen, ist in den letzten 15 Jahren von 94,7 auf knapp 97 Prozent gestiegen. Diese erfreuliche Entwicklung verlief in zwei Phasen (siehe Abb. 1). Ab dem Schuljahr 2004/05 sank die Anzahl Lernender in separativen Schulformen während zehn Jahren jährlich um knapp 1900 Einheiten. In dieser Phase nahmen die Plätze in separativen Settings um knapp 40 Prozent ab. In den letzten fünf Jahren stagniert die Zahl jedoch bei 30 000 Einheiten.

Die neue Statistik der Sonderpädagogik (BFS, 2019) unterteilt ab dem Schuljahr 2017/18 die separativen Unterrichtsarten in Sonderklassen und Sonderschulklassen. Erstere sind zusammen mit den Regelklassen in den Regelschulen angesiedelt, während Zweitere sich in Sonderschulen befinden. Die Sonderklassen werden zusätzlich aufgedgliedert in Einführungs-klassen, Klassen für Fremdsprachige sowie Kleinklassen. Die Kennzahlen der neuen Statistik der Sonderpädagogik beinhalten zusätzlich Daten zu den verstärkten Massnahmen⁴ und zur Anpassung des Lehrplans, d. h. angepasste Lernziele in einem oder zwei Hauptfä-

⁴ «Verstärkte Massnahme» bedeutet, dass ein besonderer Bildungsbedarf anhand des standardisierten Abklärungsverfahrens (EDK, 2014) oder eines ähnlichen Verfahrens (BFS, 2021a) festgestellt wurde. Der Begriff des besonderen Bildungsbedarfs entspricht der internationalen Definition der *special educational needs* (SEN) (EA, 2018).

chern – hauptsächlich Schulsprache, Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften – oder dann in drei oder mehreren dieser Hauptfächer.

Seit dem Schuljahr 2017/18 ist knapp die Hälfte der Lernenden mit einer verstärkten Massnahme in eine Regelklasse integriert (BFS, 2019, 2020, 2021a). Somit liegt die Inklusionsrate knapp unter 50 Prozent. Die kantonalen Daten zu den verstärkten Massnahmen sind jedoch mit Vorsicht zu geniessen, da zwei Kantone – aufgrund von Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen einfachen und verstärkten Massnahmen – Extremwerte aufweisen.

Inter- und intrakantonale Unterschiede

Aufgrund der seit 1874 geltenden kantonalen Bildungshoheit besitzt die Schweiz eine grosse Vielfalt an unterschiedlichen Bildungssystemen, die historisch gewachsen sind, den lokalen politischen Feinheiten entsprechen und der regionalen Geografie Rechnung tragen.

Die statistischen Vergleiche zwischen kantonalen Integrationsquoten (Regelklasse, Sonderklasse, Sonderschulklasse) und ausgewählten regionalen Indikatoren des BFS (2021c) zeigen jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen kantonalen sonderpädagogischen Kennzahlen und kantonal relevanten Daten in den Bereichen Hauptsprache, Religionszugehörigkeit, Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote oder Straftaten. Die einzige statistisch signifikante Korrelation ergibt sich zwischen kantonalen Integrationsquoten und unproduktiven Flächen ($r = -0.53$; $p < .01$). Dies bedeutet, dass Gebirgskantone wie Graubünden, Nidwalden, Obwalden, Tessin, Uri und Wallis wegen der langen Fahrtwege eher auf separate Schulformen verzichten und integrative Lösungen vor Ort bevorzugen.

Die meisten Kantone haben den Anteil an Lernenden in separativen Settings seit dem Schuljahr 2004/05 stark reduziert (siehe Abb. 2). Im Bereich der separativen Schulformen gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Kantonen, die dem Sonderpädagogik-Konkordat beigetreten sind und den anderen Kantonen. Gleiches gilt für die Unterschiede zwischen der lateinischen und der deutschsprachigen Schweiz sowie zwischen den vier EDK-Regionen. Andere Faktoren scheinen hier eine Rolle zu spielen, wie zum Beispiel die bisherige kantonale Praxis, die bestehenden Angebote oder die Bildungs- und Integrationspolitik. Zusätzlich zu dieser interkantonalen Varianz treten auch innerhalb der Kantone zum Teil erhebliche Unterschiede auf, da die Gemeinden und Schulkreise in der Umsetzung der kantonalen Richtlinien über einen grossen Handlungsspielraum verfügen (BFS, 2021c).

Beeinträchtigung: mit oder ohne?

Unabhängig von dieser interkantonalen Varianz ist nicht davon auszugehen, dass auf einem so kleinen Territorium im Zentrum Europas die Inzidenz und die Prävalenz von Beeinträchtigungen bei Lernenden kantonal variieren. Die grossen kantonalen Unterschiede lassen eher vermuten, dass Lernende mit einer Beeinträchtigung je nach kantonomer Tradition und Praxis der Inklusion eher in einer Regelschule oder aber in einer separativen Schulform geschult werden. Hier zeigt sich eine geografische Ungleichbehandlung: Eine Schülerin mit einer Trisomie 21 wird unter gleichen Voraussetzungen in einem Kanton mit einer tiefen Separationsquote wahrscheinlich eher in eine Regelklasse integriert als in einem Kanton mit einer hohen Aussonderungsquote. Im Moment verfügen wir über keine statistischen Daten zu den jeweiligen Beeinträchtigungen der Lernenden, um diese Hypothese zu überprüfen.

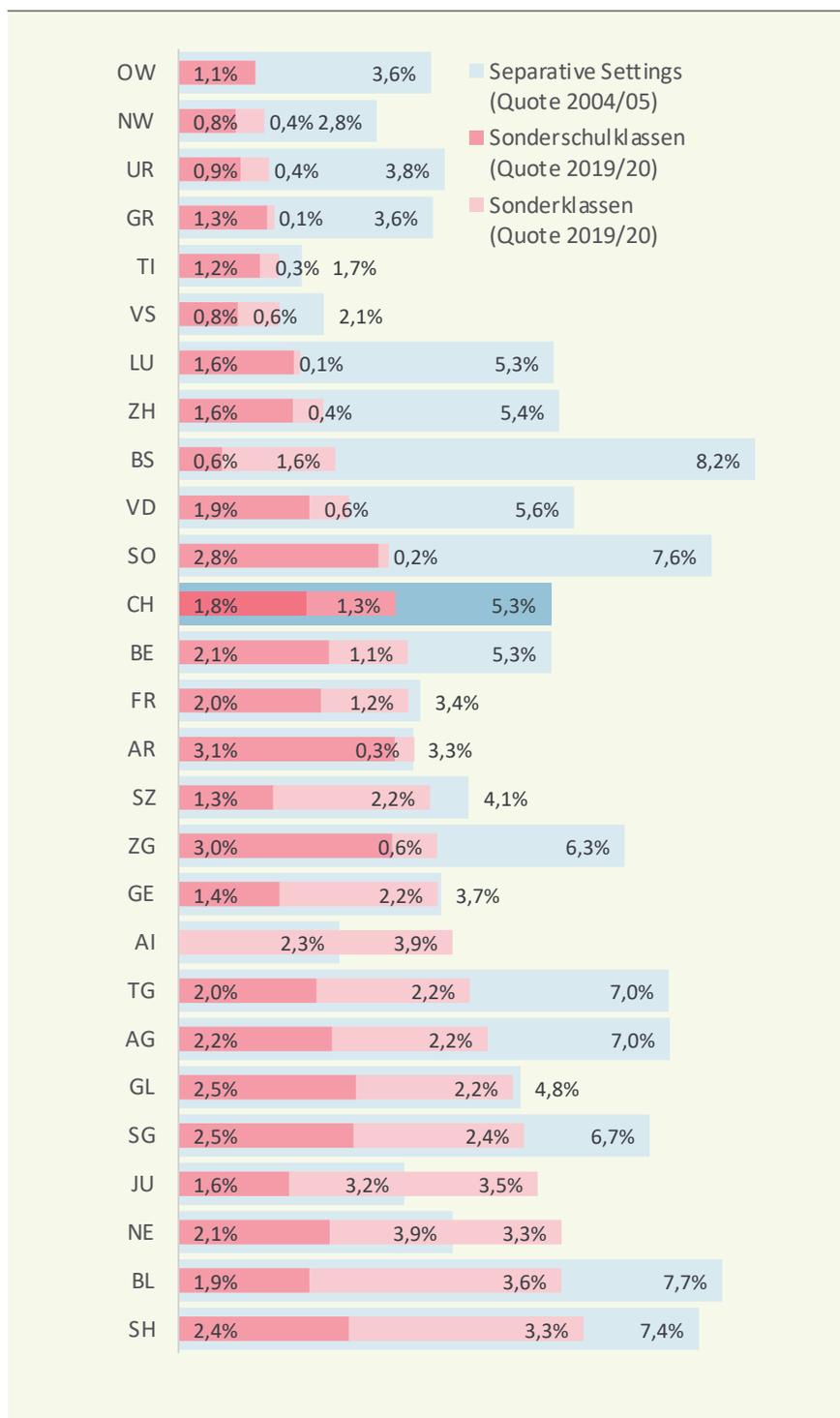


Abbildung 2: Historische Entwicklung der Separationsquote 2004/05 und 2019/20 nach Schulkanton (BFS, 2021a, b)

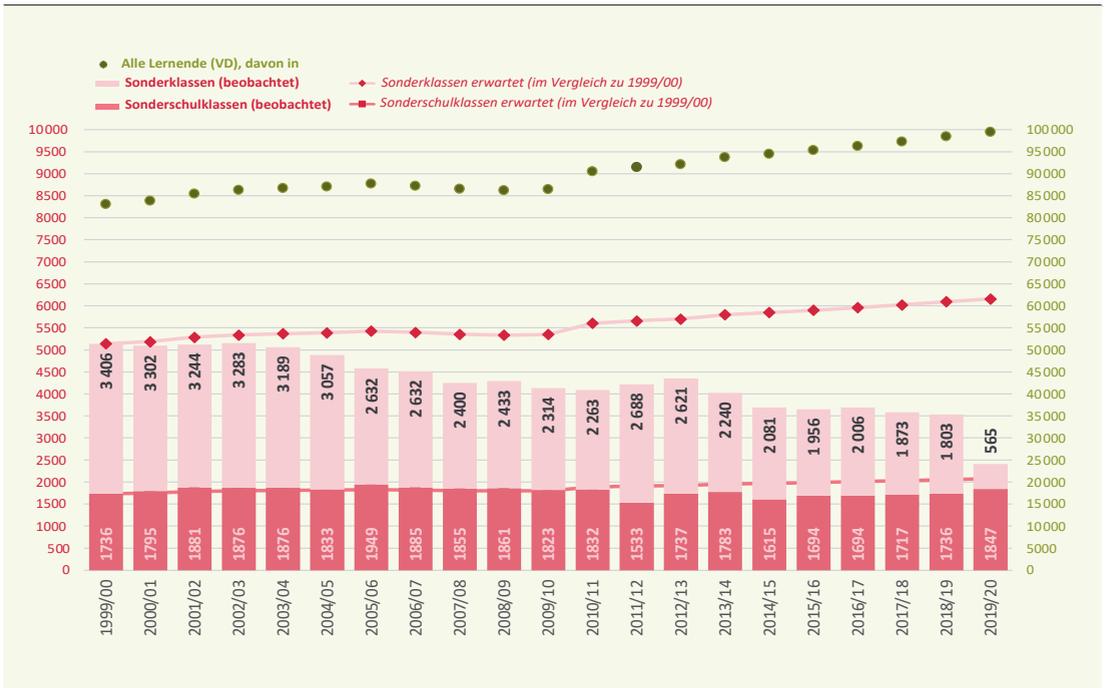


Abbildung 3: Entwicklung der schulischen Integration im Kanton Waadt 1999/00–2019/20 (StatVD, 2021)

Angebot: mehr oder weniger Plätze?

Aus den Daten des BFS (Abb. 1) lässt sich ablesen, dass seit dem Schuljahr 2017/18 die Anzahl der Lernenden in Sonderklassen abnimmt, während die Anzahl der Lernenden in Sonderschulklassen stagniert. Die Daten aus dem Kanton Waadt der letzten 20 Jahre stützen diese Vermutung (Abb. 3). Die Anzahl Lernender in Sonderklassen sank kontinuierlich von 3406 im Schuljahr 1999/2000 auf 365 im Schuljahr 2019/20 bei steigender Anzahl Lernender im Kanton. Die Plätze in den waadtländischen Sonderschulen veränderten sich in diesen 20 Jahren kaum und verblieben durchschnittlich über die Jahre hinweg bei aufgerundeten 1800 Einheiten. Dies bedeutet, dass Plätze in Sondereinrichtungen während Jahrzehnten besetzt werden, obwohl sich die Bedarfslage verändert hat. Im Klartext heisst dies, dass Lernende Sonderschul-

klassen aus Angebotsgründen zugewiesen werden, obwohl sie die Kompetenzen besitzen, dem Lehrplan ohne Anpassung zu folgen. Die neue Längsschnittanalyse des BFS (2021d) zu den Übergängen und Verläufen in der obligatorischen Schule zeigt, dass «insgesamt 42 % der Lernenden, die im Lauf der Primarstufe 3–8 in den separativen Unterricht gewechselt sind, im Beobachtungszeitraum in eine Regelklasse zurückgekehrt» sind (BFS, 2021d, S. 25). Dieses positive Resultat bezieht sich vermutlich auf Schülerinnen und Schüler, die eine zeitlich begrenzte Einführungsklasse oder eine Klasse für Fremdsprachige besucht haben und weniger auf die Reintegration aus einer Sonderschulklasse. «In Sonderschulen sind solche Wechsel hingegen selten, beziffern lässt sich der Unterschied zum jetzigen Zeitpunkt allerdings nicht» (BFS, 2021d, Fussnote 11, S. 25).

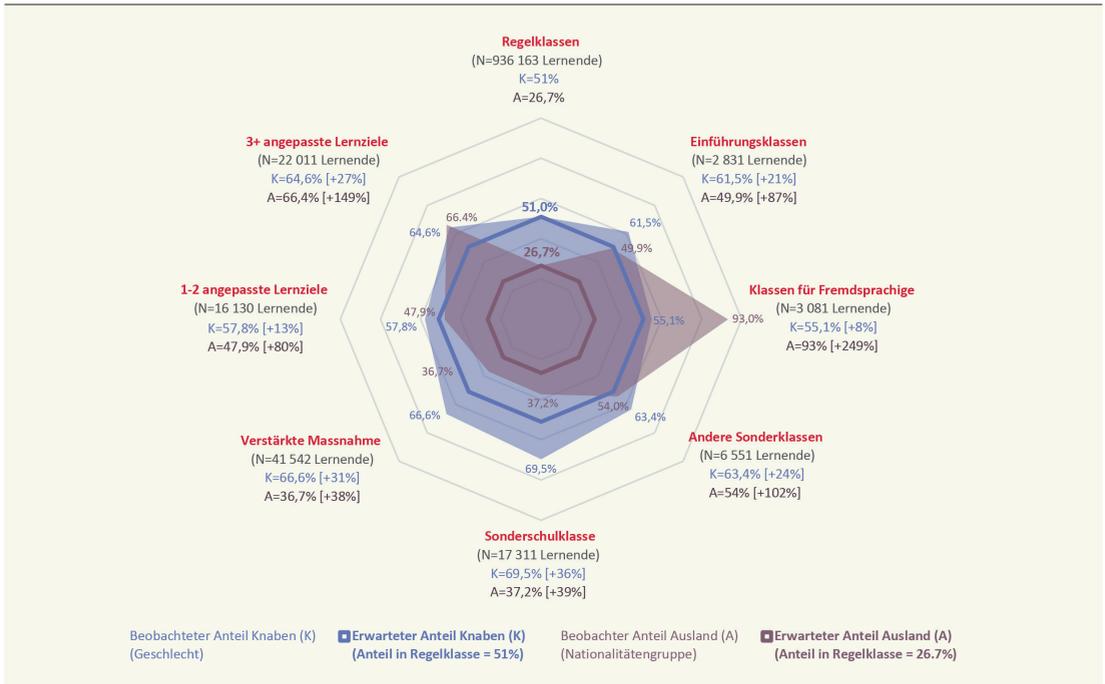


Abbildung 4: Anteil Lernender nach Unterrichtsart, verstärkte Massnahmen, Anpassung des Lehrplans, Geschlecht und Nationalitätengruppe (BFS, 2021a)

Geschlecht: Mädchen oder Knabe?

Die aktuellen Daten zeigen im Vergleich zur Geschlechterverteilung in Regelklassen, dass überdurchschnittlich mehr Knaben in Einführungsklassen (+ 21 %), anderen Sonderklassen (+ 24 %) und Sonderschulklassen (+ 36 %) sind als Mädchen (BFS, 2021a, siehe Abb. 4). Die gleiche Feststellung gilt für die verstärkten Massnahmen (+ 31 %) und die angepassten Lernziele in ein bis zwei (+ 13 %) oder in drei und mehr Hauptfächern (+ 27 %). Auch wenn Knaben häufiger von geistiger Beeinträchtigung betroffen sind als Mädchen (McKenzie et al., 2016), kann mit diesem genetisch bedingten Unterschied nicht die ganze Varianz zwischen Mädchen und Knaben erklärt werden.

Nationalitätengruppe: Schweiz oder Ausland?

Abbildung 4 zeigt, dass erwartungsgemäss mehr Lernende ohne Schweizer Pass Klassen für Fremdsprachige besuchen (+ 249 %). Diese Klassen werden auch weniger häufig von Lernenden aus anderen Sprachregionen der Schweiz besucht. Gehen wir von einer gleichen Verteilung der Nationalitätengruppe «Ausland» wie in der Regelklasse (26,7 %) aus, dann sind Lernende ohne Schweizer Pass, ob Knabe oder Mädchen, vergleichsweise wesentlich häufiger in Einführungsklassen (+ 87 %) oder in anderen Sonderklassen (+ 102 %). Gleiches gilt für verstärkte Massnahmen (+ 38 %) und Anpassung von Lernzielen in ein bis zwei (+ 80 %) oder mehr Lernzielen (+ 148 %) in den Hauptfächern.

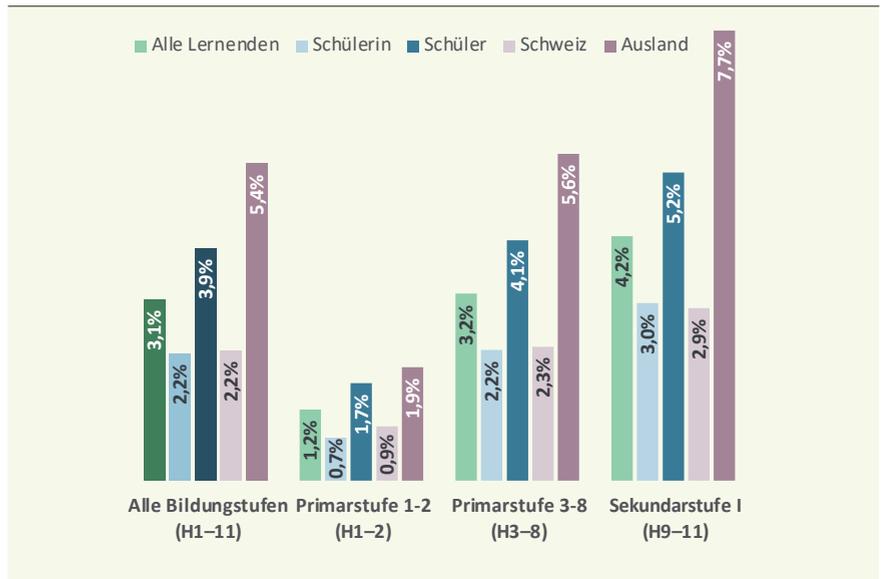


Abbildung 5: Separationsquoten nach Bildungsstufe, Geschlecht und Nationalitätengruppe (BFS, 2021a)

Kurzzeit- oder Längsschnitt-Problem?

Die Ungleichbehandlung in Bezug auf Geschlecht und Nationalitätengruppe ist nicht punktuell an eine Bildungsstufe gebunden, sondern potenziert sich von einer Bildungsstufe zur nächsthöheren (vgl. Abb. 5).

Schlussfolgerungen: Umgang mit Vielfalt

Auch wenn wir auf dem richtigen Weg sind, lässt die aktuelle Bildungsgerechtigkeit noch zu wünschen übrig. Die durchschnittliche Bildungslaufbahn in der obligatorischen Schule wird zu sehr von vielfältigen personenunabhängigen Faktoren wie Geschlecht, Nationalitätengruppe, Beeinträchtigungsart und geografischen oder historischen Gegebenheiten beeinflusst.

Früher war die externe Differenzierung mit der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf zu separativen Settings die häufigste Antwort auf die Vielfalt der Lernenden. Eine Rückkehr

aus einer Sonderschule in eine Regelschule ist selten. Wenn wir die externe Differenzierung weiter reduzieren wollen, dann muss auch auf der Angebotsseite geschraubt werden. Kantone mit tiefen Separationsquoten haben ein kleineres Angebot an Plätzen in Sonderschulen. Diese Forderung bedeutet nicht, dass Sonderschulen schliessen müssen, da einige Lernende dieses Angebot brauchen und wünschen. Ausgehend von der Feststellung, dass Sonderschulen «wertvolle Ressourcen für die Entwicklung integrativer Schulen darstellen» (Unesco, 1994, S. 6) wird in der Salamanca-Erklärung vorgeschlagen, die Sonderschulen in Kompetenzzentren umzuwandeln. Die Sonderschulen können so die Expertise bündeln und sie den Regelschulen zugänglich machen. Dieser komplexe und lang andauernde Umbau der Sonderschulen braucht aber ein starkes gesellschaftliches und politisches Commitment.

Der Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer, also die innere Differenzierung, ist

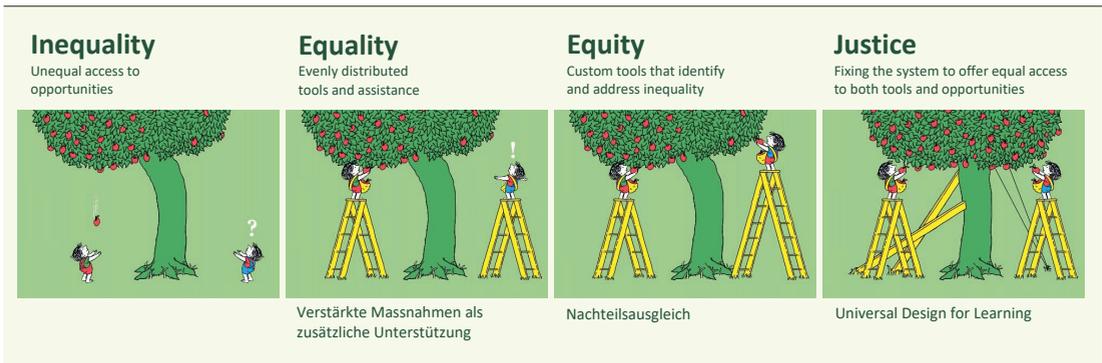


Abbildung 6: Der Weg zur Bildungsgerechtigkeit (vgl. Silverstein, 1999, S. 92–95)

zu einem zentralen Motor der Weiterentwicklung der schulischen Inklusion geworden. Im neuen Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen der EDK (2019) werden die Weichen für eine zukünftige Schule für Alle gestellt. Im Reglement werden zwei wichtige Ausbildungsziele erwähnt: Die Lehrpersonen sollen befähigt werden, «der Vielfalt und den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen» (Art. 7. Abs. 2 Lit. a) und «Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf, die nach dem Grundsatz der integrativen Schulung eine Regelklasse besuchen, in ihrem Lernen und in ihrer Beteiligung am Schulleben zu unterstützen und zu fördern». (Art. 7. Abs. 3 Lit. b). Innere Differenzierung bedeutet nicht, dass jede Schülerin oder jeder Schüler einem individuellen Programm folgt. Dank Variationen der Inhalte, der Darstellungsmodi oder der Methoden wird ein breiteres Spektrum der Bedürfnisse der Lernenden abgedeckt.

Das *Universal Design for Learning* (UDL) stärkt die innere Differenzierung und unterstützt somit die Bildungsgerechtigkeit, weil damit das Bildungssystem für alle Lernenden zugänglich gemacht wird. Die Schulen, die sich an UDL orientieren, bauen Barrieren ab und gestalten die Lernumwelten in für alle zugänglichen Formaten (Meier-Popa & Salamin,

2020). Es gilt bei der Entwicklung von neuen Lehrmitteln die Potenziale des UDL voll auszuschöpfen. Neue barrierefrei konzipierte digitale Lehrmittel und Lernplattformen helfen dabei, der Vielfalt in den heutigen Klassen Rechnung zu tragen (Lanners, 2020).

Ziel der Bildung für Alle ist, dass jede und jeder Lernende mit Gleichaltrigen die gleiche Schule besucht, unabhängig von persönlichen, strukturellen und gemeinschaftlichen Stärken oder Schwächen. Mit diesem einfachen, aber herausfordernden Ziel erfüllen wir die Agenden der Kantone, des Bundes und der UNO im Bereich der Bildungsgerechtigkeit.

Literatur

- BFS (2019). *Lernende der Sonderpädagogik: Basisstabellen 2017/18*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/10428086/master
- BFS (2020). *Lernende der Sonderpädagogik: Basisstabellen 2018/19*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/14776826/master
- BFS (2021a). *Lernende der Sonderpädagogik: Basisstabellen 2019/20*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15964147/master
- BFS (2021b). *Obligatorische Schule: Lernende nach Grossregion, Schulkanton, Bildungstyp und Geschlecht*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15864784/master

- BFS (2021c). *Ausgewählte Indikatoren im regionalen Vergleich, 2021 (Kantone)*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15864476/master
- BFS (2021d). *Übergänge und Verläufe in der obligatorischen Schule – Längsschnittanalysen im Bildungsbereich*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/16804389/master
- Bundesgesetz über die Beseitigung der Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002, in Kraft seit dem 01. Januar 2004, SR 151.3.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874, SR 101.
- EA (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education: Methodology Report – Updated 2018*. european-agency.org/sites/default/files/easie_methodology_report_updated_2018.pdf
- EDK (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen Handreichung*. www.edudoc.ch/record/115392?ln=de
- EDK (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. edudoc.ch/record/202452
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. edu-doc.ch/record/24711
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007.
- Lanners, R. (2020). Neue Lehrmittel im Universellen Design. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(10), 17–26. www.szh-csps.ch/z2020-10-02
- McKenzie, K., Milton, M., Smith, G. & Ouellette-Kuntz, H. (2016). Systematic Review of the Prevalence and Incidence of Intellectual Disabilities: Current Trends and Issues. *Current Developmental Disorders Reports*, 3, 104–115. <https://doi.org/10.1007/s40474-016-0085-7>
- Meier-Popa, O. & Salamin, M. (2020). Accessibility und Universelles Design in der Bildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(10), 9–16. www.szh-csps.ch/z2020-10-01
- Silverstein, S. (2019). Addressing Imbalance. *Design In Tech Report*, 5, 92–95. designintech.report/2019/03/09/design-in-tech-report-2019/
- StatVD (2021). *Elèves de la scolarité obligatoire, enseignement public, Vaud, depuis 1997*. www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfin/statvd/Dom_15/Tableaux/T15.03.01.xlsx
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Unesco (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklarung.pdf



Dr. phil. Romain Lanners
 Direktor SZH / CSPS
 Speichergasse 6
 3001 Bern
 romain.lanners@szh.ch

Daniel Stalder

Inklusion oder Separation? – Eine Kontroverse

Einführung

Ist die Inklusion wirklich der einzig richtige Weg? Hat die Separation nicht auch ihren berechtigten Platz in unserem Bildungssystem? Auch 27 Jahre nach der Salamanca-Erklärung scheiden sich an diesen Fragen die Geister. Romain Lanners, Direktor des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik (SZH), befürwortet die Inklusion. In einem Interview in der Fachzeitschrift von Curaviva zeigt er sich denn auch besorgt darüber, dass die Umsetzung der integrativen Schule ins Stocken geraten ist. Das Interview löste Reaktionen aus. So steht Hubert Hürlimann, Geschäftsführer der Lukashaus Stiftung, den Inklusionsbestrebungen kritisch gegenüber. Um den Austausch zu fördern, haben wir Hubert Hürlimann gebeten, seine Haltung in einem Interview mit dem SZH auszuführen.

Introduction

L'inclusion est-elle vraiment la seule bonne voie possible ? La séparation n'a-t-elle pas aussi sa place dans notre système éducatif ? Même 27 ans après la Déclaration de Salamanque, les avis divergent encore sur ces questions. Romain Lanners, directeur du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), est clairement favorable à l'inclusion. Dans une interview accordée au magazine Curaviva, il se dit préoccupé par le fait que la mise en œuvre de l'école inclusive s'essoufle. L'interview a déclenché des réactions, notamment celle d'Hubert Hürlimann, directeur de la Fondation Lukashaus, critique à l'égard des efforts d'inclusion. Afin de faire avancer la réflexion, nous avons demandé à Hubert Hürlimann de préciser sa position dans une interview qu'il a accordée au CSPS.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-07

Reden Sie mit!

Wir möchten die unterschiedlichen Sichtweisen von Romain Lanners und Hubert Hürlimann nutzen, um ein Gespräch über das Spannungsverhältnis zwischen Inklusion und Separation zu führen. Was denken Sie darüber? Wir freuen uns über Ihren Leserbrief an redaktion@szh.ch. Das Interview von Curaviva mit Romain Lanners ist ebenfalls frei zugänglich: <https://bit.ly/3j3lZpO>

SZH: Im Interview mit Curaviva steht Romain Lanners der Entwicklung, dass die Umsetzung der integrativen Schule ins Stocken gerät, kritisch gegenüber. Der Grund liege unter anderem darin, dass Kinder und Jugendliche mit einer kognitiven oder körperlichen Beeinträchtigung, mit einer Sinnesbeeinträchtigung oder mit ei-

ner Mehrfachbehinderung «in der Tendenz heute immer noch in der Sonderschule beschult» werden. Er ist der Meinung: «Das müsste nicht sein.» Inwiefern sehen Sie das anders?

Hubert Hürlimann: Ich frage mich unweigerlich: Sind wir als heilpädagogische Institution Erfüllungshilfe für die Wirtschaft? Müssen wir



Hubert Hürlimann,
Geschäftsführer der Lukashaus Stiftung
hubert.huerlimann@lukashaus.ch

«Der Leistungsgedanke im integrativen Schulsystem setzt die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung besonders unter Druck.»

dafür sorgen, die Menschen unter einem Leistungsprädikat in die Wirtschaft zu integrieren? Oder sind wir dazu da, sie Mensch sein zu lassen und sich als Mensch entwickeln zu dürfen? Das Leistungsdenken macht mir Sorgen. Wir werden zum Treiber eines Systems: immer besser, immer schneller, immer mehr. Wir müssen aufpassen, den Druck auf die Lernenden und die Lehrpersonen nicht noch weiter aufzubauen. Wesentlich ist doch, dass die Menschen eine Ausbildung bekommen, die ihren Fähigkeiten entspricht. Ich finde es zum Beispiel bedenklich, dass der Druck auf die Schülerinnen und Schüler, die Matura machen zu müssen, zugenommen hat.

Aber greift diese Argumentation nicht etwas kurz? Integration bewährt sich doch für viele Lernende mit Beeinträchtigung, dies zeigen zahlreiche Beispiele.

Klar gibt es Menschen mit Behinderung, die in der Regelschule profitieren. Das bestreite ich nicht. Aber in den nun stagnierenden Zahlen eine besorgniserregende Entwicklung zu sehen – wie es Romain Lanners tut –, verstehe ich nicht. Ich bin froh, dass in der Schweiz das Schulsystem auf Gemeindeebene geregelt ist. Das verhindert nämlich, dass alles von oben bestimmt wird und Veränderungen einfach übergestülpt werden, obwohl die Leute nicht bereit dafür sind. Gerade in Deutschland ist das ein Problem. Vor lauter Integrieren vergessen wir manchmal, dass Menschen mit Behinderung auch auf anderen Wegen glücklich werden können. Wir müssen nicht immer danach streben, jeden Nachteil von Menschen mit Behinderung zu korrigieren, damit alle Menschen in den gleichen Rahmen passen. Dadurch geht die Vielfalt verloren.

Der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) formuliert den Anspruch auf inklusive Bildung. Damit wird die Richtung vorgegeben, in die sich das Schulsystem bewegen soll. Gleichzeitig geraten dadurch die Sonderschulen unter Druck. Warum braucht es Ihres Erachtens die Sonderschulen nach wie vor?

In der UN-BRK steht nicht, dass alle Kinder in eine Regelschule müssen. Es geht vielmehr darum, dass jeder Mensch nach seinen Fähigkeiten beschult werden soll, gleichberechtigt und in der Gemeinschaft, in der er lebt. Aber

Gemeinschaft ist nicht gleich Gesellschaft. Und es geht auch nicht darum, die volle Gleichheit anzustreben. Denn dann entsteht Druck, und das ist gefährlich. Ein Beispiel: Wenn man merkt, dass ein Kind kognitiv nur die Zahlen 1 bis 5 überblicken kann, warum muss man ihm dann zehn Jahre lang Mathematik zumuten? Wenn ständig ein Erwachsener hinter dir steht, der deine Leistungen kontrolliert, ist das ein Schulsystem, in dem die Lernenden ständig unter Druck stehen.

Dann ignoriert man aber, dass Integration auch sehr gut funktionieren kann. Im integrativen Unterricht wird Teilhabe für Kinder mit Beeinträchtigung möglich. Und das hat zum Beispiel auch einen positiven Einfluss auf den Selbstwert.

Ja, Menschen mit «schönen» Behinderungen zu integrieren, das geht. Damit meine ich all jene, die nicht eine komplexe Behinderung haben. Und wenn die integrierten Kinder mitkommen und dem Unterricht folgen können, kann sich das natürlich positiv auf ihre Entwicklung auswirken. Aber irgendwann werden auch diese Menschen anstehen. Und das

schwächt den Selbstwert, Mut und Vertrauen gehen verloren. Die «ausserordentlichen» Kinder können sich schlecht mit der vermeintlichen Peer-Gruppe vergleichen. Das führt zu Problemen, gerade in der Pubertät. Wenn man dann aus dem integrativen System rausfällt, kommt das einer Niederlage gleich. Das ist doch ein grosser Stress. Deshalb bin ich der Meinung, dass längst nicht alle Schülerinnen und Schüler in der Regelschule besser aufgehoben sind. Insgesamt ist mir die Integration zu dogmatisch. Sie lässt wenige Nebenpfade zu, nur ihr Rezept gilt. Darunter leidet die Vielfalt und am Ende auch der Mensch, für den ein alternativer Weg passender gewesen wäre.

Sie sind demnach der Meinung, dass es besser wäre, diese Kinder und Jugendlichen von Anfang an in einer Sonderschule zu unterrichten?

Es gibt sicher kein Patentrezept. Was aber nicht von der Hand zu weisen ist: Die Kinder messen und vergleichen sich mit ihren Peers. Sie sind ständig mit Fähigkeiten konfrontiert, über die sie selbst nicht verfügen. Auch Menschen mit weniger ausgeprägten

Das Lukashaus

Das Lukashaus in Grabs (SG) hat eine lange Geschichte. Vor 175 Jahren gegründet, war es zuerst eine Auffangstation für verwahrloste Kinder. Es entwickelte sich um 1900 zu einer Erziehungsanstalt, in den 1950er-Jahren zu einem Sonderschulheim und in den 1980er-Jahren zu einer Institution für Erwachsene mit Behinderung. Heute bietet das Lukashaus über 80 Bewohnerinnen und Bewohnern ein Zuhause und beschäftigt rund 180 Mitarbeitende. Lange war die Institution vom Dorf und seiner Bevölkerung abgeschottet, heute ist das anders: Das Lukashaus ist gut in die Dorfstrukturen integriert. Zu verdanken ist das auch dem Entscheid, das ursprüngliche Areal zu verlassen und Wohnungen direkt im Dorf zu beziehen. Von 27 Wohnungen sind mittlerweile nur noch sieben auf dem Areal. Es dauerte allerdings fast 20 Jahre, bis die «Lukashüüsler» im Dorf wirklich akzeptiert wurden und beide Seiten ihre Berührungängste ablegen konnten. Man begann gemeinsam, statt separiert zu leben. Die Integration ins Dorf hat vieles zum Guten verändert. Sie hat auch zur Selbstbestimmung der «Lukashüüsler» beigetragen, die nun mehr Entscheidungsfreiheit darüber haben, wo sie wohnen möchten.

Behinderungen sind oft nicht wirklich integriert – sie sind halb separiert. Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung führt auch deshalb zu Problemen, weil Kinder gemein sein können. Es ist schnell passiert, dass Kinder mit Behinderungen ihre Unzulänglichkeiten von ihren Peers zu spüren bekommen. Das hat für den Selbstwert und für die weitere Entwicklung schlimme Folgen. Und am Ende gibt es auch immer wieder Kinder, die die Regelschule dann doch nicht aufnehmen will.

Glauben Sie nicht, dass gerade auch durch den Kontakt von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung Vorurteile und Ängste abgebaut werden können?

Wir wollen nicht verstehen, welche Herkulesaufgabe wir uns zumuten. Wenn wir von Vielfalt oder Diversity sprechen, dann glauben wir immer, alle integrieren zu müssen und dass wir über die Kontakte Verständnis füreinander schaffen. Wir sprechen heute ja nur über Menschen mit Behinderung, aber es geht auch um die Integration von Migrantinnen und Migranten, von Menschen aus unterschiedlichen sozialen Milieus und so weiter. Diese Herausforderung ist meines Erachtens nicht zu lösen.

Inwiefern sehen Sie die Integration auch als Frage der Behinderungsart? Sie sprechen immer wieder von den «schönen», also weniger gravierenden Behinderungen. Wo ziehen Sie die Grenze der Integrierbarkeit?

Bei Menschen, die viel Ruhe und Rückzugsmöglichkeiten brauchen. Gerade Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung sind auf individuelle Lösungen angewiesen.

Wenn man da nicht auf die einzelne Person zugeschnittene Lösungen bieten kann, wird der Integrationsversuch scheitern. Und wenn wir von Menschen mit komplexen Behinderungen sprechen, ist sowieso klar, dass die Integration nicht funktionieren kann, weil es da um ganz andere Themen geht: Diese Menschen brauchen zum Beispiel Berührung oder andere Formen von Stimulanz, um mit sich und der Aussenwelt in Kontakt zu treten. Es gibt viele Behinderungen, die aus diesem System herausfallen.

Das Lukashaus ist eine Institution, die einen separativen Ansatz verfolgt. Sie selbst lehnen die Inklusion auch nicht kategorisch ab. Das zeigt sich zum Beispiel in Ihren Bemühungen, das Lukashaus als Institution besser in die Dorfstrukturen zu integrieren. Plakativ gesprochen tragen Sie zwei Hüte. Wann sprechen Sie sich für Inklusion aus und wann dagegen? In welchen Fällen zweifeln Sie an der Inklusion als Massnahme? Variiert ihre Haltung abhängig von der Behinderungsart eines Menschen?

Bei meiner Tochter stellte man Hochintelligenz fest. Ich wollte damals aber nicht, dass sie eine Sonderförderung bekommt. Es war mir wichtig, dass sie im «normalen» sozialen Gefüge bleibt und weiterhin mit ihren Freundinnen und Freunden sein kann. Bei meiner Tochter habe ich mich also gegen die Separation ausgesprochen. Andere Beispiele sind etwa Menschen mit Sinnesbehinderungen, die ihre Nachteile ausgleichen können. Mir ist aber wichtig, dass man auf die Begabungen und Bedürfnisse eines jeden Menschen schaut. Wenn er fähig ist, seinen Nachteil auszugleichen und stark genug, in einer Gruppe von Menschen ohne

Behinderung seinen Platz zu behaupten, dann kann Integration funktionieren. Das geht heute oft vergessen. Man integriert, ohne diese Fragen zu stellen. Den Schülerinnen und Schülern, die viel Ruhe und Rückzugsmöglichkeiten brauchen, können wir die nötigen Rahmenbedingungen in integrativen Klassen nicht bieten. Es geht um die Bedürfnisse des Einzelnen und nicht darum, in die Normvorgaben einer Gesellschaft zu passen. Man darf Inklusion nicht ideologisch verstehen, man muss immer den Einzelfall betrachten.

Sie befürworten die Inklusion als Ideal. Wird sie zur Ideologie, sehen Sie darin ein Problem. Können Sie Ihre Haltung diesbezüglich etwas ausführlicher?

Es ist nicht möglich, ideologisch zu arbeiten und zu glauben, man könne dadurch etwas nachhaltig ändern. Wir müssen auf eine Haltungsveränderung hinarbeiten. Das braucht Zeit: Ich bin überzeugt, Inklusion ist ein Projekt für Generationen. Wir sollten die Lehrpersonen nicht gleich überfordern. Ein Vorhaben stur zu verfolgen, ohne die nötigen Ressourcen dafür zu haben oder bereitzustellen, ist heikel. Wir fordern Inklusion, sind aber gar nicht bereit dafür. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass wir Kinder mit Behinderungen integrieren wollen, gleichzeitig aber niemand mehr ein Kind mit Behinderung haben will. Darauf weisen die zunehmenden Vorsorgeuntersuchungen während der Schwangerschaft hin.

Glauben Sie, dass Kinder und Jugendliche, die integrativ beschult werden, nicht insgesamt die besseren Chancen haben, in der Gesellschaft zu partizipieren? Kann die Eingliederung in eine

sonderpädagogische Institution nicht auch vieles verhindern?

Natürlich geht es nicht in erster Linie darum, mehr Menschen in separate Settings zu bringen. Aber in vielen Fällen kann das helfen – auch vorübergehend. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Eine junge Frau, die auf dem ersten Arbeitsmarkt keine Stelle gefunden hat, war überglücklich, als sie bei uns im Lukashaus eine Ausbildung beginnen konnte. Sie war schliesslich fünf Jahre bei uns. Dann wurde es Zeit für sie weiterzuziehen. Sie fand eine Stelle im ersten Arbeitsmarkt und ihre neuen Arbeitgeber waren sogar bereit, gewisse Rahmenbedingungen für sie anzupassen. Am Ende waren alle glücklich über die gelungene Integration. Aber ohne die zwischenzeitliche Separation hätte das nicht funktioniert. Die Lösung liegt meiner Meinung nach in der Vielfalt der Angebote, um auf die Vielfalt der Menschen mit Beeinträchtigung reagieren zu können.

Aber wer integrationsfähig ist, den soll man integrieren?

Ja, ich möchte allerdings noch ein Aber anfügen: Man muss vorsichtig sein, wo man die Grenze zieht – insbesondere, wenn wir Integration etwas umfassender verstehen: Wer möchte zum Beispiel mit einem Jugendlichen in den Ausgang, der sabbert und sein Plüschtier mit sich herumträgt? Oder mit einem Jungen, bei dem sich die Sexualität gerade entwickelt und der mit seinen Händen ständig an seinem Geschlecht herumspielt? Wer geht mit denen aus? Im Unterricht sind sie vielleicht einigermaßen integriert, aber ausserhalb des Klassenzimmers sieht die Welt wieder anders aus. Ganz abgesehen davon, dass auch in der Schule solche Verhaltensweisen schwer auszuhalten sind.

Als bekennender Zweifler wenden sich viele Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an Sie. Sie kennen deshalb einige Fälle, in denen die Inklusionsbemühungen gescheitert sind. Woran lag es?

Ich schildere Ihnen ein Beispiel einer Heilpädagogin aus Deutschland. Sie erzählte mir von einem Kind aus ihrer Klasse, das nicht länger als 15 Minuten auf seinem Stuhl sitzen könne. Dann krabbe es auf dem Boden rum, lecke diesen ab und gehe die anderen Kinder beissen, die in den Bänken sitzen. In diesem Fall sei die Inklusion Pflicht. Sie müsse mit diesem Kind zurechtkommen. Solche Fälle sind für mich eine Katastrophe. Das führt einerseits dazu, dass sich andere Kinder langweilen, weil die Lehrperson nur am Feuerlöschen ist. Andererseits kann man sich ausrechnen, was ein solches Verhalten für das soziale Gefüge bedeutet.

Ist das nicht ein Ressourcen-Problem? In vielen Klassenzimmern gibt es längst neue Formen des Unterrichts, die sehr vielversprechend sind.

Heute sind die Kinder unter ständiger Kontrolle. Wollen wir das wirklich? Dürfen die Kinder nicht mehr so sein, wie sie sind – ohne Beobachtung im Unterricht? Es liegt nicht immer an fehlenden Ressourcen. Vielmehr geht es um die Frage, wie die Ressourcen zum Wohle des Kindes eingesetzt werden können.

Was halten Sie vom Vorschlag von Romain Lanners, dass Regel- und Sonderschulen Wege der Zusammenarbeit finden sollten, damit auch Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen an Aktivitäten der Regelschule teilnehmen können?

Wichtig ist, dass nicht missioniert wird. Wir brauchen tausend Ideen – wir brauchen Vielfalt. Ich zweifle am Versuch, in einem System alles unter einen Hut zu bringen. Aus heutiger Sicht finde ich den Vorschlag der Zusammenarbeit sinnvoll, damit Menschen mit und ohne Behinderung miteinander in Berührung kommen. Im Lukashaus organisieren wir zum Beispiel Weihnachtsspiele. Da treffen die Bewohnerinnen und Bewohner des Lukashauses auf Lernende der örtlichen Schule. In diesem Rahmen können Begegnungen stattfinden.

Was wünschen Sie sich für die Zukunft in Bezug auf das Spannungsverhältnis von Inklusion und Separation?

Wir können nicht sicher sein, dass die Integration wirklich das Nonplusultra ist. Deswegen sollten wir von der Dominanz einer einzigen Lösung für alle wegkommen. Im Kern geht es um die Wertschätzung des Menschen und nicht um Abschlüsse. Wir sollten lernen, Mehrdeutigkeiten zu akzeptieren, denn es gibt nicht eine einzige Wahrheit. Deswegen wünsche ich mir mehr Verständnis für separate Formen. Die Schule ist immer noch sehr stark auf Wissensvermittlung ausgerichtet. In so einem Umfeld ist es gerade für Menschen mit ausgeprägten Behinderungen schwierig, mitzuhalten. Wenn man von der Wissensvermittlung und dem Leistungsgedanken wegkommt und sich auf andere Werte besinnt, haben Menschen mit einer Behinderung bessere Chancen, an Bildung und Gesellschaft teilzuhaben.

*Daniel Stalder
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
SZH / CSPS
daniel.stalder@szh.ch*

Forschung

Klasse2000

Laufzeit: Februar 2021 – März 2023

Forschende Institution:
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik (HfH), Zürich

Probleme in der Selbstregulation und in der sozialen Integration stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit schulischen Problemen. Bedeutsame Schwierigkeiten zeigen sich unter anderem in den Leistungsbereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen. Betroffene Kinder sind zudem häufig von massiven sozialen Ausgrenzungsprozessen betroffen. Das *Good Behavior Game (GBG)* kann genutzt werden, um solchen Prozessen effektiv entgegenzuwirken. Die vorliegenden Untersuchungen deuten darauf hin, dass sich das Spiel insbesondere auch auf das Lernumfeld der Kinder positiv auswirkt. Demnach leistet das *GBG* einen Beitrag dazu, Lernenden eine bessere soziale Einbindung in die Klassengemeinschaft und positivere sozial-emotionale Schulerfahrungen zu ermöglichen. Bei «Klasse2000» handelt es sich um einen Piloten zum Forschungsprojekt *Team-Oriented Classroom Intervention to support Mental Health and Well Being (TEACH-WELL)*, welches die vor allem in den USA, Belgien und den Niederlanden nachgewiesenen Effekte des *GBG* im deutschsprachigen Raum replizieren möchte.

Einstellungen und Herausforderungen zu Leistungsheterogenität und innerer Differenzierung aus der Sicht (angehender) Lehrpersonen

Laufzeit: August 2020 – Juli 2026

Forschende Institution:
Pädagogische Hochschule Bern

Da Lernende sich in ihren Lernvoraussetzungen unterscheiden, sehen sich Lehrpersonen entsprechend mit heterogenen Lerngruppen konfrontiert. Ausgehend von einem kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnis gilt das Konzept der inneren Differenzierung als professionelle Antwort auf den Umgang mit (Leistungs-) Heterogenität. Einen zentralen Faktor für den erfolgreichen Umgang mit Heterogenität bilden die Einstellungen von Lehrpersonen, da diese für die Gestaltung sowie die Interaktion in Lehr- und Lernprozessen bedeutsam sind. Einstellungen gelten als stabile psychologische Konstrukte, deren Veränderung nur durch vertiefte kognitive sowie affektive und motivationale Auseinandersetzungen möglich ist. In diesem Forschungsprojekt wird den Fragen nachgegangen, welche Einstellungen (angehende) Lehrpersonen zur Leistungsheterogenität und zur inneren Differenzierung aufweisen, welche Herausforderungen sie bei der Umsetzung der inneren Differenzierung wahrnehmen und inwiefern sich beide während der Ausbildung und nach dem Berufseinstieg verändern. Die Untersuchung ist als Panel im Längsschnitt mit drei Erhebungsphasen angelegt.

Schule im Lockdown – woran orientieren sich Schulteams in der Krise?

Laufzeit: Oktober 2020 –
Dezember 2021

Forschende Institution: Pädagogische Hochschule Zürich

Im Frühjahr 2020 wurden die Schulen im Kanton Zürich für zwei Monate geschlossen, um die Ausbreitung der Corona-Pandemie einzudämmen. Solche Krisen bieten eine gute Gelegenheit, die alltäglichen Praktiken und Funktionsweisen einer Schule genauer zu betrachten und gegebenenfalls zu überdenken. Das Forschungsprojekt geht der Frage nach, wie Schulteams – Schulleitungen, Lehrpersonen, Betreuungspersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Schulsozialarbeiterinnen – die Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Lockdown bewältigt haben. Das Projekt baut auf den Daten des Projekts «Zürcher Evaluation Fernlernen – Digital zu Hause und doch Schule» auf. Es schliesst an die praxistheoretisch ausgerichtete Schulentwicklungsforschung an, die sich mit Fragen der Veränderung von Schulen beschäftigt. Ziel ist es, Erkenntnisse zu gewinnen über die schulische Praxis, die Grundlage war für den Umgang mit der Situation sowie auch Veränderungspotenziale zu identifizieren.

Weitere Forschungsprojekte:
www.szh.ch/forschungsdatenbanken

Bücher



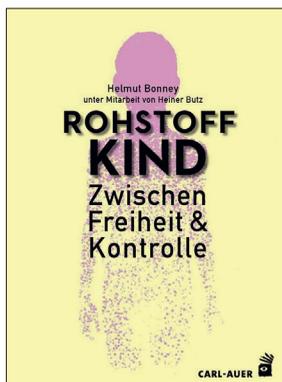
Klein, F. (2021)

Bewegung, Spiel und Rhythmik. Drei unverzichtbare Elemente in der inklusiven Kita-Praxis

Dortmund: Modernes Lernen

Mit diesem Buch legt Ferdinand Klein ein sehr bedeutsames Werk für das Arbeitsfeld einer «inklusi-ven Pädagogik» vor, in dem er fachkundig und engagiert auf drei unverzichtbare Eckwerte im Rahmen einer aktiven und förderlichen Entwicklungsbegleitung von Kindern eingeht: Bewegung, Spiel und Rhythmik. Der Autor greift diese und weitere Schwerpunkte auf und gibt dabei sehr hilfreiche Praxisimpulse, die sich auf die Selbstbe- trachtung der eigenen Person, eine kritische Reflexion des bisherigen Arbeitsverständnisses sowie der Arbeitsgestaltung und auf eine möglicherweise notwendige Neu- orientierung beziehen. In allen Ausführungen sind neben seiner Wissenschaftsorientierung auch immer die umfassende Praxiserfah- rung des Autors sowie sein inneres Engagement zu spüren.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhalts- beschreibungen den Verlags- webseiten.



Bonney, H. (2021)

Rohstoff Kind. Zwischen Freiheit und Kontrolle

Heidelberg: Auer

Ein Buch über Kinder in unserer Gesellschaft, die geprägt ist von Gewinnstreben und Effizienz, von den «Gefahren» des Internets und insbesondere in den Sozialen Me- dien, ein Buch über frühe Eltern- Kind-Bindung, über besondere Verhaltensweisen, über den Um- gang mit «Störenfrieden», schlechten Schulleistungen, ADHS und Wutäusserungen, ein Buch über Kindsein während einer Pan- demie mit Kontaktsperrern und Schulschliessungen. Nicht ideolo- gisch und nicht pathetisch wird die Situation von Kindern in dieser Gesellschaft geschildert und ana- lysiert aus der Perspektive eines Kinder- und Jugendpsychiaters. Viele Beispiele illustrieren die zahl- reichen Analysen. Mit Empathie und gleichzeitig mit Distanz wird auf die Lebenswelten der Kinder und Jugendliche und deren Eltern geschaut. Ein Buch, das einen nachdenklich zurücklässt, aber auch Ansätze für Lösungen liefert.



Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S. & Wesselmann, C. (Hrsg.) (2020)

Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung

Weinheim: Beltz

15 Jahre nach der Sommeruniver- sität in Bremen hat im Oktober 2018 eine Tagung in Berlin über 200 in den Disability Studies Akti- ve aus dem deutschen Sprach- raum zusammengeführt. Aus die- sem Zusammentreffen sind die in diesem Band versammelten Beiträ- ge entstanden, die den aktuellen Stand der wissenschaftlichen De- batte in diesem jungen, dynami- schen Wissenschaftsfeld abbilden. Sie verdeutlichen, in welch innova- tiver Weise die Disability Studies durch ihre normalitätskritische und intersektionale Herangehens- weise zur Dekonstruktion von Be- hinderung beitragen und damit ei- nen zentralen Beitrag zu einem neuen Verständnis von Behinde- rung erbringen, das für gelingen- de Inklusion in allen gesellschaftli- chen Bereichen unerlässlich ist.



Bubeck, B. (2020)

Adieu Heilpädagogik? Theoretische Überlegungen zur Funktionalität einer Profession – Eine systemtheoretische Anfrage

Berlin: BHP

Heilpädagogik befindet sich im 21. Jahrhundert in einem Umbruch. Der Autor dieser Arbeit fragt kritisch nach der Funktionalität der Profession, basierend auf einer Auseinandersetzung mit den Arbeiten Luhmanns und Schorrs zum Erziehungssystem. Er analysiert die Studiengangskonzeptionen für das Fach Heilpädagogik an deutschen Hochschulen und das Berufsbild des Berufs- und Fachverbandes für Heilpädagogik (BHP e. V.) nach systemtheoretischen Gesichtspunkten. Die Arbeit will Anstoss sein zu einer Auseinandersetzung der Heilpädagogik mit ihren «Autonomie-, Technologie- und Reflexionsproblemen», um Zukunftsperspektiven ausbilden zu können. Der Autor gewann mit diesem Werk den Förderpreis des Internationalen Archivs für Heilpädagogik im Jahr 2020.



Winistörfer, B., Schädeli, D., Berger, J., Niethammer, N. & Pfaffhauser, R. (2021)

Schule 21 macht glücklich. Vision Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz

Zug: Kalt Medien

Rezension von Silvia Pool Maag

Das Buch «Schule21 macht glücklich» haben über fünfzig Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Lehrpersonen aus Regel- und Sonderschulen aus der Deutschschweiz verfasst. Das gemeinsame Schreiben mit der Methode «Book Sprint» entstand im Nachgang zur Visionsarbeit Schule 21 des Verbands Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH).

Aus dieser Vision heraus entwickelten sich Ideen, Methoden und Good-Practice Beispiele, die letztlich zu diesem Buch führten. Ein Einblick verdeutlicht, dass hier kein weiteres Fachbuch zur Schule im 21. Jahrhundert aufliegt, sondern eine Geschichte der Schule der Zukunft in sieben Kapiteln erzählt wird. Aus Sicht einer Schule für alle – Schule21 ist ein Lernort, der allen Menschen offensteht – sind drei Kernideen hervorzuheben:

- 1) Die aktive Nutzung physischer und virtueller Räume für das individuelle und gemeinsame Lernen sowie für vielfältige Formen der peer-bezogenen, kollegialen und multiprofessionellen Zusammenarbeit.
- 2) Die Förderung von Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität und Gerechtigkeit in der Schulgemeinschaft.
- 3) Die Steigerung der Wertschätzung und Wertschöpfung durch multiprofessionelle Lerngemeinschaften sowie die Förderung einer stärkeren Vernetzung mit relevanten Bildungspartnern (z. B. Eltern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern).

Das Buch fokussiert erstrebenswerte Einstellungen zu Vielfalt und Integration, weckt Lust auf Veränderung, verbreitet Zuversicht und Hoffnung. Des Weiteren wird eindrücklich darin verdeutlicht, dass verschiedene Aspekte der Kernideen schon umgesetzt werden und die Zukunft in unseren Schulen bereits gegenwärtig ist. Das Werk ist alles andere als null acht fünfzehn, positioniert sich sprachlich wie inhaltlich quer zu den gängigen, auch literarischen Ordnungsprinzipien und ist auch aus sonderpädagogischer Perspektive lesenswert.

Seit Beginn der Lektüre mögen das Schmunzeln auf meinem Gesicht und die gute Laune nicht mehr weichen. Das hat verschiedene Gründe, aber einer ist wesentlich: Selten wurde ich als Leserin mit so viel Esprit und Herzblut begrüsst und zu einer Lektüre willkommen geheissen. Die Schule – so ist im Buch nachzulesen – hat die besten Voraussetzungen ein Ort des Glücks zu sein, zum Beispiel dann, wenn pädagogischer Humor mehr ist als das Verbreiten einer guten Stimmung oder wenn aus dem, was gerade ist, das Beste gemacht wird.

Behinderung im Film



Roland, D. (2020)

Feeling Through

Terek, ein obdachloser Teenager, streift durch die Strassen von New York und sucht verzweifelt nach einem Platz zum Übernachten. Er begegnet dabei Artie, einem Mann mit Taubblindheit, der Unterstützung braucht, um nach Hause zu kommen. Was als peinliche Begegnung zwischen Fremden beginnt, wird schnell zu einer innigen Freundschaft. Der Kurzfilm «Feeling Through» (frei übersetzt: sich durchfühlen) wurde für den diesjährigen Oscar für den besten Kurzfilm nominiert. Die bekannte Schauspielerin mit einer Hörbehinderung Marlee Matlin ist an diesem Film als ausführende Produzentin beteiligt. Die Hauptfigur Artie wurde von Robert Tarrango, einem taubblinden Schauspieler, gespielt. Es war seine erste Filmrolle überhaupt.

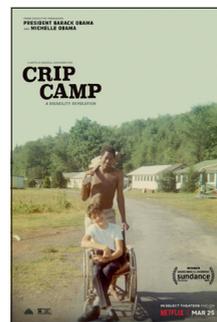
www.feelingthrough.com



Marder, D. (2019)

Sound of Metal

Der Schlagzeuger Ruben tourt gemeinsam mit der Sängerin Lou durch die USA, um in Clubs im ganzen Land als Meta-Duo aufzutreten. Auch privat sind die beiden miteinander liiert. Aber dann bekommt Ruben plötzlich Probleme mit seinem Gehör. Ein Besuch beim Arzt, den er Lou zunächst noch verheimlicht, bringt Gewissheit: Vermutlich wird das mit dem Hören immer nur noch schlimmer und am Ende könnte die totale Taubheit stehen. Nachdem er sich zunächst noch dagegen sträubt, quartiert sich Ruben schliesslich doch in einer Einrichtung ein, die dafür da ist, dass sich Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung an ein Leben ohne Gehör gewöhnen. Allerdings sind Hörende dort explizit ungewünscht – weshalb Ruben diese schwierige Erfahrung ohne seine Freundin Lou meistern muss. Der Film gewann in diesem Jahr je einen Oscar – in den Kategorien Bester Schnitt und Bester Ton und hatte davor den Hauptpreis als Bester Spielfilm am 15. Zürcher Filmfestival (2019) gewonnen.



Newnham, N. & Lebrecht, J. (2020)

Crip Camp: A Disability Revolution

Der oscarnominierte Dokumentarfilm «Sommer der Krüppelbewegung» (Crip Camp), produziert von Barack und Michelle Obama, handelt von einem Sommercamp für Jugendliche mit einer Behinderung, welches in den 1960er und 1970er Jahren in der Nähe von Woodstock existierte. Hier nahm die Bewegung für die Rechte von Menschen mit einer Behinderung ihren Anfang. In den frühen 1970er Jahren standen Jugendliche mit Behinderungen vor einer Zukunft, die von Isolation, Diskriminierung und Institutionalisierung geprägt war. Camp Jened, ein auffälliges Camp «für Behinderte» in den Catskills, riss diese Grenzen nieder. Jened war ihre Freilauf-Utopie, ein Ort, an dem im Sommer Sport, Rauchen und Schminken auf alle wartete. Der Film erscheint im selben Jahr wie der 30. Jahrestag des Gesetzes zur Gleichstellung von Amerikanerinnen und Amerikanern mit Behinderungen, die stets um ihre Freiheit gekämpft haben.

Agenda

Oktober

AKTIONSTAGE

05.10.2021

Tag der Epilepsie

15.10.2021

Tag des weissen Stockes

22.10.2021

Tag der Dyslexie Schweiz

TAGUNGEN

30.10.2021

Interlaken

Tagung

Kinder psychisch belasteter Eltern

KPBE

www.kpbe-eppp.ch

«Agenda»

enthält eine Auswahl uns bekannter, für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen relevanter Tagungen, Fortbildungskurse, Kongresse usw. ab dem übernächsten Monat nach Erscheinen der Zeitschrift.

Für nähere Informationen wenden Sie sich bitte direkt an die Organisatorinnen und Organisatoren.

KURSE

01.10.2021

Jona

Ruhig werden, sich konzentrieren, sich wieder spüren (Teil 1) – Grundkurs zum Prinzip der Achtsamkeit in Therapie und Schule

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

01.–02.10.2021

Zürich

Professionelle Unterstützung bei hochstrittigen Familienkonflikten

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung
ief@ief-zh.ch
www.ief-zh.ch

06.10.–03.11.2021

Zürich

Steuerung und Organisation heilpädagogischer Angebote – Fokus Ressourcen

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

Aufgrund der Coronavirus-Pandemie kann es zu Absagen oder Verschiebungen von aufgeführten Veranstaltungen kommen. Die Websites der Veranstalter informieren über die Durchführung!

07.–08.10.2021

Zug

Elektronische Kommunikationshilfen

buk Bildung für Unterstützte Kommunikation
info@buk.ch
www.buk.ch

14.–15.10.2021

Zug

Unterstützte Kommunikation anbahnen

buk Bildung für Unterstützte Kommunikation
info@buk.ch
www.buk.ch

20.10.2021

Luzern

Die Wirkung unserer Körpersprache und Stimme in der Kommunikation

Curaviva
weiterbildung@curaviva.ch
www.bildungsangebote.curaviva.ch

Weiterbildungen melden

Ihre Kurse, Tagungen, Kongresse usw. können Sie kostenlos online eintragen:
www.szh.ch/weiterbildung-melden

20.10.–01.12.2021

Olten

Zusammenarbeit mit Eltern

Curaviva
weiterbildung@curaviva.ch
www.bildungsangebote.curaviva.ch

20.10.2021–04.05.2022

Bern

**Spiel- und Lernumgebungen
in integrativen Settings ge-
meinsam gestalten. Eine Mög-
lichkeit zur multiprofessionel-
len Zusammenarbeit mit dem
Lehrplan 21**

Institut für Weiterbildung und
Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch

22.–24.10.2021

Luzern

**Eltern in die Therapiearbeit
einbeziehen**

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

23.10.2021

Bern

**Herausforderung AD(H)S –
systemisch-lösungsorientierte,
kreative Interventionen**

Institut für Weiterbildung und Me-
dienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch

24.10.2021–17.03.2022

Bern

**Lesepass beim Training der
Leseflüssigkeit innerhalb des
Unterrichts**

Institut für Weiterbildung und
Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch

27.10.–03.11.2021

Zürich

**Die Magie der Spiele für
heilpädagogisch Tätige**

Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

28.–30.10.2021

Zürich

**Kinder mit Autismus-Spekt-
rum-Störungen im Fokus Heil-
pädagogischer Früherziehung**

Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

29.10.2021

Luzern

UEMF – Was dahinter steckt

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

29.–30.10.2021

Zürich

**Spielend zur Grammatik
kommen**

GSEST – Gesellschaft für entwick-
lungspsychologische Sprachtherapie
kurse@gsest.ch
www.gsest.ch

Zusätzliche Weiterbildungen
finden Sie unter
www.szh.ch/weiterbildung

Studieren an der HfH

Master

- Schulische Heilpädagogik
- Heilpädagogische Früherziehung
- Logopädie

Die nächsten Infoveranstaltungen
finden im Herbst statt.

Mehr unter: www.hfh.ch/agenda

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

www.hfh.ch

Ihr nächster Digitalisierungsschritt – ganz einfach!

corix Together - die Standard-
Verwaltungssoftware für
Sozial- und Sonderpädagogik

- Klienten-/Schülerverwaltung
- Ereignis-Journal
- digitales Klientendossier
- Dokumentenverwaltung
- automatisierte Fakturierung
- elektronische Rechnungsstellung an IV
- Anwesenheits- oder Zeiterfassung
- Statistiken



T 032 671 20 50 | www.corix.ch

Online-Tagung

Motivation und Selbstregulation
unter erschwerten Bedingungen

hfh.ch/tagung-motivation-selbstregulation

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Zertifikatslehrgang

Verhalten und schwierige Situationen
in der Schule

Anmeldung: hfh.ch/cas-verhalten

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Annahmeschluss Inserate

Nr. 9/2021 (erscheint Mitte September)

10. August 2021

SCHWEIZER KONGRESS
FÜR HEILPÄDAGOGIK
CONGRÈS SUISSE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



DI, 6.9. und MI, 7.9.2022
An der **UNIVERSITÄT FREIBURG**

CALL FOR PAPERS
3.9. – 7.11.2021: szh.ch/kongress

INKLUSIVE BILDUNG – **Was funktioniert noch nicht?**

In den letzten 15 Jahren hat sich die schulische Separationsquote in der Schweiz halbiert. Inklusive Bildung ist für viele Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und/oder Behinderung zur Realität geworden. Die Integration stösst aber auch an Grenzen. Am 12. Schweizer Kongress für Heilpädagogik diskutieren an der Bildung Beteiligte über Stolpersteine und mögliche Lösungsansätze auf dem Weg zu einer Bildung für Alle.

SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60, kongress@szh.ch, www.szh.ch/kongress

Edition SZH/CSPS



Olga Meier-Popa und Géraldine Ayer

Der Nachteilsausgleich und sein Stellenwert in der inklusiven Bildung

2021, 2. Auflage, 97 S. Print CHF 25.– / E-Book CHF 20.–

ISBN Print: 978-3-905890-67-9 (Bestell-Nr.: B308)

ISBN E-Book: 978-3-905890-56-3 (Bestell-Nr.: B308-E)

Die Umsetzung des Nachteilsausgleichs wirft in der Praxis nach wie vor viele Fragen auf. Das zeigen nicht zuletzt zahlreiche Anfragen von Behörden, Institutionen, Lehrpersonen, Eltern oder Betroffenen beim Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH). Auf diese Unsicherheiten reagieren die Autorinnen mit der vorliegenden Publikation: Sie vermitteln konzept- und praxisbezogene Informationen und Fachwissen über die Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich auf primärer, sekundärer und tertiärer Bildungsstufe.

Der Nachteilsausgleich dient nebst anderen Massnahmen dazu, die benachteiligungsfreie Teilhabe der Menschen mit Beeinträchtigungen in der Bildung zu ermöglichen. Es geht nicht um Erleichterungen für bestimmte Lernende, sondern um die Schaffung von inklusiven Lernbedingungen, um die Chancengerechtigkeit und Potenzialentfaltung aller zu fördern. Ein besseres Verständnis des Nachteilsausgleichs führt dazu, dass dieser im ganzen Bildungssystem bekannt, akzeptiert und situationsgerecht umgesetzt wird. Hier leistet dieses Buch einen wichtigen Beitrag.

Bestellung unter www.szh.ch → Shop



Edition SZH/CSPS

Jg. 27, 7–8 | 2021



Caroline Sahli Lozano, Stefania Cramer und
Dshamilja Adeifio Gosteli

Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa)

Kantonale Vergabe- und Umsetzungsrichtlinien

2021, 186 S.

ISBN: 978-3-905890-58-7

In der Schweiz sind die Kantone zuständig für die Realisierung integrativer und separativer schulischer Massnahmen. Deshalb werden die Massnahmen gesamtschweizerisch unterschiedlich benannt, vergeben und umgesetzt. Die einzelnen Gemeinden und ihre teilautonomen Schulen haben zudem je nach Kanton bei der Vergabe und Umsetzung der Massnahmen nicht gleich viel Handlungs- und Gestaltungsspielraum.

Die vorliegende Publikation und die dazugehörige digitale interaktive Landkarte bieten erstmals eine Übersicht über die häufigsten Massnahmen im Bereich der Schulischen Heilpädagogik, die in den Kantonen während der obligatorischen Schulzeit zur Anwendung kommen. Damit wird Transparenz geschaffen und die Diskussionen rund um Chancengleichheit, Partizipation und Inklusion angeregt.

Die Übersicht gewährleistet einen barrierearmen Zugang zu den kantonalen Informationen. Sie ermöglicht es, die Massnahmen über die Kantongrenzen hinweg zu vergleichen, bildungswissenschaftlich zu erforschen und daraus bildungspolitische Folgerungen abzuleiten.

Hier gehts zur Open-Access-Publikation:

www.szh-csps.ch/b2021-01

Hier gehts zur digitalen interaktiven Landkarte:

www.szh.ch/de/phberninsema