

I Problembezogene Grundlagen

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

Uta Hartke & Kristina Hartke

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

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

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

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

Auch werden Kinder ohne anerkannten Förderbedarf immer auffälliger.

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

Die Schulpraxis in Schleswig-Holstein ist aus unserer Sicht gekennzeichnet durch das Fehlen eines sinnvollen, erprobten Konzeptes der Inklusion. Die Inklusion wird aus unserer Sicht weitestgehend durch engagierte Lehrkräfte getragen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kristina Hartke: Für mich als Tochter waren pädagogische Themen häufig Gesprächsstoff. Am Mittagstisch wurde viel über theoretische und praktische Probleme im schulischen Alltag gesprochen. Mir war frühzeitig klar, dass ich ebenfalls mit Kindern arbeiten möchte. Schließlich wuchs mein Berufswunsch, Grundschullehrerin zu werden. Mein Herz und mein Blick für bzw. auf Kinder wurde stark von Bodo geprägt. Bodo hat mich viel gelehrt, u. a. auch den Blick auf den familiären

Hintergrund zu schärfen und sich zu fragen, wieso handelt dieses Kind so wie es gerade handelt. Viele Gespräche und Diskussionen im Laufe meines Studiums, Referendariats und meiner Lehreraufbahn haben mich sowohl fachlich als auch menschlich überaus bereichert und ohne Bodo wäre ich nicht die Lehrerin, die ich geworden bin.

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

Ulrich Heimlich & Clemens Hillenbrand

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

Die Kultusministerkonferenz, deren Aufgabe in der kommunikativen Absicherung einer grundlegenden Gemeinsamkeit der Bildungssysteme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist, verabschiedete 2011 richtungsweisende Empfehlungen zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (KMK, 2011). Auf dieser Basis steht aktuell die Entwicklung von Empfehlungen für die einzelnen, bisher als *Förderschwerpunkte* bezeichneten sonderpädagogischen Arbeitsbereiche auf der Tagesordnung. Ganz analog zu dem früheren Vorgehen – Verabschiedung einer Empfehlung für den gesamten Bildungsbereich 1994 mit nachfolgenden Empfehlungen für die als Förderschwerpunkte bezeichneten sonderpädagogischen Arbeitsschwerpunkte 1999/2000 – legte die Kultusministerkonferenz im Jahr 2019 ihre Empfehlungen für den »sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen« vor. Dieser Text bildet die erste spezifische Empfehlung zu den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und damit zu den sonderpädagogischen Aufgabenfeldern auf Basis des Grundlagenpapiers zur allgemeinen Ausrichtung für den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems.

Wenn ein solcher Text zwar die Aufgabe einer bildungspolitischen Konsensfindung und Orientierung verfolgt, kann er dennoch nicht unabhängig von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Befunden argumentieren. Einerseits wäre eine Aufarbeitung von Ergebnissen der Forschung für die wissenschaftliche Fundierung der Konzeption wünschenswert, andererseits könnten wissenschaftliche Erkenntnisse zur kritischen Reflexion wie auch zur Realisierung und Implementation kon-

kreter Maßnahmen und Strukturänderungen beitragen. Der Diskurs wäre damit durchaus an vielen Stellen zu führen. Zwar sind die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung per se divergent, perspektiven- und methodenabhängig und damit Gegenstand intensiver Diskurse, gerade diese Mehrperspektivität und Diskursivität wissenschaftlicher Beiträge aber kann einen Beitrag zur kritischen Reflexion der konzeptionellen Ausrichtung zukünftiger Systemänderungen leisten.

Diesen Diskurs möchte der folgende Beitrag weiterführen. Auf der 54. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik in der DGfE an der Bergischen Universität Wuppertal 2019 fand eine Roundtable-Diskussion mit mehr als 30 Teilnehmer*innen von Universitäten aus dem deutschsprachigen Raum statt. Leitend war die Fragestellung: Wie schätzen Wissenschaftler*innen die neuen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für den Förderschwerpunkt Lernen ein? Ausgehend von einem Bericht zur Vorgeschichte der neuen KMK-Empfehlungen (Heimlich, 2016) entwickelte sich eine lebhaft-debatte über Eckpunkte der KMK-Empfehlungen und zu deren Beurteilung aus verschiedenen Perspektiven wissenschaftlicher Sonderpädagogik. Ausgehend von diesem Fachgespräch greift der vorliegende Beitrag zentrale Themen der Empfehlungen auf und analysiert sie, um die Zielrichtung der Empfehlungen offenzulegen und die weitere Diskussion zwischen Bildungsadministration und Wissenschaft anzuregen.

1.1 Zielsetzung der neuen KMK-Empfehlungen zum Schwerpunkt LERNEN

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

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

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

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

Schon auf den ersten Blick fallen zwei terminologische Merkmale auf, die zu beachten sind. Zum einen nutzt der Text eine Kombination verschiedener sonderpädagogischer Handlungsformen, wenn er bereits im Vorwort und in der weiteren Argumentation häufig von »Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN« spricht. Diese Kombination von Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten wird mehrfach genannt. Die Aufgaben der Sonderpädagogik – so lässt sich interpretieren – gehen auch in diesem Schwerpunkt über die Gestaltung von Unterricht hinaus. Eine solche Betonung umfassender Aufgabenstellungen entspricht fachlich den aktuellen wissenschaftlichen Beschreibungen (Heimlich, 2016). Hingegen ist die auffällige Großschreibung des Terminus »Schwerpunkt LERNEN« der Empfehlung erklärungsbedürftig und schwer nachvollziehbar.

1.2 Analysen zu den neuen KMK-Empfehlungen zum Schwerpunkt Lernen

Die nun also vorliegenden Empfehlungen sollen die Zielrichtung der UN-Konvention, der KMK-Empfehlungen von 2011 und die darauf fundierende Veränderung zu

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

1.2.1 Die Zielgruppe

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

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

1.2.2 Das Curriculum

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

»Schulische Bildung im Schwerpunkt LERNEN orientiert sich in den Unterrichtsfächern hinsichtlich der Inhalte und der Bildungsziele an denen der allgemeinen Schule. Das heißt auch, dass das Fortbestehen des Anspruchs auf sonderpädagogische Bildungsangebote, Beratung und Unterstützung regelmäßig zu überprüfen ist« (KMK, 2019, S. 3).

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

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

1.2.3 Die Schwierigkeiten im schulischen Lernen

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

»Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen weisen in wesentlichen Grunderfahrungen und Grundvoraussetzungen zum Lernen ... sowie bei der Entwicklung von Kompetenzen und Lernstrategien Denk- und Lernmuster auf, die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können, so dass durch Unterstützungs- und Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule allein noch keine Basis für den Anschluss an schulisches Lernen gefunden werden kann« (KMK, 2019, S. 4).

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