

Steffen
Siegemund

Christiane Reuter



Claudia Schenk



Johanna Schwab



Manuel Ullrich



Lydia Wieser

Christoph Ratz

Schulschließungen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung während der Pandemie: Situation und Chancen aus Sicht der Lehrkräfte

Zusammenfassung

Die vorliegende Onlinefragebogenerhebung untersucht die Unterrichtssituation im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zum Zeitpunkt der Schulschließungen auf Grund der Covid-19-Pandemie. Insgesamt gaben 391 Lehrkräfte Auskünfte zur wahrgenommenen Bildungsrealität dieser Schülerschaft sowie zu vermuteten Schwierigkeiten. Durch die Anlehnung an eine Studie des Deutschen Schulportals (2020) können auch Vergleiche zu Lehrkräften an Allgemeinen Schulen berichtet werden. Ergänzende Fragen mit offenem Antwortformat wurden mit Hilfe einer qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet und bieten vertiefende Einsichten. Aus der Diskussion dieser außergewöhnlichen Situation im Sinne der Reflexionsfolie „disruptiver Innovationen“ (Christensen, Grossmann & Hwang, 2009; Christensen, McDonald, Altman & Palmer, 2018, S. 1069) deuten sich mögliche Perspektiven für Pädagogik und Unterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung an, die über die aktuelle Krise hinausreichen.

In der 12. Kalenderwoche des Jahres 2020 wurden Schulgebäude pandemiebedingt erstmals geschlossen (im Folgenden vereinfacht als „Schulschließungen“ bezeichnet) und Schulen und Lehrkräfte mussten innerhalb eines staatlich angeordneten „Fernunterrichts in einer Ausnahme-situation“ (Porsch & Porsch, 2020) alternative Wege finden, um ihre Aufgaben zu erfüllen. Bereits kurz nach Eintreten dieser Situation erscheinen erste bildungspolitische Mahnrufe, die auf unzureichende Bildungsangebote verweisen (vgl. Danzer, Danzer, Felfe de Ormeno, Spieß, Wiederholt & Wößmann, 2020) oder die Verschärfung von Bildungsungerechtigkeiten postulieren (Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020; Huber & Helm, 2020). Erste Bestandsaufnahmen (Anders, 2020; Eickelmann & Drossel, 2020) beziehen sich vorwiegend auf Unterricht an Allgemeinen Schulen. Zur Situation der Schülerschaft im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung gibt es bislang nur wenige gesicherte Ergebnisse, weshalb in der vorliegenden Studie Lehrkräfte dieses Schwerpunkts zur Unterrichtssituation während der Schulschließungen befragt wurden.

Neben den erwartbaren Schwierigkeiten wurden die Lehrkräfte auch zu Chancen und Gewinnen aus dieser Zeit befragt. Sliwka und Klopsch (2020, S. 220) prägen die Idee, die Situation der Schulschließungen im Sinne einer „innovativen Disruption“ aufzufassen. Dabei rekurrieren sie auf die Theorie „disruptiver Innovationen“ (Christensen, Grossmann & Hwang, 2009) und betrachten diese Situation als einen die üblichen Traditionen und Lesarten von Schule in Frage stellenden Störfall mit möglichem Innovationspotential. Das unter dem Stichwort „Digitalisierung“ gefasste Lernen über das Internet wird in verschiedensten Diskursen als ein innovatives und probates Gestaltungsmittel von „Fernunterricht“ empfohlen. Doch gerade für den sonder-

pädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und seine Traditionen stellt die Umstellung auf (digitalen) Fernunterricht mutmaßlich einen solchen Störfall dar. Gleichmaßen könnte in jener Schüler- sowie Lehrerschaft Innovationspotential für die Ausgestaltung digitaler Angebote liegen, dem zum aktuellen Zeitpunkt zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Schülerschaft

Die vorliegende Studie betrifft die 92% der Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern, die eine Förderschule besuchen. Die übrigen 8% besuchen inklusive Settings (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019, S. 23). Nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte in der Studie „Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (SFGE)“ weisen 33% ihrer Schülerschaft eine leichte Intelligenzminderung nach ICD-10 auf, sowie 36% eine mittelgradige und 30% eine schwere bzw. schwerste Intelligenzminderung (Wagner & Kannewischer, 2012a, S. 96). Allerdings stellt die Studie auch die Notwendigkeit heraus, diese sehr heterogene Personengruppe im Rahmen eines bio-psycho-sozialen Modells zu betrachten und beschreibt ein breites Spektrum von relevanten soziokulturellen Bedingungen, Diagnosen, Pflegebedarfen sowie zusätzlichen Beeinträchtigungen. Etwa 57% haben einen – zum Teil erheblichen – Pflegebedarf auch während der Schulzeit (ebd., 2012a, S. 97). Zwei Drittel der Schülerschaft hat Sprach- und Sprechstörungen, bei ca. einem Drittel ist die Artikulation so eingeschränkt, dass sie von Fremden nicht verstanden werden und auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind (Wagner & Kannewischer, 2012b, S. 108). Für die Gestaltung des Fernunterrichts während der Schulschließungen spielen die Lesefähigkeiten der Schülerschaft vermutlich eine große Rolle. Anhand des Entwicklungsmodells von Frith (1986) werden sieben Prozent auf logographischem Niveau sowie je 32% auf alphabetischem und orthographischem Niveau eingeschätzt. Allerdings lesen etwa 29% im Sinne dieses Modells (noch) nicht und können mit schriftlichen Arbeitsaufträgen nicht erreicht werden (Ratz, 2012, S. 116).

Für die Betreuung während der Schulschließungen, insbesondere durch die Eltern, ist auch die Einschätzung relevant, dass über die Hälfte der Schülerschaft (52%) Probleme beim Erleben und im Verhalten aufweisen (Dworschak, Kannewischer, Ratz & Wagner, 2012, S. 162). Die damit einhergehende fragilere psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung macht gemeinsam mit einem häufig erhöhten Bedarf an medizinischer Versorgung, Förderung und Therapie Faktoren aus, die die Vulnerabilität dieses Personenkreises für die Auswirkungen der Pandemie erhöhen (Aishworiya & Kang, 2020). Auch bei der Bewältigung von gesundheitlichen Krisen sind Menschen mit geistiger Behinderung im Besonderen von professionellen oder betreuenden Personen sowie deren fachlichem Wissen, ihren Vermittlungsstrategien und subjektiven Einstellungen abhängig (Tuffrey-Wine, Giatras, Butler, Cresswell, Manners & Bernal, 2013, S. 237). Gleichzeitig haben diese Personen oft einen erschwerten Zugang zu öffentlichen Informationen und weniger Selbsthilfeoptionen (ebd., 2015, S. 185f.). Kommunikationsbarrieren sowie die Komplexität medizinischer und humanbiologischer Sachverhalte stellen häufig schwer zu überwindende Hürden dar (Flynn, Hulbert-Williams, Hulbert-Williams & Bramwell, 2015, S. 182) und können zur Entwicklung unverhältnismäßiger Ängste und Unsicherheit führen (ebd.).

Pädagogische und didaktische Traditionen

Die Methodik des Unterrichts an Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zeichnet sich durch ein tradiert hohes Maß an körperlicher Nähe aus. Das leibliche „In-der-Welt-sein“, die Interaktion mit dem menschlichen Gegenüber sowie der basale Dialog werden als elementare Wege von Bildung hervorgehoben (vgl. Stinkes, 2008, S. 94). Im Vordergrund stehen die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen und eine an Verstehen orientierte mehrperspektivische Diagnostik. Die Schaffung individueller Zugänge zur Kultur bzw. zur Welt über sinnliche Erfahrungen in direkter Auseinandersetzung durch Handeln an und mit Realgegenständen sind wesentliche Merkmale des Unterrichts (vgl. Pfeffer, 1984, S. 106ff.; Feuser, 1989, S. 26ff.; Häußler, 2015, S. 73; Speck, 2018, S. 284f.). Die Unterrichtsinhalte zeigen

Theoretischer und
empirischer Hintergrund

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

eine gewisse Tendenz zur Normalisierung, d. h. die Vermittlung von individuell erweiterten Inhalten aus dem Fächerkanon des klassischen Fachunterrichts an Grundschulen insbesondere im Schriftsprachlichen und Mathematischen hat sich inzwischen neben der Förderung von basalen, sensorischen und motorischen sowie lebenspraktischen Kompetenzen etabliert. Ergänzt wird der methodische Bereich durch Konzepte, die besondere Erschwernisse im Verhalten und Erleben sowie der Kommunikation kompensieren sollen, wie z.B. der auf Kommunikationsstörungen im autistischen Spektrum ausgerichtete TEACCH-Ansatz oder im Allgemeinen Methoden der Unterstützten Kommunikation. Weiterhin benötigen viele Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung Unterstützung im pflegerischen Bereich. Für viele Eltern stellen hierbei die besonderen strukturellen Merkmale einer flächendeckenden Ganztagsbeschulung oder Nachmittagsbetreuung durch Heilpädagogische Tagesstätten eine große Entlastung dar, weil sie die Vereinbarkeit mit der eigenen beruflichen Tätigkeit häufig erst ermöglichen. Die zeitliche sowie räumliche Integration von Therapien und Fachdiensten in den Schulalltag kann eine weitere strukturelle Besonderheit an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern darstellen. Diese ist organisatorisch vollständig an das Stattfinden von Schule im Präsenzbetrieb gebunden (vgl. Bayerische Staatskanzlei, 2021, Abs. 1.2.). Als weitere Besonderheit gilt die im Schnitt kleinere Klassenstärke (durchschnittlich neun Schülerinnen und Schüler), die eine individuelle Betreuung erleichtern soll, wobei in den üblichen multidisziplinären Teams z.B. aus Sonderpädagoginnen, Erziehern, Kinderpflegerinnen, therapeutischen Fachkräften und individuellen Schulbegleitungen erhöhte Absprachen der Inhalte und Zuständigkeiten untereinander erforderlich sind.

Computer- und internetbasierte Vermittlungswege als gängige Kompensationsstrategie hinsichtlich der Fernlehreverbordnungen

Früh wurden für Schulen alternative, „digitale“ Lehrformen eingefordert (z.B. Danzer, Danzer, Felfe de Ormeno, Spieß, Wiederholt & Wößmann, 2020, S. 3; OECD, 2020). Eickmann und Drossel (2020) berichten von Schwierigkeiten bei der Gestaltung von „digitalen Lehrangeboten“ seitens der Lehrenden: Knapp 60% der befragten Lehrkräfte geben an, ihre Schule befindet sich auf einem wenig fortgeschrittenen Digitalisierungsniveau (ebd., S. 11) oder sie berichten von mangelnden schulischen Gesamtkonzepten (ebd., S. 13). Auffällig ist, dass Lehrkräfte an Grundschulen mehr „Mangel an digitaler Ausstattung“ sehen als jene an weiterführenden Schulen und Gymnasien (ebd., S. 11). Genauso lassen sich mit Blick auf die bereits beschriebene Schülerschaft Rezeptionshürden vermuten, wenn man davon ausgehen kann, dass keine bis geringe Lese- und Schreibkenntnisse sowie Sinnesbeeinträchtigungen vorliegen und (motorische) Schwierigkeiten bei der Bedienung von Endgeräten und Interfaces angenommen werden können. Für Menschen mit einer geistigen Behinderung kommt hinzu, dass sie schlichtweg nicht bei der Entwicklung digitaler Artefakte und Lernumgebungen bedacht werden (Kennedy, Evans & Thomas, 2011, S. 29f.). Hierbei ist noch nicht berücksichtigt, dass die Schülerschaft mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung überproportional häufig aus Haushalten mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status stammt (Dworschak & Ratz, 2012, S. 45). Die HBSC-Studie aus dem Jahr 2018 in Brandenburg (Bilz, 2020, S. 2) verdeutlicht, dass Kinder und Jugendliche an Förderschulen – im Vergleich zu jenen an Allgemeinen Schulen – deutlich häufiger aus Haushalten stammen, in welchen kein (4,4%) oder nur ein Computer oder Tablet (17,5%) zur Verfügung stehen. Es ist davon auszugehen, dass Familien mit nur einem PC pro Haushalt bei mehreren Kindern und Eltern im Home-Office gravierende Probleme beim Zugang zu digitalen Lernangeboten haben.

Werden die hohen Pflegebedarfe bedacht, die über den Schultag entlastend versorgt werden und die hohe Bedeutung von realen bzw. materiellen Lerngegenständen, scheinen internetbasierte, digitale Angebote nur begrenztes Lösungspotenzial zu besitzen. Die Covid-19-bedingte Maßgabe des „physical distancing“ erscheint als geradezu kontradiktorisch zu elementaren Gestaltungswegen der Didaktik im Förderschwerpunkt und den strukturellen Merkmalen dieser Förderschulen.

Theorie der disruptiven Innovation als Reflexionsfolie

Dieser Denkansatz geht auf den US-amerikanischen Wirtschaftswissenschaftler Clayton M. Christensen zurück. Aus der Beschreibung des Umgangs etablierter Wirtschaftsunternehmen mit neuen Marktanforderungen, technischen Erfindungen oder den Markt innovierenden neuen Mitbewerbern prägte er dabei einen Begriff, der zunehmend auch in anderen Kontexten gebraucht wird (Christensen, McDonald, Altman & Palmer, 2018, S. 1043). Kern dieser Theorie ist die Beobachtung, dass etablierte Unternehmen einer Branche meist zu unreflektiert tradierte Handlungsmuster skalieren und neuen Ideen oder zunächst unlukrativen Randerscheinungen zu wenig Beachtung schenken, später aber wirtschaftlich von Unternehmen abgehängt werden, welche den Kundenbedarf besser treffen oder diesen gar neu definiert haben (z. B. IBM oder die deutsche Autoindustrie). Disruptive Innovationen müssen dabei nicht einmal technisch überlegend sein, sondern decken in besonderer Art und Weise, besonders intuitiv oder interessant gebündelt den Kundenbedarf besser ab (ebd., S. 1049). Christensen betont in neueren Stellungnahmen ausdrücklich, dass es sich bei seinem Konstrukt um eine normative Reflexionsfolie handeln soll, die zur kritisch-konstruktiven Prüfung bewährter und etablierter Spielweisen hinsichtlich der aktuellen Passung auf Bedarfslagen oder deren strukturierten Beforschung verwandt werden kann (ebd., S. 1069-1070) und nicht zur werbewirksamen Rechtfertigung einer technischen Innovation als „disruptiv“ gebraucht werden soll. Sliwka und Klopsch (2020) übertragen diese Theorie auf die schulpolitische und schulpädagogische Ebene. Durch die Covid-19-Pandemie würden Störungen der tradierten „Grammatik von Schule“ (ebd., S. 216) offenbar, die nicht nur als „Bedrohung“ aufgefasst, sondern hinsichtlich des innewohnenden Innovationspotenzials diskutiert werden sollten. Diese Theorie der disruptiven Innovation scheint uns für die Diskussion unserer Forschungsergebnisse aus zweierlei Hinsicht gewinnbringend: Zum einen zur kritisch-konstruktiven Reflexion bestehender Routinen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung – gerade mit Blick auf neue technische „Spielweisen“ von Schule. Zum anderen aber liegt in den vorliegenden Bedarfslagen unserer Schülerschaft innovatives Potenzial, dem noch zu wenig Beachtung geschenkt wird.

Dieser Beitrag bearbeitet vorrangig die vier folgenden zentralen Fragestellungen:

- Wie und wie häufig kommunizieren während der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 Lehrkräfte an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung mit ihren Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern?
- Wie werden Aufgaben während der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 an Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung übermittelt und welche Unterrichtsinhalte in diesen Aufgaben fokussiert?
- Welche durch die Schulschließungen bedingten Schwierigkeiten vermuten Lehrkräfte an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung für ihre Schülerinnen und Schüler?
- Welche möglichen Gewinne, die aus der Zeit der Schulschließung gezogen werden können, vermuten Lehrkräfte an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung?

Stichprobe

Der Onlinefragebogen wurde mittels Sosci Survey (Leiner, 2019) erstellt und den auf privater Basis beteiligten 391 Lehrkräften auf www.socisurvey.de zur Verfügung gestellt. Der Erhebungszeitraum vom 08. bis 13. Mai 2020 fällt in die letzte Woche der ersten Schulschließungen. Die Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung beträgt im Schnitt 13,2 Jahre. Die größte Gruppe stellen die Lehrkräfte mit bis zu fünf Jahren Erfahrung (133 Lehrkräfte; 34,2%), wobei auch 30 Lehrkräfte (7,7%) mit über 30 Jahren Erfahrung teilnahmen. Die meisten Lehrkräfte waren zum Zeitpunkt der Befragung u. a. in der Grundschul- (41,9%) und der Mittelschulstufe (47,3%) beschäftigt (Mehrfachnennungen möglich). Ein Viertel war in der Berufsschulstufe (25,3%) tätig sowie ein kleinerer Teil (12,8%) in einer schulvorbereitenden Einrichtung.

Zentrale Fragestellungen

Methode

Erhebungsinstrument

Der Fragebogen enthält insgesamt 32 Items. Sechs erfragen Hintergrundvariablen zur Stichprobe (z. B. Unterrichtserfahrung). 21 weitere Items mit einem geschlossenen oder offenen numerischen Antwortformat erfragen einerseits die Umsetzung der Kommunikation und des Unterrichts während der Schulschließungen und andererseits Einschätzungen zu Auswirkungen auf die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte oder mögliche Lernrückstände und soziale Ungleichheit auf Seiten der Schülerschaft. Durch die in vielen Items gegebene Möglichkeit mehrere Optionen auszuwählen, ergeben sich insgesamt ca. 90 Aussagen, auf die durch Zustimmung oder Ablehnung reagiert werden kann. 13 Items wurden einem Fragebogen des Deutschen Schulportals entnommen, der uns freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurde. Für einige Items wurden zusätzliche Antwortoptionen ergänzt, die der Schülerschaft im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung Rechnung tragen sollen, wie z. B. „haptische Lernspiel-Materialien per Post“ zur Übermittlung von Aufgaben.

Der Themenblock „soziale Ungleichheit“ wurde durch drei Items in Anlehnung an eine Erhebung der FernUniversität Hagen ergänzt (Schütz, Rosenkranz, Akko & Hergenröder, 2020). Hierbei geht es z. B. um eine Einschätzung, wie viele Schülerinnen und Schüler tatsächlich die bereitgestellten Lerninhalte erhalten. Weitere Items wurden nach eigenem Ermessen ergänzt, so z. B. die Frage nach den im Fernunterricht vorrangig behandelten Inhalten. Ergänzend beinhaltet der Fragebogen drei Items in einem offenen Antwortformat, die mögliche Gewinne aus der Krise und vermutete Schwierigkeiten auf Seiten der Schülerschaft sowie der Eltern erfragen.

Validierung

Das verwendete Erhebungsinstrument konnte aufgrund der Notwendigkeit, dieses möglichst zeitnah einzusetzen, um die aktuelle und besondere Situation während der Schulschließungen zu erfassen, nicht nach üblichen Empfehlungen validiert werden. Die Entscheidung, das vom Deutschen Schulportal verwendete Instrument zu übernehmen, wurde vorrangig auf Grundlage einer inhaltlichen Validierung getroffen. Durch die freundlicherweise vom Deutschen Schulportal ebenfalls zur Verfügung gestellten Daten ihrer Erhebung ergaben sich außerdem Vergleichsmöglichkeiten zu Lehrkräften anderer Schulformen (Grundschule $n = 247$; Haupt- Real und Gesamtschule $n = 346$; Gymnasium $n = 325$).

Insbesondere Fragen zur konkreten Gestaltung von Unterricht und zu Kommunikationswegen, die sich auf Fragestellung 1 und 2, d. h. auf die Bildungsrealität im Sinne prinzipiell beobachtbarer und objektiverer Fakten beziehen, können u. E. relativ gut mit direkten Fragen reliabel und valide erfasst werden. Gleichwohl gilt, dass das Verhalten in der Selbstwahrnehmung, z. B. die Anzahl der wöchentlichen Kontakte, erhoben wird, das vom tatsächlichen Verhalten abweichen kann (Eckert, 1999, S. 379). Zu quantifizierende Angaben z. B. danach, wie oft einzelne Kommunikationsformen genutzt werden, wurden in einem offenen numerischen Format erhoben, um u. a. einer möglichen Tendenz zur Mitte vorzubeugen (Franzen, 2014, S. 703f.).

Fragestellung 3 bezieht sich auf Beurteilungen der Schwierigkeiten der Situation durch die Lehrkräfte und die Folgen für die Lernentwicklung der Schülerschaft (Stichwort „soziale Ungleichheit“). Denkbar ist, dass hier das Antwortverhalten für einzelne Items durch latente Variablen, wie z. B. „Einstellungen zu digitalen Medien im Unterricht“ bedingt wird. Für solche latenten Konstrukte kann die vorliegende explorative Studie Hinweise geben, diese liegen aber nicht der Auswahl und Konstruktion der Items zu Grunde. Für die beiden Items mit offenem Antwortformat zu den Fragestellungen 3 und 4 (Gewinne aus den Schulschließungen) wird durch mehrere Auswertungsschleifen und durch die Beteiligung mehrerer Kodierer die Güte der Ergebnisse abgesichert.

Auswertung

Die Auswertung der Items mit geschlossenem Antwortformat, wie auch der offenen numerischen Formate, erfolgt weitgehend deskriptiv. Soweit Daten aus dem Schulportal vorliegen, wurden

Kreuztabellen erstellt und Balkendiagramme zur Beschreibung verwendet. Ergänzend wird die Effektstärke (Cramér's V) für den Zusammenhang zwischen der Variable Stichprobe (Schulportal oder FgE) und der Variable Lernrückstände berichtet.

Die drei Items mit vollständig offenem Antwortformat wurden mit einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet. Der erste Schritt beinhaltet die regelgeleitete Entwicklung eines Kategoriensystems mit dem Ziel, anschließende Häufigkeitsanalysen zu ermöglichen. In diesem induktiven Vorgehen wurde bereits das gesamte Material einbezogen und vorläufig kodiert. Durch mehrere iterative Prozeduren zur Reformulierung der Kategorien- definition (Definition und Ankerbeispiel) und der Kodierung des Materials entstand ein vorläufiges Kategoriensystem. Zur Überprüfung wurden zwei Expertenurteile zur semantischen Gültigkeit (vgl. Mayring, 2015, S. 126) der Kategoriendefinitionen und zu den Relationen Hauptkategorie-Subkategorie eingeholt. Für die abschließende Kodierung mit Hilfe eines Leitfadens wurde das gesamte Material erneut von drei Ratern kodiert. Die Interraterreliabilität Fleiss' Kappa wurde ergänzend mit SPSS 26 berechnet. Alle Textstellen ohne vollständige Übereinstimmung wurden durch konsensuelles Kodieren (Kuckartz, 2018) erneut geprüft und das Kategoriensystem entsprechend angepasst. Berichtet werden Kategoriedefinitionen und Häufigkeiten unter Nennung der jeweiligen Kategorien. Diese werden als Prozentsatz in Bezug auf alle Lehrkräfte berechnet, welche die Aufgabe bearbeitet haben. Dies erfolgt jeweils getrennt für die Haupt- und die Subkategorien.

Fragestellung 1: Wie und wie häufig kommunizieren während der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 Lehrkräfte an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit ihren Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern?

Die Kommunikation zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern erfolgt zumeist über mehrere Wege und verläuft nicht selten indirekt über die Eltern. Während 90 % der Lehrkräfte den Kontakt über die Eltern nutzen, steht nur knapp die Hälfte (45,7%) auch im direkten Kontakt. Die drei häufigsten Kommunikationsmittel sind Telefon (87%), E-Mail (79%) und Post (76%). Im Vergleich zur Erhebung des Schulportals bzw. zu Lehrkräften an anderen Schulformen zeigt sich insbesondere ein Unterschied in der häufigen Nutzung des Telefons, das z. B. an Grundschulen nur von 54 % der Lehrkräfte oder an Gymnasien nur von 27 % genutzt wird. Als weitere digitale Medien werden von etwa einem Drittel der Lehrkräfte im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung auch Messengerdienste (27%) sowie Videotelefonie (35%) verwendet. Lehrkräfte an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung erreichen auf den genannten Kommunikationswegen besonders viele ihrer Schülerinnen und Schüler: 75 % der Lehrkräfte, die auf die Frage geantwortet haben, mit wie vielen ihrer Schülerinnen und Schüler sie in Kontakt stehen, geben an, dass sie mit mehr als der Hälfte regelmäßig Kontakt haben. Telefon, E-Mail und Post werden parallel je zumeist einmal die Woche genutzt, sodass sich zusammengenommen drei bis vier Kontakte pro Woche ergeben. Knapp ein Drittel nutzt insbesondere das Telefon auch häufiger (zwei- bis dreimal pro Woche) und eine kleine Gruppe von 22 Lehrkräften berichtet, dass sie täglich telefonischen Kontakt aufnimmt.

Fragestellung 2: Wie werden Aufgaben während der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 an Schülerinnen und Schülern übermittelt und welche Unterrichtsinhalte in diesen Aufgaben fokussiert?

Die häufige Nutzung des Postwegs zur Kommunikation an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Vergleich zu anderen Schularten (Fragestellung 1) bedingt sich vermutlich dadurch, dass Lehrkräfte im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung besonders häufig auch Aufgaben per Post übermitteln und im Zuge dessen mutmaßlich auch ergänzend über diesen Weg kommunizieren. Zur Aufgabenübermittlung werden von zwei Drittel E-Mail (67%) sowie ca. von einem Drittel auch digitale Lern- und Arbeitsplattformen (28%) und andere digitale Angebote wie z. B. Lernapps (36%) genutzt. Ein großer Anteil von 86 % verwendet Papierausdrucke sowie 32 % ergänzend haptische Medien, die durch die Post überbracht werden, sofern sie nicht persönlich übergeben bzw. in der Schule abgeholt

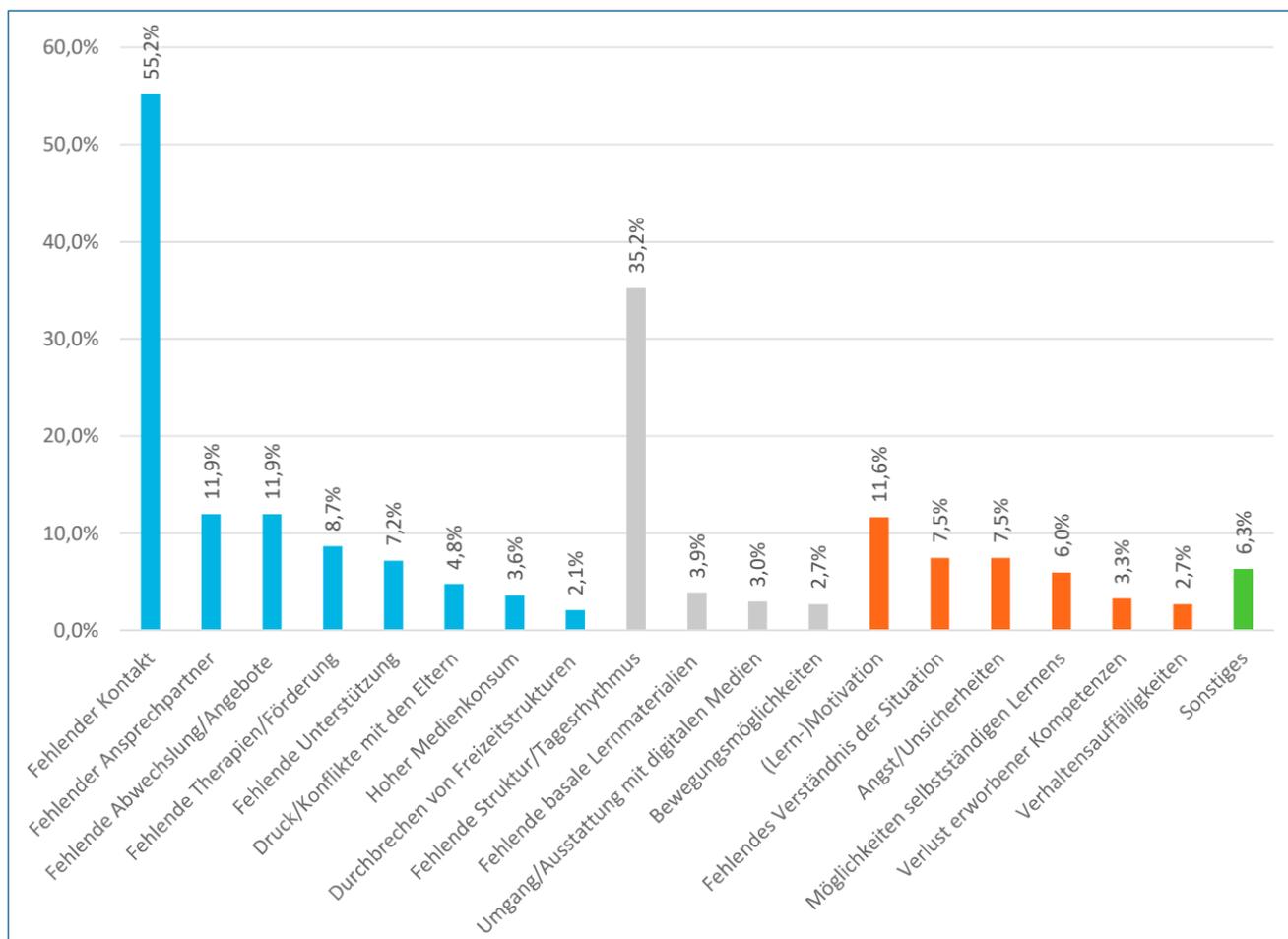
Ergebnisse

werden (vgl. Ratz, Reuter, Schwab, Siegemund, Schenk, Ullrich & Wieser, 2020). In Bezug auf die Unterrichtsinhalte gibt knapp die Hälfte der Lehrkräfte an, an den Inhalten wie im „gewöhnlichen“ Unterricht zu arbeiten und sich hierbei vorrangig auf Übungsaufgaben zu fokussieren (77,9%). Immerhin ein knappes Drittel (29,1%) vermittelt Inhalte, die spezifisch und direkt mit der Corona-Pandemie im Zusammenhang stehen.

Fragestellung 3 zu Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schülern an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung während der Schulschließungen

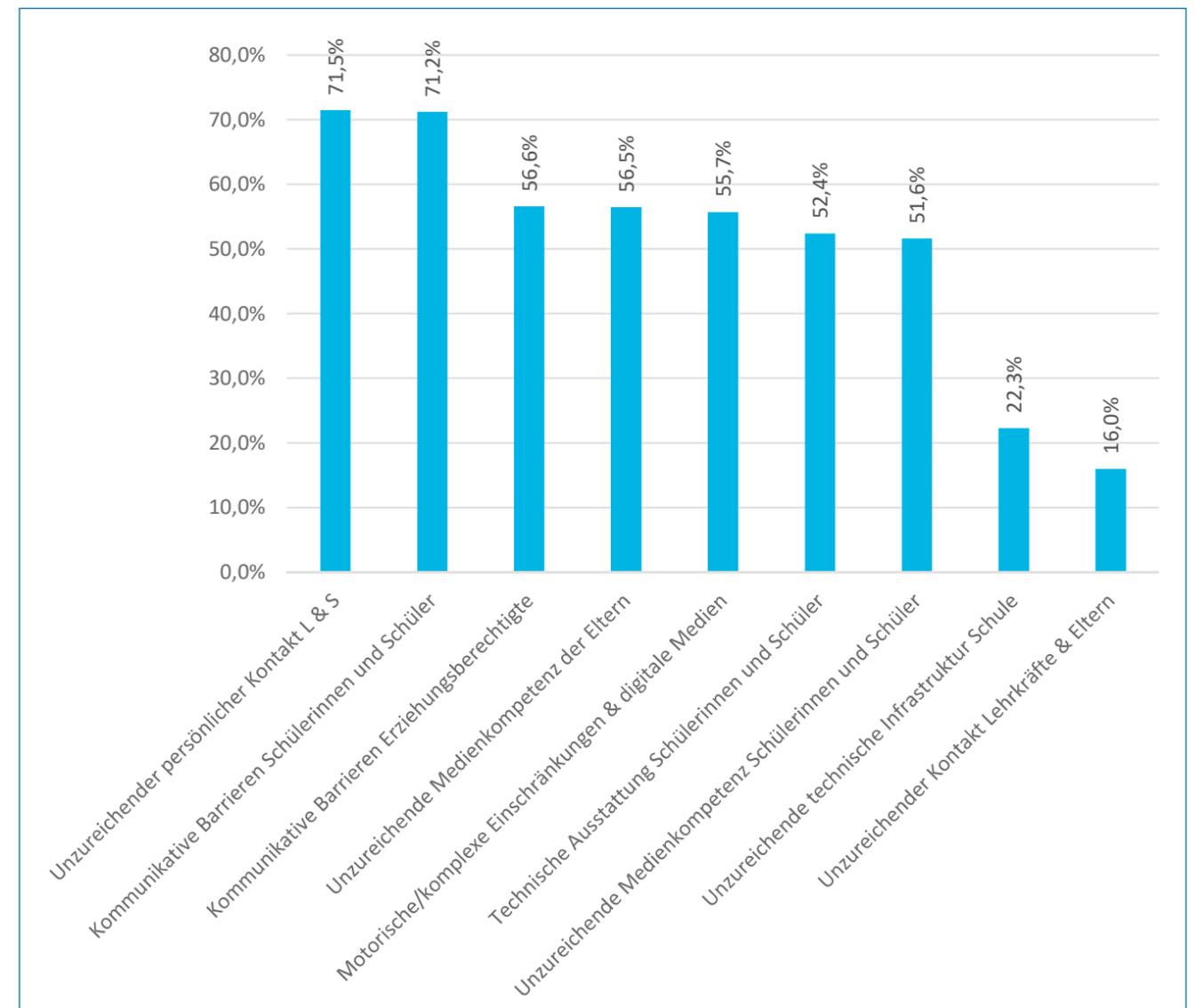
Von 335 Lehrkräften wurde jeweils eine oder mehrere Vermutungen zu den größten Schwierigkeiten abgegeben, die 643 Codes zugeordnet wurden. Diese verteilen sich auf 19 Sub- und vier Hauptkategorien (Abb. 1). Die Interrater-Reliabilität für die Subskalen erreicht bei dieser Fragestellung einen sehr hohen Wert (FleissKappa = .815; .081 – 1.00 = „almost perfect“; Landis, J., & Koch, G. (1977). Auf der Ebene der Hauptkategorien werden die sozialen Situationsfaktoren von den befragten Lehrkräften mit Abstand am häufigsten (ca. 75%; unabhängig von Mehrfachnennungen von Subkategorien) genannt. Diese umfassen die acht in Abbildung 1 blau gefärbten Subkategorien. Am häufigsten werden die fehlenden sozialen Kontakte während der Schulschließungen (55,2%) als Schwierigkeit gesehen. Die Beschreibung der Kategorie umfasst sowohl den expliziten Mangel an Kontakten zu Gleichaltrigen, als auch fehlende außerfamiliäre Kontakte im weiteren Sinne. Weitere Schwierigkeiten betreffen mit je ca. 12% fehlende Ansprechpersonen sowie die „Fehlende Abwechslung, fehlende Angebote und daraus resultierende Langeweile“.

Abb. 1:
Häufigkeiten der Nennungen der einzelnen Subkategorien mit Bezug auf die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler.
Blau: soziale Situationsfaktoren;
grau: materiell-räumliche Situationsfaktoren;
orange: personenbezogene Faktoren



Materiell-räumlich-zeitliche Situationsfaktoren mit Fokus auf die häusliche Situation (Hauptkategorie M, grau eingefärbt) werden von insgesamt ca. 43% der Lehrkräfte benannt. Die fehlende Struktur bzw. der fehlende Tagesrhythmus werden in diesem Bereich mit 35% am häufigsten genannt. Die Beschreibung der Kategorie umfasst das Fehlen einer klaren Tagesstruktur, den Wegfall von Ritualen und Regeln und die fehlende Strukturierung des Lernprozesses.

Personenbezogene Faktoren auf Seiten der Schülerinnen und Schüler selbst (Hauptkategorie P, orange eingefärbt), mit Fokus auf deren affektive Reaktionen sowie Aspekte des Kompetenzerwerbs, werden von ca. einem Drittel als besondere Schwierigkeiten angesehen. Auf der Ebene der Subkategorien betreffen hierbei ca. 12% der Antworten die sinkende (Lern-)Motivation. Das Item „Wodurch sehen Sie die Teilhabe Ihrer Schülerinnen und Schüler an Ihrem Unterricht in der aktuellen Krise besonders gefährdet?“ unterstellt zwar bereits, dass entsprechende Gefährdungen bestehen, die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen ist dennoch als sehr hoch zu bezeichnen, insbesondere weil die angeführten Gefährdungen im offenen Format nicht oder nur selten benannt werden.



Während Lehrkräfte im offenen Aufgabenformat den fehlenden Kontakt innerhalb der Schülerschaft hervorheben und hierbei vermutlich deren persönliches Wohlbefinden im Auge haben, sehen Lehrkräfte den fehlenden persönlichen Kontakt zu ihrer eigenen Person als die größte Hürde für die Teilhabe an Unterrichtsprozessen (71,5%, Abb. 2). Die explizite Frage nach dem „persönlichen“ Kontakt trägt mutmaßlich zur Bejahung dieser Aussage bei, insofern dass auch die eingeschränkten kommunikativen Kompetenzen häufig als Gefährdung bestätigt werden (71,5%) und diese vermutlich in etablierten Kommunikationsstrukturen im Präsenzunterricht besser kompensiert werden können. Weitere Gefährdungen, die von über 50% der Lehrkräfte bejaht werden, betreffen kommunikative Barrieren im Kontakt mit den Eltern (56,6%), die unzureichende Medienkompetenz der Eltern (56,5%) wie auch der Schülerschaft (51,6%), deren motorischen oder komplexen Einschränkungen, welche die Nutzung digitaler Medien

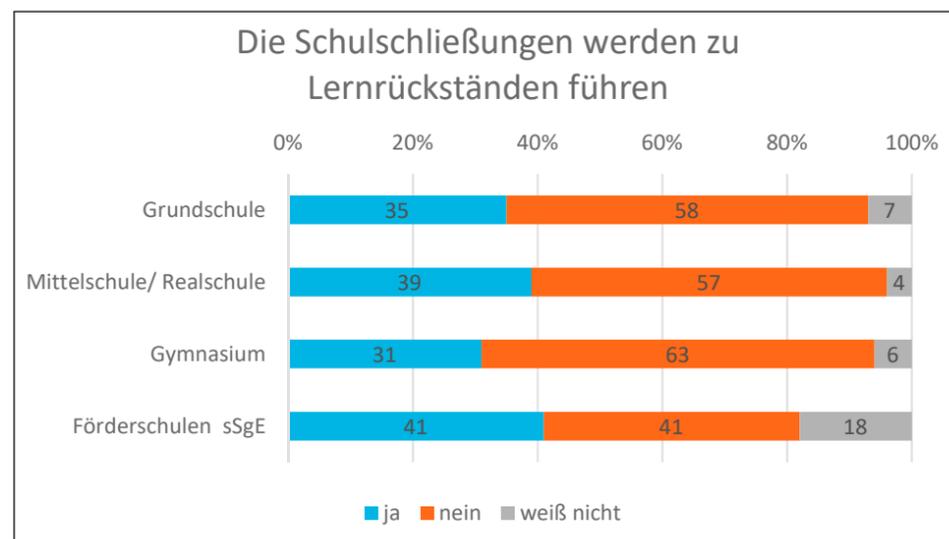
Abb. 2:
Häufigkeiten der Wahl vorgegebener Antworten zu Gefährdungen der Teilhabe

erschweren (55,7%) sowie deren unzureichende technische Ausstattung (52,4%). Die Tatsache, dass die Kompetenzen der Eltern im Umgang mit technischen Medien häufiger bejaht werden als jene der Schülerinnen und Schüler, erklärt sich vermutlich darüber, dass – wie bereits berichtet – der Kontakt zur Schule häufig über die Eltern läuft.

Dass Lehrkräfte große Gefahren für die Teilhabe am Unterricht sehen, unterstreichen die Zustimmungswerte zu den als Selbstwirksamkeitserwartungen formulierten Antwortoptionen zu sozialer Ungleichheit und zur Teilnahme am Unterricht. Nur 28,3%, also weniger als ein Drittel der Lehrkräfte, stimmen der Aussage zu „Es gelingt mir innerhalb meines Unterrichts, alle meine Schülerinnen und Schüler zu erreichen“. Die Bedeutung klassischer Kommunikationsformen wird durch die geringe Zustimmung zur Aussage „Mir gelingt es, den Schülerinnen und Schülern den Unterrichtsstoff mit digitalen Lernmaterialien zu vermitteln“ deutlich, die nur von knapp 15%, d. h. nur etwa jeder siebten Lehrkraft bejaht wird. Zu dieser pessimistischen Einschätzung tragen sicherlich auch die zuvor benannten Gefährdungen bei, die die Medienkompetenzen und die technische Ausstattung in den Familien betreffen (vgl. Abb. 2). In die gleiche Richtung gehen die geringen Zustimmungswerte zur Aussage „Ich kann benachteiligte Schülerinnen und Schüler (z. B. durch soziale, kulturelle oder technologische Benachteiligungen) gesondert berücksichtigen“, die ebenfalls nur von etwa jeder sechsten Lehrkraft bejaht wird (16,8%). Dies erscheint plausibel, da die Kommunikation häufig über die Eltern läuft, sich hier häufig Barrieren auftun und zusätzlich die technische Ausstattung und der Umgang mit digitalen Medien in einigen Familien als Gefährdung für die Teilhabe am Unterricht beschrieben werden.

Auf Grundlage der bereits berichteten Schwierigkeiten, die Lehrkräfte in dieser Situation sehen, verwundert nicht, dass Lehrkräfte an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung die Aussage „Die Schulschließungen werden zu Lernrückständen führen“ deutlich seltener verneinen (41%) als Lehrkräfte anderer Schulen (vgl. Abb. 3.). Während die Anzahl der Bejahungen zumindest die der Lehrkräfte der anderen Schulformen nur leicht überschreitet, findet sich unter den Lehrkräften an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eine besonders große Gruppe, die die Option „weiß nicht“ auswählt und damit ihre Unsicherheit ausdrückt. Ein Chi-Quadrat-Test wurde zwischen den beiden Gruppen dem Lehramt Sonderpädagogik und der Allgemeinen Schule (Daten des Schulportals) im Hinblick auf die Einschätzung der Lernrückstände durchgeführt. Im Ergebnis zeigt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang. Relevanter ist allerdings die Größe der Effektstärke Cramér's $V = .275$, die nach Cohen (1988) allerdings nur als kleiner Effekt an der Grenze zu einem mittleren Effekt interpretiert werden sollte ($\chi^2(2) = 107.81, p < .001, V = .275$). Dieser Effekt ist dennoch beachtenswert, da der kontinuierliche Lernfortschritt entsprechend den curricularen Lernzielen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung gar nicht erwartet

Abb. 3: Häufigkeiten und Prozentzahlen der Zustimmung zur Aussage „Die Schulschließungen werden zu Lernrückständen führen“



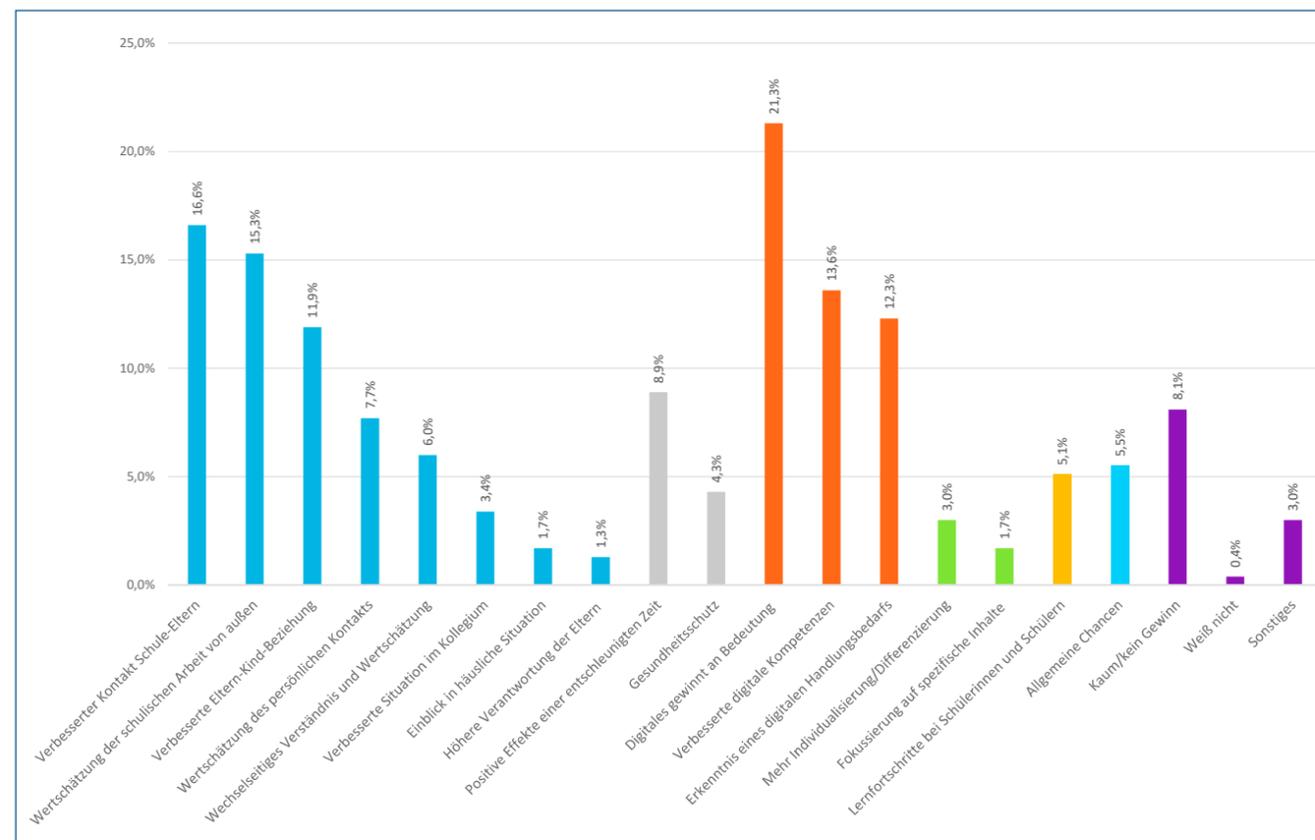
wird und denkbare individuelle Lernfortschritte im Elternhaus im lebenspraktischen Bereich im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eher als bedeutsamer Lernfortschritt gewertet werden können als an Allgemeinen Schulen.

Aus der Betrachtung der Ergebnisse des Items mit offenem Antwortformat „Wo vermuten Sie auf Seiten der Eltern aktuell die größten Schwierigkeiten?“ ergeben sich zusätzliche Hinweise, warum Lehrkräfte an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung die Lernentwicklungen ihrer Schülerschaft für besonders gefährdet halten. Unter den spezifischen Belastungen wird mit deutlichem Abstand das Unterrichten des Kindes von etwa einem Drittel (32,4%) der Lehrkräfte benannt, während andere Schwierigkeiten wie z. B. eine mögliche 24-Stunden-Betreuung (15,3%) oder Überforderung im Bereich der Erziehung (10,3%) weitaus seltener benannt werden. Lehrkräfte sehen somit Eltern insbesondere im Kerngeschäft von Schule, d. h. dem Unterrichten, überfordert.

Fragestellung 4 zu möglichen Gewinnen aus Sicht der Lehrkräfte im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung aus der Zeit der Schulhausschließungen

Mit der offenen Fragestellung „Worin liegt Ihrer Meinung nach der Gewinn, der aus der Zeit der Schulschließungen gezogen werden kann?“ wurde direkt nach positiven Schlussfolgerungen aus der Zeit der Schulschließungen gefragt. Die Interrater-Reliabilität für die Subskalen erreicht bei dieser Fragestellung einen guten Wert (FleissKappa = .799; .61 – .80 = „Substantial“; Landis & Koch, 1977).

Abb. 4: vermutete Gewinne aus Sicht der Lehrkräfte (Hauptkategorien von links nach rechts: soziale Beziehungen, Wohlbefinden und Gesundheit, Digitalisierung, Unterrichtsmethoden und -inhalte, Lernfortschritte Schülerinnen und Schüler (nicht digital), allgemeine Chancen, Anderer)



Lehrkräfte sehen die größten Chancen innerhalb der Hauptkategorie Soziale Beziehungen, die von der Hälfte (49,8%) angesprochen wird. Auf der Ebene der Subkategorien wird deutlich, dass sich dieses nicht auf die eigene Beziehung zur Schülerschaft bezieht, sondern insbesondere auf die verbesserte Kommunikation mit den Eltern (11,0%, Abb. 4) und die Wahrnehmung von Wertschätzung für die eigene Arbeit sowohl durch die Eltern als auch in der öffentlichen Wahrnehmung (10,1%). Die zweithäufigste Hauptkategorie (41,3%) beinhaltet verschiedene Aspekte der Digitalisierung. Am häufigsten finden sich auf der Ebene der Subkategorien Aussagen, die

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Diskussion

eine allgemeine Ausweitung von digitalen Medien positiv bewerten (21,3%). Die Verbesserung der digitalen Kompetenzen (zumeist ohne Spezifizierung der Personengruppe) benennen 13,6% aller Lehrkräfte sowie 12,3% die Erkenntnis eines digitalen Handlungsbedarfs.

Lehrkräfte und ihre Schülerschaft des sonderpädagogischen Schwerpunkts Geistige Entwicklung stehen während der Schulschließungen einer weitgehend verhinderten Förderschulpraxis gegenüber, deren etablierte Routinen und Konzepte sich im Fernunterricht nicht aufrechterhalten lassen. Durch eine besonders häufige Nutzung des Telefons, das ähnlich einer Präsenz-situation responsivere Gesprächssituationen (Stinkes, 2008) ermöglicht und durch die häufige Übermittlung von Aufgaben auf analogen Medien per Post, wird der Versuch unternommen, Elemente einer etablierten Praxis in den Fernunterricht zu übertragen. Doch auf diesem Weg finden sich offensichtlich viele Kommunikationsbarrieren, weshalb die stellvertretervermittelte Kommunikation zur Schülerschaft über deren Eltern den größten Teil der Kommunikation ausmacht. Damit geht eine gravierende Verschiebung in der systemischen Schüler-Lehrer-Eltern-Konstellation einher. Eltern, die in der Regel die Rolle der Systembeobachtenden außerhalb des Unterrichtsgeschehens innehaben (Schorch, 2004), werden zum „Dreh-und-Angel-Punkt“ im Unterrichtsgefüge. Dies wirft die Schülerinnen und Schüler zurück in eine paternalistische Abhängigkeitsrolle, die die in den letzten Jahrzehnten entwickelten Unterrichtspraktiken im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung sehr erfolgreich zu verringern versucht hatten.

Lehrkräfte halten Eltern allerdings mit dem Unterrichten für überfordert, weil dieses einerseits nicht mit anderen Aufgaben wie z. B. der eigenen Berufstätigkeit zu vereinbaren ist und andererseits das Unterrichten selbst als große Schwierigkeit für die Eltern wahrgenommen wird. Dass in der Kommunikation mit den Eltern gleichzeitig auch die größten Gewinne aus der Krise gesehen werden, verweist darauf, dass an dieser Stelle eine mögliche Disruption mit einem ihr innewohnenden Innovationspotential liegen könnte. Während der Schulschließungen neu entdeckte Kommunikationsmöglichkeiten, z. B. Videokonferenzen, können den Eltern erweiterte Einblicke in den Schulunterricht ermöglichen. Ob die Lehrkräfte tatsächlich bereit sind, den Eltern vermehrt Einblick in die eigene Unterrichtstätigkeit zu gewähren, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Dass solche Einblicke auch vor Vorurteilen schützen und im Gegenteil Anerkennung nach sich ziehen können, wurde vielen Lehrkräften deutlich, allerdings aus der eigenen Annahme der Überforderung der Eltern mit dem Unterrichten eigener Kinder. Im Gegenzug benennen Lehrkräfte den fehlenden persönlichen Kontakt zu ihnen selbst als größte Gefahr für die Teilhabe ihrer Schülerschaft am Unterricht. Dieses deckt sich mit Umfrageergebnissen von Eickelmann und Drossel (2020), die deutlich herausstellen, dass Lehrkräfte (86,5% der Befragten an Allgemeinen Schulen) persönlichen Kontakt und Beziehung zwischen Lehrenden und deren Lernenden als essentielles Moment von Schule erachten (ebd., S. 15). In dem Maße wie Eltern wieder in die Rolle der beurteilenden und eventuell auch kritisierenden Systembeobachtenden zurückkehren, könnte die Motivation, vermehrt Einblicke in die eigene Tätigkeit zu geben, sich auch wieder abschwächen.

Die von den Lehrkräften benannten größten Schwierigkeiten auf Seiten der Schülerschaft bieten auf den ersten Blick wenig Anlass zur Diskussion. Aus der vermuteten Innenperspektive wird vor allem der fehlende Kontakt zu Mitschülerinnen und Mitschülern benannt. Das erscheint insofern plausibel, als dass dieser Kontakt nicht in gewohnter Präsenzform stattfinden kann und ein Großteil der Schülerschaft nur mit Einschränkungen alternative Kommunikationswege wie z. B. Messengerdienste nutzen kann. Die vorliegenden Entwicklungsbesonderheiten zusammen mit einer Unterrichtung in Förderschulen (zumeist nicht im direkten Einzugsgebiet des eigenen Wohnorts) führen mutmaßlich auch zu weniger Freundschaften in der Nachbarschaft, die für viele normalerweise durch soziale Kontakte in Heilpädagogischen Tagesstätten kompensiert werden. Die erhebliche Einschränkung von Kontakten betrifft grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen, die Schülerschaft dieses sonderpädagogischen Schwerpunkts ist durch Barrieren in der Mobilität und in der Bedienung sozialer Medien jedoch stärker betroffen.

Als weitere Schwierigkeiten wird der Wegfall von (Tages-)Strukturen und Routinen benannt. Diese stabilisierenden Momente brechen mit den Schulschließungen in großen Teilen weg, was zu einer Belastung für den Personenkreis, wie für sein Umfeld werden kann (Patel, 2020). Die erhöhte Vulnerabilität der psychischen Gesundheit von Menschen mit geistiger Behinderung verstärkt die Wahrscheinlichkeit, dass sich bestehende Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten durch Maßnahmen der Pandemie verschärfen bzw. deren Entstehung begünstigen (Aishworiya & Kang, 2020). Die gewohnte Strukturierung des Lernprozesses im regulären Präsenzunterricht, die durch die Betreuung in kleinen Klassen abgesichert wird, fällt ebenso weg bzw. wird den – nach Ansicht der Lehrkräfte – überforderten Eltern aufgebürdet und kann in Folge große Risiken für die Lernentwicklung bergen. Besonders diskussionswürdig erscheint im Hinblick auf diese Schülerschaft das Thema Digitalisierung, das sich als eine disruptive Innovation erweisen könnte. An Innovationsgeist fehlt es der Thematik sicherlich nicht, es stellt sich nur die Frage, ob diese auch als Antwort auf Herausforderungen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung beurteilt wird bzw. nachhaltig Unterrichtspraktiken in innovativer Weise unterstützen kann. So sehen nur 15% der Befragten ihre Lernenden zum aktuellen Zeitpunkt durch angemessene digitale Angebote versorgt, wobei insbesondere Überforderungssituationen in den Familien eine große Rolle spielen. Fehlende technische Voraussetzungen, z. B. nicht vorhandene Endgeräte, sind ein Aspekt. Aber auch die fehlende schulische Ausstattung und im Weiteren auch grundlegende Barrieren für die Schülerschaft mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in der Steuerbarkeit oder Wahrnehmung von digital vermittelten Inhalten scheinen vielfach erkannt zu werden. Somit fehlt es an der notwendigen Barrierefreiheit, die die spezifischen Bedarfe der Schülerschaft im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung berücksichtigt.

Ein wichtiges Ergebnis der vorliegenden Studie liegt aber darin, dass seltener grundsätzliche als eher konkrete und damit prinzipiell überwindbare Barrieren für den Einsatz genannt werden. Diese Interpretation wird von dem Ergebnis gestützt, dass über 40% der Lehrkräfte in einem offenen Antwortformat explizit die vermehrte Nutzung von digitalen Angeboten als Gewinn aus der Krise benennen, sodass digitale Medien im Unterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eher als eine Herausforderung für die Zukunft als ein Widerspruch zu verstehen sind. Dabei zeigen die Antworten auch, dass die Bereitschaft zur vermehrten Nutzung bei den Lehrkräften überwiegend vorhanden ist (Ratz et al., 2020) und die Schulschließungen auch im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bereits zu einer vermehrten Nutzung digitaler Lernformate geführt haben. Ob diese Nutzung allerdings nachhaltige Wirkung zeigt, entscheidet sich nach dem theoretischen Ansatz der disruptiven Innovation durch die Effizienz in der Lösung (unterrichts-)praktischer Herausforderungen auch unter Bedingungen der Präsenzlehre. Die große Diskrepanz zu etablierten Praktiken im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung sowie Schwachstellen in der Nutzerfreundlichkeit und die fehlende Adaptivität für die Schülerschaft mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung auf dem Markt befindlicher Anwendungen lassen dieses als fragwürdig erscheinen. Aus einer optimistischeren Perspektive könnte man allerdings vermuten, dass (noch zu entwickelnde) Angebote mit deutlich geringeren Barrieren in der Nutzung für diese Schülerschaft in der Praxis auf weniger Vorbehalte stoßen würden, als bislang vermutet und solche Angebote in dem Maße, wie sie sich in der Praxis bewähren würden, nach und nach in den Rang einer disruptiven Innovation aufsteigen könnten. Ein enormes innovatives Potential in der „Produktentwicklung“, welches noch nicht erkannt wurde und schlichtweg nicht genutzt wird, wird zumindest von den Autorinnen und Autoren der vorliegenden Studie angenommen.

Limitationen der Studie

Beim Design der vorliegenden Studie wurde großer Wert darauf gelegt, ein Bild zum Zeitpunkt geltender Restriktionen abzufragen. Dem kurzen Zeitraum zum Entwerfen des Fragebogens sowie der Datenerhebung ist es geschuldet, dass die Ergebnisse nur eingeschränkte Aussagekraft besitzen. So wurde bei der Fragebogenkonstruktion auf übliche zeitintensive Konstruktions-schritte (vgl. Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2010) wie ein Pretest oder ausführliche Abwä-

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Schlüsselwörter

Covid-19, Corona, Digitalisierung, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, Unterricht

Abstract

This online survey examines the situation of pupils with intellectual disabilities (ID) during the closure of schools throughout the covid-19 pandemic. 391 teachers responded on how they appreciated the educational reality during this period and on difficulties they noticed. Parallels to a study by "Deutsches Schulportal" (2020) allowed for a comparison with teachers in regular schools. Additional questions in an open format were analysed via content analysis and revealed further insights. The discussion of this particular situation as "Disruptive Innovation" (Christensen, Grossmann & Hwang, 2009; Christensen, McDonald, Altman & Palmer, 2018, S. 1069) implies possible perspectives for education and teaching of pupils with ID, reaching beyond the corona crisis.

Keywords

Covid-19, digitalisation, intellectual disability, schools, education

gungen und Erprobungen zu Layout und Ratingformen verzichtet. Die Singularität der Schulschließungen als einmaliges Ereignis erschwert das übliche Generieren von Forschungsfragen und Hypothesen aus dem bereits vorliegenden Forschungsstand. Im Nachhinein wäre entsprechend dem damit gegebenen explorativen Charakter der Studie für weitere Items ein offenes Antwortformat möglicherweise angemessener gewesen.

Fazit

Es zeigt sich, dass Pädagogik und Unterricht gerade im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung dringend auf Kontakt und Präsenz angewiesen sind. Die Lehrkräfte erkennen eine ambivalente Situation: Einerseits wird durch die fundamentale Scharnierstelle der Eltern in der Situation geschlossener Schulen deutlich, dass wichtige Erfolge der Selbstbestimmung und der selbstständigen Teilhabe der Schülerinnen und Schüler in den vergangenen Jahrzehnten durch eine neue Paternalisierung in Gefahr sind; andererseits erfährt die pädagogische Arbeit gerade durch die erzwungene Kommunikation mit den Eltern eine ungeahnte Anerkennung. Es wird darauf ankommen, das eine zu vermeiden und das andere zu erhalten. Das Ergebnis der Disruption als Innovationspotential für die Digitalisierung

erscheint uns besonders spannend. Und die Lehrkräfte sehen zu großen Teilen gerade darin künftige Chancen. Digitalisierung ist keineswegs per se eine didaktische Lösung, sondern sie ist davon abhängig, wie sie gestaltet werden kann, und die derzeitigen Möglichkeiten digitalen Lernens sind für diese Schülerschaft keinesfalls hinreichend. Dies bezieht sich sowohl auf das Verständnis von Lernen, das in den meisten Lernapps als wenig ambitioniertes induktives Lernen umgesetzt wird. Auch hier stehen viele wichtige und hart errungene Erfolge auf dem Spiel, wenn man nur als Beispiel an aktiv-entdeckendes Lernen denkt. Andererseits stellen sich in der Digitalisierung ganz neue Formen von Barrieren dar, die gerade für die Schülerschaft mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung geradezu brutal sind. Beides, das digitale Lernen mit einem substantiellen und angemessenen Lernbegriff, als auch eine weitestgehende Barrierefreiheit, sehen wir als essentielle Forschungs- und Entwicklungsaufgaben der Didaktik für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung an.

Literatur

- Ackeren, I.v., Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *Die deutsche Schule*, 112 (2), S. 245-248.
- Aishworiya, R. & Kang, Y. Q. (2020). Including Children with Developmental Disabilities in the Equation During this COVID-19 Pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi.org/10.1007/s10803-020-04670-6
- Anders, F. (2020, 15. April). *Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht, Schulbarometer Spezial*. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutscheschulbarometer-spezial-corona-krise/> [04.08.2020]
- Bayerische Staatskanzlei (2021). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. Verfügbar unter https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2233_1_UK_154>true?AspxAutoDetectCookieSupport=1 [16.04.2021]
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019). *Bayerns Schulen in Zahlen 2018/2019*. Reihe A, Bildungsstatistik, Heft 67. München: Appel & Klinger. Verfügbar unter https://www.km.bayern.de/download/4051_Bayerns-Schulen-in-Zahlen-2018-2019.pdf [16.04.2021]
- Bilz, L. (2020). *Schulschließungen und digitaler Heimunterricht. Eine Sonderauswertung der HBSC-Studie Brandenburg 2018 („Health Behaviour in School-aged-Children“) zu familiären Rahmenbedingungen im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg*. Verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-btu/frontdoor/index/index/docId/5169> [21.10.2020]

- Christensen, C. M., Grossmann, J. H. & Hwang, J. (2009). *The innovator's prescription: A disruptive solution for health care*. New York: McGraw Hill. Verfügbar unter <https://learning.oreilly.com/library/view/the-innovators-prescription/9780071592093/cover.html> [05.10.2020]
- Christensen, C.M., McDonald, R., Altman, E.J. & Palmer, J.E. (2018). Disruptive Innovation: An intellectual history and directions for future research. *Journal of Management Studies*, 55 (7), S. 1043-1078, doi: 10.1111/joms.12349
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Danzer, A., Danzer, N., Felfe de Ormeno, C., Spieß, K., Wiederholt, S. & Wößmann, L. (2020). *Bildung ermöglichen! Unterricht und frühkindliches Lernen trotz geschlossener Schulen und Kitas*. Verfügbar unter https://www.ifo.de/DocDL/2020_05_04_W%C3%B6%C3%9Fmann_et_al.pdf [16.06.2020]
- Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (2012). *Einschätzung von Verhalten bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. In: W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Oberhausen: ATHENA.
- Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (2012). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Oberhausen: ATHENA.
- Eckert, T. (1999). Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (2. überarb. und akt. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland-Studie_Schule_auf_Distanz.pdf [16.04.2021]
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4-48.
- Flynn, S., Hulbert-Williams, N., Hulbert-Williams, L. & Bramwell, R. (2015). Psychological experiences of chronic illness in individuals with an intellectual disability: A systematic review of the literature. *Journal of intellectual disabilities*, 19(2), 178-194. doi.org/10.1177/1744629514565680
- Franzen, A. (2014). *Antwortskalen in standardisierten Befragungen*. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 701-711). Wiesbaden: Springer.
- Frith, U. (1986). *Psychologische Aspekte orthographischen Wissens*. In G. Augst (Hrsg.), *New Trends in Graphemics and Orthography* (S. 218-233). Berlin: De Gruyter.
- Häußler, M. (2015). *Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann und B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 16* (S. 37-60). Münster: Waxmann.
- Kennedy, H., Evans, S. & Thomas, S. (2011). Can the web be made accessible for people with intellectual disabilities? *The Information Society*, 27 (1), 29-39. doi.org/10.1080/01972243.2011.534365
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Landis, J. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

- Leiner, D. J. (2019). *SoSci Survey* (Version 3.1.06) [Computer software]. Verfügbar unter <https://www.soscisurvey.de>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. Verfügbar unter: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120_120544-8ksud7oaj2&Title=Education%20responses%20to%20covid-19:%20%20Embracing%20digital%20learning%20and%20online%20collaboration [21.10.2020]
- Patel, K. (2020). Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities. *Asian journal of psychiatry* 54(102273). doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102273
- Pfeffer, W. (1984). Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. Ein Versuch. *Geistige Behinderung*, 2, 101-113.
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beibef 16* (S. 61–78). Münster: Waxmann.
- Ratz, C. (2012). *Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. In W. Dworschak, S. Kannewischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie (S. 111–132). Oberhausen: ATHENA.
- Ratz, C., Reuter, C., Schwab, J., Siegemund-Johannsen, S., Schenk, C., Ullrich, M. & Wieser, L. (2020). Bildungsrealität in Zeiten geschlossener Schulgebäude. Befragungsergebnisse aus dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Spuren*, 4, 4-13.
- Schorch, G. (2004). *Erziehender Unterricht angesichts „Neuer Lernkultur“*. In L. Koch (Hrsg.), Erziehender Unterricht – eine Problemformel (S. 63–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütz, J., Rosenkranz, L., Akko, D. P. & Hergenröder, C. (2020). *Erste Meldung der Pro-BiKri-Studie. Schulunterricht und Hochschullehre trotz Shutdown?* FernUniversität in Hagen. Verfügbar unter https://www.fernuni-hagen.de/zebo/docs/probikri_meldung_1.pdf [29.10.2020]
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2020). Disruptive Innovation! In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beibef 16* (S. 216–229). Münster: Waxmann.
- Speck, O. (2018). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (13. Aufl.). München: Reinhardt.
- Stinkes, U. (2008). *Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen*. In B. Fornfeld (Hrsg.), Menschen mit komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik (S. 82–107). München: Reinhardt.
- Tuffrey-Wine, I., Giatras, N., Butler, G., Cresswell, A., Manners, P. & Bernal, J. (2013). Developing guidelines for disclosure or Non-disclosure of bad news around life-limiting illness and death to people with intellectual disabilities. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 26, 231-242. <https://doi.org/10.1111/jar.12026>
- Wagner, M. & Kannewischer, S. (2012a). *Einschätzung der Schwere der Behinderung nach ICD-10 und des Pflegebedarfs*. In W. Dworschak, S. Kannewischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie (S. 87–98). Oberhausen: ATHENA.

- Wagner, M. & Kannewischer, S. (2012b). Einschätzung der Kompetenzen im Bereich Sprache / Kommunikation. In W. Dworschak, S. Kannewischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie (S. 99–110). Oberhausen: ATHENA.

Dr. Steffen Siegemund-Johannsen
Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung
Wittelsbacher Platz 1
97074 Würzburg
steffen.siegemund-johannsen@uni-wuerzburg.de

Weitere Autorinnen und Autoren (alle mit der gleichen Affiliation):

Dr. Christiane Reuter
Claudia Schenk
Johanna Schwab
Manuel Ullrich
Lydia Wieser
Prof. Dr. Christoph Ratz

 Dieser Artikel ist im Peer-Review-Verfahren erschienen