

**Matthias Hesse**

Allgemeine Sonderschule, Purkersdorf

## Zielbild QMS

### Warum evidenzbasiertes Arbeiten und wirkungsorientierte Steuerung in der Sonderpädagogik wichtig sind

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a85>

Evidenzbasiertes Arbeiten im schulischen Kontext, bzw. evidenzbasiert zu unterrichten, bedeutet, „sich bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts auf Daten, als Beobachtungen und andere empirisch feststellbare Indikatoren (z.B. Tests) zu stützen“ (Helmke et al., 2012). Das österreichische Qualitätsmanagementsystem für Schulen sowie Evaluation und Evidenzbasierung leisten einen großen Beitrag zur wirkungsorientierten Steuerung und Qualitätssicherung – auch oder vielleicht sogar gerade in der Sonderpädagogik. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Hintergrund einer Schulentwicklung, die sich zunehmend der empirischen Forschung (und damit der evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung) in der Praxis zuwendet und vielleicht nicht immer mit „offenen Armen“ und einem „Platz im Herzen der Schulkultur“ begrüßt wird. Es wird der Versuch unternommen, einen ersten Überblick über die Literatur und die Möglichkeiten einer Umsetzung – speziell in der Sonderpädagogik – zu geben und Mut zu machen, sich mit den Möglichkeiten und Chancen der Unterrichtsdiagnostik auseinanderzusetzen.

*QMS, Sonderpädagogik, Qualitätssicherung, Evidenzorientierung*

### Die Perspektive empirischer (Sonder)Pädagogik

Der Qualitätsanspruch in der Schulpädagogik, verschiedene Perspektiven zur Betrachtung des (eigenen) Unterrichts einzunehmen, kann sich in unterschiedlichen Formen zeigen. Ziele sind neben der Reflexion meist die Evaluation und auf Basis dieser Beobachtungen, Erkenntnisse und Befunde, die Weiterentwicklung des pädagogischen Angebotes und der individuellen Unterrichtsplanung. So versteht sich beispielsweise die Resonanzpädagogik (Rosa et al., 2016) als ein primär beziehungs-dynamischer und wirklichkeitsnaher Vertreter in und für Schulentwicklungsprozesse. Resonanz ist stets vom gegenseitigen Austausch geprägt, der Sichtwech-

sel, das Lernen aus der Perspektive der Schüler\*innen zu sehen, ist dabei ein zentrales Element. Die Bedeutung des QMS-Modells und der ihm zugrundeliegenden empirischen Pädagogik von einem Ansatz, der sich primär auf die Beziehungsebene fokussiert herzuleiten, scheint manchen vielleicht fern, doch ist beiden Positionen zunächst der Stellenwert eines Perspektivenwechsels und die Notwendigkeit des Sammelns relevanter Informationen und Beobachtungen (aus Sicht der Schüler\*innen) als Grundlage einer Datenerhebung und Meinungsbildung zum Selbstzweck der Qualitätsentwicklung gemein.

Das berufsimmanente Selbstverständnis reflexiven Denkens in der Sonderpädagogik und das Interesse an einer neuen – faktenbasierten – Perspektive ist eine gute Grundlage für die Implementierung von QMS. Der Programmatik des evidenzbasierten Teils begegnet man an meinem Sonderschulstandort mit einer professionellen Umsetzungsbereitschaft. Die dafür notwendige Rationalität und die Sinnhaftigkeit des Faktenbasierten wird als Quintessenz nicht in Zweifel gezogen, dem damit einhergehenden Mehraufwand, der Methodik und dem Einsatz der Messinstrumente steht man jedoch mit einer zurückhaltenden Nüchternheit gegenüber. Es bleibt in der Autonomie und Zuständigkeit der Schulleitungen eine möglichst große Schnittmenge aus dem realen Nutzen (vgl. das „Kerngeschäft von Schule“ [Helmke & Weinert, 2017, S. 76], hier muss ein Novum im Erkenntnisgewinn über den Unterrichtserfolg der Schüler\*innen erkennbar sein) und der inhaltlichen Auseinandersetzung (wissenschaftlich angeleitet zu agieren, das (Forschungs-)Interesse des Kollegiums für das Prinzip „verstehen – erklären – vorhersagen“ als Kern der evidenzbasierten Perspektive in Unterrichtsanalyse und -entwicklung) herzustellen.

Die Grundintention der sonderpädagogischen Förderung lässt sich nämlich durchaus mit den proklamierten Zielbildern des QMS vergleichen: Das Lernen und die Schüler\*innen werden konsequent in das Zentrum aller Bemühungen gestellt, der Fokus liegt darauf, Entwicklungsprozesse „zielgerichtet, systematisch und evidenzorientiert“ voranzubringen und einen „qualitätsvollen Unterricht“ (vgl. Ziele und Funktionen von QMS; BMBWF, 2020) sicherzustellen. Neu ist es freilich nicht, dass Lehrkräfte Fakten für ihre Einschätzungen vorlegen, Hinweise und Befunde für ihre pädagogisch motivierten Interventionen präsentieren und dass Schulleitungen für eine daten- bzw. evidenzbasierte Grundlage ihrer schulischen Qualitätsentwicklung sorgen. In der Fülle und vor allem in dieser Verbindlichkeit (vgl. QMS Aufgabenprofil, BMBWF, 2020), dass die Kollegien „einzeln und in Lehrenden-Teams daran arbeiten [...], den Unterricht zu reflektieren, lernwirksam zu gestalten und auf Basis qualitativer und quantitativer Daten weiterzuentwickeln“ sollen, hat das QMS-System doch Aufmerksamkeit erregt, sowohl durch die an Konstrukten reiche Sprache als auch die Legitimation allgemeingültiger Standards für alle Schulformen.

### **QMS Zielbild: Lernen und die Wirksamkeit der Interventionen sollen sichtbar bzw. nachvollziehbar somit beweisbar werden!**

QMS als neue Benchmark der (Schul-)Pädagogik: „Der Qualitätsrahmen für Schulen stellt jene Definition und Beschreibung von Schulqualität dar, die im §5 des Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetzes vorgesehen ist. Er ist Teil der Bildungscontrolling-Verordnung und bildet eine verbindliche, inhaltliche Grundlage für das an den Schulen und auf allen Ebenen der Schulverwaltung einzurichtende Qualitätsmanagementsystem.“ (BMBWF, 2020) In unserem Schulsystem bildeten sich zur Evidenzorientierung – d.h. dem Wunsch nach empirischen Befunden und dem Anspruch, dass ein nachgewiesener Zusammenhang zwischen schulischen Interventionen und der (unmittelbar) folgenden Wirksamkeit vorliegt – nationale Standards, der Qualitätsrahmen fasst diese zur Normierung zusammen und vereint die beiden bis dato bestehenden Qualitätsmanagementsysteme von SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) und QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung).

Wir haben dadurch erstmals die Situation, dass sich HTL-Professor\*innen, die sich in der Fachdidaktik vielleicht ebenso als – beispielsweise – Physiker\*innen oder Informatiker\*innen wie Pädagog\*innen begreifen, und Lehrer\*innen von (schwerstmehrfach) behinderten Kindern, die einen permanenten Rollenwechsel von Lehrer\*in, Betreuer\*in und Pfleger\*in bewerkstelligen müssen, derselben Methoden des Qualitätskreislaufs bedienen. Die Auswahl der Test- und Evaluationsinstrumente sowie der pädagogischen Diagnosetools variiert, der Zugang zum evidenzbasierten Ansatz bleibt gleich. Jede Schule benötigt weiterhin ein authentisches, standortbezogenes und an den prioritären Bedürfnissen der Schülerschaft orientiertes Leitbild zur Identifikation. Dennoch sollte die künftige Schulkultur den Qualitätsanspruch in der Umsetzung des Bildungsauftrages sichtbar machen und prinzipiell von evidenzbasierender und weniger von eminenzbasierender Ausrichtung sein.

Statistische Teststärken und vor allem das Sichtbarmachen von Lernwirksamkeit anhand von Effektstärken ist seit J. Cohen (Kriwy & Gross, 2009) und kontextual im Schulsystem seit J. Hattie (Hattie, 2009) eine etablierte Forderung in der Unterrichtsentwicklung und Diagnostik. Datenbasierte Entscheidungen treffen zu wollen, ist ein legitimer Anspruch wissenschaftlichen Denkens und Handelns. Für Bildungs- und Prozessverantwortliche heißt das: Der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften (in Abgrenzung und Wechselwirkung, in einer Synergie zur Evidenzorientierung) kommt eine bedeutende Rolle zu:

Diagnostische Aktivitäten beziehen sich auf die Gewinnung von Informationen [...]. Sie können auf explizite, systematisch oder reflektiert gewonnene sowie methodisch abgesicherte Aussagen (formelle Diagnostik) abzielen oder in subjektiven Einschätzungen, die oft implizit bleiben (informelle Diagnostik), resultieren. (Rost & Sparfeldt, 2018)

Gerade informelle Diagnosen sind nicht durch formelle Diagnosen abgestützt (Schrader & Praetorius, 2018, S. 92) und bieten neben den bekannten Leistungsstanderhebungen und Kompetenzmessungen ein breit gestreutes Forschungs- und praktisches Anwendungsfeld für evidenzbasierte Dokumentation.

### **Braucht die (sonder)pädagogische Praxis einen fundierteren wissenschafts-theoretischen Unterbau? Ist die Evidenzorientierung der Weg zum reversiblen Wissenschafts-Praxis-Transfer und zur wirkungsorientierten Steuerung?**

Selbstverständlich haben auch die Pädagogik Anteile der Wissenschaftstheorie (Kron, 1999) und die Sonder- und Heilpädagogik einen breiten Zugang zu empirischen Forschungsmethoden (Brügelmann, 2002; Janz & Terfloth, 2009; Koch & Ellinger, 2015). Wüst stellt überdies in ihrem Beitrag „Über das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft“ die kritische und polemische Frage: Braucht es die Pädagogik als Wissenschaft? „Eine der wichtigsten Fragen wissenschaftlicher Pädagogik ist die nach dem Wissenschaftscharakter und nach ihrem eigenen Selbstverständnis.“ (Wüst, 2011, S. 1) Wozu benötige es die Pädagogik als Wissenschaft, wenn die Psychologie, die Soziologie, die Neurowissenschaften und die Sozialwissenschaften alle Zusammenhänge erklären können – wie das Lernen in der menschlichen Entwicklung, das Verhalten im sozialen Kontext funktionieren und welche Einflüsse gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen auf unsere Sozialisation haben (vgl. Mikhail, 2011, S. 2). Die Autorin wird hier mit einer sehr speziellen Wissenschaftssicht angeführt, weil dieses Wissenschaftsverständnis kontextual zur aktuellen QMS-Pilotierung ein wiederkehrendes Argument (vgl. Empirieorientierung) in der Diskussion um die Legitimation der Pädagogik als Wissenschaft illustriert:

Wie ist die Pädagogik als Wissenschaft zu rechtfertigen, wenn sie sich nicht an der empirischen Realität orientiert und stattdessen Bildungsideale und Prinzipien hochhält, die zu einem großen Teil mit den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Forderungen an das heutige Bildungssystem kaum vereinbar zu sein scheinen? (ebd., S. 2)

Das QMS leistet daher mit seiner Orientierung an empirischen Belegen und dem immanenten Transparenzanspruch einen evidenten Beitrag zur Versachlichung und Objektivierung. An dieser Stelle wird auch eine der Schulpraxis zugeschriebene Diskrepanz angeführt, dass nämlich die Frage bestehen bleibt, welchen praktischen Mehrwert die Pädagogik – sofern sie sich im Gewand der empirischen Wissenschaft präsentiert – für die handelnden Pädagog\*innen bereithält, wenn sie keine konkreten Handlungsanweisungen oder unmittelbar umsetzbaren Regeln bieten kann (ebd., S. 2f).

Es scheint zunächst nicht konsequent möglich zu sein, ein Postulat wie die Wertneutralität der Wissenschaft (quasi als „Nordstern“ zur inhaltlichen Ausrichtung) und die Reduktion der Forschungsgrundlage auf Tatsachen und Empirie nach Max Weber mit dem pädagogischen Auftrag (unter Berücksichtigung deren Bezugnahme auf normative Aspekte und Einhaltung von Sollenssätzen der Normethik) zu vereinbaren. Der wissenschaftliche Anspruch und der Versuch, pädagogische Entscheidungen evidenzbasiert begründen zu können, darf in diesem Zusammenhang aber nicht missverstanden werden, „sie zielt nicht auf die Durchsetzung und Vermittlung bestimmter Normen und Werte, untersucht nicht nur das ‚Wie?‘ von Erziehung und Unterricht (Didaktik und Methodik), vielmehr unterzieht sie sowohl die in der Praxis auftretenden Phänomene und deren Begründung als auch ihren eigenen Wissenschaftsanspruch und ihre Methoden fortwährend einer kritischen Prüfung.“ (Heitger, 1981, S. 39f., Wüst,

2011, S. 7) Die Pädagogik definiert sich also nicht vorrangig über die Beschreibung der Bildungsprozesse und deren Zusammenhänge, sie entfaltet sich in der mehrdimensionalen, pädagogischen Gestaltung des Schulalltages, der Planung und Evaluation des Unterrichts und auf dieser Basis in der Umsetzung lernförderlicher Interventionen. Alleine das Wissen und die Möglichkeit, ein Lerndefizit sichtbar zu machen, ist noch keine pädagogische Intervention, die evidenzbasierte Pädagogik hilft uns lediglich, einen breiten Kenntnisstand und eine erste Prognose für die Förderplanung zu haben. Gerade für Sonderpädagog\*innen wird hier eine fundierte Basis für die inhaltliche Ausrichtung der stark individualisierten Zielsetzungen der einzelnen Schüler\*innen geschaffen.

Ebenso wird dieser (Qualitäts)Anspruch, eine „wissenschaftlich fundierte Rückbesinnung auf den Unterricht“ zuzulassen, bei Andreas Helmke deutlich:

Nach dem „TIMSS-Schock“ und der „PISA-Katastrophe“ hat die Bildungspolitik eine folgenreiche empirische Wende vollzogen. Die damit verbundene Orientierung auf nachweisbare Wirkungen ist nicht mehr rückgängig zu machen. Schule und Unterricht müssen sich daran messen lassen, welchen nachweislichen Ertrag sie bei ihrer Klientel, den Schülerinnen und Schülern, erzielen. Darüber sind sich Bildungspolitiker, maßgebliche Vertreter der Schulpraxis, Elternverbände und nicht zuletzt auch die Bildungsforschung einig. Mit den alten Parolen und Floskeln vom Typ „Die Sau wird vom Wiegen nicht fetter“ oder „Nicht vermessen, sondern entwickeln!“ lässt sich heutzutage nicht mehr punkten, weil eigentlich klar ist: Wir brauchen beides! (Helmke & Weinert, 2017, S. 14)

Ahrbeck und Koch nähern sich dem Thema hierbei für die Sonderpädagogik kritischer, zumindest bezüglich der „Ankunft in der Praxis evidenzbasierten Arbeitens“ differenzierter. In „Evidenzbasierte Pädagogik – Sonderpädagogische Einwände“ wird das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis untersucht, Koch nimmt dies in ihrem Beitrag als Anlass zur Frage: „Die Evidenzbasierte Pädagogik ist in der Praxis der Sonderpädagogik angekommen – aber wie kommt sie dort an?“

Entscheidend für die Realisierung einer evidenzbasierten Praxis sind „Implementation und Transfer evidenzbasierten Wissens in die Praxis.“ (Ahrbeck et al., 2016, S. 29) In der Schlussbetrachtung lässt die Autorin keine Zweifel, dass „die Notwendigkeit von sonderpädagogischer Evidenzforschung schwerlich in Frage zu stellen“ (ebd, S. 37) ist, verweist aber auf die Problematik der Implementierung und der Interdependenzen von „Politik, Forschung und pädagogischer Praxis im Evidenzparadigma“ (ebd., S. 37). Einen guten Überblick und lösungsorientierte Einführung gibt der Beitrag „EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung“, indem die Unterrichtsdiagnostik den Unterricht „sichtbar“ macht. „Kern dieses Ansatzes ist es, Daten über den eigenen Unterricht zu gewinnen und diese Daten zu nutzen, um den Unterricht zu verbessern.“ (Helmke et al., 2012) Die Unterrichtsdiagnostik wird dabei stets als Voraussetzung für die Unterrichtsentwicklung gesehen: „Wenn man Hatties Forderung, das Lernen sichtbar zu machen, auf den Prozess des Lehrens erweitert, dann ergibt sich die Notwendigkeit einer empirischen Standortbestimmung des Unter-

richts.“ (Helmke & Lenske, 2013, S. 214) Erneut geht es um die „datenbasierte und kriteriengeleitete Beschreibung des Unterrichts und den Abgleich unterschiedlicher Perspektiven“ (ebd., S. 214), um eine Grundlage für die Selbsteinschätzung von Lehrer\*innen zu schaffen.

### Die Expertenorganisation überzeugen, für die Umsetzung sorgen!

Unsere Entscheidungen, unsere Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Planung, Durchführung und Evaluation der Lernangebote soll künftig also evidenzbasiert geleitet sein und nicht auf Basis unseres pädagogischen „Bauchgefühls“ erfolgen. Daher ist es wichtig, eine Bewusstseinsbildung und Akzeptanzschaffung im Kollegium für die Bedeutung und die Möglichkeiten einer evidenzbasierten Haltung (durch eine transaktionale Führung, d.h. dem „management by objectives“) zu schaffen. Es ist wichtig, die Expertenorganisation (Boenicke et al., 2006) Schule zu überzeugen: Dies geschieht in erster Linie, indem man die Lehrerschaft und die Kollegien ins Boot holt und von den praktischen Anwendungsmöglichkeiten überzeugt – letztlich um sie für den pädagogischen Nutzen und Mehrwert evidenzbasierten Arbeitens zu „gewinnen“. Hauptausschlaggebend ist also die engagierte Mitarbeit und ein profunder Kenntnisstand von den wichtigsten Akteur\*innen: den Bildungsdirektionen, der Schulaufsicht, den Schulleitungen und in der operativen Umsetzung der Kollegien.

Eine wichtige Maßnahme, die aus Autorensicht auf den Weg gebracht werden müsste, ist, einen landesweiten Überblick (unter wissenschaftlicher Aufsicht/Begleitung) über die infrage kommenden Testinstrumente zu gewinnen und diesen Wissenstransfer in die praktischen Handlungsfelder zu sichern. Die zentrale Frage ist, für welche Verfahren, Methoden und Instrumente (Frage- und Beobachtungsbögen, Tests, Screenings usw.) die Zielgruppe der Schüler\*innen mit SPF de facto mitgedacht wurde. Konkreter, bei welchen Tests wurden im Referenzrahmen Kinder mit einer Lernbehinderung mitberücksichtigt, miteinberechnet und ist final die Darstellung der Mittelwerte, Prozentränge, z-Werte und der idiografischen Beschreibung daher korrekt.

Der nächste Schritt auf der Mikro- und Mesoebene wäre, wie eingangs erwähnt, die Überzeugung der „Expertenkommission“, sprich der Kollegien in der Sonderpädagogik. Die anlassbezogene Schulung des Prozessverantwortlichen greift hier meines Erachtens zu kurz, allen voran die Schulleitungen und die Schulaufsicht müssen von der Sinnhaftigkeit und der Praxistauglichkeit überzeugt sein. Mit diesem Paradigmenwechsel geht auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Qualitätsmerkmalen der empirischen Unterrichtsforschung einher, „das Sammeln von Daten ist noch nicht mit evidenzbasiertem Arbeiten gleichzusetzen“ (Martina Diedrich, BildungsTV, 2019), es bedarf auch einer Schulung bzgl. der Methoden und des Forschungsdesigns entsprechender Erhebungen.

Auf der Makroebene muss genau darauf geachtet werden, welche Inhalte und Prioritäten im Zuge der QMS-Qualitätssicherung und Steuerungsprozesse in der Praxis „ankommen“. Hier wird insbesondere die Entwicklung der Implementationsforschung als eines der wichtigsten

Forschungsfelder genannt. Die Bildungswissenschaft kann entsprechend auf die Fragestellung, welche „Befunde wir für wirkungsorientierte Schulentwicklung“ benötigen, reagieren und die Evidenzbasierung als Regulativ implementieren.

### Bestehen diese positiven Erfahrungen einen Übertrag auf die Sonderpädagogik?

Als Ausgangsbasis kann auch hier wieder – wie eingangs in Bezug zur Resonanzpädagogik erwähnt – festgehalten werden, dass eine grundlegende Basis für die Weiterentwicklung der eigenen Person und des Unterrichts die Selbstreflexion und die Weiterentwicklung der „Persönlichkeitsstruktur als Grundlage für die Beziehungsebene“ (Damm, 2018, S. 7) ist, auch oder sogar vor allem für die verschiedenen Fachbereiche der Sonderpädagogik. Auch in einem sehr praxisnahen Feld wie dem der Schemapädagogik wird die Bedeutung einer Ist-Standanalyse in der Klasse beschrieben, wenn auch in Hinblick auf die tief in der (Sonder)Pädagogik verwurzelten informellen Anteile der Beziehungsqualität (im Umgang mit z.B. verhaltensauffälligen Schüler\*innen) und weniger hinsichtlich einer differenzierten Betrachtung, Abgrenzung und Entwicklung evidenzbasierter Leistungsbeurteilung. „Warum gibt es aber offensichtlich nur wenige Methoden und Instrumente, um diese Prozesse [„Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung“ – Anm. d. Verf.] zu erfassen und mit der Klasse zu reflektieren bzw. sporadisch zu bearbeiten?“ (Ebd., S. 7f.) Eine mögliche Antwort kann hier ebenfalls in der evidenzorientierten Situationsanalyse liegen, gerade wenn Annahmen zu einzelnen Schüler\*innen und dem sozialen Klassengefüge professionell überprüft und bestätigt werden sollen. Beispielsweise mit Instrumenten zur Erfassung des Selbstkonzeptes, des sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Gefühls des Integriertseins der Schüler\*innen im Klassenverband (vgl. Arens et al., 2011; Ehm, 2014; Gerlach, 2006; Greve, 2000; Mummendey, 2006).

Es gibt sehr gute Literatur explizit für die Sonderpädagogik, welche einen praktikablen Überblick über die weitreichenden Möglichkeiten schulischer Diagnostik gibt. Zimmermann schreibt eingangs: „Diagnostisches Handeln ist Bestandteil professionellen Handelns im schulischen Alltag von Sonderpädagog(inn)en, (Schul-)Psycholog(inn)en und auch von Lehrkräften selbst.“ (Zimmermann et al., 2019, S. 10) Der Autor legt dar, dass unter Diagnostik im schulischen Umfeld oft etwas anderes, das „Feststellen einer Krankheit“ verstanden wird und es Lehrkräfte nach wie vor verwundern mag, dass „diagnostisches Handeln als Teil ihrer beruflichen Tätigkeit angesehen wird“ (ebd., S. 11). Dabei wird bezüglich der Beurteilungsaufgaben, Leistungsfeststellungen und der Pädagogik differenziert unterschieden: In „Basiswissen Lehrerinnenbildung: Schulische Leistungsbeurteilung“ finden sich Fachbeiträge zur Diagnostik von Schulleistungen (z.B. zur diagnostischen Kompetenz und Urteilsgenauigkeit, Zeugnisformaten und Lehrer\*innenbeurteilungen), Fachspezifische Diagnostik und Instrumente der formativen und summativen Diagnostik, Diagnostizieren in natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, Diagnostik motivationaler Lernvoraussetzungen, externalisierendes Verhalten, bei Hochbegabung und bei sonderpädagogischem Förderbedarf, bei Lernstörungen, beim beruflichen Wohlbefinden von Lehrkräften und letztlich der allgemeinen Unterrichtsqualität. Das hier angegebene Spektrum (zusammen mit der Fachliteratur „Sonderpädagogik und Bildungsforschung – fremde Schwester“ (Grosche et al., 2020) und

„Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik“ (Laubenstein, 2017), „Evidenz-basierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung“ (Kuhl, 2016)) bildet eine solide Grundlage für die Umsetzung der QMS-Zielbilder in der schulischen Sonderpädagogik.

## Fazit

Die empirische Wende der Erziehungswissenschaften liegt nun ca. zwei Jahrzehnte zurück, mittlerweile ist der evidenzbasierte Ansatz aber auch in allen Teilen des Schulsystems angekommen. Eine rechtzeitige und professionelle Auseinandersetzung ist daher also unerlässlich und bietet – den Veränderungs- und Gestaltungswillen vorausgesetzt – eine große Chance für Evidenzbasierung. Wir müssen uns nicht von unserem „pädagogischen Bauchgefühl“ abwenden, es ist keine Frage von Rationalität und Irrationalität, Vernunft und Intuition – es ist die Hinzunahme von Evidenzen mit dem Ziel einer internen Evaluation für die Schulentwicklung und selbstverantwortlich durchgeführten „Visitation“ des eigenen unterrichtlichen Handelns. Auch, oder vielleicht insbesondere, die Sonderpädagogik muss hier in der Bildungsforschung einen Beitrag zum evidenzbasierten Arbeiten leisten, weil es in der Sonderpädagogik immer einen gewissen Pioniergeist gab.

## Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K., & Schad, G. (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik: Sonderpädagogische Einwände*. Kohlhammer.
- Arens, K., Trautwein, U., & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 131–144.
- BildungsTV (2019). Martina Diedrich: Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung in Schulen (Bd. 1–#IfBQ #Bildungsmonitoring #Qualität) [YouTube]. [https://www.youtube.com/watch?v=vdtr\\_ugwU\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=vdtr_ugwU_0)
- BMBWF (2020). Der Qualitätsrahmen für Schulen – QMS. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Boenicke, R., Hund, A., Rihm, T., & Strittmatter-Haubold, V. (Hrsg.). (2006). *Innovativ Schule entwickeln—Kompetenzen, Praxis und Vision*. Mattes.
- Brügelmann, H. (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In Friederike Heinzl & Annedore Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 31–43). Springer VS. (Jahrbuch Grundschulforschung 6)
- Damm, M. (2018). *Guter Unterricht braucht Beziehungen: Schemapädagogik – ein Ansatz zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern* (2. Auflage). Klett/Kallmeyer, Friedrich.
- Ehm, J.-H. (2014). Akademisches Selbstkonzept im Grundschulalter. Entwicklungsanalyse dimensionaler Vergleiche und Exploration differenzieller Unterschiede. URN: urn:nbn:de:0111-opus-95657.

- Gerlach, E. (2006). Selbstkonzepte und Bezugsgruppeneffekte—Entwicklung selbstbezogener Kognitionen in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13 (3), 104–114.
- Grosche, M., Decristan, J., Urton, K., Jansen, N. C., Bruns, G. & Ehl, B. (Hrsg.) (2020). Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern? Klinkhardt. (Klinkhardt forschung. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heitger, M. (1981). Was heißt normative Pädagogik? In Konrad Helmut (Hrsg.), *Pädagogik und Wissenschaft* (S. 38–45). KIT Scientific Publishing.
- Helmke, A., & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung* 31 (2), 214–233.
- Helmke, A., Schrader, F.-W., & Helmke, T. (2012). EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. *Unterrichtsdiagnostik – ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen. Schulverwaltung Bayern*, 35 (6), 180–183.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (7. Auflage). Klett/Kallmeyer.
- Janz, F., & Terfloth, K. (Hrsg.). (2009). *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung*. Winter.
- Koch, K., & Ellinger, S. (Hrsg.). (2015). *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik: Eine Einführung*. Hogrefe.
- Kriwy, P., & Gross, C. (Hrsg.) (2009). *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Reinhardt.
- Kuhl, J. (2016). *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung*. Hogrefe.
- Laubenstein, D. (2017). *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik – Perspektiven sonderpädagogischer Forschung*. Klinkhardt.
- Mikhail, T. (Hrsg.). (2011). Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als Zeitloses Problem? (OpenEdition Books veröffentlicht : 23.01.2017). KIT Scientific Publishing.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Hogrefe.
- Rosa, H., Endres, W., & Kahl, R. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Auflage). Beltz.
- Rost, D. H., & Sparfeldt, J. (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Beltz.
- Schrader, F.-W., & Praetorius, A.-K. (2018). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D.H. Rost, J. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Auflage, S. 92–98). Beltz.

Wüst, A. (2011). Über das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft. In T. Mikhail (Hrsg.), *Zeitlose Probleme der Pädagogik—Pädagogik als Zeitloses Problem?* (S. 1–17). KIT Scientific Publishing.

Zimmermann, F., Möller, J., & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.). (2019). *Basiswissen Lehrerbildung: Schulische Diagnostik und Leistungsbeurteilung*. Kallmeyer.

## Autor

**Matthias Hesse**, BEd.

Schulleiter der Allgemeinen Sonderschule Purkersdorf, in der Fortbildung Fach- und Diplombildung –Behindertenarbeit und Pflegeassistenz für Unterstützte Kommunikation und Sonderpädagogik tätig, Schülerberater, Layout und Producing, Grafik- und Kommunikationsdesign.

Kontakt: [aso.purkersdorf@noeschule.at](mailto:aso.purkersdorf@noeschule.at)