€ 6,00 Einzelbezug

1
2014

vds

Verband Sonderpädagogik e.V.

Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg

- Stellungnahme zu den Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirats „Zur Inklusionsentwicklung im Land Brandenburg bis 2020."
- Bericht vom 8. Sonderpädagogischen Fachtag in Potsdam
- Stellungnahme des Verband Sonderpädagogik e.V. zur Problematik Feststellungsverfahren
- Eine Schule stellt sich vor - Wichern-Schule in Forst/ Lausitz (Preisträger 2014)
- Was ist schon normal ? - Professionelles Handeln für Kinder und Jugendliche mit Persönlichkeitsstörungen im Unterricht
- Mädchen sprechen anders - Jungen auch!• Bericht vom vds K-Landesreferententreffen in Potsdam
- Sprachkompetenzförderung als Basisarbeit im Umgang mit sozial-emotional verhaltensbesonderen Kindern und Jugendlichen
- "Die Strukturprinzipien der Entwicklungspädagogik als ein wirksames classroom management in der inklusiv/ integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung"
- Erfahrungen in der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) im Förderbereich Sprache
- „Und dann konnte er wieder seine Gedanken kontrollieren und er wurde wieder ein König." - Geschichten erzählen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

www. vds-in-Brandenburg.de

Beitrittserklärung

Verband der Sonderpädagogik e.V.
Landesverband Brandenburg

Landeskassenführer
Gregor Albrecht
Lutherstr. 10
03050 Cottbus
gregor.albrecht@vds-in-brandenburg.de

Hiermit beantrage ich die Aufnahme in den Verband der Sonderpädagogik e.V.

im Landesverband Brandenburg mit Wirkung vom : .....

Vor- und Zuname : .....

Dienstbezeichnung: ..... geboren am : .....

Privatanschrift: Straße: .....

PLZ Ort ..... Telefonnummer: .....

eMail: .....

○ Ich bin Student / Referendar / Lehramtsanwärter / Rentner (entsprechender Nachweis liegt bei / wird nachgereicht)
Bitte beachten Sie die Hinweise für Mitglieder

Einzugsermächtigung

Im Zusammenhang mit einer Mitgliedschaft zum Verband der Sonderpädagogik e.V. erkläre ich mich damit einverstanden, dass der Mitgliedsbeitrag von meinem

IBAN: ..... BIC: .....

Geldinstitut: .....

O jährlich O halbjährlich abgebucht wird. (Zutreffendes bitte ankreuzen)

Mein Monatsbeitrag beträgt derzeit .....€ .

....
Ort Datum Unterschrift

Ich habe den Beitritt des neuen Mitglieds zum vds vermittelt und wähle folgende Prämie:

Vor- und Zuname: _____

Privatanschrift: _____

O Bücherscheck Wert 20 € O Gutschein für Materialien d. vds Wert 25 € O CD Zeitschrift für Heilpädagogik Wert 28 €

Verband der Sonderpädagogik e.V.
Landesverband Brandenburg

Interesse am Verband Sonderpädagogik e.V. ?

Einfach Infopaket bestellen:

gregor.albrecht@vds-in-brandenburg.de

Liebe Leserinnen und Leser,

auch das Jahr 2014 stand im Zeichen einer veränderten Gestaltung sonderpädagogischer Handlungsfelder in den Allgemeinbildenden Schulen. Im Mittelpunkt zahlreicher Diskussionen standen Fragen zum verantwortungsvollen Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen ihres Lernhandelns. Wieviel Diagnostik und wieviel Förderung benötigen diese Kinder und Jugendlichen? Wie viel Zeit und Raum können und sollten wir ihnen widmen und welche Bedingungen sollten dafür geschaffen werden?

Diesen Fragen hat sich auch der Wissenschaftliche Beirat „Inklusive Bildung“ beim MBJS gewidmet. Gerald Matthes setzt sich mit den Empfehlungen kritisch auseinander und zeigt zukünftige Handlungsfelder auf.

Thematisch ist dieses Heft der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf im Lernen, in der Sprache und/ oder im emotional-sozialen Bereich gewidmet. Konzepte einer veränderten Unterrichtsgestaltung werden von Autorinnen aus verschiedenen Bundesländern hinterfragt und bieten, hoffentlich auch für Sie, Anregungen für eine individuelle Förderung in ihrem schulischen Kontext. Dafür wünsche ich Ihnen viel Kraft und vor allem Geduld!

Ihre

Karin Salzberg-Ludwig

Karin Salzberg-Ludwig
Landesvorsitzende

Inhalt

Stellungnahme zu den Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirats „Zur Inklusionsentwicklung im Land Brandenburg bis 2020. Empfehlungen des Beirats ‚Inklusive Bildung‘ beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg“ 4
von Prof. G. Matthes

Bericht vom 8. Sonderpädagogischen Fachtag in Potsdam 10
von PD Dr. Karin Salzberg-Ludwig

Stellungnahme des Verband Sonderpädagogik e.V. zur Problematik Feststellungsverfahren 12
von Gregor Albrecht und Reinhard Wygasch

Eine Schule stellt sich vor
Wichern-Schule in Forst/ Lausitz (Preisträger 2014) 14
Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“
von Heiko Heinemann

Was ist schon normal ? - Professionelles Handeln für Kinder und Jugendliche mit Persönlichkeitsstörungen im Unterricht 16
von Dr. Barbara Seebach

Mädchen sprechen anders - Jungen auch! 20
von Ruth Plaumann

Sprachkompetenzförderung als Basisarbeit im Umgang mit sozial-emotional verhaltensbesonderen Kindern und Jugendlichen 21
von Sonja Geppert und Stephanie Kammermeier

“Die Strukturprinzipien der Entwicklungspädagogik als ein wirksames classroom management in der inklusiv/integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung“ 25
von Susanne Eßer

Erfahrungen in der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) im Förderbereich Sprache 33
von Kathrin Mahlau und Anna Hensen

„Und dann konnte er wieder seine Gedanken kontrollieren und er wurde wieder ein König.“ - Geschichten erzählen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit 37
von Nadine Rönicke

Landesverband Sonderpädagogik e.V.
Brandenburg

Vorstand

Landesvorsitzende	*Dr. Karin Salzberg-Ludwig*
stellv. Landesvorsitzender	*Reinhard Wygasch*
Geschäftsführer	*Dr. Uwe Plenzke*
Landeskassenführer	*Gregor Albrecht*
Schriftleiter	*Heiko Heinemann*
Schriftleiter	*Christiane Scholze*

Liebe Leser

Sie finden die Anschriften, Telefonnummern und E-Mail-adressen des Vorstandes und der Referenten auf unserer Homepage.

www.vds-in-brandenburg.de

Stellungnahme zu den Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirats „Zur Inklusionsentwicklung im Land Brandenburg bis 2020. Empfehlungen des Beirats ‚Inklusive Bildung' beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg"*

von Prof. G. Matthes

Am 4. April 2014 stellte der wissenschaftliche Beirat seine Empfehlungen für die Entwicklung einer „Schule für alle" vor. Dabei begrenzen die Autoren ihr Anliegen auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen, die behindert oder von Behinderung bedroht sind. Bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse dankte die Bildungsministerin Münch den Mitgliedern des Gremiums für ihre Arbeit und sagte: „Die Empfehlungen bestätigen vieles, was wir in den vergangenen Jahren bereits umgesetzt haben und zeigen erneut: Die Umsetzung einer 'Schule für alle' ist ein langer Prozess, der eine breite gesellschaftliche Beteiligung und eine engagierte Diskussion aller Akteure braucht. Wir werden die Empfehlungen des Beirats intensiv auswerten und mit allen Partnern gründlich diskutieren. Die Empfehlungen sind eine wichtige Entscheidungshilfe zur weiteren Entwicklung von Inklusion und machen deutlich, dass die erfolgreiche Umsetzung einer 'Schule für alle' nur gelingen kann, wenn alle Beteiligten und Partner auf kommunaler, Landes- und Bundes-Ebene ihren Teil dazu beitragen." [1] In meinem Diskussionsbeitrag möchte ich auf einige Punkte eingehen:

1. Würdigung

Die Autoren gehen von einem prozessualen und sozialen Behinderungsbegriff aus, wonach Behinderung in der Wechselwirkung von individuellen Voraussetzungen und Umfeldbedingungen entsteht, etwa als Ergebnis sozialer Isolationsprozesse, mangelnder Anregungen und fehlender Anerkennung. Sie verstehen Inklusion als einen vieldimensionalen gesellschaftlichen Prozess und entwickeln Vorschläge zu Aufgaben und Maßnahmen für die Entwicklung inklusiver Schulen, die Diagnostik, curriculare Entwicklungen, den Ressourceneinsatz, die Personalentwicklung, Finanzierungsfragen u.a.m. Besonders hervorheben möchte ich folgende Punkte:

1. In allen Landkreisen und kreisfreien Städten sind Teilhabe- bzw. Inklusionspläne im Bereich Kindertagesbetreuung und Schulen zu entwickeln (Empfehlung 1.5).
2. Unterbreitet werden weitreichende differenzierte Empfehlungen zur Weiterführung der Inklusion in den Gemeinden, zur Qualifizierung von Mitarbeitern der öffentlichen Verwaltung, zur Weiterentwicklung der Sozialgesetzgebung (siehe die Empfehlungen 2.1 bis 2.5).
3. Jede Schule soll ihr Leitbild entwickeln oder weiterentwickeln, wie mit Vielfalt in Erziehung und Lernen produktiv umgegangen wird (Empfehlung 1.1).
4. Die Empfehlungen formulieren klare und anspruchsvolle Positionen zur Ausstattung der Schulen mit sonderpädagogischer Kompetenz für die Förderschwerpunkte „Lernen", „emotionale und soziale Entwicklung" und „Sprache" (Empfehlung 4.2 u.a.).
5. Es soll verbindliche Ausstattungen / Rahmenbedingungen für die Förderschwerpunkte „Hören", „Sehen", „körperlich-motorische Entwicklung" und „geistige Entwicklung" geben (Empfehlung 1.7).
6. Breit und umfassend angelegt sind die Aufgaben zur Entwicklung inklusiver Schulen und Kitas und zur Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (Schulbaurichtlinien, Information über die individuelle Förderung an der Grundschule, schulinterne Fortbildung, Kita-Gesetz, freie Schulen und vieles mehr) (Empfehlungen 3.1 bis 3.14).
7. Konkrete Empfehlungen betreffen die Rolle der Schulleitungen, die Teamberatung, die Verankerung der Schulsozialarbeit im Schulgesetz, die Aufgabenbeschreibung für Personen, die in der Schule unterstützend tätig sind.

2. Erhöhte Förderquote - stagnierende Förderschulquote: Was sagen die Daten aus?

Die „*Empfehlungen …*" stützen sich auf allgemein zugängliche statistische Daten, unter anderem die *Förderquote,* die *Förderschulquote u*nd die *Integrationsquote*. Laut Tabelle 1 des Anhangs[2] betrug die Förderquote 2013/14 7,95 Prozent. Die Förderschulquote war 4,46 Prozent und die Integrationsquote (GU-Quote) lag bei 3,49 Prozent. Tabelle 2 des Tabellenanhangs schlüsselt die Förderschulquote auf. 2012/13 besuchten in Brandenburg 2,63 Prozent aller Schüler eine Klasse in einer Förderschule zum Förderschwerpunkt „Lernen", 0,20 Prozent eine Förderschulklasse zum Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung", 0,14 Prozent eine Klasse zum Schwerpunkt „Sprache", 1,42 Prozent eine Klasse zum Schwerpunkt „Geistige Entwicklung" [3].

Brandenburg sei „*mit einer Integrationsquote von 42 % zusammen mit Bremen, Schleswig-Holstein, Hamburg, Berlin und dem Saarland im bundesweiten Vergleich auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung am weitesten vorangeschritten*" (S. 5). Die Entwicklung der Förderschulquote bewerten die Autoren wie folgt: „*Trotz des kontinuierlichen Ausbaus der gemeinsamen Unterrichtung ist der Anteil derjenigen, die in Förderschulen unterrichtet werden (sogenannte Förderschulquote), in den letzten 20 Jahren nicht etwa, wie zu erwarten wäre, im gleichen Maß gesunken, sondern bis 2006 stark angestiegen und nimmt seither nur sehr allmählich ab; im Schuljahr 2012/13 liegt er bei 4,9%. Generell sollte gelten: Wo mehr gemeinsamer Unterricht stattfindet – und zwar bei allen Förderschwerpunkten –, dort findet weniger Förderschulunterricht statt*" (S. 5). Auf S. 17 heißt es: „*Zugleich ist festzustellen, dass trotz Zunahme des gemeinsamen Unterrichts (GU) im Bereich LES der entsprechende Rückgang in den Förderschulen nicht eintrat.*"

Die Förderschulquote ist trotz Lenkungsmaßnahmen nicht gesunken. Prozentual besuchen heute so viele Kinder eine Förderschule, wie vor 17 oder 20 Jahren. Der Ausbau des gemeinsamen Unterrichts besteht darin, dass ein höherer Anteil der Schüler-Gesamtheit eine sonderpädagogische Förderung erhält. Die Erhöhung der GU-Quote ist vor allem der gewachsenen Sensibilität für den individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf zu danken, nicht aber einer Transformation der ehemals gesonderten Unterrichtung in eine inklusive Form. Eine empirische Beschreibung und Ursachenanalyse dieser Zusammenhänge tut not. Die folgende Tabelle ergänzt die oben angeführten Förderschulquoten anhand der KMK-Statistiken:

Tabelle 1: Wie viele Schüler wurden in Brandenburg 1996, 2003 und 2012 in Förderschulen unterrichtet (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und geistige Entwicklung)?[4]

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 4	Spalte 5	Spalte 6	Spalte 7	Spalte 8
Förderschwerpunkt	1996		2003		2012		Tabelle in den KMK-Quellen
	Schüler	% der Schüler insgesamt	Schüler	% der Schüler insgesamt	Schüler	% der Schüler insgesamt	
Lernen	12356	3,4 %	9435	4,0 %	5300	2,7 %	B 1.1.1 (S. 25)
Sprache	812	0,2 %	541	0,2 %	288	0,1 %	B 1.1.2.3 (S. 27)
em. / soz. Entw.	467	0,1 %	493	0,2 %	394	0,2 %	B 1.1.2.6 (S. 29)
Geistige Entw.	2783	0,8 %	2984	1,3 %	2872	1,5 %	B 1.1.2.5. (S. 28)

Der Berechnung von Prozentanteile (Spalte 3, 5 und 7) habe ich die Gesamtschülerzahl Brandenburgs laut nachrichtlicher Tabellen der genannten KMK-Unterlagen (jeweils S. 118) zugrunde gelegt: 1996: 366641; 2003: 235193; 2012: 193341

Der Anteil der Kinder im Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung hat sich fast verdoppelt. Er lag vor 17 Jahren bei 0,8% und liegt heute bei 1,5%. Eine Klasse im Förderschwerpunkt Lernen besuchten 1996 3,4 Prozent und 2012/13 2,7 Prozent[5]. Rein statistisch ergibt sich hier eine gegenläufige Beziehung. Dieser Zusammenhang wird in den Empfehlungen nicht thematisiert, was aber dringend erforderlich wäre.

3. Gestattet eine sonderpädagogische Grundausstattung den Verzicht auf neue Förderklassen?

Die allgemeinen Schulen sollen eine sonderpädagogische Grundausstattung erhalten (Empfehlungen 4.2 und 7.4). „*Das gegenwärtige Ausstattungsmodell für die inklusiven Grundschulen im Pilotprojekt inklusive Grundschule (für 5% aller Schülerinnen und Schüler je 3,5 LWS bei einer Klassen-Frequenzberechnung von 23) wird jährlich hochwachsend für alle Grundschulen eingeführt. Im Sekundarbereich wird ebenfalls von 5% pro Alterskohorte ausgegangen (einschließlich der Annahme, dass Sprachförderung weniger nötig ist, dagegen Vorbereitung der beruflichen Orientierung zusätzlich stattfindet). Falls die Gymnasien in ihren Schulprogrammen keine Förderung im Bereich LES vorsehen, wird die für Sek I verfügbare Personalressource den übrigen Schulen zur Verfügung gestellt.*" (Empfehlungen 4.2, S 17 f.)[6].

Verbunden werden soll diese Maßnahme mit einem gleichzeitigen Verzicht auf neue Klassen an Förderschulen in den Förderschwerpunkten „Lernen", „emotionale und soziale Entwicklung" und „Sprache". „… *Das MBJS stellt schulaufsichtlich sicher, dass beim weiteren Ausbau der gemeinsamen Unterrichtung entsprechend weniger Schülerinnen und Schüler in Förderschulen aufgenommen werden*" (Empfehlung 1.2, S. 6). „*Begonnen wird – aufwachsend – mit den Klassen 1 und 2 (Schulanfangsphase) und der 7. Klasse. Parallel dazu werden keine neuen Klassen an den entsprechenden Förderschulen eingerichtet. Um regionale und soziale Besonderheiten zu berücksichtigen,*

---

* http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/der_weg/wissenschaftlicher_beirat/Empfehlungen_wissensch._Beirat_31.3.14.pdf (Zugriff 6.04.2014).

1 http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.360092.de (Zugriff 6.04.2014).

2 Als Datengrundlage wurde auf S. 48 angegeben: „Schuldatenerhebungen des MBJS seit 1996/1997".

3 Siehe „Empfehlungen …", Anhang, Tabelle 2, S. 48.

4 Sekretariat der Kultusministerkonferenz. STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ, Dokumentation Nr. 202 – Februar 2014. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation Nr. 170 – Dezember 2003. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002.

5 Zum Vergleich: Bundesweit besuchten eine Schule im Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung:
1996: 58054 von 9251912 = 0,6 Prozent;
2003: 70286 von 8862934 = 0,8 Prozent;
2012: 74188 von 7471924 = 1,0 Prozent
(Quelle: Dokumentation Nr. 177 – Nov. 2005. Sonderpäd. Förderung in Schulen 1994 bis 2003, Tabelle A 2.1.1 auf S. 6).

6 Der Vorschlag zur Sekundarstufe I trägt einer Tendenz Rechnung, wonach Inklusion in der Sekundarstufe I vor allem für die Gesamt- und Oberschulen zum Tragen kommt. Während sich der Inklusionsgedanke im Grundschulbereich die Gesamtheit der Schülerschaft bezieht, wird in der Sekundarstufe 1 vornehmlich in Schulen inkludiert, die zurzeit von etwa der Hälfte der Schülerschaft besucht werden. Das gegliederte Schulsystem und die „Schule für alle" stehen in einem Widerspruchsverhältnis mit prägenden Folgen für soziale Selektionsprozesse.

Mitteilungsheft des Landesverbandes Brandenburg
Verband Sonderpädagogik e.V.

wird pro Schulaufsichtsbereich ein zusätzlicher Stellen-Pool eingerichtet…“ (Empfehlungen 4.2, S. 18). Zur Begründung stützen die Autoren sich vorrangig auf die Arbeit der Pilotschulen, die Entwicklung der Schülerzahlen und auf die Tatsache, dass bisher, trotz steigender Integrationsquote, ein entsprechender Rückgang an Förderschulen nicht eingetreten ist.

Die sonderpädagogische Ausstattung aller Schulen ist wichtig und notwendig. Schlecht ist eine administrative Koppelung von sonderpädagogischer Grundausstattung und Rückbau der Förderklassen, wenn dafür nicht andere Formen auch der zeitweiligen externen Differenzierung geschaffen werden. Immerhin besuchen zurzeit 3,0 Prozent der Schüler mit Elternwunsch Förderschulklassen in den genannten Schwerpunkten[7] . Für sinnvolle, flexibel abgestufte Organisationsformen, die an die Stelle von Förderschulklassen treten können, unterbreiten die *„Empfehlungen …“* keine Vorschläge. Vielmehr bestimmen sie als Prüfkriterium aller Maßnahmen: „*Grundsätzlich gilt: Individuelle Förderung darf nicht zu einer Separierung im gemeinsamen Unterricht führen*“ (Empfehlung 1.3 auf S. 6). Der zu absolute Separierungsausschluss behindert bessere Lösungen. Die bis 2020 terminierten *„Empfehlungen …“* entfalten eine Zwangsläufigkeit, die nicht mehr direkt an Qualitätsbedingungen geknüpft ist. Schrittmacher der Entwicklung soll der administrative Abbau sein. Die Fragen lauten: Sind die qualitativen Rahmenbedingungen für die Empfehlung 4.2 in den Jahren 2015 oder 2016 vorhanden, während sie es bislang nicht waren, wie die stagnierenden Förderschulquoten zeigen? Welche Ideen und Organisationsformen können als bessere Lösungen die Stelle der Förderklassen treten?

In den Förderschwerpunkten „Lernen“, emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ sind Modelle diskussionswürdig, zu denen es gute Ansätze gibt, beispielsweise die förderdiagnostische Lernbeobachtung, zeitweilige Fördergruppen oder -klassen, temporäre Lerngruppen, Förderkurse (vergleiche die differenzierten Erfahrungen der Pilotschulen). Diese Modelle sind integrativ oder inklusiv und können die Entwicklung der Schülerzahlen berücksichtigen.

Die Anforderungen an die Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen dürfen nicht unterschätzt werden. Fehlentwicklungen und Störungen des Unterrichts können unkontrollierbar werden, wenn zum Beispiel Kinder mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung keine angemessenen Bedingungen vorfinden. Dazu gehören unter anderem die sensible und detailgenaue Beobachtung von Schülertätigkeiten, Interaktionen und Situationen (sowohl, wenn es besonders gut läuft als auch bei Schwierigkeiten), das Verstehen und richtige Deuten des Schülerverhaltens und der Lernprozesse, das Erkennen von Mustern und dominierenden Ursachen in Wirkzusammenhängen, die Gestaltung einer produktiven Atmosphäre und tragfähiger sozialer und emotionaler Beziehungen als Nährboden, in dem sich die Ressourcen des Kindes entwickeln können, die flexible und planvolle Entwicklung (und auch „Erprobung“) von Fördermaßnahmen, um positive Perspektiven aufzubauen und hemmende Faktoren zu kompensieren.

Derartige Qualitätsstandards[8] sind nicht maximale Forderungen, sondern Bedingungen, deren Notwendigkeit empirisch aufgezeigt wurde. Deshalb empfehlen die Autoren des KMK-Papiers[9] einen langen und differenzierten Prozess, der an den jeweils vorhandenen Bedingungen und Organisationsformen anknüpft und sie nutzt: „Die inklusive Schule ist eine Zielvorstellung, die in einem längerfristigen Prozess zu verwirklichen ist. Dieser Prozess erfordert ein koordiniertes, planvolles Vorgehen und zeitliche Vorstellungen. In diesem Sinne werden die vorhandenen Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung weiter entwickelt und einbezogen“ (2011, S. 16).

Die Entwicklungsaufgaben können nicht in wenigen Jahren und für alle Gebiete Brandenburgs in einem Tempo und mit den gleichen Maßnahmen gemeistert werden. Auch der Beirat weiß, wie stark die Bedingungen in Brandenburg variieren, setzt aber offenbar darauf, die sonderpädagogische Grundausstattung, den Verzicht auf neue Förderschulklassen und die Absage an die Feststellungsdiagnostik in den Schwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ gleichschrittig zu verbinden. Benötigt wird ein flexibles, bedingungsabhängiges System von Förderstufen und -formen, zu dem verschiedene Organisationsformen externer Differenzierung gehören können (z.B. auch Kleingruppen und zeitweilige Förderklassen). Als Beispiel mag das Kaskade-Modell dienen, das teilweise Eingang in das Brandenburger Fördersystem bei Verhaltensstörungen (BRAV-Modell) [10] gefunden hat.

4. Soll die individuelle Zuweisung einer sonderpädagogischen Förderung in den Schwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ abgeschafft werden?

Im Empfehlungszeitraum (bis 2020) soll die personenbezogene Zuordnung sonderpädagogischer Ressourcen in den genannten Förderschwerpunkten aufgegeben werden. Es heißt hierzu: *„… Daher ist eine grundsätzliche Änderung der Feststellung des Personalbedarfs in Bezug auf die Ausstattung der allgemeinen Schulen nötig, die dieses Dilemma auflöst und auf die Vorab- Feststellungs-Diagnostik zugunsten innerschulischer Förder-Diagnostik und Förderung verzichtet …“* (S. 17).

Meiner Meinung nach muss die individuelle Zuweisung des Rechts auf sonderpädagogische Förderung als wichtige Option auch in den Schwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ aufrechterhalten werden. Es muss gewährleitet werden, dass jedes Kind die benötigte Förderung zuverlässig und qualitätsgerecht erhält. Auch in Zukunft kann dazu eine offizielle individuelle Zuweisung erforderlich sein. Das verträgt sich mit dem Ausbau von Praxisansätzen, die die Zuordnung zu Förderschwerpunkten variabel gestalten (zeitlich und inhaltlich) und eine starre Klassifikation vermeiden. Dabei kann einer Stigmatisierung vorgebeugt werden, wozu die *„Empfehlungen …“* einige Erfahrungen ansprechen, besonders im Kapitel 6.

5. Reichen die Schlussfolgerungen zum Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung aus?

Die Autoren weisen darauf hin, dass der Anteil der Schüler im Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung im Land Brandenburg *„außerordentlich hoch“* ist (S. 18). Mit der Ausweitung des Förderschwerpunkts der geistigen Entwicklung hat sich eine Entwicklung vollzogen, die analysiert werden muss. Der Expertenrat beschränkt sich auf die Problematisierung der diagnostischen Praxis und begrüßt deshalb in der Empfehlung 4.5 auf S. 19 die ministerielle Handreichung zur Feststellung eines Förderbedarfs im Bereich der geistigen Entwicklung[11]. Diese Handreichung enthält aber Probleme: Im Punkt „Indikatoren für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘“ heißt es dort im dritten Anstrich mit Bezug auf ICD-10-WHO (Version 2011): „In Intelligenzmessungen zur Abgrenzung zum Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ erreichen sie Ergebnisse, die bei mehr als 3 Standardabweichungen unter dem Mittelwert bzw. im IQ-Bereich von < 70 liegen“. Was gilt nun? 3 Standardabweichungen unter dem Mittelwert entspricht dem IQ = 55. Ein IQ von 70 liegt 2 Standardabweichungen unter dem Mittelwert. Noch bedauerlicher als diese Irritation ist, dass die Handreichung ein Stück der medizinische Definition der Intelligenzminderung des ICD-10[12] unbesehen auf die schulische Praxis anwendet.

Eine theoretisch und praktisch fundierte Diskussion zu der Frage, ob es eine partielle Verschiebung von Förderschwerpunkt „Lernen“ zum Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ gibt und was dies gegebenenfalls bedeutet, hat es bisher kaum gegeben. Erst nach einer Antwort auf diese Frage können Schlussfolgerungen abgeleitet werden.

6. Ist die förderdiagnostische Lernbeobachtung ein Auslaufmodell?

Die *„Empfehlungen …“* beschäftigen sich mit dem gegenwärtigen sonderpädagogischen Feststellungsverfahren des Landes Brandenburg und konstatieren, sonderpädagogische Ressourcen würden derzeit nach dem „Wait-to-fail-Prinzip“ zugewiesen. *„Der Beirat empfiehlt, dieses Verfahren nach dem Wait-to-fail-Prinzip (…) für alle Schülerinnen und Schüler der Förderbereiche Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache (LES) an allen Grund- und Oberschulen durch eine Orientierung an schulinterner Prävention und evidenzbasierter Diagnose (…) und Förderung zu ersetzen“* (S. 22).

Der Beirat hätte nicht übersehen sollen, dass gerade in Brandenburg Konzepte und Projekte entwickelt wurden, die den prophylaktischen Ansatz in das Feststellungsverfahren aufnehmen. Das bislang gültige Feststellungsverfahren im Land Brandenburg enthält das Element der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Das ist ein inklusiver Ansatz, der sich bewährt hat, wie entsprechende Evaluationen zeigten[13]. In den *„Empfehlungen …“* wird eine Möglichkeit vertan, an Erreichtem anzuknüpfen und es auszubauen.

Allerdings gab es im Land Brandenburg in den letzten zwei Jahren mit den ministeriellen Handreichungen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs[14] in den einzelnen Förderschwerpunkten einige verbindliche Festlegungen zur Anwendung ganz bestimmter statusdiagnostischer Verfahren durch die sogenannte Diagnostik-Kommission, die dem Gedanken der förderdiagnostischen Lernbeobachtung entgegen stehen und zum Prinzip der Statusdiagnostik der 1960er Jahre zurückkehren. Deshalb stimme ich den *„Empfehlungen …“* zu, wenn es in diesem Zusammenhang heißt: *„Die extrem unterschiedlichen Förderfeststellungen im Bereich LES lassen sich nicht durch eine Standardisierung der Diagnostik lösen, weil die Kontextabhängigkeit der individuellen Probleme und die Überschneidungen zwischen L, E und S dies verhindern“* (S. 17). Die Lösung des Problems besteht in der Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens, unter anderem mittels förderdiagnostischer Lernbeobachtung und kooperativen Beratungen.

7. Wie soll die Diagnostik an inklusiven Schulen weiter entwickelt werden?

Die Empfehlung 5.1 (S. 23) enthält ein Neun-Punkte-Programm für ein differenziertes System begleitender Diagnostik und Förderung. Die Autoren nennen Aufgaben und Standpunkte zur Differenzialdiagnostik, Förderplanung, Entwicklung diagnostischer Kompetenz, Einbeziehung der Eltern sowie zu Zeitkontingenten und spezifischen Bedarfen. Sie beschreiben die Zielstellung zur Förderung des Lernens aller Kinder im Regelumfeld und den Stellenwert von Person-Umfeld-Analysen. Diese Anstriche entsprechen dem Wesen diagnostischer Kompetenzen als „Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler

---

7 2,7 % zum Förderschwerpunkt Lernen, 0,1 % zum Förderschwerpunkt Sprache, 0,2 % zum Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung.

8 Vergleiche auch: Wember, F.B. / Prändl, S. (Hrsg.) (2009). Standards der sonderpädagogischen Förderung. München: Reinhardt.

9 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

10 Dabei handelt es sich um ein Modell der gestuften Förderung für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, bei dem der Schüler je nach individuellem Förderbedarf auf der adäquaten Systemstufe gefördert wird (Siehe Goetze, H., 2001, Ed. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess., S. 19 f.).

11 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2013). Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Förderschwerpunkte „körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“, „geistige Entwicklung“ und sonderpädagogischer Förderbedarf im autistischen Verhalten (KSHGA).

12 Intelligenzminderung (F70-F79) des ICD 10 der WHO.

13 Matthes, G., Salzberg-Ludwig, K. & Nemetz, B. (2008). Fördern und Diagnostizieren. Untersuchung zur Entwicklung von Kindern der Jahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Potsdam: Universitätsverlag. Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam. URL http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2008/2698.

14 Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ (LES) URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Handreichung_Diagnostik_LES_Publikation.pdf.

sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostischen Einsichten aufgebaut werden kann“ (Weinert, 2000, zitiert nach Helmke, 2010, S. 121[15]). Andererseits mutet die empfohlene Einführung eines *„differenzierten Systems begleitender Diagnostik und Förderung“* (S. 23) recht technologisch an: Mittels relativ verbindlich einzusetzender diagnostischer Verfahren (umfangreiche Eingangsdiagnostik, Screeningverfahren, begleitende curriculumbasierte Messungen) soll eine gestufte Förderung erreicht werden.
Deshalb sei an diese Stelle betont: Ein inklusives System benötigt eine curriculare, individuell und prozessbezogen ausgerichtete Diagnostik (Wember, 2009, 2013[16]). Diagnostik ist eng mit der Didaktik und den Lehrmaterialien zu verbinden und handlungsorientiert zu gestalten (vgl. Prengel, 2013, Abschnitt 5.8, S. 49-52[17]). Das verlangt viele Freiheitsgrade der Lernbeobachtung und -diagnostik. Es ist wichtig, den Lehrkräften freie Hand bei der Wahl individuell und curricular passender sowie handhabbarer Diagnosehilfen und -verfahren zu lassen und sich auf Vorschläge für Arbeitsschritte, Analysestrategien und kooperative Beratungen zu konzentrieren. Die Teilhabe ist anhand von Prozesskriterien der Lerntätigkeit zu messen, so dass die individuellen Bedürfnisse des Kindes und Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt werden (Kompetenzmotivation, emotionales Befinden, Interaktion).
Die Autoren postulieren: *„Für eine inklusive Diagnostik gelten die Gütekriterien, die für diagnostische Verfahren insgesamt gelten …“* (S. 23 unten). Die klassischen Gütekriterien verlangen eine objektive, zuverlässige und valide Erfassung relativ stabiler personaler Schülermerkmale. Daher kann eine prozessbegleitende Diagnostik nicht vorrangig auf eine reliable Erfassung von relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen gerichtet sein.

8. Welche Aufgaben sollen sonderpädagogische Lehrkräfte erfüllen?

Bereits auf S. 11 heißt es im Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung als Kernaufgabe einer inklusiven Schule: *„Dabei geht es nicht darum, dass der Fachlehrer für den Unterricht und der Sonderpädagoge für die Förderschüler zuständig ist. Beide sind gemeinsam für den Unterricht, also für die Initiierung von Lernprozessen für alle Schülerinnen und Schüler zuständig“*. Wie die Anstriche auf den Seiten 29 und 30 konkretisieren, soll die Sonderpädagogin dahingehend wirksam werden, dass alle Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in jeder Unterrichtsstunde adäquat gefördert werden, auch wenn sie selbst nicht anwesend ist. Sie soll bewirken, dass Beeinträchtigungen möglichst gar nicht erst entstehen. Sie soll als Beraterin, Diagnostikerin, partielle Lernförderin und Unterstützerin sowie Mitarbeiterin der Klassen- und Fachlehrer tätig sein. Aufgaben sind: *„Mitwirkung im Unterricht …, Hospitation und Beobachtung, um den Kolleginnen und Kollegen Rückmeldung und Unterstützung für eine Unterrichtsplanung … zu geben, die die besonderen Kompetenzen und Bedarfe der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, bis hin zur Organisation weiterer personeller Unterstützung …; Mitarbeit an der Entwicklung eines schulinternen inklusiven Curriculums; Unterstützung der Fachbereiche bei der Anschaffung von Unterrichts- und Lehrmaterialien, die inklusiven Unterricht fördern; Unterstützung der Pädagogen-Teams bei der Erstellung individueller Bildungspläne; Unterstützung der Pädagogen-Teams bei den Unterrichtsvorbereitungen, die die Heterogenität der Lerngruppe als Chance nutzen wollen; Verantwortung für die dauerhaften, auch fallbezogenen Kontakte zu außerschulischen weiteren Unterstützungs-Institutionen (…)“* (S. 30). Die Leitung einer Schule soll „*schulgesetzlich um Verantwortliche mit entsprechenden Abminderungsstunden für besondere Förderung/Inklusionspädagogik und Ganztag erweitert*“ werden (Empfehlung 7.2, S. 28). Für alle Lehrkräfte und die pädagogischen Fachkräfte einer Schule sollen *„Zeiten für notwendige Teamberatungen zur Vorbereitung und Reflexion inklusiven Unterrichts“* verbindlich vorgesehen werden und in den Jahrgangsteams sind wöchentliche Planungen und Besprechungen durchzuführen“ (Empfehlung 7.3, S. 29).
Die *„Empfehlungen …“* skizzieren eine tief greifende Umwidmung des sonderpädagogischen Lehrerberufs: Die Sonderpädagogin soll eine sonderpädagogische Fachkraft sein, die in bestimmter Weise „über den“ konkreten Unterrichts- und Lehrer-Schüler-Interaktionen steht und vor allem Monitoring-, Supervisions-, Planungs-, Unterstützungs-, Vor- und Nachbereitungsaufgaben zu erfüllen hat. Sie muss sich ein Bild machen: Was sind räumliche, soziale, kommunikative und curriculare Barrieren? Wo gibt es solche an meiner Schule? Was kann ich tun, um zu erreichen, dass die Pädagogen meiner Schule gut arbeiten und somit allen Kindern und Jugendlichen barrierefreie Bildungsprozesse ermöglichen? Die Sonderpädagogin kann direkt eingreifen und im Unterricht helfen, Analysen durchführen, die Planung unterstützen, Materialien anfertigen usw. Sie ist sonderpädagogisches Gewissen, Kompetenzvermittlerin und Tätigkeitsmodell in einer Person. Das neue Tätigkeitsbild „eines sonderpädagogischen Generalisten“ an der allgemeinen Schule ist ein Entwurf, für den es gute Beispiele gibt – nicht mehr und nicht weniger. Deshalb benötigen wir eine prinzipielle und offene Diskussion, unterstützt durch wissenschaftliche Begleitung und Abbildung der Probleme einer allgemeinen Praxiseinführung.

---

15 Helmke, A. (2010, 3. Aufl.): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 3. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.

16 Wember, F.B. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsgestaltung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 10, S. 380-388.
Wember, F.B. (2009). Individuelle Förderung – Kern der sonderpädagogischen Förderung und Zentrales Instrument der Qualitätssicherung. In F.B. Wember & S. Prändl (Hrsg.), Standards der sonderpädagogischen Förderung (S. 89-108). München: Reinhardt.

17 Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Erstellt von Annedore Prengel.

Sonderpädagogische Förder- und Beratungskompetenz ist nicht denkbar, ohne dass die Sonderpädagogin sich dem Kind oder Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung selbst intensiv zuwendet und dafür Verantwortung übernimmt. Sie handelt in der pädagogischen Interaktion einfühlend, diagnostizierend, fördernd. Sie nähert sich der richtigen Methode oft in einem längeren Prozess. Dieses Bild sonderpädagogischer Tätigkeit darf nicht aufgegeben werden. Um Heranwachsende mit eingeschränkten Lernvoraussetzungen und schwierigen Lebensbedingungen zu erreichen, ist ein hoher emotionaler, kognitiver und zeitlicher Aufwand erforderlich. Die Lehrerin muss einen tragfähigen und persönlichen Kontakt zu dem Schüler aufbauen und gestalten können, so dass sie ihm neue, ermutigende Lernerfahrungen nahebringen und ein zuverlässiger, berechenbarer Sozialpartner (eine Bindungsperson) sein kann. Die oft eingeengte Zone der nächsten Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen muss immer wieder neu erschlossenen werden. Darin vor allem besteht jene Kompetenz, aus der Sonderpädagogen ihre Wirksamkeit und ihr Selbstwirksamkeitsgefühl schöpfen können. Wäre Sonderpädagogen das nicht ausreichend möglich, müssten die Schulen Lerntherapeuten und Verhaltenstherapeuten sonderpädagogisch qualifizieren und einstellen, so dass diese den eigentlich sonderpädagogischen Part übernehmen können. Zudem verlöre die Sonderpädagogin bald ihre Erfahrungsbasis für die Beratungsaufgaben an der Schule.
Auch zukünftig sind Projekte notwendig, die sich mit der Entwicklung sonderpädagogischer Kompetenz- und Aufgabendimensionen beschäftigen, z.B. mit der kooperativen Beratung und mit weiteren Bildungs- und Unterstützungsangeboten. Es müssen Modelle, Beispiele, Muster von konkreten sonderpädagogischen Tätigkeitsprofilen an allgemeinen Schulen abgebildet und zum Teil auch geschaffen werden. Die Schärfung und Differenzierung des bislang zu unklaren und in den *„Empfehlungen …“* zu einseitigen Tätigkeits- und Anforderungsprofil von Sonderpädagogen steht auf der Tagesordnung.

9. Zusammenfassung

Die besondere Potenz des vorgelegten Materials besteht darin, dass es alle relevanten Bereiche berücksichtigt: Vorschule, Schule und Übergang in die Arbeitswelt, Didaktik und Diagnostik, die Förderschwerpunkte, die Schülerzahlen und den Elternwunsch, die Lehrkräfte und ihre Kompetenzen usw. Zu vielen Punkten formulieren die Autoren anregende Vorschläge, zum Beispiel zum ressortübergreifenden gemeinsamen Handeln (S. 9 f), zum Übergang vom Kindergarten zur Schule (S. 12 f.), von der Sek. I zur Sek. II und in die Arbeitswelt (S. 13 f.), zur Bedeutung von Ganztagsangeboten (S. 14), zu den curricularen Entwicklungen, Leistungsbewertungen und Nachteilsausgleich (S. 24 ff.), zur Bedeutung der Eingliederungshilfe (S. 31 f.). Dennoch muss das vorgelegte Papier relativ kritisch gesehen werden, vor allem weil die Feststellung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen, der emotionalen und sozialen Entwicklung und der Sprache generell wegfallen soll, verbunden mit der Absage an externe Differenzierungsformen. Möglich werden sollen diese Eingriffe durch ein sonderpädagogisches Tätigkeitsprofil, das noch nicht ausbalanciert ist, und die Einführung eines relativ starr und objektivierend wirkenden verbindlichen System der Diagnose und Förderung.
Neu ist vor allem die landesweite administrative Einführung dieser Elemente. Besser wäre ein schrittweiser Ausbau, der variabel an den jeweils vorhandenen Erfahrungen anknüpft. Wie sonst kann die „schiefe Ebene“ hin zum Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung abgefangen werden und wie sonst sollte vermieden werden, dass klinische Einrichtungen noch mehr Kinder mit emotional-sozialem Förderbedarf pädagogisch versorgen müssen?
In einer aktuellen Situation im Land Brandenburg, in der, wie auch 1996, rund 4,5 Prozent der Kinder in Förderschulen unterrichtet werden, in der ein weit höherer Anteil als vor 15 Jahren dem Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung zugeordnet wird, in der sich die relative Zahl der förderbedürftigen Kinder erhöht hat und die Erhöhung der Inklusionsquote größtenteils aus diesem erhöhten Anteil resultiert, ist unbedingt davon abzuraten, die offizielle Bescheinigung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen, der emotionalen und sozialen Entwicklung und der Sprache administrativ auszuschließen und gleichzeitig externe Differenzierungsformen offensiv zurückzudrängen.
Notwendig ist die Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Anforderungsprofils an allgemeinen Schulen. Die Konzeption von sonderpädagogischer Tätigkeit, die in den *„Empfehlungen …“* dargestellt wird, überbetont die allgemeinen Aufgaben für die ganze Schule und ist unzulänglich im Hinblick auf die speziellen Förderansprüche der Kinder und Jugendlichen mit langandauernden, schwer überwindbaren und generellen Lernschwierigkeiten, mit emotional-sozialen Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung, mit entwicklungshemmenden Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens. Die sonderpädagogische Fachkompetenz wird zu einem überwiegenden Teil für die direkte Arbeit mit den beeinträchtigten Kindern benötigt.
Zum Verhältnis von interner und externer Differenzierung, zur Gewährleistung ausreichender Förderformen für beeinträchtigte Kinder und zum generellen Funktionieren von RTI-Systemen sind viele Fragen offen bzw. ihre Beantwortung befindet sich im Stadium von Projekten. Alle Vorschläge, die die Integration und Inklusion vor allem „vor Ort“ unterstützen und der Entwicklung entsprechender Kompetenzen und Strategien dienen, sind zu unterstützen. Zu wünschen wäre, dass die Projekte und Praxisansätze ausgebaut werden, die in Brandenburg bereits Fuß gefasst haben, zum Beispiel die förderdiagnostische Lernbeobachtung im Feststellungsverfahren, die inklusive sonderpädagogische Förderung in der Flexiblen Schuleingangsphase, die Arbeit der Pilotschulen, das BRAV-Modell, Ansätze zum RTI-Konzept, Formen und Erfahrungen der kollegialen Supervision und kooperativen Beratung und Förderplanung u.a.m. Diese und weitere Modelle sind anschlussfähig und weisen Wege zu einer gelingenden Inklusion!

Prof. G. Matthes

Bericht vom 8. Sonderpädagogischen Fachtag in Potsdam

von PD Dr. Karin Salzberg-Ludwig

Am 6. September 2014 fand in der Potsdamer Oberlinschule der 8. Sonderpädagogische Fachtag des Verbandes Sonderpädagogik (Landesverband Brandenburg) als Bildungspolitisches Forum zur Entwicklung der Inklusion im Land Brandenburg statt.
Kurz vor den Landtagswahlen wollten wir mit Akteuren aus dem Bildungsbereich noch einmal ins Gespräch kommen und bildungspolitische Impulse für die Entwicklung einer innovativen Schule geben. Im Mittelpunkt stand das im Land vorgehaltene Schulangebot für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
Prof. Sven Degenhardt von der Universität Hamburg setzte sich in seinem Impulsreferat sehr kritisch mit dem derzeitigen Umgang mit sonderpädagogischer Professionalität in schulischen Handlungsfeldern auseinander. Als Vertreter der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik verwies er auf die notwendige Fachkompetenz der Lehrkräfte im Rahmen der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen. Es kann nicht akzeptiert werden, dass fachliche Kompetenz beliebig wird und Sonderpädagogen per se für jedwede Art von Beeinträchtigung zuständig sind. Zumal in der bundesdeutschen Ausbildung nach wie vor Schwerpunkte im Hinblick auf die Beeinträchtigungen gesetzt werden, die sich an den von der Kultusministerkonferenz beschriebenen Förderschwerpunkten orientieren.
Dieser Fakt sollte in der Diskussion um Schwerpunktaufgaben von Schulen Berücksichtigung finden.
Das von ihm entwickelte Modell einer inklusiven Schule basiert auf dem Fundament folgender Bausteine:

Prof. Sven Degenhardt

Wertschätzendes Verhalten gegenüber jedem Einzelnen, Abbau von Barrieren in und außerhalb der Schule, Gestaltung flexibler Strukturen in der gesamten Schule und multiprofessionelle Teamarbeit stellen die zentralen Handlungsfelder in einer inklusiven Schule dar.
An der sich anschließenden bildungspolitischen Debatte beteiligten sich Gerrit Große (Die Linke), Marie Luise von Halem (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN), Simona Koß (SPD), Wilfried W. Steinert (Sprecher des Beirates „Inklusive Bildung“ beim MBJS des Landes Brandenburg), Ulrike Schwenter (Landeselternrat), Prof. Sven Degenhardt (Universität Hamburg) und Prof. (emer.) Gerald Matthes (Universität Potsdam).

Podium

Im Mittelpunkt der Diskussion standen folgende Fragen:
1) Wie schätzen Sie im Rückblick auf die vergangene Wahlperiode die Umsetzung der Idee einer inklusiven Schule im Land Brandenburg ein?
2) Wie stehen Sie/ Ihre Partei zu der vom wissenschaftlichen Beirat empfohlenen Abschaffung der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung?
3) Welche Aufgaben kommen den Förderschulen, die staatlich anerkannte Ersatzschulen sind, perspektivisch zu?
4) Wie kann ein flächendeckendes qualifiziertes Angebot für Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören und/ oder Autismus im gemeinsamen Unterricht gesichert werden?

Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, dass die Idee einer inklusiven Beschulung von allen Podiumsteilnehmern befürwortet wird. Gerrit Große stellt fest, dass wir uns auf den Weg gemacht und dabei den Sonderpädagogen viel zugemutet haben. Simona Koß legt großen Wert auf die Stärkung der Landkreise und dort vorhandene Initiativen. So existiert beispielsweise in Märkisch-Oderland eine Steuergruppe Inklusion, in der Fachkräfte verschiedenster Verantwortungsbereiche und Leistungsträger gemeinsam nach Lösungswegen suchen.

Gerrit Große

Frau von Halem skizziert das Projekt Inklusion als das wichtigste und größte der kommenden Jahrzehnte und impliziert damit ein völlig neues Gesellschaftsbild. Die Landesregierung hat aus ihrer Sicht völlig planlos und ohne Kommunikation mit den Betroffenen gehandelt.
Frau Schwenter verweist auf die Heterogenität der Elternschaft und ebenfalls auf eine ungenügende Kommunikation, was zu Verunsicherungen, Ängsten aber auch Ablehnung führt.
Herr Steiner geht davon aus, dass im Land Brandenburg eine solide Grundlage für die inklusive Bildung geschaffen wurde. Für die Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung sieht er keine Notwendigkeit der Diagnostik mehr. Die Allgemeinbildenden Schulen sollen sich so verändern, dass sie diese Kinder und Jugendlichen adäquat fördern können. In diesem Kontext verweist Prof. Matthes darauf, dass nur auf der Grundlage einer förderdiagnostischen Lernbeobachtung, welche eine Diagnostik und Förderung im schulischen Umfeld beinhaltet, die richtigen Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache und im emotional-sozialen Bereich garantiert werden kann. Er hebt hervor, dass die Lernfähigkeit eines Kindes auf der Grundlage einer guten Kind-Umfeld-Diagnostik gestärkt werden kann.
In der Diskussion mit den Kolleginnen und Kollegen im Plenum wurde sichtbar, dass die Bedingungen für eine gute inklusive Schule noch nicht gegeben sind. Hervorgehoben wird, dass das Fachpersonal fehlt, die Klassenstärken auch in einigen Pilotschulen zu groß sind (26-28 Kinder in einer Klasse), die Stundenzuweisungen unter denen der Verwaltungsvorschrift Unterrichtsorganisation liegen und somit die Ausstattung nicht hinreichend ist. Sonderpädagoginnen werden zur Vertretungsreserve der Schulen und stehen den Kindern dann nicht zur Verfügung. Ausfallstunden und Krankenstand der Lehrer sprechen eine deutliche Sprache. Hervorgehoben wurde, dass insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Sehen, Hören, in der körperlich-motorischen und in der geistigen Entwicklung keine tragfähigen Konzepte vorhanden sind. Die staatlich anerkannten Ersatzschulen, die sich dieser Kinder annehmen, werden durch das Bildungsministerium nicht ausreichend unterstützt, obwohl die Anzahl der Schülerinnen und Schüler dort in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen ist.
Diese hier diskutierten Problembereiche dürfen in der kommenden Wahlperiode nicht aus den Augen verloren werden. Dafür werden wir uns als Verband einsetzen.

interessiertes Publikum

Karin Salzberg-Ludwig

Stellungnahme des Verband Sonderpädagogik e.V. zur Problematik Feststellungsverfahren

von Gregor Albrecht und Reinhard Wygasch

Seit dem Schuljahr 2012/13 sind die Handreichungen für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ (LES) und „geistige Entwicklung“ im Zusammenhang mit der Umsetzung des Behindertenpolitischen Maßnahmenpaketes der Landesregierung eingeführt worden.

Im Mitteilungsheft 1/2013 unseres Landesverbandes wurde die Standardisierung der Feststellungsverfahren einer ersten kritischen Analyse unterzogen. Konkret geschah dieses seiner Zeit für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung durch D.Lagall und R.Wygasch (Mitteilungsheft 1/2013 S. 4 ff.)

Da seit dem Schuljahr 2013/14 auch die Handreichungen für die Förderschwerpunkte „körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“ und für den sonderpädagogischen Förderbedarf im autistischen Verhalten (KSHGA) verbindlich einzusetzen sind, wollen wir als Fachverband diese Analyse fortzusetzen. Hierbei sollen die Empfehlungen des Beirates „Inklusive Bildung“ beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport vom April 2014 zu dieser Problematik einbezogen werden. Vor allem aber sollen die in der Praxis festgestellten Schwierigkeiten und Probleme benannt werden, um im Ergebnis in einen Dialog zu ggf. möglichen und notwendigen Veränderungen mit dem MBJS treten zu können.

1. Landesweit führt die hohe Zahl von Feststellungsverfahren zu einer erheblichen Belastung bzw. Überlastung der zumeist hoch engagierten und fachlich kompetenten Mitarbeiter der diagnostischen Teams. Dies hat zur Folge, dass die beantragten Feststellungsverfahren in vielen Fällen erst mit erheblicher zeitlicher Verzögerung beendet werden, was wiederum die zeitnahe fachlich fundierte Förderung der betroffenen Schülerinnen und Schüler oder eine adäquate Einschulung verhindert.

Dieses Dilemma wäre z.B. aus unserer Sicht durch die Erhöhung der DT-Stunden pro SpFB zu lösen.

Nachdenkenswert ist perspektivisch (bis 2020) die Sichtweise des Beirates zur Problematik:

„Die extrem unterschiedlichen Förderfeststellungen im Bereich LES lassen sich nicht durch eine Standardisierung der Diagnostik lösen, weil die Kontextabhängigkeit der individuellen Probleme und die Überschneidungen zwischen L, E und S dies verhindern. Die bisherige Notwendigkeit der Vorab-Feststellungsdiagnostik im Förderbereich LES führt überhaupt erst zu sonderpädagogischen Ressourcen an allgemeinen Schulen oder zur Sicherung der Einrichtung von Klassen in Förderschulen (sog. Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma). Das Verfahren zwingt zu einer auf das ganze Schuljahr vorab festgelegten Prognose, hat einen monatelangen diagnostischen Vorlauf mit erheblicher Bindung von sonderpädagogischer Unterrichtskapazität und kann den (ggf. unberechtigten) Verdacht nicht ausschließen, dass im Zweifel pro domo diagnostiziert wird, also für die eigene Schule Ressourcen beschafft werden.“ (Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirates; S. 17)

Aus unserer Sicht ist das der Ansatz, die in verschiedenen Bundesländern zunehmend diskutierte Abschaffung der Förderschwerpunkte L-E-S und damit einher die Abschaffung der hierfür notwendigen „Sonderpädagogischen Diagnostik“ zu forcieren.

Dies sehen wir als Landesverband sehr kritisch und bestehen auf einem hohen fachlichen Anspruch, der mit dem Wegfall von Förderschwerpunkten de facto aufgegeben wird.

„Die individuelle Zuweisung einer sonderpädagogischen Förderung ist als wichtige Option auch in den Schwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ aufrecht zu erhalten. Das unlösbare Problem einer sicheren (eindeutigen, zuverlässigen) Zuordnung zu Förderschwerpunkten kann nicht umgangen werden, indem ein Förderbedarf überhaupt nicht mehr individuell zugeordnet wird. Denn es muss gewährleitet werden, dass jedes Kind die benötigte Förderung zuverlässig und den Qualitätsstandards gemäß erhält.“ (Matthes; S.7)

Als mit aufzugreifendes Argument bleibt aber, dass der Beirat dem MBJS den Hinweis gibt, dass die Standardisierung des Verfahrens im Bereich LES kein Lösungsverfahren ist, um die unterschiedlichen hohen Fallzahlen im Land (vgl. Mitteilungsheft 1/2013 S.4) abzubauen.

Hier sollte es eine landesweit transparente Analyse geben, in der das MBJS die Entwicklung der Fallzahlen vor und nach Einführung der Arbeit mit den verbindlichen Handreichungen in den Förderschwerpunkten gegenüberstellt und daraus entsprechende Schlussfolgerungen zieht.

Eine weitere Folge der Überlastung der DT-Mitarbeiter ist, dass es eine zunehmende Zahl von Schulen gibt, die die vorher praktizierte Kind-Umfeld-Diagnostik durch vor Ort vorhandene Sonderpädagogen wieder haben wollen, was zu nicht wünschenswerten **Spannungen in der Arbeitsweise zwischen Schulen und den DT-Mitarbeitern** führen kann.

Eine solche Entwicklung ist langfristig sicher im Sinne des wissenschaftlichen Beirates beim MBJS, wenn er ausführt:

„Bei Schülerinnen und Schüler, die mittelfristig nicht adäquat von den individuellen Fördermaßnahmen profitieren, erfolgt eine Intensivierung der Förderung bzw. eine Planung der Verstetigung der Fördermaßnahmen. Dazu kann eine Differenzialdiagnostik erforderlich werden, die auch standardisierte Tests zur Erfassung der kognitiven, sozial-emotionalen, sprachlichen, motorischen und rezeptiven Kompetenzen umfassen kann (vgl. Matthes 2000, Probst/Euker 2011, Huber/Grosche 2012)“ (Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirates; S.24)

Der wissenschaftliche Beirat will dies im Sinne einer Abschaffung der Förderschwerpunkte und dies bedeutet aus dem Verständnis unseres Fachverbandes heraus Qualitätsverlust, da nicht klar ist, welche Ausrichtungen diese Diagnostik haben soll.

„Aus den „Empfehlungen …“ ist nicht abzulesen, ob die angestrebte „Einführung eines Systems begleitender Diagnostik“ der Wember’schen Forderung entsprechen kann, wonach Diagnostik in einem inklusiven System curricular, individuell und prozessbezogen ausgerichtet sein muss (Wember, 2009, 201330). Das verlangt viele Freiheitsgrade der Lernbeobachtung und –diagnostik.“ (Matthes; S.11)

2. Die hohe Zahl von Fällen hat einen auch von DT-Mitarbeitern eingeräumten **Qualitätsverlust** zur Folge. Das Spannungsfeld zwischen beantragten und im zur Verfügung stehenden Zeitfenster durchführbaren Fällen führt trotz hohen fachlichen Anspruchs zu dem fast unvermeidbaren schnellen Abschluss von Feststellungsverfahren. Bei mehr Zeit hätte der DT-Mitarbeiter noch verschiedene Instrumentarien (Fragebögen, Schulleistungstest, etc.) eingesetzt, um eine höhere Sicherheit auch bei den auszusprechenden Empfehlungen zu haben.

3. Die in Anwendung zu bringenden **Formulare** haben den Bürokratieaufwand vergrößert. Das Argument, dass DT-Arbeit zu weiten Teilen Dokumentation bedeutet, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass es eine Reihe von Formularen gibt, die einer Überarbeitung bedürfen und dabei auch die kritische Sichtung erfolgen sollte, ob sie in dem Umfang notwendig sind.

Andererseits regen wir an, dass vorhandene offizielle Schulverwaltungssoftware auch bei der Bearbeitung der Formulare durch die DT-Mitarbeiter angewendet werden können.

4. Von DT-Mitarbeitern wird als kritisch hervorgehoben, dass sie im Rahmen der letzten zwei Jahre nicht kontinuierlich zur Umsetzung der Handreichungen in der Praxis befragt worden sind.

Die **Einbeziehung** von Hinweisen der Praktiker hätte die Weiterentwicklung dieses Veränderungsprozesses der Standardisierung begleiten sollen. Gerade auch für Punkt wäre dies sinnvoll.

Durch die DT-Mitarbeiter wird eine stärkere fachliche Begleitung durch die Schulaufsicht gewünscht. Dies ist gerade im Zusammenhang mit der Schulämterreform unbedingt zu berücksichtigen. Aber auch der Austausch der DT-Mitarbeiter in den Förderschwerpunkten KSHA über Schulamtsgrenzen hinaus sollte eine Arbeitsform sein, da diese Kollegen überregional als „Einzelkämpfer“ tätig sind.

5. Die Vielzahl von Arbeitsschwerpunkten für die DT-Mitarbeiter (Ü1, SifT, Ü7, Erstverfahren) machen eine zeitliche Planung im Schuljahr in den SpFB unabdingbar. Aber auch mit einer **Zeitplanung** ist die Bewältigung der Fälle durch die DT-Mitarbeiter vielfach nicht leistbar. Es bedarf hier praktikabler Vorgehensweisen vor Ort, die bezüglich der Zuständigkeit für die Verfahren aber von den Vorgaben des MBJS abweichen. Hier wird durch die SpFB eine größere Flexibilität im Umgang mit den Zuständigkeiten durch die Schulaufsicht gewünscht.

6. In den Schulen vor Ort aber auch durch die DT-Mitarbeiter wird die **Trennung von Diagnostik und Förderung** als problematisch erlebt. So kann z.B. eine Empfehlung im Förderausschuss ausgesprochen werden, deren Umsetzung sich in der Praxis vor dem Hintergrund der Zuständigkeit anderer Leistungsträger als nicht sofort umsetzbar erweist. Der DT-Mitarbeiter erlebt die sofortige Abgabe des diagnostischen Falles dann als problematisch, da er die konkrete Umsetzung seiner Empfehlungen nicht erlebt. Dies wird von den Schulen als ein Punkt angeführt, der für die Nichttrennung von Diagnostik und Förderung spricht.

7. Die Einführung der Handreichungen KSHGA zum Schuljahr 2013/14 gab den SpFB nicht genügend Zeit, den Bereich der **Beratung** in diesen Förderschwerpunkten entsprechend zu planen. Dies hatte eine Unterversorgung zur Folge, der bei gleichbleibender Ausstattung für die SpFB zukünftig nur durch Umschichtung von Ressourcen zu begegnen war. Die Beratung ist im Vorfeld von Verfahren aber vor dem Hintergrund einer hohen Komorbidität verschiedener Störungen bzw. Förderschwerpunkte in der Schulpraxis dringend notwendig. Ein vom MBJS in Aussicht gestelltes landesweites Beratungskonzept ist derzeit nicht in Sicht, so dass abzuwarten bleibt, was sich landesweit in diesem Bereich entwickelt.

Der Beirat empfiehlt hierzu dem MBJS bis zum Jahr 2020: *„4.4: Die Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (SpFB) werden in Förder- und Beratungsstellen (FBZ) umgewandelt, in die die regional vorhandenen Schulpsychologischen Dienste einbezogen werden.“ (Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirates; S. 18)*

Auch hier ist für uns als Fachverband derzeit nur die Abwendung vom Begriff der sonderpädagogischen Förderung und Beratung erkennbar. Es erscheint uns sehr wichtig, dass in diesen Förder- und Beratungsstellen die inhaltlichen Grundsätze sonderpädagogischer Beratung, Diagnostik und Förderung Eingang finden und diese in den Schulen umgesetzt werden können.

„Die Anforderungen an die Tätigkeit von Sonderpädagogen an der allgemeinen Schule müssen viel mehr diskutiert werden, als das gegenwärtig der Fall ist. Die ‚Empfehlungen …‘ skizzieren eine tief greifende Umwidmung des sonderpädagogischen Lehrerberufs:

Die Sonderpädagogin soll eine sonderpädagogische Fachkraft sein, die in bestimmter Weise ‚über den‘ konkreten Unterrichts- und Lehrer-Schüler-Interaktionen steht und vor allem Monitoring-, Supervisions-, Planungs-, Unterstützungs-, Vor- und Nachbereitungsaufgaben zu erfüllen hat. Sie muss sich ein Bild machen: Was sind räumliche, soziale, kommunikative und curriculare Barrieren? Wo gibt es solche an meiner Schule? Was kann ich tun, um zu erreichen, dass die Pädagogen meiner Schule gut arbeiten und somit allen Kindern und Jugendlichen barrierefreie Bildungsprozesse ermöglichen? Die Sonderpädagogin kann direkt eingreifen und im Unterricht helfen, Analysen durchführen, die Planung unterstützen, Materialien anfertigen usw. Sie ist sonderpädagogisches Gewissen, Kompetenzvermittlerin und Tätigkeitsmodell in einer Person.

Dieses neue Tätigkeitsbild ‚eines sonderpädagogischen Generalisten‘ an der allgemeinen Schule ist ein Entwurf, für den es gute Beispiele gibt – nicht mehr und nicht weniger. Deshalb benötigen wir eine prinzipielle und offene Diskussion, unterstützt durch wissenschaftliche Begleitung und

Abbildung der Probleme einer allgemeinen Praxiseinführung“ (Matthes. S. 13).

8. Die **materielle, räumliche und sächliche Bereitstellung** für die Umsetzung der Standardisierung ist landesweit sehr unterschiedlich. Diese ist durch die Träger der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (Landkreise, kreisfreie Städte) zu gewährleisten und setzt eine engere Zusammenarbeit zwischen MBJS und Trägern der SpFB voraus, als sie zum Zeitpunkt der verbindlichen Einführung der Handreichung bestanden hat. Die Träger der SpFB müssen die notwendigen Rahmenbedingungen für die in größerem Umfang notwendige Beschaffung von Testsoftware, Verbrauchsmaterialien u.a. für die SpFB planen. Auch die räumlichen Voraussetzungen, um jedem DT-Mitarbeiter der Datenschutzverordnung entsprechende Arbeitsmöglichkeiten zu bieten, sind nicht von heute auf morgen zu schaffen. Hier sollten aus Sicht unseres Fachverbandes vom MBJS Standards zur Sicherstellung der Arbeit der DT erstellt werden, die für die Träger der SpFB als Orientierung dienen können.

Wir bieten als Fachverband bei der weiteren inhaltlichen Gestaltung der Handreichungen und deren Umsetzung unsere konstruktive und kritische Mitarbeit an.

Gregor Albrecht und Reinhard Wygasch

Eine Schule stellt sich vor

Wichern-Schule in Forst/ Lausitz (Preisträger 2014)

Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“

von Heiko Heinemann

Die Wichern-Schule im Südosten Brandenburgs liegt in landschaftlich ansprechender Lage. Träger der Einrichtung sind die Samariteranstalten Fürstenwalde.

Schuleingangsbereich mit Kugelbrunnen und Keramiksäulen

Der ruhige und zugleich zentrumsnahe Standort ermöglicht eine optimale Teilnahme am öffentlichen Leben.

In ihrer Ausstattung modern und komplett saniert, bietet die Schule bei einer Kapazität von 80 Plätzen ein Lernen in familiärer Atmosphäre. Der Ganztagsschulbetrieb findet in der Zeit von 8.00 – 15.15 Uhr, freitags bis 12.30 Uhr statt. Neben Fachräumen für Musik, Hauswirtschaft, Werken, textiles Gestalten, töpfern und Bewegungserziehung, stehen den Schülern zwei Entspannungsräume mit Wasserbetten, Therapieräume für Logopädie, Physiotherapie, Ergotherapie und zur Förderung Sehgeschädigter (Schwarzlichtraum) zur Verfügung. Jede Klasse lernt in zwei Unterrichtsräumen. Diese sind unter anderem ab der Mittelstufe mit modernen SMART-Boards zum interaktiven lernen ausgestattet. Die Schule wird durch ein vielseitiges Mehrzweckgebäude, einen künstlerisch gestalteten Spielplatz und einem Garten der Sinne, mit integriertem Wasserbereich, einem Tiergehege mit Seidenhühnern, Kanarienvögeln, Meerschweinchen und Zwergkaninchen, einem Schulgarten und einem Backhaus komplettiert. Im Schuljahr 2014/15 haben wir ein zweites Schulgebäude, welches auf dem Schulgelände 2013/14 errichtet wurde eingeweiht.

Wöchentlich besuchen alle Schüler die in nächster Nähe gelegene Schwimmhalle. Zur Durchführung des Sportunterrichts nutzen wir momentan noch die Turnhalle einer Forster Grundschule.

In unserem Haus werden Schüler im Alter zwischen 6 und 21 Jahren nach den Rahmenplänen des Landes Brandenburg unterrichtet. Individuelle Förderpläne werden für jede Schülerin und jeden Schüler erstellt, um eine optimale Beschulung zu gewährleisten.

Verschiedenste Unterrichtsformen und spezielle Angebote

Auf dem Schulhof steht unsere Wichern-Arche

zur Sinnesschulung bilden die Grundlage eines qualitativ hochwertigen Schulangebotes. Die Zusammenarbeit mit den Therapeuten erfolgen interdisziplinär. So entwickeln die Sonderpädagogen gemeinsam mit Logopäden, Physiotherapeuten oder Fachkollegen aus externen Fachbereichen sowie mit den Eltern die jährlichen Förderpläne unserer Schüler. Der Unterricht wird je nach Bedarf als Gruppen-, Kurs-, Einzel- oder Neigungsunterricht angeboten. Die Unterrichtsblöcke am Vormittag werden bevorzugt für Kursunterricht wie Lese,- Schreib- und Mathekurse oder zum intensiven Einzelunterricht genutzt. Jeder Klasse stehen PC's zum Einsatz attraktiver Lernprogramme und verschiedenste technische Hilfsmittel im Unterricht zur Verfügung. Der Einsatz individueller Kommunikations- und Lagerungshilfen ist in unserem Haus eine Selbstverständlichkeit.

Der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwererer Mehrfachbehinderung wird in unserer Einrichtung mit besonderer Fürsorge begegnet.

Unseren Schülern steht ein vielfältiges Angebot an Arbeitsgemeinschaften zur Auswahl. Zwischen Musik, Sport, Theater, Computer, Basaler Stimulation, Psychomotorik, Werken mit Holz, Töpfern oder Backen fällt die Auswahl im Allgemeinen schwer. Einmal in der Woche bedienen jugendliche Schüler nachmittags im Rahmen einer Schülerfirma alle Mitschüler in unserem Schülercafe.

Nach Beendigung der 10-jährigen Schulpflicht erfüllen unsere Schüler ihre Berufsschulpflicht als Schüler der Werkstufe. In dieser mindesten zweijährigen Zeit erlernen sie im Rahmen des schuleigenen Werkstufenprojektes unterschiedlichste Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dazu agieren sie klassenübergreifend jeweils für mehrere Monate in der Arbeitsbereichen Holzwerkstatt, der Filzwerkstatt, im Hauswirtschaftsbereich oder der Garten- und Landschaftspflege. Schüler mit schweren Mehrfachbehinderungen erhalten parallel gezielte Förderung durch individuelle Therapieangebote, durch Kommunikationstraining oder Förderung im Bereich ihrer Wahrnehmung.

Im Schuljahr 2013/14 wurde die Wichern-Schule gleich mehrfach ausgezeichnet.

Im Dezember wurden wir als **„Sportliche Schule Brandenburgs“** ausgezeichnet.

Im Mai 2014 erreichten wir beim brandenburgischen Wettbewerb **„Fair bringt mehr“** für das Projekt „Stärken entwickeln – Gemeinschaft erleben – Welt begreifen“ den **ersten Platz.**

Ebenfalls den **ersten Platz** belegte die Wichern-Schule beim Schulentwicklungspreis **„Aktiv und Sicher“** der Unfallkasse Brandenburg. Beworben haben sich für den Schulentwicklungspreis „Aktiv und Sicher“ 83 Grund- und Förderschulen des Landes Brandenburg.

Zur Begründung bei der Preisverleihung hieß es:

„Unsere Siegerschule zeichnet sich dadurch aus, dass das Konzept der „guten gesunden Schule“ aktiv gelebt wird. Lernen und Bewegung spielen an dieser Schule eine sehr große Rolle. Beispiele dafür sind: ein bewegungsfreundlich gestaltetes Außengelände mit Verkehrsgarten, Schulfahrräder und fast alle Schul- und Unterrichtswege werden zu Fuß gegangen. Für die Unterrichtsgestaltung wurde eigens ein Bewegungskalender entwickelt in dem Ideen und Anregungen für Bewegtes Lernen und Bewegungspausen enthalten sind. Es gibt zudem mehrere AG´en, einen täglichen Morgenkreis und in allen Klassenstufen wird eine wöchentliche Schwimmstunde durchgeführt.

Projekt vom Ei zum Huhn

Holzbackofen und Feuerstelle

Schule wird hier als Lebens- und Lernraum erfahren in dem Lernen mit allen Sinnen ein fester Bestandteil der Lernkultur ist. Es wird gemeinsam Gitarre gespielt, mit gesunden Lebensmitteln gekocht, es gibt ein Projekt zu Brut und Aufzucht von Seidenhühnern, die Gestaltung des Außengeländes wird als Prozess betrachtet: so wurde gemeinsam eine Sonnenuhr und ein Holzbackofen gebaut. Die Schule hat einen Schulgarten und zusätzlich noch einen Garten der Sinne.

Projekt vom Korn zum Brot

Wesentlich in dieser Schule ist die gelebte Partizipation und die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld. Überall werden die Eltern und externe Partner mit eingebunden. Es wird gemeinsam mit den Eltern an Themenfelder, wie Ernährung, Pflege und Sport gearbeitet und sie werden aktiv in Entscheidungen mit einbezogen. Alle Lehrkräfte stehen den Eltern an einem Tag der Woche zu Elterngesprächen zur Verfügung, es wird ein Elternstammtisch angeboten, regelmäßig werden Elternbriefe versendet und einmal monatlich gibt es einen regulären Elternsprechtag.

Die Fortbildung der Lehrkräfte hat einen hohen Stellenwert, wird im Team erarbeitet und als langfristige Aufgabe gesehen. Die Fortbildungspläne werden nicht nur für ein Jahr sondern längerfristig aufeinander aufbauend angelegt. Die Lehrkräfte dokumentieren ihre Fortbildungen für das Kollegium und fungieren als Multiplikatoren.

In unserer Siegerschule gibt es ein funktionierendes Mentorensystem für die Lehrkräfte und bei Bedarf steht ein Mediator zur Verfügung. Um das Team zu stärken finden regelmäßig gemeinsame Aktivitäten statt. Im Vordergrund stehen hierbei sportliche Aktionen wie Wandern oder Kanufahren. Den mit 10.000 Euro dotierten 1. Platz des Schulentwicklungspreises „Aktiv und Sicher“ im Schuljahr 2013/14 belegt die Wichern-Schule Forst (Lausitz).“

Wir sind stolz auf die erreichten Resultate.

Heiko Heinemann -Schulleiter-

Was ist schon normal ? - Professionelles Handeln für Kinder und Jugendliche mit Persönlichkeitsstörungen im Unterricht*

von Dr. Barbara Seebach

Vorbemerkungen

Kinder und Jugendliche stören im Unterricht, überfordern Lehrkräfte und sind deshalb noch lange kein Fall für die Förderschule. Sie haben zwar einen besonderen Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns und prägen mit ihrem affektlabilen und frustrationsintoleranten Verhalten mehr und mehr den Schulalltag – in allen Schulformen und Altersstufen. Professionelles Handeln wird daher von allen Lehrkräften verlangt, gerade von denen, die sich dem Gemeinsamen Unterricht verschrieben haben. Ein Blick in die KiGGS-Studie (1) bekräftigt die von uns allen „gefühlte Wirklichkeit" im pädagogischen Alltag.

Was die aktuelle Statistik sagt: in der KiGGS-Studie wurden unter anderem die Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen untersucht und man stellte bei einer Stichprobe von 14.478 Kindern und Jugendlichen fest, dass 11.5% der Mädchen und 17.8 % der Jungen verhaltensauffällig bzw. grenzwertig auffällig sind. Grob ausgedrückt – jedes 10. Mädchen und jeder 5. Junge sollte regelmäßig in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis behandelt werden. Die häufigsten Problembereiche: Verhaltensprobleme: M = 11,9 %, J = 17,6 %; emotionale Probleme: M = 9,7 %, J = 8,6 %; Hyperaktivitätsprobleme: M = 4,8 %, J = 10,8 %.

Hinweise auf psychische Störungen finden sich bei Kindern und Jugendlichen mit:

- o 8,1 % - hohem sozialökonomischen Status
- o 13,4 % - mittlerem sozialökonomischen Status
- o 23,2 % - niedrigem sozialökonomischen Status.
- o Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind häufiger betroffen.

Symptome psychischer Störungen

Die wichtigsten Merkmale auffälligen Verhaltens, mit denen wir es als Pädagogen jeden Tag in mehr oder weniger starker Ausprägung zu tun haben, gelten auch gleichzeitig als die wichtigsten Symptome psychischer Störungen. Wenn wir unsere Schülerinnen und Schüler vor unserem inneren Auge Revue passieren lassen treten bei jedem Kind/Jugendlichen bestimmte Kennzeichen auf. Aber bei den „Sorgen-kindern" sind diese Symptome besonders stark und diese Merkmale auffälligen Verhaltens beeinträchtigen dauerhaft den Unterricht:

- o aggressives Verhalten, geringe Frustrationstoleranz,
- o Unfähigkeit, Beziehungen einzugehen,
- o mangelnde Kontrolle über das Verhalten, Impulsivität,
- o Desinteresse an Beschäftigungen,
- o Konzentrationsmangel, desorientiertes Verhalten,
- o Anhaltende Traurigkeit, geringes Selbstwertgefühl,
- o extreme Schüchternheit, Furchtsamkeit.

Die wichtigsten Persönlichkeitsstörungen nach der ICD 10

Grundsätzlich muss man wissen, dass Persönlichkeitsstörungen in der Kindheit und Jugend beginnen und eine lebenslange Entwicklung nehmen sowie sich in typischer Form im frühen Erwachsenenalter manifestieren. Auf Grund des Entwicklungsaspektes einer psychischen Störung im Kindes- und Jugendalter darf in der ICD-10 die Diagnose einer Persönlichkeitsstörung vor Abschluss der Pubertät, d. h. vor dem 16.-17. Lebensjahr nur dann gestellt werden, wenn die geforderte Mindestzahl der Kriterien für die jeweilige Störung erfüllt ist und die Verhaltensmuster bereits in diesem Alter andauernd, durchgehend und situationsübergreifend auftreten.

Die folgenden Leitsymptome von Persönlichkeitsstörungen sind charakteristisch für die erkrankten Jugendlichen:

- o Beeinträchtigungen mehrerer Bereiche wie Affektivität, Antrieb, Impulskontrolle, Wahrnehmung und Denken so wie der sozialen Interaktion,
- o lange zeitliche Dauer der Verhaltensstörung,
- o tief greifende Verwurzelung der Verhaltensweisen und situationsübergreifendes Auftreten,
- o Einschränkung der sozialen, schulischen und beruflichen Leistungsfähigkeit,
- o persönliches Leid des Betroffenen, das aber in vielen Fällen erst im Erwachsenenalter auftritt; im Jugendalter ist eine ego-dystone Symptomatik seltener als beim Erwachsenen.

Die im Folgenden kurz beschriebenen Untergruppen bei Persönlichkeitsstörungen prägen nicht nur in Klinik- und Krankenhausschulen das Bild einer Lerngruppe, sondern sie treten in jeder Klasse einer Schule auf. Sie werden nur nicht immer rechtzeitig erkannt und eine frühzeitige Behandlung wird damit verhindert. Zumindest das Verständnis dieser Krankheitsbilder sollte bei der Ursachenklärung von Unterrichtsstörungen durch einzelne Schüler oder Schülerinnen in Erwägung gezogen werden, (vergl. BAIERL, M.(2)).

Paranoide Persönlichkeitsstörung F 60.0

Leitsatz: Alle Menschen sind potenzielle Feinde.

Beschreibung:

- o taucht im Jugendalter so gut wie nie auf, schlägt schnell in wahnhafte Störung oder Schizophrenie um
- o Schüler sind von einem großen Misstrauen befallen
- o sie neigen zur Überheblichkeit und Selbstbezogenheit
- o ausgesprochen nachtragend und verächtlich gegenüber anderen

**Artikel wurde bereits in der Mitgliederzeitschrift SchupS 2013 veröffentlicht*

Mögliche Interventionen:

- o Vertrauensbildung
- o Fehlinterpretationen ansprechen und auflösen
- o Kontaktversuche zu möglichen Vertrauenspersonen aufbauen

Schizoide Persönlichkeitsstörung F 60.1

Leitsatz: Der Starke ist am mächtigsten allein.

Beschreibung:

- o Einzelgänger, keine Beziehungen zu anderen Bezugspersonen erwünscht
- o gleichgültig gegenüber Normen und Konventionen
- o wirken kalt und unnahbar, haben keine Freunde, wenig Gefühle
- o leben meist in einer ausgeprägten Fantasiewelt

Mögliche Interventionen:

- o Beziehungsaufbau, Einbindung in die Gruppe
- o Konfrontation mit positiven Gruppensituationen
- o Erlebnisorientierte, körperbezogene Aktivitäten, kreatives Tun

Dissoziale Persönlichkeitsstörung F 60.2

Leitsatz: Jeder muss schauen, wo er bleibt.

Beschreibung:

- o mangelnde Empathie und Gefühlskälte gegenüber anderen
- o Missachtung sozialer Normen
- o Beziehungsschwäche und Bindungsstörung
- o geringe Frustrationstoleranz und impulsiv-aggressives Vehalten
- o mangelndes Schulderleben und Unfähigkeit zu sozialem Lernen
- o vordergründige Erklärung für das eigene Verhalten durch unberechtigte Beschuldigung anderer
- o anhaltende Reizbarkeit.

Mögliche Interventionen (wie bei allgemeinen Störungen des Sozialverhaltens):

- o Beziehungsaufbau bei gleichzeitiger Eingrenzung
- o Einschreiten bei Gewalttaten – wer ignoriert, wird zum Komplizen des Täters
- o Trennung von Person und Verhalten – verstehen, aber nicht einverstanden sein
- o Konfrontation – Wahrnehmung ist das eine, Interpretation das andere
- o Macht und Ohnmacht (Täter waren früher meist Opfer)

Über die emotional instabile Persönlichkeitsstörung, Borderline-Typus F 60.3 und F 60.31 (impulsiver Typ) wird später ausführlich zu sprechen sein.

Histrionische Persönlichkeitsstörung F 60.4

Leitsatz: Alle müssen mich bewundern.

Beschreibung:

- o Dramatisierung und ständige Selbstdarstellung
- o häufiges Verlangen nach Bewunderung
- o Ständiges Suchen nach Aufregendem, Ungewöhnlichem
- o Genusssüchtig, schnell frustrierbar, sprunghaft, schnell gekränkt, egozentrisches Mittelpunktstreben

Mögliche Interventionen:

- o Aufbau echter sozialer Kompetenzen – Selbstwahrnehmung
- o Konfrontative Vorgehensweise – aber sich selbst schützen

Zwanghafte Persönlichkeitsstörung F 60.5

Leitsatz: Es muss sein.

Beschreibung:

- o beständiger Zweifel und übermäßige Vorsicht
- o extremer Perfektionismus, Detailverliebtheit, Gewissenhaftigkeit, Regeln, Ordnungen werden sehr ernst genommen
- o hohes Kontrollbedürfnis – kleben an Konventionen
- o Rigidität und Eigensinn – auch die Gefühle sind ‚rational'

Mögliche Interventionen:

- o soziales Kompetenztraining, Umgang mit Gefühlen
- o Entwicklung flexibler Denkmuster
- o gestufte Konfrontation mit Unordnung, Regelbrüchen und Veränderungen

Ängstlich vermeidende Persönlichkeitsstörung F 60.6

Leitsatz: Die Welt ist voller Gefahren.

Beschreibung:

- o Ängstlichkeit, Besorgnis, Anspannung dominieren
- o extrem geringer Selbstwert, fühlt sich anderen unterlegen
- o Angst vor Ablehnung, sozialer Kritik
- o Vermeidung von sozialen Kontakten, vermeintlich gefährlichen Situationen bei allem Unbekanntem

Mögliche Interventionen:

- o Aufbau einer tragenden vertrauensvollen Beziehung
- o Selbstsicherheitstraining, Entspannungstechniken
- o stufenweise Konfrontation mit Neuem und als gefährlich Erachtetem

Abhängige Persönlichkeitsstörung F 60.7

Leitsatz: Ich bin allein nicht lebensfähig.

Beschreibung:

- o Verlangen, dass andere die Entscheidungen treffen
- o Sorge, allein zu sein oder verlassen zu werden
- o Überzeugung von der eigenen Inkompetenz, beständiges Suchen nach Ratschlägen
- o Angst, Alltägliches nicht zu schaffen – Passivität

Mögliche Interventionen:

- o Selbstsicherheitstraining und soziales Kompetenztraining
- o Training von Alltagsfertigkeiten, Modellvorgabe
- o gezielte Hilfen, aber ohne Entstehung eines neuen Abhängigkeitsverhältnisses

Etwas ausführlicher wird jetzt auf die sogenannten ‚Borderliner' eingegangen, da sie mit einer Prävalenzrate von 2 bis 3 Krankheitsfällen auf 100 Personen recht häufig vorkommen.

Emotional instabile Persönlichkeitsstörung, Borderline-Typus F 60.3 und F 60.31 (impulsiver Typ)
Leitsatz: Die Welt ist entweder schwarz oder weiß.

Beschreibung:
- o mangelhafte oder fehlende Impulskontrolle
- o Affektinstabilität
- o unzureichende Handlungsplanung
- o Neigung zu aggressivem oder streitsüchtigem Verhalten
- o Wutausbrüche, insbesondere wenn impulsives Verhalten behindert oder kritisiert wird.
- o Zusätzlich muss mindestens ein weiteres, für die Borderline-Störung spezifisches Kriterium erfüllt sein:
- o Unsicherheit über das eigene Selbstbild und die Identität sowie der inneren Präferenzen (einschl. der sexuellen)
- o intensives, unbeständiges (in heterosexuellen Beziehungen häufig promiskuides) Beziehungsverhalten, das nicht selten Auslöser emotionaler Krisen ist
- o parasuizidale oder selbstverletzende Handlungen.

Die innere Welt der Borderline–Persönlichkeit wird am besten durch dieses Bild veranschaulicht:

- ☐ *Hasserfüllte und liebevolle Eigenschaften können nicht miteinander vereint werden.*
- ☐ *Borderliner können sich selbst und andere nicht als jemanden mit guten und bösen Eigenschaften einschätzen.*
- ☐ *Sie leben in Extremen der Selbsteinschätzung und der Beurteilung anderer Menschen.*

Mögliche Interventionen – Rituale im pädagogischen Alltag
- o Formale Handlungen bieten in ihrer Wiederholbarkeit und Transparenz Sicherheit und Struktur.
- o Der feste Ablauf und die Regelhaftigkeit bieten Schutz.
- o Rituale dienen dem Angstabbau.
- o Sie wirken stabilisierend auf die Persönlichkeit.

Konkrete Rituale im täglichen Unterrichtsgeschehen – bewährte Strategien:
- o Begrüßung, Hinweise auf Hausordnung nach festgelegtem Schema – u.a. nur der heutige Tag ist bedeutsam
- o Sitzordnung wird vom Lehrer bestimmt
- o Befindlichkeiten und Besonderheiten in den ersten Minuten klären
- o „Vertrauensschutz" gewähren
- o Individualisierung des Unterrichts, aber offenen Unterricht vermeiden
- o Lernanforderungen immer mit der Schulung von Wahrnehmung, Kommunikation und angemessener Interaktion verbinden
- o in „kritischen Situationen" – TIME OUT (evt. Computer, Trainingsraum…)
- o „öffentliche" Auswertung der Lernergebnisse zur Schulung von Selbst- und Fremdwahrnehmung
- o Zeit für eine „Belohnung" lassen, wenn keine besonderen Vorkommnisse zu verzeichnen waren

Rituale für die Lehrkraft:
- o Bewahren Sie Ihre Authentizität!
- o Bleiben Sie Akteur des Geschehens!
- o Zeigen Sie Klarheit in der Kommunikation!
- o Nutzen Sie alle Möglichkeiten des Verhaltens-Trainings!
- o Vermeiden Sie die Androhung von Sanktionen, die Sie nicht realisieren können!
- o Beachten Sie die versteckten Botschaften in den Aussagen Ihrer Schülerinnen und Schüler!

Um' Borderliner' verstehen zu können erscheint das Wissen um die Bedeutung der Bindungsentwicklung als Schutz- und Risikofaktor für die gesunde Entwicklung in der frühen Kindheit notwendig (vergl. ETTRICH, CHR./PFEIFFER, U. (3)).

Entscheidendes Kriterium für die Qualität der Bindung ist die Feinfühligkeit der Bezugsperson. Als **Feinfühligkeit** einer Bezugsperson werden die Wahrnehmung und die richtige Interpretation der kindlichen Signale sowie die angemessene Reaktion hierauf verstanden. Dadurch können kindliche Bedürfnisse prompt befriedigt werden.

Die Bindungstheorie besagt, je feinfühliger eine Bezugsperson ist, desto fester ist die Bindung. Das Kind bildet während der ersten Lebensmonate eine **Hierarchie von Bezugspersonen.** Primäre Bezugsperson ist die Mutter. Für den Fall, dass diese bei drohender Gefahr nicht anwesend ist, kann das Kind in der Regel auf sekundäre Bezugspersonen zurück greifen. Je größer jedoch Schmerz und Angst sind, umso mehr wird das Kind auf die Anwesenheit der primären Bezugsperson bestehen und sich nicht von sekundären Bezugspersonen trösten lassen. Das Arbeitsmodell über eine bestimmte Person reflektiert also nicht eine objektives Bild dieser Person, sondern die Repräsentation der Geschichte der Responsivität der Bindungsperson bezüglich der Handlungen und Absichten des Kindes zusammen und bezogen auf die Bindungsperson. In der Bindungsforschung wurde gezeigt, dass nicht die Quantität sondern die Qualität der Zuwendung für den Aufbau einer spezifischen Bindungsqualität entscheidend ist.
Wenn man eine ausführliche Analyse der Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen einer Klasse durchführt, wird

man feststellen, dass viele der Schülerinnen und Schüler aus diesen Familien stammen, die diese spezifische Bindungsqualität vermissen lassen.
Unsicher gebundene Kinder entwickeln keine oder nur eine fragmentarische kindliche Neugier, der Entdeckerdrang. Je erfolgreicher das Bindungssystem des Kindes sich entwickeln kann, desto ausgeprägter kann das Explorationssystem wirksam werden. D. h. sicher gebundene Kinder können sich eher, besser und länger von der Mutter entfernen als unsicher gebundene Kinder und empfinden weniger Ängste und ein gesundes Selbstbewusstsein.
Das Modell der konkreten Eltern-Kind-Beziehung entwickelt sich aus Handlungen des Kindes, deren Konsequenzen, also den Eltern-Kind-Interaktionen. Die inneren Muster konkreter Eltern-Kind-Beziehungen werden in einer nonverbalen Lebensphase des Kindes cerebral abgespeichert und deshalb können die ‚Urängste' nicht benannt und begründet werden. Ist die Bindungsfigur in eigenen bindungsrelevanten, unverarbeiteten Problemen gefangen, so bleibt das Bindungsverhalten des Kindes länger desorganisiert.
Mit dem Bindungssystem steht als motivationales System das Explorationssystem in einer dynamischen Wechselbeziehung.

Störgrößen für eine gesunde Bindungsentwicklung – Risikofaktoren:
- o Suchterkrankung der Mutter oder des Vaters
- o postpartale Depression der Mutter
- o postpartale Psychose der Mutter
- o Borderline-Störung der Mutter
- o adoleszente Mütter oder Väter
- o Frühgeburt oder Fehlbildungen/ Behinderungen
- o psychosozialer Stress / Überforderung der Kindeseltern
- o fehlende Unterstützung durch den Vater

Die folgende Abbildung zeigt die verschiedenen, bei uns bewährten, Möglichkeiten der pädagogischen Einflussnahme.

Bindungsdynamische Störgrößen -„Schwierige Situationen" für die Kinder (pathologische Bindungsinteraktionen):
- o Liebesentzug
- o körperliche und seelische Misshandlungen
- o Trennung der Eltern
- o Tod oder Suizid eines Elternteils
- o Unvorhersehbare emotionale Verfügbarkeit der Eltern – Unzuverlässigkeit

Was müssen Jugendliche mit Persönlichkeitsstörungen lernen?:
- o Sensibilisierung von Eigen- und Fremdwahrnehmung
- o Vertiefung der Selbstverantwortlichkeit
- o funktionaler Ausdruck von Gefühlen
- o Bewusstheit für die eigene Motivation
- o Selbstakzeptierung
- o Akzeptanz anderer
- o kooperatives Verhalten
- o Erleben von Sieg und Niederlage

Die im Folgenden aufgeführten Prinzipien für wirksames psychosoziales Lernen sollen als Denkanregung dienen, um die eigene pädagogische Arbeit zu hinterfragen. Jeden Tag eines dieser Prinzipien beachtet und der Erfolg im Unterricht wird sich einstellen.

- o Lernen findet statt, wenn die Jugendlichen sich emotional beteiligen. Dazu müssen sie aktiv werden, sich mit anderen auseinandersetzen und sich bei gemeinsamen Aktivitäten engagieren zu können.
- o Der Pädagoge muss ein anregendes Gruppenklima entwickeln, das sich durch Sicherheit und Offenheit auszeichnet. Jedes Kind muss Vertrauen zu sich selbst und zu anderen aufbauen können.
- o Hier-und-jetzt-Erfahrungen sind für die Jugendlichen unentbehrlich, um sich selbst kennen zu lernen. Dazu gehört die offene Aussprache über Gefühle, Gedanken und Wahrnehmungen.
- o Jeder Jugendliche muss im Unterricht erleben, dass seine schulischen Lernerfahrungen auch auf das alltägliche Leben übertragbar sind.
- o Als Pädagoge muss man dafür sorgen, dass die unvermeidlichen Frustrationen der Jugendlichen durch ausreichende Unterstützung aufgefangen werden.

Verwendete und weiterführende Literatur

- *(1) Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz 5/6 2007, S. 787*
- *(2) BAIERL, M.: Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen. Göttingen 2008*
- *(3) ETTRICH, CHR./PFEIFFER, U.: Die Bedeutung der Bindungsentwicklung als Schutz- und Risikofaktor für die gesunde Entwicklung in der frühen Kindheit. In: Seelische Gesundheit von Vorschulkindern. Dokumentation zur 2. Gesundheitskonferenz. Leipzig 2003*
- *(4) Deutsche Gesellschaft f. Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie u.a. (Hrsg.): Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes-*

und Jugendalter. Deutscher Ärzte Verlag, 3. überarbeitete Auflage 2007, S. 141 – 152
- *(5) FRÖHLICH-GILDHOFF, K. et al.: Kinder stärken! – Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. In Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 2/2008*
- *(6) LOH, S.v.: Entwicklungsstörungen bei Kindern. Medizinisches Grundwissen für pädagogische und therapeutische Berufe. Stuttgart 2003*
- *(7) SIMCHEN, H.: Verunsichert, ängstlich, aggressiv. Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugend-lichen – Ursachen und Folgen. Stuttgart 2008*
- *(8) WITTRICH, H.-U.: Handbuch psychische Störungen. Weinheim 1998*

Bei Nachfragen wenden Sie sich an:
Dr. Barbara Seebach, Klinik- und Krankenhausschule der Stadt Leipzig, e-Mail: buwseebach@arcor.de

Mädchen sprechen anders - Jungen auch!

von Ruth Plaumann

Abstract: Jungen sind anders, sprechen oft anders, reagieren oft anders. Dies gilt es zu begreifen und im Schulalltag umzusetzen. Hintergründe und Beispiele aus der Praxis geben Mut, Schule etwas jungentypischer zu gestalten.

„Ich habe eigentlich zwei schlaue Söhne, aber in der Schule haben sie einfach keine Schnitte. Immer nur stillsitzen, reden, reden, malen und wieder sitzen…das ist für sie purer Frust!“ (Aussage einer Mutter von zwei Söhnen im Grundschulalter).

„…das interessiert mich eigentlich echt! Aber warum immer schreiben und reden? Kann ich nicht mal was tun?“ (Aussage Sohn 1)

„…wir wollen wissen, wer der stärkste ist, wer am schönsten schreibt, wissen alle…“ (Aussage Sohn 2)

Das deutsche Schulsystem ist frauengeprägt, der Verhaltenscodex weiblich. Die Presse sprach vor einiger Zeit vom „Klassenzimmer=Frauenzimmer“ (Süddeutsche Zeitung, 2013). Die 7,4% Lehrer in der Grundschule sind eine Rarität (Schlegel, 2013).

Neuere Untersuchungen belegen, dass Mädchen in allen Fächern und in allen Schularten die besseren Noten vorweisen können. Jungen sind nicht dümmer (Cornwell/Mustard,2011), stürzen jedoch ab der 3. Klasse regelrecht ab (Schlegel, 2013). So hat ein muslimischer Stadtarbeiterjunge die schlechtesten Voraussetzungen dafür, das Schulsystem erfolgreich zu durchlaufen. Jungen sind anders als Mädchen: Wettbewerbsorientiertheit, Schnelligkeit und Kraft sind zentrale Begriffe.

Ihr Geschlechterverhalten ist dabei nicht nur gelernt, Unterschiede sind keine Erziehungsfehler (Bischof-Köhler, 2010)). Und trotzdem befinden sie sich in einer Krise.
Wie kann sich Schule auf diese Bedingungen einstellen? Wie kann Schule auf die Bedürfnisse der Jungen reagieren?

Als Sonderpädagogin und Mutter von zwei Töchtern übernahm ich vor einigen Jahren eine 5. Klasse an einem Förderzentrum mit 11 Jungen und 2 Mädchen.

Tägliche Situation nach der Pause zu Beginn des Schuljahres: Elf Buben sitzen mit hochroten Köpfen vor mir, verschwitzt, teilweise sehr aufgebracht, die Körper sind angespannt wie Flitzebögen. Die beiden Mädchen richten ihren Arbeitsplatz her, spitzen ihre Stifte. Es ist unmöglich, an Unterricht zu denken. Also gehen die Jungen mit mir in den Nebenraum, um in der Streitschlichterrunde die Pausenvorfälle zu bereden. Die Mädchen wollen lieber am Wochenplan weiterarbeiten. Nach 20 Minuten hitziger Diskussionen gehen wir etwas entspannter wieder zurück in die Klasse. Der Englischunterricht beginnt, das schale Gefühl bleibt.

Sprachliche Konfliktlösungen nach der Pause als Notnagel für eigentlich etwas anderes? Und das fünfmal in der Woche? Warum nicht anknüpfen an dem, wie Jungen eigentlich sind und somit Konflikte umgehen? Körperlichkeit gilt es als kommunikatives Medium nutzen.

Jungen lieben es, ihre Kräfte zu messen. Also besorgte ich mir aus der Turnhalle eine Weichbodenmatte, legte sie vor meine Klasse. Kollegen und Schulleitung sind etwas erstaunt, aber gespannt, was jetzt passiert.

In der Pause durften meine Jungen zeigen, was sie können. Nach festgelegten Regeln (1. Ringen, nicht schlagen 2.Liegt einer 5 Sekunden auf dem Rücken, ist der Kampf vorbei. 3. Matte verlassen ist tabu, Reden auch. 4. Schlägt ein Kämpfer mit der Hand auf die Matte und unterbricht so den Kampf, gewinnt der andere.) nahmen 90% der Jungen das Kräftemessen ohne zu verletzen an. Mein Eingreifen war nicht erforderlich, meine Anwesenheit mit Kaffeetasse in der Hand war selbstverständlich. Ernsthaft bekämpften sich die Partner mit all ihrer zur Verfügung stehenden Kraft. Die Pausen vergingen ein halbes Jahr lang wie im Flug. Die Kämpfe wurden in Gesprächen unter den Jungen immer wieder nachvollzogen, sie legten Listen an, Wochensieger wurden bestimmt. Vereinzelt beteiligten sich auch die Mädchen, allerdings schauten sie lieber zu und kommentierten das Gesehene intensiv. Nach der Pause konnte mein „lehrerinnengeprägter“ Unterricht störungsfrei beginnen.

Im Laufe der 2. Schuljahreshälfte kam es öfter vor, dass die Kampfpause von den Jungen abgesagt wurde, weil anderes wichtiger war (Fussballspielen mit anderen Klassen,…).

In der 6. Klasse kämpften sie noch einmal in der Woche. Dafür hatten kleine Spiele Eingang in unseren Schulalltag gefunden. Fingerhakeln und Armdrücken waren Favoriten. Das individuelle Laufen um das Schulgelände wurde gern genutzt, um Spannungen abzubauen. Stehen und Gehen auch während des Unterrichts gaben den Jungen auch die Möglichkeit, ihr körperliches Wohlbefinden wieder herzustellen. Einfache Methoden, die aber große Wirkung zeigten (vgl. Birkenbihl, 2005).

Streitigkeiten gab es in der Klasse kaum noch und wenn doch, halfen zum Spannungsabbau diese kleinen Spiele, spontan eingesetzt. Der Unterricht verlief deutlich harmonischer.

Beobachtungen bei männlichen Kollegen zeigten, wie anders dort auf jungenspezifische Verhaltensweisen eingegangen wird. Ein Lehrer nahm seine besonders hitzigen DFK-Schüler in den Schwitzkasten. Dort verharrte der Schüler sprachlos und freiwillig sitzend neben dem Lehrer so lange, bis wieder Ruhe eingekehrt war. Der Schüler ging in der Regel nach zwei Minuten wieder entspannt an seinen Platz. Der Unterricht wurde währenddessen nicht unterbrochen.

Ein anderer Kollege überließ Konfliktgespräche zweimal in der Woche an festgelegten Terminen einer Kollegin. Die Möglichkeit des Wartens auf den Termin ließen einige Streitigkeiten vergessen. „Manchmal ist es gut, einfach zur strukturierten Tagesordnung überzugehen, ohne alles gleich zu bereden!“ (Aussage des Lehrers)

In den letzten Jahren wird diese etwas andere männliche Kommunikation in Medien und auch in der Fachliteratur ernst genommen. Faires Raufen, Ringen und Kämpfen in der Schule sind Ansätze, die die Jungenbedürfnisse ernstnehmen (Busch, 2010).

Es gilt, Verhaltensmuster bewusst zu machen und Freiräume zu schaffen für jungentypisches Verhalten in einer frauengeprägten Lernlandschaft. Jungen sprechen manchmal eben anders!

Literaturverzeichnis:
- *Baier, T.; Scherf, M.: Klassenzimmer-Frauenzimmer; in: Süddeutsche Zeitung, 07.01.2013.*
- *Busch, F.: Ringen und Kämpfen. Ideen, Hintergründe und Praxisbeispiele für den Unterricht an der Grundschule. Auer-Verlag, 2010.*
- *Birkenbihl, V.: Jungen und Mädchen: wie sie lernen. Knaur-Verlag, 2005.*
- *Bischof-Köhler, D.: Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Kohlhammer-Verlag, 2011.*
- *Cornwell, Ch./Mustard, D.: Non-cognitive skills on the gender disparities in test scores and teacher assessments: Evidence from primary school, in: Journal of Human Resources, No. 5973. Nov. 2011.*
- *Jandretzki, M.: Faires Raufen; Hausarbeit im Rahmen der 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen; Studienseminar Sprachbehindertenpädagogik ,München, 2013.*
- *Schlegel, Dr.,C.: Schlimme Jungen, brave Mädchen-Fakten, Hintergründe und Lösungsansätze zur schulischen Krise der Jungen. Vortrag an der LMU München, 4. März 2013.*

Kontakt:
Ruth Plaumann - Sonderschulrektorin
Anni-Braun-Schule Förderzentrum Sprache
Musenbergstraße 32;
81929 München
Tel.: 089/7957282001,
schulleitung@anni-braun-schule.de

Sprachkompetenzförderung als Basisarbeit im Umgang mit sozial-emotional verhaltensbesonderen Kindern und Jugendlichen

von Sonja Geppert und Stephanie Kammermeier

Anregungen für einen interdisziplinären Austausch

Abstract:
Sprache und ihre Wechselwirkung mit sozial-emotionaler Interaktion lassen sich sowohl in der Beobachtung verhaltensbesonderer Kinder und Jugendlicher wie auch durch Studien belegen. Interventionsmöglichkeiten aus dem Bereich der Verhaltensmodifikation setzen dabei häufig ein funktionierendes und altersgemäßes Sprachentwicklungsniveau voraus.

Die regulative, kommunikative und persönlichkeitsbildende Funktion von Sprache und ihre Wechselwirkung mit sozial-emotionaler Interaktion lassen sich sowohl in der Beobachtung verhaltensbesonderer Kinder und Jugendlicher wie auch durch Studien belegen. Interventionsmöglichkeiten aus dem Bereich der Verhaltensmodifikation setzen dabei häufig ein funktionierendes und altersgemäßes Sprachentwicklungsniveau voraus.
Um Kindern und Jugendlichen mit Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten gerecht zu werden, müssen gerade diesen Kindern zunächst basale sprachliche Kompetenzen vermittelt werden.

Fallbeispiel
Jan (5;6 Jahre) ist seit einem Jahr in der schulvorbereitenden Einrichtung eines Sonderpädagogischen Förderzentrums. Der abgebende Kindergarten beobachtet

Sonja Geppert StRin FöS

bei dem Jungen eine auffallende motorische Unruhe und aggressive Tendenzen gegenüber den anderen Kindern. Die Erzieherin berichtet, der Junge könne sich nicht vernünftig ausdrücken. In der SVE fällt er seit Beginn durch unangemessen aggressives Reagieren in sprachlichen Situationen auf, in denen er sich missverstanden fühlt. Jan kann seine Anliegen und Wünsche sozial nicht adäquat äußern, findet nicht die passenden Worte, versteht die Nachfragen der Erzieherin und der gleichaltrigen Kinder nur unzureichend. Er schubst die Kinder weg, flüchtet sich in Beschimpfungen oder zieht sich beleidigt zurück. Die anderen Kinder lassen Jan zunehmend links liegen. Keiner spielt gerne mit ihm. Jan sucht Kontakt zu den jüngeren Kindern der SVE, die ihm sprachlich näher stehen oder ähnliche Schwierigkeiten haben wie er.
Was ist los mit Jan?

„Worte sind machtvoll: „ Sage ich das, was ich meine? Oder transportiere ich mit meinen Worten, meinem Satzbau und meiner Körpersprache gegenteilige Botschaften? Oder unklare?“ (Mechthild R. von Scheurl-Defersdorf, 2012)
Zu dieser produktiven Seite des Sprachgebrauchs kommt die rezeptive Herausforderung noch hinzu: Was verstehe ich?

Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Sprachstörungen
Nicht alle verhaltensbesonderen Kinder und Jugendliche weisen Sprachauffälligkeiten auf.
Dennoch belegen Studien einen engen Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und gestörter Sprache. Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen oder rezeptiven Störungen zeigen gehäuft psychiatrische Auffälligkeiten und soziale Beeinträchtigungen, in deren Folge eingeschränkte schulische und berufliche Perspektiven zu verzeichnen sind. (Michele Noterdaeme, 2008).
In einer Untersuchung von 94 Kindern mit Sprachstörungen von Ulrike Willinger 2003 zeigt sich, dass 34% verhaltensauffällig waren. Die Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren wiesen signifikante Auffälligkeiten in den Bereichen soziales bzw. ängstlich-depressives Verhalten sowie Probleme im Bereich der Aufmerksamkeitsteuerung auf. Sowohl externalisierende als auch internalisierende Tendenzen sind in verschiedenen Altersgruppen zu beobachten. So neigen jüngere Kinder eher zu sozialem Rückzug und ängstlichem Verhalten und entwickeln ein vermindertes Selbstwertgefühl. Ältere Kinder und Jugendliche hingegen tendieren zu oppositionell-aggressiven und delinquenten Verhaltensweisen, motorischer Unruhe und Konzentrationsproblemen. Ab dem Vorschulalter werden gehäuft Aufmerksamkeitsstörungen diagnostiziert, (Dr. Ann-Katrin Bockmann, 2011).

Bedeutung der Sprache für das sozial-emotionale Lernen

Stephanie Kammermeier, StRin FöS

Sowohl Sprachstörungen als auch die damit einhergehenden Verhaltensauffälligkeiten stehen über Jahre in einem engen Zusammenhang. Warum ist das so? Welche Bedeutung kommt der Sprache für die Emotionsregulation und das soziale Lernen zu? Sprache dient der Kommunikation und der Mitteilung eigener Befindlichkeit und persönlicher Bedürfnisse. Sprache ist das Werkzeug, eigene emotionale Erfahrungen und die Interaktion mit Anderen einzuordnen und zu verstehen (Cole, Armstrong & Pemberton, 2010). Über Sprache erschließen sich Kinder den Zugang zu Welt und Wissen. Verhaltenstherapeutische Strategien und Interventionen gehen häufig von einer funktionierenden sprachlichen Basis aus und verwenden ganz selbstverständlich sprachliche Strukturen um Entwicklungsziele zu erreichen. Kindern und Jugendlichen mit Sprachstörungen bleibt genau dieser Zugang aber verwehrt oder er wird ihnen erschwert durch die Einschränkungen auf expressiver und rezeptiver sprachlicher Ebene.

Vier entwicklungspädagogische Prinzipien als Basis der Sprachförderung
Wichtige Interventionsstrategien bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten sind auf der einen Seite der Abbau von belastenden Verhaltensweisen und gleichzeitig auf der anderen Seite der Aufbau von bisher nicht vorhandenen oder wünschenswerten Alternativen. In diesem Zusammenhang kann eine Verbesserung der Sprachkompetenz und damit die Fähigkeit zu altersangemessener Interaktion eine Grundlage für weitere verhaltenstherapeutische Maßnahmen darstellen.
Für Kinder und Jugendliche, die sowohl in der sprachlichen als auch in der sozio-emotionalen Entwicklung Förderbedarf aufweisen, sollte eine interdisziplinäre Verzahnung der Entwicklungsbereiche Sprache und Verhalten stärker in den Focus der Aufmerksamkeit rücken.
Somit ist der Erwerb von Verhaltensfähigkeiten eng verknüpft mit allgemeinen Zielen der Sprachförderung.

1. Prinzip der Strukturierung
Zusätzlich zur Strukturierung durch Zeit, Raum, Person und Aktivitäten sollte auch die Chance auf „Sprachliche Strukturierung“ genutzt werden. Dazu gehören beispielsweise sprachliche Rituale zum Tagesablauf wie Begrüßungsformeln, Aussagen zum eigenen Befinden („Ich fühle mich heute …“), Tagesplanung, Essenssprüche, Wünsche und Anliegen zur selbstorganisierten Aufteilung in die Arbeits- oder Spielbereiche („Ich will in der Bauecke spielen“). Darüber hinaus bieten sprachliche Strukturen Hilfestellung zur Interaktion, wenn Spiel- oder Arbeitspartner mit Hilfe von Satzmodellen gewählt („Ich möchte mit … spielen“) und Höflichkeitsformel („Kannst du mir bitte …“) gezielt eingesetzt werden.

2. Prinzip der Transparenz
Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten brauchen authentische Bezugspersonen mit professioneller Haltung ihren Stärken und Schwächen gegenüber. Wichtig für jüngere wie auch ältere Kinder ist die offene Kommunikation mit ihnen, was ihre Verhaltensweisen und die erwünschten Verhaltensziele angeht. Dafür benötigen sie Einsicht und Transparenz durch Vereinbarungen sprachlicher und nichtsprachlicher Art z.B. „Ziel der Woche“ (Ich spreche freundlich mit den anderen). Auch in der SVE-Arbeit sollten diese Ziele zusammen mit den Kindern formuliert, fixiert und rückgemeldet werden.
Gerade unsichere Kinder brauchen positive Rückmeldung und den Erwachsenen als Beispiel wie man sprachlich diese Rückmeldung weitergibt („Schön,…, du hast sehr genau ausgemalt“).

3. Prinzip der Verständnissicherung
Aufgrund häufiger Misserfolge und Zurückweisung benötigen Kinder und Jugendliche eine sichere Lernumgebung, die es ihnen ermöglicht, Erfolgserlebnisse und eine gelungene Teilnahme am Gruppen- bzw. Klassengeschehen zu erreichen. Die enge Verbindung zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Sprachverständnisproblemen soll hier noch einmal betont werden. Verständnissicherung erfolgt durch sprachlich kurze und prägnante Anweisungen, die durch sprachliche Reduktion auch in Form von Bildkarten und Arbeitsschrittsymbolen visualisiert werden können. Das Wiederholen von Anweisungen zur Sicherung des Verständnisstandes gelingt vor allem bei jüngeren Kindern spielerisch über Handpuppen wie z.B. den Papagei, der Anweisungen wiederholt. Ältere Schüler können die Rolle eines Ansagers übernehmen.

4. Prinzip der Kommunikation
Kommunikation ist mehr als Sprache. „Kommunikation bezeichnet den Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen, wobei die Mitteilung sprachlich (verbal) oder/und nichtsprachlich (nonverbal) erfolgen kann“ (Köck/Ott, 1994, S. 213). Dieser Austausch von Informationen stellt viele Kinder und Jugendliche vor unlösbare Aufgaben, wenn die Basis des Sprechens, der Sprache und des Verstehens nicht gesichert ist.
Die Fähigkeit zur Kommunikation ist auch einer der vier Bereiche mit dem sich der ELDiB (Entwicklungstherapeutischer/Entwicklungspädagogischer Lernziel-Diagnose Bogen) zur Einschätzung von Verhalten befasst. Dabei werden Aspekte des verbalen und nonverbalen Ausdrucks, Verwendungen von Lauten und Wörtern, die sozialen Absichten, der Ausdruck eigener Gedanken und Gefühle sowie Strategien zur Problemlösung reflektiert.

Aus dieser Einschätzung heraus werden Ziele formuliert, die auf Erziehungsplankarten festgehalten werden. Voraussetzung dafür ist ein entwicklungsgemäßes Sprachvermögen der Kinder und Jugendlichen. Da ein Teil der verhaltensbesonderen Kinder und Jugendlichen sowohl durch sprachliche Entwicklungsdefizite als auch Entwicklungsrückstände im sozialen Bereich auffallen, öffnet sich hier ein Interventionsfeld, das interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert.

Eine differenzierte Diagnose aus beiden Bereichen wäre die Grundvoraussetzung einer professionellen Zusammenarbeit. Da aber oftmals die Verhaltensprobleme so sehr den Alltag bestimmen und sich in den Vordergrund drängen, wird die sprachliche Komponente und ihr Anteil am Verhalten weniger beachtet. Dennoch lohnt es sich, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder und Jugendlichen als Basis zu betrachten.

Sprachkompetenzförderung als Mittel zur Verhaltensmodifikation
In Jans Fall ist eine Förderung der sprachlichen Fähigkeiten als Basisarbeit unerlässlich. Jan muss zu Worten und Sprache finden und kann erst damit verbale (Konflikt-) Lösungen leisten. Solange sich ein Kind in unterschiedlichen Situationen nicht adäquat äußern kann, kann die Arbeit an den Säulen Verhalten, Sozialisation und Kommunikation, wie sie der ELDiB anspricht, nicht wirken. Um einen Sprachzuwachs zu erreichen, muss Jans Sprachentwicklungsstand genau erfasst werden und die nächsten sprachlichen Entwicklungsziele darauf abgestimmt werden. Besonders durch korrektives Feedback in Alltagssituationen lässt sich individueller Einfluss auf Jans sprachliche Äußerungen nehmen. Dazu gehören auch Satzstarter wie „ Kann ich bitte …“, „Ich möchte bitte …“, „Darf ich …“, die eine vernünftige sprachliche Aussage erst ermöglichen - wie sie der ELDiB fordert. Das eigene Modell, der bewusste Einsatz und die Vorbildfunktion der Lehrer- bzw. Erziehersprache sind Bestandteile einer effektiven Basisförderung auf morpho-syntaktischer und semantischer Ebene.

- Entwicklungsproximale Förderung: korrektives Feed back am jeweiligen Sprachniveau orientiert
- Sprachvorbild der Lehrkraft(elaborierter Code)
- Aufbau des semantischen Lexikons, Wortschatz anbieten und erweitern
- Wortschatzvernetzung im Sinne von Wortfeldarbeit
- Satzmodelle und Satzanfänge als Angebot

Jans Probleme sprachliche Äußerungen und Intentionen zu verstehen, müssen als Ursache für sozial-emotional unangepasste Handlungen beachtet und erkannt werden. Eine Verständnissicherung auf verbaler und nonverbaler Ebene kann Jan helfen, Missverständnisse zu erkennen und in der Folge zu vermeiden. Präventiv dienen dazu beispielsweise das Wiederholen von Aufgabenstellungen durch die Kinder und das Sichern von Anweisungen durch visuelle Hilfen. Ein altersgemäßes auditives An-

Mitteilungsheft des Landesverbandes Brandenburg
Verband Sonderpädagogik e.V.

weisungs- und Wahrnehmungsverständnis sollte fachlich abgeklärt werden. Die Frage muss lauten „Was hast du verstanden?“ und nicht „Hast du verstanden?“!

- die Schaffung eines annehmenden Sprech- und Frageraums („Fragekultur“)
- der Aufbau von Welt- und Sprachwissen
- die Förderung des Hörverstehens
- Sicherung von Anweisungen und Inhalten

Zusätzlich muss Jan die nonverbale „Begleitmusik“ der Sprache deuten und als (zusätzliche) Informationsquelle nutzen lernen. Wie es auch im EldiB im Bereich Kommunikation zu finden ist, gilt es, die eigenen nonverbalen Ausdrucksformen wahrzunehmen und bewusst einzusetzen und die der anderen zu erkennen und zu verstehen. Eine große Hilfe auf diesem Weg ist der Zugriff auf den Wortschatz zur Beschreibung von Gefühlen. Differenzierte Adjektive für Gefühle, die Stimmungen und Befindlichkeiten treffend beschreiben, müssen zuerst sprachlich erarbeitet und eingeübt werden.

- Gesichter und Tonfall beschreiben
- Mimik/Gestik interpretieren/lesen
- dazu den entsprechenden Wortschatz über Adjektive erweitern
- mit prosodischen Elementen (Melodie /hoch-tief/, Dynamik /laut-leise/ Rhythmik /langsam-schnell/) das Sprachverstehen unterstützen

Ein für Jan anspruchsvolles Entwicklungsziel ist das situationsangepasste Sprechen in sozialer Interaktion. Um ihm eine reibungslose(re) Kommunikation zu ermöglichen, muss er bestimmte pragmatische Regeln einhalten lernen. Ausreden lassen, zuhören, nachfragen gelten als Basis dialogischen Miteinanders. In Rollenspielen oder lebensnahen Sprach-Handlungs-Situationen lassen sich im geschützten Rahmen sprachliche Erfahrungen angeleitet sammeln. Konkret ergeben sich über Ton- bzw. Bildaufnahmen eigener Dialoge Reflexionsmöglichkeiten in der Gruppe.

- Pragmatik: Ping-pong-Prinzip der Kommunikation (aus reden lassen, zuhören, Inhalt aufnehmen)
- Dialog: Betonung, Stimme bewusst variieren und Effekte bewerten
- sprachliches Handeln in lebensnahen Bewährungssituationen erproben (Sprach-Handlungs-Situationen)

Fazit

Kinder und Jugendliche, die in ihrer Entwicklung sowohl aufgrund von Sprach- als auch Verhaltensauffälligkeiten benachteiligt sind, müssen Hilfestellung durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erfahren. Fördermaßnahmen aus dem Bereich Sprache ergänzen somit sinnvoll und basal die verhaltensmodifizierenden Maßnahmen aus dem ELDiB. Das sprachliche Entwicklungsniveau der Kinder und Jugendlichen muss dabei Eingang finden in die Formulierung und Planung von Lern- und Entwicklungszielen.

Literaturhinweise:

- *BERGSSON, M./LUCKFIEL, H. (1998): Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Cornelsen-Scriptor (Reihe: Lehrerbücherei Grundschule)*
- *NOTERDAEME, M. (2008): Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. In: Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie 3 – 2008. Unter: http://www.bkjpp.de/forum/forum_2008_3.pdf [Stand 14.05.2013]*
- *ASTER von, D. (2007): Verhaltensbesonderheiten bei sprachentwicklungsverzögerten zweijährigen Kindern. Unter: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/6432/1/Aster_Dita_von.pdf [Stand 14.05.2013]*
- *KANNEGIESER, S.: Verhalten als Sekundärsymptom und als therapeutischer Ansatzpunkt bei Sprachver ständnis--störungen. Unter: www.szh.ch/bausteine.net/f/9005/Kannengieser.pdf?fd=3 [Stand 14.05.2013]*
- *BOCKMANN Dr, K. (2011):Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Probleme als Folgen von Sprachent wicklungsstörungen. Unter: http://www.lippe-bildungsbuero.de/fileadmin/Autorenumgebung/PDF/Kongress_f%C3%BCr_Sprache/Vortrag_A-K._Bockmann_pdf.pdf [Stand 14.05.2013]*
- *SCHEURL-DEFERSDORF von, M. (2013): In der Sprache liegt die Kraft! Unter: http://www.herder.de/buecher/details?k_tnr=6334&par_onl_ struktur=157377 7&onl_struktur=0&sort= 2&query_ start=&tb= 0&titel=In%20der%20Sprache%20liegt%20die% 20Kraft! [Stand 14.05.2013]*
- *DER ENTWICKLUNGSTHERAPEUTISCH / ENTWICK LUNGSPÄDAGOGISCHE LERNZIEL-DIAGNOSEBOGEN (ELDiB) (4. Auflage 2007). Hrsg. vom Institut für Entwicklungstherapie / Entwicklungspädagogik e.V. (ETEP Europe), Krahestr. 13 a, 40233 Düsseldorf).Vertrieben durch: Förderverein der Jakob Muth-Schule, Essen. (zu bestellen über: foerdervereinjms@gmx.de)*
- *WEIGL, E. /EIBER Dr, M.(2013):Inklusion gestalten durch Stärkung der Fachlichkeit an den Kompetenzzen tren-Die Sprachheilpädagogik in Zeiten von Inklusion. PPP zur Dienstbesprechung S-Koordinatoren am 07.März 2013 in München*

Kontaktdaten:

Sonja Geppert, StRin FöS
Regionale Ausbildungsleiterin des HFL-Kurses 42 in Oberbayern
SFZ Neuburg-Schrobenhausen, Monheimerstraße 60, 86633 Neuburg a. d. Donau
sonja.geppert@freenet.de

Stephanie Kammermeier, StRin FöS
FZ Landshut-Land, Am Sportpark 6, 84030 Ergolding s.kammermeier@gmx.de

“Die Strukturprinzipien der Entwicklungspädagogik als ein wirksames classroom management in der inklusiv/integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung“ *von Susanne Eßer*

1. Einleitung

Im Zuge des inklusiven Schulentwicklungsauftrags für das deutsche Bildungssystem durch die Unterzeichnung des UN-Charta[1] wird die integrative bzw. inklusive Förderung der Schüler[2] mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung immer wieder mit großen Schwierigkeiten behaftet gesehen. Nach Preuss-Lausitz stellen nicht nur in Deutschland die „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. sozialen und emotionalen Problemen die größte Herausforderung für die heutige Schule“ dar.[3]

Mit Hilfe des classroom managements bzw. im Deutschen häufig übersetzt mit „Klassenführung“, kann ein Orientierungsrahmen für alle Schüler geschaffen werden, der nicht nur für mehr aktive Lernzeit im Sinne des kognitiven Lernens sorgt, wie Helmke mit unterschiedlichen internationalen Studien belegt[4], sondern auch den Schülern mit einem Förderbedarf im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung eine unterstützende Struktur zur erfolgreichen Verhaltenssteuerung bietet.

Die Bedeutsamkeit des einzelnen Lehrers für die Entwicklungsprozesse der Schüler wird dabei ebenso hervorgehoben wie der Gewinn konkreter Hinweise zur Strukturierung eines unterstützenden Fördersettings im Bereich Schule. Der Lehrer bietet sich als Bezugsperson an und wirkt sowohl durch seine Person als auch durch die von ihm angebotenen pädagogischen Maßnahmen. Er behält den Überblick über das Gesamtgeschehen und setzt zum passenden Zeitpunkt gezielte Interventionen. „Sinnvolle Ordnungen und ein verlässlicher Rhythmus für alltägliche Vorgänge im Schulbereich sind Schutzmaßnahmen für den einzelnen wie für die Gruppe und stabilisieren den Schüler gegenüber Enttäuschung, Angst und Versagen.“[5] Ebenso sehen auch Hillenbrand und Bergsson die Beziehung des Erwachsenen zum Kind und die Strukturierung des pädagogischen Feldes als wichtige Grundlagen des Förderprozesses an.[6] [7]

2. Entwicklungspädagogik

Die „Entwicklungspädagogik“ geht auf das Modell der „Developmental Thepapy in the classroom“ von Mary M. Wood[8] zurück. Unter diesem Titel veröffentlichte sie 1986 ein Programm zur intensiven Förderung von Schülern mit einem Förderbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung. Hierzu hatte Mary Wood verschiedenste Theorien zu Aspekten kindlicher Entwicklung unter dem Blickwinkel ihrer Relevanz für die schulische Förderung untersucht und in einem Stufenmodell, dem „Baum der Entwicklung“ zusammengefasst.[9] Es beschreibt die Entwicklung sozial-emotionalen Verhaltens von der Geburt bis zum Ende des 16ten Lebensjahres in fünf Stufen und vier Bereichen. Zur Erfassung der Kompetenzen der Kinder wurde analog dem Baum-Modell ein Beobachtungsbogen mit Indikatoren für die einzelnen Stufen und Bereiche entwickelt (DTORF, Developemtal Teaching Objektives Rating Form)[10]. Neben der Einführung in das Modell der Entwicklung und der entsprechenden Diagnostik umfasst das Handbuch auch detaillierte Hinweise zur Umsetzung in die unterrichtliche Praxis. Das Modell der „Developmental Therapy“ wurde von Frau Dr. Bergsson und dem Team der Jakob Muth-Schule in Essen auf den deutschen Kulturkreis hin adaptiert und dort auch evaluiert.[11]

Der Umsetzungs- und Adaptionsprozess der Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik in Europa wird inzwischen von einem Institut (ETEP-Europe) in Zusammenarbeit mit dem „Developmental Institute“ in Athens Georgia vollzogen.

In der inklusiv / integrativen schulischen Förderung hat das Modell der Entwicklungspädagogik in Deutschland insbesondere in Berlin und Hamburg große Verbreitung gefunden. In Berlin gibt es circa

1 http://www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe-behinderter-Menschen/Politik-fuer-behinderte-Menschen/Uebereinkommen-der-Vereinten-Nationen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen.html
2 Gender-Hinweis: In der deutschen Sprachregelung ist die ausschließliche Verwendung der männlichen Form allgemein anerkannt. Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit nur die männliche Form verwandt. Die weibliche Form ist dabei immer eingeschlossen.
3 Preuss-Lausitz: Verhaltensauffällige Kinder integrieren, Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, Beltz, Weinheim und Basel 2005, S. 14
4 Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Seelze, Kallmeyer, 2009, S. 174
5 Die Schule in Nordrhein-Westfalen: Schule für Erziehungshilfe, Richtlinien Nr. 6051, Greven Verlag, Köln 1978, S.12f.
6 Hillenbrand, Clemens: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Reinhardt UTB, München 2006, S. 131.
7 Bergsson, Marita und Luckfiel, Heide: Umgang mit “schwierigen” Kindern, Cornelsen Scriptor, Berlin 1998, S. 50ff.
8 Mary M. Wood: Developmental Therapy in the Classroom, (2nd ed.) Austin, Texas, Pro-ed, 1986
9 ebd., S. 22
10 ebd., S. 45ff
11 Marita Bergsson: Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten – Organisation einer Schule, Bergsson-Billing-Wiedenhöft-Verlag/Progressus-Verlag für Pädagogische Praxis, Essen 1995

200 Schulen, die die Entwicklungspädagogik in ihr Schulprogramm aufgenommen haben.[12]

3. Das Entwicklungspädagogische Programm

Das Entwicklungspädagogische Programm verbindet Diagnostik, Förderung und Evaluation im gesamten Förderprozess untrennbar miteinander.

Mit Hilfe eines Beobachtungsinstruments, in der deutschen Fassung ELDiB genannt (**E**ntwicklungspädagogischer **L**ernziel-**Di**agnose-**B**ogen), der analog der Entwicklungsstufen aufgebaut ist, wird die Stufe der aktuellen Entwicklung des Schülers beschrieben. Der ELDiB liegt in Formen für Pädagogen, Erziehungsberechtigte, Kinder und ältere Jugendliche vor und ermöglicht damit eine Mitarbeit aller am Förderprozess Beteiligten. Auf dieser diagnostischen Grundlage werden vorhandene Verhaltensfähigkeiten beschrieben sowie Entwicklungsziele bestimmt, die in einem gemeinsam erstellten individuellen Entwicklungsplan festgehalten werden. Für die Gestaltung des Förder- bzw. Entwicklungsprozesses finden sich für jede Entwicklungsstufe Ausführungen zu den relevanten Entwicklungsprozessen, den Entwicklungszielen und den relevanten Strukturprinzipien.[13]

Beschreibt das amerikanische Modell ein hochstrukturiertes Setting, welches zwar für die integrative Förderung entwickelt wurde, aber tendenziell in äußerer Differenzierung umgesetzt wird, liegen in der Weiterentwicklung von Frau Dr. Bergsson auch Modelle für die Umsetzung im Klassenunterricht, vornehmlich der allgemeinen Schule, vor.[14]

3.1 Die Strukturprinzipien der Entwicklungspädagogik

Die Strukturprinzipien der Entwicklungspädagogik beschreiben in den vier Dimensionen Raum, Zeit, Personen und Interventionen notwendige Förderbedingungen bezogen auf die jeweilige Entwicklungsstufe des Schülers. Dem Schüler soll damit ein Rahmen gegeben werden, der Sicherheit und Verlässlichkeit bietet und ihm dadurch ermöglicht, Verhaltensfähigkeiten auf- bzw. auszubauen.

Das Maß an äußerer Struktur wird entsprechend der Zunahme an innerer Struktur beim Schüler reduziert.

3.1.2 Die Struktur des Raumes

Nach den Prinzipien der Entwicklungspädagogik ist der Raum in verschiedene Bereiche unterteilt, die übersichtlich angeordnet sind und vom Lehrer immer eingesehen werden können. Für die unterschiedlichen Raumbereiche werden entsprechende Verfahrensabläufe mit der Klasse eingeübt.[15]

Es gibt Arbeitsplätze, die sich in der Regel in der Nähe der Tafel befinden, und die für die kognitive Arbeit in der Gesamtgruppe vorgesehen sind. Abhängig von den Gruppenfähigkeiten der Klasse sind diese eher einzeln oder in kleinen Blöcken angeordnet. Mindestens ein weiterer Einzelarbeitsplatz befindet sich in einem ruhigen, reizarmen Bereich des Raumes. Dieser dient dem Zur-Ruhe-Kommen bzw. der konzentrierten Einzelarbeit eines Schülers. Ein weiterer Raumbereich ist der Förderung der sozialen Begegnung vorbehalten. Bei jüngeren Schülern ist dies häufig ein Teppich, der zu Spielen einlädt, der aber auch zum Vorlesen und für Gesprächsrunden genutzt werden kann. Für ältere Schüler bietet sich eher eine Sitzecke mit Bänken und flexiblen kleineren Tischen an, die die Schüler bzw. Lehrer entsprechend ihrer Absichten nutzen können.

Da auch für die Bildung der bereits genannten Raumbereiche nicht immer die baulichen Voraussetzungen gegeben sind, sollte dann das Mobiliar so flexibel zu handhaben sein, dass es für neue Arbeitszusammenhänge verändert werden kann. Mit den Schülern werden dann die Abläufe der Umstrukturierung des Raumes eingeübt, so dass der Umbau möglichst ruhig und störungsfrei ablaufen kann.

Für die Materialien der Schule und der einzelnen Schüler gibt es feste Plätze.

Die Klassenregeln hängen an einem übersichtlichen Platz und die individuellen Ziele der einzelnen Schüler sind ebenfalls präsent.

3.1.3 Die Struktur der Zeit

Ein detaillierter Tagesplan wird zu Beginn des Tages besprochen und gibt Auskunft über die Aktivitäten, die Themen und die Arbeitszusammenhänge. Bei jüngeren Kindern kann sich dieser Plan auf kürzere Tageseinheiten beziehen.

Auf die Rhythmisierung der einzelnen Arbeitseinheit wird großen Wert gelegt und sie schließt immer unter wachsender Einbeziehung der Schüler mit einer kognitiven Rückschau in Bezug auf Lernzuwachs und sozialem Fortschritt ab.

Dem Schultag sollte eine gute Rhythmisierung in Anspannungs- und Entspannungsphasen zugrunde liegen. Bestimmte Kernaktivitäten sollten jeden Tag wiederkehren und für eine hilfreiche Routine im Tagesablauf sorgen.[16]

3.1.4 Die Rolle der Personen

Die Rolle der Personen ist der jeweiligen Entwicklungsstufe des Schülers angepasst.[17] Sie nimmt eine Entwicklung ausgehend von der Versorgerrolle dem Kind gegenüber über die Rolle des Garanten für den individuellen Erfolg des Schülers immer mehr hin zum Manager von Gruppenprozessen und einem Berater, der im weiteren Entwicklungsverlauf vom Schüler angefragt werden kann. In allen Phasen der Entwicklung ist ein klares und berechenbares Erwachsenenverhalten der Garant für den Erfolg des Kindes.

Entsprechende Beispiele finden sich in der Tabelle I.

3.1.5 Die Interventionsstrategien

Dem Verständnis von Interventionen in der Entwicklungspädagogik liegt ein pro-aktiver Ansatz zugrunde. Als Pädagoge sollte ich mir ein Bild von den Bedürfnissen der Schüler und der Klasse gemacht haben, so dass ich meine Interventionen gezielt einsetzen kann bevor es zu störenden Verhaltensweisen kommt. Die Interventionen geben dem Schüler eine Hilfestellung beim Auf- bzw. Ausbau seiner Verhaltensfähigkeiten. Die dahinterstehende Haltung, unterstützend zu wirken, erlaubt auch den Einsatz von eher reaktiven und regulierenden Interventionen, wenn diese erforderlich sind.

Entsprechende Beispiele finden sich in der Tabelle II.

4. Classroom management

Der Begriff „classroom management“ wurde in den 70erJahren des 20. Jahrhunderts von Kounin geprägt.[18] Er hatte den Forschungsauftrag herauszufinden, welches Lehrerverhalten jeweils für die Bearbeitung einer Disziplinstörung eines Schülers wirksam sei. Im Zuge seiner Forschungsarbeiten fand er heraus, dass es keinen linearen Wirkungszusammenhang zwischen einer bestimmten Intervention des Erwachsenen und einem spezifischen Störverhalten eines Kindes bzw. Jugendlichen gibt. Aus zahlreichen Videosequenzen in unterschiedlichen Schulformen und Klassenstufen filterte er fünf Lehrerstil-Dimensionen[19] heraus, die gemeinsam ein wirkungsvolles Erwachsenenverhalten hinsichtlich einer effizienten Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen in Gruppen ausmachen:

⇨ *Allgegenwärtigkeit und Überlappung*
prägen ein Lehrerverhalten, das sämtliche Abläufe in der Klasse im Blick hat und simultan seine Aufmerksamkeit auch zwei gleichzeitig auftretenden Problemen widmen kann.

⇨ *Reibungslosigkeit und Schwung* bestimmen das Steuerverhalten des Lehrers bei sämtlichen Unterrichtsabläufen und auch bei den Übergängen von einer Aktivität zur nächsten.

⇨ *Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip* zeichnen ein Lehrerverhalten aus, welches in Übungsphasen immer die Gruppe und den einzelnen Schüler in den Blick nimmt.

⇨ *Valenz und intellektuelle Herausforderung* prägen einen Unterricht, der für jeden Schüler bedeutsam ist und niemanden unter- bzw. überfordert.

⇨ *Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit* charakterisieren sämtliche Lernaktivitäten, aber insbesondere die individuelle Einzelarbeit, die immer wieder intellektuell herausfordern soll.

4.1 Bedeutung des classroom managements

Wie bereits in den Studien von Kounin nachgewiesen wurde, setzt erfolgreiches Arbeiten in Klassen, welches von der Beteiligung aller Schüler in einer ruhigen Atmosphäre geprägt ist, ein Lehrerverhalten voraus, welches die gesamte Klassengruppe professionell unterstützend in den Blick nimmt. Dem geht voraus, dass der Unterricht gut geplant und vorbereitet ist, so dass der Fokus des Lehrers im Unterricht deutlich auf der Beziehungsebene (Schüler – Schüler, Lehrer – Schüler, Schüler – Unterrichtsinhalt, Lehrer – Unterrichtsinhalt) sein kann. Pro-aktives Handeln dominiert einen solchen Unterricht. Agierendes Lehrerverhalten prägt die Prozesse im Unterricht und baut so aktiv Störungen vor. Nach Kounin stellt die Beherrschung von Klassenführungstechniken keinen Selbstzweck dar, sondern dient der Erweiterung des individuellen Handlungsspielraums des Lehrers. Ohne Störungsverhalten in der Klasse können die Schüler ruhig an ihren Aufgaben arbeiten und der Lehrer kann individuelle Unterstützung geben.[20] Dieser Gedanke wird in neueren Veröffentlichungen zur Unterrichtsentwicklung zunehmend relevant.

Übersetzt wird der Begriff des classroom managements häufig mit „Klassenführung“, wie auch der Titel des Reprints des Buches von Kounin: „Techniken der Klassenführung“ lautet, oder sich auch entsprechend bei Helmke findet.[21] Helmke macht deutlich, dass Klassenführung und Unterrichtsqualität zwar begrifflich voneinander unterschieden werden, aber stets wechselseitig eng miteinander verflochten sind. Effiziente Klassenführung ist sozusagen ein Schlüsselmerkmal für Unterrichtsqualität und lässt sich nicht auf den Umgang mit Disziplinproblemen verkürzen, sondern schafft einen geordneten Rahmen für anspruchsvollen Unterricht[22] Er bezeichnet eine effiziente Klassenführung als eine der Basiskompetenzen des Lehrerberufs und zitiert unterschiedliche internationale Studien, die belegen, dass „kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem *Leistungsniveau* und dem *Leistungsfortschritt* von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung“[23]. Professor Clemens Hillenbrand, der in NRW die Qualifizierungsmaßnahme des Schulministeriums

12 Quelle: Institut für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik (ETEP)-Europe, Stand April 2012
13 Wood, Mary M. u.a.: Developmental Therapy-Developmental Teaching, pro-ed, Austin Texas 1996
14 Bergsson, Marita: Entwicklungspädagogik im Klassenunterricht, Bergsson-Billing-Wiedenhöft-Verlag, Progressus, Düsseldorf 2006 und
Bergsson, Marita und Holze, Anke: Ziele-Arbeit im entwicklungspädagogischen Unterricht, , Bergsson-Billing-Wiedenhöft-Verlag, Progressus, Mönchengladbach 2011
15 Erich, Regina: Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten gezielt fördern, Raabe, Stuttgart 2007, S. 89f.
16 Erich, 2007, S. 87
17 Erich, 2007, S. 17
18 Kounin, Jacob S.: Techniken der Klassenführung, Waxmann Münster, 2006
19 ebd. S. 148
20 ebd. S. 149
24 Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Seelze, Kallmeyer, 2009, S. 172ff
22 ebd. S. 173f
23 ebd. S.174
24 http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Auf_dem_Weg_zum_Inklusionsplan.pdf

Mitteilungsheft des Landesverbandes Brandenburg
Verband Sonderpädagogik e.V.

für „Moderatoren für Inklusion“[24], die in der Lehrerfortbildung als Multiplikatoren wirken, mit konzipiert hat, kommt durch eigene empirische Studien zu dem Ergebnis, dass zur Förderung und Prävention bei Schülern mit einer hohen Risikobelastung im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung unter anderem das classroom management eine erfolgversprechende Form der Intervention darstellt.[25] International herrscht die Sichtweise eines integrativen Ansatzes vor, der „präventive, pro-aktive und reaktive Elemente umfasst, wobei die Vorbeugung (Prophylaxe) klar im Mittelpunkt steht.“[26]

4.2 Der Ansatz des classroom managements nach Carolyn M. Evertson

Carolyn Evertson erweitert in ihrem Ansatz das Verständnis von classroom management grundlegend. Seit über 30 Jahren forscht sie in diesem Bereich und hat im Zuge ihrer Studien Einblicke in das classroom management von über 500 Klassen genommen.[27] Evertson bezieht auch die möglichen Anteile der Schüler bzw. der Klassengruppe am classroom management mit ein und bezeichnet ihren Ansatz als Lerner-zentriert.[28] Entsprechend des aktuellen Standes der Unterrichtsentwicklung, stellt sie die Förderung des kooperativen Lernens in den Mittelpunkt. Sie betont, wie Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen von dieser Methode profitieren und gibt Hinweise zur Förderung von entsprechenden sozialen und arbeitsbezogenen Verhaltensweisen.[29]
In der deutschen Literatur werden häufig die 11 Punkte von Evertson zitiert, die sie für ein effektives Klassenmanagement in der Grundschule vorsieht.[30]. Diese sind in der Tabelle II dargestellt.

5. Strukturprinzipien der Entwicklungspädagogik als wirkungsvolles Classroom management

Die Untersuchungen von Kounin zum classroom management haben ergeben, dass die von ihm herausgearbeiteten Techniken der Klassenführung gleichermaßen für den Unterricht mit emotional gestörten Kindern gelten.[31] Auch Evertson berücksichtigt die speziellen Bedürfnisse dieser Schülergruppe: „A positive, supportive, structural, and predictable environment helps the students feel safe and accepted.“[32]

25 Hillenbrand, Clemens: Schüler unter hohen Entwicklungsrisiken: Was tun? in: Sonderpädagogische Förderung in NRW – Mitteilungen des Verbandes Sonderpädagogik e.V. – Landesverband NRW, Heft 2/2009, S. 14
26 Helmke 2009, S. 173.
27 Evertson, Carolyn M. und Emmer, Edmund T.: Classroom Management for Elementary Teachers, Pearson Education, New Jersey 2009.
28 Eikenbusch, Gerhard: Classroom Management für Lehrer und Schüler in: Pädagogik Heft 2/2009, S. 9f.
29 Evertson 2009, S. 122ff.
30 Helmke 2009, S. 184 f.; Brägger, Gerold und Posse, Norbert: Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen, IQES, Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, 2007, S.114
31 Kounin, S. 148.
32 Evertson 2009, S. 224.

Die genaue Beobachtung der Schüler, das Beachten von Hinweisen in ihrem Verhalten, ermöglicht es dem Lehrer aktiv sein Verhalten darauf abzustimmen und strukturelle Veränderungen vorzunehmen, so dass es nicht zu einem Verhaltensdurchbruch kommt, der dem Schüler wieder sein Scheitern verdeutlicht.[33] Die emotionale Unterstützung durch die Lehrperson, die Anerkennung zeigt und sich um den einzelnen Schüler kümmert, hat eine große Bedeutsamkeit für erfolgreiches Klassenmanagement.[34] Die Entwicklungspädagogik geht in der Beschreibung der Strukturprinzipien für die Dimensionen Raum, Zeit, Personen und Interventionen in die gleiche Richtung. Sie bietet durch die ressourcenorientierte Diagnostik, aus der die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes abgeleitet werden, Leitideen für ein unterstützendes Erwachsenenverhalten. Die Entwicklungspädagogik ergänzt damit das Repertoire des classroom management um eine Entwicklungsdimension. Sie kann auf diese Weise den Lehrer darin unterstützen, das Maß an Struktur und Steuerung passgenau auf die Entwicklungs- bzw. Förderbedürfnisse eines Schülers abzustimmen. Evertson selbst beschreibt dieses Maß an zwei gegensätzlichen Polen ausgerichtet: Auf der einen Seite steht ein stark kontrollierender Lehrer, der alle Fäden in der Hand behält und auf der anderen Seite nimmt der Lehrer eher eine Moderatorenrolle zwischen Schüler und Lernstoff ein.[35] Evertson beschreibt, dass es zwischen diesen beiden Polaritäten eine Bandbreite von Handlungsmöglichkeiten gäbe, der Lehrer sich aber möglichst am Pol des Lerner-zentrierten Unterrichts bewegen solle und eine Passung zwischen Erziehungszielen und seinem Management herzustellen habe. Sie spricht sich gegen ein classroom management, welches der Kontrolle des Lehrers über die Klasse dient, aus und beabsichtigt eine Neudefinition des Managementbegriffes: „A redefinition of management must adress the interrelationship of management and instruction and how these relate to educational goals.“[36]
Die Beziehung zwischen dem classroom management nach Evertson und dem Ansatz der Entwicklungspädagogik wird beispielhaft anhand der grundlegenden „Maßstäbe für Klassenführung“ in der folgenden Tabelle I verdeutlicht. Sie stellt eine Erweiterung der Darstellung von Evertson dar.[37] Die Aussagen zur Entwicklungspädagogik sind kursiv gedruckt. Dabei werden nur die Entwicklungsstufen berücksichtigt, die für die schulische Förderung im Bereich der Grundschule Relevanz besitzen.
Hillenbrand und Hennemann haben die elf von Evertson zitierten Punkte eines effektiven classroom managments unter die Kriterien „pro-aktiv“ und „reaktiv“ geordnet.

33 ebd.
34 Schönbächler, Marie-Theres: Klassenmanagement, Haupt Berne 2008, S. 51
35 Evertson, Carolyn, Neal, Kristen W: Looking into Learning-Centered Classrooms, Implications for Classroom Management, National Education Association, Washington 2006, S. 4 ff.
36 ebd. S. 1.
37 ebd. S. 4.

Auch Wood nimmt diese Einteilung in A- und C-Strategien für die von ihr beschriebenen Interventionsstrategien vor und führt zusätzlich die B-Strategien als eine weitere Kategorie ein, die Strategien umfasst, welche unterstützend wirken, damit sich Verhaltensprobleme nicht ausweiten, sondern wieder reduziert werden. Die folgende Tabelle II stellt eine Modifizierung der Darstellung nach Hillenbrand und Hennemann dar. Die Beispiele aus der Entwicklungspädagogik sind kursiv dargestellt.

Tabelle II macht deutlich, dass die Interventionsstrategien der Entwicklungspädagogik durchaus ein Modell für classroom management darstellen. Was diese Darstellungsform nicht zum Ausdruck bringt, ist die Entwicklungsdimension, die auch den Einsatz der Interventionsstrategien vom individuellen Entwicklungsstand des Schülers bestimmt sieht. Hillenbrand sieht in dieser Hierarchisierung den besonderen Verdienst des entwicklungspädagogischen Ansatzes, da dadurch eine gestufte Handlungskompetenz erworben wird, die vor unkontrollierten Reaktionen schützt.

6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die schulische Förderung von Schülern mit einem Förderbedarf in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung basiert grundlegend auf einer tragfähigen Pädagogen-Kind-Beziehung. Berechenbarkeit und Vorhersagbarkeit des Handelns sowie klare Strukturen wirken unterstützend und geben die Sicherheit, die von den Schülern benötigt wird um in ihrer Entwicklung voranzuschreiten. Reinhard Stähling, der in seinem Buch „Du gehörst zu uns“ die inklusive Schulentwicklung der von ihm geleiteten Grundschule beschreibt, formuliert, dass klare Regeln und Strukturen die Entwicklung eines „Nährbodens von Achtung, Verlässlichkeit und Zugehörigkeit“ in der Schule ermöglichen. Kinder finden erst auf der Basis einer tragfähigen, verlässlichen Beziehung den Mut zu neuen Wegen.
Die Entwicklungspädagogik und das Konzept des classroom managements nach Evertson tragen dem Rechnung. Beide gehen von dem Grundsatz aus, durch pro-aktives Pädagogenverhalten dem Schüler die Möglichkeit zu angemessenem Verhalten zu bahnen. Ein Menschenbild, welches durch Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers geprägt ist, wirkt sich sowohl in der Entwicklungspädagogik als auch im classroom management auf das Erwachsenenverhalten aus und lässt es nicht manipulativ wirken. Die angebotenen Strukturen dienen nicht als Selbstzweck oder zur Herstellung eines Schonraumes, sondern geben je nach Entwicklungsstand das Maß an Sicherheit und Orientierung welches vom Schüler individuell benötigt wird, wobei das classroom management durch die Entwicklungsdimension, die das entwicklungspädagogische Modell bietet, eine qualitative Ergänzung erfährt. Das Erfassen der jeweiligen Entwicklungsstufe des Schülers durch die entwicklungspädagogische Diagnostik gibt Aufschlüsse über die aktuellen Entwicklungsziele und die damit verbundenen Entwicklungsansprüche an ein unterstützendes Umfeld. Eine passgenaue Gestaltung des Umfeldes, der Erwachsenen-Schüler-Beziehung und der konkreten Unterrichtsgestaltung wird so ermöglicht. Im Vordergrund der inklusiv / integrativen Förderung stehen dann nicht Prozessqualitäten, die ausschließlich von Struktur und Ergebnissen geprägt sind, sondern ein Menschenbild prägt die gemeinsame Arbeit, welches jedem Einzelnen auf seinem Weg und seiner Weise Teilhabe, Lernen und Persönlichkeitsentwicklung mit den spezifischen Hilfen ermöglicht.
Das classroom management wiederum ergänzt das entwicklungspädagogische Modell um den deutlichen Fokus auf das kooperative Lernen. Damit ist die Anbindung an den aktuellen Stand der Unterrichtsentwicklung gegeben, womit der Einsatz im inklusiv/ integrativen Fördersetting erleichtert wird. Entsprechend der Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung ist die empfohlene enge Verknüpfung von sonderpädagogischen Angeboten mit der Pädagogik der Allgemeinen Schule gegeben.
Reinhard Stähling postuliert: „Wird die strukturierte Klassenführung vernachlässigt, kommen Nachteile stark heterogener Lerngruppen zum Vorschein. LehrerInnen fühlen sich dann überfordert und die Lernchancen „gemeinsamen“ Unterrichts werden vertan. Auffällige Kinder werden zu Störern und fühlen sich in ihrer Klasse nicht mehr zugehörig …“ Classroom Management lediglich auf die Ebene einer strukturierten Klassenführung, auf die Gesamtheit aller Unterrichtsaktivitäten und Verhaltensweisen einer Lehrkraft zu begrenzen, mit der Zielsetzung ein optimales Lernumfeld für Schüler bereitzustellen, ist nicht im Sinne einer inklusiven Schulentwicklung, die deutlich auf die Entwicklung aller Beteiligten zielt, Teamprozesse betont und die Ausbildung professioneller Lerngemeinschaften als besonders förderlich erachtet. Als Richtschnur für inklusive Schulentwicklung wird vielfach der „Index für Inklusion“ zitiert. Speziell für den Indikator „Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert“ wird dort die Notwendigkeit formuliert, dass Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in Schulstrukturen und Kulturen sowie Schulpraktiken zu erkennen und abzubauen sind.
Ein gemeinsamer theoretischer Hintergrund, basierend auf einem classroom management Modell, welches die aktuelle Unterrichtsentwicklung und die Strukturprinzipien zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung verknüpft, bietet eine tragfähige Basis der Zusammenarbeit aller am Förderprozess Beteiligten. Gemeinsam kann so ein pädagogisches Feld geschaffen werden, welches jedem Schüler wichtige Entwicklungsimpulse gibt.
Langfristig kann Inklusion nur im Rahmen von gemeinsam angestrengten Schulentwicklungsprozessen gelingen. Der Schulentwickler, Hans-Günter Rolff, beschreibt, dass Schulen sich Prioritäten für ihren Entwicklungsprozess setzen müssen, welche sie aus einer

I. Maßstäbe für Klassenführung

Maßstab	Bewegung von …	Der betreuende Erwachsene richtet sein Handeln an der Entwicklungsstufe des Schülers aus:[38]				Bewegung zu …
		Stufe II	**Stufe III**	**Stufe IV**	**Stufe V**	
Ziel von classroom management	Lehrperson behält grundsätzlich/ selbstverständlich die Kontrolle	*Der Erwachsene steuert Verhalten zu erfolgreichen Ergebnissen, ist berechenbarer Bezugspunkt, gibt die Struktur des Unterrichts vor, sorgt für Routine.*	*Der Erwachsene bietet ein Modell für das Einbringen in Gruppenprozesse, stimuliert und fördert geeignete Gruppeninteraktion, erhält Grenzen und Gruppen-erwartungen aufrecht.*	*Der Erwachsene legt die Betonung auf die Gruppe, leitet so weit wie nötig und berät soweit wie möglich.*	*Der Erwachsene fungiert als Berater.*	Lehrperson unterstützt aktiv Lernprozesse der Schüler, bestärkt Selbst-Regulation, unterstützt Bildung von Klassengemeinschaft
Verständnis von Bildung und Lernen	Schüler lernen im Laufe des (vom Lehrer angelegten) Lernprozesses einzelne Fakten und Fähigkeiten – Lehrer als Planer des Lernprozesses	**Stufe II**	**Stufe III**	**Stufe IV**	**Stufe V**	Schüler lernen umfassende Konzepte, Fakten und Fähigkeiten, häufig eingebettet in größere Projekte oder Probleme -Lehrer als Brückenbauer zwischen Schülerbedürfnissen und Lernzielen.
		Der Erwachsene sichert den individuellen Erfolg des Schülers durch Auswahl geeigneter Inhalte und Verfahrensweisen.	*Der Erwachsene sorgt für einen gut funktionierenden Gruppenrahmen in dem der Sch. sich sowohl individuell entwickeln als auch sich zunehmend mit anderen Sch. in Beziehung setzen kann.*	*Der Erwachsene leitet die Gruppe soweit noch nötig. Nimmt zunehmend eine Beraterrolle ein. Zunehmend findet schulische Arbeit in Gruppenprozessen statt.*	*Der Erwachsene ist ein Berater: der Sch. entscheidet sich unabhängig.*	

Maßstab	Bewegung von …	Der betreuende Erwachsene richtet sein Handeln an der Entwicklungsstufe des Schülers aus:[39]				Bewegung zu …
		Stufe II	**Stufe III**	**Stufe IV**	**Stufe V**	
Soziale Erziehung im Unterricht	Schüler arbeiten allein nach vorgegebenen Regeln für Verhalten	*Der Erwachsene ermöglicht strukturiertes, erfolgreiches Erforschen individuell auf den einzelnen Sch. ausgerichtet.*	*Der Erwachsene bietet Gruppenaktivitäten an, die Kooperation initiieren.*	*Die Gruppe bestimmt unterrichtliche Verfahrensweisen und Aktivitäten.*	*Der Sch. verfügt über individuelle und gruppenbezogene Fähigkeiten und entscheidet über seinen Arbeitszusammen-hang.*	Schüler sind voneinander abhängig, arbeiten allein oder in Gruppen, Lehrpersonen lassen höheres Maß akzeptierter unterschiedlicher Rollen/Verhaltens-weisen zu
Verhältnis Management – Unterricht	Klassenführung /Steuerung und Unterricht sind voneinander getrennt und passen häufig nicht zusammen	*Management und Lehren sind auf jeder Entwicklungsstufe nahtlos miteinander verbunden. Zielsetzung ist die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen durch den Sch. in wachsender Autonomie.*				Management und Lehren sind ausdrücklich und nahtlos miteinander verbunden

Tabelle I

gemeinsamen Vision abgeleitet haben. Mit dem Gedanken der Inklusion ist nicht nur allen Schulen sondern der gesamten Gesellschaft eine Vision vorangestellt, die es zu verfolgen und einzulösen gilt. Rolff beschreibt, dass Schulen sich zu lernenden Schulen entwickeln, dass sie systemeigene Lernkapazitäten und Lernstrukturen schaffen müssen, um ihre Visionen zu verfolgen. Die dafür notwendigen Methoden und Werkzeuge müssen erworben werden und die Entwicklung der Einzelschule setzt eine „Steuerung des Gesamtzusammenhanges voraus, welche die Rahmenbedingungen festlegt, die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt.

Es wäre wenig hilfreich, wenn dabei nur die reine Managementebene in den Blick genommen würde, wie z.B. das Erstellen von Checklisten, um den einzelnen Lehrer in seiner Vorbereitung zu entlasten. Wichtig im gemeinsamen Lernen mit einer heterogenen Schülerschaft, die

38 Institut für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik: Curriculum für pädagogische Fachkräfte, ETEP Europe, Mönchengladbach 2000

39 Institut für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik: Curriculum für pädagogische Fachkräfte, ETEP Europe, Mönchengladbach 2000

40 Hennemann, Thomas und Hillenbrand, Clemens: Klassenführung – Classroom Management in: Hartke, Bodo u.a. (Hrsg.): Förderung in der schulischen Eingangsstufe, Kohlhammer, Stuttgart 2010, S. 259.

41 Wood, Mary M. u.a.: Teaching Responsible Behavior, Pro-ed, Austin, Texas 2007, S. 126ff.

Pro-aktive Kriterien	***entsprechende A-Strategien der Entwicklungspädagogik***
Vorbereitung des Klassenraumes	*Strukturierung des Raumes, des Ablaufs, der Aktivitäten, der Materialien*
Planung und Unterrichtung von Regeln und unterrichtlichen Verfahrensweisen	*Erläuterung der unterrichtlichen Verfahren und Etablierung positiv formulierter Regeln*
Festlegung von Konsequenzen	*Spiegeln von angemessenen Anteilen im Verhalten der Schüler - Schüler sollen in ihrer positiven Selbstwahrnehmung unterstützt werden*
Schaffung eines positiven (Lern-) Klimas im Klassenraum	*Ermutigung und Lob für Arbeitsergebnisse, Mitarbeit und Verhalten*
Beaufsichtigung der Schüler	*Benennung von Verhaltensanforderungen vorab.*
Unterricht angemessen vorbereiten	*Motivation durch interessanten, entwicklungsadäquaten Unterricht*
Festlegung von Schülerverantwortlichkeit	*Etablierung positiv formulierter Regeln - die Schüler werden in diesen Prozess möglichst mit einbezogen*
Unterrichtliche Klarheit	*Der Lehrer wirkt als Modell für erwartetes Verhalten und für Beziehungen.*
Kooperative Lernformen	*Motivation durch interessanten Unterricht - die Schüler werden mit ihren Interessen, Vorstellungen und Bedürfnissen mit einbezogen*

Reaktive Kriterien	***entsprechende C-Strategien der Entwicklungspädagogik***	***entsprechende B-Strategien der Entwicklungspädagogik***
Unangemessenes Schülerverhalten unterbinden		*Nonverbale Signale, Physische Nähe* *Umlenken und Umgestalten - dadurch den Fokus zum eigentlichen Auftrag des Schülers zurückführen* *Spiegeln von positiven Verhaltensanteilen bei gleichzeitigem Ignorieren der Negativanteile* *Interpretation der vermuteten Gefühle bei gleichzeitiger Unterstützung positiven Verhaltens*
Strategien für potenzielle Probleme	*Konfrontation und Ermahnung* *Time-Out - bei älteren Schülern auch auf freiwilliger Basis - die Rückkehr zur Gruppe wird gemeinsam vorbereitet* *Herausnahme aus dem Raum unter Klärung des Problems im gemeinsamen Gespräch* *Halten (nur für jüngere Kinder) als Unterstützung zur Erlangung der Selbstkontrolle bei gleichzeitigem positiven Zuspruch*	

Tabelle II

sich durch inklusive Schulentwicklungsprozesse weiter ausfächert, ist die Etablierung von Strukturen auf der Organisationsebene, die dem Einzelnen auch emotionalen Rückhalt geben: Teamstrukturen, die gegenseitige Hospitation, kollegiales Feedback, Intervision umfassen. Teamstrukturen, die dazu angelegt sind, Unterricht gemeinsam vor- und nachzubereiten, die gemeinsames Unterrichten ermöglichen, sind eine wenn nicht die wichtigste Voraussetzung, damit das gemeinsame Lernen aller Schüler gelingen kann . Dann kann auch der von vielen Lehrern als große Herausforderung gesehenen inklusiv / integrativen Förderung von Schüler mit einem sozial-emotionalen Förderbedarf gestärkt entgegengesehen werden.

An dieser Stelle ist aber auch die administrative Ebene in einem solchen Schulentwicklungsprozess gefordert, die den Schulen dafür Gestaltungsräume zur Verfügung stellen muss. Ressourcen für die Personalentwicklung haben dafür zu sorgen, dass die Beteiligten den Prozess erfolgreich formen können.

Hillenbrand und Hennemann sehen in den Strategien des classroom managements einen wichtigen Beitrag zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung als präventive Maßnahme. Sie weisen auf dessen Verankerung in einem Schulsystem hin, welches dadurch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer „präventiven Schule“ leistet, die auch in der Arbeit mit Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen erfolgreich sein kann. Wichtig ist aber auch der Hinweis der beiden Autoren, dass zu einem effektiven classroom management auch die Kooperationsfähigkeit der Lehrer gehört, die sich in schwierigen Situationen Unterstützung durch Fachkräfte, wie z.B. Förderschullehrer holen. Hierzu ist es sinnvoll, bereits im Schulentwicklungsprozess Netzwerke von Schulen und anderen Einrichtungen der psychosozialen Versorgung einzurichten.

Kontakt:
Susanne Eßer M.A. (Schulmanagement)
Lehrerin für Sonderpädagogik
Nationale Trainerin für Entwicklungspädagogik
Willingrott 35
48157 Münster

Literaturliste

• *Bergsson, Marita und Luckfiel, Heide: Umgang mit “schwierigen” Kindern, Cornelsen Scriptor, Berlin 1998*
• *Bergsson, Marita: Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten –Organisation einer Schule-, Bergsson-Billing-Wiedenhöft-Verlag, Essen 1995*
• *Bergsson, Marita: Entwicklungspädagogik im Klassenunterricht, Bergsson-Billing-Wiedenhöft-Verlag, Progressus, Düsseldorf 2006*

42 Hillenbrand, Clemens: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Reinhardt UTB, München 2006, S. 149ff.

43 Die Schule in Nordrhein-Westfalen: Schule für Erziehungshilfe, Richtlinien Nr. 6051, Greven Verlag, Köln 1978, S. 15f; Hillenbrand, Clemens: Einführung in die Pädagogik der Verhaltensstörungen, Reinhardt UTB, München 2006, S. 131f.

44 Stähling, Reinhard: „Du gehörst zu uns“ Inklusive Grundschule, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler 2006, S. 140ff.

45 ebd.

46 Reicher, Hannelore: Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik: Potenziale und Perspektiven, Grazer Universitätsverlag, Graz 2010

47 Deutsche Kultusministerkonferenz: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, 2010, S. 6.

48 Stähling, S. 143.

49 und Lütje-Klose, Birgit: Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? in Verband Sonderpädagogik: Sonderpädagogische Förderung in NRW, 4/2011, S. 11.

50 Boban, Ines und Hinz, Andreas: Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, 2003

51 ebd. S. 77.

• *Bergsson, Marita und Holze, Anke: Ziele-Arbeit im entwicklungspädagogischen Unterricht, Bergsson-Billing-Wiedenhöft-Verlag, Progressus, Mönchengladbach 2011*
• *Boban, Ines und Hinz, Andreas: Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln,*
Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, 2003
• *Deutsche Kultusministerkonferenz: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, 2010*
• *Die Schule in Nordrhein-Westfalen: Schule für Erziehungshilfe, Richtlinien Nr. 6051,*
Greven Verlag, Köln 1978
• *Erich, Regina: Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten gezielt fördern, Raabe, Stuttgart 2007*
• *Evertson, Carolyn M. – Edmund T.Emmer: Classroom Management for Elementary Teachers Pearson Education 2009*
• *Evertson, Carolyn, Neal, Kristen W: Looking into Learning-Centered Classrooms, Implications for Classroom Management, National Education Association, Washington 2006*
• *Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Seelze, Kallmeyer, 2009*
• *Hillenbrand, Clemens: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Reinhardt UTB, München 2006*
• *Institut für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik: Curriculum für pädagogische Fachkräfte,*
ETEP Europe, Mönchengladbach 2000
• *Kounin, Jacob S: Techniken der Klassenführung Neudruck: Waxmann 2006*
• *Preuss-Lausitz, Ulf: Verhaltensauffällige Kinder integrieren, Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, Beltz, Weinheim und Basel 2005*
• *Reicher, Hannelore: Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik: Potenziale und Perspektiven*
Grazer Universitätsverlag, Graz 2010
• *Schönbächler, Marie-Theres: Klassenmanagement, Haupt Berne 2008*
• *Stähling, Reinhard: „Du gehörst zu uns" Inklusive Grundschule, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2006*
• *Wood, Mary M.: Developmental Therapy in the Classroom, (2nd ed.) Austin, Texas, Pro-ed, 1986*
• *Wood, Mary M. u.a.: Developmental Therapy-Developmental Teaching, pro-ed, Austin Texas 1996*
• *Wood, Mary M. u.a.: Teaching Responsible Behavior,*
Pro-ed, Austin, Texas 2007,
Beiträge in Sammelwerken / Aufsätze in Zeitschriften
• *Eikenbusch, Gerhard: Classroom Management für Lehrer und Schüler in: Pädagogik Heft 2/2009,*
• *Hennemann, Thomas und Hillenbrand, Clemens: Klassenführung – Classroom Management in: Hartke, Bodo u.a. (Hrsg.): Förderung in der schulischen Eingangsstufe,*
Kohlhammer, Stuttgart 2010
• *Hillenbrand, Clemens: Schüler mit hohen Entwicklungsrisiken: Was tun? in: Sonderpädagogische Förderung in NRW, Mitteilungen des VDS Landesverbandes NRW e.V., Heft 2/2009*
• *Konietzko, Gerd und Brüning, Ludger: Eine symbiotische Beziehung, Schulmanagement als Voraussetzung erfolgreichen Klassenmanagements in: Praxis Schule 4-2010*
• *Lütje-Klose, Birgit: Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? in Verband Sonderpädagogik: Sonderpädagogische Förderung in NRW, 4/2011*
• *Werning, Rolf: Inklusive Pädagogik, Eine Herausforderung für die Schulentwicklung in: Lernende Schule 55/2011*
• *Rolff, Hans-Günther: Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung, Studienbrief Nr. 0710 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript, Kaiserslautern*
URL / Internet-Quellen
• *Klemm, und Preuss-Lausitz, Ulf: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen, veröffentlicht unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten__Auf_dem_Weg_zur_Inklusion_/NRW_Inklusionskonzept_2011__-_neue_Version_08_07_11.pdf (letzter Zugriff am 07.05.2012)*
• *Übereinkunft der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen http://www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe-behinderter-Menschen/Politik-fuer-behinderte-Menschen/Uebereinkommen-der-Vereinten-Nationen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen.html (letzter Zugriff am 03.04.2012)*
• *Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen, online im Internet unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_SF.pdf (letzter Zugriff am 29.03.2012)*
• *Ausbildungsmodule der Moderatoren für Inklusion der Kompetenzteams in Nordrhein-Westfalen, online im Internet unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Auf_dem_Weg_zum_Inklusionsplan.*pdf (letzter Zugriff am 30.04.2012)

52 Rolff, Hans-Günther: Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung, Studienbrief Nr. 0710 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript, Kaiserslautern, S.25f.
53 ebd., S. 29
54 Konietzko, Gerd und Brüning, Ludger: Eine symbiotische Beziehung, Schulmanagement als Voraussetzung erfolgreichen Klassenmanagements in: Praxis Schule 4-2010, S. 24ff.
55 Hillenbrand/Hennemann 2010, S. 275.
56 ebd. S.276

Erfahrungen in der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) im Förderbereich Sprache

*von Kathrin Mahlau und Anna Hensen**

1. Einleitung

Nachdem die Bundesrepublik die UN-Behindertenrechtskonvention 2009 ratifiziert hat, sind die deutschen Bundesländer verpflichtet, allen Kindern eine Beschulung in der Allgemeinen Schule zu ermöglichen (UN-Behindertenrechtskonvention 2009). Dies betrifft auch Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache. Aufgrund der föderalen Struktur des deutschen Bildungswesens gibt es viele unterschiedliche Konzepte in der praktischen Umsetzung. Es fehlt jedoch an einer rahmengebenden Struktur, die es ermöglicht, besonders wichtige Bausteine der Förderung in sich zu vereinen, und an empirischer Kontrolle der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen. Der in weiten Teilen der USA erfolgreich eingesetzte Response to Intervention-Ansatz (RTI) zur präventiven und inklusiven Beschulung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsproblematiken, gewinnt gegenwärtig auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung (Hartke & Diehl 2013; Huber, Grosche & Schütterle 2013; Mahlau 2013; Reber 2012). Das RTI-Modell gibt eine Rahmenstruktur vor, dass Fördermaßnahmen auf mehreren Ebenen vor dem Hintergrund diagnostischer Maßnahmen plant, die von Ebene zu Ebene spezifischer und individueller werden. Eingesetzt werden Unterrichts- und Förderverfahren, deren Wirksamkeit in Evaluationsstudien nachgewiesen wurde. Besonders wichtig ist im RTI-Ansatz die Kontrolle des Entwicklungsverlaufs des Kindes durch mehrmals im Schuljahr stattfindende Lern- und Entwicklungsdiagnostiken. Auf den Ergebnissen der Diagnostik wird in kooperativen Fallbesprechungen die Förderung der Schüler aufgebaut und ggf. angepasst (Hartke & Diehl 2013; Huber, Grosche & Schütterle 2013; Hartmann 2013).

Am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Bodo Hartke im Anschluss an den RTI-Ansatz ein Beschulungs- und Förderkonzept erarbeitet: das Rügener Inklusionsmodell (RIM), welches in seiner praktischen Ausführung als Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR) umgesetzt wird. In diesem Modell werden die genannten Bausteine integriert und in den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsbereichen miteinander verzahnt (Hartke, Blumenthal, Diehl, Mahlau, Sikora & Voß 2013).

In der Umsetzung in den USA werden zumeist nur die Förderschwerpunkte Lernen und emotionale-soziale Entwicklung berücksichtigt. Innerhalb der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen werden darüber hinaus auch Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache spezifisch gefördert (Mahlau 2012).

Entwicklungsstörungen im Bereich der Sprache gehören zu den häufigsten Entwicklungsrisiken im Kindesalter. Bei einer angenommenen Prävalenz von 5 bis 8% (DMDI 2013) lernen ungefähr ein bis zwei Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung im Unterricht einer inklusiven Klasse. Da die Sprache auch für andere Bereiche, wie die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung, eine erhebliche Rolle spielt, sind Kinder mit einer deutlichen Störung der Sprachentwicklung in ihrem schulischen und sozialen Lernen komplex beeinträchtigt. Darüber hinaus haben Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ein hohes Risiko Sekundärstörungen zu entwickelt (Amorosa 2008; Grimm 2003; Noterdaeme 2008). Im Unterricht einer inklusiven Klasse müssen demnach die beteiligten Pädagogen sowohl über Primär- als auch über Sekundärsymptomatiken des gestörten Spracherwerbs ein fundiertes Wissen haben.

2. Wie wird auf Rügen mit sprachentwicklungsauffälligen Kindern gearbeitet?

Ein wichtiges Prinzip in der PISaR ist es, Störungen möglichst gar nicht erst entstehen zu lassen. Das ist nun im Bereich der Sprache nicht mehr umsetzbar, denn Kinder mit einer Sprachstörung entwickeln diese i. d. R. vor dem Schulalter. Daher werden in der PISaR Unterrichts- und Fördermethoden eingesetzt, die die Sprachentwicklungsstörung abbauen, ein erfolgreiches Lernen ermöglichen und Sekundärsymptomatiken soweit wie möglich verhindern.

Wenn man weiß, dass die Hälfte aller Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) eine Lese-Rechtschreibstörung entwickelt (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993), dann sollten frühzeitig, spätestens mit Schulbeginn, vorbeugende Maßnahmen ergriffen werden.

Um die sprachlichen Fähigkeiten aller Kinder einschätzen zu können, erfolgt eine Eingangsdiagnostik mit allen Kindern in einem Zweistufen-Prozess zu Beginn der Klasse 1 und der Klasse 2.

Dabei wird das Sprachverständnis (MSVK, Elben & Lohaus 2000) überprüft. Die Eltern werden auf einem Fragebogen nach dem sprachlichen Entwicklungsstand ihrer Kinder und nach Besonderheiten während der Sprachentwicklung befragt (Anamnese-Elternfragebogen, Mahlau 2010). Ein Screening zu den phonologischen Informationsverarbeitungsfähigkeiten wird durchgeführt (MÜSC, Mannhaupt, 2006) sowie die kognitiven Fähigkeiten bestimmt (CFT 1, Weiß & Osterland 1997). Zu Beginn der zweiten Klasse wird ein Screening morphologischer Fähigkeiten (Mahlau 2011) eingesetzt.

Schüler, die in dieser Diagnostik Entwicklungsrisiken zeigen, werden anschließend von einem Sonderpädagogen mit einem Sprachentwicklungstest (SET 5-10, Petermann 2010), Lautprüfbögen und ggf. weitere Verfahren (TROG-D,

** Der Artikel wurde veröffentlicht in: Praxis Sprache unter „Erfahrungen in der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) im Förderbereich Sprache". Praxis Sprache, 4, S. 247-250 von Anna Hensen und Kathrin Mahlau veröffentlicht*

Fox 2011) differenzierter untersucht. Dies betrifft ungefähr 15 bis 20% aller Kinder, also ungefähr vier Kinder einer inklusiv unterrichteten Klasse.
Nach Vorliegen sämtlicher Diagnostikergebnisse wird in einer kooperativen Fallberatung, an dem der Klassenlehrer, der Sonderpädagoge, ein Vertreter der Schulleitung und ggf. die Eltern und externe Fachleute teilnehmen, entschieden, ob die Kinder einen erhöhten Förderbedarf im Bereich Sprache haben, auf welche Probleme im Unterricht der Förderebenen (FE) I und II besonders Rücksicht genommen werden muss und ob eine Förderung auf der FE III vom Sonderpädagogen begleitend stattfinden soll.

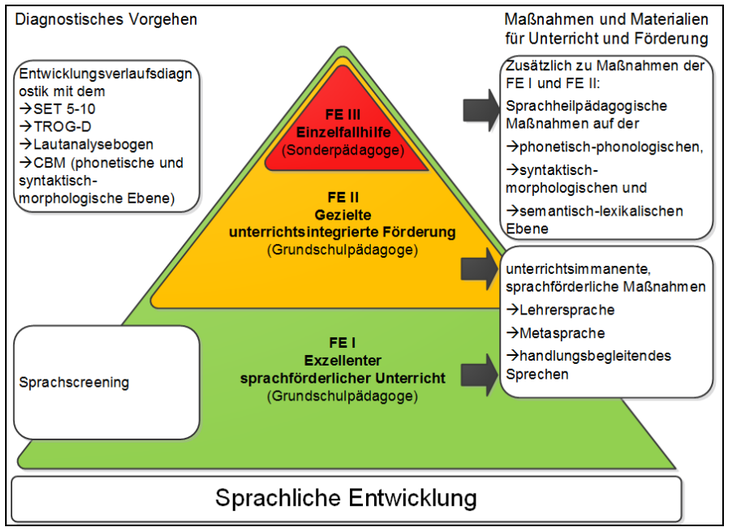

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes für den Förderbereich Sprache

Auf der FE III werden ungefähr 5-8% aller Kinder im Bereich Sprache gefördert. Die folgende Abbildung stellt das diagnostische Vorgehen und die Arbeit auf den drei FE im Überblick dar. Weiterhin werden Absprachen zu speziellen Diagnostik- und Fördermaßnahmen mit den Eltern und Fachleuten, wie Logopäden sowie Kinder- und Jugendpsychologen, getroffen. Bei Kindern mit einem erheblichen Förderbedarf wird in einem Abstand von einem halben Jahr eine Entwicklungsverlaufsdiagnostik mit dem SET 5-10 (Petermann 2010) und dem TROG-D (Fox 2011) vorgenommen. Im Laufe der nächsten Jahre soll die Kontrolle des Entwicklungsverlaufs mit Materialien zur Entwicklungsverlaufsdiagnostik im RIM noch verbessert werden. Da leider keine Verfahren dazu für den Förderbereich Sprache in Deutschland vorliegen, werden diese – u. a. an der Universität Rostock ¬ erst entwickelt.
Um eine gute sprachliche Förderung umzusetzen, werden im Unterricht der FE I und II sowohl allgemein sprachanregende Maßnahmen als auch die individuelle Problematik der im Bereich Sprache auffälligen Kinder berücksichtigt. Der Grundschulpädagoge setzt unspezifische Maßnahmen zur Sprachförderung ein. Diese dienen v. a. der Prävention von Sprachstörungen bzw. der Vermeidung von Sekundärsymptomen bei bereits vorliegenden Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Von Bedeutung sind sie auch bei Kindern mit Mehrsprachigkeit. Inhaltlich umfassen sie unterrichtsimmanente Förderangebote, die sich auf die Lehrersprache, die Förderung metasprachlichen Wissens und dem Prinzip des handlungsbegleitenden Sprechens beziehen (Reber & Schönauer-Schneider 2009). Maßnahmen zur Binnendifferenzierung werden in Absprache mit dem Sonderpädagogen festgelegt. Auf der FE III findet eine andere Art der Förderung statt. Es werden evidenzbasierte Therapieprogramme eingesetzt, die die Sprachstörung abbauen sollen. Die Intervention erfolgt zeitlich parallel zu den Maßnahmen auf den FE I und II. Welches Therapieprogramm verwendet wird, ist davon abhängig, was für eine Sprachstörungssymptomatik das Kind zeigt (Fox 2004; Motsch 2010; Reber & Schönauer-Schneider 2009). Die individuelle sprachtherapeutische Förderung wird von einem entsprechend ausgebildeten Sonderpädagogen durchgeführt.
Um die Entwicklung der sprachbeeinträchtigten Kinder so positiv wie möglich erfolgen zu lassen, ist eine gut funktionierende Kooperation der beteiligten Grundschul- und Sonderpädagogen eine zentrale Voraussetzung. Die Maßnahmen der einzelnen Förderebenen müssen gezielt aufeinander abgestimmt werden.
Sehr wichtig ist die Zusammenarbeit mit weiterem Fachpersonal, wie Logopädinnen, Ergotherapeutinnen, HNO- oder Kinderärztinnen, Kinder- und Jugendpsychologinnen sowie den Eltern. In Beratungen werden gemeinsam die Probleme, die Entwicklungsfortschritte des Kindes und die Effektivität des eingesetzten Therapieverfahrens analysiert und weitere Maßnahmen besprochen.

3. Fallbeispiel Marvin

Marvin, heute neun Jahre alt, lernt in einer Grundschule auf Rügen. Bereits am ersten Elternabend in der 1. Klasse füllten seine Eltern den Anamnese-Elternfragebogen (Mahlau 2010) aus. Dieser wies fünf Risikopunkte auf. Marvin begann nach Einschätzung der Eltern spät mit der Sprachentwicklung, hatte häufig Mittelohrentzündung, verwendete Artikel nicht richtig, antwortete auch nicht immer mit sinnvollen Äußerungen auf Fragen und befolgte Anweisungen häufig nicht.
Innerhalb der ersten Schulwochen erfolgte die Intelligenzdiagnostik mit dem CFT 1 (Weiß & Osterland 1997), wobei seine Werte im knapp durchschnittlichen Bereich lagen (IQ = 87).
Im Münsteraner Screening (Mannhaupt 2006) waren Marvins Leistungen mit drei Risikopunkten auffällig. Dabei zeigte er u. a. Probleme im phonologischen Arbeitsgedächtnis. In der vierten Schulwoche wurde mit der gesamten Klasse der MSVK (Elben & Lohaus 2000) durchgeführt. In diesem Sprachverständnistest schnitt Marvin weit unterdurchschnittlich ab (T-Wert = 35).
Da Marvin in allen drei Screeningverfahren auffällige Sprachentwicklungswerte zeigte, wurde mit ihm zur Differentialdiagnostik in einem Einzeltestverfahren der SET 5-10 (Petermann 2010) durchgeführt. In diesem zeigten sich erhebliche Sprachentwicklungsprobleme sowohl im Bereich der Grammatik als auch auf der semantisch-lexikalischen Ebene. Dies betraf die rezeptive und die produktive Modalität. Marvin hatte in acht der neun durchgeführten Subtests des SET 5-10 (Petermann 2010) unterdurchschnittliche Ergebnisse. Somit begann auf Grundlage der Ergebnisse und in Absprache und Zusammenarbeit mit dem Team im September, ca. sechs Wochen nach der Einschulung, Marvins ergänzende Sprachförderung auf der FE III durch einen Sonderpädagogen. Die Förderung fand im ersten Schuljahr zwei Mal, in der zweiten Klasse ein Mal wöchentlich statt. An der Sprachförderung nahm noch ein weiteres Kind teil.
Förderschwerpunkte für den Zeitraum der ersten Klasse lagen in Absprache zwischen Grund- und Sonderschullehrer hauptsächlich im Bereich Morphologie und Syntax. Dazu wurden v. a. Fördereinheiten, die nach dem Prinzip der Kontextoptimierung strukturiert wurden, durchgeführt. Der (Sprachlern-) Kontext ist die Lernsituation mit ihren veränderbaren Komponenten wie Sprachmaterial, Sprechweise, Hilfen und die das Kind umgebende Situation. Es geht hierbei um eine möglichst optimale Gestaltung der Lernsituation zur Lösung von Blockaden im grammatischen Lernen (Motsch, 2010). Ziel war es, Marvin zum Sprechen einfacher Hauptsatzstrukturen mit korrekter Subjekt-Verb-Kongruenz zu befähigen. Damit sollte seine Kommunikationsfähigkeit erweitert werden, da andere Kinder und auch Erwachsene erhebliche Probleme hatten, seine sprachlichen Äußerungen zu verstehen. Daneben wurden weitere sprachliche Ziele aus dem Bereich der Morphologie verfolgt, so die Bildung von Plural- und Singularformen und die Erweiterung der rezeptiven Sprachleistungen.
Die Wortschatzförderung wurde in Kombination bzw. in Absprache mit dem Fachunterricht der FE I, II und III durchgeführt. So wurde zwischen Grund- und Sonderpädagogen in praktisch sinnvollen Zeitabständen ein zentraler Wortschatz ausgewählt und sowohl im Regelunterricht als auch in den Förderstunden mit dem Jungen erarbeitet bzw. gesichert. Dies erwies sich für Marvins „Mitdenken“ im Unterricht als elementar wichtig. Für den Deutschunterricht wurde besprochen, welche Fachwörter Bestandteil des Unterrichts sind (z. B. Substantiv und nicht Nomen), die Fachwörter in Mathematik gesichert (Addition, Subtraktion usw.) und das Vokabular in einigen sachkundlichen Bereichen gezielt handelnd erarbeitet (z.B. Haustiere). Dabei wurde sich an zentralen Bausteinen aus dem Buch „Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts“ (Reber & Schönauer-Schneider 2009) orientiert. Mit unterschiedlichsten Spielen und Übungen erfolgte die differenzierte Erarbeitung der Lexem- und der Lemmaebene. Vor allem das Spiel „Na logo“ (Prolog Verlag) und das „Wortschatzspiel“ (noris Verlag) waren Bestandteil der Förderstunden.
Wie oben beschrieben, wurde Marvins Sprachentwicklung jeweils zum Halbjahr und zum Endjahr mit dem SET 5-10 (Petermann 2010) sowie ab der 2. Klasse mit dem TROG-D (Fox 2004) verfolgt. Zu Beginn der zweiten Klasse nahmen als Bestandteil der Maßnahmen alle Kinder der FE I am Screening morphologischer Fähigkeiten (Mahlau 2010) teil. Hierbei stellte sich heraus, dass Marvin im Sprachverständnis für Genus- und Pluralformen sowie im Erkennen von Akkusativ- und Dativformen erhebliche Probleme hatte. Anhand der Testergebnisse wurden die Fördermaßnahmen individuell an seine Bedürfnisse angepasst.
Marvin wies in beiden Tests (SET 5-10 und TROG-D) zum Halbjahr der dritten Klasse (Januar 2013) eine gute Entwicklung auf. Er zeigte deutliche Fortschritte in den Subtests „Bildnennung“ (UT 1), „Kategorienbildung“ (UT 2), „Singular-Plural-Bildung“ (UT 8) und „Erkennen / Korrektur inkorrekter Sätze“ (UT 9). Beim SET 5-10 war Marvin von ehemals acht auffälligen Subtests nur noch in drei Subtests

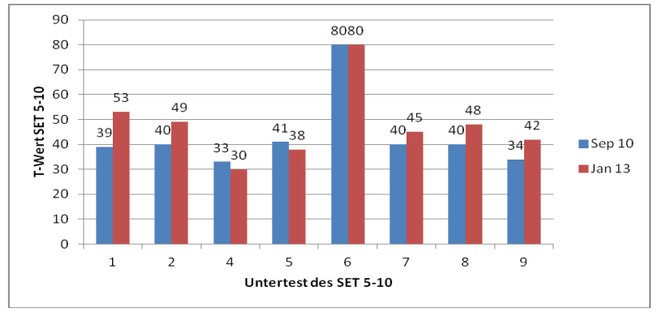

Abbildung 2: Marvins sprachlicher Entwicklungsstand im SET 5-10 (Petermann 2010) zum Anfang der Klasse 1 und zum Halbjahr der Klasse 3

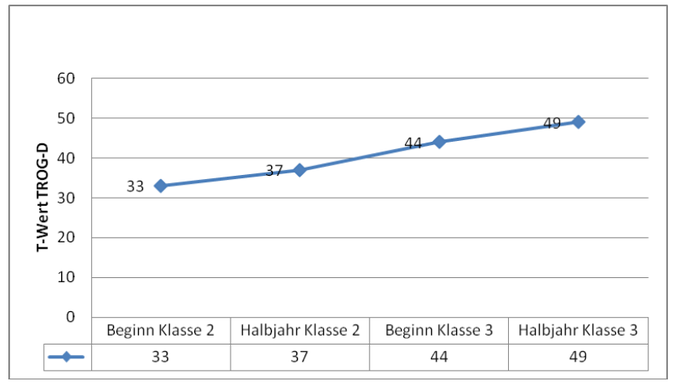

Abbildung 3: Marvins Entwicklungsverlauf im TROG-D (Fox 2011) in Klasse 2 und 3

Mitteilungsheft des Landesverbandes Brandenburg
Verband Sonderpädagogik e.V.

bei einem T-Wert < 43 bzw. in zwei < 40. Folgende Abbildung zeigt Marvins Entwicklung anhand der T-Werte vom Zeitpunkt der Einschulung bis zur Schuljahresmitte Klasse 3.
Vom Anfang der zweiten Klasse bis zu Beginn der dritten Klasse erhöhte sich Marvins T-Wert beim TROG-D von 33 auf 44, dies bedeutet einen Prozentranganstieg von 5 auf 28.
Trotz dieser diagnostischen und therapeutisch-unterrichtlichen Maßnahmen verlief die Entwicklung des Jungen nicht immer zufriedenstellend. Die Diagnostik und die Beobachtung im Unterricht sowie in der Förderung zeigten, dass Marvin nach Förderpausen, z.B. während der Ferien, in seiner Entwicklung im Bereich Sprache mindestens stagnierte. Hinzu kamen Marvins sehr häufige Fehlzeiten durch längere Klinikaufenthalte. Als problematisch erwies sich die Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Hinweise der Pädagogen, beispielsweise zusätzlich sprachtherapeutische Maßnahmen durch einen Logopäden in Anspruch zu nehmen, wurde von den Eltern trotz der erheblichen Sprachentwicklungsstörung ihres Sohnes nicht realisiert.

4. Ausblick

Die Erfahrungen in der praktischen Arbeit des inklusiven Unterrichts zeigen, dass die Grundlage der Förderung eine gute Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Pädagogen ist. Im Bereich der schulischen Sprachentwicklungsförderung muss stets das individuelle Störungsprofil des Kindes, aber auch der Inhalt des Unterrichts beachtet werden. Dies ist nicht immer einfach umzusetzen. Um jedoch beides gut aufeinander abzustimmen, müssen regelmäßige Teamsitzungen erfolgen, in denen ganz konkrete inhaltliche Absprachen zwischen Grundschullehrkraft und Sonderpädagogen getätigt werden. Als sehr sinnvoll erweist es sich, die Förderung häufig auf ihre Wirksamkeit zu kontrollieren. Wie das Beispiel der Entwicklung von Marvin zeigt, gibt es auch stagnierende oder regressive Phasen in der Entwicklung. Diese führten bei Marvin zu einer Intensivierung und Veränderung der Maßnahmen im jeweiligen Bereich. Deutlich wird auch, dass innerhalb der schulischen Sprachentwicklungsförderung nicht von einer Kompensation bzw. von einem Aufholen der Sprachstörungssymptomatik innerhalb von zwei Schuljahren auszugehen ist. Hier sind längere Zeiträume für die schulische Sprachtherapie zu planen, vor allem dann, wenn wegen längerer Fehlzeiten die Schüler über längere Zeiträume kaum Förderung erhalten.
Nun beendet Marvin bald die dritte Klasse. Die Förderung erfolgt bis heute schwerpunktmäßig im Bereich der Semantik und des Lexikons, jedoch nie ohne die Ebene der Syntax und Morphologie aus den Augen zu lassen. Auch in der vierten Klasse wird der Junge Sprachförderung in einer Kleingruppe erhalten.

Literatur

• *Amorosa, H. (2008): Umschriebene Entwicklungsstörungen der Sprache. In B. Herpertz-Dahlmann, F. Resch, M. Schulte-Markwort & A. Warnke (Hrsg.). Entwicklungspsychiatrie - Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen. (570-589). 2. Auflage. Stuttgart: Schatthauer.*
• *DIMDI (2013): Diagnose Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. Abgerufen unter http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/ onlinefassungen/htmlamtl2013/block-f90-f98.htm am 10.01.2013.*
• *Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000): Marburger Sprachverständnistest (MSVK). Göttingen: Hogrefe.*
Fox, A. (2011): TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (5. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
• *Fox, A. (2004): Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb - Differenzialdiagnostik - Therapie. Idstein: Schulz-Kirchner.*
Grimm, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung. (2. Aufl.). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
• *Hartke, B., Blumenthal, Y., Diehl, K., Mahlau, K., Sikora, S. & Voß, S. (2013): Rügener Inklusionsmodell (RIM) /Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR): ein Zwischenbericht nach zwei Schuljahren. Schwerin: Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern.*
• *Hartke, B. & Diehl, K. (2013): Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.*
• *Hartmann, E. (2013). Schulweite Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im RTI-Modell: Ein Überblick. Gemeinsam Leben 2, 100-108.*
• *Huber, Ch., Grosche, M. & Schütterle, P. (2013): Inklusive Schulentwicklung durch response-to-Intervention (RTI) – Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzepts im Förderbereich Lesen. In Zeitschrift für Inklusion. Gemeinsam leben 2, 79-90.*
• *Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. [unter Mitarb. von Schabmann, A.] (1993): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Huber.*
• *Mahlau, K. (2013). Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten Unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse. Forschung Sprache (im Druck).*
• *Mahlau, K. (2012): Ein inklusives Unterrichtskonzept für den Förderschwerpunkt Sprache - das Rügener Inklusionsmodell (RIM). In Sprachheilarbeit 3, 147-154.*
Mahlau, K. (2011): Screening morphologischer Fähigkeiten. Material der Universität Rostock. Abgerufen unter www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/pdf-lounge/multiscreen/Screening-Testheft-Server.pdf. am 20.03.2013.
• *Mahlau, K. (2010): Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung. Material der Universität Rostock. Abgerufen unter www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/pdf-lounge/Elternfragebogen_Sprachentwicklung.pdf. am 04.10.2012.*
• *Mannhaupt, G. (2006): Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC). Berlin: Cornelsen.*
• *Motsch, H.-J. (2010): Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. (3. Aufl.). München. Basel: Reinhardt.*
Noterdaeme, M. (2008): Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. In Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie 3, 38-49.
• *Petermann, F. (2010): Sprachstandserhebungstest für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5-10). Göttingen: Hogrefe.*
• *Reber, K. (2012): Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in inklusiven Settings. Perspektiven der Vernetzung zwischen Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Regelschule. In Logos interdisziplinär 20, 264-275.*
• *Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. Basel: Reinhardt.*
UN-Behindertenrechtskonvention (2012): Abgerufen unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen /menschenrechts-abkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html am 07.06.2012.
• *Weiß, R. & Osterland, J. (1997): Grundintelligenztest CFT 1 – Skala 1. (5., revidierte Aufl.). Braunschweig: Westermann.*

Korrespondenzadresse
Dr. Kathrin Mahlau
Anna Hensen
Universität Rostock
Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Forschungsprojekt RIM (Rügener Inklusionsmodell)
Albert-Einsteinstraße 22
18059 Rostock
Tel.: 0381-498 2530
Fax.: 0381-498 2665

Dr. Kathrin Mahlau und Anna Hensen sind Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Forschungsprojekt zur Evaluation des inklusiven Unterrichtskonzeptes „Rügener Inklusionsmodell“ der Universität Rostock.

„Und dann konnte er wieder seine Gedanken kontrollieren und er wurde wieder ein König.“ - Geschichten erzählen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

von Nadine Rönicke

Annäherung an das Thema

Der Begriff des Erzählens ist von solch starker Alltagssprachlichkeit geprägt, dass man ihn kaum als Forschungsfeld ernst nehmen möchte. „Wie war’s denn in der Schule? Erzähl doch mal!“, fragt die Mutter ihre Tochter, als sie am Nachmittag nach Hause kommt. Oder alle SchülerInnen erzählen der LehrerIn von ihren Wochenenderlebnissen im Montagskreis. Erzählen kann jeder; jedes Kind tut es an jedem Tag. Doch wie steht es mit dem Erzählen einer Geschichte? Selbst wir PädagogInnen, die wir doch tagein tagaus unseren Kindern erzählen und dabei Unterrichtsstoff vermitteln, bekommen großes Herzrasen, sollen wir den Lernenden eine Geschichte erzählen. Man könne schließlich den roten Faden verlieren, müsse mit Mimik und Gestik schauspielern und überhaupt lese man lieber vor; besser als der Autor könne man sowieso nicht formulieren. Doch das Geschichtenerzählen, oder auch Erzählen im engeren Sinne, welches im Fortlauf des Artikels jeweils gemeint sein soll, bietet großes Potenzial, was im folgenden Beitrag aufgezeigt und an Beispielen veranschaulicht werden soll.

Krick krack
Der Schlüssel dreht sich und kracht.
Die Märchentür, die öffnet sich.
Es war einmal, es wird einmal…
Es gibt kein wenn und kein Vielleicht.
Krick krack

Abb. 1 Erzählritual der Erzählerin Sabine Koll (aus ErzählZeit)

Herausforderung Erzählen

Werden Kinder zu Geschichtenerzählern, sind optimale Kommunikationsbedingungen geschaffen, um eine von der Alltagssprache differierende Sprachvarietät zu gebrauchen. Es handelt sich dabei, im Gegensatz zum alltäglichen Erzählen, dem Erzählen im weiteren Sinne, beispielsweise um die Fixierung des Themas (story plot), um stärker monologisches Erzählen, die eine Antizipation des Zuhörers voraussetzt und die Entbindung aus der aktuellen Situation vom Hier und Jetzt ins Dort und Damals der Geschichte. Johannes Merkel beschreibt die, durch Gleichzeitigkeit der beiden letztgenannten Bedingungen resultierenden Anforderungen als „(…) eine seltsam gespaltene Bewußtseinstätigkeit [sic!]: Mit einem Teil seiner Aufmerksamkeit ist der Erzähler auf sein Publikum gerichtet, mit dem anderen konzentriert er sich darauf, Handlung und Ereignis der erzählten Geschichte zu entfalten.“ (Merkel 2000, S. 93). Dennoch sind viele Erwachsene selbst plötzlich unsicher, wenn es um das mündliche Erzählen geht – eine Erfahrung, die ich auch immer wieder in Fortbildungsveranstaltungen mit LehrerInnen oder in Seminaren mit Studierenden mache. Hierbei greifen die TeilnehmerInnen auf den Auftrag „Erzählen Sie sich eine Geschichte“ hin sofort zu Stift und Papier und sehen mich unglaubwürdig an, wenn ich sie darauf hinweise, nichts aufzuschreiben und nur im mündlichen Medium zu agieren. Dies hat sicherlich auch damit zu tun, dass wir durch unsere literarische Kultur Erzählen beinahe als Synonym für das Schreiben, im Sinne der Textsorte Erzählung, gebrauchen. Die Befürchtung, keine zusammenhängende Geschichte verbalisieren zu können,

geschweige denn eine vorher überlegte Geschichte im Gedächtnis zu behalten und adäquat wiedergeben zu können ist so groß, dass sie einerseits das eigene Erzählen hemmt und andererseits Bedenken mit sich bringt, den SchülerInnen dieses Mühsal aufzubürden.
Neben der Tatsache, dass Kinder deutlich unbefangener dem mündlichen Erzählen gegenüberstehen, werden wichtige Kompetenzen durch das Erzählen von Geschichten gelernt, die auch im Alltag der SchülerInnen von Bedeutung sind. Zum einen werden para- (z.B. Stimmlage, Artikulation, Lautstärke, Sprechtempo, Prosodie) und nonverbale (z.B. Mimik, Gestik, Körperhaltung) Mittel eingesetzt, um den Inhalt und die Stimmung der Geschichte zu untermalen. Zum anderen muss die Geschichte einen nachvollziehbaren Aufbau („story grammar“) haben, der sich meist am Bauplan des Volksmärchens orientiert: Nach einer Orientierung, in der Ort, Zeit und Protagonist(en) eingeführt werden, wird alsbald ein spannungsauslösender Planbruch den eigentlichen Ereignisablauf stören und eine Komplikation mit sich bringen, welche anschließend in einer oder mehreren Episoden gelöst wird. Eine hohe Anforderung liegt zudem in der Forderung nach inhaltlichem und sprachlichem Textzusammenhang (Kohärenz und Kohäsion), der aufgrund mangelnder Planung vor allem bei jüngeren ErzäherInnen beim spontanen freien Erzählen oftmals aus dem Blick gerät. Die beschriebenen Anforderungen gelten für das mündliche, wie auch für das schriftliche Erzählen, sodass das mündliche Erzählen das (Texte-) Schreiben ideal vorbereiten hilft und gleichermaßen eine Brückenfunktion zwischen Kindergarten und Schule einnimmt, da sie an Vorerfahrungen der Kinder anknüpft.

Potenzial des mündlichen Erzählens

Das Erzählen bietet per se Chancen, für eine sehr heterogene Schülerschaft. Durch das generelle Verharren im Medium des Mündlichen, werden keine Kinder ausgeschlossen, denen die Schriftsprache (noch) nicht bzw. nur schwer zugänglich ist. Des Weiteren kann das vom Bundesbildungsministerium als „Bildungsidee“ ausgezeichnete Projekt „ErzählZeit“ erstaunliche Leistungen der Kinder aus Berliner Brennpunktschulen, die zum Teil kaum Deutsch verstehen und sprechen, zeigen. Hierbei erzählen professionelle ErzählerInnen über ein Schuljahr hinweg einmal pro Woche der Klasse Märchen aus aller Welt in nicht-vereinfachtem Wortlaut.
Neben der Konzentration auf das gesprochene Wort und der künstlerischen Vermittlung der deutschen Sprache als Maxime, gelingt es den Kindern nach und nach durch die Übersetzung der Wörter in innere Vorstellungsbilder dank unterstützender Zeigegesten und Anspielen kurzer Szenen, einem langen Erzählvortrag zuzuhören und später auch selbst zu erzählen. Kristin Wardetzky, Leiterin des Projekts, dessen inklusives Pilotprojekt im September 2005 startete, resümiert selbst: „Über das Zuhören und die mündliche Rekapitulation hat sich latent und ohne direkte didaktische Unterweisung die Befähigung herausgebildet, mit den Mustern und Motiven des Märchens kreativ umzugehen.“ (Wardetzky 2010, S. 46). Die Relevanz eines Sprachvorbildes ist also nicht von der Hand zu weisen, ebenso wie die Bedeutung des impliziten Lernens beim Erzählen (vgl. auch Rönicke 2014).

Methodische Hinweise zum Erzählen

Dass das mündliche Geschichtenerzählen im Unterricht zumeist sehr stiefmütterlich behandelt wird, liegt zum einen an einer fehlenden Verankerung im Curriculum (siehe z.B. Bildungsstandards Deutsch Primarbereich 2004, S. 9f.) und zum anderen an einer Unsicherheit, wie man das Erzählen im Unterricht einsetzen kann. Viele Impulse, die für das kreative Schreiben entwickelt wurden (z.B. Rodari 1973; Kohl/Ritter 2010) können jedoch auch im Bereich der medialen Mündlichkeit zum Erzählimpuls werden. Methodisch kann Erzählkompetenz spontan in Partner- oder Gruppenarbeit, reihum oder mit vorheriger Übungszeit als Einzelvortrag erweitert werden. Um dem Problem aus dem Weg zu gehen, dass immer nur ein Kind dem Plenum erzählen kann, lassen sich Erzählvorträge auch zu zweit oder in kleineren Gruppen organisieren. So trifft ein Erzähler, ein Erzählpaar oder eine Erzählgruppe eine andere und die Geschichten werden gegenseitig präsentiert. Die Lehrperson kann jeweils einer Geschichte zuhören und sich dann einer anderen zuwenden. So kann ein Geschichtenmarkt entstehen, auf dem frischgebackene, herrlich duftende Geschichten gekauft und mit einer eigenen Geschichte bezahlt werden. Wer zu Ende erzählt hat, sucht sich einen Zuhörer und erzählt erneut. In solch einer Organisationsform gelingt es durch das mehrfache Erzählen seiner Geschichte, sprachliche Formulierungen auszuprobieren und passende zu festigen, sowie den Inhalt und Aufbau der Geschichte besser zu memorieren. Das Erzählen im Plenum wird anschließend mit mehr Sicherheit gelingen, sodass sich das Erzählkind nun auf den Einsatz para- und nonverbaler Vortragsmittel konzentrieren kann.
Das mündliche Erzählen bedarf einer gemütlichen Atmosphäre im Sitz- oder Stuhlkreis, in dem sich jedes Kind willkommen fühlt. Nach einem Erzählritual (Abb. 1) steige ich mit einem direkten Erzählvortrag in eine Erzählstunde ein, um die Kinder aus der Alltagssprache in die „Geschichtensprache“ (formelhafte, an der Bildungssprache orientierte Sprache im erzählenden Präteritum) zu entführen. In der Mitte des Kreises können sich nun, auf einem Tuch arrangierte ästhetisch ansprechende Gegenstände (Abb. 3), Wörterdosen (Abb. 4), oder drei Erzählwürfel (Orte, Personen, Gegenstände) befinden, die zum Ausgangspunkt des Geschichten-

Abb. 2 www.erzaehlzeit.de

Abb. 3: Erzählgegenstände

Abb. 4: Wörterdose „Nachtwörter“

erfindens werden können. Gleichermaßen kann ein sinnlicher Zugang z.B. über ein klassisches Musikstück, ein Erzählbild (z.B. aus „Der bunte Hund“), oder eine live produzierte Geräuschabfolge zum Geschichtenerfinden anregen. Nach einer Übungs- und Ideenfindungsphase gleich in welcher Sozialform, schließt sich eine kleine Abschlusspräsentation freiwilliger Erzähler von einem Erzählstuhl aus an. Dabei gelten für mich die gleichen Regeln wie für alle anderen Zuhörer. Eine wichtige Forderung ist die nach Regelmäßigkeit solcher Erzählstunden, um Routinen im Umgang mit der mündlichen Entfaltung von Geschichten und dem spontanen kreativen Fantasieren zu entwickeln. Erstklässler erzählen – ein Beispiel Abbildung 5 zeigt eine mündlich erzählte Geschichte, die in einem Erzählprojekt von Studierenden an einer halleschen Grundschule entstanden ist. Nachdem die SchülerInnen der Klasse 1c einer Geschichte der Studentin lauschten, erzählten die ErstklässlerInnen, angeregt durch einen kleinen Gegenstand aus einer Farbdose (z.B. goldene Dose: Ring, Spielzeugtrommel, goldene Leiter, Spiegel, Kette), jeweils einzeln eigene Geschichten. Lena, die die goldene Trommel zog, inszeniert ein märchenhaftes Setting, in welchem ein spannender Konflikt durch die Verwandlung in eine Maus und das gleichzeitige Auftreten einer Katze entsteht. Durch die zurückgewonnene gedankliche Kontrolle kann der König das Problem selbst lösen, wodurch die Ausgangssituation wiederhergestellt wird. Lena zeigt ohne explizite Aufforderung allerhand Wissen, das sie im Umgang mit Geschichten bzw. Märchen gemacht hat. So steigt sie mit formelhaftem Märchenanfang in ihre Geschichte ein und führt damit Zeit (einmal) und folgend Protagonisten (König) und Ort (Schloss) ein. Sie erläutert anschließend umfassend die Zauberkraft der Trommel mit all ihren Bedingungen, um eine logische (kohärente) Handlung entfalten zu können. Lena erzählt vorrangig im Präteritum, eine Zeitform, die für alltägliches mündliches Erzählen untypisch wäre. Expressive Adjektive („aus purem Gold“, „furchtbare Angst“) verstärken den Emotionsgrad ihrer Geschichte. Die Lösung kommt genau zur rechten Zeit und lässt den Zuhörer wieder aufatmen.

Es war einmal eine Trommel, die war aus purem Gold. Und es war ein Schloss, da war die Trommel drin versteckt. Und immer, wenn der König drauf klopfte, da wurde er winzig. Und immer, wenn er winzig wurde, konnte er zaubern mit seinen Gedanken. Und immer, wenn er seine Gedanken nicht steuern konnte, da ist er auf einmal immer eine Maus geworden. Und auf einmal, wo eine Spinne kam, hatte er furchtbare Angst und dann ist er einfach weitergelaufen und genau da vor ihm war eine Katze und er ist einfach drunter weiter gegangen. Und dann konnte er wieder seine Gedanken kontrollieren und er wurde wieder ein König.

Abb. 5: mündlich erzählte Geschichte einer Erstklässlerin

Fazit

Das mündliche Erzählen von Fantasiegeschichten macht nicht nur Spaß, es birgt ein großes Potenzial für die Entfaltung vieler Kompetenzen des Deutschunterrichts – und das nahezu nebenbei. Neben sozialem Lernen und dem Aufbau von Selbstbewusstsein schult es beispielsweise den Sprechausdruck, erweitert den Wortschatz, lässt den Aufbau einer Geschichte nachvollziehen und anwenden und bereitet damit auch das kreative Schreiben vor. Wichtige Fähigkeiten, wie das Bilden innerer Vorstellungsbilder, die Konzentration auf das gesprochene Wort, das Nachvollziehen einer mündlich entfalteten Handlung und das Halten von Blickkontakt mit dem Erzähler, die allein durch das aktive Zuhören erworben werden, können von (fast) allen Kindern erreicht werden. Beim Erzählen kann jedes Kind individuell auf seine vorhandenen Kompetenzen aufbauen, sodass sich eine natürliche Differenzierungssituation ergibt. Es stellt damit ein anschlussfähiges Setting für einen inklusiven Deutschunterricht dar.

Literatur

- *Kohl, Eva Maria/Ritter, Michael (2010): Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Schule. Friedrich Verlag*
- *Merkel, Johannes (2000): Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. München: Verlag Antje Kunstmann*
- *Rodari, Gianni (1973): Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Stuttgart: Reclam*
- *Rönicke, Nadine (2014): Bildungssprachliche Lernprozesse in schrifthaltigen Erzählsituationen. In: Hennies, • • Johannes/Ritter, Michael (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach, S. 61-73*
- *Wardetzky, Kristin (2010): Schwimmen lernen. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 231, S. 44-47*
- *www.derbuntehund.de (Stand 03.12.2014)*
- *www.erzaehlzeit.de (Stand 03.12.2014)*

Autorinnenangabe

Nadine Rönicke, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Forschungsschwerpunkte: mündliches Erzählen und Bildungssprache.

Verband Sonderpädagogik e.V.
Landesverband Brandenburg

Mitglied werden und Mitglied werben – **es lohnt sich!**

Die Vorteile einer Mitgliedschaft in unserem Verband im Überblick:

Der Verband Sonderpädagogik e.V. Landesverband Brandenburg tritt für alle Kinder und Jugendlichen ein, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen. Er hat die Aufgabe, sich für ihre Förderung in Förderschulen, in allgemeinen, beruflichen Schulen und in anderen Handlungsfeldern einzusetzen sowie die Sonderpädagogik auf wissenschaftlicher Grundlage zu vertreten. Er unterstützt die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen.

Er erstrebt die Zusammenarbeit mit allen Institutionen, die für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Benachteiligungen tätig sind. Der Verband wendet sich in geeigneter Weise an Behörden, Institutionen und die Öffentlichkeit. Er unterstützt Maßnahmen, die geeignet sind, die gesellschaftliche Teilhabe der Betroffenen vorzubereiten und zu unterstützen.

Der Verband Sonderpädagogik e.V. Landesverband Brandenburg steht für:

- den fachlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen im gleichen Arbeitsfeld,
- die Sicherung der sonderpädagogischen Standards,
- eine bundesweite Vernetzung
- kompetente Fortbildungsangebote, Bundes- und Landeskongresse sowie Fachtagungen,
- aktive Mitgestaltung

Der monatliche Bezug der bundesweiten “Zeitschrift für Heilpädagogik“ und das jährliche Landesheft des Verbandes Sonderpädagogik Landesverband Brandenburg ist in der Mitgliedschaft enthalten.

Mitglieder zahlen bei landes- und bundesweiten vds Fachtagungen und Kongressen stark reduzierte Tagungsgebühren. Dies gilt auch für Veranstaltungen der Deutschen Gesellschaft für Sprache (dgs), des Bundesverbandes Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH) sowie des Verbands der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen. (VBS)

Werden Sie Mitglied oder werben Sie als vds-Mitglied ein Neumitglied und wählen Sie eine Wunschprämie aus unserem Angebot aus:

- einen **Büchergutschein in Höhe von 20€** oder

- einen **Gutschein im Wert von 25€** für Materialien des Verbandes (siehe www.verband-sonderpädagogik.de)

Mitgliedsanträge und nähere Informationen unter: www.vds-in-brandenburg.de

Vorsitzende: Dr. Karin Salzberg-Ludwig
Stellv. Landesvorsitzender: Reinhard Wygasch
Geschäftsführer: Dr. Uwe Plenzke
Schriftleiter: Heiko Heinemann/Christiane Scholze
Landeskassenführer Gregor Albrecht

GläubigerID: DE42VDS00000697807
IBAN: DE16100900001800292006
BIC: BEVODEBB Berliner Volksbank e.G.
Kontonr: 1800292006 BLZ 100 900 00
www.vds-in-brandenburg.de