€ 6,00 Einzelbezug

1
2015

Verband Sonderpädagogik e.V.

Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg

- Inklusionstage 2015 in Berlin
- Das Lehramt für Sonderpädagogik-die zweite Phase der Lehrerausbildung Referat Aus-, Fort- und Weiterbildung
- Möglichkeiten des berufsbegleitenden Studiums im Land Brandenburg
- Leitfaden zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen -Entwurf-
- Eine kleine Materialsammlung•
- Lernen durch Kooperation – Auswirkungen kooperativer Lernarrangements auf das Selbstkonzept von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten
- Förderung emotional-sozialer Kompetenzendurch Tootling Forschungsstand sowie Implementation und Evaluation in der schulischen Praxis
- Der Studiengang für das Lehramt für die Primarstufe mit Schwerpunkt Inklusionspädagogik an der Universität Potsdam
- PSI – Potsdam Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung
- Das I-Pad an der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
- Berufsverband der Brandenburgischen Schulpsychologen/-innen e.V. (BBSP e.V.)

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 €

Liebe Leserinnen und Leser,

neben den digitalen Informationen zu sonderpädagogischen Themenfeldern, die Sie über unseren regelmäßig Newsletter erhalten, möchten wir uns auch in diesem Jahr mit einem Mitteilungsheft bei unseren Mitgliedern für die intensive fachliche und Zusammenarbeit bedanken.
Hierin informieren wir Sie über den derzeitigen Stand der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sonderpädagogen und Inklusionspädagogen im Land Brandenburg. Anhand der Vielfältigkeit der Angebote, sei es über das Studienseminar in Bernau, über den WiB e.V. oder die Universität Potsdam wird deutlich, dass das Aufgabenfeld der Sonderpädagogen nicht aus dem Blick geraten ist und insbesondere im Kontext der inklusiven Bildung einen neuen Stellenwert erlangt hat. An der Universität Potsdam hat sich mit der Berufung der Professoren für Inklusionspädagogik das Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF) gegründet. Über das Portal des ZEIF werden regelmäßig Forschungsergebnisse mit einer großen Relevanz für die Praxis veröffentlicht. Zwei dieser Aufsätze, die sich mit kooperativen Lernformen und der Förderung der emotional-sozialen Kompetenz in inklusiven Settings beschäftigen, finden Sie in unserem Heft.
Da uns auch im sonderpädagogischen Kontext das Thema der schulischen Integration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen beschäftigt, veröffentlichen wir in diesem Heft den Entwurf des vom MBJS herausgegebenen Leitfadens zur schulischen Integration dieser Kinder und Jugendlichen.
Der Bericht über den Einsatz von digitalen Medien an der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung soll Sie zum einen zum nach machen anregen und Sie zum anderen aber auch auffordern, über Erfahrungen aus Ihren Schulen, Ihrem Unterricht zu berichten.
Für das Jahr 2016 wünsche ich Ihnen Gesundheit und viel Frohsinn

Karin Salzberg-Ludwig

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*

Inhalt

Inklusionstage 2015 in Berlin 4
von Karin Salzberg-Ludwig

Das Lehramt für Sonderpädagogik-die zweite Phase der Lehrerausbildung 5
Referat Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Anette Rogge

Bericht über die 47. Bundeshauptversammlung 6
von Karin Salzberg-Ludwig und Heiko Heinemann

Der erleichterte Zugang blinder oder sehbehinderter Schülerinnen und Schüler zu den Inhalten von Unterrichtswerken 8
von Fred Oelschäger

Möglichkeiten des berufsbegleitenden Studiums im Land Brandenburg 10
von Dr. sc. phil. Holger Wahl

Leitfaden zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen -Entwurf- 10
MBJS Brandenburg

Eine kleine Materialsammlung 15

Lernen durch Kooperation – Auswirkungen kooperativer Lernarrangements auf das Selbstkonzept von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten 16
von Tanja-Maria Ewald

Förderung emotional-sozialer Kompetenzen durch Tootling Forschungsstand sowie Implementation und Evaluation in der schulischen Praxis 23
von Johanna Krull und Anna-Maria Hintz

Der Studiengang für das Lehramt für die Primarstufe mit Schwerpunkt Inklusionspädagogik an der Universität Potsdam 29
von Prof. Dr. Jürgen Wilbert

PSI – Potsdam Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung 30
von Dr. Jolanda Hermanns

Das I-Pad an der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 31
von Susanne Rabe

Berufsverband der Brandenburgischen Schulpsychologen/-innen e.V. (BBSP e.V.) 34
von Dr. Heidrun Weinert

Liebe Leser

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

www.vds-in-brandenburg.de

Inklusionstage 2015 in Berlin

von Karin Salzberg-Ludwig

Vom 23. – 24. November 2015 fanden im Berlin Congress Center die Inklusionstage 2015 statt.
Mit den 2011 ins Leben gerufenen Inklusionstagen möchte die Bundesregierung den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention heute und in Zukunft gerecht werden. Dafür wurde ein Nationaler Aktionsplan erarbeitet und 2011 verabschiedet. Neben einer Bestandsaufnahme fasst der Nationale Aktionsplan die Ziele und Maßnahmen der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in einer Gesamtstrategie für die nächsten zehn Jahre zusammen, der auf der Grundlage der Eckwerte für den Finanzplan bis 2015 im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel finanziert werden soll. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung ist kein abgeschlossenes Dokument.
Im Rahmen der Inklusionstage 2015 wird der Arbeitsentwurf des weiterentwickelten Nationalen Aktionsplans - kurz NAP 2.0 - vorgestellt und von annähernd 600 Teilnehmern diskutiert.
Die zweitägige Veranstaltung wurde von Gabriele Lösekrug-Möller, Parlamentarische Staatssekretärin bei der Bundesministerin für Arbeit und Soziales eröffnet. Dr. Rolf Schmachtenberg, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, stellte Daten und Fakten zum NAP 2.0 vor. In einer sich anschließenden Diskussionsrunde wurde mit Verena Bentele, Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Dr. Ilja Seifert, Deutscher Behindertenrat, Silvia Helbig, Deutscher Gewerkschaftsbund, Christina Ramb, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Brigitte Döcker, Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege und Dr. Valentin Aichele, Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention über Erreichtes diskutiert. Im Mittelpunkt stand die Menschenrechtsproblematik. Es wurde wiederholt darauf verwiesen, dass der Nationale Aktionsplan auf eine Verbesserung der Menschenrechte abzielen muss. Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung sind in diesem Kontext ebenso wichtig wie das ständige Ringen um die Verwirklichung der Menschenrechte.
Auf der Grundlage des im April 2015 von dem UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen verabschiedeten Staatenberichts Deutschland wird deutlich, dass der Nationale Aktionsplan dringend überarbeitet werden muss. Auch wenn sich in Deutschland in den vergangenen Jahren deutlich Veränderungen im Umgang mit behinderten Menschen abzeichnen, stellt der Fachausschuss fest, dass es große Unterschiede in der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in den einzelnen Bundesländern gibt, dass der Schutz der Rechte behinderter Menschen noch zu wenig umgesetzt ist, dass der Finanzierungsvorbehalt Maßnahmen zur Umsetzung der Rechte be- oder verhindert und dass eine sinnvolle und wirksame Partizipation der Menschen mit Behinderungen noch nicht garantiert ist.
In 12 Foren setzen sich die Teilnehmer mit den im Entwurf des NAP-2 vorgestellten Maßnahmen auseinander. Zentrale Themenfelder waren die Internationale Zusammenarbeit, Bewusstseinsbildung, Bildung, Kinder, Jugendliche, Familie und Partnerschaft, Bauen und Wohnen, Gesellschaftliche und politische Teilhabe, Kultur und Freizeit, Ältere Menschen mit Behinderungen, Frauen mit Behinderungen, Prävention und Rehabilitation, Gesundheit und Pflege und Arbeit.
In dem Forum Bildung stellte Dr. Tonia Bieber (BMBF) Maßnahmen des Ministeriums zur Umsetzung des NAP – 2 vor, die in den kommenden drei Jahren in den Bereichen Aus-, Fort- und Weiterbildung und in der Bildungs- und Teilhabeforschung umgesetzt werden sollen. Demnach wird es beispielsweise eine Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte – WiFF und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geben. An der Qualitätsoffensive Lehrerbildung beteiligt sich auch die Universität Potsdam. Ein Schwerpunkt dieser Offensive wird es sein, in der Lehrerbildung den Umgang mit Inklusion in den Mittelpunkt zu stellen. Für diese Offensive stehen bundesweit über 200 Mio Euro zur Verfügung.
Dr. Angela Ehlers Referatsleiterin für Inklusion in der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg und Bundesvorsitzende des Verbandes Sonderpädagogik, verwies in der Diskussionsrunde darauf, dass in dem Aktionsplan einige Themenfelder zu wenig Berücksichtigung finden.
Die konkrete Gestaltung schulischer Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen wird weder inhaltlich noch unter dem Aspekt der finanziellen Unterstützung angesprochen. Ganztagsangebote, neue Strukturen im System Bildung, konkrete Maßnahmen zur Gewährleistung therapeutischer, medizinischer und pflegerischer Unterstützungsangebote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf fehlen. Hervorgehoben wurde von ihr, dass die Qualifikation von Schulassistenten und die Qualität sonderpädagogischer Förderung zu wenig Berücksichtigung

finden. Dahingehend sollte der Entwurf geprüft und verändert werden.
Weitere Informationen zur Umsetzung des Nationalen Aktionsplanes, aber auch zur Diskussion um ein Bundesteilhabegesetz sind zu finden unter: http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/.

Karin Salzberg-Ludwig

Das Lehramt für Sonderpädagogik-die zweite Phase der Lehrerausbildung Referat Aus-, Fort- und Weiterbildung

von Anette Rogge

Einstellungen in den Vorbereitungsdienst werden zwei Mal im Jahr vorgenommen, angestrebt wird die Besetzung aller Plätze in allen Förderschwerpunkten, Bewerber für den Vorbereitungsdienst sind jedoch rar. In der Regel befinden sich ca. vierzig Lehramtsanwärter und –anwärterinnen pro Jahr in der Ausbildung.

In Brandenburg wird der Vorbereitungsdienst in einer sonderpädagogischen Fachrichtung und in einem Sekundarstufe-I-Fach absolviert, der Abschluss erfolgt im Lehramt für Sonderpädagogik. Die Ausbildung im Lehramt für Sonderpädagogik findet seit einigen Jahren in Gruppen mit verschiedenen Lehrämtern statt, dabei trifft z.B. das Lehramt der Sekundarstufe I und der Primarstufe auf Kolleginnen und Kollegen der Sonderpädagogik.

Ausbildung am Studienseminar Bernau- eine Chronologie

Nunmehr lässt sich auf eine Geschichte von 10 Jahren in der Sonderpädagogikausbildung zurückblicken.
Seit 2005 findet der Vorbereitungsdienst für das Lehramt für Sonderpädagogik am Studienseminar in Bernau statt und dehnt sich auf Schulen unterschiedlicher Art im ganzen Land Brandenburg aus, die sich in den Einzugsgebieten z.B. Prenzlau, Lübben und Bad Belzig befinden. War die Ausbildung am Anfang auf wenige Förderschwerpunkte beschränkt, so ist heute zu konstatieren, dass alle Förderschwerpunkte im Land Brandenburg ausgebildet werden können. Insgesamt konnten ca.200 Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen den Abschluss für das Lehramt erhalten.

Arbeitsfelder- eine Bestandsaufnahme

Neben der Lehrerausbildung widmet sich das ehemalige Laleb (jetzt LSA) verschiedenen Themen, die in der Schule aktuell sind, so auch dem Thema Inklusion. Um den neuen Anforderungen an Lehrkräfte Rechnung zu tragen, beschäftigt sich seit 2012 eine Gruppe von Ausbilderinnen und Ausbildern mit Aspekten der Inklusion bezogen auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und die Organisation und inhaltliche Gestaltung von Fortbildungen der Ausbilderinnen und Ausbilder kontinuierlich und multiperspektivisch.
Seit 2014 besteht eine Zusammenarbeit des LSA mit der Uni Potsdam und mit Vertretern des BUSS. Inklusion in der Lehrerausbildung findet real statt, Lehramtsanwärterinnen und –anwärter mit unterschiedlichen Handicaps werden ausgebildet, deren besondere Bedürfnisse berücksichtigt und als Ressource genutzt. Damit werden Inhalte zu Schwerpunkten der Inklusion praxisnah und schneller evaluierbar.

Module der Ausbildung - einige Beispiele

- Mein Selbstkonzept als Sonderpädagoge/in im Land Brandenburg
- Sonderpädagogische Lehr-Lernprozesse gestalten und reflektieren
- Förderschwerpunktspezifisches Diagnostizieren, Beurteilen und Bewerten
- SchülerInnen in herausfordernden Situationen begleiten
- Die Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt als Kompetenzzentrum
- Vertiefungsangebote zur zweiten sonderpädagogischen Fachrichtung

Anette Rogge

Bericht über die 47. Bundeshauptversammlung vom 19.-21.11.2015 in Berlin

von Karin Salzberg-Ludwig und Heiko Heinemann

An der 47. Hauptversammlung des Verbands Sonderpädagogik, die vom 19.-21. November 2015 in Berlin stattgefunden hat, haben in diesem Jahr insgesamt 11 Deligierte Gastdeligierte aus unserem Landesverband teilgenommen.

Prof. Stephan Ellinger

Die Hauptversammlung stand unter dem Motto „Sonderpädagogik in der Mitte der Gesellschaft“. Dieses Thema aufgreifend, stellte von der Julius-Maximilians-Universität Würzburg in seinem Referat zur Eröffnungsveranstaltung dar, inwieweit Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Mitte oder eher am Rande der Gesellschaft leben. 48 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kommen aus sozial benachteiligten Familien, was sich deutlich auf ihre Lern- und Lebensentwicklung auswirkt. Darauf müssen sich die Lehrkräfte auch in einem inklusiven Schulsystem einstellen, sozialen Benachteiligungen durch erzieherische Hilfen, Trainings- und Förderprogramme und pädagogischen Takt begegnen.

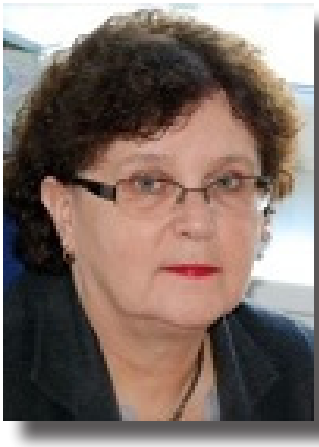
Die Hauptversammlung widmete sich in den folgenden Tagen in der Diskussion der 36 Anträge neben Fragen zu Verbandsangelegenheiten insbesondere der inhaltlichen Gestaltung der sonderpädagogischen Förderung, der sozialen und beruflichen Eingliederung für Menschen mit Unterstützungsbedarf und einer qualitativ hochwertigen Aus-, Fort- und Weiterbildung.

So wurden beispielsweise solche Themen wie die Gewährleistung der medizinischen Versorgung von beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern im Schulalltag, ein pädagogisch sinnvoller Einsatz von medizinischem Pflegepersonal in Schulen und auch die Frage der Qualifikation

Bei der Abstimmung

Unsere Deligierten

von Schulassistenzen diskutiert. Aber auch Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrungen, mit Traumatisierungen und besonderem Unterstützungsbedarf und deren zeitnahe, angemessene Versorgung wurde diskutiert. Ein seit mehreren Jahren relevantes Thema war die sonderpädagogische Fachlichkeit in Allgemeinen Schulen. Bislang fehlt bundesweit eine Beschreibung der Tätigkeitsfelder von sonderpädagogischen Lehrkräften in Allgemeinen Schulen, was aber bedeutsam für eine gelingende multiprofessionelle Zusammenarbeit ist. Immer wieder ist zu beobachten, dass die Förderung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit einem hohen individuellen Förderbedarf an Hilfesysteme (z.B. Schulassistenz) abgegeben werden, was durchaus mit einer Betrachtung der Rollen- und Aufgabenverteilung der unterschiedlichen



Dr. Angela Ehlers

Berufsgruppen in inklusiven Settings zusammenhängt. Die Qualität der sonderpädagogischen Förderung ist natürlich auch sehr stark abhängig von der Qualität der Ausbildung der Sonderpädagogen und auch der Regelschullehrkräfte. Seit mehreren Jahren macht die Hauptversammlung darauf aufmerksam, dass die Qualität und auch die Quantität in der sonderpädagogischen Ausbildung zu verbessern ist. Zum einen werden halten nur noch sehr wenige Studienstätten eine Ausbildung in den sonderpädagogischen Fachrichtungen körperlich-motorische Entwicklung, Sehen und Hören vor und zum anderen werden wesentliche Teile der Ausbildungsinhalte, insbesondere im Bereich der Diagnostik, von Dozenten aus dem Fachbereich der Psychologie und somit fachfremd vertreten.

Fred Oelschäger

Aus der Diskussion der Anträge sind zahlreiche Forderungen an die Kultusministerkonferenz aber auch an die Landesregierungen abgeleitet worden, die es in den kommenden zwei Jahren umzusetzen gilt. Auch unser Landesverband wird sich aktiv in diesen Umsetzungsprozess einbringen. Wir schließen uns den Worten von Stephan Prändl, dem ausscheidenden Bundesvorsitzenden, an. „Wenn Inklusion nachhaltig funktionieren soll, dann geht dies nur in Zusammenarbeit mit hoch qualifizierten und professionell arbeitenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.“

Marianne Schardt wird verabschiedet

Beschlossene Anträge und Wahlergebnisse finden Sie unter:
„http://www.vds-sachsen-anhalt.de/index2.htm“

Da der Bundesvorsitzender Stephan Prändl aus beruflichen Gründen acht Jahren Amtszeit nicht mehr kandidierte, wurde ein Wechsel in der Verbandsführung vollzogen. 128 Delegierte der 47. Hauptversammllung wählten Dr. Angela Ehlers zur neuen Bundesvorsitzenden.
Gleichzeitig war mit dem Wechsel des Bundesvorsitzes satzungsgemäß auch die Neuwahl der Geschäftsführung verbunden. Für den ausscheidenden Bundesgeschäftsführer Roger Schreiber wurde Marianne Schardt zur Bundesgeschäftsführerin gewählt.

Besonders erfreulich war die Wahl von Fred Oelschläger zum stellvertretenden Bundesrereferenten im Förderschwerpunkt Sehen. Unseren herzlichen Glückwunsch.

Karin Salzberg-Ludwig und Heiko Heinemann

Mitteilung des Schatzmeisters

Liebe Mitglieder,

auf der letzten Hauptversammlung
unseres Landesverbandes
am **30.05.2015**
wurde die Anpassung an
die bundesweiten
Mitgliedsbeiträge
ab dem **01.01.2016**
beschlossen.
Vollzahler:
9,00 €
Studenten / Lehramtsanwärter/
Vorruheständler / Rentner:
6,-€.

Vielen Dank! *Gregor Albrecht*

Der erleichterte Zugang blinder oder sehbehinderter Schülerinnen und Schüler zu den Inhalten von Unterrichtswerken

von Fred Oelschäger

Der erleichterte Zugang blinder oder sehbehinderter Schülerinnen und Schüler zu den Inhalten von Unterrichtswerken

Fred Oelschäger

Einen großen Stellenwert bei den Lehr- und Lernmitteln nehmen die gedruckten Lehrbücher ein. Zunehmend kommen digitale Ausgaben hinzu. Die gesellschaftlichen Veränderungen und der wissenschaftlich-technische Fortschritt führen zu immer kürzeren Zyklen der Anpassung von Lehrbüchern. Im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik gab es immer die Bestrebung auch für Kinder und Jugendliche mit visuellen Einschränkungen Lehrbücher und andere Druckwerke zu nutzen. Das setzt eine Adaption der Lehrbücher voraus, um dem Sehvermögen der Betroffenen gerecht zu werden.

Dem gegenüber steht das Urheberrecht. Für den Unterricht können 10 %, maximal aber 20 Seiten, aus gedruckten Werken kopiert und bei Werken, die ab 2005 erschienen sind, eingescannt werden. Eine Veränderung darf nicht vorgenommen werden.

Der Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (VBS) verfolgt das Ziel, die Beschulung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen mit Blindheit oder Sehbehinderung unabhängig vom Lernort (Regelschule oder Förderschule) zu ermöglichen. Eine bundesweit unter dem Dach des VBS tätige Arbeitsgemeinschaft ist die Bundesfachkommission für die Überprüfung von Lehr- und Lernmitteln für den Unterricht blinder oder sehbehinderter Schülerinnen und Schüler.

Ein wichtiges Ergebnis der Arbeit der Bundesfachkommission war der Vertrag zwischen dem VdS Bildungsmedien e.V. und dem Land Hessen aus dem Jahr 2003. Er regelte die Weitergabe von Textinhalten aus Unterrichtswerken durch die Mitgliedsverlage des VdS Bildungsmedien e.V. an die Medienzentren oder Schulen für Blinde und hochgradig Sehbehinderte. (Eine hochgradige Sehbehinderung liegt dann vor, wenn die Sehschärfe auf dem besseren Auge nach Korrektur im Visusbereich zwischen 0,05 und 0,02 liegt.) Die Weitergabe erfolgt lediglich unter dem karitativen Zweck der Schaffung von barrierefreien Lernmöglichkeiten. Es dürfen nur adaptierte Inhalte an die Schüler weitergegeben werden. Die Möglichkeit der Originalreproduktion des Unterrichtswerkes muss ausgeschlossen sein.

Ein wesentlicher Schritt für den erleichterten Zugang blinder oder sehbehinderter Schülerinnen und Schüler zu den Inhalten von Unterrichtswerken wurde mit dem neuen Vertrag vom Dezember 2014 erreicht. Der neue Vertrag regelt die Weitergabe elektronischer Daten von Unterrichtswerken an das Land Hessen und die Nutzung dieser elektronischen Daten durch das Land Hessen für alle blinden oder sehbehinderten Schülerinnen und Schüler. Das Land Brandenburg unterzeichnete in diesem Jahr die entsprechende Verwaltungsvereinbarung mit dem Land Hessen und kann für alle Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sehen die Weitergabe der Dateien zu Unterrichtswerken nutzen. Dadurch besteht die Möglichkeit der Bearbeitung und Weitergabe der Dateien an blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler an den öffentlichen und privaten Schulen des Landes einschließlich der berufsbildenden Schulen. Die Weitergabe der Dateien aus Hessen für das Land Brandenburg erfolgt über das Medienzentrum der Brandenburgischen Schule für Blinde und Sehbehinderte in Königs Wusterhausen. Ansprechpartner für alle Schulen im Land Brandenburg ist das Überregionale Förder- und Beratungszentrum an der Brandenburgischen Schule für Blinde und Sehbehinderte in Königs Wusterhausen.

Für die Antragstellung wird ein Formular verwendet. (http://www.blindenschule-kw.de/schule/medienentwicklung/Anforderungsformular-PDF-Dateien-IB.doc) Hier sind die Daten der Schule und der Unterrichtswerke einzutragen. Die Eltern oder der volljährige Schüler muss versichern, dass die angeforderte(n) Datei(en) ausschließlich für unterrichtsbezogene Zwecke verwendet, sie nicht an Dritte weitergegeben und nach der Nutzung gelöscht werden. Eine entsprechende

Anforderung von PDF-Dateien von Schulbüchern
für die Hand einer/eines sehbehinderten Schülerin/ Schülers in der *inklusiven Beschulung*

Die angeforderten Schulbuchdateien dürfen nur für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Sehen im Unterricht genutzt werden. Jedes Schulbuch ist separat anzugeben.

Auftrags-Nr. (intern)	
Lehrer/in:	
Zuständiges üBFZ:	Überregionale Förder- und Beratungsstelle, Luckenwalder Str. 64, 15711 Königs Wusterhausen
Auftragsdatum:	
Termin:	
Bibliographische Angaben	
Titel 1:	
Autor:	
Verlag:	
ISBN:	
Erscheinungsjahr:	
Fach:	
Titel 2:	
Autor:	
Verlag:	
ISBN:	
Erscheinungsjahr:	
Fach:	
Titel 3:	
Autor:	
Verlag:	
ISBN:	
Erscheinungsjahr:	
Fach:	
Titel 4:	
Autor:	
Verlag:	
ISBN:	
Erscheinungsjahr:	
Fach:	

Wichtig! Bitte auch Seite 2 vollständig ausfüllen, sonst ist keine Bearbeitung möglich.

Anforderung von pdf-Dateien von Schulbüchern für sehbehinderte Schüler-/-innen Seite **1** von **2**

Versicherung zur Nutzungsberechtigung müssen die Schuleiter/-in bzw. seiner/ seines Beauftragten unterschreiben. Der Antrag wird über die überregionale Förder- und Beratungsstelle in Königs Wusterhausen an die zuständige Stelle im Land Hessen weitergegeben und an den Verband Bildungsmedien e.V. übermittelt. Nach dieser Anforderung erhält das Medienzentrum in Königs Wusterhausen eine pdf-Datei mit dem Original-Layout des Lehrwerkes im pdf-Format und sendet die Datei an die anfordernde Schule bzw. Sonderpädagogin.

Eine Bearbeitung der Dateien ist möglich. Beispielsweise kann dann ein Punktschriftausdruck für blinde Schüler/-innen erstellt werden. Dazu muss der Text durch eine OCR-Software in bearbeitbaren Text umgewandelt werden. Das Korrekturlesen und Formatieren des Textes bleibt nach wie vor der zeitaufwendigste Schritt. Besondere Schreibweisen, wie z. B. Formeln, erfordern das Eintippen in einer auf den Druck abgestimmten Übersetzung. Erst dann kann auf einem Brailledrucker der tastbare Text gedruckt werden. Grafische Abbildungen oder Bilder können nur separat als tastbare Abbildungen neu erstellt werden.

Der neue Vertrag mit dem Verband Bildungsmedien e.V. erleichtert jetzt allen Schülerinnen und Schülern mit Blindheit oder Sehbehinderung im Land Brandenburg den Zugang zu Unterrichtswerken unabhängig vom Lernort.

Fred Oelschläger
Stellvertretender Bundesreferent für den Förderschwerpunkt Sehen
Landesreferent für den Förderschwerpunkt Sehen

Möglichkeiten des berufsbegleitenden Studiums im Bereich Sonderpädagogik im Land Brandenburg

von Dr. sc. phil. Holger Wahl

Seit 1994 bietet die Einrichtung Weiterqualifizierung im Bildungsbereich (WiB e.V.) als An-Institut der Universität Potsdam berufsbegleitende Studiengänge vor allem für Lehrerinnen und Lehrer des Landes Brandenburg an. Bisher konnten sich ca. 6000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer weiterqualifizieren und damit neue Lehrbefähigungen erwerben. Neben Studiengängen wie z.B. LER, Sozialpädagogik, Englisch, Französisch, Sport, Psychologie sind in den vergangenen 20 Jahren besonders sonderpädagogische Fachrichtungen angeboten worden, die zwischen 1994 und 2000 vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport finanziert und dann teilnehmerfinanziert realisiert wurden. Seit 2011 wird das Angebot sonderpädagogischer Fachrichtungen wieder durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg finanziert. Es handelt sich hier um die Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung. Jährlich beginnen 50 Lehrerinnen und Lehrer das zweieinhalbjährige berufsbegleitende Studium in Potsdam am Sitz des WiB. e. v.

Als Dozentinnen und Dozenten konnten für die Studiengänge ausgewiesene Spezialisten verschiedener Universitäten wie z.B. der Universität Köln, der Universität Hamburg, der Universität Potsdam gewonnen werden. Hinzu kommen bekannte ehemalige aktive Professorinnen und Professoren verschiedener Hochschulen und vor allem bezüglich des Bereiches Didaktik Fachkräfte aus Schulen des Landes Brandenburg.

Die jährlichen Ausschreibungen erfolgten bisher immer im Frühjahr durch das MBJS an allen Schulen des Landes. Es ist vom MBJS beabsichtigt, auch im Frühjahr 2016 wieder eine Ausschreibung zu realisieren.

Bei Interesse an unseren angebotenen Möglichkeiten des berufsbegleitenden Studiums informieren Sie sich bitte auf unserer Homepage www.wib-potsdam.de

Dr. sc. phil. Holger Wahl stellv. Geschäftsführer WiB

Leitfaden zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen -Entwurf-

MBJS Brandenburg

Inhalt

1. Rahmenvorgaben
1.1. Allgemeines
1.2. Zuständigkeiten
1.3. Ressourcenzuweisung
1.4. Qualifikation der Lehrkräfte

2. Schulische Vorbereitung in den Erstaufnahmeeinrichtungen

3. Beschulung im Regelschulsystem
3.1. Aufnahmeverfahren
3.2. Unterricht in Vorbereitungsgruppen
3.3. Unterricht in Förderkursen
3.4. Leistungsbewertung
3.5. Beurlaubung und Befreiung vom Unterricht
3.6. Ende der Schulpflicht

4. FAQ

1. Rahmenvorgaben

1.1. Allgemeines

Jährlich reisen schulpflichtige Kinder und Jugendliche ohne Kenntnis bzw. mit nur geringen Kenntnissen der deutschen Sprache aus dem Ausland nach Brandenburg ein. Unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus gilt auch für diese Kinder und Jugendlichen die Schulpflicht gemäß § 36 BbgSchulG.

Es ist Aufgabe der Schulen, sie so schnell und gut wie möglich in das Schulleben zu integrieren und ihnen die Chance für eine erfolgreiche Bildung zu eröffnen.

Die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse ist, v.a. im laufenden Schuljahr, keine leichte Aufgabe für die Schulen. Daher ist es das gemeinsame Ziel aller Akteure mit Hilfe dieses Leitfadens Bedingungen zu schaffen, die eine einheitliche und zügige Aufnahme und Integration in den Schulen ermöglichen.

Die Kinder und Jugendlichen werden in ei-

ner Regelklasse aufgenommen und in altersgemäßen Vorbereitungsmaßnahmen an den Grundschulen und weiterführenden allgemein bildenden Schulen auf die Teilnahme am Unterricht in ihrer Regelklasse vorbereitet.

Schülerinnen und Schüler, die noch nicht oder in einer anderen Schrift alphabetisiert wurden, erwerben in Vorbereitungsgruppen vorerst zusätzliche Lese- und Schreibkompetenzen. Die Vorbereitungsmaßnahmen sind auf den möglichst schnellen Übergang in eine altersgerechte und den individuellen Lernmöglichkeiten entsprechende Regelklasse der allgemein bildenden bzw. berufsbildenden Schulen ausgerichtet. Während des Besuchs der Vorbereitungsgruppe sollte bereits eine Teilnahme in den Fächern Sport, Musik, Kunst, Arbeitslehre und Sachunterricht in der Regelklasse erfolgen.

Parallel zum Unterricht in einer Regelklasse, werden für die Schülerinnen und Schüler Förderkurse zur Weiterentwicklung der deutschen Sprachkenntnisse eingerichtet. In den Förderkursen werden für die Kinder und Jugendlichen individuelle Lern-/Förderpläne entwickelt, so dass auch eventuell fehlende Kenntnisse in den Unterrichtsfächern ausgeglichen werden können.

1.2. Zuständigkeiten

Die Zentrale Ausländerbehörde (ZABH) in Eisenhüttenstadt erfasst alle zugewanderten Kinder und
Jugendlichen im schulpflichtigen Alter. Mit der Verteilung der Familien aus der Erstaufnahmeeinrichtung in die Kreise und kreisfreien Städte meldet die ZABH die Kinder und Jugendlichen an die Koordinatorin für Migrationsfragen im Land Brandenburg, welche die Informationen dann an die zuständigen Regionalstellen des Landesamtes für Schule und Lehrerbildung weiterleitet.

Nach Unterbringung der Familien in den Landkreisen und kreisfreien Städten Brandenburgs, werden die Kinder und Jugendlichen durch ihre Eltern, ggf. gemeinsam mit den Sozialarbeitern bzw. Betreuern, an den wohnortnahen Grundschulen und weiterführenden allgemein bildenden Schulen angemeldet. Die Aufnahme an den Schulen erfolgt jederzeit - unabhängig von den Organisationsterminen. Bei der Wahl der Schulen wird, insbesondere bei jüngeren Kindern, die Länge des Schulweges berücksichtigt.

Die Schulen richten je nach Bedarf im Rahmen personeller und schulorganisatorischer Voraussetzungen Vorbereitungsgruppen oder Förderkurse für die Kinder und Jugendlichen ein. Die Entscheidung über die Einrichtung einer Vorbereitungsgruppe oder eines Förderkurses an einer Schule trifft die Schulleitung selbst. Die Entscheidung über die Einrichtung schulübergreifender Vorbereitungsgruppen oder Förderkurse trifft das Landesschulamt.

Zwischen den Lehrkräften der Vorbereitungs- und Förderkurse und den Lehrkräften der Regelklassen muss eine enge Zusammenarbeit und Abstimmung stattfinden, damit individuelle Lern-/Förderpläne für die Schülerinnen und Schüler entwickelt werden können, die an den Lehrplan der jeweiligen Regelaltersklasse angepasst sind. Zusätzlich ist es Aufgabe der Lehrkräfte die Sprachstandsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren.

1.3. Ressourcenzuweisung

Grundsätzlich ist der Unterricht für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler nach der EinglV mit den zur Verfügung gestellten Personalressourcen zu organisieren.

Aufgrund der steigenden Zahl von schulpflichtigen Flüchtlingen und Asylbewerbern unterstützt das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport die Regionalstellen für das Schuljahr 2015/2016 durch eine Zuweisung von zusätzlichen VZE.

1.4. Qualifikation der Lehrkräfte

Möglichst alle in den Vorbereitungsgruppen und Förderkursen eingesetzten Lehrkräfte, sollen eine spezifische Qualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache erhalten. Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) bietet hierfür die Fortbildung „Begleitung und Förderung des Zweitspracherwerbs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“, die auf die Verbesserung des schulischen Integrationsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Schulen im Land Brandenburg zielt, an. Der erste Fortbildungszyklus hat im Schuljahr 2014/2015 mit 55 Teilnehmerinnen und Teilnehmern begonnen. Im Schuljahr 2015/2016 startete der zweite Fortbildungszyklus mit 52 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Außerdem wurde der zweite Fortbildungszyklus für 5 VHS-Dozenten geöffnet. Sie werden weiterqualifiziert, um unterrichtsergänzende DaZ-Angebote

durchzuführen, zum Beispiel im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets.
Die Lehrkräfte diagnostizieren die Lernvoraussetzungen und dokumentieren die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Sie kooperieren eng mit den Lehrkräften der aufnehmenden Regelklasse und unterstützen diese bei der Integration der Schülerinnen und Schüler.

2. Schulische Vorbereitung in den Erstaufnahmeeinrichtungen

Für die Dauer des Aufenthaltes in der Erstaufnahmeeinrichtung (EAE) ruht die Schulpflicht für die Kinder und Jugendlichen gemäß §2 Abs.1 Schulpflichtruhensverordnung (SchuruV). In der EAE Eisenhüttenstadt und ihren Außenstellen werden jedoch Sprachförderkurse für die Kinder und Jugendlichen angeboten. Ziel dieser Förderkurse ist die erste Begegnung der Kinder und Jugendlichen mit der deutschen Sprache und die Vermittlung grundlegender, fundamentaler sprachlicher Fähigkeiten zur Bewältigung einfachster Alltagsangelegenheiten.

Die Sprachförderung erfolgt in altersgerechten Lerngruppen, die in der Regel eine Kapazität von 12 bis maximal 15 Schüler haben. Die täglich 4-stündigen Förderkurse umfassen je drei Stunden für Sprache und eine Stunde für Kunst, Musik und Sachunterricht. Da die Kinder und Jugendlichen nicht verpflichtet sind an den Kursen teilzunehmen und die Dauer des Aufenthaltes in der EAE auch stark variiert, verlassen sie die EAE mit ganz unterschiedlichen Sprachständen. Die Lehrkräfte in der EAE erstellen für die Kinder und Jugendlichen, die an den Förderkursen teilgenommen haben, ein Portfolio, in dem der Sprachstand und die behandelten Themen vermerkt werden. Dieses Portfolio wird den Eltern bzw. Schülern dann für die Aufnahme an den Regelschulen mitgegeben.

Für die Kinder und Jugendlichen erfolgt in der EAE eine medizinische Untersuchung, die jedoch nicht einer schulärtzlichen Untersuchung entspricht.

3. Beschulung im Regelschulsystem

3.1. Aufnahmeverfahren

Das Aufnahmeverfahren in die Schule ist grundsätzlich in den §§ 50, 51, 53 und 54 BbgSchulG sowie in den Bildungsgangvoraussetzungen geregelt.

Kinder und Jugendliche aus Asylbewerber- und Flüchtlingsfamilien sind jederzeit, unabhängig von den Organisationsterminen, an den Schulen aufzunehmen.
Die Eltern bzw. Betreuer der Kinder und Jugendlichen melden diese an den wohnortnahen Schulen an und legen alle vorhandenen Personaldokumente und Zeugnisse der Kinder und Jugendlichen vor. Die Schulleitung sollte bei der Aufnahme der Kinder und Jugendlichen immer nach dem Portfolio aus der EAE fragen um eine erste Einschätzung des Sprachstandes zu erhalten.

Zur eigenen Einschätzung des Sprachstandes und somit auch zur Entscheidung über die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler in eine Regelklasse und in eine Vorbereitungsgruppe oder einen Förderkurs, hat das LISUM ein Verfahren entwickelt (ursprünglich für Berlin) und dokumentiert. Im Heft „Unterrichtsentwicklung – Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse“ finden auch brandenburgische Schulleitungen und Lehrkräfte hilfreiche Informationen zur Durchführung des ersten Aufnahmegesprächs mit integrierter Sprachstandfeststellung. Für Kinder und Jugendliche, die bereits in der deutschen Sprache kommunizieren können, kann auch eine weitere standardisierte Sprachstandfeststellung mit Niveaueinstufung nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) durchgeführt werden. Des Weiteren sind ein Gesprächsleitfaden für das Aufnahmegespräch, Hinweise zur Beurteilung der Sprachkompetenz und Beispielformulare für einen Lernstandsbericht enthalten.

In dem Aufnahmegespräch muss die Schulleitung die Eltern bzw. Betreuer auch über die Teilnahme an einer schulärztliche Untersuchung und einer späteren Sprachstandsfeststellung (wenn ein standardisierter Test z.B. „Fit in Deutsch 1 oder 2“ möglich ist) informieren.

3.2. Unterricht in Vorbereitungsgruppen

Vorbereitungsgruppen
§ 5 Abs.1 EinglV: Der Unterricht in Vorbereitungsgruppen dient überwiegend dem intensiven Erlernen der deutschen Sprache, der Alphabetisierung und der Vorbereitung auf die vollständige Teilnahme am Regelunterricht sowie der durchgängigen Sprachförderung und sozialen Integration.

Inhaltliche Zielstellung und Organisation
Ziele:

- Aufbau der elementaren Kommunikationsfähigkeiten zur Befähigung zur Teilhabe am Regelunterricht und am sozialen Leben im Alltag
- Grundlagen für bildungssprachliche Fähigkeiten

Organisation:
Die Entscheidung über die Einrichtung einer Vorbereitungsgruppe trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter.
Vorbereitungsgruppen werden im Rahmen personeller und schulorganisatorischer Voraussetzungen eingerichtet.
Es können Schüler/-innen verschiedener Sprachzugehörigkeiten, aus verschiedenen Jahrgangsstufen und verschiedenen Schulen gemeinsam unterrichtet werden.
Über die Einrichtung von schulübergreifenden Vorbereitungsgruppen entscheidet die entsprechende Regionalstelle des Landesschulamtes.

Umfang:
- Jahrgangsstufe 1-3 bis zu 6 Monate
- Jahrgangsstufe 4-10 bis zu 12 Monate

Die Entscheidung zum Übergang in die Regelklasse wird individuell nach dem jeweiligen Lerntempo und Lernstand getroffen werden.
Der Stundenumfang kann von der Wochenstundenzahl der jeweiligen Jahrgangsstufe abweichen.

Unterrichtsorganisation:
Der Unterricht erfolgt auf der Grundlage der jeweils geltenden Rahmenlehrpläne, der individuellen Lernpläne und der jeweils geltenden Stundentafeln.
Die individuellen Lernpläne sind von den in den Vorbereitungsgruppen unterrichtenden Lehrkräften in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Klassenlehrkraft der Regelklasse zu erstellen.

Während des Besuchs der Vorbereitungsgruppe soll bereits eine Teilnahme am Regelunterricht in den Fächern Sport, Musik, Kunst und WAT oder Sachunterricht erfolgen. In Abhängigkeit von den individuellen Sprachfortschritten kann die Teilnahme am Regelunterricht auf weitere Fächer ausgeweitet werden

3.3. Unterricht in Förderkursen

Förderkurse Inhaltliche Zielstellung und Organisation § 4 Abs.1 EinglV: Der Unterricht in Förderkursen dient in der Regel der Weiterentwicklung deutscher Sprachkenntnisse. Darüber hinaus kann dieser Unterricht nach entsprechenden Lernfortschritten in der deutschen Sprache auch genutzt werden, um fehlende Kenntnisse in den Unterrichtsfächern auszugleichen.

Ziele:
- Weiterentwicklung der deutschen Sprachkenntnisse
- fehlende Kenntnisse in Unterrichtsfächern aus gleichen -

Organisation:
Die Entscheidung über die Einrichtung von Förderkursen trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter. Förderkurse werden im Rahmen personeller und schulorganisatorischer Voraussetzungen eingerichtet.Es können Schüler/-innen verschiedener Sprachzugehörigkeiten, aus verschiedenen Jahrgangsstufen und verschiedenen Schulen gemeinsam unterrichtet werden.
Über die Einrichtung von schulübergreifenden Förderkursen entscheidet die entsprechende Regionalstelle des Landesschulamtes.

Umfang:
- i.d.R. maximal 2 Schuljahre
- Abschluss vor Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe

Sollte in den ersten beiden Kurshalbjahren der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe ein Bedarf für eine Förderung zur Verbesserung vorhandener Kenntnisse in der deutschen Sprache bestehen, kann auf Antrag der Eltern am Förderkurs teilgenommen werden.

Der Unterricht in Förderkursen beträgt bei mindestens fünf Schülerinnen und Schülern grundsätzlich bis zu zwei Unterrichtsstunden täglich und ersetzt in der Regel Unterricht in einem Fach. Bei weniger als fünf Schülerinnen und Schülern ist grundsätzlich nur von bis zu einer Unterrichtsstunde pro Tag auszugehen.

Unterrichtsorganisation:
Der Unterricht erfolgt auf der Grundlage der jeweils geltenden Rahmenlehrpläne oder anderer geeigneter curricularer Materialien und der individuellen Lernpläne. Die individuellen Lernpläne sind von den die Förderkurse erteilenden Lehrkräften zu erstellen.
Sofern der Unterricht auch in Teilen zur Förderung in den Unterrichtsfächern genutzt wird, ist der jeweilige individuelle Lernplan auch mit den diesen Unterricht erteilenden Lehrkräften abzustimmen.

3.4. Leistungsbewertung

Der Unterricht in den Vorbereitungsgruppen erfolgt ohne Bewertung. Erst mit der Teilnahme am Unterricht in einer Regelklasse kann mit einer Benotung begonnen werden. Hier ist jedoch im Einzelfall zu entscheiden, ob die Bewertung schon zum Zeitpunkt des Eintritts in die jeweilige Regelklasse erfolgt oder ob der erteilte Unterricht gemäß § 9 Abs. 2 EinglV auf dem Zeugnis vorerst ohne Bewertung bestätigt wird. Auf Wunsch der Eltern kann eine schriftliche Information zur Lernentwicklung der Kinder und Jugendlichen gegeben werden.

Die Teilnahme an Förderkursen parallel zum Regelunterricht wird gemäß § 9 Abs. 1 EinglV auf dem Zeugnis ausgewiesen.

3.5. Beurlaubung und Befreiung vom Unterricht

Grundsätzlich ist die Schulpflicht gemäß § 37 BbgSchulG durchzusetzen. Schülerinnen und Schüler können gemäß § 44 Abs. 2 Satz 2 BbgSchulG i.V.m. Nr. 8 VV-Schulbetrieb auf Antrag für einen Schulbesuch im Ausland oder wegen anderer besonderer Gründe vorübergehend vom Unterricht beurlaubt werden. Die Erziehungsberechtigten oder auch die volljährigen Schülerinnen und Schüler müssen für die Unterrichtsbefreiung einen schriftlichen Antrag beim Klassenlehrer oder bei der Schulleitung einreichen.

Als wichtige Gründe für eine Unterrichtsbefreiung werden u.a. angesehen:

- Auslandsaufenthalt oder Schüleraustausch
- Krankheit und Arztbesuche, wenn ein Termin während der Schulzeit notwendig und nicht verschiebbar ist
- Erholungs- und Kuraufenthalte, die aus gesundheitlichen Gründen während der Schulzeit notwendig sind
- ein Todesfall innerhalb der Familie
- aktive Teilnahme der Schülerin/des Schülers an sportlichen Wettkämpfen oder an künstlerischen oder wissenschaftlichen Wettbewerben
- Besuche von Beratungsstellen oder Behörden, wenn ein Termin während der Schulzeit notwendig und nicht verschiebbar ist

3.6. Ende der Schulpflicht

Die Vollzeitschulpflicht richtet sich nach dem Brandenburgischen Schulgesetz (BbgSchulG). Sie beträgt gemäß § 38 BbgSchulG zehn Schuljahre und wird durch den Besuch der Grundschule und einer weiterführenden allgemein bildenden Schule oder einer Förderschule erfüllt.

Danach besteht Berufsschulpflicht. Die Dauer und Erfüllung der Berufsschulpflicht werden im § 39 BbgSchlG geregelt. Wer vor Vollendung des 21. Lebensjahres eine Berufsausbildung beginnt, ist bis zum Ende der Ausbildung berufsschulpflichtig. Für alle anderen endet die Berufsschulpflicht mit Ablauf des Schuljahres, in dem sie das 18. Lebensjahr vollenden.
Berufsschulpflichtige Schülerinnen und Schüler, die keinen Bildungsgang der Berufsschule besuchen können, erfüllen ihre Berufsschulpflicht im einjährigen Bildungsgang der Berufsschule zum Erwerb beruflicher Grundbildung und von gleichgestellten Abschlüssen. Ziel ist die Erweiterung der Allgemeinbildung und die Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse.

In diesen Bildungsgang wird aufgenommen, wer im Land Brandenburg berufsschulpflichtig ist und zum Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns keinen vollzeitschulischen weiterführenden Bildungsgang und keinen Bildungsgang der Berufsschule besucht. [1]
Die Schülerinnen und Schüler besuchen in der Regel das für ihre Wohnung oder den gewöhnlichen Aufenthaltsort zuständige Oberstufenzentrum (OSZ).

Für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund fehlender oder unzureichender Kenntnisse der deutschen Sprache dem Unterricht nicht in ausreichendem Maß folgen können, werden an Oberstufenzentren entsprechend des Bedarfs auf Grundlage der Eingliederungsverordnung § 10 Vorbereitungsgruppen eingerichtet.

Das Brandenburgische Schulgesetz sieht keine altersmäßige Begrenzung der allgemeinen Schulpflicht
vor. Die Erfüllung der Schulpflicht knüpft vielmehr an die Anzahl der Schulbesuchsjahre an. Folglich gibt
es nach dem Schulgesetz auch keinen Automatismus, wonach beispielsweise mit Eintritt der Volljährigkeit die allgemeine Schulpflicht endet.

[1] *http://bravors.brandenburg.de/de/verordnungen-211597*

Eine kleine Materialsammlung

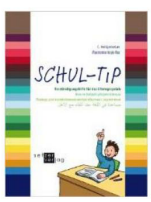
Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

immer mehr Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind an unseren Schulen im Land Brandenburg zu integrieren. Aufgrund fehlender oder unzureichender Deutschkenntnisse stellen die zu führenden Gespräche zwischen Eltern und Schule häufig eine Herausforderung dar. Sprachmittler sind oft nicht kurzfristig greifbar. Des Weiteren kennen die Lehrkräfte die sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Kinder und Jugendlichen in den meisten Fällen nicht und können dadurch manche Verhaltensweisen der Kinder und Eltern nicht sofort nachvollziehen. Viele Lehrkräfte benötigen für diese anspruchsvolle und oftmals neue Aufgabe Ideen für die Unterrichtsgestaltung und allgemeine Hinweise im Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen.

Mit diesem Schreiben wollen wir Sie (Schulleiter/innen und Lehrkräfte) über geeignete Materialien informieren, die die Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und der Schule erleichtern und auch den Unterricht bereichern können. Die benannten Materialien sind durch Sie nicht verpflichtend einzusetzen. Sie stellen lediglich Vorschläge dar. Es bleibt jeder Schule, jeder Kollegin/jedem Kollegen überlassen, ob Sie diese Materialien verwenden.

Gern würden wir die Liste weiter fortführen und wären Ihnen dankbar, wenn Sie uns über Materialien informieren, mit denen sie positive Erfahrungen gemacht haben und die Sie auch anderen Schulen empfehlen können.

bebilderte Verständigungshilfe für Elterngespräche (Deutsch – Türkisch – Russisch – Arabisch)



Dr. Heiligensetzer, Christina: *Schul-Tip. Verständigungshilfe für das Elterngespräch.* Stuttgart: Setzer Verlag, 2013, ISBN 978-3-9814201-6-6

Kopiervorlagen (Deutsch-Türkisch-Russisch-Arabisch oder Deutsch-Rumänisch-Bulgarisch-Serbisch) für

- Entschuldigungsschreiben für die Schule bei Krankheit
- Anrufe in der Schule bei Krankheit
- Einladung zum Elternabend
- Einladung zum Elternsprechtag
- Einladung zum Gespräch in der Schule

kostenlos zum Download unter: http://www.tipdoc.de/hauptseiten/kinder-tip.html

Das mehrsprachige Klassenzimmer – über die Muttersprachen unserer Schüler

Krifka, M.; Blaszczak, J.; Leßmöllmann, A.; Meinunger, A.; Stiebels, B.; Tracy, R.; Truckenbordt, H. (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Springer VS, 2013, ISBN 978-3-642-34314-8

Dieses Buch bietet anschaulich, informativ und mit zahlreichen Zusatzelementen, Informationen zur Geschichte, Entwicklung und Kultur von über 20 Sprachen, die von Schülerinnen und Schülern in Deutschland am häufigsten gesprochen werden.

interaktive Fördermaterialien für Kinder ab 4 Jahren zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten (Deutsch – Litauisch – Estnisch – Slowenisch)

FREPY-Spielesammlung beinhaltet

- ein Brettspiel „Erzähl-Wettrennen“
- eine Magnettafel zum Erfinden, Gestalten und Erzählen
- Erzählkarten „Lustige Geschichten“

Weitere Spiele und Aufgaben gibt es im Internet unter: www.frepy.eu

Lernen durch Kooperation – Auswirkungen kooperativer Lernarrangements auf das Selbstkonzept von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten

von Tanja-Maria Ewald

(erschienem in Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2015, Nr. 6)
http://www.uni-potsdam.de/inklusion/zeif.html

Zusammenfassung:
Der nachfolgende Artikel diskutiert das kooperative Lernen im aktuellen Schulkontext der immer heterogener werdenden Schülerschaft. Dabei wird ausgehend vom System Schule als Lernort, die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler beschrieben. Ziel dessen ist die Leistungsentwicklung über die Theorie der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978) und der damit verbundenen Interaktionen mit anderen Schülerinnen und Schülern oder der Lehrkraft selbst. Diese Leistungsentwicklung kann durch das Forcieren von Interaktionsmöglichkeiten das Selbstkonzept positiv beeinflussen. Daher wird das kooperative Lernen als didaktisch-methodisches Konzept dargestellt, um anhand von Forschungsergebnissen zu belegen, welche Möglichkeiten durch einen solchen Unterricht bestehen.
Schlüsselbegriffe: Lernentwicklung, Selbstkonzept, Kooperatives Lernen, Verhaltensauffälligkeiten.
Summary: This article looks at cooperative learning in the current school context consisting of more and more heterogeneous pupils. Based on looking at school being a place to learn, the learning development of students is described. The goal is to describe school achievement using the theory of the “zone of proximal development” (Vygotsky, 1978) and the associated interactions with other pupils or teachers. This achievement is able to positively impact students´ selfconcept by forcing interactions between pupils. Thus, cooperative learning is portrayed as a didactical-methodological concept, using research results to show the possibility of such ways of teaching.
Keywords: learning development, self-concept, cooperative learning, behavioral disorders

Tanja-Maria Ewald
Universität Potsdam

Einführung

Im Rahmen einer inklusiven Schule wird die Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler anerkannt und wertgeschätzt. Damit soll Schule die Chance bieten, vielfältige Erfahrungen zu machen und Kompetenzen weiterzuentwickeln, denn „für Kinder und Jugendliche sind Bildungschancen Lebenschancen“ (Dräger & Kober, 2012). Bildung ist ein Gut, das gleichermaßen für individuellen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe steht (Berkemeyer, Bos & Manitius, 2012). Alle Länder in Deutschland stellen sich ausdrücklich diesen Herausforderungen und damit verbunden auch dem pädagogischen Perspektivwechsel (KMK, 2010).

Das zentrale Merkmal ist somit die heterogene Schülerschaft, welche eine Herausforderung für die Unterrichtsqualität darstellt (Helmke & Helmke, 2003). Diese Herausforderung spiegelt sich bereits in den Schulgesetzen einiger Bundesländer (Bsp. Schulgesetz NRW § 1, Abs. 1) wider, in denen es einen eindeutigen Verweis auf individuelle Förderung im Unterricht gibt. Die Individualisierung wird dabei als ein Arrangement im Unterricht verstanden, in welchem Lehrerinnen und Lehrer Lerninhalte didaktisch-methodisch oder materiell an die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen sollen (Bönsch, 2011).

Als wichtiger Hinweis aus der Forschung kann dazu formuliert werden, dass aus Ausgrenzungs-prozessen Identitätskrisen resultieren können (dazu Stigma-Identitäts-Krise; Krappmann, 1969, Thimm, 2006; Frey, 1983). Daher gilt es, im inklusiven Unterricht ebenfalls die soziale Integration zu stärken, um das Verständnis für Vielfalt zu schaffen.

Lernentwicklung und der Zusammenhang zum Selbstkonzept im System Schule

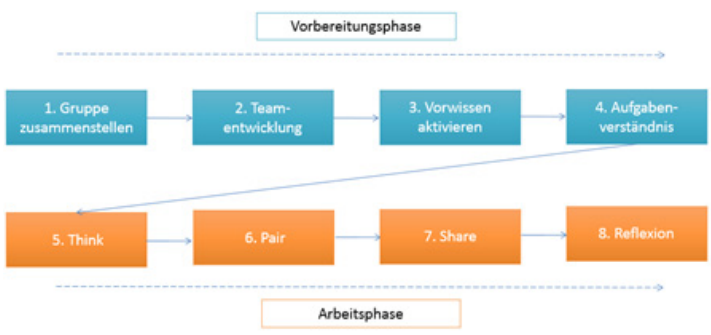
Das System Schule ist ein zentraler Ort für die kindliche Entwicklung, in welchem Verhalten „[…] von Kindern in fremden Situationen mit fremden Erwachsenen in kürzestmöglichen Zeitabschnitten“ (Bronfenbrenner, 1978, S.33) stattfindet. Dabei

muss das selbstregulierende Kind mit zahlreichen Reizen umgehen können (Oerter, 1998). Dieser ökosystemische Ansatz basiert vor allem auf dem symbolischen Interaktionismus (Oerter, 1998), der davon ausgeht, dass Identitätsentwicklung in gesellschaftlichen Handlun-gen erworben wird (Mead, 1975). Solche Handlungen sind nach dem ökosystemischen Ansatz im Kleinstsystem zu betrachten, bei dem es um physikalische und materielle Reize geht, die ein Kind zu bewältigen hat. Nach Bronfenbrenner handelt es sich auf der nächsten systemischen Ebene dann um die Werte- und Normsysteme die zur kindlichen Entwicklung in der Schule beitragen (Bronfenbrenner, 1979).
Daraus ergibt sich, dass die konkrete Umwelt von Schule ein Setting ist. Ein Setting steht für einen Ort, in dem die Teilnehmer unter physikalischen Bedingungen in bestimmter Weise Rollen in bestimmten Zeitabschnitten aktiv ausführen. „[…] Ort, Zeit, physikalische Eigenschaften, Aktivität, Teilnehmer und Rolle konstituieren die Elemente eines Settings“ (Bronfenbrenner, 1977, S.514). Die Interaktionsformen in den schulischen Beziehungen sind für Kinder von Formen der universalistischen Beziehungen geprägt (Parson, 1949). Innerhalb dieser Beziehungen lernen sie und entwickeln sich weiter.
Piaget (1964) sieht diese Entwicklung als eine aktive Konstruktion von Wissen und Lernen und geht so von einer kognitiven Vorbereitung aus (Siegler, 2000). Vor dieser kognitiven Vorbereitung können Kinder Inhalte zwar auswendig lernen, aber sie entwickeln kein Verständnis für Kategorien oder Zusammenhänge. Kinder müssen die Operationen von Lerninhalten und Ver-knüpfungen also verstehen, um einen Inhalt wirklich gelernt zu haben. Piaget betrachtet diese Operation in Altersstufen der kognitiven Entwicklung.
Vygotsky (1978) hingegen sieht diese kognitive Entwicklung abgegrenzt vom Alter. Für ihn steht das strukturierte Lernen im Zusammenhang mit der geistigen Entwicklung. Daraus leitet er ab, dass die Entwicklung auf unterschiedlichen Ebenen zu betrachten ist. Die soziale Interaktion beim Lernen löst hierbei die nächste Entwicklungsstufe aus (Glassman, 2000). Das Erreichen dieser nächsten Entwicklungsstufe beschreibt Vygotsky (1978) als einen Problemlöseprozess, mit dem sich das Kind stetig auseinandersetzt. Die „Zone der proximalen Entwicklung“ ist dann der gegenwärtige Entwicklungsstand des Kindes, Probleme selbstständig zu lösen (Vygotsky, 1978, S.86). Damit sich das Kind weiterentwickeln kann, benötigt es strukturierte Hilfen, Erinnerungen und Vorgaben durch soziale Situationen (Woolfolk, 2008), um damit „die nächste Zone der Entwicklung“ (Vygotsky, 1978, S.86) zu erreichen. Der Erkenntnisgewinn für die Kinder liegt darin, dass ein Kind die Hilfe zu dem Zeitpunkt bekommt, zu dem das Kind ohne Hilfe keine weitere Entwicklung vollzogen hätte (Berger, 2006).
Diese Hilfen können im Rahmen von Schule durch die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler, aber auch unter den Schülern selbst zur nächsten Entwicklungsstufe führen. Die Leistungsentwicklung (Möller & Trautwein, 2015; Fries, 2006; Sommer & Baumeister, 2002) und die Form der Unterstützung die ein Kind be-kommt, beeinflussen auch das akademische Selbstkonzept (Reinberg & Krug, 2004; O`Mara et al., 2006). Hier handelt es sich um die Selbsteinschätzung bezogen auf die schulischen Leistungen und die Fähigkeit, diese Leistungen abzurufen (Oerter, 1998, S.292). Die Überzeugungen und das Wissen über sich selbst beschreibt das Selbstkonzept (Pajares & Schunk, 2001). Man könnte im Sinne Piagets formulieren, wir versuchen uns für uns selbst zu erklären (Woolfolk, 2008).
Innerhalb einer Klassengemeinschaft verändern sich hingegen noch weitaus mehr Facetten des Selbstkonzepts, so auch das soziale Selbstkonzept, welches sich in das Beziehungsselbstkonzept zu verschiedenen Personen weiter untergliedern lässt (Byrne & Shavelson, 1996, Woolfolk, 2008).
Insgesamt entwickelt sich „das Selbstkonzept […] durch ständige Selbstbewertung in verschiedenen Situationen“ (Woolfolk, 2008, S.108). Dabei prüfen Kinder die verbalen und nichtverbalen Reaktionen von anderen Personen ihres Umfeldes fortwährend (Harter, 1998). Ein hohes Selbstwertgefühl steht demnach als wichtige Widerstandressource gegen Einflüsse des Versagens und beeinflusst die künftige Ausdauer, Leistung und die Selbstbewertung (Sommer & Baumeister, 2002)

Lernen durch Kooperation

Um die Lernentwicklung und das Selbstkonzept in einem Unterricht mit zunehmender Heterogenität zu ermöglichen und zu fördern, bedarf es einer strukturierten Differenzierung und Individualisierung von Unterrichtsinhalten und Materialien. Das kooperative Lernen ist ein Konzept, welches genau diesen Bedarfen entgegenkommt. Denn es ermöglicht die Passung von didaktischen Überlegungen und methodischer Struktur in verschiedenen Sozialformen. Die fünf Basiselemente „positive Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit, partnerbezogene Kommunikation, soziale Kompetenzen [und] Prozessevaluation“ (Bochmann & Kirchmann, 2012, S. 30; Johnson et al., 2002; Johnson & Johnson, 2005) dienen dabei vordergründig der didaktischen

Passung. Im ersten Element steht das gemeinsame Ziel im Fokus der Arbeit. Die Kinder sollen Abhängigkeit und Verlässlichkeit zueinander erlernen. Es geht darum, sich auf Inhalte oder Ergebnisse zu einigen und andere Denkweisen zu akzeptieren (Johnson et al., 2002; Johnson & Johnson, 2005). Damit sich einzelne Schülerinnen und Schüler bei einer Arbeit nicht passiv verhalten, kann die individuelle Verantwortlichkeit durch die Verteilung von Aufgaben im Rahmen der Gruppenarbeit verbessert werden. So lässt sich erreichen, dass jeder die Verantwortung für seine Aufgabe übernimmt und bereit sein muss, zu dieser befragt zu werden. Die Lernumgebung sollte dabei so gestaltet sein, dass die Kinder sich über die Aufgaben und Inhalte verbal austauschen können. Eine direkte Interaktion sollte demnach räumlich möglich sein (Avci-Werning & Lanphen, 2013). Weiter ist ein Training sozialer Kompetenzen wichtig, damit eine Aufgabe effektiv ohne Misserfolge abgeschlossen werden kann (Johnson & Johnson, 1989). Deshalb müssen Kinder im kooperativen Lernen erst Formen der Gruppenorganisation, Hilfestellung gegenüber anderen Kindern und den Umgang mit unterschiedlichen Standpunkten erlernen (Avci-Werning & Lanphen, 2013). Das fünfte Element, die Gruppenprozesse, meint die Reflexion der Prozesse während der Arbeit. Die Umsetzung der Reflexionsphasen „[…] basieren auf der Annahme, dass eine fortschreitende Verbesserung von Gruppen(lern)prozessen besonders dann stattfindet,



wenn eine eigenverantwortliche Analyse der Interaktion sattfindet“ (Avci-Werning & Lanphen, 2013, S.150).

Neben diesen Basiselementen steht die methodische Struktur „Denken – Austauschen – Vorstellen“ (Green & Green, 2009). Bringt man diese didaktischen Überlegungen und die methodische Struktur zusammen, erhält man folgenden Verlauf (in Anlehnung an Green & Green, 2009; Ewald & Huber, 2015):

Durch diese Unterrichtsstruktur hat das Kind die nötige Zeit, sich mit dem Lerngegenstand in seinem Lerntempo auseinanderzusetzen. Die Lehrkraft hat außerdem die Möglichkeit, sich einzelnen Schülerinnen und Schülern zuzuwenden und ihnen die notwenigen Hilfen zum Erreichen der „nächsten Zone“ zukommen zu lassen. Darüber hinaus erfahren Kinder durch die ritualisierten Abläufe Sicherheit und Orientierung im Unterricht (Brüning & Saum, 2008). Ferner stellt die Stärkung der Peerkontakte eine Entlastung für die Lehrkraft in Bezug auf die Lernprozesse dar. So helfen sich Schülerinnen und Schüler selbst und erfahren darüber Kompetenzzuwachs. Diese Erfahrung schafft Akzeptanz für unterschiedliche Fähigkeiten, beugt Ablehnungen vor und kann damit das soziale Selbstkonzept fördern (Sommer & Baumeister, 2002). Vor dem Hinter-grund das Lernen voneinander zunehmend zu forcieren, werden im kooperativen Lernen die Lerngruppen zufällig zusammengestellt. Das immanente Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung ergibt sich im kooperativen Lernen also aus der Struktur selbst (Brüning & Saum, 2008). Das bedeutet nicht, dass die kooperativen Methoden nicht auch mal in homogenen Kleingruppen möglich sind, um gezielt die unterschiedlichen Kompetenzniveaus einer Klasse zu differenzieren.

Die Schülergruppe mit Verhaltensauffälligkeiten kann durch das kooperative Lernen Verhaltensvorbilder erleben und durch die Struktur einen ritualisierten Unterricht erfahren, der ihnen Sicherheit gibt, sich situationsgerecht zu verhalten. Außerdem kann in der Gruppe durch positive Interdependenz und individuelle Verantwortlichkeit die Bereitschaft entstehen, eigene Stärken und Fähigkeiten zu erkennen und einzusetzen, um einen Beitrag zum Gruppenziel zu leisten. Daraus resultieren einerseits die Stärkung der eigenen Fähigkeiten und andererseits der Druck, etwas zum Gruppenziel beizutragen. Ein weiterer Aspekt ist die Möglichkeit, sich im Unterricht Lernorte auszusuchen und Bewegungsmöglichkeiten zu schaffen (Ewald & Huber, 2015). Anders als im klassischen Frontalunterricht, in dem ein Kind mit einem starken Bewegungsdrang 45 Minuten stillsitzen muss, ermöglicht das kooperative Lernen Bewegungspausen, welche die anderen Kinder nicht stören.

Forschungsergebnisse

Nunmehr ist von besonderem Interesse, welche Wirksamkeit das kooperative Lernen im Unterricht auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler hat. Insgesamt lässt sich für das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädago-

gischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht festhalten, dass die Integrationseffekte eher negativ tendiert sind (Sauer et al., 2007; Zeleke, 2004; Cambra & Silvestre, 2003). Lindsay (2007) bestätigte diese Tendenz bei gleichzeitigem Leistungszuwachs. Allgemein zeigten sich in der Forschung Zusammenhänge von Leistungsvariablen und Selbstkonzept (Marsh et al., 2006; Marsh & Craven, 2006; Fries, 2006). Da Schülergruppen mit Verhaltensauffälligkeiten häufig zu denen gehören, die von sozialer Ausgrenzung betroffen sind (Huber, 2008, 2009, Huber & Wilbert, 2012) und sich daraus weitere Folgen für das Selbstkonzept zeigten (Baumeister & Sommer, 2002), erscheint das kooperative Lernen als ein mögliches Konzept für den Unterricht mit Blick auf diese Schülergruppe.

Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse zeigten, dass sich kooperative Lernformen grundsätzlich positiv auf die Schülerinnen und Schüler auswirken (Johnson et al., 2000; Cohen & Cohen, 1991; Slavin, 1995; Mikami et al., 2005; Donohue et al., 2003). So zeigte auch Hattie (2013) in seiner Metaanalyse mit einer mittleren Effektstärke von d = 0.59, dass Schülerinnen und Schüler bei der Anwendung kooperativer Lernformen besser lernen als Kinder in Vergleichsgruppen, die mit Hilfe individueller Lern-formen unterrichtet wurden. Dabei können die Kooperationserfahrungen zu mehr positiven Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung führen (Johnson, Johnson & Maruyama, 1983). Darüber hinaus lässt sich aus anderen Befunden schlussfolgern, dass das Klassenklima, die Peer-Beziehungen, die akademische Leistung und die Selbstwirksamkeit der Kinder sich durch kooperative Lernformen verbessern können (Mikami et al., 2005; Donohue et al., 2003; Brüning & Saum, 2006; Johnson et al., 2000; Slavin, 1995). Dazu zählte auch die Verbesserung der sozialen Akzeptanz unter den Schülerinnen und Schülern durch kooperatives Lernen insgesamt (Mikami et al., 2005; Donohue et al, 2003). Ferner zeigte Donohue et al. (2003), dass kooperative Lernformen vorhandene Verhaltensauffälligkeiten im Laufe der Zeit positiv beeinflussen können. Außerdem verbesserte sich im Rahmen ihrer Längsschnittstudie auch die Peer-to-Peer Beziehung, sowie die Empathie der Kinder.

Eine amerikanische Metaanalyse über 46 Studien ergab zudem, dass kooperatives Lernen zu besseren Ergebnissen führte als wettbewerbsorientierte Lernformen (mittlerer Effekt von d=0.55; Qin, Johnson & Johnson, 1995). Weitere Metaanalysen, bezogen auf die Leistungseffekte der verschiedenen Lernformen, zeigten heterogene Ergebnisse, bezogen auf die Methoden Learning Together, Student Teams-Achievement Divisions, Teams-Games-Tournaments und das Gruppen-puzzle. Hier zeigte Slavin et al. (1995) eine Ef-fektstärke von d=0.04 und Johnson et al. (2000) einen starken Effekt von d=1.04. Diese Ambiva-lenz in den Ergebnissen drückt zwar keine Homogenität in Bezug auf die Wirksamkeit der kooperativen Methoden aus, dennoch stehen die Ergebnisse nicht im Widerspruch zur Wirksamkeit hinsichtlich der Variable Leistung und Sozialkontakte beim kooperativen Lernen allgemein. Die Befunde verschiedener Forschergruppen deuten an, dass Lernende aller Leistungsniveaus (hoch, mittel, niedrig) durch kooperatives Lernen ähnlich hohe Lernzuwächse erzielten (z.B. Borsch et al., 2002; Lucker et al., 1976; Sharan, 1984) und durch kooperatives Lernen das transaktive Interaktionsverhalten verbessert werden kann (Jurkowski & Hätze, 2012).

Dieser Lernfortschritt ist nach Webb et al. (1995) auf unterschiedliche Mechanismen zurückzuführen. Die Prozesse des Erklärens und Verstehens, die durch den Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern forciert werden, festigen das eigene Wissen und tragen wesentlich dazu bei, anderen Peers Wissen zu vermitteln. Dabei nehmen Schülerinnen und Schüler unter sich eine andere Perspektive zum Gegenstandsbereich ein und können so besser nachvollziehen, worin gerade das individuelle Verständnisproblem liegt (Webb et al., 1995). Durch diesen Prozess werden alle Lernenden auf allen Leistungsstufen angesprochen, sich mit dem Unterrichts- bzw. Lernstoff auseinanderzusetzen. Die sich daraus ergebene kooperative Haltung erzielt ebenfalls eine höhere psychische Gesundheit und bessere soziale Kompetenzen (Johnson & Johnson 1989, 2005).

Fazit

Dieser Artikel zeigt Möglichkeiten auf, wie den Forderungen nach mehr Chancengerechtigkeit und Individualisierung im Unterricht nachgekommen werden könnte. Als wichtige Komponenten wurden die Theorie Vygotskys und die Stärkung des Selbstkonzepts beim Lernen herausgestellt. Dabei zeigte sich, dass die Arbeit in der Zone der nächsten Entwicklung dienlich ist, Lernentwicklung zu fördern, um ein Bewusstsein für die eigene Leistung zu schaffen. Insbesondere die Schülergruppe mit Verhaltensauffälligkeiten ist allgemein im Unterrichtssetting von Ausgrenzung und schlechten Schulleistungen betroffen (Huber, 2008, 2009). Darüber hinaus ergaben zahlreiche Studien einen negativen Effekt der sozialen Ausgrenzung auf das Selbstkonzept dieser Schulkinder (Sauer et al., 2007; Zeleke, 2004). Das

kooperative Lernen kann vor allem durch die didaktische Konzeption, Möglichkeiten auf der Ebene der Peer-Kommunikation und der Ich-Stärkung (Erfahrungen mit eigenen Stärken in der Gruppe) aufzeigen. Die soziale Integration und die Wahrnehmung von Stärken ermöglicht zudem eine höhere Widerstandressource, bezogen auf das Leistungsversagen. Stigmatisierungen und Aus-grenzungsprozessen wird durch eine klare Struktur, Rolle und Aufgabe vorgebeugt. Ferner geben diese Elemente den Schülerinnen und Schülern Verhaltenssicherheit.
Methodisch steht im Zentrum des kooperativen Lernens das soziale Miteinander. Schülerinnen und Schüler bekommen immer wieder die Möglichkeit, sich auszutauschen, sich selbst zu prüfen und individuelle Lernwege zu gehen. Kooperatives Lernen könnte daher didaktisch und methodisch ein Konzept für den inklusiven Unterricht sein, das vor allem das soziale Miteinander sowie das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt.

Literaturverzeichnis

Avci-Werning, M., & Lanphen, J. (2013). Inklusion und kooperatives Lernen. In: R. Werning, & A.-K. Arndt (Hrsg.), Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln (S. 150-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Berger, K. S. (2006). The developing person through childhood and adolescence. New York: Worth Pub-lishers.

Berkemeyer, N., Bos, W., & Manitius, V. (2012). Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancen-gerechtigkeit der deutschen Schulsysteme. In Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.), Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme (S.1-192). Gütersloh: Verlag Bertelsmann.

Bochmann, R., & Kirchmann, R. (2012). Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammen arbeiten – Aktive Kinder lernen mehr. Essen: NDS-Verlag.

Bönsch, M. (2011). Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in hetero-genen Lerngruppen. Baldmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Borsch, F., Jürgen-Lohmann, J., & Giesen, H. (2002). Kooperatives Lernen in Grundschulen: Leistungssteigerung durch den Einsatz des Gruppenpuzzles im Sachunterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49 (3), 172-183.
Bronfenbrenner, U. (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Hrsg.), Entwicklung als lebenslanger Prozeß (S. 33-65). Hamburg: Hoffmann & Campe.

Brüning, L., & Saum, T. (2006). Warum eigentlich kooperieren? Worin eigentlich besteht der Gewinn von Kooperation? Neue Deutsche Schule, (6-7), 10-11.

Brüning, L., & Saum, T. (2008). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In: I. Kunze, & C. Solzbacher (Hrsg.), Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II (S. 83-90). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. Journal of Personality and Social Psychology, 70 (3), 599-613.

Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. European Journal of Special Needs Education, 25 (2), 197-208.

Cohen, B. P., & Cohen, E. G. (1991). From groupwork among children to R&D teams: Interdependence, interaction and productivity. Advences in Group Processes, 8, 205-226.
Ewald, T.-M., & Huber, C. (2015, in Vorbereitung). Kooperatives Lernen und soziale Akzeptanz?! Wie das Konzept des kooperativen Lernens durch die Kontakthypothese geschärft werden könnte. In F. Hellmich, & E. Blumberg (Hrsg.). Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer.

Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. Applied Developmental Psychology, 24, 91–118.

Dräger, J., & Kober, U. (2012). Vorwort. In Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsfor-schung (Hrsg.), Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme (S.7-9).

Frey, H.-P. (1983). Stigma und Identität. Eine em-

pirische Untersuchung zur Genese und Änderung krimi-neller Identität bei Jugendlichen. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Fries, S. (2006). Zu Defiziten und möglichen Weiterentwicklungen aktueller Theorien der Lernmotivation. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 20 (1-2), 73-83.

Glassman, M., & Whaley, K. (2000). Dynamic Aims: The Use of Long-Term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey's Educational Philosophy. Early Childhood Research & Practice, 2 (1), 2-19.

Green, N., & Green, K. (2009). Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainings-buch. Seelze-Velber: Klett; Erhard Friedrich Verlag GmbH.

Harter, S. (1998). The development of selfrepresentation. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), Hand-book of child psychology: Social, emotional and personality development (S. 553- 617). New York: Wiley.

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. In W. Beywl, Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning". Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Helmke, A., & Helmke, T. (2014). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. Lernende Schule, 17 (65), 9–12.

Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. Empirische Sonderpädagogik, (2), 147-165.

Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem För-derbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. Empirische Pädagogik, 23, 170-190.

Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogi-schem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. Heilpädagogische Forschung, 34, 2-14.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2005). New developments in Social Interdependence Theory. Genetic, Social and General Psychology Monographs, 131 (4), 285-358.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Johnson Holubec, E. (2002). Circles of learning: Cooperation in the classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Verfügbar unter http://www.ccsstl.com/sites/default/files/Cooperative%20Learning%20Research%20.pdf [20.11.2014].

Johnson D. W., & Johnson, R. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and Interpersonal Attraction Among Heterogeneous and Homogeneous Individuals: A Theoretical Formulation and a Metaanalysis oft the Research. Review of Educational Research Spring, 53 (1), 5-54.

Jurkowski, S. & Hänze, M. (2012). Förderung transaktiven Interaktionsverhaltens. Effekte eines Trainings transaktiver Interaktionsbeiträge auf den Lernerfolg beim kooperativen Lernen. Zeitschrift für Ent-wicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44, 209-220.

KMK-Kultusministerkonferenz (2010). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspekti-ven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. (Auch online unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf)

Krappmann, L. (1969). Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teil-nahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British Journal of Educational Psychology, 77, 1–24.

Lucker, G.W., Rosenfield, D., Sikes, J., & Aronson, E. (1976). Performance in the Interdependent Class-room: A Field Study. American Educational Research Journal, 13 (2), 115-123.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of multidimen-sional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. Journal of Personality, 74, 403-455.

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self- Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. Perspectives on Psychological Science, 1 (2), 133–163.

Mead, G. H. (1975). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mikami,Y. A., Margaret A. B., & Humphreys, K. (2005). Prevention of Peer Rejection Through a Class-room-Level Intervention in Middle School. The Journal of Primary Prevention, 26 (1), 5-23.

Möller, J., & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psycho-logie (177-199). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Oerter, R. (1998). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag Union.

O`Mara, A. J., Marsh, H., Craven R. G., & Debus, R. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Dif-ference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. Educational Psychologist, 41 (3), 181-206.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), Self-perception (S. 239-266). London: Ablex Publishing.

Rheinberg, F., & Krug, S. (2004). Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.

Sauer, S., Ide, S., & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förder-schulen und integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. Heilpädagogische Forschung, 33, 135-142.

Sharan, S. (1984). Cooperative Learning in the Classroom: Research in Desegregated Schools. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Publisher.

Siegler, R. S. (2000). The rebirth of children's learning. Child Development, 71, 26-35.

Slavin, R. (1995). Cooperative learning. Theory, research, and practice. Boston m.a.: Allyn and Bacon.

Sommer, K.L., & Baumeister, R.F. (2002). Self-evaluation, persistence, and performance following im-plicit rejection: The role of trait self-esteem. Personality and Social Psychology Bulletin, 28, 926-938.

Thimm, W. (2006). Behinderung und Gesellschaft. Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behin-der-ten. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Webb, N.M., Troper, J.D., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. Journal of Educational Psychology, 87 (3), 406-423.

Woolfolk, A. (2008). Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.

Zeleke, S. (2004). Selfconcepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. European Journal of Special Needs Education, 19 (2), 145-170.

Mitteilung des Schatzmeisters

Liebe Mitglieder,

auf der letzten Hauptversammlung
unseres Landesverbandes
am **30.05.2015**
wurde die Anpassung an
die bundesweiten
Mitgliedsbeiträge
ab dem **01.01.2016**
beschlossen.
Vollzahler:
9,00 €
Studenten / Lehramtsanwärter/
Vorruheständler / Rentner:
6,-€.

Vielen Dank! *Gregor Albrecht*

Förderung emotional-sozialer Kompetenzen durch Tootling

Forschungsstand sowie Implementation und Evaluation in der schulischen Praxis

von Johanna Krull und Anna-Maria Hintz

(erschienem in Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2015, Nr. XX)
http://www.uni-potsdam.de/inklusion/zeif.html

Zusammenfassung
Wenngleich sicherlich jeder Lehrkraft daran gelegen ist, prosoziales Verhalten von Schülerinnen und Schülern lobend anzuerkennen, gestaltet es sich im schulischen Alltag oftmals schwierig, dies zu realisieren. Insbesondere, wenn zeitgleich störende oder unangemessene Verhaltensweisen gezeigt werden, bleibt manches positive Verhalten unbemerkt oder findet kaum Beachtung.
Aus diesem Grunde soll in diesem Artikel Tootling als eine schulpraktische Handlungsmöglichkeit dargestellt werden, anhand derer die Aufmerksamkeit der Lernenden sowie der Lehrkräfte während des Schulalltags stärker und expliziter auf die Wahrnehmung und die Anerkennung positiver Verhaltensweisen gelenkt wird, als dies oftmals im Schulalltag der Fall ist.
Einem Fallbeispiel folgend, wird die aktuelle Relevanz der Thematik aufgegriffen, um im Anschluss hieran das Tootling als eine pädagogische Maßnahme zur Umsetzung im Schulalltag zu beschreiben. Den Erläuterungen zum aktuellen Forschungsstand bzgl. der Wirksamkeit von Tootling folgt die Darstellung von Möglichkeiten der Evaluation der Maßnahme in der schulischen Praxis. Abschließend werden der praktische Nutzen der Methode diskutiert und bestehende Forschungslücken aufgezeigt.

Schlüsselbegriffe: Unterrichtsstörungen, Classroom Management, Positive Behavior Support, Tootling, sozial-emotionale Kompetenzen, heterogene Lerngruppen

Johanna Krull Universität Potsdam

Anna-Maria Hintz Universität Siegen

Abstract
Reinforcing positive student behavior in daily school routines can be challenging for teachers, especially when defiant or disruptive behavior is displayed simultaneously in the same classroom. So, positive and prosocial behaviors often remain unseen and unmentioned.
In this article, tootling will be described as a practical procedure for school settings, which helps to focus the attention of both, students' as well as teachers', towards the explicit and specific perception and appreciation of positive behavior.
To begin with, we will explain the relevance of the topic in general and give some details about its theoretical framework. In a next section the current state of research regarding the effects of tootling and relevant aspects of practical implementation in school settings will be focused. Finally, the usability of the procedure and further need for research will be discussed.

Keywords: disruptive behavior, classroom management, positive behavior support, tootling, social-emotional skills, heterogeneous classes

Fallbeispiel
Frau Müller ist seit kurzem Klassenlehrerin einer dritten Grundschulklasse mit städtischem Einzugsgebiet. Die Lernenden zeigen eine große Vielfalt an sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklungsständen und Kompetenzen. Während des Unterrichts sind die Schülerinnen und Schüler sehr unruhig, rufen oft rein oder stören anderweitig, petzen oder lästern übereinander. Dies führt dazu, dass Frau Müller häufig erschöpft nach Hause kommt und den Eindruck hat, neben dem Unterrichten vor allem ihre Schülerinnen und Schüler reglementiert zu haben. Schnell wird ihr klar, dass sich die Situation zum Positiven verändern muss, damit sowohl die Kinder als auch sie selbst sich im Klassenverband wohlfühlen. Die Vermutung, dass manche Kinder insbesondere des-

halb auffälliges Verhalten zeigen, um überhaupt von ihr wahrgenommen zu werden, drängt sich ihr ebenfalls auf. Um den Teufelskreis der Reglementierungen zu durchbrechen und eine angenehmere Lernatmosphäre für alle zu schaffen, nimmt sich Frau Müller vor, gemeinsam mit den Lernenden verbindliche Klassenregeln zu erarbeiten und den Fokus von den negativen Verhaltensweisen stärker auf die Anerkennung und Verstärkung prosozialer Verhaltensweisen zu legen.

Einleitung

Der durch die 2009 ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen maßgeblich beeinflusste Transformationsprozess in Richtung einer inklusiveren Gesellschaft, zeigt in Deutschland inzwischen auch auf schulischer Ebene seine Wirkung (z.B. Wernstedt & John-Ohnesorg, 2010). Die Zunahme der Heterogenität zeigt sich im Rahmen der schulischen Inklusion u.a. durch eine größere Vielfalt an kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsständen, Kompetenzen und damit einhergehenden individuellen Bedarfen seitens der Schülerschaft innerhalb einer Lerngruppe (z.B. Benkmann, 2009). Sowohl einschlägige nationale als auch internationale Forschungsarbeiten (z.B. Anderson & Kincaid, 2005; Forlin, Keen & Barlett, 2008; Hintz, Paal, Krull, Urton, Wilbert & Hennemann, in press; Richardson & Shupe, 2003) zeigen, dass insbesondere der professionelle Umgang mit den neuen Herausforderungen (insbesondere in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten und Unterrichtsstörungen) solchen Lehrkräften Schwierigkeiten bereitet, die sich fachlich hierauf nicht in ausreichendem Maße vorbereitet fühlen.

Aus diesem Umstand lässt sich eine große Notwendigkeit an Fort- und Weiterbildungsangeboten im Allgemeinen erkennen. Es wird aber ebenfalls die Wichtigkeit von leicht zu implementierenden schulpraktischen Handlungsmöglichkeiten deutlich, die z.B. universell präventiv zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auch in heterogenen Lerngruppen auf Klassenebene eingesetzt werden können (Hintz, Paal, Krull, Schirmer, Boon & Burke, 2014) und effektiv zur Verringerung von herausfordernden Verhaltensweisen im Unterricht beitragen (Cihak, Kirk & Boon, 2009). Eine pädagogische Handlungsmöglichkeit, die in positiver und proaktiver Art und Weise darauf abzielt, die Aufmerksamkeit der Lernenden und der Lehrkräfte während des Schulalltags stärker auf die Wahrnehmung und die Anerkennung positiver Verhaltensweisen zu legen, stellt das Tootling dar.

Tootling

Das Tootling wurde von Skinner, Skinner und Cashwell (1998, zit. n. Skinner, Cashwell & Skinner, 2000) entwickelt. Es gehört konzeptionell zu den Maßnahmen des Positive Behavior Support und stellt eine Spielweise des Positive Peer Reporting dar (Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull et al., 2002; Hintz et al. 2014). Bei dem Begriff Tootling handelt es sich um ein Kunstwort, das sich aus den englischsprachigen Begriffen für „lästern“ und „sich selbst loben“ zusammensetzt und im Deutschen so viel bedeutet wie: Gutes über jemand anderen berichten (Hintz et al., 2014).

Dementsprechend wird beim Tootling die Aufgabe, bewusst wahrgenommenes positives Verhalten auf Ebene der Schülerinnen und Schüler zu identifizieren und dies lobend anzuerkennen, in kindgerechter Art und Weise auch auf die Lernenden zu übertragen, indem sie die Möglichkeit bekommen, ein Tootle-Ticket (siehe Abbildung 1) auszufüllen.

Hierdurch ergibt sich die Chance, dass eine größere Anzahl der auf Schülerebene gezeigten prosozialen Verhaltensweisen Beachtung findet und durch eine

Tootle Ticket

Jemand wurde bei einer guten Tat beobachtet!

Wer? _____

Tat was? _____

Für wen? _____

Name des Beobachters: _____

Copyright by Anna-Maria Hintz (anna.hintz@uni-siegen.de)

Abbildung 1 Tootle-Ticket

ritualisierte gemeinsame Reflexion im Rahmen des Klassenverbandes in Verbindung mit einem Gruppenkontingenzverfahren verstärkt werden (z.B. Cashwell, Skinner, & Smith, 2001; Hintz et al., 2014; Lambert, Tingstrom, Sterling, Dufrene & Lynne, 2014; Skinner et al., 2000). Einen Überblick zum Vorgehen zur Implementation gibt (siehe Abbildung 2 auf Seite 21).

Implementation von Tootling in der schulischen Praxis

Um Tootling effektiv im Schulalltag zu verankern ist es wichtig, im Vorfeld eine notwendige Basis an Absprachen und Kompetenzen geschaffen zu haben, um darauf aufbauend die Maßnahme umsetzen zu können. Hierzu gehört, dass die Kinder (1) mit den Tootling- und Klassenregeln vertraut sind, (2) erwünschtes Verhalten erkennen und benennen, (3) dieses korrekt auf einem Tootle-Ticket festhalten können sowie (4) das gemeinsame Sammeln von realisierbaren und für die Kinder reizvollen Belohnungen, die sie sich gemeinsam im Rahmen eines Gruppenkontingenz erarbeiten. Im An-

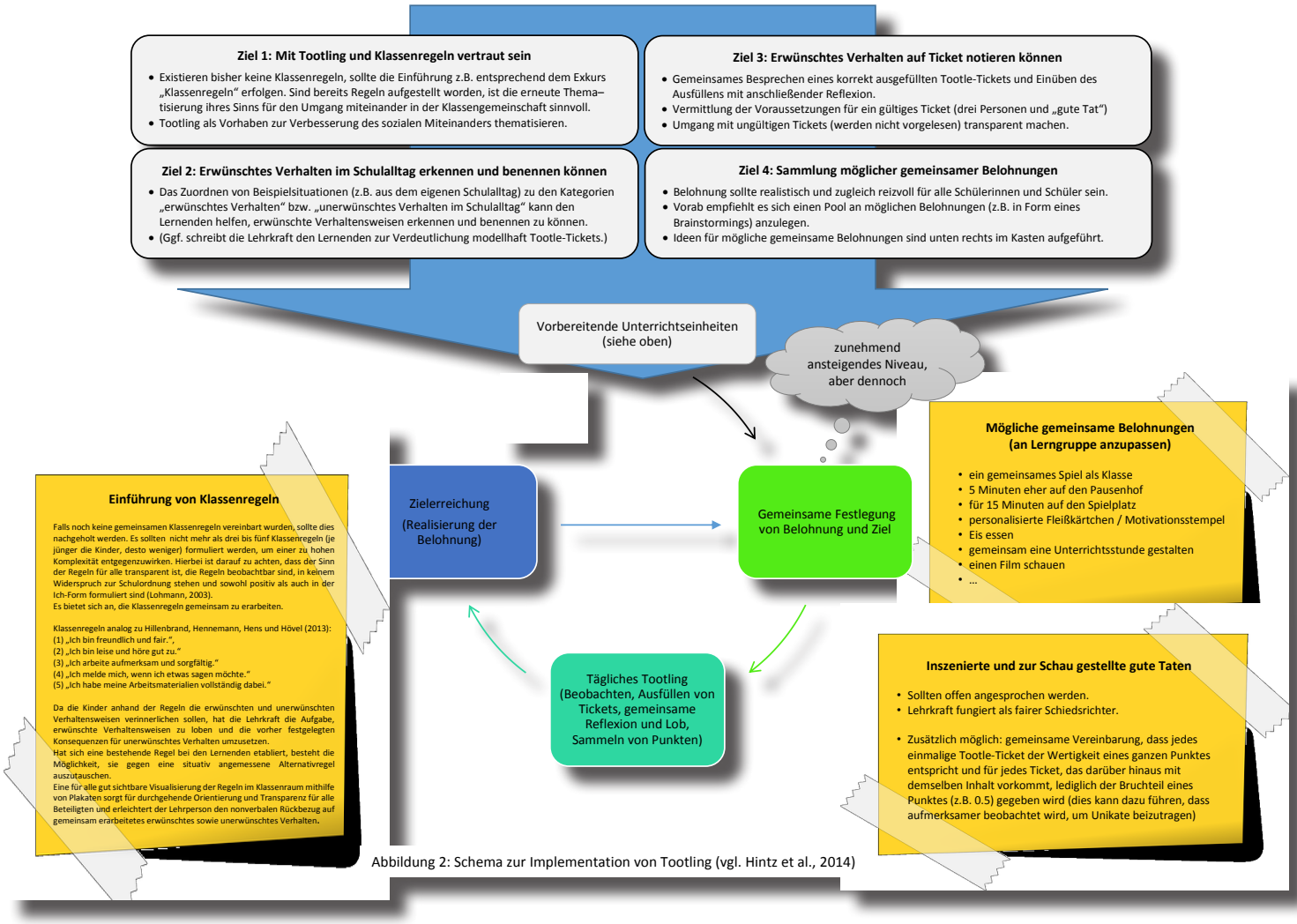


Abbildung 2 Schema zur Implementation von Tootling

schluss wird das erste Ziel in Bezug auf die zu erreichende Anzahl an gültigen Tootle-Tickets und die dann zu realisierende Belohnung vereinbart (Hintz et al, 2014). Hiermit startet die erste Runde des täglichen Tootling, bei der die Kinder die Aufgabe übertragen bekommen, positives Verhalten, das sie bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern im Laufe des Schultages sehen, auf vorher ausgegebenen Tootle-Tickets festzuhalten. Diese können im Laufe des Tages in eine dafür zur Verfügung stehende Box gelegt oder aber von der Lehrkraft eingesammelt werden. Am Ende des Schultages werden die gültigen Tickets gebührend gewürdigt und von der Lehrkraft öffentlich vor der ganzen Klasse gelobt. Im Zuge dieser Reflexion wird neben der aktuellen Anzahl an gültigen Tootle-Tickets auch aufgezeigt, wie viele Tickets noch bis zum Erreichen der nächsten gemeinsamen Belohnung benötigt werden. Generell, aber insbesondere zu Beginn der Implementation des Tootling in einer Lerngruppe, ist es relevant, dass sowohl das vereinbarte Ziel als auch die Belohnung relativ schnell zu realisieren sind (z.B. Cashwell, Skinner & Smith, 2001). Hiernach wird gemeinsam ein etwas höheres aber dennoch realistisches Ziel sowie eine entsprechende Belohnung ausgemacht und mit dem Tootling fortgefahren. Eine ausführliche Darstellung der Implementation von Tootling in die schulische Praxis, in der auch auf den Umgang mit ungültigen Tickets oder Möglichkeiten der Wertung doppelter Tootle-Tickets etc. eingegangen wird, ist Hintz und Kollegen (2014) zu entnehmen.

Wirksamkeit von Tootling

Die erste Studie zur Evaluation von Tootling erfolgte assoziiert mit den Entwicklern durch die Autorengruppe Skinner, Cashwell und Skinner (2000). Sie stellten fest, dass sich in einer vierten Klasse die Anzahl der geschriebenen Tootle-Tickets insbesondere dann vermehrte, wenn damit eine Belohnung für die Gruppe (Gruppenkontingent) sowie öffentliches Lob einherging. In Phasen ohne materiellen und sozialen Verstärkereinsatz wurden weniger Tickets verfasst. Die Akzeptanz der Maßnahme seitens der Klassenlehrerin zeigte sich dadurch, dass sie das Tootling auch nach Ende

der Studie weiterführte.
Cashwell und Kollegen (2001) konnten im Rahmen einer Studie mit Zweitklässlern vergleichbare Effekte zeigen. Hierbei offenbarten sich erste Hinweise darauf, dass insbesondere dann, wenn sich das vereinbarte Ziel (und damit auch die verabredete Belohnung) in erreichbarer Nähe befand, besonders viele Tootle-Tickets geschrieben wurden. Analog zur Studie von Skinner und Kollegen (2000) setzte auch die Lehrkraft dieser Studie das Tootling über den Studienzeitraum hinaus bis zum Ende des Schuljahres fort, was abermals auf die Akzeptanz der Methode hindeutet. Allerdings erwies sich das leserliche Ausfüllen von Tootle-Tickets für einige Zweitklässler als eine große Herausforderung. Entsprechend blieben manche Tickets so unleserlich, dass sie nicht als gültige Tickets gewertet werden konnten. Die durchführende Lehrkraft konnte diesem vermeintlich kritischen Aspekt jedoch etwas Positives abgewinnen, da sie das Tootling in diesem Zusammenhang als hilfreich für die Förderung des Schriftspracherwerbs der Lernenden einschätzte.
Cihak und Kollegen (2009) widmen sich in ihrer Untersuchung der Auswirkung von Tootling (in Kombination mit dem sich in vorherigen Studien als wirksam erwiesenen Gruppenkontingent) auf die Verringerung von Störverhalten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf einer dritten Klasse. Für die Schultage, an denen das Tootling implementiert war, zeigt sich eine deutliche Abnahme des Störverhaltens über alle Lernenden hinweg (unabhängig vom vorliegenden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf). Die Akzeptanz der Maßnahme seitens der Lehrkraft wurde erstmalig standardisiert erfasst. Die Ergebnisse des Intervention Rating Profile-15 (Martens, Witt, Elliot & Darveaux, 1985) bestätigen die bislang angenommene hohe Akzeptanz des Tootling.
Lambert und Kollegen (2014) untersuchten ebenfalls die Effekte von Tootling auf das Störverhalten von Schulkindern. Allerdings erfassten sie, anders als Cihak und Kollegen (2009), über das Störverhalten hinaus ebenfalls die Entwicklung von erwünschtem Verhalten. An der Studie nahmen zwei Schulklassen des vierten und fünften Jahrgangs und die jeweiligen Lehrkräfte teil. Die Ergebnisse der systematischen Beobachtungen zeigen deutliche positive Effekte des Tootling in beiden Klassen sowohl auf Ebene der Klasse als auch des Individuums, wobei sich diese einerseits auf die deutliche Abnahme von Störverhalten als auch andererseits auf die Zunahme positiver Verhaltensweisen beziehen. Diese positiven Entwicklungen bleiben auch bis zu der zwei Wochen nach dem offiziellen Ende der Intervention später stattfindenden Follow-Up-Erhebung bestehen, allerdings ist zu beachten, dass sich die Lehrkräfte beider Klassen dazu entschieden hatten, auch in der Zwischenzeit das Tootling weiter zu führen. Entsprechend weist dies eher auf einen ausbleibenden Ermüdungseffekt hin, als auf die Nachhaltigkeit der Effekte ohne die Intervention. Die hohe soziale Akzeptanz der Maßnahme durch die Lehrkräfte konnte durch die Ergebnisse des Fragebogeninstruments Intervention Rating Profile-15 (Martens et al., 1985) abermals bestätigt werden.

Evaluation der Wirksamkeit von Tootling im Unterricht

Es erscheint selbstverständlich, dass die unmittelbaren Auswirkungen der Implementation einer Methode in Teilen auch subjektiv für die involvierten Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler erfahrbar sind. Diese Eindrücke sind jedoch selektiv, subjektiv und von entsprechenden Messfehlern behaftet (z.B. Tücke, 2004). Um über die subjektive Wahrnehmung hinaus gültige Aussagen über die tatsächlichen Effekte einer pädagogischen Maßnahme machen zu können, ist eine entsprechende Systematisierung von Planung, Einführung, Durchführung und Evaluation der Maßnahme unabdingbar.
Hierbei kommen insbesondere Designs der Einzelfallforschung in Frage, wie z.B. das A-B-Design, das aussagekräftigere A-B-A-B-Design oder das Multiple-Baseline-Design. Ihnen ist gemein, dass die Variablen, dessen Ausprägungsveränderung durch die Intervention angestrebt werden, einer Operationalisierung unterzogen und im Zeitraum vor (A-Phase) und während der Intervention (B- Phase) erfasst werden.
In den Studien zum Tootling von Cihak und Kollegen (2009) oder Lambert und Kollegen (2014) wurde hierzu die systematische Beobachtung genutzt. Kratochwill, Hitchcock, Horner, Levin, Odom und Kollegen (2010) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass jede Beobachtungsphase über mindestens fünf gültige Datenpunkte verfügen sollte, um hieraus aussagekräftige Schlüsse bzgl. der Entwicklung ziehen zu können. Außerdem sollte der Verlauf der Datenpunkte in der A-Phase stabil sein (d.h. keinen starken positiven oder negativen Trend sowie geringe Schwankungen aufweisen), um von ihr ausgehend eine entsprechende Entwicklung der abhängigen Variablen zu können (Jain & Spieß, 2012; Kratochwill et al., 2010) (siehe Abbildung 3 auf Seite 23). Die Darstellung zeigt den beschriebenen Sachverhalt im Kontext eines klassischen A-B-Designs.

Bei der Verwendung eines A-B-A-B-Designs würde die pädagogische Maßnahme nach der ersten Interventionsphase (B1) wieder vollkommen ausgeblendet werden (A2), um sie im Anschluss an diese erneut zu

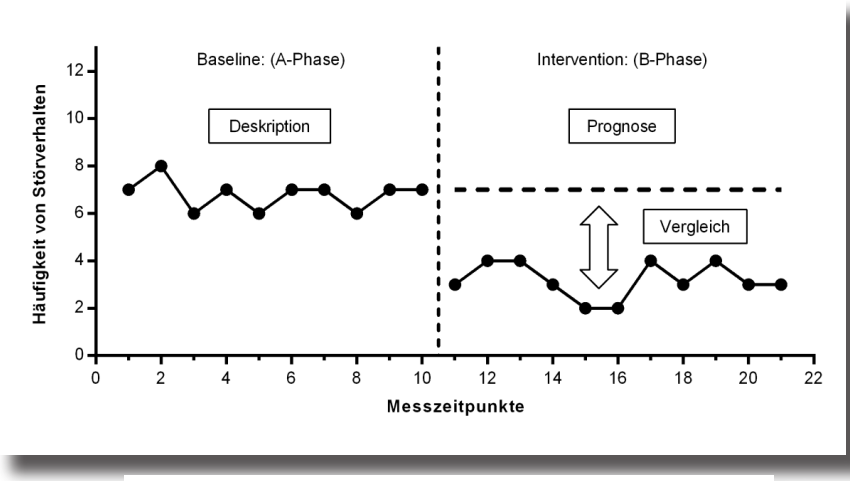


Abbildung 3: Aufbau eines A-B-Designs (vgl. Jain & Spieß, 2012)

implementieren (B2). Ergeben sich in der Replikation ähnliche Effekte, so sind die Ergebnisse in höherem Maße belastbar, als bei einem einmaligen Nachweis der Effekte der Intervention. Durch die Notwendigkeit lediglich einer Lerngruppe zur Realisierung dieser beiden Designs sind diese auch durch eine einzelne Lehrkraft umsetzbar (siehe z.B. Cihak et al., 2009). Ein großer Nachteil kann in der Notwenigkeit des Ausblendens der Intervention in der zweiten A-Phase gesehen werden (Jain & Spieß, 2012). Im Rahmen eines sogenannten Multiple-Baseline-Designs ist eine solche Umkehrphase nicht notwendig. Hierbei werden die Entwicklungsverläufe mehrerer Personen bzw. Gruppen untersucht, die zeitlich versetzt in die A- und B-Phase starten (z.B. Jain & Spieß, 2012). Die zeitliche Verschiebung wird vorgenommen, um eventuellen externen Störfaktoren Rechnung zu tragen, die die Entwicklung der Lernenden systematisch beeinflussen könnten. Allerdings ergeben sich im Zusammenhang mit dem Multiple-Baseline-Design durch die Notwendigkeit von mehreren teilnehmenden Lerngruppen für die praktische Umsetzung der Evaluation als einzelne Lehrkraft entsprechende Herausforderungen.

Um die Gültigkeit der aus Einzelfallstudien gewonnenen Erkenntnisse auf ein angemessenes Maß zu erhöhen, sollten nach Kratochwill und Kollegen (2010) mindestens drei unabhängige Replikationen (Wiederholungen) stattfinden.

Die Qualität der Beobachtungen hat ebenfalls einen großen Einfluss auf die Aussagekraft der Ergebnisse. Kratochwill und Kollegen (2010) empfehlen die adäquate Wahl der bei den Schülerinnen und Schülern erfassten Verhaltensweisen, die es zwei unabhängigen Beurteilern ermöglicht, ihre Beobachtungen systematisch festzuhalten. Cihak und Kollegen (2009) berichten ein sehr praktikables Vorgehen für nur eine Lehrkraft. Sie beobachtet während eines Schultags alle Lernenden im Unterricht und hält auf einer Strichliste fest, wie oft welches Kind ein vorher umschriebenes Störverhalten zeigt. Dieses Vorgehen ist zwar ohne zusätzliche personelle Unterstützung relativ spontan zu realisieren, unterliegt jedoch höchstwahrscheinlich den bereits erwähnten Beobachtungsfehlern. Lambert und Kollegen (2014) beschreiben eine aufwendigere aber systematischere Vorgehensweise. Zwei unabhängige geschulte Beurteiler beobachten die Kinder entsprechend einer festgelegten Reihenfolge abwechselnd und halten die Beobachtungen des vorab festgelegten Verhaltens jeweils in einem Protokoll fest, in dem ebenfalls die Dauer des Verhaltens miterfasst wird. Hier ist der betriebene Aufwand höher, jedoch kann diese Form der systematischen Beobachtung auch zu deutlich aussagekräftigeren Ergebnissen führen. Beobachtungen sind darüber hinaus dann als umso zuverlässiger zu bewerten, je stärker sie zwischen zwei unabhängigen Beobachtern übereinstimmen. Durch statistische Verfahren kann dieses Maß der Übereinstimmung berechnet werden. Nach Hartmann, Barrios und Wood (2004) sollte eine zufällige Stichprobe von 20% aller Messungen beider Beobachter eine mittlere Übereinstimmung von Cohen's Kappa zwischen 0.80 und 0.90 ergeben, wobei die einzelnen Messzeitpunkte 0.60 nicht unterschreiten sollten (Kratochwill et al., 2010).

Eine weitere Möglichkeit, Veränderungen zu erfassen, stellt die standardisierte Messung einer entsprechenden abhängigen Variablen vor und nach der Intervention dar (Prä- und Posttestmessung). Sie kann in Bezug auf Tootling z.B. in Form einer ergänzenden soziometrischen Peer-Befragung nach Moreno (1967) vorgenommen werden (siehe auch Beitrag von Kulawiak 2015 in diesem Blog). Der Prä- und Posttestvergleich bildet dann mögliche Veränderungen hinsichtlich der sozialen Integration einzelner Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft ab.

In einigen Fällen kann es sinnvoll sein, die Evaluation der Maßnahme lediglich auf diejenigen Schülerinnen und Schüler mit besonders herausfordernden Verhaltensweisen und nicht auf die ganze Klasse zu konzentrieren. Zur Identifizierung von Risikokindern kann vor Erhebungsbeginn der Baseline der Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) eingesetzt werden. Der SDQ ist ein standardisiertes Verhaltensscreening, das u. a. von Lehrkräften ökonomisch durchführbar (Bearbeitungszeit ca. 5 min. plus 2 min. Auswertungszeit pro Kind) und dazu kostenlos erhält-

lich ist. Wenn dieser zusätzlich nach dem Training durchgeführt wird, ergibt sich erneut die Möglichkeit zu einem standardisierten Prä-Posttestvergleich.

Diskussion und Ausblick

Anders als andere Maßnahmen des Positive Behavior Support, wie z.B. das Good Behavior Game bzw. das KlasseKinderSpiel (z.B. Hagen, Pütz & Hillenbrand, 2011; Tingstrom, Sterling-Tuner & Wilczynski, 2006) ist der Umfang der bisherigen Forschungsergebnisse zum Tootling noch überschaubar. Dies liegt u.a. an der relativen Neuheit der Intervention. Die Untersuchungen, die bislang in Fachzeitschriften veröffentlicht wurden, entstammen vor allem dem US-amerikanischen Kulturkreis und die Ergebnisse beziehen sich bisher nur auf relativ kleine Stichproben. Um tragfähigere Befunde (auch für den deutschsprachigen Kulturraum) zu erlangen, sind weitere Forschungsbemühungen notwendig. In Studien mit angemessenem Design sollten systematisch verschiedene Settings und unterschiedliche Personenkreise mit einbezogen sowie die aktuellen Forschungsdesiderata aufgegriffen werden (siehe z.B. Hintz et al. 2014; Lambert et al., 2014). Bisherige Studien weisen einheitlich darauf hin, dass das Tootling insbesondere dann zu positiven Effekten führt, wenn folgende Aspekte bei der Umsetzung beachtet werden:

- eine adäquate Einführung der Methode,
- regelmäßige Gelegenheit zum Ausfüllen von Tickets,
- deren regelmäßige und wertschätzende Reflexion in Verbindung mit Lob und einem Gruppenkontingent sowie
- transparenter und zeitnaher Umsetzung der realisierbaren und reizvollen Belohnungen.

Eine ausführlichere Darstellung zur Wirksamkeit und Implementation des Tootling findet sich bei Hintz und Kollegen (2014).

Literatur

Anderson, C. M. & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: School wide positive behavior support. The Behavior Analyst, 28 (1), 49-63.

Benkmann, R. (2009). Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht. in: Empirische Sonderpädagogik 1 (1), 143-156.

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R., Koegel, L. K. & Fox, L. (2002). Positive Behavior Support. Evolution of an applied science. Journal of Positive Behavior Interventions, 4 (1), 4-16.

Cashwell, T. H., Skinner, C. H. & Smith, E. S. (2001). Increasing second-grade students' reports of peers prosocial behaviors via direct instruction, group reinforcement, and progress feedback: A replication and extension. Education and Treatment of Children, 24, 161-175.

Cihak, D. F., Kirk, E. R. & Boon, R. T. (2009). Effects of classwide positive peer "tootling" to reduce the disruptive classroom behaviors of elementary students with and without disabilities. Journal of Behavioral Education, 18, 267-278.

Forlin, C., Keen, M. & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. International Journal of Disability, Development and Education, 55 (3), 251-264.

Hagen, T., Pütz, K. & Hillenbrand, C. (2011). Präventives Konzept bei Verhaltensauffälligkeiten - Das KlasseKinderSpiel hilft Regeln einzuhalten. Attraktive Grundschule – Jedes Kind fordern und fördern, 1 33 11 04, F 2.3, 1-16.

Hartmann, D. P., Barrios, B. A. & Wood, D. D. (2004). Principles of behavioral observation. In S. N. Haynes and E. M. Hieby (Eds.), Comprehensive handbook of psychological assessment (Vol. 3, Behavioral assessment) (pp. 108-127). New York: John Wiley & Sons.

Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen. Hamburg: Edition Körber Stiftung.

Hintz, A.M., Krull, J., Paal, M., Schirmer, R., Boon, R.T. & Burke, M.D. (2014). „Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!" - Förderung positiven Verhaltens durch Tootling. Zeitschrift für Heilpädagogik, 65 (12), 440-453.

Hintz, A. M., Paal, M., Krull, J., Urton., K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (in press). Teachers' perceptions of opportunities and threats concerning inclusive schooling in Germany at an early stage of inclusion – Analyses of a mixed methodology approach. Publication in Journal of Cognitive Education and Psychology.

Jain, A. & Spieß, R. (2012). Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. Empirische Sonderpädagogik, Nr. 3/4, 211-245.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M. & Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. Quelle: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Kulawiak, P. (2015). Soziometrie und Netzwerkanalyse. Eine Methode zur Erfassung der Gruppendynamik in inklusiven Schulklassen. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), Quelle: https://cms01.unipotsdam.de/cms01/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIFBlog/Kulawiak_2015_Soziometrie_und_Netzwerkanalyse.pdf (Abruf: 02.07.2015).

Lambert, A. M., Tingstrom, D. H., Sterling, H. E., Dufrene, B. A. & Lynne, S. (2014). Effects of tootling on classwide disruptive and appropriate behavior of upper-elementary students. Behavi-

or Modification. Advance online publication. doi: 10.1177/0145445514566506.
Martens, B. K., Witt, J. C., Elliott, S. N. & Darveaux, D. (1985). Teacher judgments concerning the acceptability of school-based interventions. Professional Psychology: Research and Practice, 16, 191-198.
Richardson, B. G. & Shupe, M. J. (2003). The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders. Teaching Exceptional Children, 36 (2), 8-13.
Skinner, C. H., Cashwell, T. H. & Skinner, A. L. (2000). Increasing Tootling: The effects of a peer-monitored interdependent group contingencies program on students' reports of peers' prosocial behaviors. Psychology in the Schools, 37, 263-270.
Skinner, C. H., Skinner, A. L. & Cashwell, T. H. (1998). Tootling, not tattling. Paper presented at the twenty-sixth annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.
Tingstrom, D. H., Sterling-Tuner, H. E. & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. Behavior Modification, 30 (2), 225-253.
Tücke, M. (2004). Grundlagen der Psychologie für (zukünftige) Lehrer. Osnabrücker Schriften zur Psychologie (Vol. 8.2). Münster.
Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.) (2010). Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Bonn: Universitäts-Buchdruckerei.

Der Studiengang für das Lehramt für die Primarstufe mit Schwerpunkt Inklusionspädagogik an der Universität Potsdam

von Prof. Dr. Jürgen Wilbert

Mit dem Wintersemester 2013/2014 ging in Potsdam einer neuer Lehramtsstudiengang mit dem Schwerpunkt auf Inklusionspädagogik an den Start. Dabei handelt es sich um eine Variante des Lehramts auf Primarstufe, bei dem anstelle eines dritten Unterrichtsfaches neben Mathematik und Deutsch inklusions- und sonderpädagogische Inhalte vermittelt werden. Dieser neue Studiengang ersetzt nicht das bisherige Lehramt der Primarstufe wie es bisher an der Universität Potsdam studiert werden konnte. Vielmehr werden nun zwei Studiengänge parallel angeboten: Einer mit inklusionspädagogischem Schwerpunkt und der andere ohne diesen Schwerpunkt.
Immatrikuliert werden die Studierenden in beiden Studiengängen immer zum Wintersemester. Dabei stehen für den Studiengang mit inklusionspädagogischem Schwerpunkt 60 Studienplätze zur Verfügung, während für den Studiengang Lehramt Primarstufe ohne diesen Schwerpunkt 120 Studienplätze vorgehalten werden.
Wie im Zuge des Bologna Prozesses üblich, wird für das Lehramt der Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik ein Bachelor- (BA) und ein Masterstudium (MA) angeboten. Der BA Studiengang ist auf 6 Semester konzipiert und der MA auf 4 Semester.
Das Studium, sowohl im BA als auch im MA, ist in vier Bereiche gegliedert, die in Tabelle 1 dargelegt sind. Ebenso ist dargelegt, welchem Umfang, angegeben in Leistungspunkte, die jeweiligen Teile einnehmen. Um ein vollständiges Bild des Umfangs des Studiums zu geben, werden in der Tabelle ebenso die Abschlussarbeiten und das Praxissemester berücksichtigt.

Teilbereich	LP im BA	LP im MA
Fach Deutsch	36	21
Fach Mathematik	36	21
Studienbereich Inklusionspädagogik	75	24
Studienbereich Bildungswissenschaften	24	12
Bachelorarbeit	9	
Masterarbeit		18
Praxissemester		24

Anmerkung. LP = Leistungspunkte

Tabelle 1 Giederung des Studiums Lehramt Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik

Der Studienbereich Inklusionspädagogik ist nochmals in vier Fächer gegliedert, die in Tabelle 2 dargelegt sind. Ebenso werden dort für den Gesamtstudiengang (BA und MA zusammen) die Leistungspunkte dargelegt, sowie einige Stichworte zu den Inhalten der jeweiligen Fächer gegeben. Diese Inhaltsbeschreibungen sind nicht erschöpfend, sondern sollen nur einen ersten Eindruck der Studieninhalte geben. Detaillierte Beschreibungen können aus den Studienordnungen entnommen werden (https://www.uni-potsdam.de/studium/konkret/rechtsgrundlagen/studienordnungen/i/inklusionspaedagogik.html).

Fach	LP	Inhalte
Förderschwerpunkt Sprache	27	Diagnostik, Förderplanung und Didaktik bei Kindern mit schwächen im Schriftspracherwerb und der Sprachentwicklung; Sprachentwicklungsstörungen; Erst- und Zweitspracherwerb
Förderschwerpunkt Lernen	27	Beeinträchtigte Lernprozesse; Diagnostik, Förderplanung und Didaktik bei Kindern mit schwächen in der Mathematik.
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	27	Diagnostik und Intervention bei Kindern mit schwächen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Klassenführung und Umgang mit Unterrichtsstörungen.
Inklusionspädagogik	18	Heterogenität und Diversität von Schülerinnen; Nationale und internationale Schulsysteme; Inklusionspädagogische Diagnostik; Forschung in der Inklusionspädagogik

Anmerkung. LP = Leistungspunkte

Tabelle 2
Fächer innerhalb des Studienbereichs Inklusionspädagogik im Studiengang Lehramt Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik

PSI – Potsdam Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung

von Dr.Jolanda Hermanns

Seit Frühjahr 2015 befindet sich die Universität Potsdam unter den erfolgreichen Hochschulen in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung bekannt gegeben hat. Damit ist sie eine von 19 Universitäten, die in der ersten Förderrunde dieses Programmes ausgewählt wurden. Dafür stehen 500 Millionen Euro bis 2023 bereit.

„Wir möchten, dass besonders gute Ausbildungsmodelle Schule machen“, sagte Bundesministerin Johanna Wanka über die Auswahl der ersten Projekte.

Mit dem Projekt PSI – Potsdam (Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung) soll die Lehrerbildung an der Universität evaluiert und weiterentwickelt werden. Für die Universität Potsdam stellt die Lehrerbildung seit ihrer Gründung ein zentrales Element dar. Dies zeigt sich im „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“, das bereits im Jahr 1992 eingeführt wurde. Zur nachhaltigen Förderung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung wird an der Universität Potsdam das integrative Element in der Lehrerbildung in den Fokus gestellt. Mit dem Drittmittelvorhaben ist es gelungen, zahlreiche an der Lehrerbildung beteiligte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu einer gemeinsamen Arbeit zusammenzuführen.

Dies eröffnet die Möglichkeit, forschungsorientierte Lehre und Forschung auf diesem Gebiet über die Fakultäten hinweg in bisher nicht gekannter Weise miteinander zu verzahnen. Das Vorhaben PSI-Potsdam wird vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung verantwortet, wo die Koordinierung der verschiedenen Forschungsprojekte in jedem Schwerpunkt dem Schwerpunktleiter und -koordinator obliegt. Neben einer engen

Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Projekten, der Koordination der Projektevaluation mit dem Zentrum für Qualitätsmanagement sowie das Controlling, sind der Austausch und die Kooperation mit den anderen, an der Qualitätsoffensive Lehrerbildung beteiligten Universitäten und Institutionen ein wichtiger Bestandteil zum Gelingen des Projektes.
Hier die einzelnen Teilprojekte im Überblick:
Professionalisierung
Durch die Integration von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsanteilen soll das Professionswissen von Lehramtsstudierenden verbessert werden. Das Fachwissen der Studierenden wird hinsichtlich verschiedener Niveaustufen analysiert und die Zusammenhänge mit dem fachdidaktischen Wissen werden untersucht. Studierende sollen in neu konzipierten Lehrveranstaltungen fachwissenschaftliche Inhalte unmittelbar mit fachdidaktischen Theorien verbinden um so einen expliziten Berufsfeldbezug herzustellen.
Schulpraktische Studien
Die Schulpraktischen Studien werden weiterentwickelt und die für die einzelnen Praxisstudien definierten Kompetenzziele evaluiert. Modelle zur Stärkung der Reflexionsfähigkeit der Studieren-den werden erprobt. Der Aufbau eines Netzes von etwa 20 Campusschulen wird diese Zielstellungen unterstützen. Das Absolvieren des Praxissemesters z.B. im Ausland wird über blended-learning-Konzepte intensiv betreut.
Inklusion und Heterogenität
Inklusion und der Umgang mit Heterogenität werden mit der Methode eines videogestützten Trainings in das Praxissemester allgemeiner Lehramts-studiengänge der Primarstufe integriert. Zusätzlich wird das Wissen um die sprachlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern in der fachdidaktischen Ausbildung verankert. Darüber hinaus soll ein fakultätsübergreifendes, strukturiertes Promotions-programm Lehramtsabsolventen dazu ermutigen und unterstützen, mit einem bildungswissenschaftlichen oder fach-didaktischen Thema zu promovieren.
Von: Dr. Jolanda Hermanns, Gesamtkoordinatorin der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Potsdam.

Das I-Pad an der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

von Susanne Rabe

Das US-Technik-Magazin „Popular Mechanics“ prophezeite 1949: „Für die Zukunft sind Computer mit weniger als 1,5 Tonnen Gewicht vorstellbar.“

Computer gehören heute zum Alltag jeder Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Nun hält auch das kleinere, leichtere Tablet Einzug in unsere Schulklassen.

„Unter Tablets versteht man alle mobilen Geräte, die mit einem Betriebssystem ausgestattet sind, das für Smartphones entwickelt wurde (z.B. Android oder Win8)… Zudem sind auch das Betriebssystem bzw. die Software und die Dateien für den Nutzer nicht sichtbar, sondern werden durch sogenannte Apps (Applicationen-Anwendungen) angesteuert. (Augenanger 213,7)

Einige Merkmale zeichnen Tablets besonders für den Einsatz in der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus:
Tablets werden über einen Touchmonitor durch Gesten angesteuert. Das ermöglicht Schülerinnen und Schülern einen direkten, fast intuitiven Zugang, der häufig auch bei körperlichen Einschränkungen gut gelingt.
Daneben spielt der hohe Aufforderungscharakter der APPs eine große Rolle. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten sich weitestgehend selbständig

I-Pad als Kommunikationshilfe

ein und kommen häufig schneller als Lehrkräfte zu einem Ergebnis.
Die Geräte werden über nur ganz wenige physische Schalter gesteuert.
Besonders der direkte Einsatz von Foto-, Video- und Audiofunktionen ermöglicht es, Unterrichtsinhalte und Eindrücke direkt weiter zu verarbeiten. Die Funktionen werden auch durch das geringe Gewicht und die relativ hohe Akkuleistung unterstützt, die es möglich machen, ein Tablet immer dabei zu haben.

Welches Betriebssystem ist das richtige für meine Schüler?

Es gibt drei große Anbieter von Betriebssystemen: Apple, Google und Microsoft.
Nach eingehender Prüfung haben wir uns für das Betriebssystem von Apple IOS entschieden. Win 8.1 läuft auf Touchmonitoren in der Darstellung nicht immer optimal und bei Android basierte Tablets gibt es eine große Anzahl von Herstellern. Es ist schwierig, sich für einen Hersteller zu entscheiden. Viele Hersteller kommen mit den Systemupdates nicht nach, so dass neuere Apps nicht genutzt werden können oder ältere Apps nach einem Update nicht mehr genutzt werden können.
Hier liegt einer der Gründe, warum viele Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung das I-Pad als Unterrichtsmittel ausgewählt haben. Unter dem aktuellen Betriebssystem iOS 8.3. gibt es eine stabile und deutlich längere Update-Versorgung.
Daneben bietet das I-Pad eine Grundausstattung mit vielen Bedienungshilfen, die in der sonderpädagogischen Förderung bereits erprobt sind und ihren Einsatz finden. Dazu gehört zum Beispiel VoiceOver, die Vorlesefunktion.
Auch in der Unterstützten Kommunikation kommt das I-Pad zunehmend zum Einsatz.

Unterricht eines Schülers mit Mehrfachbehinderung

Mittlerweile gibt es einige deutschsprachige symbolbasierte APPs mit Sprachausgabe. Im Umgang mit unseren Schülern stellen wir immer wieder fest, dass sie über einen intuitiven Zugang zu diesen Kommunikations-Apps verfügen und diese deutlich spontaner nutzen als andere Kommunikationshilfen. Obwohl eine Nutzung von Kommunikations-Apps auch schaltergestützt möglich ist, ist eine solche Nutzung nicht für alle Schüler mit schweren körperlichen Einschränkungen sinnvoll.

Nutzung des I-Pads im Unterricht:

Arbeit mit der App „GoTalk Now“

An der Burgdorf-Schule nutzen alle Klassen das I-Pad. Das Interesse der Schüler liegt natürlich in erster Linie bei der Durchführung von Spielen oder dem Surfen im Internet, was das klare Aufstellen von Klassenregeln nötig macht.
Die große Anzahl der vorhandenen Apps macht die Auswahl nicht immer leicht. Da es aber allein durch die vorhandene Speicherkapazität der Geräte, die nach unserer Erfahrung mindestens 32 GB betragen sollten, Grenzen gibt, muss hier eine Auswahl getroffen werden.

Alle großen Schulbuchverlage bieten zu ihren Programmen mittlerweile APPs an, so dass Schüler auch bekannte Systeme wiederfinden und mit ihnen arbeiten können.
Für Schüler mit einer schweren geistigen Behinderung dagegen kann es sehr motivierend sein, auf berührungssensitiven Oberflächen Reaktionen auszulösen und etwas zu bewegen. Für unsere autistischen Schüler lassen sich Handlungsanweisungen oder Sozialgeschichten mit entsprechenden APPs erstellen. Auch die Bedürfnisse der verschiedenen Schulstufen, von Eingangsstufe bis

zur Werkstufe, lassen sich mit dem Tablet individuell befriedigen. Dann lernen die Jüngsten an Lese-Schreib-Programmen und die Abschlussschüler recherchieren für eigene Projekte.

Besonders empfehlenswert ist die Arbeit mit APPs, die eine eigene Gestaltung des Lerninhaltes zulassen. So besteht die Möglichkeit, nicht nur vorgegebene APPs „zu konsumieren" sondern auch selbst individualisierte Lernmittel zu erstellen.
Bewährt haben sich hier zum Beispiel folgende APPs:

Make it – Damit lässt sich auf einfache Weise für jeden Schüler individuelles, differenziertes und interaktives Lernmaterial erstellen.

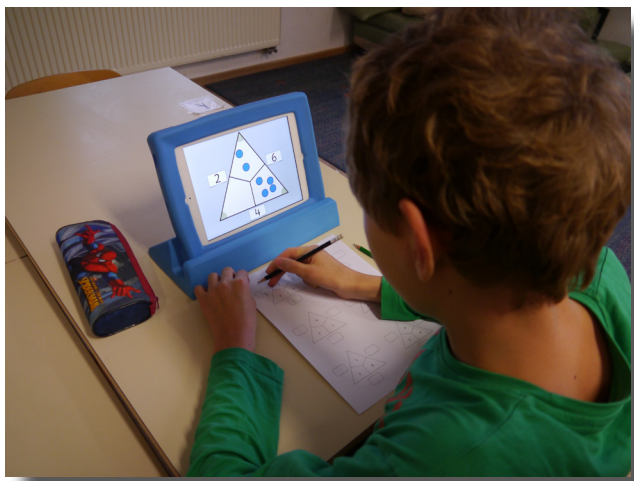
Quizmaker – eine APP, die ebenfalls geeignet ist, einfache Auswahlprogramme selbst zu erstellen. Bei richtiger Lösung der Aufgabe wird der Schüler durch einen kleinen Effekt belohnt.

Bitsboard ist eigentlich eine APP zum Erlernen von Sprachen, bietet aber auch vielfältige Möglichkeiten zum Erstellen von Übungen im Bereich Lesen und Schreiben.
Die Kombination von Arbeitsblättern und APP sind für viele Schüler ausgesprochen motivierend. Als Beispiel seien hier die APP Zahlendreieck und die entsprechenden Arbeitsblätter aus dem Computerprogramm Worksheet Crafter genannt.
Eine der beliebtesten APPs ist GoTalk Now. Hier ist ein vielfältiger Einsatz neben der unterstützten Kommunikation möglich.
Da auch Sprache, Töne und Videos eingebunden werden können, ist ein umfangreicher Einsatz in fast allen Unterrichtsbereichen möglich.
Die benannten APPs sind nur ein winziger Ausschnitt aus einem großen Angebot. Hier liegt auch eine mögliche Hürde.
Die Übersicht über das riesige Angebot zu behalten, ist sehr zeitaufwendig. Unterstützung findet man in einschlägigen Blogs, wie dem UK-App-Blog von Igor Krotoski.

Was ist nun das Fazit aus 3 Jahren Arbeit mit dem I-Pad an der Burgdorf-Schule. Die überwiegende Anzahl unserer Schüler und Schülerinnen arbeitet sehr motiviert mit dem I-Pad. Hier machen auch gerade Schüler und Schülerinnen mit komplexeren Behinderungen wesentliche Erfahrungen im Bereich Selbstwirksamkeit und Intentionalität.

Auch der „Coolnessfaktor" spielt eine große Rolle für die Schüler. Es gibt erste Untersuchungen zur Wirksamkeit von wiederholten Übungen und der Automatisierung von Lernvorgängen.

Festzuhalten bleibt, das I-Pad ist ein mögliches



Nutzung im Mathematikunterricht in Verbindung mit einem Arbeitsblatt

Lernmittel unter anderen im Unterricht. Wird es als gezielt eingesetztes Unterrichtsmittel genutzt, muss man nicht unerheblich Zeit in die individualisierte Unterrichtsvorbereitung investieren. Moderne Medien sind aus unserer Welt nicht mehr wegzudenken, deshalb sollten Tablets auch ein fester Bestandteil des Unterrichts an der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sein.

Susanne Rabe, Burgdorf-Schule

Aufanger,Stefan; Schließzeit,Jürgen (2013): Tablets im Unterrichtnutzen.Möglichkeiten und Trends beim Einsatz von Tablets für das Lehren und Lernen. In: Computer und Unterricht23 (89),S. 6-9

Hallbauer,Angela; Kitzinger,Annette(Hg) (2015): Unterstützt kommunizieren und lernen mit dem IPad. 1.Auflage Karlsruhre Baden: Loeper Verlag Karlsruhe

Berufsverband der Brandenburgischen Schulpsychologen/-innen e.V. (BBSP e.V.)

von Dr. Heidrun Weinert

Liebe Kolleginnen und Kollegen Sonderpädagogen,
stellvertretend für alle Kolleginnen und Kollegen der Brandenburger Schulpsychologie wende ich mich mit der Bitte an Sie, uns darin zu unterstützen, weiterhin im Landesdienst zu verbleiben. Als psychologischer Fachdienst wollen wir auch zukünftig Teil der Brandenburger Schulen sein. Wir sind bemüht, die hohen Qualitätsstandards unserer Arbeit zu erhalten und lehnen deshalb eine Kommunalisierung der Schulpsychologie, die im Rahmen der Funktional- und Kreisreform 2019/20 vorgesehen ist, entschieden ab.
Diese Reform soll aufgrund landesweiter demographischer Veränderungen (Bevölkerungsrückgang) und einer schwierigen Haushaltssituation Einiges richten.
Der Plan ist deshalb, Verwaltungsbereiche umzustrukturieren, aus den Ministerien herauszulösen und an die Kommunen abzugeben, damit diese auch zukünftig unliebsame Aufgaben erfüllen.
Der Landtag hat auf die oben beschriebene Situation reagiert und ein Gutachten in Auftrag gegeben. Der Verwaltungswissenschaftler Prof. Dr. Jörg Bogumil hat verschiedene Verwaltungsbereiche anhand von vier Kriterien (Fachlichkeit / Wirtschaftlichkeit / Bürgernähe / Politische Steuerung) bzgl. einer möglichen Kommunalisierung geprüft. Abschließend wurde die Empfehlung zur Kommunalisierung unseres Fachdienstes gegeben. Es gibt konkrete Ideen einer möglichen Anbindung an kreisliche Behörden wie z.B. die Jugendämter. Diesen Punkt schätzen wir äußerst kritisch ein (u.a. wegen deutlich unterschiedlicher Rechtsgrundlagen, Arbeitsschwerpunkten und Sichtweisen, nicht jeder Beratungsfall für die Schulpsychologie ist einer für die Jugendämter und umgekehrt…).

Als direkt Betroffene sind wir in diesen Prüfprozess nicht eingebunden worden. Interessant ist dabei auch, dass andere Bundesländer (bspw. Sachsen, Thüringen) die gleichen Pläne zurückgezogen haben; Baden-Württemberg hat die Kommunalisierung der Schulpsychologie (sowie eines Teils der Schulaufsicht) wieder rückgängig gemacht. Gründe waren hierfür, dass fachliche Anforderungen nicht mehr erfüllt werden konnten, fehlende Kapazitäten für die schulaufsichtlichen Aufgaben wurden durch ein „Mehr“ an zusätzlichen Abstimmungsprozessen und Verwaltungsvorgängen in den Landratsämtern deutlich. Zudem gab es Eingriffe von Dezernenten oder Landräten in die Fachlichkeit der Schulverwaltung, wodurch die Qualität der Arbeitsaufgaben geschmälert wurde.
Unser Eindruck ist, daß die Kommunalisierungspläne für die Schulpsychologie weder fachlich noch inhaltlich diskutiert und mögliche Konsequenzen berücksichtigt werden. Eine wirklich relevante Auseinandersetzung mit dieser Thematik gibt es nicht, allein der politische Wille soll das Maß der Dinge sein.
Wir sehen uns dagegen so wie bislang in enger Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht und sind nur in der jetzigen Struktur auch im Krisenfall direkt vor Ort schnell im Einsatz.
Sollte die Schulpsychologie kommunal angesiedelt sein, sind wir weit weg vom System Schule, in dem wir bislang verankert sind. Wie können wir dann noch mit und für alle an Schule Beteiligten - insbesondere Lehrkräften, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern – zur Verfügung stehen? Müssen wir ebenso mit komplizierten Abstimmungsprozessen rechnen, die sich durch eine getrennte Fach – und Dienstaufsicht ergeben und damit unsere tägliche Arbeit zusätzlich erschweren?
Unsere Ansichten haben wir ausführlich in einem Positionspapier zusammengefasst, welches im Folgenden für Sie abgedruckt ist. Sie stehen zum Einen für eine wichtige Berufsgruppe, die in der Arbeit einen großen Bereich gleicher Verantwortlichkeit aufweist, nämlich die Fürsorge für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen. Zum Anderen sind Sie auch die Kolleginnen und Kollegen, die durch fachlichen Austausch, Beratung, Coaching u. a. von unserer Arbeit im Land profitieren. Wir bitten Sie, unsere Stellungnahme zu prüfen und sich bei Zustimmung zu unseren Positionen für uns einzusetzen, wo immer Sie Raum dafür finden.

Birkenwerder, den 26. November 2015

Dr. Heidrun Weinert
Vorsitzende des BBSP e.V.

Berufsverband der Brandenburgischen
Schulpsychologen/-innen e.V. (BBSP e.V.)
c/o: Dr. H. Weinert
Summter Str. 45
16547 Birkenwerder
Email: weinert-birkenwerder@t-online.de
Tel: 03303 / 404469

BRANDENBURGER SCHULPSYCHOLOGEN

Statement des Berufsverbandes Brandenburgischer Schulpsychologinnen und Schulpsychologen e. V. in Bezug auf die Kommunalisierungspläne des Schulpsychologischen Dienstes im Land Brandenburg

...aus Irrwegen der Bildungspolitik lernen!

- Sachsen (2007): Pläne einer Kommunalisierung der Schulpsychologie wurden durch die Landesregierung verworfen
- Thüringen (2012/13): Kommunalisierung der Schulpsychologie wurde nach Abwägung der Vor- und Nachteile nicht umgesetzt
- Baden-Württemberg (2009): Rückabwicklung der Kommunalisierung nach intensiver Evaluation der Verwaltungsstrukturreform

Fazit: Kein anderes Bundesland verzichtet auf einen landeshoheitlichen Fachdienst Schulpsychologie!

- Die Arbeit der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen ist eine **öffentliche Aufgabe des Landes Brandenburg**. Die schulpsychologische Beratung ist laut § 133 des Brandenburgischen Schulgesetzes (BbgSchulG) dem Bereich des Landesschulamtes und damit integrativ der Schulaufsicht zugeordnet sowie durch die landesweit geltenden Bestimmungen der VV über die schulpsychologische Beratung (VVpsyBer) geregelt.
- Schulpsychologische Tätigkeit orientiert sich an Problemen des Schulalltags, die sich auf die Lernenden oder Lehrkräfte bzw. auf das **System Schule** beziehen.
- Schule ist **mehrfache Schnittstelle zwischen Schülern, Lehrern bzw. Eltern**, wodurch es zu unterschiedlichen Anliegen und Konflikten kommen kann. Den Beratungsangeboten durch Schulpsychologen ist gemeinsam, dass sie in genauer Kenntnis dessen geschehen, was Schule für die drei Beteiligten bedeutet, d.h. die angebotene Hilfe ist schulnah und **schulbezogen**.
- Es werden **beratende, diagnostische und präventive Aufgaben** wahrgenommen und somit ein wichtiger Beitrag zur gesunden Schule geleistet. Um eine qualitativ hochwertige Beratung anbieten zu können, müssen **psychologische und pädagogische Kompetenzen unmittelbar vernetzt** sein.

Zu befürchtende Konsequenzen:

- Schulpsychologische Beratung ist grundsätzlich nur aus dem System „Schule" heraus wirkungsvoll. Es droht ein **Verlust** der über Jahre unabdingbaren und gewachsenen strukturellen **Einbindung von Schulpsychologie in der Schullandschaft** (Arbeit in gemeinsamen Netzwerken, Gremien, Arbeitskreisen mit Schulaufsicht, Schulleitern, Sonderpädagogen). Damit einhergehend ist **der Abbruch niedrigschwelliger Zusammenarbeit** mit anderen externen Helfersystemen für Schüler, Lehrkräfte und Schulen zu befürchten.

- Schulpsychologen **unterstützen** alle Schulformen und **alle an Schule Beteiligte**; sie kennen die Besonderheiten bzw. spezifischen Profile und Konzepte der Schulen. Damit fehlen den Ratsuchenden zukünftig der besondere psychologisch – pädagogische Erfahrungshintergrund sowie die **fundierten Kenntnisse im System**. Die Herauslösung aus

dem Bereich der Bildung führt deshalb zum unvermeidlichen **Verlust qualitativ hochwertiger Beratungsangebote** für Schulen bei der **Umsetzung von Handreichungen** und Vorschriften sowie bei Fragen der Schulentwicklungsberatung.

- Die Beratung für Lehrer, Eltern, Schüler, Schulleiter, Kollegien und Schulaufsicht ist freiwillig und **kostenfrei** unter Wahrung **der Schweigepflicht**. Es droht die Gefahr, dass die an den Gesetzlichkeiten des Bildungssystems orientierte Beratung nicht mehr **neutral, unabhängig und frei zugänglich** erfolgen wird. Zu **befürchten ist** weiterhin **die Instrumentalisierung** zukünftig kommunaler Schulpsychologen zur **Abdeckung fachfremder Bedarfe** (z.B. in der Jugendhilfe) sowie **der Verlust ihrer Neutralität und Unabhängigkeit** gegenüber kommunalen Gremien und Trägern durch wechselseitige Abhängigkeiten.

- Als Konsequenz der Herauslösung aus dem Bildungsbereich ergeben sich die **Beliebigkeit des Beraters und seines Beratungskonzeptes** und das Aufgeben des systemischen Beratungsansatzes. Diese Form und Wirksamkeit schulischer Systemberatung und Unterstützung kann durch keine andere Institution oder Profession geleistet werden. Die im Bildungsbereich tätigen Schulpsychologen sind die **kostengünstigere Variante**, als eine Finanzierung von Leistungen (bspw. Fortbildungen, Gutachtenerstellung, kollegiale Fallberatung, Supervision) externer Fachkräfte. Gezielte Schullaufbahnberatung, um verfehlte Schulabschlüsse zu minimieren oder Lehrkräfte psychisch zu stabilisieren bedeutet gesamtgesellschaftlich eine Kostenersparnis.

- Bei Auflösung bestehender Strukturen wird die bisherige Teamarbeit, die bspw. bei **Kriseninterventionen** unerlässlich ist, außer Kraft gesetzt. Dies geht ebenso einher mit der **Zersplitterung der bisherigen Kompetenzbündelung und Spezialisierungsmöglichkeit** zu fachspezifischen Themen (bspw. Lese-Rechtschreib-Schwäche, Rechenstörung, Hochbegabung u.a.) mit Fortbildungen bzw. erstellten Handreichungen für die Schulen in interdisziplinärer Zusammenarbeit.

- Schulpsychologen sind Diplompsychologen mit besonderer pädagogischer und klinischer Qualifikation und **keine Psychotherapeuten, die** stets auf Grundlage schulischer Rahmenbedingungen diagnostizieren, beraten, begleiten, kooperieren und intervenieren. Als Spezialisten in der **Kommunikation und Konfliktmoderation** sowie als **Multiplikatoren** und Impulsgeber im Schulsystem gelten für sie sowohl nationale als auch internationale **Qualitätsstandards** in der Tätigkeit, die bei der Abspaltung vom Bildungsbereich **nicht eingehalten werden** können und zusätzliche Kosten für deren Sicherstellung entstehen.

Unsere Forderungen an die Landesregierung:

- **Beibehaltung der engen Kopplung von Schulpsychologie an den Bildungs – und Schulaufsichtsbereich.**

- **Erhalt der Neutralität und Unabhängigkeit der Schulpsychologie als landeshoheitlichen Fachdienst, da nur sie über die notwendige Kombination von Fachlichkeit und genauen Kenntnissen des Systems verfügt.**

- **Keine Abgabe der Zuständigkeiten von Schulpsychologie an die Kommunen, um somit Steuerungsmöglichkeiten in deren Arbeitsschwerpunkte zu behalten und in Krisenfällen zeitnah auf die schulpsychologische Beratung zugreifen zu können.**

Birkenwerder, 21. September 2015

Anlage: Fragen an Hrn. Dr. Drescher für das Gespräch am 29.10.2015 im MBJS zum Entwurf des Leitbildes für die Verwaltungsstrukturreform 2019 – Betreff: Schulpsychologischer Dienst

1. Welchen Nutzen hat eine Kommunalisierung der Schulpsychologie für das System „Schule" und damit insbesondere für die Lehrkräfte, für Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern?

2. Wie soll, auch in Zukunft, ein schneller Zugriff der Schulen auf die schulpsychologische Beratung konkret gewährleistet werden? (Wer fordert wen wann wie wo an? Vorrangregelung bei der Aufgabenbearbeitung von schulischen Interessen vs. Interessen des Landkreises?)

3. Welche Mängel in der Zusammenarbeit zwischen Schulpsychologie im Landesdienst und der regionalen Jugendhilfe sind nachweisbar benannt worden?

4. Welche Alternativüberlegungen zur Kommunalisierung der Schulpsychologie bestehen, um eine optimale Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen zu gewährleisten?

5. Wie wollen Sie, im Falle der Kommunalisierung, die Präventionsfunktion und Niederschwelligkeit in der Beratungsfunktion der Schulpsychologie gewährleisten, wenn das elterliche Inanspruchnahmeverhalten schulpsychologischer Beratung aufgrund von Vorbehalten in der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt rückläufig ist?

6. Inwieweit ist Ihnen bekannt, dass die von Ihnen favorisierte engere Vernetzung der einzelnen Institutionen maßgeblich von der freiwilligen Schweigepflichtentbindung der Eltern bestimmt wird und damit nicht der Einflussnahme der Schulpsychologie sowie anderer Institutionen unterliegt?

7. Wie erklären Sie, dass entgegen der Erfahrungen anderer Bundesländer, welche von geplanten Kommunalisierungsbestrebungen abgesehen bzw. diese rückabgewickelt haben sowie der eindeutigen Positionierung der Regionalstellenleitungen sowie Schulrätinnen und Schulräten zugunsten des Verbleibs der Schulpsychologie bei der Schulaufsicht, keine Unterstützung seitens des MBJS für diese Positionierung erfolgt?

8. Welche schulpsychologischen Aufgaben werden im Zuge der Verwaltungs- und Funktionalreform erhalten bleiben und auf die Kommunen und kreisfreien Städte übertragen?

9. Welche schulpsychologischen Aufgaben werden prognostisch entfallen bzw. wer soll die Aufgaben übernehmen?

10. Wie erfolgt die Zuordnung zu den neuen Strukturen, welche Kriterien gibt es, wer entscheidet?

11. Gilt die KMK-Empfehlung bzw. die Richtlinie des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (BdP) 1:5000, d.h. ein Schulpsychologe betreut 5000 Schüler?

12. Wird die Fachaufsicht der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen auch zukünftig durch eine (-n) Kollegin (-en) des MBJS gewahrt?

13. Erfolgt weiterhin die Verankerung des schulpsychologischen Dienstes im Schulgesetz des Landes Brandenburg?

14. Wie werden zukünftig die Verwaltungsvorschriften und Gesetzlichkeiten umgesetzt, in denen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen festgeschrieben sind?

15. Wie können Standards schulpsychologischer Tätigkeit gesichert und wie Teamarbeit bzw. Spezialisierungen erhalten bleiben?

16. Wie wird sichergestellt, dass im Krisenfall schnellstmöglich ein Team von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen eingesetzt werden kann, auch wenn sie verschiedenen Landkreisen zugeordnet sind?

17. Wie wird sichergestellt, dass die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen zeitnah alle wichtigen Informationen über Veränderungen im bildungspolitischen Bereich erhalten (bspw. Termine, gesetzliche Regelungen, Veränderungen von Zuständigkeiten, Neuerungen), welche bisher Gegenstand von Dienstberatungen sowie Netzwerkgremien waren?

18. Wie wird die Versorgung mit benötigtem Material geregelt? (festes/ variables Budget)

19. In welcher Zeitschiene werden die Veränderungen umgesetzt?

20. Bleiben die bisherigen Standorte der Beratungsstellen bestehen bzw. welche Dienstorte/Räumlichkeiten sind zukünftig vorgesehen?

21. Welche Aussagen können zu den Arbeitsverträgen gemacht werden?

22. Wie werden die bestehenden Arbeitsverträge verändert?

23. Welche Regelungen werden zu den Gehältern/Besoldungen bzw. zur Arbeitszeit getroffen (es wird sowohl in Teil- als auch Vollzeit gearbeitet)?

24. Wie sieht es mit den Fragen der Besitzstandswahrung aus?

25. Werden die Dienstjahre der Kolleginnen und Kollegen im Bildungssystem anerkannt?

26. In welcher Form wird es Überleitungsverträge geben?

27. Welche Angebote werden den Kolleginnen und Kollegen gemacht, wenn sie dem Wechsel nicht zustimmen (Lehrer/Sonderpädagogen/Dipl.-Psychologen)?

28. Was passiert mit offenen Stellen?

29. Wie wird die Nachbesetzung erfolgen?

30. Welche Laufbahnverordnung wird dann gelten?

31. Wer setzt die dienstlichen Beurteilungen um?

32. Was passiert mit Fortbildungen, Supervisionen und Möglichkeiten der Personalentwicklung?

33. Für welchen Zeitraum werden Verbindlichkeiten für die Kommunen und kreisfreien Städte festgelegt?

34. Wie stellen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Innenministeriums die Mitwirkung von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen im Rahmen der Umstrukturierung vor?

Verband Sonderpädagogik e.V.

Sonderpädagogischer Kongress 2016

Respekt – Relevanz – Ressourcen

Weimar

21. bis 23. April 2016

Das Motto des Sonderpädagogischen Kongresses greift drei Schwerpunkte auf, die in inklusiven Bildungssystemen derzeit von besonderer Bedeutung sind: Respekt, Relevanz und Ressourcen.

In 42 Seminaren und Workshops setzen sich die Referentinnen und Referenten mit diesen Themen auseinander, präsentieren gelungene Beispiele aus der Praxis, stellen wissenschaftliche Forschungsergebnisse vor und diskutieren mit Ihnen auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen.

Neben einem Einführungsreferat von Prof. Dr. Gérard Bless, Universität Freiburg, Schweiz, und den 42 Workshops wird es auch einen Diskussionsstrang geben, in dem wir uns mit der Rolle der Sonderpädagogik während des 3. Reichs auseinandersetzen.

Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Angebote und eine zeitliche Übersicht finden Sie auf unserer Homepage.

Weitere Details und Online-Anmeldung unter www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/

Tel.: 0931 24020, Fax: 0931 24023

E-Mail: post@verband-sonderpaedagogik.de

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)

4 2015 66. Jahrgang
Verband Sonderpädagogik e.V.
Zeitschrift für Heilpädagogik
THEMEN IN DIESEM HEFT
Das Erfahren von Differenz im Arbeitsalltag – Rekonstruktion professionellen Handelns in Momenten von Ablehnung
Kulturelle Teilhabe für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche durch Kulturelle Bildung
Der adoleszente Umgang mit psychoaktiven Substanzen in biografischer Perspektive – Versuch einer Modell- und Typenbildung
Der Einsatz des iPads/Tablets im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Eine Befragung

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	GläubigerID: DE42VDS00000697807
Stellv. Landesvorsitzender:	Reinhard Wygasch	IBAN: DE16100900001800292006
Geschäftsführer:	Dr. Uwe Plenzke	BIC: BEVODEBB Berliner Volksbank e.G.
Schriftleiter:	Heiko Heinemann/Christiane Scholze	Kontonr: 1800292006 BLZ 100 900 00
Landeskassenführer	Gregor Albrecht	**www.vds-in-brandenburg.de**