€ 6,00 Einzelbezug

1
2016

vds

Verband Sonderpädagogik e.V.

Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg

- Konzept der Landesregierung „Gemeinsames Lernen in der Schule“
- Fragen zum Konzept der Landesregierung „Gemeinsames Lernen in der Schule“
- Antwort des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport
- Konzept zum Antrag auf Projektförderung durch MBJS und MASF für das Modellprojekt: Modellregion für die systemübergreifende Unterstützung und Beratung bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Landkreis MOL
- „Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS)“
- Wie ein negatives gesellschaftliches Ansehen der besuchten Schulform das Lernen erschweren kann
- Hier geht’s lang – Berufsausbildung MIT OHNE Handicap
- Aus der Arbeit des Landesvorstandes Brandenburg
- Perspektive der angehenden Lehrerin und Ausbildungslehrerin

www. vds-in-Brandenburg.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
Stellv. Landesvorsitzender: Reinhard Wygasch
Geschäftsführer: Dr. Uwe Plenzke
Schriftleiter: Heiko Heinemann/Christiane Scholze
Landeskassenführer Gregor Albrecht

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

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

im Mittelpunkt der Arbeit des Landesverbandes des vds stand 2016 ein reger Gedankenaustausch zur Gestaltung einer Schule für alle. Dafür gestalteten wir gemeinsam mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Zentrums für empirische Inklusionsforschung (ZEIF) der Universität Potsdam im April einen sonderpädagogischen Fachtag. Wichtige Forschungsergebnisse, die dort präsentiert wurden, finden Sie auf der Homepage der Universität Potsdam (http://www.uni-potsdam.de/en/inklusion/zeif.html).
Sehr intensiv war auch unsere fachliche Arbeit mit den bildungspolitischen Sprechern des Landes Brandenburg, über die Gregor Albrecht in diesem Heft berichtet. In diesem Rahmen fand ein intensiver Austausch zu dem Konzept der Landesregierung „Gemeinsames Lernen in der Schule" statt. Das Konzept finden Sie auf der Internetseite des MBJS (http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/92-16_160720_gl_konzept_entwurf.pdf).
Unsere Fragen dazu überreichten wir dem Minister für Bildung, Jugend und Sport, Herrn Günter Baaske, anlässlich der Sitzung des Runden Tisches im September 2016. Im Anschluss daran wurde unser Landesverband während eines Gesprächs im MBJS gebeten, ausführlicher zu dem Konzept Stellung zu nehmen. In dieser Stellungnahme haben wir uns zum einen um eine Analyse der gegenwärtigen Situation an Brandenburger Schulen bemüht, zum anderen aber auch aufgezeigt, welche Gelingensbedingungen für eine gute pädagogische Arbeit in den Schulen des „Gemeinsamen Lernens" entwickelt bzw. ausgebaut werden müssen, um allen Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer Voraussetzungen entsprechen zu können.
Wie sich im Landkreis Märkisch-Oderland eine systemübergreifende Kooperation zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtsdeklaration entwickeln soll, wird in dem Beitrag zu dem Modellprojekt vorgestellt.
Barbara Lindemann stellt in ihrem Beitrag aus medizinischer Sicht das Phänomen der auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung vor, das auch Bei Schülerinnen und Schülern Brandenburger Schulen immer häufiger diagnostiziert wird und somit im Interesse zahlreicher Lehrkräfte steht.
Michel Knigge setzt sich mit einem hoch aktuellen Thema, der möglichen Stigmatisierung durch die Zuweisung zu einem bestimmten Schultyp. Diese Problematik ist insbesondere in der Diskussion um das Weiterbestehen von Förderschulen zu diskutieren.
Wir hoffen, Ihnen auch mit diesem Heft Anregungen für eine weitere fachliche Diskussion zu geben und würden uns wünschen, mit Ihnen direkt ins Gespräch zu kommen. Dazu lade ich Sie recht herzlich ein.
Nach einer erholsamen und besinnlichen Weihnachtszeit wünsche ich Ihnen ein erfolgreiches Jahr 2017.

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

Inhalt

Konzept der Landesregierung „Gemeinsames Lernen in der Schule" 4
von Dr. Karin Salzberg-Ludwig

Fragen zum Konzept der Landesregierung „Gemeinsames Lernen in der Schule" 9
vom Landesvorstand Brandenburg

Konzept zum Antrag auf Projektförderung durch MBJS und MASF für das Modellprojekt: Modellregion für die systemübergreifende Unterstützung und Beratung bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Landkreis MOL 10
Märkische Beratungs- und Unterstützungsstelle

Antwort des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport 20
von Dr. Thomas Drescher

„Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS)" 21
von Dr. med. Barbara Lindemann

Wie ein negatives gesellschaftliches Ansehen der besuchten Schulform das Lernen erschweren kann 26
von Prof. Dr. Michel Knigge

Hier geht's lang – Berufsausbildung MIT OHNE Handicap 33
von Birgit Fischer

Aus der Arbeit des Landesvorstandes Brandenburg 35
von Gregor Albrecht

Perspektive der angehenden Lehrerin und Ausbildungslehrerin 39
von Janet Lehnert

Liebe Leser,
Sie finden die Anschriften, Telefonnummern und E-Mailadressen des Vorstandes und der Referenten auf unserer Homepage.

Konzept der Landesregierung „Gemeinsames Lernen in der Schule“

von Dr. Karin Salzberg-Ludwig

Stellungnahme

Diese Stellungnahme bezieht sich auf die Bitten des Referates 32/MBJS, die im Gespräch am 11.10.2016 zwischen dem vds und dem MBJS noch offen gebliebenen Aspekte weiter zu konkretisieren. Wir folgen als Verband dieser Bitte gern, weil verdeutlicht wurde, dass ein gemeinsames Interesse daran besteht, die bisherigen Ausführungen zum Konzept „Gemeinsames Lernen“ kritisch zu reflektieren.

Der Verband Sonderpädagogik begrüßt die Erarbeitung eines Konzepts zum gemeinsamen Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf in Brandenburger Schulen. Der politische Wille zu einer solchen Beschulungsform besteht seit Anfang der 1990er Jahre und hat mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 einen neuen Stellenwert erlangt. Dem trägt das Konzept Rechnung.

Das Land Brandenburg kann somit auf eine fast 25jährige Erfahrung zur Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts zurückblicken. Insofern ist zu erwarten, dass diese Erfahrungen in dem Konzept Berücksichtigung finden und zu Innovationen in der Bildungslandschaft führen.

Das ist aus unserer Sicht mit diesem Konzept noch nicht gelungen.

Aus der Sicht des Verbandes Sonderpädagogik ergeben sich insbesondere Fragen zu folgenden Problemfeldern, die einer Konkretisierung bzw. Veränderung in dem Konzept bedürfen:

0. Bedingungsanalyse
1. Strukturelle und inhaltliche Veränderungen von Schule und Unterricht
2. Lernprozessbegleitende individuelle Diagnostik
3. Ressourcenzuteilung
4. Qualifikation der Lehrkräfte

Zu 0. Bedingungsanalyse

Bereits in der Einleitung (S. 7, 1. Absatz) wird deutlich, dass der Landtagsbeschluss (DS 6/3157) nur eingeschränkt rezipiert bzw. wiedergegeben wird: Der Beschluss fordert ausdrücklich eine „fachliche Stellungnahme“ zu den Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirates Inklusion sowie zu den Ergebnisse des „Runden Tisches inklusive Bildung“ ein. Dies ist im Konzept durchgängig vermieden worden, ebenso eine Reflektion von Maßnahmen anderer Bundesländer, die konzeptionell wie pragmatisch schon erheblich weiter sind. Das ist auch deswegen nicht hinnehmbar, weil damit die bereits vorliegenden Erfahrungen in Brandenburg nicht ausreichend auf ihre Stärken und Schwächen untersucht werden. Das entspricht im Positiven nicht der Arbeit des wissenschaftlichen Beirates und seiner Empfehlungen und im Negativen nicht den unzureichenden Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung. Damit ist es folgerichtig, dass die weiteren Ausführungen sich überwiegend auf der deskriptiven Ebene bewegen.

Konkrete Überlegungen, in welcher Weise der Unterricht als der eigentliche Ort des gemeinsamen Lernens verändert werden muss, sind nicht erkennbar. Dazu zählt insbesondere die Analyse der gegenwärtigen Unterrichtspraxis sowie ihrer notwendigen Veränderungen und der konkreten Schritte zur Erreichung des Zieles eines qualifizierten gemeinsamen Lernens.

In diesem Zusammenhang wird auch eine Begriffsschärfung empfohlen. Nicht ohne Grund zieht sich die gegenwärtige Landesregierung auf den Begriff des „gemeinsamen Lernens“ zurück, wohl wissend, dass der Begriff „Inklusion“ mehr umfasst als gegenwärtig geleistet werden kann.

Zu 1. Strukturelle und inhaltliche Veränderungen von Schule und Unterricht

Der in dem Konzept vorgesehene Ausbau des gemeinsamen Lernens wird von unserem Landesverband begrüßt und unterstützt.

Aus unserer Sicht wird in dem Entwurf noch nicht deutlich, wie das konkret in den Schulen geschehen soll. Wie wird der Aufbau von Strukturen des Gemeinsamen Lernens in Grundschulen und in weiterführenden Schulen gestaltet? Wenn diese Fragen nicht konkret beantwortet werden, ist dieser Prozess beliebig und somit nicht evaluiert werden.

Auch in dem Handbuch „Orientierungsrahmen Schulqualität 3.0“, auf das in dem Konzept verwiesen wird (s. S. 31), sind die Qualitätsmerkmale und Qualitätskriterien sehr allgemein gehalten und stellen keine wesentlichen Neuerungen zu vorhergegangenen konzeptionellen Vorschlägen dar. Gemeinsames Lernen wird dort nicht explizit abgebildet.

Es wird nicht deutlich, welche konkreten und vor

allem zeitnahen Unterstützungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Erarbeitung neuer Schulkonzepte einer Schule „Gemeinsames Lernen“ den Lehrkräften gegeben werden.
Es sollten in den grundsätzlichen Ausführungen zur weiteren Entwicklung (Punkt 3, S.28 ff.) die Dimensionen des Index für Inklusion - Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren und inklusive Praktiken entwickeln – ihren Niederschlag finden (entsprechend der Auswertung der PInG-Studie, Abschlussbericht „Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg S.197 ff.). Diese müssen operationalisiert und als Handreichung für die Entwicklung von Schulkonzepten den Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden.
Die pädagogische Arbeit in den Regelschulen wird sich grundlegend verändern. Dafür müssen die Aufgabenbeschreibungen aller Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals klar beschrieben sein.
Ein Positionspapier des vds aus der Arbeitsgruppe „Schule im inklusiven Kontext“ wurde dem Minister für Bildung, Jugend und Sport, Herrn Baaske, im April 2015 überreicht. Dort sind die Ergebnisse der Zusammenarbeit einer multiprofessionellen Arbeitsgruppe festgehalten. Nachfolgende Aufgabenfelder: a) die institutionelle Verankerung von Sonderpädagogen und Lehrkräften in (sonder) pädagogischen Fachteams, b) die Gewährleistung von Ressourcen und Strukturen für qualitativ hochwertigen Unterricht, c) die Arbeit in multiprofessionellen Teams und d) der Erhalt und die Weiterentwicklung von Profession und Professionalität werden dort ausführlich beschrieben. Dieses Papier kann die Vorlage für eine weitere konzeptionelle Arbeit darstellen.
Konkrete Aufgabenbeschreibungen für die Regelschullehrkräfte, die Sonderpädagogen, die koordinierenden Lehrkräfte (s. S. 37) und das sonstige pädagogische Personal können auf dieser Grundlage vorgenommen werden. (Das Positionspapier ist diesem Anschreiben noch einmal beigefügt.)

Zu 2. Lernprozessbegleitende individuelle Diagnostik (Kapitel 3.1.1)
Der als „Neuorientierung“ (S.29) bezeichnete diagnostische Ansatz wurde im Rahmen des Forschungsprojekts zur Flexiblen Schuleingangsphase (das bereits 1992 begann und mit zwei Schulversuchen 2004 endete!) mit der Förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FDL) bereits erprobt (Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“ FLEX 29, 2004). Seitdem liegen den Lehrkräften im Land Brandenburg die entsprechenden Handbücher vor.
Aus unserer Sicht finden die in FLEX gemachten Erfahrungen zu wenig Berücksichtigung in dem Konzept.
Die derzeit zur Verfügung stehenden Materialien zur „Individuellen Lernstandsanalyse“ (IleA) sind sehr umfangreich und nicht für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Lernen anwendbar (zu hohes Anforderungsniveau). Trotz mehrfacher Nachfragen von Lehrkräften sind diese bis heute nicht digitalisiert, in der Bearbeitung veraltet und für die Lehrkräfte mit sehr hohem Arbeitsaufwand verbunden.
Die vom MBJS im Juni 2016 in Auftrag gegebenen und geförderten Forschungsprojekte in Leipzig (ILeA plus Deutsch - Erstellung, Erprobung und Normierung von Aufgaben zur lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung im Fach Deutsch in der Grundschule für das Land Brandenburg) und in Karlsruhe (für das Fach Mathematik) werden im August 2019 abgeschlossen sein und somit frühestens 2020 in Schulen einsetzbar. Was geschieht bis dahin?
Unserer Verband geht davon aus, dass sich auch die Schulen im Land Brandenburg an dem international erprobten und evaluierten „Response-to-Intervention“ (RTI) – Modell orientieren können, um eine Schule aufzubauen, in der alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen gebildet und erzogen werde. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen die Kernmerkmale Mehrebenenprävention, datenbasierte Entscheidungen, Lernfortschrittsdiagnostik und eine evidenzbasierte

[1] Die Feststellung „Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung bestätigen insgesamt die Anlage des Pilotprojektes (…)“ (vgl. S. 11 des Konzeptes) kann in diesem Sinne nicht als hinreichend angesehen werden. Ebenso erklärt sich nicht die Aussage auf S. 26 [„Kap. 2.5.3 Wissenschaftlicher Beirat Inklusive Bildung“] „ohne auf die sehr differenzierten Empfehlungen im Einzelnen eingehen zu können.“ Eben dieses wäre u.E. dringend nötig im Sinne des Auftrages des Landtages.
[2] Demzufolge sollten die in Kap. 1 [Einleitung, Absatz 3] verwendeten Begriffe (z.B. „inklusive Unterrichtsangebote“) überprüft werden. Die Fachwissenschaften differenzieren bereits zwischen „Inklusion“, „Integration“, „Inklusive Erziehung“, „gemeinsamer Unterricht“, „gemeinsames Lernen“ (z.B.).
[3] Der Begriff „Koordinierende Lehrkraft“ ist bereits belegt. Es sollte u.E. ein anderer Terminus verwendet werden, z.B. Koordinator gemeinsames Lernen (KGL).

Praxis. Ein stufenweiser Aufbau von Fördermaßnahmen auf mehreren Ebenen, der Einsatz evidenzbasierter Unterrichts- und Förderverfahren sowie eine datenbasierte Praxis als Grundlage für Förderentscheidungen sowie zur Beurteilung des Lernverlaufs der Kinder sind Bestandteil dieses Ansatzes. Damit wird zum einen auf eine frühzeitige Prävention bei Beeinträchtigungen bzw. Besonderheiten des schulischen Lernens und zum anderen auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule abgezielt. Diese alternative Form der Feststellung von Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen ist in unterrichtliche Maßnahmen integriert, so dass jeder Schüler davon in ausreichendem Maß profitieren kann. Diese Maßnahmen ermöglichen es den Lehrkräften, Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren.
Der RTI-Ansatz erscheint demnach als ein geeignetes Rahmenkonzept für die Umsetzung der durch die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen gesetzlich vorgeschriebenen inklusiven Schule.
Dieser Ansatz steht im Mittelpunkt der aktuellen inklusionspädagogisch orientierten Forschung und wurde in einem vierjährigen Projekt in Mecklenburg-Vorpommern wissenschaftlich erprobt und evaluiert (Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR).
Im Mittelpunkt des Rügener Inklusionsmodells steht die konkrete Veränderung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen. Für die Lehrkräfte werden sowohl konkrete Materialien zur Diagnostik vorgehalten als auch Maßnahmen zur Förderung ableitet: Und das auf 3 Niveaustufen für die Jahrgänge 1-4 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Das ist ein handhabbares Material!
Konkrete Hinweise für Veränderungen in der Gestaltung des Unterrichts und der prozessbegleitenden Diagnostik liegen demnach vor. Sie sollten zeitnah auf den Unterricht in der Sekundarstufe ausgedehnt werden. Das ist bislang zu wenig geschehen.
Wenn es weniger Feststellungsverfahren geben soll, um somit „Etikettierungen“ zu vermeiden, dann müssen den Lehrkräften Alternativen zur Diagnostik in die Hand gegeben werden. Genau darauf zielt der Response-to-Intervention-Ansatz ab! Darauf wurden die Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern systematisch vorbereitet.
Das Forschungspotential und die Expertise der Professuren für Inklusionspädagogik der Universität Potsdam, deren Inhalte sich dominant an Forschungsfragen zur prozessbegleitenden Diagnostik orientieren, sollte zur Entwicklung evidenzbasierter Materialien zeitnah einbezogen werden.
Hier stellt sich auch die Frage, warum die Wissenschaftler der Universität Potsdam bislang in diesen Prozess nicht kontinuierlich einbezogen wurden?

Zu 3. Ressourcenzuteilung (Kapitel 3.1.2,S.30 und 13.1, S.72ff.)

Der Vorschlag – einen Pool von 3,5 bzw. 4 LWS für 5% (angestrebt 6%) der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu stellen, berücksichtigt nicht, dass ca. 20% (szs. 59; S. 72) der Schülerinnen und Schüler (einbezogen auch die mit Teilleistungsstörungen und besonderen Begabungen) partiell und zeitlich begrenzt, einen besonderen Unterstützungsbedarf haben.
Aus den Angaben der Lehrkräfte in der PInG-Studie zu dem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Untersuchungsschulen wird deutlich, dass in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf hatten. Zusätzlich wurde bei 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet . In den untersuchten Schulen benötigten somit über 20 Prozent der Schüler besondere Unterstützungen.
Entsprechend des Mehrebenenmodells werden ca. 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf der Förderebene II eine fokussierte Intervention (15%) bzw. eine präventive Einzelfallhilfe (5%) erhalten. 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler erhalten einen evidenzbasierten Unterricht. Das heißt, dass unterrichtsimmanent für alle Schülerinnen und Schüler eine Lernstandsdiagnostik durchgeführt und danach entschieden wird, auf welcher Förderebene sich welches Kind befindet.
Die angedachte prozentuale Zuweisung von 5% (angestrebt 6%) berücksichtigt diese Erfahrungen und die Erkenntnisse aus internationalen wissenschaftlichen Untersuchungen nicht. Somit sind schon von Beginn an zu wenig Ressourcen für die individuelle Diagnostik und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf geplant!
Des Weiteren werden in Abhängigkeit vom Schul-

[4] *(siehe LISUM (2015): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“., S. 92)*

standort und von der Schulform unterschiedliche Ressourcen benötigt (in sozialen Brennpunkten werden mehr LWS benötigt als in Gymnasien!), da im Mittelpunkt des Konzepts Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen stehen.
Die in dem Pool angestrebten Lehrerwochenstunden bilden einerseits den tatsächlichen Bedarf nicht ab und lassen andererseits offen, ob und wie mit diesem Pool an den Schulen gearbeitet wird. Wie wird garantiert, dass die Lehrerwochenstunden den Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Unterstützungsbedarf tatsächlich zugutekommen und dass die Lehrkräfte die dafür benötigte Fachexpertise tatsächlich mitbringen? Da zu den Strukturen und den Handlungsfeldern der Pädagogen zu wenig ausgesagt wird, sind die Spielräume zu groß. Aus unserer Sicht sollten analog zu den FLEX-Klassen für jede Schulklasse im „Gemeinsamen Lernen" 5 LWS und ein Pool von 5 Teilungsstunden vorgehalten werden. Die Erfahrungen aus FLEX und dem Pilotprojekt zeigen, dass eine individuelle Förderung und Teilungsunterricht auf dieser Grundlage umsetzbar sind.
Voraussetzung dafür ist nicht nur ein engagiertes und qualifiziertes Personal. Die Rahmenbedingungen für eine engagierte und professionelle Arbeit müssen auch vorhanden sein!

Zu 4. Qualifikation der Lehrkräfte (Kapitel 10 Fachkräfteentwicklung)
Die eingangs getroffene Aussage „Insgesamt ist zu erwarten, dass die Personalgewinnung für die verschiedenen Vorhaben zur Umsetzung dieses Konzepts – wie schon bisher – anspruchsvoll sein kann. Dennoch wird davon ausgegangen, dass die Umsetzbarkeit der hier genannten Ziele dadurch nicht grundsätzlich in Frage steht. …Eine konkretisierbare Prognose ist derzeit nicht verfügbar. Daher wird bei fortbestehender Unsicherheit weiter davon ausgegangen, dass der Einstellungsbedarf grundsätzlich bedient werden kann" (s.S. 63). ist unhaltbar! (Kein seriöses Unternehmen würde auf dieser nicht berechenbaren Grundlage eine neue Methode oder ein neues Verfahren einführen!)
Im Schuljahr2015/16 unterrichteten 21 267 Lehrkräfte an Brandenburger Schulen, davon 1 718 an Förderschulen. 1673 sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte standen dem Land Brandenburg für den Unterricht an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht zur Verfügung. Diese Lehrkräfte sind für die individuelle Förderung von 16 014 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig, wovon annähernd die Hälfte der Schüler (8 767) in Förderschulen lernt.
Hinzu kommt, dass der Altersdurchschnitt der Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer bei ungefähr 50 Jahren liegt (Durchschnittsalter 2015/16 an den Förderschulen Lernen 52,3 Jahre – insgesamt an allen Schulen 49,4 Jahre). Über 55 Jahre alt sind an den Grundschulen 33,2 %, an den Gesamtschulen 31,6 %, an den Oberschulen 41,7 %, an den Gymnasien 32,9 % und an den Förderschulen 41,4% (Statistischer Bericht BI2-j/15, S.11). Der damit verbundene Ausstieg aus dem Beruf ist in den kommenden Jahren so hoch, dass Neueinstellungen dringend notwendig werden.
An den Förderschulen sind derzeit nur 55% der Lehrkräfte sonderpädagogisch qualifiziert. Der Bedarf ist schon jetzt auch an diesen Schulen nicht gedeckt. Die Vermutung, durch die Aufhebung von Förderschulangeboten, Sonderpädagogen aus diesen Schulen für das gemeinsame Lernen zu rekrutieren, ist anhand o.g. Zahlen nicht haltbar.
Um eine fachgerechte Ausstattung der Grund- und Oberschulen mit Sonderpädagogen zu gewährleisten, ist es dringend notwendig, grundständige und berufsbegleitende Studienangebote insbesondere für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen einzurichten bzw. zu erweitern.
Unser Verband unterbreitet den Vorschlag, die im Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetz vorgesehene Möglichkeit, eine Ausbildung im Lehramt für Förderpädagogik anzubieten, zu prüfen und zeitnah einzurichten.
Des Weiteren sollte die im Studienseminar Bernau angebotene Möglichkeit, das Lehramt für Sonderpädagogik zu erwerben, ausgebaut und bundesweit stärker beworben werden.
In dem Konzept sollte eine Ergänzung dahingehend vorgenommen werden, dass ein berufsbegleitendes Zertifikatsstudium zum nachträglichen Erwerb der Lehrbefähigung insbesondere in den sonderpädagogischen Fachrichtungen Förderschwerpunkt Sehen, Förderschwerpunkt Hören, Förderschwerpunkt körperlich motorischen Entwicklung und Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ausgebaut wird.
Das Studium soll auch interessierten Kolleginnen und Kollegen, die sich im Vorbereitungsdienst befinden, ermöglicht werden.
Die Universität Potsdam muss in die Erarbeitung und Durchführung der Fortbildungsangebote einbezogen werden.

5. Sonstige Anmerkungen:
Wie werden die Veränderungen in der Sonderpäda-

gogik-Verordnung berücksichtigt?
Um eine fachgerechte Ausstattung der Schulen zu garantieren, muss klar geregelt sein, wie und wann multiprofessionelle Teams zusammenarbeiten können. Mit welchem Stundenvolumen ist die koordinierende Lehrkraft an den Schulen eingesetzt? Ist sie Mitglied der erweiterten Schulleitung etc.?
Die Schulen, die sich zu einer Schule für „Gemeinsames Lernen" entwickeln wollen, sollen sich im November 2016 für dieses Vorhaben bewerben bzw. ihr Interesse bekunden. Die Schulen haben zu diesem Zeitpunkt aber weder eine inhaltliche noch eine personelle Unterstützung erhalten. Auf Seite 67 wird ausgesagt, dass die Schulen eine Basisfortbildung erhalten. Wie ist diese inhaltlich, zeitlich und vom Umfang her angedacht?
Das Konzept soll im November 2016 im Kabinett des Landtages beschlossen werden. Das passt zeitlich und inhaltlich nicht zusammen.
Der **Klassenrichtwert** für das gemeinsame Lernen wird auf 25 erhöht. Bislang war dieser Richtwert für den gemeinsamen Unterricht bei 23 Schülern. Welche Intention steht dahinter?
Der Klassenrichtwert sollte aus Sicht des Verbandes verlässlich und in der Sonderpädagogikverordnung verbindlich geregelt sein. Für das gemeinsame Lernen sollte er weiterhin bei 23 liegen.
Wird die neue SopV **alle** Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf berücksichtigen? Welche Rolle spielen dann darin Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsstörungen bzw. besonderen Begabungen?
Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf im Lernen: Es müssen konkrete Überlegungen dazu angestellt werden, wie die Stärken dieser Schülerinnen und Schüler, z.B. deren praktische Fähigkeiten in die Leistungsbewertung einfließen können. Um einen Hauptschulabschluss zu erlangen, müssen die Schüler den Bildungsgang wechseln. Gibt es Überlegungen, wie die Oberschulen in diesen Prozess einbezogen werden?
Wie wird das Förderprogramm „Initiative Sekundarstufe I – INISEK I" in dem Prozess berücksichtigt? (Förderung durch die EU mit 30 Mio €)
Zur Absicherung der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten, **Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung** und geistige Entwicklung sollen Schwerpunktschulen eingerichtet werden, die alle Schulabschlüsse vergeben können. Um eine qualifizierte pädagogische Arbeit dort leisten zu können, ist es dringend notwendig, in diesen Fachrichtungen eine berufsbegleitende Ausbildung zu installieren (siehe oben).
Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Unterricht **kranker Schülerinnen und Schüler** werden in diesem Konzept nicht berücksichtigt (S. 12/13). Die Anzahl dieser Schülerinnen und Schüler ist bundesweit in den vergangenen zehn Jahren ständig gestiegen und insbesondere im Kontext von psychischen Störungsbildern und einer besonderen Beschulung in temporären Lerngruppen zu berücksichtigen. In Brandenburg werden diese Kinder und Jugendlich in der Schulstatistik nicht erfasst. In der vom Ministerium für Umwelt, Gesundheit und Verbraucherschutz veröffentlichten Broschüre „Zur Situation chronisch kranker Kinder und Jugendlicher im Land Brandenburg von 2013 wird festgehalten, dass die Anzahl chronisch kranker Kinder in den vergangenen Jahren ständig gestiegen ist. 2011 wurden insgesamt 4.797 Brandenburger Kinder und Jugendliche (<18 Jahre) wegen einer chronischen Erkrankung stationär behandelt. Das sind 1,4 % aller Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren. Etwa drei Viertel (72 %) der chronischen Behandlungsfälle entfallen auf somatische und mehr als ein Viertel (28 %) auf psychische Erkrankungen.
Das muss insbesondere im Rahmen der gemeinsamen Beschulung Berücksichtigung finden!
Die Ausführungen zu den **Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten** (S.54) sind nicht hinreichend. Auch wenn das Brandenburgische Schulgesetz für diese Schülerinnen und Schüler keine besondere Schule vorsieht, was aus unserer Sicht durchaus richtig ist, so gibt es trotzdem diesen Förderbedarf. Wir weisen darauf hin, dass (auch) im Rahmen einer inklusiven Entwicklung Autismus als häufige Mehrfachbehinderung nicht immer anderen Förderschwerpunkten zugeordnet oder untergeordnet werden kann (z.B. dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung). Es müssen alle Aspekte einer, vielfach sehr komplexen, autistischen Störung berücksichtigt werden. Deshalb ist es unumgänglich, den Förderbedarf Autismus in der Gesetzgebung zu verankern werden.

Das Brandenburgische Schulgesetz und die Sonderpädagogik-Verordnung müssen so überarbeitet werden, dass sie mit den Ansprüchen aus dem Konzept „Gemeinsames Lernen" übereinstimmen!

Unser Verband unterbreitet dem MBJS den Vorschlag zur Bildung einer Arbeitsgruppe aus Vertretern des MBJS, des Verbandes Sonderpädagogik und der Universität Potsdam zur inhaltlichen Arbeit an o.g. Themenfeldern!

Dr. Karin Salzberg-Ludwig

Antwort des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport

von Dr. Thomas Drescher

LAND BRANDENBURG

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Der Staatssekretär

Heinrich-Mann-Allee 107
14473 Potsdam

Gesch-Z.: 32.6 - 52066 Ab03
Hausruf: (0331) 866 - 35 10
Fax: (0331) 866 - 35 13
Zentrale: (0331) 866 - 0
Internet: www.mbjs.brandenburg.de
thomas.drescher@mbjs.brandenburg.de

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport | Heinrich-Mann-Allee 107 | 14473 Potsdam

Verband Sonderpädagogik
Landesverband Brandenburg
Landesvorsitzende
Frau Dr. Karin Salzberg-Ludwig
Siemensstr. 1
1482 Potsdam

Potsdam, 30. November 2016

Sehr geehrte Damen und Herren,
sehr geehrte Frau Dr. Salzberg-Ludwig,

für Ihr Schreiben (E-Mail v. 24.Oktober 2016) möchte ich mich herzlich bedanken. Die Positionen des Verbandes Sonderpädagogik sind für uns von hoher Bedeutung. Sie konnten sich davon in den Gesprächen auf der Fachebene im Schulaufsichtsbereich Grund- und Förderschule bereits überzeugen. In diesem Rahmen haben Sie sich auch über den Charakter des Landeskonzeptes ausgetauscht, so dass Sie nicht erstaunt sein werden, dass in diesem allgemeinpolitischen Kontext manche, aus der Perspektive von Lehrkräften wünschenswerte fachliche Klarstellung so nicht erfolgen kann.

Ihre Anregungen zur Qualifizierung des in der Schule tätigen Personals haben wir zum Anlass einer nochmaligen Prüfung genommen. Im Ergebnis beabsichtigen wir insbesondere, auch für das sonstige pädagogische Personal gem. § 68 BbgSchulG künftig Fortbildung anzubieten und haben das auch so in den Entwurf für das Landeskonzept Gemeinsames Lernen in der Schule übernommen. Auch soll berufsbegleitend sonderpädagogische Fortbildung für Lehrkräfte in den so genannten 'kleinen' Förderschwerpunkten angeboten werden. Dazu werden wir zunächst den Bedarf ermitteln und unsere weiteren Planungen daran ausrichten.

Ihr weitergehender Vorschlag, sonderpädagogische Ausbildungsangebote auch bereits für Lehramtsstudierende anzubieten oder zu öffnen, für die dies nach der Studienordnung nicht vorgesehen ist, lässt sich leider nicht ohne Weiteres umsetzen. Im Wesentlichen spricht dagegen, dass die Verbleibsquote der Lehramtsstudierenden im Land Brandenburg nicht so hoch ist, dass die mit der Umsetzung

Ihres Vorschlages verbundenen erheblichen Mehrkosten für das Land einen hinreichenden zusätzlichen Effekt haben würden.

Weitere Einzelfragen sind mit Ihnen – wie oben erwähnt – auch bereits mündlich erörtert worden. Auf eine Wiederholung möchte ich an dieser Stelle verzichten. Insgesamt darf ich Ihnen für Ihre Stellungnahme noch einmal meinen ausdrücklichen Dank aussprechen.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Thomas Drescher

Fragen zum Konzept der Landesregierung „Gemeinsams Lernen in der Schule“

vom Landesvorstand Brandenburg

Diagnostik

Das FVV für die Förderschwerpunkte LES soll perspektivisch nicht mehr durchgeführt werden (s.S. 40). Sind die Stunden für prozessbegleitende Diagnostik in dem Pool enthalten? Wie wird der spezifische Förderbedarf (auch für SuS mit besonderem Unterstützungsbedarf) ermittelt?

Von wem wird eine systematische, fortlaufende und situationsangepasste Diagnostik und Förderung durchgeführt?

Wer führt die erweiterten diahnostischen Verfahren für SuS durch, die in temporären Lerngruppen lernen sollen?

Die vorgesehene Pool-Ausstattung (4 LWS für 6% der Schüler) steht neben der Zuordnung von LWS für SuS mit den Förderschwerpunkten KSeHG(A). Erhalten die Schulen mit dem Schwerpunkt „Gemeinsames Lernen“ zusätzliche LWS von Sonderpädagogen für die Diagnostik und Förderung dieser SuS?

Begründung: Aus unserer Sicht ist eine prozessbegleitende Diagnostik und Förderung sehr zu begrüßen. Dafür müssen ausgebildete Lehrkräfte in jeder Schule zur Verfügung stehen. Die in den FLEX-Klassen praktizierte förderdiagnostische Lernbeobachtung kann beispielgebend für diesen Prozess sein. Die Evaluation von FLEX hatte gezeigt, dass eine solche förderdiagnostsiche Begelitung erfolgreich ist, wenn die personellen und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen. An ieser Ausstattung (5 Stunden Sonderpädagoge pro Klasse und 5 Teilungsstunden) könnten sich die Schulen orientieren.

Ressourcenzuteilung

Der Vorschlag – einen Pool von 4 LWS für 6% der SuS zur Verfügung zu stellen, berücksichtigt nicht, dass ca. 20% (s.S. 59; S. 72) der Schülerinnen und Schüler (Teilleistungsstörungen, Hochbegabung) partiell und zeitlich begrenzt, einen besonderen Unterstützungsbedarf haben. In den PInG-Schulen hatten annähernd 10% der SuS einen besonderen Unterstützungsbedarf. Die angedachte prozentuale Zuweisung berücksichtigt diese Erfahrungen und die aus internationlen wissenschaftlichen Untersuchungen nicht. Somit sind schon von Beginn an zu wenig Ressourcen geplant!

Wie wird eine fachgerechte Ausstattung der Schulen mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften bzw. gut ausgebildeten Lehrkräften garantiert? Ist damit der klassisch ausgebildete Sonderpädagoge gemeint oder wer?

Begründung: Die Ausstattung der Förderschulen mit Sonderpädagogen liegt derzeit bei 55% (S. 20), Für die Ausstattung an allgemeinbildenden Schulen mit gemeinsamem Unterricht sind keine Zahlen in dem Konzept zu finden. Die Aussage, dass ein erheblicher Bedarf besteht ist sehr unkonkret (s.S. 21) und mit dem Blick auf die Altersstruktur der Sonderpädagogen im Land Brandenburg unbedingt zu hinterfragen. Die Ausstattung muss desweiteren regionale Unterschiede (z.B. im Hinblick auf soziale Zusammensetzung der Schülerschaft) berücksichtigen.

Zu Schülerinnen und Shülern mit besonderem Unterstützungsbedarf zählen auch fremdsprachige Kinder aus Flüchtlings- und Asylbewerberfamilien. Diese finden in dem Konzept zu wenig Berücksichtigung.

Fallbeispiel:

Wenn Eltern sich z.B. mit einem Kind „em-soz.“ entscheiden, dass Kind in einer Schule „Gemeinsames Lernen“ zu beschulen, anstatt eventuell in einer vorhandenen Schule mit dem FS „Emotionale & Soziale Entwicklung“, dann würde die Schule „Gemeinsames Lernen“ keine Förderstunden erhalten, dafür 6 % mit 4 LWS. (abzüglich 0,5 LWS als Reserve im Staatlichen Schulamt).

Das hat zur Folge, dass die Schulen, die noch nicht den Status „Gemeinsames Lernen“ haben, auf Stunden verzichten oder wieder vermehrt FAV-Anträge stellen, denn dafür bleiben die Stunden ja erhalten. Das wäre für die 15 Schulen im Barnim, die eine Sonderpädagogische Grundversorgung (SGV) machen, ein erheblicher Rückschritt!

Schulorganisation, Schulstruktur

Wie werden Schulen bei der konzeptionellen Vorbereitung unterstützt?

Begründung: Es sollen bereits im Herbst 2016 Bewerbungen für eine Schule für gemeinsames Lernen möglich sein, obwohl das Konzept noch nicht abschließend durch die Landesregierung verabaschiedet ist.

80 Schulen können sich jährlich dem Modell anschließen. Wer begleitet diesen Prozess wissenschaftlich?
Warum soll die Fortbildung erst nach der Entscheidung für diese Konzept stattfinden? (S.41)

Warum wird der Klassenrichtwert für den gemeinsamen Unterricht von bislang 23 auf 25 SuS angehoben?

Werden SuS, die in temporären Lerngruppen lernen, diagnostiziert? Warum sollen solche Lerngruppen nur für SuS mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eingerichtet werden? (S. 44 ff.)

Wird es im Schulgesetz eine Änderung im Hinblick auf SuS mit Autismus-Spektrums-Störungen geben? Die Kinder und Jugendlichen werden bislang im Brandenburger Schulgesetz nicht erwähnt.

Nach welchen Kriterien werden die veränderten Maßstäbe der Leistungsbewertung für den Förderschwerpunkt Lernen festgelegt? (s. 35) Wie kompatibel sind diese mit dem RLP? (indikatorenorientierte Zeugnisse??) (4.1.3) (S. 41)

Wird die neue SopV alle SuS mit besonderem Unterstützungsbedarf berücksichtigen? Welche Rolle spielen dann darin SuS mit Teilleistungsstörungen bzw. besonderen Begabungen?

Welche Sus werden mit dem veränderten Schulabschluss – neuer Bildungsgang der Sek. I zum Erlangen der Berufsbildungsreife bzw. eines Hauptschulabschlusses – angesprochen? (Bislang stimmt die Formulierung nicht mit dem RLP überein) (S. 44/47)
Warum soll dieser Abschluss nur an Schulen mit gemeinsamem Unterricht und nicht auch an Förderschulen angeboten werden? Das widerspricht dem Gleichstellungsgrundsatz.

Qualifikation des pädagogischen Personals

Welche Maßnahmen sind für die Schulen im Sekundarstufenbereich vorgesehen?

Derzeit werden an der Universität Potsdam Primarstufenlehrer mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik ausgebildet. Im Sekundarstufenbereich erwerben die zukünftigen Lehrkräfte im erziehungswissenschaftlichen Bereich ein Überblickswissen, was den Anforderungen und Ansprüchen an die Diagnostik und Förderung von SuS mit besonderem Förderbedarf nicht gerecht wird.

Landesvorstand Brandenburg

Konzept zum Antrag auf Projektförderung durch MBJS und MASF für das Modellprojekt: Modellregion für die systemübergreifende Unterstützung und Beratung bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Landkreis MOL

Märkische Beratungs- und Unterstützungsstelle

1. Kurzdarstellung

Entstehen soll die „Märkische Beratungs- und Unterstützungsstelle“ (MäBuS) als Beratungsstelle für Fachkräfte und erste niedrigschwellige Anlaufstelle für Eltern/Sorgeberechtigte von Kindern und Jugendlichen mit Förder- und Unterstützungsbedarf.
An der Umsetzung von inklusiver Bildung von jungen Menschen sind neben den jungen Menschen und ihren Familien vor allem vier Systeme beteiligt – Bildung, Gesundheit, Soziales und Jugend. Sie sind die Kostenträger für verschiedene Leistungen zur Förderung der Kinder und Jugendlichen und z.T. auch ihrer Familien.

Das Projekt zielt auf die Erprobung des Prinzips „Hilfen aus einer Hand“. Es geht davon aus, dass eine systematische Abstimmung zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Verwaltungsbereichen der o.g. Systeme lange Bearbeitungswege und hohe, manchmal unnötige Aufwände bei allen Beteiligten vermeiden kann. Dies führt, so die Ausgangshypothese, zu Synergieeffekten und einer Einsparung von Ressourcen rund um Antragstellung, Diagnostik und Leistungsgewährung.
Vor allem aber werden qualitative Verbesserungen der Hilfen für junge Menschen im Sinne einer ganzheitlicheren Förderung und damit deren erhöhte Wirksam-

keit erwartet. Kinder und Jugendliche, ihre Sorgeberechtigten und Fachkräfte, die pädagogisch oder Hilfe leistend am Kind bzw. in der Leistungsgewährung tätig sind, sollen Entlastung erfahren.
Von der frühen Bildung in der Kita, in der Schule bis zum Berufseintritt sollen Hilfen bedarfsgerechter und aufeinander abgestimmt angeboten werden können. Ermöglicht wird dies durch eine Anlaufstelle für unterschiedliche Unterstützungsleistungen sowie deren Abstimmung und Koordination in multiprofessionellen Fallteams unter einem Dach, dem MäBuS. Langfristig soll in allen vier Sozialräumen des Landkreises ein MäBuS entstehen, erprobt werden soll es in einem ländlich geprägten Sozialraum des Landkreises.

2. Bedarfsbeschreibung

Gemeinsame Ziele aller an Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen beteiligten Menschen sind gelingende Bildung und das Einmünden in eine selbstbestimmte Lebensführung unabhängig von öffentlicher Alimentierung.
Die individuellen Voraussetzungen und Chancen dafür sind sehr verschieden. Um inklusive Bildungsangebote ausbauen zu können, werden Stützsysteme gebraucht, die bei Bedarf über die biographische Lebensspanne von der Kita bis zum Eintritt in den Beruf reichen. Die Arbeitsgruppenmitglieder, die im Auftrag der Steuerungsgruppe Inklusion MOL dieses Konzept erarbeitet haben kommen aus allen an Bildung beteiligten Bereichen. Verwaltungsfachleute aus den Systemen Schule, Jugend, Gesundheit und Soziales, Bildungspolitiker aus dem Landkreis, Schulleiterinnen von öffentlichen und freien Förderschulen, eine Schulpsychologin, Vertreter*innen der Schulaufsicht, der Handwerkskammer, der Agentur für Arbeit und freien Trägern der Jugendhilfe haben ihre Kompetenzen in einen abgestimmten Arbeitsprozess eingebracht und dieses Konzept entwickelt.

Nach den Erfahrungen der Arbeitsgruppen und der Steuerungsgruppe sind die Unterstützungsbedarfe außerordentlich vielfältig in Art, Umfang und Dauer. Beispiele sind verschiedene Formen der Frühförderung, Eingliederungshilfen, sonderpädagogische Förderung,
gesundheitliche Unterstützung oder Begabtenförderung. Die Unterstützungsleistungen werden aus verschiedenen Leistungssystemen heraus erbracht. Das erfordert die Abstimmung zwischen den Verantwortlichen in den Systemen, auch auf der Arbeitsebene.
Dass die Arbeit in der Fachpraxis noch weitgehend in den Grenzen der Säulen der Hilfe- und Unterstützungssysteme verbleibt, ist fehlenden Strukturen der systemübergreifenden Zusammenarbeit geschuldet. Die Notwendigkeit zur Kooperation zwischen den Systemen scheint auf der Hand zu liegen, bleibt in der Praxis jedoch bislang überwiegend der Erkenntnis und Initiative Einzelner überlassen. Für systematische Abstimmungsprozesse müssen Strukturen entwickelt werden, Arbeitsaufträge definiert, zeitliche und sachliche Ressourcen bereitgestellt werden. Im Landkreis Märkisch-Oderland lernt bereits beinahe die Hälfte der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förder- und Unterstützungsbedarf im gemeinsamen Unterricht (46 Prozent zum 31.12.2013)[1], davon etwa ein Drittel an Grundschulen.
Um diese positive Entwicklung fortsetzen zu können, brauchen die Betroffenen, ihre Sorgeberechtigten sowie die pädagogischen und Hilfe leistenden Fachkräfte Unterstützungsangebote, die eine bessere Koordinierung von Leistungen, die weitere Professionalisierung der Fachkräfte ermöglichen sowie zu einer systemübergreifenden Abstimmung zwischen den Leistungsträgern führen.

Bedarf zur Information und Beratung von Sorgeberechtigten

Das hochausdifferenzierte und weitgehend auf Individualrecht basierende Leistungs- und Unterstützungssystem für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf begründet einerseits eine Reihe von Ansprüchen für die Betroffenen und ihre Sorgeberechtigten. Andererseits führt es zu aufwendigen und oft langwierigen Prüfungen bei den Leistungsträgern in Bezug auf ihre Verantwortlichkeit zur Leistungsgewährung. Aus Gesprächen mit Eltern ist bekannt, dass die Gewährung Leistungen teilweise mehrere Monate in Anspruch nimmt, was für alle Beteiligten, einschließlich der Fachkräfte in den Bildungseinrichtungen eine hohe Belastung darstellt.
Es gibt eine Reihe von Unterstützungsleistungen, die jedoch meistens individuell beantragt werden müssen. Kinder und Jugendliche sind dabei darauf angewiesen, dass ihre Sorgeberechtigten entsprechende Anträge stellen. Die Gründe für ausbleibende Unterstützungsanträge sind vielfältig.
Einige unvollständige Beispiele sollen die Problemstellung verdeutlichen:

- Eltern sind nicht informiert über ihre Ansprüche.
  Die Vielzahl unterschiedlicher Ansprüche und Leistungen, Leistungsträger aus verschiedenen Syste-

[1] *Ist-Standsanalyse der Steuerungsgruppe Inklusion MOL zum 31.12.2013, S. 13*

men, Verfahrensabläufe oder Leistungsanbieter erschwert die Orientierung und das Erschließen adäquater Unterstützungsleistungen.
- Einige Eltern wollen bestimmte Anträge nicht stellen, weil sie z. B. die Begutachtung durch einen Psychiater erfordern.
- Eltern sind aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage, Anträge auf Unterstützung zu einer angemessenen Bildung zu stellen.

Kinder- und Jugendliche haben Anspruch auf Unterstützungsleistungen für eine angemessene Bildung. Dazu brauchen Sorgeberechtigte entsprechende Beratung und niedrigschwellige Anlaufstellen.
Informations- und Fortbildungsbedarf der Fachkräfte
Neben der individuellen Ebene der Leistungsgewährung und Inanspruchnahme brauchen Fachkräfte, die pädagogisch oder hilfeleistend integrativ in Bildungseinrichtungen tätig sind Beratung und Unterstützung bei der weiteren Professionalisierung ihrer Arbeit. Fachkräfte sind noch nicht genügend und vor allem nicht systematisch über das breite und oft undurchsichtig erscheinende Hilfe- und Unterstützungssystem für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf informiert. Als erste Ansprechpartner für Sorgeberechtigte brauchen sie Beratung und Fortbildung, um ihre Informations- und Beratungsaufgabe kompetent wahrnehmen zu können. Abstimmung der Leistungsträger zum Förder- und Unterstützungsbedarf Für eine erfolgreiche Förderung von Kindern und Jugendlichen in Kindertagesstätten sowie Grund-und weiterführenden allgemeinbildenden Schulen braucht es in verschiedenen Fällen neben dem regulären Förderangebot der Erzieher*innen, Lehrkräfte und externe Partner (beim Ganztagsangebot und in den Kitas) eine zusätzliche Unterstützungsleistung. Diese Unterstützungsleistung kann sich beispielsweise beziehen auf:
- sonderpädagogische Förderung in Kitas und Schulen
- sozialpädagogische Unterstützung in den Schulen oder Kindertageseinrichtungen
- medizinische Hilfe bei (chronischen) Krankheiten oder Reha-Maßnahmen
- therapeutische Unterstützung (Logopädie, Ergotherapie, Psychotherapie) im Rahmen der Heilmittelrichtlinie
- Unterstützung im Rahmen der Gewährleistung einer angemessenen frühen Bildung und Schulbildung für Kinder und Jugendliche mit körperlicher- oder geistiger Behinderung nach dem Sozialgesetz buch XII
- Unterstützung im Rahmen der Gewährleistung einer angemessenen frühen Bildung und Schulbildung für Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung oder Kinder und Jugendliche, die von seelischen Behinderung bedroht sind, nach dem Sozialgesetzbuch VIII
- Einzelfallhilfe im Rahmen der Hilfen zur Erziehung nach dem Sozialgesetzbuch VIII
- Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer besonderen Begabung bzw. Hochbegabung
- Integration und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien, die aus anderen Ländern ihre Zuflucht in Deutschland gesucht haben und die deutsche Sprache nicht sprechen, mit dieser Einschränkung jedoch in das Bildungssystem aufgenommen werden sollten.

In der Praxis führt die Feststellung und die Beantragung der geeigneten Unterstützung für Kinder oder Jugendliche zu Abstimmungsschwierigkeiten, denn die o.g. Unterstützungsleistungen sind in unterschiedlichen Leistungssystemen verortet und ihr Bedarf wird von unterschiedlichen Personen und Institutionen festgestellt.
Es bedarf einer Abstimmung über:
- die Art und den Umfang der Unterstützungsleistungen
- die Folgen dieser Leistungsgewährung für die Fachkarbeit in den betroffenen Systeme
- den Förderort, an dem die betreffenden Kinder und Jugendlichen diese Unterstützungsleistung erhalten soll
- die Anwendung der für diesen Zweck erlassenen Richtlinien und Verordnungen.

Wenn diese Abstimmung nicht erfolgen kann, führt das für die Betroffen und ihre Familien, für die Fachkräfte vor Ort und für die betroffenen Leistungserbringer zu einer erheblichen Belastung:
- Eltern werden in der Antragsstellung zwischen den Ämtern hin- und hergeschickt, weil die Feststellung der Zuständigkeit sich nicht eindeutig klären lässt (s. g. Verschiebebahnhof-Problematik).
- Kinder und Jugendliche mit einer Mehrfachbehinderung werden nicht eindeutig in einem Personen kreis verortet und müssen sich mehrmals vorstellen bzw. diagnostizieren lassen.
- Einrichtungsleitungen (Kita und Schule) und Fachkräfte werden mit einer Vielzahl von Leistungserbringern in den Einrichtungen bzw. Gruppen konfrontiert.
- Die Anzahl der Anträge ist durch die sozialgesellschaftlichen Entwicklungen (soziale Differenzierung, steigender Integrationsbedarf von asylsuchen den Familien) stark gestiegen.
- Leistungserbringer sind durch die Anforderungen aus den unterschiedlichen Systemen überfordert und können den Anforderungsprofilen, die ressortü-

bergreifend gestellt werden, nicht entsprechen.
- Kinder mit Hochbegabung werden nicht fachgerecht diagnostiziert und können z.T. nicht angemessen gefördert werden.

Daraus resultieren derzeit teilweise hohe Reibungsverluste, denen mit dem geplanten Vorhaben entgegengewirkt werden soll.
Das MäBuS soll eine schnelle und unkomplizierte Anlaufstelle für alle an der Betreuung und Begleitung dieser Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Sie benötigen Orientierung und Unterstützung im "Dschungel der Anträge und Hilfen".
Vieles ist vorhanden – es soll gebündelt werden und die Ressourcen effektiver genutzt werden.

3. Ausgangslage und bisherige Aktivitäten im Landkreis

Die Mitglieder des Kreistages Märkisch-Oderland haben im November 2011 einen Beschluss zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich verabschiedet. Dieser Beschluss umfasst die konstruktive Umwandlung der bestehenden kreisgeleiteten Förderschulen in Förderzentren. Damit verbunden ist die Weiterentwicklung der Schulen zu Kompetenzzentren mit einem stark präventiven Arbeitsschwerpunkt zur Unterstützung der Arbeit in den allgemeinbildenden Schulen[2].

Ziel ist es, auf den Behindertenpolitischen Maßnahmenplan des Landes Brandenburg angemessen reagieren zu können und auf die vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport angekündigte Novellierung des Schulgesetzes vorbereitet zu sein. Landespolitisch gewollt ist ein schrittweises Auslaufen der Förderschulen mit den Schwerpunkten „Lernen", „Emotionale und soziale Entwicklung" und „Sprache".
Für die Umsetzung des Kreistagsbeschlusses wurde eine „Steuergruppe Inklusion" gegründet. Die Steuergruppe hat den Auftrag, den Prozess der Umgestaltung der Förderschulen „Lernen" sowie „Emotionale und soziale Entwicklung" zu regionalen Förder- und Beratungszentren zur Unterstützung der Grund- und Oberschulen bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention Art. 24 (Inklusive Bildung) zu initiieren, zu begleiten und dafür flächendeckend Strukturen zu schaffen.
Für den Prozess wurden folgende Hauptziele festgelegt:
1. Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen werden optimal in den Grund- und allgemeinbildenden weiterführenden Schulen unter Berücksichtigung der fachlichen Standards gefördert.
2. Schülerinnen und Schüler, die an der Regelschule nicht durchgehend ausreichend gefördert werden können, erhalten die Möglichkeit einer temporären Förderung durch die Förderschulen / Förderzentren.
3. Eltern und betroffene Kinder und Jugendliche haben ein individuelles Recht auf Beratung, Unterstützung und die Wahl des Förderortes.

Für die Umsetzung der Ziele wurden Arbeitsgruppen gebildet. Die Mitarbeit wurde für alle interessierten Fachkräfte, Eltern und Betroffene geöffnet.
Nach der Entwicklung des Konzeptes der „Hilfe aus einer Hand" in einer Beratungs- und Unterstützungsstelle, gestützt auf die Ist-Stands-Analyse der Bildungslandschaft im Landkreis, ist nun die modellhafte Prüfung des Konzeptes beabsichtigt. Diese Prüfung in Form einer Modellregion für die Wirkung einer „Märkische Beratungs- und Unterstützungsstelle" sollte durch eine Projektförderung unterstützt werden. Diese Projektförderung wird beim Land Brandenburg beantragt.
Die Arbeitsgruppen der Steuerungsgruppe Inklusion im Landkreis Märkisch-Oderland haben ein Modell entwickelt, in dem die Abstimmung zwischen den Leistungsträgern und den Fachkräften, die für die Unterstützungsleistung für Kinder und Jugendliche und ihre Familien zuständig sind, systematischer werden soll.

4. Modellvorhaben „Märkische Beratungs- und Unterstützungsstelle"

4.1. Ziele

Inhalt des Modellvorhabens ist die Erprobung des Modells der Märkischen Beratungs- und unterstützungsstelle mit den folgenden Kernzielen.

Kinder- und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf erhalten Förder- und Unterstützungsleistungen zu einer angemessenen Bildung adäquater und passgerechter.

Sorgeberechtigte sind über Hilfe- und Unterstützungsleistungen informiert und werden in ihrer Kompetenz bei Unterstützung Ihrer Kinder und Jugendlichen gestärkt.

Fachkräfte kennen Unterstützungsleistungen und Verfahren anderer Systeme und wurden in ihrer Kompetenz zur inklusiven Bildung gestärkt.

Strukturen zur systemübergreifenden Abstimmung

[2] *Beschlussvorlage Nr. 2011/KT/354 und 2011/KT/382*

bei der Gewährung von Unterstützungsleistungen am Förderstandort wurden entwickelt und erprobt.

Betroffene und Beteiligte erfahren Entlastung durch Information, Beratung und Abstimmung und können sich verstärkt ihre Kernaufgaben widmen.

Die Zielstellungen beziehen sich jeweils auf die im Rahmen des Modellvorhabens bearbeitbaren Fälle an einem noch festzulegenden Projektstandort.

4.2. Zielgruppe

Das Projekt richtet sich an:

- Kinder und Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf in allen Bereichen und ihre Eltern/ Sorgeberechtigten, die für die Beantragung von Unterstützungsleistungen zur Gewährleistung einer angemessenen Förderung in den Kitas, Grund- und weiterführenden allgemeinbildenden Schulen bzw. Horteinrichtungen eine Beratung wünschen;
- pädagogische Fachkräfte, die für die Förderung von Kindern und Jugendlichen einer Expertise bzw. Beratung, Fortbildung oder Training bedürfen;
- sonstiges pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal, das für die Förderung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen einer Expertise bzw. Beratung bedürfen;
- Fachkräfte aus der kommunalen Verwaltung, die einer Abstimmung oder Beratung in Bezug auf die Leistungsgewährung bzw. -abrechnung bedürfen.

4.3. Fördergegenstand und Projektkonzeption

Einrichtung einer Koordinierungsstelle Die Projektförderung wird für die modellhafte Gestaltung und Koordinierung der „Märkischen Beratungs- und Unterstützungsstelle“ für Kinder und Jugendliche, ihre Familien, Fachkräfte und Begleitende zur Unterstützung einer angemessenen Bildung und eines erfolgreichen Bildungsweges beantragt.

Die Beratungs- und Unterstützungsstelle soll systemübergreifend Beratung für Eltern, Betroffene, pädagogisches Personal und Fachkräfte aus der Verwaltung anbieten, damit eine erfolgreiche Förderung von Kindern und Jugendlichen in den Schulen und Kindertageseinrichtungen in Märkisch-Oderland gewährleistet werden kann.

Die Projektförderung soll die praktische Umsetzung des Modells im Landkreis Märkisch-Oderland prüfen:

- Strukturen für eine systemübergreifende Abstimmung für die Gewährung von Unterstützungsleistungen am Förderstandort erproben,
- Erfolgreiche Abstimmungsprozesse und Schnittstellen zwischen den Leistungssystemen unter den bestehenden gesetzlichen Rahmenbedingungen entwickeln und prüfen,
- Ein Modell der Entlastung aller an der inklusiven Bildung und Erziehung beteiligten Akteure und Betroffenen weiter entwickeln,
- Beratungsbedarfe von Betroffen und ihren Familien, Fachkräften an den Förderstandorten und Verwaltungsfachkräften identifizieren und wenn möglich, entsprechende Angebote entwickeln,

Fallkoordinierung / Fallmanagement

Nach dem Prinzip „Hilfen aus einer Hand“ erhalten Betroffene und ihre Familien für die Erstberatung einen ***festen Ansprechpartner***, unabhängig von der Feststellung des zuständigen Amtes. Die Weiterleitung des Antrags an die richtige Leistungsstelle erfolgt innerhalb des MäBuS.

So soll das Modell auch die Überbelastung der Antragsstellenden lindern, in dem die Antragsstellenden einen Ansprechpartner bekommen, der als ***„Koordinator[3]“*** des Antrags die Verantwortung für die weitere ***systemübergreifende Abstimmung*** übernimmt.

Systemübergreifende Fallteams und Fallbesprechungen Der „Koordinator“ ist verantwortlich für die Fall-Aufnahme mit Antragstellenden. Er beruft ein systemübergreifendes Fallteam ein. Dieses Fallteam entscheidet über die Personenkreiszuweisung (welches für die Behandlung des Antrags in erster Linie zuständig ist) und über das weitere Diagnoseverfahren. Um die Abstimmung zu erleichtern und qualitativ zu verbessern, werden systemübergreifende Fallbesprechungen durchgeführt. Zum Fallteam gehören u.a.:

- Jugendhilfe / ASD bzw. Eingliederungshilfe
- Sozialhilfe / Leistungsgewährung §53 ff
- Fachaufsicht Kita / Schule
- Schulgesundheitlicher Dienst
- ein/e Sonderpädagoge/in der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle
- am Standort tätige Therapeut/innen
- eine Vertretung der Frühförderung beim Übergang Kita-Grundschule
- ein/e Berufsberater/in beim Übergang Schule–Berufsausbildung
- Integrationsbeauftragte des Landkreises, wenn es die Integration von Kindern und Jugendlichen aus Familien von Asylsuchenden betrifft

[3] *Die Bezeichnung „Koordinator“ ist für die Leserlichkeit in der männlichen Form dargestellt. Die Funktion ist nicht genderspezifisch: Der Koordinator kann sowohl eine männliche als auch eine weibliche Person sein.*

- Handwerkskammern
- Hochbegabtenberatung
- IHK
- Sozialpädagogische Förder- u. Beratungsstelle
- Erziehungs- u. Familienberatungsstelle des Land kreises Märkisch-Oderland
- Schulpsychologe (Zuständigkeit Land)
- Netzwerk Frühe Hilfen
- Kooperation Jugendberufsagentur
- Frühförderung
- Jugendhilfeplanung
- Kooperation mit der/ dem Integrationsbeauftragten
- enge Zusammenarbeit mit dem Türöffner Netzwerk

Abstimmung über Anträge auf Unterstützungsleistungen. Die Mitarbeitenden des Fallteams sind in ihren eigenen Systemen verortet und stimmen sich regelmäßig über Anträge für Unterstützungsleistungen ab. Hierzu kommen sie in regelmäßigen Abständen in der „Märkischen Beratungs- und Unterstützungsstelle“ (MäBuS) zusammen. Die Koordination hat über die Mitglieder des Fallteams einen direkten Kontakt zu den Leistungssystemen.
Die Koordination begleitet die Umsetzung der im Fallteam festgelegten Unterstützungsmaßnahmen im Sinne eines Controllings und übernimmt damit neben der Organisation von Fallteams und Fallbesprechungen auch das Fallmanagement.
Die Zusammenarbeit erfolgt auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung mit den beteiligten Organisationen und Institutionen. Das MäBuS darüber hinaus mit bestehenden fachbezogenen Netzwerken zusammen.
Weiterhin erhalten pädagogische Fachkräfte im MäBuS Beratung und Information über Unterstützungs- und Fortbildungsangebote am Themenfeld inklusives Aufwachsen.
In der Region bestehen ein Netzwerk frühkindliche Bildung, eine Jugendberufsagentur, das Netzwerk des europäischen Förderprogramms „Türöffner“. Die Einbindung bestehender Netzwerke in die Arbeit des MäBuS und der Fallteams ist ebenfalls Aufgabe der Koordination.
Das „MäBuS“ ist ebenso die erste Anlaufstelle für Betroffene und ihre Familien. Die Beratungsstelle sollte für Eltern niedrigschwellig zu erreichen sein und bietet neben der Antragsberatung mehrere Beratungs- und Unterstützungsleistungen an.

4.4. Förderort

Die „Märkische Beratungs- und Unterstützungsstelle“ soll modellhaft in einem der vier Sozialräume des Landkreises Märkisch-Oderland verortet werden. Die Standortbestimmung wird gemeinsam mit der Projektgruppe, dem Landkreis und dem Fördergeber vorgenommen. Wichtige Kriterien für die Standortbestimmung sind eine niedrigschwellige / barrierefreie und gute Erreichbarkeit, eine Anbindung an Bildungseinrichtungen (Nähe zu Schulen und Kindertageseinrichtungen) und wirtschaftliche Miet- und Nebenkostenbedingungen sein.
Festgelegt ist Seelow als modellhafter Standort . Gute Bedingungen für die Umsetzung sind in der Immobilie der Förderschule Seelow gegeben. Bei erfolgreicher Umsetzung und Evaluation des Projektes kann in einem nächsten Schritt das Angebot eines MäBuS an weiteren Standorten, orientiert an den Sozialräumen des Landkreises, realisiert werden.

4.5. Zeitraum

Der Antrag auf Projektförderung bezieht sich auf den Zeitraum 01.08.2016 bis 31.07.2018.
Die Angebote sollen modellhaft ab dem Schuljahr 2016/2017 bis zum Ende des Schuljahres 2017/2018 angeboten werden. In diesem Zeitraum ist einerseits die Unterstützung während eines gesamten Schuljahres mit allen zu durchlaufenden Bildungsanforderungen zu prüfen und mit dem Folgejahr zu vergleichen. Gleichzeitig ist aber auch die Unterstützung des Übergangs zwischen den Schuljahren und damit verbunden der mögliche Übergang zwischen zwei Bildungsstufen modellhaft zu prüfen und mit dem Vorjahr zu vergleichen.

4.6. Externe Begleitung

Wissenschaftliche Begleitforschung und Evaluation Angedacht ist eine wissenschaftliche Begleitforschung von einem Institut, welches Praxisforschung zum Thema systemübergreifende Kooperation im Bildungsbereich bzw. Bildungsmanagement betreibt.
Durch eine wissenschaftliche Praxisforschung und Evaluation sollten die Wirksamkeit des Vorhabens auf die intendierten Ziele sowie die Wirkfaktoren erforscht werden.
Fragestellungen an die Praxisforschung können vorbehaltlich der Entwicklung von Erfolgskriterien im Projekt sowie des Evaluationsdesigns wie folgt lauten:

- Wie wirkt sich die Fallkoordination auf qualitätsgerechte Umsetzung von Förder- und Unterstützungsleistungen betroffener Kinder- und Jugendlicher am Förderstandort aus?
- Welche Strukturen der systemübergreifenden Abstimmung erweisen sich als erfolgreich im Sinne der Zielerreichung?
- Wie tragen die entwickelten Abstimmungsprozesse an den Schnittstellen zwischen den Leistungssystemen unter den bestehenden gesetzlichen Rahmen bedingungen zur Bündelung von Ressourcen bei und führen sie zu einem effizienteren Ressourcen

einsatz?
- Kann die prognostizierte Entlastung von Betroffenen, Familien, Fachkräften (an den Förderstandorten und in der Verwaltung) belastbar verifiziert werden?
- Welche Unterstützungsleistungen für Fachkräfte erweisen sich als Wirkungsvoll im Sinne der Qualitätsentwicklung von Förder- und Unterstützungsleistungen?
- Korrespondieren die entwickelten Angebote dem tatsächlichen Bedarf der verschiedenen Zielgruppen (Betroffen und Fachkräfte)?
- Welche Wirkfaktoren im Sinne der Zielerreichung können definiert werden?

Prozessbegleitung und -dokumentation, Transfer

Der Gesamtprozess des Modellprojektes soll in der Entwicklung der Prozessschritte durch die Steuergruppe Inklusion begleitet werden.

Zu Fragen der systemübergreifenden Kooperation ist eine Strategieberatung und Prozessbegleitung durch die kobra.net, Kooperation in Brandenburg, gemeinnützige GmbH vorgesehen. kobra.net hat die Steuergruppe Inklusion und ausgewählte Arbeitsgruppen seit November 2011 moderiert und fachlich begleitet. Darüber hinaus erfolgte die Erstellung der Ist-Stands-Analyse im Landkreis unter Leitung von kobra.net. Neben diesem Einblick in die Entwicklungen im Landkreis und den gewachsenen Arbeitsbeziehungen zu den am Prozess Beteiligten verfügt kobra.net über Expertise in der Initiierung, Beratung und Qualifizierung von systemübergreifenden Kooperationsprozessen und im Rahmen der Kooperationsstelle inklusives Aufwachsen über umfängliches know-how zum Thema sowie über Erfahrungswissen aus der Begleitung anderer Regionen. Diese Kompetenzen würden einerseits die Umsetzung des Modellvorhabens im MOL unterstützen und könnten andererseits einen Transfer der Ergebnisse im Land Brandenburg befördern.

Die Prozessbegleitung verfolgt folgende Zielstellungen:
1. Unterstützung der nachhaltigen Implementierung erfolgreicher Projektergebnisse in der Modellregion.
2. Unterstützung der Umsetzung der Gesamtstrategie der kommunalen Kooperation.
3. Identifizierung und Veröffentlichung von transferfähigen Ergebnissen zur Verbreitung im Land Brandenburg.

Folgende Leistungen können im Rahmen der Prozessbegleitung erbracht werden:
- Aufbereitung von anonymisierten Projektergebnissen von der Fallebene zu verallgemeinerbaren Aussagen für den Erfahrungstransfer.
- Beratung der Fallkoordination und der Fallteams zur systematischen und systemübergreifenden Kooperation mit regionalen Akteuren
- Moderation der Beratungen des Beirates zum Projekt sowie von Beratungen zur Zwischenauswertung mit Vertretern und Vertreterinnen aller beteiligten Systeme.
- Auswertung und Dokumentation aller wesentliche Prozessschritte mit dem Focus auf die systemübergreifende Kooperation auf der Steuerungsebene (Landesschulagentur, Jugendamt, Sozialamt, Schulverwaltungsamt, Gesundheitssystem)
- Strategische Beratung der beteiligten Kommunen bei der Entwicklung einer Gesamtstrategie des Prozesses zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems in den beteiligten Kommunen sowie
- Entwicklung von Schritten zur nachhaltigen Implementierung von erfolgreichen Projektergebnissen in Form von Handlungsempfehlungen für Land und Kommunen.

Daneben kann eine externe Prozessbegleitung folgenden für den Erfolg eines Kooperationsprojektes wesentlichen Zusatznutzen leisten.

Der Erfolg des Projektes stützt sich auf eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure mit vielfältigen Interessen- und Bedarfslagen. Ressourcen- und Interessenkonflikte sind zwangsläufig zu erwarten, die nur in dialogischen Aushandlungsprozessen zu bewältigen sind. Die Prozessbegleitung nimmt gegenüber allen Akteuren eine allparteiliche Haltung ein. Damit steht dem Vorhaben auch ein vermittelndes Potenzial zur Verfügung, als förderliche Bedingung zum Gelingen der notwendigen
systemübergreifenden Kooperationsbeziehungen.

4.7. Personalbedarf

Für die Modellphase sind personelle Ressourcen mit folgenden Anforderungsprofilen zu Beginn des II. Quartals 2016, für zunächst 3 Jahre, am Standort Seelow geplant:

Koordinator für die Märkische Beratungs- und Unterstützungsstelle:

Aufbau und Entwicklung dieser Märkischen Beratungs- und Unterstützungsstelle
Entwicklung der Kooperation der einzelnen Schnittstellen untereinander und deren Vernetzung
Anforderungsprofil:
- einschlägige abgeschlossene Hochschulausbildung (bspw. Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaften, Psychologie, Sozialmanagement) oder vergleichbare Arbeitserfahrung
- Fundierte Kenntnisse über die gesetzlichen Rahmen

bedingungen der integrativen bzw. inklusiven Bildung und Erziehung im Land Brandenburg (Bbg SchuG, SGB V, VIII, IX, X, und XII, KitaG, Verwaltungsverordnungen und Richtlinien aus den Bereichen Soziales, Jugend und Schule)
- Fundierte Kenntnisse über die Verwaltungsstrukturen einer Kreisverwaltung
- Ausgeprägte kommunikative Kompetenz
- Sicheres Auftreten und Souveränität bei Präsentationen, Moderationen, Beratungen, Fallbesprechungen
- Organisatorische Fähigkeiten
- Erfahrener Umgang mit MS Programmen (Word, Excel, Powerpoint, Outlook)

Vergütung: TVDL EG 11, Vollzeit

5. Finanzplan

Die Ausgaben für das Modellvorhaben betreffen sowohl die Personalausgaben als auch die Sachausgaben, die für die Projektlaufzeit für eine nachhaltige und wirtschaftliche Organisation einer Beratungs- und Unterstützungsstelle mit den entsprechenden Angeboten erforderlich sind.
Die geplanten Ausgaben für das Modellvorhaben werden für eine **zweijährige Laufzeit** insgesamt in Höhe von **198.160 Euro** (kommt vom Schulverwaltungsamt) veranschlagt. Die Untersetzung der Gesamtausgaben ist aus dem Finanzplan (Anlage 1) ersichtlich.

Eigenanteil LK

- Sachkosten: (Miete, Technik, Büromaterial),
- ProzessbegleitungsKosten für kobra.net
- wissenschaftliche Begleitung

6. Erwartete Synergieeffekte und Nachhaltigkeit des Projektansatzes

Im Ergebnis des Modellvorhabens erwartet die Steuergruppe Inklusion Synergieeffekte, die vor allem aus der abgestimmten Vorgehensweise bei der Beantragung und Gewährung von Unterstützungsleistungen zu einer angemessenen Bildung resultieren.
Hypothesen für Synergieeffekte, die im Rahmen der Projektdurchführung überprüft werden sollen, wurden aufgestellt.
- Eine niedrigschwellige Anlaufstelle und vertrauensvolle Beratung von Sorgeberechtigten hilft, dass Kinder – und Jugendliche, adäquate Unterstützungsleistungen in angemessenem Umfang erhalten.
- Der frühzeitige Zugang von Sorgeberechtigten zu Beratungsangeboten wirkt präventiv im Hinblick auf die Höhe des Förderbedarfs. Längerfristig kann sich das Beratungsangebot mindernd auf Intensität und Dauer des Förderbedarfes auswirken.
- Die kontinuierliche Zusammenarbeit von Mitarbeiter*innen der verschiedenen Leistungsträger sorgt für schnelle und effiziente Informationsflüsse.
- Verwaltungsabläufe bei der Gewährung von Hilfe leistungen werden optimiert und effizienter gestaltet.
- Fallmanagement (in Anlehnung an Konzepte des Casemanagement) wirkt sich durch bessere Abstimmung zwischen den Leistungsträgern senkend auf Umfang und Dauer des Förderbedarfes aus, bei gleichwertiger Unterstützungsleistung.
- Durch die Entlastung, die Betroffene und Beteiligte erfahren, werden sie wirksamer bei der Erfüllung ihrer Kernaufgaben.
- Die Qualität der Hilfe- und Unterstützungsleistungen wächst durch Beratung, Fortbildung, Fallmanagement und Abstimmung. (z. B. Poolfinanzierung, Vermeidung von unnötigen Hilfeleistungen oder Kontraindikationen).
- Durchgängige und engmaschige Unterstützungsprozesse bei Bedarf über die gesamte Bildungsbiographie ermöglichen langfristig eine eigenständige Lebensführung von jungen Menschen mit Unterstützungsbedarf, unabhängig von öffentlicher Alimentierung.

Nachhaltigkeit

Das Modellvorhaben kann als Entwicklungsschritt auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem im Land Brandenburg wertvolle Erkenntnisse über kommunale Abstimmungs- und Kooperationserfordernisse generieren, die im Rahmen von Praxis- und Erfahrungstransfer landesweit Verbreitung finden können.
Auf der individuellen Ebene fördern passgerechte Hilfe- und Unterstützungsleistungen gelingende Bildung. Fachkräfte werden in Ihrer verantwortungsvollen Aufgabe unterstützt und für unverzichtbare Kooperationsaufgaben bei der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote an ihrem Standort qualifiziert.
Die Verstetigung des Angebotes ist in Abhängigkeit von den Projektergebnissen geplant.

7. Antragstellung

Die Konzepterstellung erfolgte im Rahmen der Steuerungsgruppe Inklusion des Landkreises Märkisch-Oderland.

Als Ansprechpartnerin wurde Frau Simona Koß, Sprecherin der Steuerungsgruppe, benannt.
(simona.koss@web.de)

Die Antragstellung erfolgt durch den Landkreis Märkisch-Oderland.

Anlage 1

Voranschlag der Ausgaben zum Modellvorhaben
„Märkische Beratungs- und Unterstützungsstelle“

	01.08.16 – 31.07.17	01.08.17 – 31.07.18	Gesamt
Ausgaben	**in Euro**	**in Euro**	**in Euro**
Personalausgaben			
Koordinator, Stellenanteil 100%, TVDL EG-11	54000	54000	**108000**
Summe Personalausgaben	**54000**	**54000**	**108000**
Sachausgaben			
Büro-Organisation*	2.580,00	2.580,00	**5160**
EDV & Technik*	1500	0,00	**1500**
Mobiliar*	2000	0,00	**2000**
Ersatzbeschaffung*	0,00	500	**500**
Raumkosten * (Miete, Betriebskosten, Reinigung)	20000	20000	**40000**
Honorar / ÖA*	2500	2500	**5000**
Prozessbegleitung kobra.net (über die Ressourcen der Kooperations-stelle inklusives Aufwachsen hinausgehend)*	5000	5000	**10000**
Wissenschaftliche Begleitung*	10.000,00	10.000,00	**20000**
Fortbildung Mitarbeiter / Literatur (einschließl. Supervision)	500	500	**1000**
Reisekosten	1000	1000	**2000**
Summe Sachausgaben, Begleitung (Anteil Kreis)	**45080**	**45080**	**90160**
Projektkosten Gesamt	**99080**	**99080**	**198160**

*Kosten sind als Eigenanteil des Kreises an den Gesamtausgaben denkbar.

Sie erreichen uns in der

MäBuS

Am Stadion 18
15306 Seelow

Besuchen Sie unsere
Offene Beratung
dienstags 10:00 – 12:00 Uhr
14:00 – 18:00 Uhr
oder vereinbaren Sie einen Termin mit der **Koordinatorin**

Marion Rückschloss
Telefon: **03346 84 64 29**
Mobil: **0172 / 94 10 969**
E-Mail: **maebus@schulen-mol.de**

Wir unterstützen Sie in Fragen rund um Erziehung und Bildung.

Ziele der

Märkischen Beratungs- und Unterstützungsstelle

Im Modellprojekt MäBuS wird die Zusammenarbeit vieler Bildungs- und Erziehungspartner aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen entwickelt und erprobt.

- Kinder und Jugendliche sind in ihren Fähigkeiten gestärkt.
- Jugendliche haben bessere Chancen beim Eintritt in das Berufsleben.
- Sie erhalten bei Bedarf individuell passende Hilfen zur Entwicklung, Erziehung und Bildung.
- Die Hilfe- und Unterstützungsleistungen sind aufeinander abgestimmt.
- Eltern und Sorgeberechtigte erfahren Entlastung
- Fachkräfte können Ihre Aufgaben effektiver bearbeiten.

Das Projekt wird aus Mitteln des Landes Brandenburg und des Landkreises Märkisch-Oderland gefördert.

LAND BRANDENBURG

MäBuS

Märkische Beratungs- und Unterstützungsstelle

Beratung für

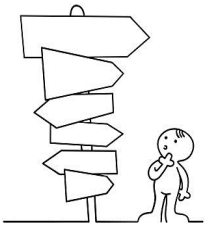
Kinder, Jugendliche und Eltern

Damit Kinder und Jugendliche sich optimal entwickeln, gut lernen und ihre berufliche Zukunft selbst gestalten können, brauchen sie die Unterstützung, die für sie passt.

Die Koordinierungsstelle **MäBuS**

- **informiert** und **berät** zu **Hilfe- und Unterstützungsleistungen,**
- **vermittelt** in passende Angebote zur Förderung und Unterstützung,
- **unterstützt** die **berufliche Orientierung**
- **organisiert** bei Bedarf die **Zusammenarbeit** und **Abstimmung** zwischen den beteiligten **Einrichtungen (Fallkoordinierung)**

im Landkreis Märkisch-Oderland.



Beratung für

Fachkräfte

Fachkräfte brauchen Informationen und Zusammenarbeit, um Kinder- und Jugendliche so gut wie möglich in ihrer Entwicklung und beim Lernen zu fördern.

Die Koordinierungsstelle **MäBuS**

- ist eine **Anlaufstelle** in Fragen der **Erziehung** und **Bildung,**
- **berät** zu **Hilfe-** und **Unterstützungsleistungen**
- **koordiniert** die fallbezogene **Zusammenarbeit** zwischen den **Kooperationspartnern** der **MäBuS**
- **organisiert** und **moderiert Fallbesprechungen**

im Landkreis Märkisch-Oderland

Zusammenarbeit von

Fachkräften

In der **MäBuS** arbeiten viele Partner zusammen:

- Jugend- und Sozialamt
- Staatliches Schulamt Frankfurt (Oder)
- Freie Träger der Jugend- und Sozialhilfe
- Kita-Praxisberatung
- Erziehungs- u. Familienberatungsstellen
- Frühförderberatungsstellen
- Kinder- und Jugendgesundheitsdienst
- Beratungsstützpunkt der Begabtenförderung Frankfurt (Oder)
- Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle
- Schulpsychologie
- Therapieeinrichtungen
- IHK und Handwerkskammer
- Berufsberatung / REHA-Beratung der Agentur für Arbeit
- Jugendberufsagentur / Jobcenter
- Beauftragte des Landkreises für Migration und Menschen mit Behinderung

„Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS)“

von Dr. med. Barbara Lindemann

Zusammenfassung:
Die auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) haben bei den verschiedensten Disziplinen wachsendes Interesse und eine zunehmende Beachtung gefunden.
Unterschiedliche Gruppen von Diagnostikern und Therapeuten bemühen sich jeweils aus ihrer Sicht um diese Patienten, meist Kinder mit Schulproblemen. Demgemäß sind die Betrachtungsweise und auch die Nomenklatur sehr unterschiedlich.
Die mit der Frage einer AVWS zur Untersuchung vorgestellten Patienten haben sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten wesentlich geändert. Vor zwanzig Jahren wurden Kinder zur „Abklärung des Verstehens über das Hören hinaus“ vorgestellt, um lokal begrenzte Erkrankungen des zentralen Nervensystems zu entdecken. Heute sind es meist Kinder mit Teilleistungsstörungen oder mit Schulproblemen. Funktionsstörungen oder Erkrankungen im Verlaufe der zentralen Hörbahn sollen diagnostiziert werden.
Kinder, die zur Abklärung der zentralen Hörfähigkeit vorgestellt werden, haben Probleme mit dem Zuhören und mit dem Verstehen, Verarbeiten und Wahrnehmen von auditiven Informationen. Die Eltern beklagen, dass Aufforderungen nicht beachtet werden. Der Lehrer bemerkt Probleme der Kinder beim Schreiben und Lesen. Nicht selten werden dabei Buchstaben verwechselt. Die Kinder nehmen Hausaufgaben, die am Ende der Schulstunde gestellt werden, nicht wahr.
Das Erscheinungsbild der zur Diagnostik vorgestellten Kinder ist differenziert, die Nomenklatur für die Störungsbilder ist weltweit unterschiedlich. Die Empfehlung für den Einsatz unterschiedlicher Prüfmethoden ist vielseitig, wie auch die Interpretation der Testergebnisse. Der Ansatz therapeutischer Maßnahmen ist vielfältig, der Nachweis der Wirkung und Wirksamkeit der Behandlungsmethoden ist umstritten, oder es fehlt eine Evaluationsstudie der Wirksamkeit.
Ein Standard in der Diagnostik und Therapie Auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen ermöglicht ein gemeinsames effektives Handeln (Diagnostik und Therapie).
Die Untersuchung der auditiven Kommunikationsfähigkeit darf sich nicht allein auf die Diagnostik der Strukturen der Hörbahn beschränken. Es gibt viele Einflüsse, die das Untersuchungsergebnis wesentlich prägen.
Psychische Faktoren steuern die Verarbeitung in der Prüfsituation. Motivation und Mitarbeit können das Ergebnis genauso prägen wie Vigilanz und Aufmerksamkeit zum Prüfzeitpunkt.
Die mentalen Fähigkeiten des Kindes müssen bei der Interpretation der Testergebnisse Berücksichtigung finden. Andere Sinnesmodalitäten (visuell, kinästhetisch, taktil) können, kompensatorisch eingesetzt, Mängel verdecken. Die Miterfassung dieser Faktoren macht die Untersuchung von Kindern mit zentralen Kommunikationsproblemen zu einer komplexen, aufwendigen Aufgabe.

Dr. med. Barbara Lindemann

Was ist eine auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung?

Eine AVWS beeinträchtigt Funktionen, die den Kindern ermöglichen, auf Hörreize zu reagieren und/oder Sprache zu verstehen. Es gibt verschiedene Formen von AVWS, so dass die Symptome einer AVWS von Kind zu Kind unterschiedlich sind. Kinder mit AVWS können zwar leise Geräusche oder Töne ohne Probleme hören, jedoch wird das Gehörte und somit auch Sprache nicht in der regelrechten Form verarbeitet. Dies führt zu einer Reihe von Schwierigkeiten, u.a. beim Hören von Sprache bei Störgeräuschen oder in ungünstigen Hörsituationen. Weil die Unterscheidung von Tönen, Sprachlauten und Geräuschen oft beeinträchtigt ist, können auch das Lesen und das Schreiben mitbetroffen sein.

Wie wird eine AVWS diagnostiziert?

Die Diagnostik einer AVWS ist umfangreich und aufwändig. Sie umfasst eine Reihe von speziellen Hörtests, aber auch eine ausführliche Sprachdiagnostik. Aus diesem Grund sollten im Vorfeld zur eigentlichen Untersuchung auf eine AVWS einige wei-

tere diagnostische Schritte erfolgen, um zu prüfen, ob eine spezielle Untersuchung der auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsleistungen gerechtfertigt erscheint (Feststellung einer „Kandidatenschaft“ für eine Diagnostik). Die Diagnostik einer AVWS umfasst u.a. auch das auditive Kurzzeitgedächtnis, die Unterscheidung ähnlich klingender Sprachlaute und die phonologische Bewusstheit.

Zum einen sollte eine ausführliche Diagnostik der Hörfunktion in Form u.a. eines Tonschwellenaudiogrammes erfolgen, um Beeinträchtigungen des Hörorgans, d.h. leichte Hörstörungen des Innen- oder Mittelohres, auszuschließen bzw. um zu prüfen, ob eine Hörminderung des Hörorgans die Symptome im Alltag und in der Schule erklären kann. Liegen Störungen des Hörorgans vor, auch in Form leichter oder einseitiger Schwerhörigkeiten, sollten diese zunächst reguliert werden, z.B. bei Innenohrstörungen durch eine Hörgeräteversorgung, bei Mittelohrstörungen evtl. operativ. Erst wenn die Schwerhörigkeit ausgeglichen oder beseitigt ist, kann untersucht werden, ob eine AVWS besteht oder nicht.

Zusätzlich erfolgt eine umfassende Intelligenz- und Entwicklungsdiagnostik, um zu prüfen, ob sich die Auffälligkeiten im Alltag, im Verhalten und in der Schule durch diese Untersuchungsergebnisse erklären lassen, oder ob sich Hinweise auf eine spezielle oder schwerpunktmäßige Beeinträchtigung im Hörbereich finden.

Um eine AVWS zu diagnostizieren, muss eine deutliche Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten des Kindes in den auditiven Bereichen und anderen kognitiven Fähigkeiten bestehen und nachgewiesen werden. Wenn das Kind eher allgemeine Aufmerksamkeitsprobleme hat, sollte eine entsprechende Abklärung erfolgen. Während es möglich ist, gleichzeitig eine Aufmerksamkeitsstörung und eine AVWS zu haben, kann es aber sein, dass ein Kind mit unbehandelter Aufmerksamkeitsstörung gar nicht in der Lage ist, genügend Konzentration bei den AVWS-Testungen aufzubringen, d.h. evtl. muss eine Aufmerksamkeitsstörung behandelt werden, bevor ein AVWS-Testung erfolgt.

Im Anschluss an die Testungen muss herausgearbeitet werden, ob eine AVWS vorliegt oder nicht und ob sie die eigentliche oder nur eine von mehreren Ursachen der Schwierigkeiten im Alltag, im Verhalten und in der Schule darstellt. Eine AVWS vor dem Schulalter zu diagnostizieren, ist schwierig, da nur sehr wenige Tests für dieses Alter normiert sind und jüngere Kinder oft zu unzuverlässige Angaben und Testergebnisse zeigen. Eine AVWS wird typischerweise diagnostiziert, wenn die Leistungen in zwei oder mehr Tests um mindestens 2 Standardabweichungen vom Mittelwert des Altersdurchschnitts abweichen. Dies muss mit entsprechenden Auffälligkeiten im Alltag, im Verhalten und in der Schule zusammenpassen, die nicht durch andere Erkrankungen oder Bedingungen erklärt werden können.

Einfach ..... AVWS??

Das Kind (ist):

- Auffällig in Morphologie / Syntax
- Chaotisch, erzählt ohne Struktur (-> Struktur durch Lehrerfragen)
- In der Schriftsprache auffällig
- Schnell / hat Probleme mit der Struktur
- Lässt Buchstaben weg
- Verträumt
- leicht ablenkbar
- Weiß nicht, wo es anfangen soll
- Vergisst im Arbeitsprozess, was er eigentlich macht
- Unbeständig
- Hat wache Momente, aber vergisst schnell
- Schwierig einzuschätzen in der Leistungsfähigkeit
- Hat Verständnis-/Aufmerksamkeitsprobleme
- Nicht ausdauernd
- Auffällig in der Hörgedächtnisspanne
- Ablenkbar leicht durch Hilfsmittel, anstatt zu helfen
- In der Selektivität schwierig
- Hat überempfindliches Gehör
- Schnell erschöpft, akustisch nicht mehr erreichbar
- Versteht im Störgeräusch auffällig weniger.

Literatur:
AWMF S1 Leitlinie „AVWS“ von 2015
Konsensusstatement „AVWS“ der DGPP 2006

Welche Untersuchungen werden durchgeführt?
Bei der Untersuchung werden verschiedene Hörtests mit Kopfhörern oder Lautsprechern in einem schallgedämmten Raum vorgenommen. Der Zweck der Untersuchungen liegt zum einen darin, ein normales Hören für Töne und für Sprache in ruhiger Umgebung nachzuweisen, und zum anderen darin zu prüfen, ob die auditiven Verarbeitungsfähigkeiten (z.B. Wortverstehen im Störgeräusch oder Verstehen von zwei Wörtern, die gleichzeitig rechts und links vorgegeben werden) altersgerecht sind oder nicht. Zusätzlich erfolgen umfangreiche Untersuchungen zur Sprachentwicklung und zur Verarbeitung auditiv vermittelter sprachlicher Information (z.B. Unterscheidung ähnlich klingender Sprachlaute in Wörtern, Zusammenziehen von Einzellauten zu einem Wort, z.B. m-u-s-i-k zu Musik, Heraushören einzelner Laute aus Wörtern, z.B. ist ein „s“ in „Esel“?).

Wenn die Diagnose „AVWS“ bestätigt ist, was passiert jetzt?
Zunächst sollten Sie den Empfehlungen des Arztes folgen, der die AVWS diagnostiziert hat. Einerseits kommen ambulante Behandlungen zur Therapie der AVWS in Frage, z.B. bei Logopäden. Die Behandlung sollte sich an den Ergebnissen der medizinischen Diagnostik orientieren, d.h. die auffälligen Bereiche sollten gezielt am Stand des Kindes trainiert werden. Zusätzlich sollten mit dem Kind Hilfen zur Kompensation erarbeitet werden. Um zu möglichst effektiven Behandlungsfortschritten zu gelangen, erscheint es wichtig, dass regelmäßig von der Therapeutin täglich daheim durchzuführende Übungen als Hausaufgaben mitgegeben werden. Ferner müssen die betreuenden Lehrkräfte informiert werden, z.B. über erforderliche Veränderungen der Sitzposition des Kindes. Um dies zu besprechen, sollten Sie Kontakt mit den betreuenden Lehrkräften Ihres Kindes aufnehmen. Ein Informationsblatt für Lehrer kann Ihnen durch den Arzt, der die AVWS diagnostiziert hat, ausgehändigt werden. Weiterhin kann mit dem Lehrer, den Eltern der Schulkinder und/oder dem Elternbeirat besprochen werden, ob und welche Maßnahmen zur Besserung der Klassenraumakustik, von denen alle Kinder in der Klasse profitieren, durchgeführt werden könnten. Zusätzlich kann in einzelnen Bundesländern der mobile Dienst der pädagogisch-audiologischen Beratungsstelle eingeschaltet werden, um das Kind zu betreuen und die Lehrkräfte zu informieren. Die Adresse können Sie bei dem Arzt, der die AVWS diagnostiziert hat, erfragen. Wenn zusätzlich zur AVWS andere Probleme bestehen, z.B. eine Lese-Rechtschreibstörung, sollte in jedem Fall auch in diesem Gebiet eine gezielte Förderung stattfinden, die Sie mit dem betreuenden Facharzt absprechen sollten.

Empfehlungen bei AVWS für den Schulunterricht
Für Kinder mit AVWS sind Veränderungen und Anpassungen im Klassenraum hilfreich, um ihr schwaches auditives System zu unterstützen. Spezifische Empfehlungen sollten auf den Resultaten standardisierter Tests sowie auf Verhaltensbeobachtungen beruhen. Alle Veränderungen sollten individuell erfolgen.

Einige empfohlene Veränderungen für den Schulunterricht sind:
- Ein hörfreundliches Umfeld sollte geschaffen werden (siehe Veränderung der Klassenraumakustik).
- Die Lehrpersonen sollten gut über AVWS informiert sein (pädagogisch-audiologische Beratungsstelle).

- ***Hilfreiche Empfehlungen sind:***
- Sitzplatz: *Falls eines der Ohren des Kindes schwächer hört als das andere, sollte das bessere Ohr zum Lehrer zeigen. Der Sitzplatz sollte so gewählt werden, dass das betroffene Kind das Gesicht der Lehrperson gut sehen kann und zwar aus einem Winkel, der mindestens 45° beträgt. Gleichzeitig sollte der Sitzplatz fern von Geräuschquellen liegen (z.B. Geräusche von Overheadprojektoren, Lärm von außen, z.B. in der Nähe von oft während des Unterrichts geöffneten Fenstern). Vom Sitzplatz aus sollte das Mundbild des Lehrers für den betroffenen Schüler gut sichtbar sein.*
Ein häufiger Sitzplatzwechsel sollte vermieden werden. Der Sitzplatz sollte stabil bleiben und nicht verändert werden, da Kinder mit AVWS bedeutend länger als andere benötigen, um sich auf veränderte oder wechselnde akustische Bedingungen einzustellen.
- Schüler mit AVWS sollten ermutigt werden, sich zu äußern, wenn etwas nicht verstanden wurde oder die Umgebungsverhältnisse (Störgeräusche, Sitzplatz z.B. bei häufigerem Wechsel von Unterrichtsräumen) ungünstig sind.
- Die Aufmerksamkeit des Kindes kann vor wichtigen Instruktionen mit einem verbalen oder taktilen Hinweis an das Kind verstärkt werden („Peter, als Hausaufgabe lest Ihr im Buch Seite ....).
- Vorlesungsähnliche Instruktionen sollten auf möglichst kurze Zeitperioden begrenzt werden.
- Beim Sprechen sollte das betroffene Kind angeschaut werden (Blickkontakt!).
- Das Sprechtempo sollte ruhig, natürlich und vorallem nicht überhastet sein.
- Die Lehrperson sollte die natürlichen Sprechpau-

sen im Sprechfluss etwas verlängern, um Verarbeitungszeit für das Gesagte zu geben.
- Die Lehrperson sollte möglichst deutlich artikulieren und lebendig betonen, jedoch nicht übertrieben.
- Gestik und Mimik sollten zum Unterstreichen der vermittelten Unterrichtsinhalte lebendig eingesetzt werden.
- Die ersten Beispiele zu einer Aufgabe sollten möglichst demonstriert und nicht nur erklärt werden.
- Wichtige Informationen sollten mehrfach wiederholt werden.
- Wichtige Vokabeln sollten evtl. schon vorab geklärt und gelernt werden.
- Ggf. sollten den Schülern evtl. Unterrichtsskripten vorab zur Verfügung gestellt werden.
- Den Kindern mit AVWS sollte Gelegenheit gegeben werden, Fragen zu stellen, um zu erfahren, wo noch Unklarheiten bestehen.
- Falls von der Lehrperson nachgefragt wird, um sich zu versichern, dass der Schüler verstanden hat, ist es wichtig, sich die Inhalte sinngemäß und in eigenen Worten vom Schüler kurz wiederholen zu lassen. Dies erscheint notwendig, da Kinder mit AVWS, wie Schwerhörige auch, dazu neigen, aus Zurückhaltung mit „ja“ zu antworten, selbst wenn sie etwas nicht genau verstanden haben.
- Das Kind sollte möglichst nahe beim Lehrer sitzen.
- Während an die Tafel geschrieben wird, sollten nicht gleichzeitig Erklärungen oder Aufträge gegeben werden.
- Ausschließlich mündlich erteilte, mehrschrittige Aufträge sollten vermieden werden.
- Redensartliche oder dialektale Ausdrücke sollten vermieden werden.
- Während der Vermittlung wichtiger Informationen sollten Nebengeräusche auf ein Minimum reduziert werden (z.B. Bleistiftspitzen, Einsammeln von Papier, Füße scharren).
- Schlüsselwörter und –konzepte sollten an die Tafel geschrieben werden.
- Neue Wörter sollten hervorgehoben und in verschiedenen Sätzen verwendet und nicht vom Kind selbst im Wörterbuch nachgeschlagen werden.
- Dem Kind sollte erlaubt werden, Notizen und Mitschriften anzufertigen.
- Dem Kind sollte mitgeteilt werden, auf welche Informationen es speziell hören soll, um dem Kind zu helfen, bei der Aufgabe zu bleiben und darauf zu achten, welche Informationen besonders wichtig sind.
- Für Fragen des Lehrpersonals und zur Unterstützung des Schülers steht der mobile Dienst der Schwerhörigenschulen und der pädagogisch-audiologischen Beratungsstellen als Ansprechpartner zur Verfügung. Die Telefonnummer bzw. die Adresse kann bei der örtlichen Schwerhörigenschule oder über eine phoniatrisch-pädaudiologische Abteilung bzw. einen Arzt für Phoniatrie und Pädaudiologie erfragt werden.

Veränderungen der Klassenraumakustik

Vermeidung von Störgeräuschen Heizsysteme und Klimaanlagen verursachen oftmals Geräusche, ebenso Leuchtstoffröhren, Uhren, Aquarien und Computer. Diese Geräusche müssen nicht unbedingt so laut sein, dass sie zur Maskierung des Sprachsignals und zu einem eingeschränkten Sprachverstehen führen; sie können auch „nur“ vom Unterricht ablenken, insbesondere leise Geräusche. Deshalb sollten sie, wenn möglich, vermieden oder zumindest reduziert werden.

In Räumen, die nicht mit Teppichboden versehen sind, sollten Tisch- und Stuhlbeine unten mit Gummistreifen oder Gleitpolstern versehen werden, um die Störgeräuscherzeugung am Boden zu reduzieren, die beim Hin- und Herschieben von Stühlen und Tischen entsteht. Wenn Kinder in den Bankfächern nach Dingen suchen, entstehen ebenfalls Störgeräusche, die durch das Auskleiden der Bankfächer mit Stoffen oder Filz reduziert werden können.

Feststoffkerntüren sollten bevorzugt werden gegenüber Hohlkerntüren. Quietschende Scharniere sollten geölt werden. Gummistreifen oder Isolierband um den Türspalt können verhindern, dass Störgeräusche von außen in den Klassenraum dringen.

Bauliche Planung von Klassenräumen Für ein ungestörtes Sprachverstehen ist eine sog. gute „Hörsamkeit“ des Unterrichtsraumes notwendig. Dies stellt eine wichtige Schlüsselfunktion im Behandlungsplan von Kindern mit AVWS dar.

Beim Bau von Klassenräumen sollte darauf geachtet werden, dass der Direktschall durch möglichst wenig Diffusschall verdeckt (maskiert) wird. Diffusschall entsteht durch eine Addition von Schallreflektion an Wänden mit unterschiedlicher Laufzeit. Außerdem sollte nach der Akustik-Norm DIN 18041 (Hörsamkeit in kleinen bis mittelgroßen Räumen) die Nachhallzeit nicht mehr als 0,55 s betragen. Dazu dürfen die Räume nicht zu groß geplant werden, z.B. mit einer Länge von 8-9 m, einer Breite von 7-8 m und einer Höhe von nicht mehr als 3 m. Dadurch entsteht ein Raumvolumen von etwa 200 m3. In vielen Altbauten mit Deckenhöhen von bis zu 3,6 m und Längen von über 9 m ist das Raumvolumen viel größer und bedarf dann erst recht nachträglicher akustischer Maßnahmen. Einen besonderen Beitrag zur Nachhallzeit leistet das Rückwandecho, das in

normalen Klassenraumgrößen eine Laufzeit von etwa 50 ms (Millisekunden) aufweist. Rückwandecho und Diffusschall können durch folgende nachträgliche akustische Maßnahmen entscheidend verbessert werden:

Böden: Böden mit harter Oberfläche, z.B. Fliesen, sollten vollständig mit Teppichboden versehen werden, um erstens die Störgeräuscherzeugung am Boden zu minimieren und zweitens den Nachhall und den Diffusschall (etwas) zu reduzieren.

Decken- und Wandverkleidungen : Akustische Deckenverkleidungen eignen sich ausgezeichnet, um Nachhall und Diffusschall zu reduzieren und sind in dieser Hinsicht wirkungsvoller als Teppichboden. Speziell das Rückwandecho kann durch eine Rückwandverkleidung bedeutend reduziert werden. Für Decken und Wände eignen sich schallabsorbierende Platten bzw. Paneelen, die in verschiedenem Schallabsorptionsgrad (zwischen 0,6 und 0,9) angeboten werden. Es ist nicht notwendig, die Decken und Wände vollständig zu bedecken; etwa 50 % von Decke und Rückwand (bei Absorptionsgraden von etwa 0,85) oder 80 % (bei Absorptionsgraden von etwa 0,6) sind ausreichend. Die Decken dürfen dabei nicht stärker als die Rückwand gedämmt werden; das Rückwandecho bleibt sonst noch deutlicher hörbar als in unbehandelten Klassenräumen, da es nicht mehr durch den Diffusschall oder Nachhall der Decke maskiert wird. Die Rückwand braucht nicht vollständig vom Boden bis zur Decke, sondern ab einer Höhe von 1,0 m bis 1,2 m bis zur Decke und mit einer Breite von nur 5-6 m abgedeckt zu werden.

Fenster : Da Fenster harte Oberflächen darstellen, reflektieren sie Schall und tragen zum Diffusschall bei. Vorhänge, Rollos, Gardinen helfen dabei, die harten Oberflächen zu reduzieren. Wenn das nicht möglich ist, kann das Aufhängen von Postern, Bildern, Zeichnungen, Collagen und Ähnlichem günstig sein. Die Fenster sollten während des Unterrichts geschlossen sein, besonders bei verbalen Instruktionen.

Mögliche AVWS Symptome

- Probleme im Verstehen auditiver Informationen
- Missverstehen von verbalen Aufgaben
- Verlangsamte Verarbeitung von verbalen Informationen
- Verzögerte Reaktion auf auditive oder verbale Stimuli
- Schwaches auditives Gedächtnis
- Gestörte Erkennung und Unterscheidung von Schallreizen
- Gestörte Schallquellenlokalisation
- Einschränkung beim Verstehen von veränderten Sprachsignalen (z.B. unvollständige oder in der Redundanz reduzierte Sprachsignale)
- Beeinträchtigung der auditiven Aufmerksamkeit

Empfehlungen für Eltern bei diagnostizierter AVWS

Eltern sollen sich aktiv daran beteiligen, ihre Kinder durch die Untersuchungen, die Behandlung und die Förderung zu führen. Im Folgenden finden sich einige Empfehlungen für Eltern:

1. Die Kinder sollten möglichst gut informiert werden, aus welchem Grund sie im Alltag Probleme haben und welche Maßnahmen dagegen unternommen werden können. Es sollte herausgestellt werden, dass sie nicht mangelhaft begabt sind, sondern „nur“ schlechter oder ungenauer hören.

2. Versichern Sie sich, dass die Lehrer Ihres Kindes gut über die Auswirkungen informiert sind, die die Störung Ihres Kindes auf das Lernen im Unterricht hat. Gehen Sie nicht davon aus, dass der Lehrer aus dem letzten Schuljahr oder das Lehrerkollegium den neuen Lehrer informiert hat. Sie sollten zu Beginn eines jeden Schuljahrs mit jedem Lehrer ein Gespräch führen und ihm schriftliche Informationen über die Störung geben sowie ihm die speziellen Probleme Ihres Kindes im Bereich der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung darstellen.

3. Ermutigen und loben Sie Ihr Kind, wenn es bei Unklarheiten nachfragt oder sich rückversichert, ob es die Gesprächsinhalte korrekt verstanden hat. Dies ist eine Kompensationsstrategie, die notwendig sein wird, damit Ihr Kind seine Schwächen selbständig zu erkennen und zu bewältigen lernt. Versichern Sie sich, dass der Lehrer Ihr Kind darin ebenfalls unterstützt.

4. Ermutigen und loben Sie Ihr Kind, wenn es sein Gesprächs- oder Lernumfeld aktiv strukturiert und auditive Ablenker oder Hintergrundgeräusche zu reduzieren versucht. Zum Beispiel sollte es ein Fenster oder eine Tür während eines Gespräches schließen dürfen, oder das Autoradio leiser stellen oder näher zum Gesprächspartner herankommen dürfen.

5. Wenn Beeinträchtigungen des auditiven Gedächtnisses bestehen, helfen Sie Ihrem Kind, indem Sie sich angewöhnen, Schlüsselwörter in der richtigen Reihenfolge aufzuschreiben, damit Ihr Kind sich besser erinnern kann. Notizbücher oder Mitschriften der wesentlichen Punkte aus dem Unterricht werden hilfreich für Wiederholungsstunden sein. Manchmal erweisen sich auch auf Tonträger aufgenommene Unterrichtsinhalte als hilfreich.

6. Reduzieren Sie Ihr

Sprechtempo und legen Sie Pausen zwischen wichtigen Schlüsselinformationen ein, während Sie mit Ihrem Kind sprechen.

7. Versuchen Sie, redensartliche Ausdrücke, ungebräuchliche Wörter und weitschweifige Erklärungen zu vermeiden.

8. Versichern Sie sich, dass Ihr Kind aufmerksam ist, wenn Sie ihm Aufforderungen geben oder wenn Sie ein Gespräch beginnen. Manchmal benötigen Kinder mit AVWS eine sanfte Berührung an der Schulter, wenn sie nicht auf ihren Namen oder auf Ansprache reagieren, besonders bei stärkeren Umgebungsstörgeräuschen.

9. Reduzieren Sie evtl. störende Umgebungsgeräusche daheim (z.B. Geschirrspülmaschine, Fernseher, Radio, Waschmaschine, Trockner), wenn Sie ein Gespräch beginnen oder führen Sie das Gespräch weiter von der Störschallquelle entfernt. Seien Sie sich darüber bewusst, dass Gespräche außerhalb der Wohnung mit hohem Störschall (z.B. bei einem Fußballspiel) oder im fahrenden Auto eine Herausforderung für viele Kinder mit AVWS sind.

10. Schreiben, malen oder zeichnen Sie neue Begriffe und Wörter in einzelnen Schulfächern auf, um dieses Wort zu erläutern. Die Verwendung eines Wörterbuchs ist selten hilfreich für Kinder mit AVWS, um neue Wörter zu lernen.

11. Seien Sie geduldig! Ihr Kind benötigt vielleicht viele Wiederholungen, bis die Lerninhalte beherrscht werden. Es ist möglich, dass es Aufgabenstellungen, Erklärungen, Anleitungen oder Tests in der Schule vergisst oder missversteht.

Dr. med. Barbara Lindemann

Wie ein negatives gesellschaftliches Ansehen der besuchten Schulform das Lernen erschweren kann

von Prof. Dr. Michel Knigge

Zusammenfassung

Schulformdebatten sind in Deutschland immer wieder zu beobachten. Gegenwärtig steht dabei vor allem die Frage im Zentrum, ob Schülerinnen und oder Schüler mit besonderen Förderbedarfen besser am spezialisierten Förderschulen oder in integrativen bzw. inklusiven Settings unterrichtet werden sollen. Der vorliegende Beitrag greift in diesem Zusammenhang Forschungsbefunde zur kollektiven Identität von Hauptschüler_innen auf und diskutiert die mögliche Relevanz dieser Befunde für die Frage nach einer Beschulung an Förder- oder Regelschulen. Zentrale Theorien und Befunde aus Pädagogischer und Sozialpsychologie sowie den Erziehungswissenschaften werden zu einer Gesamtperspektive integriert und empirische Befunde zum negativen Inhalt der kollektiven Identität von Hauptschüler_innen und Zusammhängen zu schulischer Motivation beschrieben und in ihrer Anwendbarkeit für die Förder- oder Regelschulentscheidung überprüft.

Prof. Dr. Michel Knigge

Schulstrukturen und psychologischen Konsequenzen

Eine lange und wiederholt geführte öffentliche Debatte in Deutschland ist die Frage nach Konsequenzen der praktizierten Aufteilung von Schüler_innen nach der Grundschulzeit auf verschiedene Schultypen. Dabei stehen vor allem zwei Punkte im Fokus der Aufmerksamkeit: Führt erstens diese Aufteilung im Bildungswesen zu adäquat ausgebildeten Arbeitskräften für eine Wissensgesellschaft? Und ermöglicht sie zweitens möglichst vielen Personen eine Teilhabe am öffentlichen Leben unabhängig von ihrer Herkunft und individuellen Voraussetzungen? Während diese Frage im Bereich des Regelschulwesens gegenwärtig wenig diskutiert wird, gibt es spätestens seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention und der damit verbundenen Verpflichtung zur Schaffung eines integrativen/inklusiven Bildungs- und Schulwesens in Deutschland eine Debatte um die Konsequenzen einer integrativen/inklusiven Beschulung insbesondere im Vergleich zum etablierten Förderschulsystem.

Vor allem die PISA-Studien haben gezeigt, dass das deutsche Sekundarregelschulwesen seit dem ersten Zyklus im Jahr 2000 erhebliche Fortschritte gemacht hat. Allerdings ist bei einer großen Risikogruppe unter den Fünfzehnjährigen die gesellschaftliche Teilhabe durch mangelnde Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nach wir vor in Frage gestellt. Auch im Zusammenhang von Kompetenzentwicklung und sozialer Herkunft gibt es in Deutschland deutliche Verbesserungen von 2000 bis heute, dennoch ist der Zusammenhang in einigen Ländern deutlich niedriger – und das bei teilweise deutlich höheren mittleren Leistungen. Ob solche Phänomene teilweise auf eine Mehrgliedrigkeit des Schulwesens zurückzuführen sein könnten, ist eine nach wie vor stark diskutierte Frage, welche auch Relevanz für die Inklusionsdebatte hat.

In Deutschland ballen sich sozial niedriger gestellte und so genannte Risikoschüler vor allem in Bildungsgängen, an denen ein Erwerb einer Hochschulreife meist nicht möglich ist. Vor zehn Jahren waren dies in der überwiegenden Zahl der Bundesländer noch die Haupt- und Förderschulen. Inzwischen gibt es unter den Regelschulen in der Sekundarstufe meist neben dem Gymnasien nur noch eine oder zwei weitere Schulformen, die weniger stark nach möglichen Abschlüssen differenzieren. In Brandenburg sind hier die Oberschulen sowie Gemeinschafts-/Gesamtschulen zu nennen, darüber hinaus gibt es nach wie vor Förderschulen für verschiedene Bereiche. Grundsätzlich zeigt sich, dass die Zuweisung zu Schulformen neben Kompetenzständen auch maßgeblich durch die soziale Herkunft und andere Merkmale der Lebensumwelt der Kinder geprägt sind. Und beispielsweise die Zuweisung zur Hauptschule war mitnichten so stark an den Kompetenzstand gekoppelt, wie man dies annehmen sollte. Bei PISA 2003 waren vier Prozent der Hauptschüler_innen leistungsfähiger als die durchschnittlichen Gymnasiast_innen. Am Ende der Grundschule war dieser Anteil sogar noch höher, wie in den IGLU-Studien wiederholt gezeigt wurde. Unabhängig von der kognitiven Fähigkeit finden sich an der Hauptschule und auch den gegenwärtigen nicht-gymnasialen Bildungsgängen vor allem Schüler_innen aus sozial schwächeren Familien deutlich überproportional vertreten.

Befunde zur Leistungsentwicklung zeigen, dass die individuelle Leistungsentwicklung von der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit des schulischen Umfeldes beeinflusst wird. Das bedeutet, wenn von zwei Schüler_innen mit gleicher Leistungsfähigkeit und gleichem Ausgangswissen eine_r auf einer Hauptschule und die_der andere auf einem Gymnasium beschult wird, so entwickeln sich die Kompetenzen im Laufe der Zeit zu Gunsten der_des Gymnasiastin_en systematisch auseinander. Analog liegen inzwischen mehrfach Befunde vor, die eine im Mittel günstigere Kompetenzentwicklung von Schüler_innen mit besonderen Förderbedarfen in integrativen/inklusiven Regelschulsettings im Vergleich zu Förderschulen zeigen.

Zurück zum Beispiel der Hauptschule lässt sich annehmen, dass sich aus der vergleichsweise ungünstigeren Leistungsentwicklung an der Hauptschule auch der im Vergleich zur Grundschulzeit geringere Anteil an Hauptschüler_innen in der Sekundarstufe erklären lässt, die besser waren als die durchschnittlichen Gymnasiast_innen. Ein anderer Effekt, den man zu dessen Erklärung annehmen könnte – eine Abwanderung der leistungsfähigen Hauptschüler auf höhere Schultypen – fand faktisch nicht statt. Tatsächlich war die Bewegungsrichtung umgekehrt mit einem Verhältnis von mindestens zehn zu eins. Für zehn Schüler_innen, die von höheren Schultypen auf niedrigere wechseln, ging ein_e Schüler_in von einem niedrigeren Schultyp auf einen höheren.

Diese Befunde deuten allesamt darauf hin, dass wir eine systematische Benachteiligung von Hauptschüler_innen bezüglich ihrer Leistungsentwicklung hatten und ggf. auch ggw. bei Schüler_innen auf der Förderschule und vielleicht auch anderen nicht-gymnasialen Bildungsgängen haben. Es drängt sich die Frage auf, was für diese ungünstigere Leistungsentwicklung an der Hauptschule verantwortlich war? Durch was war sie vermittelt? Grob lassen sich zwei mögliche Antworten auf diese Frage unterscheiden, die auch beide richtig sein können: Erstens unterscheiden sich die Prozesse des Unterrichts in unterschiedlichen Lerngruppen, so dass sich dadurch Entwicklungsunterschiede erklären lassen. Zweitens aber – und das ist der Kern dieses Beitrags – können sich auf Grund schulischer Umgebungen auch bestimmte psychosoziale Bedingungen einstellen, die Hauptschüler_innen gegenüber Gymnasiast_innen benachteiligen und die ggf. auch bei der Frage nach einer Beschulung an integrativen/inklusiven oder Förderschulen eine Rolle spielen könnten.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die psychologischen Prozesse, die im Zusammenhang mit der Schulstruktur stehen. Dies bedeutet aber nicht, dass angenommen wird, dass Unterrichtsprozesse keine Rolle spielen. Deren Untersuchung und Besprechung ist aber anderen Beiträgen vor-

behalten. Für die psychologischen Konsequenzen von Leistungsgruppierungen zeigt sich Diskussions- und Forschungsbedarf, denn tatsächlich werden vor allem immer wieder Befunde zur Annahme berichtet, dass Hauptschüler_innen psychosozial von ihrer Zuweisung zur Hauptschule profitieren müssten, der so genannte Fischteicheffekt. Wenn nur der Fischteicheffekt wirken würde, hätte dies dann auch einen positiven Effekt auf die Motivation von Hauptschüler_innen haben sollen, sich in der Schule zu engagieren. Tatsächlich zeigt der Blick auf die Statistik von Schulabstinenz und Studien zum Engagement bei den Hausaufgaben, dass Hauptschüler_innen eine deutlich geringere schulische Motivation aufweisen, als dies beispielsweise Gymnasiast_innen tun. Hier öffnet sich also ein Spannungsfeld zwischen psychologischem Forschungsstand und schulischen Ergebnismessungen, zu dessen Auflösung der vorliegende Beitrag Ideen und Forschungsbefunde beitragen möchte.

Die psychosoziale Verfassung eines Menschen nimmt Einfluss auf viele gesellschaftlich relevante Verhaltensweisen. Jede Gesellschaft muss für ihren Fortbestand sicherstellen, dass das Gros ihrer Mitbürger selbstmotiviert gesellschaftlich erwünschtes Verhalten anstrebt und unerwünschtes vermeidet. Dies betrifft z. B. ein gesundheitsförderliches Verhalten ebenso wie die Bereitschaft, sich in Schule, Berufsausbildung und Universität sowie dem aktiven Berufsleben zu engagieren und beruflichen Erfolg anzustreben. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich vor allem mit der Frage, wie die Schulstruktur die Entwicklung der Identität und darüber vermittelt die Motivation, sich dem schulischen Lernen zuzuwenden, beeinflusst.

Im Folgenden sollen drei zentrale Punkte in jeweils einem Abschnitt erörtert werden: Als Erstes wird kurz die Ableitung des neuen Forschungsgedankens dargelegt, aus dem sich die Erwartung ableiten lässt, dass entgegen häufig berichteter Forschungsbefunde die Zuweisung zur Hauptschule stigmatisierende Effekte für die Identität haben und sich darüber vermittelt negativ auf die Motivation der Schüler_innen auswirken kann. Zweitens wird darauf aufbauend der Inhalt einer Wir-Identität von Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen im Vergleich auf der Basis einer qualitativen Untersuchung beschrieben. Drittens wird aus diesen Beschreibungen ein Fragebogen für die Wir-Identität verschiedener Schultypen entwickelt. Mit Hilfe des Forschungsmodells konnte damit in einer größer angelegten Studie mit über 1000 Berliner Schüler_innen aus Hauptschule und Gymnasium im Jahr 2006 gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen der negativen Wir-Identität von Hauptschüler_innen und ihrer im Vergleich zu Gymnasiast_innen geringeren schulischen Motivation bestand.

1. Theorie: Das Verhältnis von Ich-Identität, Wir-Identität und Motivation

Was ist für eine Selbstbeschreibung einer Person wichtiger? Was sie als Individuum von anderen Individuen unterscheidet (Ich-Identität oder personale Identität)? Oder das, was sie mit anderen verbindet (Wir-Identität, soziale oder kollektive Identität)? Die sozialpsychologische Theorie und Forschung der letzten vierzig Jahre zeigt, dass Menschen sich immer auf beiden Ebenen beschreiben. Die Situation und die Person bestimmen, was dabei wichtiger ist. Grundsätzlich gilt, dass bei jeder Person beide Ebenen einen genuin eigenen Beitrag zur Erklärung von zukünftigem Verhalten und Erleben beitragen, der nicht durch die andere Ebene erklärt werden kann.

In vielen Studien konnte gezeigt werden, dass die personale Sicht auf die eigenen Fähigkeiten, das sogenannte Fähigkeitsselbstkonzept oder akademische Selbstkonzept, die Motivation beeinflusst, sich mit entsprechenden Aufgaben in Zukunft zu befassen. Dinge von denen wir glauben, dass wir sie gut können, machen wir lieber als Dinge, in denen wir uns nichts zutrauen. Gute Leistung und personales Selbstkonzept beeinflussen sich gegenseitig. Höhere Leistung führt zu einem höheren personalen Selbstkonzept und dies führt wiederum zu einer höheren Leistung.

Betrachten wir nun, wie sich personale Fähigkeitsüberzeugungen entwickeln, so stellen wir fest, dass Schüler_innen sich dabei vor allem mit ihrem unmittelbaren Klassen- und Schulumfeld vergleichen. Man spricht auch vom Fischteicheffekt. Es wird vor allem innerhalb der eigenen Bezugsgruppe (Fischteich) verglichen. Die durchschnittliche Begabungsüberzeugung ist in allen Fischteichen (Schulen/Klassen) ungefähr gleich hoch. Das heißt, in jeder Klasse jeglichen Schultyps findet sich ungefähr der jeweils gleiche Anteil an Schüler_innen, die sich für begabt, durchschnittlich und weniger begabt halten. Es gibt kleine Unterschiede zwischen Schultypen in zu erwartender Richtung (also etwas niedrigere Fähigkeitsüberzeugungen für Hauptschüler_innen). Aber diese sind viel kleiner als die durchschnittlichen Fähigkeitsunterschiede zwischen den Schulen.

Also wurde wiederholt geschlussfolgert, dass Hauptschüler_innen auf der personalen Identitätsebene

vom Hauptschulbesuch profitieren, da sie vor Vergleichen mit noch leistungsfähigeren Personen geschützt werden. Im Sinne der eben geschilderten Motivationssteigerung durch ein höheres personales Selbstkonzept sollten Hauptschüler_innen zumindest eine gleich hohe Motivation aufweisen, sich in der Schule zu engagieren. In der Realität lässt sich dies so nicht finden. Wie oben bereits beschrieben wurde, gibt es an der Hauptschule mehr Schulabstinenz und weniger Bereitschaft für Hausaufgaben als z. B. am Gymnasium. Dass sich dieser Befund über die kollektive Identität des Schultyps teilweise erklären lässt, ist eine wichtige Annahme dieses Beitrags.

In der bisherigen Forschung zu psychosozialen Konsequenzen von Leistungsgruppierungen wurde zwar anerkannt, dass die kollektive Identität eine eigene Facette der Identität darstellt. Aber es wurde implizit angenommen, dass sie sich nur um eine Einflussgröße für die „wirkliche“ Ich-Identität handelt. Daher wurde die Reputation von Schulen zwar als Forschungsvariable berücksichtigt aber in Regressionsmodellen nur als Prädiktor der personalen Identität verwendet.

Die Annnahme, dass einzig die personale Ich-Identität Einfluss auf Leistung und Motivation hat, wird in der diesem Beitrag zugrunde liegenden Forschungsarbeit korrigiert. Es wird auf Grund eines gründlichen Überblicks der sozialpsychologischen Identitäts- und Stigmaforschung hergeleitet, dass die personale und die kollektive Identitätsebene beide zum Teil unabhängig voneinander beeinflussen, wie motiviert ein_e Schüler_in ist.

Der Begriff „Stigma“ stammt aus dem alten Griechenland, in dem es ein Brandmal bezeichnete, welches Kriminellen zur Strafe aufgedrückt wurde. Dementsprechend beschäftigt sich die Stigmatisierungsforschung mit Gruppen, über die negative Stereotype bestehen. Im Rahmen von Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit standen dabei bisher zwei Gruppen im Vordergrund: Frauen und schwarze Amerikaner_innen. Dabei wird immer mindestens ein (nach objektiver Befundlage nicht haltbares) Stereotyp minderer Intelligenz bzw. schlechteren Fähigkeiten in Mathematik oder sprachlichen Fähigkeiten in seinen Konsequenzen untersucht. Es sei hier deutlich gesagt, dass diesen Stereotypen hier keineswegs das Wort geredet werden soll. Ob man aber an Stereotype über die eigene Gruppe glaubt oder nicht, ist für ihre stigmatisierende Wirkung unerheblich. Entscheidend ist die Kenntnis des Stereotyps und der Einbezug der Möglichkeit, dass andere es auch kennen und ggf. anwenden könnten.
Diverse Studien zeigen, dass beispielsweise schwarze Amerikaner, denen gesagt wird, dass ein Test diagnostisch für ihre verbale Intelligenz sei, in diesem Test im Mittel schlechter abschneiden als wenn sie denselben Test mit der Beschreibung erhalten, es handle sich um einen Test ihrer Kreativität. Oder Frauen, die vor einem Mathematiktest ihr Geschlecht angeben müssen, schneiden in ihrem Testergebnis in der Regel schlechter ab als sie dies tun würden, wenn sie ihr Geschlecht nicht hätten angeben müssen. Dieses Phänomen nennen seine Entdecker Steele und Aronson „Stereotypenbedrohung“.

Wie funktioniert Stereotypenbedrohung? Man geht davon aus, dass unser Wissen inklusive des Wissens über uns selbst wie ein kognitives Netzwerk organisiert ist. Wenn ein Knotenpunkt in diesem Netzwerk aktiviert wird, so werden auch mit diesem Knotenpunkt verbundene Knotenpunkte ebenfalls mit aktiviert. Wenn nun ein_ schwarze_r Amerikaner_in liest, dass es sich um einen Test seiner verbalen Intelligenz handelt, so wird gemeinsam mit der Aktivierung „verbale Intelligenz“ die ihm bekannte stereotype Zuschreibung, dass schwarze Amerikaner_innen sprachlich weniger leistungsfähig sind, mit aktiviert, auch wenn er nicht an dieses Stereotyp glaubt. Ebenso wird die eigene Identität als schwarze_r Amerikaner_in aktiviert. Das aktivierte Wissen beeinflusst den folgenden Aufgabenbearbeitungsprozess. Die Angst davor, dass Stereotyp zu bestätigen, oder auch die bloße kognitive Beschäftigung mit der stereotypen Annahme kann zu einer tatsächlich verminderten Leistung führen. Das aktivierte Stereotyp kann ein positives Selbstwertgefühl bedrohen. Dies kann auch für Personen gelten, die sich und anderen selbst längst bewiesen haben, dass das Stereotyp für sie nicht gilt. So wurde die erste Untersuchung zu diesem Thema von Steele und Aronson mit Studierenden der Stanford Universität durchgeführt, die spätestens durch ihre Zulassung auch sich selbst bewiesen hatten, dass sie kognitiv äußerst leistungsfähig sind.

Wenn die kollektive Identität (auch im Sinne der Wahrnehmung der allgemeinen Zuschreibung ohne eigene Zustimmung) von Hauptschüler_innen oder Förderschüler_innen sehr negativ konnotiert ist, kann mit Stigmatisierungsprozessen gerechnet werden. Stigmatisierung kann über die beschriebene Stereotypenbedrohung hinaus zu einem dauerhaften Rückzugsverhalten von dem stigmatisierten Feld führen, um so der Bedrohung für eine positive Selbstsicht zu entgehen. Durch den Rückzug von Schule und Lernen kann die Bedrohung durch das Stereotyp, dass Hauptschüler_innen oder Förderschüler_innen dumm seien, weniger bedeutsam im Alltag und

damit erträglicher für die eigene Person werden. Je mehr ein_e Schüler_in also das Gefühl hat, dass die Schultypzuweisung auf die Hauptschule oder die Förderschule mit einem starken negativen Labeling verbunden sei, desto mehr könnte sich diese_r Schüler_in vom Komplex Schule und Leistung zurückziehen. Man spricht von Desidentifikation, die sich in einer Reduktion der Motivation, sich in der Schule zu engagieren, ausdrücken kann.

Wenn diese Annahme richtig ist - und die diesem Beitrag zugrunde liegende Forschungsarbeit liefert empirische Hinweise dafür – dann wäre mit der Zuweisung zur Hauptschule und ggf. auch einer Förderschule eine strukturelle Bedingung gegeben, die es Schüler_innen unter bestimmten Bedingungen schwerer machen kann, sich mit Schule und Lernen zu identifizieren und sich entsprechend zu engagieren. Auf Grund einer sehr negativen Reputation ihres Schultyps können dann auch leistungsfähige Haupt- und Förderschüler_innen außerhalb ihrer Schule ggf. einen starken Druck erleben, dass ihre Leistungsfähigkeit in Frage gestellt wird. Besonders tragisch kann das sein, wenn es nicht gelingt, an einer strukturellen Situation der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform etwas zu verändern. Nur wenige Hauptschüler_innen schafften und schaffen es vor Ende der Hauptschulzeit auf eine höhere Schule, auch nicht von den Schüler_innen, die dafür hinreichende Kompetenzen aufweisen. Ähnlich sieht es für Förderschülerinnen aus. Wenn die Zugehörigkeit zu einer stigmatisierten Schulform lange bestehen bleibt, kann durch diese kollektive Identitätszuweisung und eine damit verbundene Desidentifikation zum Lernen eine strukturelle Erschwerung des Lernens für Schüler_innen bedeuten.

2. Befunde: Das Stigma von Hauptschüler_innen

Um sich der empirischen Bearbeitung dieses Themenkomplexes zu nähern, wurde zunächst der Inhalt der kollektiven Identität von Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen erfragt. Dabei wurden schriftlich mehrere offene Fragen dazu beantwortet, was die Schüler denken, „was die Leute über Hauptschüler_innen bzw. Gymnasiast_innen denken?“

Wie erwartet zeigte sich ein sehr negatives Bild bezüglich der Reputation der Hauptschule. So schrieb ein_e Hauptschüler_in auf die Frage „Was denken die Leute noch über Hauptschüler_innen?“: „Irgendwelche Hirnamputierten, die nichts zustande bringen.“ Leider ist dies nicht das einzige derart drastische Zitat. Auch die Anzahl der Aussagen war für negative Kategorien deutlich höher für Hauptschüler_innen als für Gymnasiast_innen. Und dies war unabhängig davon, ob die Befragten Gymnasiast_innen oder Hauptschüler_innen waren.

Es ist wichtig an dieser Stelle noch mal auf den oben bereits geschilderten Befund hinzuweisen, dass das Label kognitiv nicht leistungsfähig zu sein, für viele Hauptschüler_innen keineswegs berechtigt ist. Ebenso sind an Förderschulen viele Schüler_innen zu finden, auf die negative Zuschreibungen zu ihrer Schulform keineswegs zutreffen. Viele Schüler_innen auf der Hauptschule waren und sind rein von ihrer Leistungsfähigkeit in der Lage, auf einem Gymnasium Schritt zu halten. Und es ist so, dass diese Schüler_innen im gleichen Maße von diesem negativen Label betroffen sind wie ihre weniger leistungsfähigen Kamerad_innen. Hinzu kommt, dass die Stigmaintensität im Vergleich der siebten und neunten Jahrgangsstufe zuzunehmen scheint. Schon zu Beginn ihrer Sekundarschulzeit empfinden die Hauptschüler_innen die öffentliche Sichtweise auf ihren Schultyp als negativ. Doch nach dem Übergang intensiviert sich die Negativität dieser nun eigenen kollektiven Identität noch. Es zeigt sich also, dass es sich tatsächlich um die Entwicklung einer neuen kollektiven Identität handelt.

Auf Grund der quantitativ und qualitativ stark negativen Ausprägungen der kollektiven Identität von Hauptschüler_innen kann von einem Stigma gesprochen werden. Dieses Stigma bezieht sich keineswegs nur auf die Leistungsfähigkeit. Hauptschüler_innen sehen sich auch und vor allem als unsozial gesehen. Damit ist allgemeine Aggressivität aber auch unhöfliches Verhalten gemeint. Insgesamt können drei Teilbereiche des Stigmas unterschieden werden: Leistungsunfähigkeit, unsoziales Verhalten und Faulheit. Sie hängen stark miteinander zusammen, haben aber auch jeweils Anteile, die genuin jeden einzelnen Bereich betreffen. Am stärksten ausgeprägt ist das Faulheitsstigma, gefolgt vom Stigma des unsozialen Verhaltens (Sozialstigma). Das Leistungsstigma ist am schwächsten ausgeprägt, wobei alle drei Facetten deutlich negativ ausfallen.

Wo kommen diese Überzeugungen her? Die Ergebnisse der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie machen deutlich, dass es sich um ein strukturelles Problem handelt. Zwar gibt es Variationen zwischen den Hauptschulklassen innerhalb einer Jahrgangsstufe. Die Stärke der Stigmawahrnehmung variiert aber vor allem zwischen Schulformen und Jahrgangsstufen und wenig zwischen den Klassen innerhalb einer Schulform und eines Jahrgangs. Sie hängt also nur

in sehr geringem Maße von den Lehrkräften oder der Zusammensetzung der Klasse ab. Und das, obwohl sich bei der Messung der negativen Stereotype auf Lehrkräfteseite gegenüber ihrer Schüler_innenschaft zwischen Kollegien durchaus Unterschiede ergeben. Diese schlagen sich aber nicht in Unterschieden bei den Schüler_innen nieder. Dass es sich um ein strukturelles Problem handelt, ist für die Suche nach geeigneten Interventionen von großer Bedeutung. Darauf wird im vierten Teil vertiefend eingegangen.

3. Befunde: Das Stigma von Hauptschüler_innen und ihre schulische Motivation

Es erscheint also plausibel, dass sich Hauptschüler_innen ggf. auf Grund der Intensität eines wahrgenommenen Stigmas von der Schule abwenden und ihre Motivation reduzieren, um sich vor dem Stigma zu schützen. Wenn man etwas als für sich unbedeutend ansieht, sich nicht mehr anstrengt, dann kann einem ein negatives Urteil in dieser Domäne nicht mehr so viel anhaben. Und tatsächlich zeigte sich in der diesem Beitrag zugrunde liegenden Arbeit, dass eine niedrigere schulbezogene Motivation an der Hauptschule teilweise durch die stigmatisierte kollektive Identität der Hauptschüler erklärt werden konnte. Dieser Befund ging auf eine belastbare Stichprobe von über 900 Hauptschüler_innen und über 300 Gymnasiast_innen der siebten und neunten Jahrgangsstufe in Berlin 2006 zurück.

Besonders interessant ist dabei, dass das Sozialstigma den größten Effekt auf die schulbezogene Motivation hatte. Das Gefühl, dass Hauptschüler_innen sozial abgelehnt werden, hat gegenüber der kollektiven Identität der Leistungsunfähigkeit und der Faulheit zusätzliche Erklärungskraft für die Motivation. Dies passt in die allgemeinen Annahmen aus der Stigmatisierungsforschung, dass insbesondere eine Ablehnung auf der Ebene der Zwischenmenschlichkeit als besonders schwerwiegend erlebt wird. Insofern kann dieser Befund als Beleg genommen werden, dass es sich hier tatsächlich um einen Stigmatisierungsprozess handelt. Gesellschaftlich ist dies als besonders tragisch anzusehen, denn den Schüler_innen wird mit der Zuweisung zu Hauptschule ein Label des Unsozialen aufgedrückt, was keineswegs zwingend im Zusammenhang mit der Schultypzuweisung steht. Für Förderschulen können analoge Prozesse angenommen werden, ggf. mit einer stärkeren Profilierung entlang der Förderschwerpunkte. Es sei nochmal verdeutlicht, dass es um die individuellen Annahmen der Schüler_innen bzgl. der Außenwahrnehmung und nicht um aus der Profession heraus angenommene Beschreibungen der Schulform geht. In der Berliner Hauptschulstudie konnten Unterschiede bezüglich der Motivation zwischen den Schultypen psychologisch erklärt werden. Der Zusammenhang zwischen kollektiver Identität und Motivation war über alle Hauptschulklassen hinweg vorhanden. An allen Hauptschulen nahm die deutliche Mehrzahl der Schüler_innen ein Stigma wahr und keiner der 15 untersuchten Hauptschulen gelang es, eine Entkoppelung zwischen dem Stigma und der Motivation herzustellen.

Der negative Zusammenhang zwischen Stigma und Motivation war unabhängig von der allgemeinen Leistungsfähigkeit der Einzelschüler_innen, dem Geschlecht oder einem Migrationshintergrund. Insbesondere der letzte Befund muss herausgestellt werden. Es handelt sich bei der Stigmatisierung von Hauptschüler_innen keineswegs um ein Migrantenphänomen. Bei der Ziehung der Schulen wurden bewusst Bezirke mit niedrigen Anteilen an Schüler_innen mit Migrationshintergrund ausgesucht, um Ergebnisse zu erhalten, die unabhängig von diesem Aspekt interpretiert werden können. Dieses Ziel wurde mit etwa 80% Schülern deutscher Herkunft erreicht.

Zusätzlich zu den Motivationseinbußen kann eine Stigmawahrnehmung auch zu einem Vermeidungsverhalten gegenüber höheren Schulformen führen. Allerdings waren die Befunde der Berliner Hauptschulstudie weniger eindeutig. Es zeigte sich erwartungsgemäß, dass das Stigma, nicht leistungsfähig zu sein, sich negativ auf die Aspiration auswirkt, eine höhere Schule besuchen zu wollen. Entgegen den Erwartungen wies aber das Faulheitsstigma einen positiven Zusammenhang zu Bildungsaspirationen in ungefähr gleicher Höhe auf. In Situationen, in denen eine Gruppe in der deutlichen Minderheit ist, kann die Gruppenmitgliedschaft psychologisch besonders relevant werden. Dass das Leistungsstigma bei Hauptschüler_innen einen negativen Zusammenhang mit Bildungsaspirationen aufwies kann so erklärt werden, dass es vermieden werden sollte, in einen Kontext zu kommen (die höhere Schule), in der das eigene Etikett „dumm zu sein“, weil man ja von der Hauptschule kommt, aktiviert wird. Zu beweisen, dass man nicht dumm ist, ist schwierig, wenn man erstmal mit diesem Etikett versehen ist, denn gute Leistungen können lange als Glückstreffer gesehen werden, Misserfolge bei Leistungsprüfungen schnell als Bestätigung des negativen Stereotyps. Das Stigma, faul zu sein, hält Schüler_innen jedoch nicht davon ab, eine höhere Schule besuchen zu wollen. Es wirkt sich sogar förderlich aus, denn es lässt sich durch ein andauerndes Engagement ja durchaus zei-

gen, dass man nicht faul ist.
Es erscheint durchaus plausibel anzunehmen, dass analoge Phänomene für Schüler_innen auf einer Förderschule identifizierbar sind und auch hier stigmabedingte Vermeidungsprozesse die Wahrscheinlichkeit eines Wechsels auf eine Regelschule reduzieren können. Wenn dies gekoppelt mit Desidentifkationsprozessen auftritt, kann das eine für die Entwicklung ungünstige Kombination sein.

4. Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Die oft geäußerte Annahme, dass Schulformen eine Stigmatisierung bedingen können, erfährt in der Berliner Hauptschulstudie eine empirische Bestätigung. Das steht nicht im Widerspruch zur Forschung um den Fischteicheffekt auf der personalen Identitätsebene. Schüler_innen auf der Hauptschule erfahren gleichzeitig eine persönliche Auf- und eine kollektive Abwertung. Wie muss man das begreifen? Hilfreich ist hier die sozialkognitive Perspektive, dass alle Facetten unseres Wissens, also auch kollektive und personale Selbstaspekte, sich sowohl über Situationen als auch über Personen hinweg in ihrer Zugänglichkeit unterscheiden können. Auch sich völlig widersprechende Inhalte können, wie hier eine positive Selbstsicht auf personaler und eine negative Selbstsicht auf kollektiver Ebene, nebeneinander stehen. Die Situation bestimmt, welcher Inhalt gerade für das Erleben und Verhalten der Person bedeutsamer ist. So bringt die Zuweisung zur Hauptschule zwei in ihrer Bewertung entgegen gesetzte Identitätsaspekte mit sich.

Die dargestellten Befunde deuten darauf hin, dass Schulsysteme mit Schulformen die Ausbildung einer beschädigten kollektiven Identität mit sich bringen können. Dies ist ggf. auch für Förderschulen teilweise der Fall. Hier stehen ggf. negative Prozesse eines Stigmaerlebens positiven Prozessen einer hoch professionalisierten Förderung entgegen. Es ist wichtig zu betonen, dass die Ergebnisse keine klaren Schlüsse zu integrativen Schulsettings mit gemeinsamen Unterricht zulassen. Es kann auch an einer integrativen Schule zu Stigmaerleben auf Grund eines besonderen Förderbedarfs kommen, wenn dieser als besondere Kategorie kognitiv präsent erlebt wird. Eine offene Frage ist, ob es ggf. möglich ist, Schulen wirklich so inklusiv zu gestalten, dass Stigmatisierungsprozesse verhindert werden. Die Nutzung von Kategorien von besonderen Förderbedarfen könnte diesem Ziel entgegen stehen. Ggf. ist dies auch mit solchen Kategorien möglich, wenn man die richtige qualitative Deutung, Nutzung und Kommunikation dieser findet. Auch ist es wichtig zu klären, welche weiteren Facetten von kollektiver Identität man noch berücksichtigen sollte. Die Berliner Hauptschulstudie liefert einen deutlichen empirischen Hinweis dafür, dass solche Forschung dringend notwendig ist.

Trotz ausreichender Begabung kann der Umstand, dass Schüler_innen wissen, dass man von ihrer Gruppe nichts Gutes erwartet, Angst und Bedrohungserleben bei den Schüler_innen auslösen. Der Rückzug vom Lernen stellt einen Ausweg dar, der zu einer gesellschaftlich fatalen Abwendung von der Schule und einer Hinwendung zu deviantem Verhalten führen kann. Ggf. können solche Abwendungen von Lern- und Leistungsverhalten auch über die Schularbeit und Schulzeit hinaus Bestand haben. Soziologische Arbeiten zu einer negativen Selbstselektion bei Bewerbungen von Personen mit niedrigen Bildungszertifikaten weisen in diese Richtung. Und es erscheint auch nicht verwunderlich. Der Stempel, Mitglied einer „Restschule“ zu sein, kann in vieler denkbarer Hinsicht das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit erschüttern und dazu führen, dass Situationen, in denen diese Selbstkategorisierung aktiviert wird, vermieden werden. Es ist sinnvoll anzunehmen, dass auch Bewerbungsgespräche in diesen Bereich gehören.

Mit dem Aufzeigen von möglichen Stigmatisierungsprozessen durch eine Schulzuweisung wird ein wichtiges Argument für Haupt- und Förderschulen in der gegenwärtigen Form in Frage gestellt: die psychosoziale Nische, die im Sinne des Fischteicheffektes durch den Schulbesuch entsteht. Befunde zur Leistungsentwicklung und zur sozialen Benachteiligung stellen der Hauptschule auch bisher kein gutes Zeugnis aus. An der Förderschule zeigt sich bezogen auf die soziale Integration in den Klassenverband zwar eine Überlegenheit ggü. integrativen Schulen, letztere erweisen sich aber in der Leistungsentwicklung als überlegen. Das Argument der bedarfsgerechten Förderung greift also nur teilweise, um den Erhalt dieser Schulformen zu rechtfertigen.

Wenn Schulformen Stigmatisierungserleben bedingen können, sind als Interventionen die Abschaffung dieser Schulformen oder ggf. deutliche Verbesserungen des Ansehens der Schulformen in der Öffentlichkeit und bei allen Schüler_innen die zentralen Möglichkeiten. Es seien noch einmal kurz die Argumente dafür dargelegt, die bezüglich der Berliner Hauptschulen auf ein schulstrukturelles Problem hindeuteten, dem anders als durch massive Modifikation dieser Struktur nicht beizukommen war. Über die untersuchten Hauptschulen ergab sich in der neun-

ten Jahrgangsstufe kein substantieller Unterschied in Höhe und Wirkung des Stigmas zwischen Schulen. Gab es in der siebten Jahrgangsstufe noch kleinere Unterschiede, die auf Eingangselektionseffekte der Schülerschaft zurückzuführen waren, so konnten diese in der neunten Jahrgangsstufen derselben Schulen nicht mehr gefunden werden. Die Hauptschüler_innen wurden sich also im Hinblick auf ihr Stigmaerleben über die Schulzeit hinweg immer ähnlicher. Unabhängig davon, was für ein pädagogisches Programm die Schulen hatten oder wie sich ihre Schülerschaft zusammensetzte, in allen Schulen litt die deutliche Mehrzahl der Schüler_innen an einer stigmatisierten kollektiven Identität, die in der Konsequenz mit einer mittleren Reduktion an Motivation einher ging.

Der Handlungsbedarf bei den Berliner Hauptschulen führte zur Schaffung der Integrierten Sekundarschulen, die sehr viel heterogener sind und an denen man alle Bildungsabschlüsse erwerben kann. Im Rahmen der Inklusionsdebatte ist eine offene Frage, wie mit den Förderschulen umgegangen werden soll. In Brandenburg wird ggw. ein Modell praktiziert, dass eine steigende Zahl von Schüler_innen im gemeinsamen Unterricht verortet bei gleichzeitigem Erhalt eines Förderschulsystems. Je mehr ein solches Förderschulsystem als ein Ort für vermeintlich „nicht inkludierbare Schüler_innen“ wahrgenommen wird, umso größer ist die Gefahr von Stigmatisierungsprozessen, wie es sie auch an Berliner Hauptschulen gegeben hat. Grundsätzlich zeigt sich, dass das Thema Identitätsentwicklung bei schulstrukturellen Entscheidungen von großer Relevanz ist. Dieser gesellschaftlichen Bedeutung sollte in Forschung und Politik Rechnung getragen werden.

Zentrale Referenzen

Knigge, M. (2009). Hauptschüler als Bildungsverlierer? Waxmann: Münster.

Knigge, M. & Hannover, B. (2011). Collective school-type identity: Predicting students' motivation beyond academic self-concept. International Journal of Psychology, 46 (3), 191-205.

Prof. Dr. Michel Knigge
Universität Potsdam
Zentrum für Empirische Inklusionsforschung (ZEIF)
Arbeitsgruppe Inklusion und Organisationsentwicklung
michel.knigge@uni-potsdam.de

Hier geht's lang – Berufsausbildung MIT OHNE Handicap

von Birgit Fischer

Junge Menschen stehen nach der regulären Schulzeit vor der wichtigen Frage nach der beruflichen Perspektive. Welchen Beruf kann ich erlernen und welche Arbeitsmöglichkeiten ergeben sich anschließend? Welche Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben eigentlich Schüler, die eine Sonder- beziehungsweise Förderschule besucht haben? Oder was macht der querschnittgelähmte Rollifahrer, der die 10. Klasse an einer Gesamtschule abgeschlossen hat?

Berufsbildungswerk im Oberlinhaus mit Gruppenbild 2016

Meist macht es für den Einstieg in das Berufsleben keinen großen Unterschied, ob Jugendliche mit Behinderung an einer Sonderschule individuell gefördert oder an einer Regelschule integriert unterrichtet wurden. Oft ist es für viele von ihnen allein aufgrund ihrer Behinderung schwieriger als für Gleichaltrige ohne Behinderung, einen geeigneten Ausbildungsplatz zu finden. Doch Jugendliche mit Behinderung haben ein Recht auf Unterstützung: Unterstützung durch Berufsbildungswerke (BBW).

Fachkraft für Speiseeis

Insgesamt 51 Berufsbildungswerke (vgl. www.bagbbw.de) bilden deutschlandweit über 15.000 junge Menschen mit Behinderung aus. Das Potsdamer Berufsbildungswerk im Oberlinhaus ist eines von ihnen und das einzige im Land Brandenburg. Es wurde 1991 als Tochtergesellschaft des Verein Oberlinhaus gegründet. Mehr als 500 Jugendliche aus ganz Deutschland absolvieren im BBW eine Berufsvorbereitende Maßnahme oder erlernen einen von über 30 Berufen aus den Bereichen Wirtschaft & Verwaltung, Ernährung & Hauswirtschaft, Druck & Medien, Holz-, Metall- oder Orthopädietechnik. Dies sind Jugendliche mit Körper-, Sinnes-, Lern- oder psychischen Behinderungen. Manche von ihnen haben gleichzeitig mehrere Einschränkungen, anderen sieht man ihre Behinderung überhaupt nicht an. Dies ist oft der Fall bei psychischen Erkrankungen.

BBW Oberlinhaus BI_3274

Die Berufsausbildung ist im dualen System organisiert; die sonderpädagogische Berufsschule ist in eigener Trägerschaft mit auf dem Campus, so dass alle Abteilungen im Berufsbildungswerk in engem Kontakt stehen. Jeder Jugendliche bekommt während seiner Zeit im BBW die Förderung und Unterstützung, die er oder sie braucht: Das kann Physiotherapie oder medizinische Pflege sein, heilpädagogische Förderung oder Nachhilfeunterricht. Vielleicht ist auch ein Arbeitsassistent erforderlich, der Mitschriften anfertigt, beim Anziehen der Jacke hilft oder die Tasche packt. Coaches begleiten die Teilnehmer, die aufgrund ihrer psychischen Schwierigkeiten, zum Beispiel bei Autismus-Spektrum-Störungen oder ADHS, Unterstützung bei der Organisation und Bewältigung ihres Tagesablaufs benötigen. Kleine Schulklassen und Ausbildungsgruppen gewährleisten, dass Lehrer und Ausbilder individuell auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingehen können. Jugendliche, die im Internat wohnen, lernen, wie man einen eigenen Haushalt führt: Wäsche waschen, putzen, kochen, den Umgang mit Geld. Nicht zuletzt hat der Erwerb sozialer Kompetenzen eine hohe Priorität. Ab dem dritten Ausbildungsjahr helfen die Mitarbeitenden des eigenen Integrationsdienstes bei der Erstellung von Bewerbungsmappen, sie üben videogestützt Vorstellungsgespräche und beraten potentielle Arbeitgeber hinsichtlich Fördermöglichkeiten bei der Einstellung von Menschen mit Behinderung.

BBW Oberlinhaus_1735

Denn das angestrebte Ziel aller Unterstützungen, Förderungen und Begleitungen ist letztendlich die Integration der Jugendlichen in das Arbeitsleben und eine weitgehend selbstständige Lebensführung.

Für weitere Informationen:
Birgit Fischer Referentin
Unternehmenskommunikation
E-Mail: birgit.fischer.bbw@oberlinhaus.de
Tel.: 0331 6694-173
Berufsbildungswerk im Oberlinhaus gGmbH
birgit.fischer.bbw@oberlinhaus.de
www.bbw-oberlinhaus-potsdam.de
www.facebook.com/bbw.potsdam

Aus der Arbeit des Landesvorstandes Brandenburg

von Gregor Albrecht

1. Gesprächsrunde zwischen dem Verband Sonderpädagogik e.V. LV Brandenburg und den bildungspolitischen Sprechern der Parteien im Brandenburgischen Landtag

Am 15.04.2016 trafen sich Mitglieder des Vorstandes des Verbandes Sonderpädagogen e.V. mit den bildungspolitischen Sprechern der Parteien im Brandenburgischen Landtag Simona Koß (SPD); Kathrin Dannenberg (DIE LINKEN): Marie Luise von Halem (BÜNDINS90 / DIE GRÜNEN) in der Oberlinschule in Potsdam.

Die Landesvorsitzende des vds im Land Brandenburg übernahm die Moderation einer neuen Gesprächsform in der Zusammenarbeit zwischen Politik und unserem Fachverband. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde, dankte Frau Dr. Salzberg-Ludwig alle für ihr Kommen.

Als Gesprächsgrundlage dienten folgende Themen:

Situation der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Land Brandenburg

- Aufgabengebiet hat sich geändert, vermehrt Vertretungsreserve,

- Fehlen von Sonderpädagogen im Land, dadurch die adäquate Förderung von SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf gefährdet,

- Appell an Politik zur Neueinstellung von Sonderpädagogen, lukrativer gestalten, Überprüfung der aktuellen Ausbildungsbedingungen im Land,

Problematik Pädagogische Unterrichtshilfe,

Überprüfung/Evaluierung der Diagnostik - diagnostische Tätigkeiten

- Kind- Umfeld Diagnostik nicht mehr gegeben
- keine Kapazitäten in SpFB SuS länger diagnostisch zu begleiten

Beschulung von Flüchtlingskinder (Bsp. Schulamtsbereich Frankfurt/Oder)

Rahmenlehrpläne

- SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf nicht erfasst
- Problematik von SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf in pkt. Leistungsbewertung
- Fortbildungen von Lehrkräften zu den neuen Rlp qualitativ unterschiedlich
-keine Einbeziehung der Fachseminarleiter, keine Fortbildung der Fachseminarleiter zu den neuen Rahmenlehrplänen
-Kolleginnen und Kollegen sonderpädagogische Förderschwerpunkt "Geistige Entwicklung" zu keinen Fortbildungen eingeladen

Standpunkt des VDS zur Verkürzung des Referendariats von 18 Monate auf 12Monate

Kommunalisierung der Schulpsychologie

Diskussion

Einige Vorstandsmitglieder ergänzten dahingehend, welche Problematiken beim Abschaffen der Feststellungsverfahren sich aufmachen würden. Herr Minister Baaske wurde bereits bei einem Treffen des Landesvorstandes informiert. Eine Abschaffung wäre für Bildungsweg der SuS und gleichzeitig für Freie Schulen fatal. Unverständnis kam auf, da bereits vor einigen Jahren ein Schulressourcenpapiers ausgearbeitet worden ist, welches nur reaktiviert bzw. aktualisiert werden müsste. Einige Vorstandsmitglieder berichteten vom derzeitigen Schulalltag bzw. aus diagnostischen Tätigkeiten.

Frau Koß (SPD) sprach sich dafür aus, dass es keine Allroundlösung geben wird. Sie plädierte dahingehend, dass eine bildungspolitische Konzeptentwicklung zum Thema Inklusion bereits erarbeitet wird.
Um die personelle Situation im Land zu verbessern werden Konzepte und Wege gesucht, wobei die Erhöhung der Referendariatsplätze eine wichtige Rolle spielt. Sie berichtet von Qualifikationsmaßnahmen von Quereinsteigern in Bildung (Wib e.V. und LISUM). Frau Koß baut auf gute Erfahrungen im Netzwerk Grundschule – Fördern. Die im Land kursierenden Gerüchte zur Neustrukturierung der Diagnostik kennt sie nicht. Frau Koß greift das Thema Schulpsychologie auf und berichtete kurz vom derzeitigen Arbeitsstand.

Frau v. Halem (BÜNDNIS90/DIE GRÜNEN ergänzte dahingehend, das die Bildungspolitik der letzten Jahre eine „erschreckende Kontinuität" aufweist. Ihrerseits sind Vergleiche möglich, keine Veränderungen in Bildungspolitik sind sichtbar. Die Landesregierung wusste Bescheid und reagierte nicht, was zum Ergebnishat, dass keine Lehrkräfte/Sonderpädagogen, Fachkräfte im sozialen Bereich eingestellt wurden bzw. verfügbar sind. Frau von Halem ist ein Verfechter der Abschaffung von Förderschulen und hat seinerzeit ein Gutachten in Auftrag gegeben, worin Prof. Preuss-Lausitz ein Statement bzw. Empfehlung zum Umgang mit Förderschulen im Land Brandenburg abgegeben hat. Sie weiß sehr wohl, dass Bildung so, wie sie derzeit läuft, nicht funktioniert.

Frau Dannenberg (DIE LINKEN) bestätigt und befürwortet die Erstellung eines bildungspolitischen Konzeptes, wobei es bei den derzeitigen zeitliche Problemen, der Erstellungstermin Termin nicht gehalten werden kann. Sie möchte keine voreiligen Schlüsse, sondern baut auf Ruhe und ausgereiften Konzepten. Sie sieht die Zusammenarbeit mit vds dahingehend notwendig und erbittet eine Zusammenarbeit.
Frau Dannenberg betont, dass der derzeitige Lehrermangel auf die schlechte Personalpolitik in den 90iger Jahren beruht und keine Reaktion der damaligen Landesregierung erfolgte. Sie äußerte ihre Überlegungen, wie Fortbildung verbessert werden könnte. Sonderpädagogische Diagnostik
-Aufbauend auf die guten Erfahrungen aus den Inklusionsschulen müsste sonderpädagogische Diagnostik neu überarbeitet werden. Sie ist der Meinung, dass die Erfahrungen aus Stundenpool der PINK Schulen genutzt werden sollte und auf alle Grundschulen bzw. weiterführenden Schulen ausgeweitet werden müsste.

Zusammenfassend wurde festgehalten, dass dieses Instrument als gewählten kommunikativen Gedankenaustausch zwischen Fachverband(VDS) und Politik beibehalten werden muss. Somit entstand ein neuer Termin, in dem folgende Fragen im Mittelpunkt stehen sollten.

Wie sieht aus Sicht der Parteien die Perspektive der Inklusion in Auswertung der wissenschaftlichen Begleitforschung aus?

Welche Positionen haben die im Landtag vertretenen Parteien zur Abschaffung der Feststellung bestimmter Förderbedarfe (L-E-S) und damit im Zusammenhang stehenden Veränderungen in zukünftiger Schulgesetzgebung und in nachfolgenden Rechtsvorschriften?

Wie soll nach Auffassung der Parteien im Landtag dem eklatanten Mangel an sonderpädagogischen Fachkräften in naher Zukunft begegnet werden?

Als Termin wurde der 23.05.2016 16:30 Uhr in der Oberlinschule in Potsdam vereinbart. Themen:

- **Beschulung von Flüchtlingskinder**
  Welche Auswirkungen und Herausforderungen sehen die Parteien im Landtag in Bezug auf die zu bewältigenden Aufgaben im Bereich Bildung und Jugend durch die Zuwanderung von Flüchtlingskindern?
- **Sonderpädagogische Diagnostik im Land Brandenburg**

Gregor Albrecht

Dr. Karin Salzberg-Ludwig
Landesvorsitzende

Reinhard Wygasch
Stellvertretende Landesvorsitzender

Katrin Dannenberg (Fraktion DIE LINKEN) im Gespräch mit Lars Teichmann (Referent sonderpädagogischen Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung)

2. Gesprächsrunde mit den Sprechern für Bildung der Parteien im Brandenburgischen Landtag

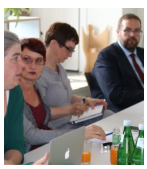
Eingeladen vom Vorstand des Verbandes Sonderpädagogik e.V. Landesverband Brandenburg, trafen sich am 23.05.2016 die bildungspolitischen Sprecher der Parteien im Brandenburgischen Landtag, Simona Koß (SPD), Kathrin Dannenberg (LINKE), Marie Luise von Halem (Bündnis90/Grüne), Gordon Hoffmann (CDU) und Birgit Bessin (AFD) zu einer offenen Gesprächsrunde in der Oberlinschule.

Im Mittelpunkt standen die Problematik sonderpädagogische Diagnostik im Land Brandenburg und die aktuelle bildungspolitische Flüchtlingspolitik.

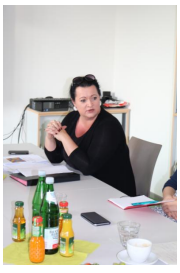
Ausgehend von den Standards sonderpädagogischer Diagnostik des Verbandes Sonderpädagogik e.V., verdeutlichte in einigen kurzen Einführungsworten die Landesvorsitzende des VDS Frau Dr. Karin Salzberg-Ludwig, die unterschiedliche Handhabbarkeit sonderpädagogischer Diagnostik mittels entsprechender Handreichung im Land Brandenburg. Sie betonte, dass eine gute Schule eine Diagnostik, insbesondere eine prozessbegleitende Diagnostik benötigt. Entsprechende wissenschaftliche Untersuchungen wurden durchgeführt und deren Ergebnisse liegen vor.

Frau von Halem verwies darauf, dass ihre Partei eine Diagnostik im klassischen Sinn nicht wünscht. Nach Skandinavien schauend, betonte sie die von Diagnostik freie Schule, so, dass alle Schülerinnen und Schüler im Schulsystem aufgefangen und entsprechend gefördert werden. Gleichzeitig weiß sie, dass es sich hierbei um einen langen Prozess handelt und unter den derzeitigen Bedingungen, die die Landesregierung vorhält, nicht möglich ist. Sie fordert die Bildung von multiprofessionellen Teams unter dem Dach der Schule.

Frau Koß betonte in ihrem Statement, dass in der letzten Legislaturperiode das Thema Inklusion aufgegriffen, aber nicht zielführend umgesetzt wurde. Fehler und Problemlagen wurden erkannt und werden Bestandteil eines im Sommer 2016 erscheinenden Inklusionspapiers des MBJS sein. Große Rolle spielen hierbei auch die Erfahrungen der Pilotschulen bzw. des wissenschaftlichen Beirates. Frau Koß begrüßt ebenfalls das Zusammenspiel von Schule – Schulpsychologie – Therapie usw., die Bildung von multiprofessionellen Teams. Am Beispiel der Einzelfall- bzw. Gruppenhilfe macht sie deutlich, dass die derzeitigen gesetzlichen Vorschriften eine sonderpädagogische Diagnostik erfordern.



Herr Hoffmann (CDU) plädierte eindeutig gegen die Abschaffung des Diagnostikverfahrens. In Gesprächen mit Lehrern und insbesondere Sonderpädagogen verschiedenster Schulformen wurde deutlich, dass in der derzeitigen Schullandschaft eine sonderpädagogische Diagnostik notwendig ist. Er betonte die vom MBJS zu wenig vorgehaltenen Ressourcen. Grundsätzliches Problem sieht Herr Hoffmann im gegliederten Schulsystem von Brandenburg. Herr Hoffmann forderte den VDS Landesverband Brandenburg auf, gemeinsam mit der CDU Handlungsmuster bzw. Konzepte zu entwickeln, die ein Vorantreiben der Bildung im Land Brandenburg (im Vergleich zum Bundesdurchschnitt) unterstützt.



Frau Bessin (AFD) machte deutlich, dass sie nicht über sonderpädagogische Erfahrungen verfügt, sehr wohl aber weiß, dass alle an Schule beteiligten, sei es Lehrer und Sonderpädagogen, unzufrieden sind. Die große Mehrfachbelastung, das Zuschütten mit verschiedensten Aufgaben, lässt viele Lehrer verzweifeln. Sie prangert die mangelnde sonderpädagogische Förderung durch den Sonderpädagogen an, da sie (Sonderpädagogen) sehr oft als Vertretungsreserve angesehen wird. Grundsätzlich findet Frau Bessin die Inklusion einen "guten Gedanken". Sie plädiert für den weiteren Ausbau der Förderschulen.

Frau Dannenberg sieht die sonderpädagogische Diagnostik als ein sehr spannendes Feld und befürwortet diese grundsätzlich. Festgestellt wurde von ihr, dass Diagnostik in Schule nicht den Zweck erfüllt, den er sollte. Vielerorts wird Diagnostik als „Stundengewinn" für die sonderpädagogische Förderung verstanden. Sie unterstützt den Gedanken der Bildung von multiprofessionellen Teams in Schule. Sie wünscht sich mehr Flexibilität. (Förderung da wo sie benötigt wird, einheitliches Arbeitsfeld des Sonderpädagogen) An einigen Schulen wird der Sonderpädagoge als

Vertretungslehrer benötigt, anderseits hat der Sonderpädagoge an anderer Schule eine kleine Monopolstellung, sodass sonderpädagogische Förderung stattfindet. Grundsätzlich fehlt pädagogisches Personal, was sich in Zukunft nicht ändern wird. Frau Dannenberg berichtet von ihren Erfahrungen und merkte an, dass Inklusion im Land schon läuft, dass wir auf dem Weg sind. Viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf lernen im Gemeinsamen Unterricht. Diese Form der Beschulung und alle Lehrkräfte müssen in ihrer Arbeit unterstützt werden.

Der Geschäftsführer des Verbandes wünscht sich eine klare Begriffsbestimmung zur sonderpädagogischen Diagnostik, besonders im Hinblick auf eventuelle Abschaffung und der daraus resultierenden Problematiken gegenüber Schulen in freier Trägerschaft.

Zum Thema der Beschulung von Flüchtlingen äußerte sich Frau Koß dahingehend, dass die Landesregierung reagiert und neue Lehrerstellen genehmigt hat. Des Weiteren wurde vom MBJS ein Papier erarbeitet, welches als Grundlage der Beschulung dienen sollt. Ansprechpartner für eventuelle Problem und Hinweise sind die jeweiligen Schulämter.

Abschließend wurde ein weiteres Treffen am 05.07.2016 in der Oberlinschule vereinbart. Im Mittelpunkt steht dann die Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten. Herr Wygasch übergab allen Politikern eine vom Landesverband erarbeitete Stellungnahme und erklärte dringenden Handlungsbedarf.

Gregor Albrecht

3. Gesprächsrunde mit den bildungspolitischen Sprechern der Parteien im Brandenburgischen Landtag

Am 05.07.2016 trafen sich Mitglieder des Verbandes Sonderpädagogik e.V. des Landesverbandes Brandenburg mit Bildungspolitikern des Brandenburgischen Landtages (Frau Koß - SPD, Frau Dannenberg – DIE LINKE, Frau von Halem – Bündnis90/Grüne, Herr Königer - AFD) in der Oberlinschule in Potsdam. Gleichzeitig hatte der Vorstand Frau Nakonz und Frau Paul eingeladen.

Herr Wygasch (stellvertretender Landesvorsitzende vds Landesverband Brandenburg) wählte seine Einführungsworte zur Vorstellung aller Beteiligten und unterstrich, dass von ihm beim letzten Treffen ausgegebenen Standpunktepapier des vds Landesverbandes Brandenburg zur Beschulung von SuS mit autistischem Verhalten. Er berichtete von der Erarbeitungsphase des beschriebenen Papiers, welche als Grundlage dem heutigen Treffen diente. Die aufgeführten Problematiken wurden von der Fraktion BÜNDNIS90/DIE GRÜNEN aufgegriffen und als Kleine Anfrage in den Landtag eingebracht.

Frau Nakonz und Frau Paul ergänzen bzw. berichten von der täglichen schulischen bzw. beratenden Tätigkeit von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten.

Frau Rabe und Herr Dr. Plenzke unterstützten dahingehend, dass bei der Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten die Ausbildung der Fähigkeit in der Gruppe zu unterrichten, einen besonderen Stellenwert einnimmt. Beide berichten von der Erarbeitung eines entsprechenden Papieres zur Bildung von Schwerpunktschulen im Land Brandenburg von 2010, welches damals dem MBJS übergeben wurde, aber keinerlei Reaktionen vom MBJS zeigte.

Alle bildungspolitischen Sprecher zeigten sich sehr interessiert und sahen das Treffen vordergründig als Information. Gleichzeitig zeigten sie Wege der Veränderungen bzw. Wege zum gemeinsamen Handeln auf (Einbeziehung des MBJS). Einig waren sich alle Politiker, dass das Thema Beschulung von SuS mit autistischem Verhalten großen Stellenwert in der weiteren Arbeit aufweist.

Zusammenfassend wurde festgehalten:

- ✓ Wichtigkeit der Etablierung von multiprofessionellen Teams,
- ✓ Einarbeitung der vorliegenden Erkenntnisse in das Inklusionskonzept des Landes Brandenburg,
- ✓ Überarbeitung des vorliegenden Beratungssystems, insbesondere deren Beratungsstellen
- ✓ Beachtung der in der Sonderpädagogikverordnung festgeschriebenen Bildung von Klassen mit SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf (Max 23 SuS, davon 4 mit sonderpäd. Förderbedarf)
- ✓ Überarbeitung der Schulbaurichtlinien (Räume in Schule fehlen)
- ✓ Nutzung der Erkenntnisse aus 2010
- ✓ Lokale Unterschiede in der Beschulung von SuS mit autistischem Verhalten ändern.

Ein weiteres Treffen wurde für den 20.September 2016 um 16:00 Uhr in der Oberlinschule vereinbart. Auf der Tagesordnung steht das Konzept der Landesregierung zum Gemeinsamen Lernen.

Gregor Albrecht

5. Gesprächsrunde mit den Sprechern für Bildung der im Brandenburgischen Landtag vertretenden Parteien

Am 02.11.2016 fand eine weitere Gesprächsrunde des Vorstandes des Verbandes Sonderpädagogik e.V. Landesverband Brandenburg mit den Sprechern für Bildung der im Brandenburgischen Landtag vertretenden Parteien statt.

Der vds Landesverband lud, in Zusammenarbeit mit Frau Koss (SPD Fraktion) und Frau Dannenberg (Fraktion: DIE LINKEN), in die Räumlichkeiten des Landestages. Neben den bereits genannten Parteien konnten wir Frau Gerrit Große (Fraktion DIE LINKEN und Vorsitzende Ausschuss Bildung, Jugend und Sport im Brandenburgischen Landtag), Frau Marie Luise von Halem mit Referent Martin Bär (Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN), in Vertretung für Gorden Hoffmann (CDU-Fraktion): Dr. Jacob Krumrey und Steffen Königer (AfD-Fraktion) begrüßen.

Mittelpunkt der gemeinsamen Zusammenkunft stand der Konzeptentwurf der Landesregierung zum "Gemeinsamen Lernen in der Schule" und die daraus resultierende Stellungnahme unseres Landesverbandes, welche vorab allen Fraktionsparteien und dem MBJS zugestellt wurde. Bis zum jetzigen Zeitpunkt erhielt der Landesverband noch keine Antwort auf die fachliche Expertise von Seiten des MBJS.

Bevor es in die inhaltliche Diskussion ging, bedankten sich insbesondere Frau von Halem und Frau Große für die ausführliche fachliche Stellungnahme bzw. Expertise. Frau v. Halem betonte, dass sie die derzeitige Zusammenarbeit zwischen vds und brandenburgische Politik als gewinnbringend ansieht. Auch sie betont die dringende Nachbesserung des Konzeptes der Landesregierung und befürwortet bzw. unterstützt den weiteren Weg der Zusammenarbeit, die Bildung einer Arbeitsgruppe aus Vertretern des MBJS, des Verbandes Sonderpädagogik und der Universität Potsdam.

Frau Große bedankt sich für die jahrelange und gute Zusammenarbeit zwischen Politik und vds. Sie geht kurz auf die vorliegende Stellungnahme des Verbandes ein und versichert, das die Zeit für Veränderungen bzw. Nachbesserungen nicht zu kurz sei. Sie erläuterte den Verfahrensweg von der Auftragserteilung bis zum Entwurfspapier. Selbstverständlich wird die fachliche Expertise des Verbandes Sonderpädagogik e.V. dabei berücksichtigt. Gleichzeitig wünscht sie sich eine Unterstützung unseres Landesverbandes bei der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Dieser Bitte wurde von Seiten des vds entsprochen, aber auf einen späteren gemeinsamen Gesprächstermin verschoben.

Nach einigen begrüßenden und einführenden Worten der Landesvorsitzende formulierte Frau Dr. Salzberg-Ludwig aus Sicht des Verbandes Fragen bzw. Problemfelder, welche eine Konkretisierung bzw. Veränderung in dem Konzept bedürfen:

- Strukturelle und inhaltliche Veränderungen von Schule und Unterricht
- Lernprozessbegleitende individuelle Diagnostik
- Ressourcenzuteilung
- Qualifikation der Lehrkräfte (aller Schulformen).

Ausführliche Informationen entnehmen sie bitte der Stellungnahme (Anhang, www.vds-in-brandenburg.de).

Im weiteren Verlauf wurden die unterschiedlichen Postionen der brandenburgischen Parteien deutlich gemacht. So fordern die oppositionellen Parteien Nachbesserungen und in gemeinsamer Runde wurden Fragen zum Schulabschluss an Schulen mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen, Fragen zur Aus- Fort- und Weiterbildung,sowie dem Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen gestellt und durch die anwesenden Mitglieder des erweiterten Vorstandes des vds beantwortet. Großes Augenmerk lag hierbei in der derzeitigen praktischen Umsetzung in Schule bzw. der strukturellen und inhaltlichen Veränderung von Schule und Unterricht.

Die derzeitigen Regierungsparteien sehen den vorliegenden Entwurf als Arbeitspapier und sind sich einig, dass er präzisiert werden muss. So wurden die Rolle / Aufgabenbeschreibung der Sonderpädagogen und der koordinierende Lehrkraft, welche letztere im Entwurf eine große Rolle spielt und die Verbindlichkeit des Konzeptes für alle Schulleiter und Lehrkräfte angesprochen. Den Eingang der vorliegende Stellungnahme durch den vds im MBJS wurde bestätigt, da er auf der Agenda einer gemeinsamen Zusammenkunft zwischen der SPD, DIE LINKEN und dem MBJS stand.

Zusammenfassend waren sich alle Beteiligten einig, dass der vorhandene Weg weitergegangen werden muss und die durch den Landesverband vorgeschlagene Bildung einer Arbeitsgruppe umgesetzt werden sollte. Die Zuständigkeit liegt hierbei im Landesverband Sonderpädagogik e.V. . Gemeinsam einigte man sich auf einen neuen Gesprächstermin am 24.01.2017 um 16:30 Uhr in den Räumlichkeiten des Brandenburgischen Landtages. Im Mittelpunkt soll u.a. der Arbeitsstand zum Landeskonzept stehen.

Gregor Albrecht

Perspektive der angehenden Lehrerin und Ausbildungslehrerin

von Janet Lehnert

Frau Rogge, meine ehemalige Hauptseminarleiterin aus Bernau, bat mich, einen Artikel zu schreiben über den Verlauf der Lehrerausbildung bei Frau Maeder. Dass diese so erfolgreich verlief, freute sie sehr.
Gern folge ich der Bitte und schreibe über meinen Weg von der angehenden Lehrerin hin zur Mentorin.
Mit der Beendigung des Referendariats erfüllte sich auch einer meiner größten Lebenswünsche. Endlich war ich eine richtige Lehrerin. An der Wilhelm-von-Türk Schule in Potsdam durfte ich nun eigenverantwortlich hörgeschädigte SchülerIn-nen unterrichten. Von Anfang an hatte ich das Gefühl, dass auch die Schülerinnen froh waren, dass sie von einer gehörlosen Lehrerin unterrichtet wurden.
Als nach einem halben Jahr die Umgebung gerade anfing, mir immer vertrauter zu werden, bekam ich eine neue Herausforderung angeboten. Ich sollte als Ausbil-dungslehrerin, bzw. Mentorin eine junge motivierte Referendarin betreuen.
Die Rektorin musste da schon volles Vertrauen zu mir haben, wenn sie mich mit so einer Aufgabe betraute - dachte ich und war natürlich sehr stolz. Ich fühlte mich zwar, als wenn ich wieder in eiskaltes Wasser springen muss, sah es aber auch von Anfang an als Herausforderung für mich an.
Nachdem ich im August 2014 zum ersten Mal die neue Referendarin Frau Maeder im Lehrerzimmer traf, begann für uns beide eine aufregende Zeit. Die Zusammen-arbeit musste erst wachsen, Unsicherheiten waren anfangs nicht zu ignorieren. Es dauerte aber nicht lange, bis wir uns sowohl in der Dienstzeit, als auch außerschu-lisch gut verstanden. Die Kommunikation in Gebärdensprache klappte problemlos.
So konnte dann auch Frau Maeder das notwendige Fachwissen zur Deutschen Gebärdensprache erwerben und erlangte auch mit meiner Hilfe die notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sie bestimmt zu einer guten Lehrerin machen werden.
Für mich war es immer selbstverständlich, dass die taube Lehrerin mit der hörenden Referendarin effektiv und gleichberechtigt zusammenarbeiten kann.
Mitte Oktober 2015 absolvierte Frau Maeder erfolgreich ihre Prüfung. Da ich mich sowohl für Frau Maeder und auch die Kinder verantwortlich fühlte, bin ich natürlich auf beide sehr sehr stolz, weil sie sich so toll entwickelten.
Das gute Lehrer-Schüler-Verhältnis funktionierte genauso toll und reibungslos, wie das Verhältnis zwischen der gehörlosen Lehrerin und der hörenden Referendarin.

Janet Lehnert
Lehrerin an der Wilhelm-von-Türk-Schule Potsdam

Die aktuellen Internetadressen der Landesverbände

Baden-Würtemberg
http://www.vds-baden-wuerttemberg.de
Bayern
http://www.vds-bayern.de
Berlin
http://www.vds-in-berlin.de
Brandenburg
http://www.vds-in-brandenburg.de
Bremen
http://www.vds-bremen.de
Hamburg
http://vds-hamburg.de
Hessen
https://vds-hessen.com/
Mecklenburg-Vorpommern
http://www.verband-sonderpaedagogik.de/vds-mv
Niedersachsen
http://www.vds-nds.de
Nordrein-Westfalen
http://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de
Saarland
http://vds-saarland.de
Sachsen
http://www.vds-sachsen.de
Sachsen-Anhalt
http://www.vds-sachsen-anhalt.de
Schleswig-Holstein
http://www.vds-schleswig-holstein.de
Thüringen
http://vds-thueringen.de/

DIE NEUE HOMEPAGE IST ONLINE!
www.vds-in-brandenburg.de

Impressum | Datenschutz | Intern

Verband Sonderpädagogik e.V.
Landesverband Brandenburg

Startseite | Ansprechpartner | Mitgliedschaft | Mitteilungsheft | Newsletter | Veranstaltungen | Informationen | Links

Herzlich Willkommen

Im Mittelpunkt der Arbeit des Verbandes Sonderpädagogik e.V. (vds), Landesverband Brandenburg, stehen bildungspolitische Aktivitäten zur pädagogischen Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf, die behindert, von Behinderung bedroht oder dauerhaft erkrankt sind.

Die Akzeptanz und Wertschätzung der unterschiedlichen Voraussetzungen, Kompetenzen und Möglichkeiten aller Kinder und Jugendlichen bilden die Grundlage unseres Pädagogischen Handelns und sollen zu einer Verbesserung des gemeinsamen schulischen Lebens und Lernens für alle führen. Unser Verband Sonderpädagogik setzt sich für die Umsetzung der UN-Behindertenkonvention engagiert, kritisch und konstruktiv ein.

Auf Fachtagungen, in Diskussionsrunden und in unserem Mitteilungsheft legen wir unsere Positionen dar und führen einen breiten Dialog mit Pädagogen, Politikern und allen Interessierten.

+ + + NEUE VERANSTALTUNGEN + + +

5. Gesprächsrunde zwischen dem Verband Sonderpädagogik e.V. mit den Sprechern für Bildung der Parteien im Brandenburgischen Landtag

>> Details

© Copyright 2016 Verband Sonderpädagogik e.V. - Landesverband Brandenburg. Alle Rechte vorbehalten.

Du findest uns auf