6,00 € Einzelbezug

ISSN 1612-2372

1
2008

Verband Sonderpädagogik e.V.

Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg

- Zukunft der sonderpädagogischen Förderung Fachveranstaltung der CDU zum Bildungssystem - Chancen für jedes Kind -
- Fachtagung „Fördern und Diagnostizieren“ Die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL)
- Kritik des vds-Landesverbandes Brandenburg an § 6 SopV/Punkt 6 VV - SopV
- Kurzfassung der wichtigsten Ergebnisse der FLEX-Evaluation
- Berufsbegleitende Studienangebote zur individuellen Lernförderung
- Genervt? Unzufrieden? Ungeduldig?
- Einladung DGS Kongress-Cottbus

www. vds-in-Brandenburg.de

Beitrittserklärung

Verband Sonderpädagogik e.V.
Landesverband Brandenburg

Geschäftsführer
Dr. Uwe Plenzke
Verein Oberlinhaus
Rudolf – Breitscheid - Str. 24
14482 Potsdam

Bitte absenden oder faxen!
Tel.: 0331 763 4892
Fax: 0331 763 4900
mail: uwe.plenzke@oberlinhaus.de

Ich beantrage die Aufnahme in den vds- Verband Sonderpädagogik e.V.
Landesverband Brandenburg Mit Wirkung vom _____

Vorname: ..... Familienname .....

geboren am: ..... Privatanschrift .....

.....

Schule/Einrichtung .....

Tel. / Fax:..... mail: .....

Unterschrift: ..... Einzugsermächtigung erteilt: ja ☐ nein ☐

EINZUGSERMÄCHTIGUNG

Als Mitglied im vds-Landesverband Brandenburg erkläre ich mich einverstanden, dass der Jahresbeitrag von meinem Konto

Kontoinhaber ..... Kto.-Nr: .....
BLZ: ..... **bei der** ..... **abgebucht wird.**

Unterschrift: .....

Als Mitglied des vds erhalte ich monatlich die
„ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK“
Sowie jährlich die Mitteilungen des Landesverbandes Brandenburg.

JAHRESBEITRÄGE
Vollzahler 72,00€
Studenten ?,00€
Lehramtsanwärter ?,00€
Arbeitslose ?,00€
Vorruheständler/Rentner ?,00€

Vorwort

Am 27. Mai 2008 führte die CDU-Fraktion des Brandenburger Landtages einen Fachtag zu dem Thema „Chancen für jedes Kind – Zukunft der sonderpädagogischen Förderung“ durch.
Fast 80 interessierte Kolleginnen und Kollegen aus Förderschulen, Grundschulen und Kindertagesstätten besuchten die Veranstaltung.
Im Podium hatten der Staatsekretär des MBJS, Herr Jungkamp, der Staatssekretär des MWFK, Herr Komsiewicz, der Schuldezernent des Landkreises Havelland, Herr Lewandowski, Prof. Matthes, Professor an der Universität Potsdam und Karin Salzberg-Ludwig als Vorsitzende des vds des Landes Brandenburg Platz genommen. Sie stellten zunächst dar, welche Schwerpunkte der sonderpädagogischen Förderung im Land Brandenburg im Mittelpunkt der Arbeit der kommenden Jahre stehen sollten und standen im Anschluss daran für eine sehr intensive und sachliche Diskussion zur Verfügung.

Einige Auszüge aus den Diskussionsbeiträgen von Prof. Gerald Matthes und Dr. Karin Salzberg-Ludwig sollen in diesem Heft wiedergegeben werden.

Dr. Karin Salzberg-Ludwig

Inhalt

Chancen für jedes Kind 4
Zukunft der sonderpädagogischen Förderung
- von Karin Salzberg-Ludwig

Zukunft der sonderpädagogischen Förderung - 6
Fachveranstaltung der CDU zum Bildungssystem
- von Prof. Dr. G. Matthes

Fachtagung „Fördern und Diagnostizieren“ 8
Die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) zwischen Auftrag und Gelingen
- von Prof. Dr. G. Matthes

Kritik des vds-Landesverbandes an § 6 SopV und Punkt 6 VV - SopV 15

Kurzfassung der wichtigsten Ergebnisse der FLEX-Evaluation 19
- von Götz Bieber, Katrin Liebers, LISUM; Annedore Prengel, Universität Potsdam

Berufsbegleitende Studienangebote zur individuellen Lernförderung 26
Individuelle Lernförderung – Lernbehindertenpädagogik – Integrative Lerntherapie

Mitteilung des Schatzmeisters 27

Leserbrief 28

Genervt? Unzufrieden? Ungeduldig? 29

Zeitungsausschnitt vom 29./30.06.08 30

Einladung DGS Kongress-Cottbus 31

Landesverband Sonderpädagogik e.V. Brandenburg

Vorstand

Landesvorsitzende	Dr. Karin Salzberg-Ludwig
stellv. Landesvorsitzender	Reinhardt Wygasch
Geschäftsführer	Dr. Uwe Plenzke
Schatzmeisterin	Grit Ehmke
Pressereferent	Heiko Heinemann
Schriftleiter	Steffi Spiegl

Schriftleitung

Heiko Heinemann
Schmellwitzer Str. 68
03044 Cottbus
Telefon: 0355 7842676
E-Mail: vds-heft@arcor.de

Steffi Spiegl
Rosenstraße 1 B
03249 Sonnewalde
Telefon: 0355 78 42 676
E-Mail: S.Spiegl@gmx.de

Liebe Leser

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

www.vds-in-brandenburg.de

Chancen für jedes Kind
Zukunft der sonderpädagogischen Förderung

Dr. Karin Salzberg-Ludwig

Ausgehend von dem oben genannten Motto der Fachveranstaltung der CDU des Landes Brandenburg möchte ich zunächst einen kurzen Abstecher ins Wörterbuch machen und dem Begriff „Chance“ meine Aufmerksamkeit widmen.
Aus mathematischer Sicht bezeichnet Chance die Möglichkeit des Eintreffens eines günstigen Ereignisses mit einer mathematischen Wahrscheinlichkeit, die größer als Null, aber kleiner als Eins, ist. Man bezeichnet dann auch oft die Wahrscheinlichkeit selbst als Chance. Gelegentlich wird Risiko als Wahrscheinlichkeit des Eintreffens eines Ereignisses verwendet; in diesem Fall können Chance und Risiko die gleiche Bedeutung haben.

Chancengleichheit
In den Gesellschaftswissenschaften wird der Begriff der Chance meist mit der Gleichverteilung des Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen unter den Angehörigen aller Bevölkerungsgruppen verbunden, so dass alle dieselbe Ausgangsposition haben.
Ideologie
Da eine Chance unterstellt, dass sie von nicht weiter zu hinterfragenden Bedingungen abhängt, denen der Inhaber der Chance unterliegt, ergibt sich ein weites Feld ideologischer Nutzung. Lässt man die meist widrigen Bedingungen für die Wahrnehmung von Chancen außer Acht, erscheint jede Chance als Geschenk und jeder Erfolg als in der Möglichkeit zum Erfolg und somit in der Chance begründet. An bestimmten Leistungen oder Gründen liegt es insofern dann nicht, ob aus einer Chance auch ein Erfolg wird. Der vermeintliche (subjektive) Vorteil eine Chance zu haben, befördert daher vornehmlich den objektiven Nutzen solcher Interessengruppen/Personen, die die Bedingungen der Chancen hergestellt haben und kontrollieren (Politik, Wirtschaft, Bildung). Diejenigen, die die Bedingungen für Chancen festlegen, sind daher auch daran interessiert, dass die grundsätzliche Unwidersprechlichkeit der Bedingungen für die Chancen - es werden ja doch Chancen gegeben - nicht mehr in Frage gestellt werden. Wer also seine Chance gehabt hat, soll hinterher nicht mehr meckern dürfen! So können Interessen ideologisch ausgehebelt und die sich „leider“ statistisch notwendigerweise ergebende Versagerquote als jeweilige persönliche Schuldfrage kommentiert werden (Wikipedia).
Auf der Grundlage dieser Begriffsbestimmung ist es interessant zu wissen, wie die Chancen im Brandenburgischen Bildungssystem verteilt sind und welche Rolle die Beschulung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder hier spielt?

Annähernd 36 % der Schülerinnen und Schüler des Landes Brandenburg erhalten die Möglichkeit, in 13 (14 oder 15 Jahren) die Hochschulreife zu erwerben. Leistungsbegabungsklassen werden eingerichtet und für hochbegabte Kinder wird eine spezielle Förderung angeboten. Diese Entwicklung ist mit dem Blick auf den Wirtschaftsstandort Deutschland zu begrüßen.

In den Jahrgangsstufen 11 bis 13 lernen im Schuljahr 2004/05 insgesamt 41.926 Schülerinnen und Schüler, davon 41 (0,1%) an Förderschulen. Die durchschnittliche Belegung der Kurse liegt schätzungsweise bei 15 Schülern pro Kurs (genaue Zahlenangaben sind leider in keiner mir zugänglichen Statistik zu finden).
Damit sind die Gruppengrößen in der Sekundarstufe II mit denen in den Kindertagesstätten und auch in den Allgemeinen Förderschulen zu vergleichen.
Wie kann auf dieser Grundlage Chancengleichheit garantiert werden?

Aus der Sicht des Verbandes muss eine generelle Reform des Schulsystems in den kommenden Jahren erfolgen. Die Regelschulen und die Förderschulen müssen sich mit den durch die Salamancakonferenz angeschobenen Prozessen hin zu einer inklusiven Schule auseinandersetzen und verantwortungsvoll die Bedingungen dafür schaffen.
Das bedeutet, dass die Probleme und Förderbedürfnisse behinderter Kinder zum Grundanliegen der Allgemeinen Pädagogik werden müssen! Das heißt, alle müssen sich verändern!

Frühförderung
Die Zusammenarbeit zwischen Frühförder- und Beratungsstellen, Kindertagesstätten und Grundschulen sollte intensiviert werden, um notwendige Hilfe so früh wie möglich anbieten zu können und kontinuierlich in den Schulen weiterzuführen. Hier gibt es häufig einen Bruch, der zu einer Manifestierung von Entwicklungsrückständen führen kann. Das gilt für alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte gleichermaßen.
Übergänge müssen fachkompetent begleitet werden, sollen sie erfolgreich sein.

Schule
Alle Regelschulen, zu denen auch die Förderschulen zu zählen sind, müssen sich mit den durch die Salamancakonferenz angeschobenen Prozess hin zu einer inklusiven Schule auseinandersetzen und verantwortungsvoll die Bedingungen dafür schaffen.
Das bedeutet, dass die Probleme und Förderbedürfnisse behinderter Kinder zum Grundanliegen der Allge-

meinen Pädagogik werden müssen!

Das geht nur mit guten und kompetenten Fachleuten. Denn nur, wenn ich von den Dingen weiß, kann ich entsprechend handeln:

Warum sage ich solch einen banalen Satz?
Die Bestrebungen, auch in Brandenburg den Prozentsatz der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht zu erhöhen, führt in einigen Regionen dazu, dass Allgemeine Förderschulen geschlossen werden und die Förderschulen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Sprache in den Jahrgangsstufen 1 und 2 nur noch eingeschränkt bzw. gar nicht (Cottbus) angewählt werden können. Auf dem Hintergrund der ständig ansteigenden Zahl von Kindern mit diesem Förderschwerpunkt ist diese Entwicklung (da es nur drei solcher Schulen im Land gibt) nicht nachzuvollziehen. Die vorhandenen Sprachheilklassen sollten durch diese Schulen einerseits unterstützt und andererseits entlastet werden. Das kann – regional bedingt – nur eingeschränkt erfolgen.

Doch welche Grundschullehrerin weiß, was beispielsweise unter einer Dyslalie (Störungen der Aussprache) zu verstehen ist und kann dann auch eine entsprechende Förderung vornehmen? Denn, nur wenn sie weiß, kann sie auch entsprechend handeln. Das gilt für alle Bereiche, in denen eine sonderpädagogische Förderung vonnöten ist.
Welche Chance haben die Lehrkräfte an den Grundschulen, die in ihrer Ausbildung sehr wenig über sonderpädagogische Handlungsfelder erfahren haben, Kinder mit einem besonderen Bedarf auch besonders zu fördern?

Es muss also garantiert werden, dass jedes Kind seinem Bedarf entsprechend auch ein fachkompetentes Angebot erhält. Die Realität sieht derzeit anders aus. Der Stundenpool ist zu gering und die Fachkräfte fehlen. Damit kann der § 1 der Sonderpädagogikverordnung, der das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung hervorhebt, nicht in jedem Fall garantiert werden.
Chancengleichheit ist in dem stark gegliederten Schulsystem nicht gegeben. Pierre Bordieu spricht von einer „Inflation der Bildungsabschlüsse". (Arbeitslosigkeit → längerer Schulbesuch oder Hochschulstudium → Abiturienten gehen in Ausbildungsberufe und verdrängen Schüler mit Real- und Hauptschulabschlüssen von diesen Plätzen). Das hat den Effekt, dass Schüler nicht-deutscher Muttersprache überproportional an Hauptschulen vertreten sind und der Abschluss der allgemeinen Förderschulen gar nicht mehr als solcher anerkannt wird!
Dieses Paradox ist auch ein Grund dafür, warum allein formale Bildungsmaßnahmen zur Herstellung der Chancengleichheit nicht ausreichen. Noch ist es so, dass Leistung nicht automatisch mit Chancen und Erfolg verbunden ist. Angebot und Nachfrage regeln die soziale Wertigkeit der Bildungsabschlüsse und Qualifikationen.

In diesem Kontext ist die Diskussion um die Abschlüsse der Förderschulen zu sehen. Es ist nicht nachvollziehbar, dass diese Abschlüsse derzeit gleichgesetzt werden mit dem Verlassen der Schule ohne Abschluss. Wenn die Schülerinnen und Schüler dieser Schulen die Möglichkeit hätten, einen Regelschulabschluss zu erwerben, dann wären sie an der falschen Schule!
Die Anzahl derer, die eine Berufsbildungsreife erlangen können, ist sehr gering und unter den gegenwärtigen rechtlichen Voraussetzungen auch kaum zu erhöhen. In der neuen SopV ist festgelegt, dass Schüler der ALF sehr gute und gute Leistungen orientiert am Rahmenplan der Jahrgangsstufe 9 der Sek. I erbringen müssen, um die Voraussetzungen für den Erwerb der Berufsbildungsreife mitzubringen. Das müssen nicht einmal die Schüler der Regelschule schaffen.

Wie stellen wir uns die weitere Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung vor?

Erzieherinnen und Erzieher, Sonderpädagogen und Regelschullehrerinnen und –lehrer arbeiten nicht arbeitsteilig sondern kooperativ miteinander!

Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht alle Schulstufen und Schularten ein.

Die sonderpädagogische Förderung orientiert sich an der Bedürfnislage des Kindes oder des Jugendlichen. Daraus wird abgeleitet, welcher Ort die besten Voraussetzungen für die Förderung des Kindes oder Jugendlichen bietet.

Unabhängig vom Schulsystem stellen wir uns darauf ein, dass eine Gruppe von ca. 2 - 4% der Bevölkerung langfristig und umfassend sonderpädagogische Fördermaßnahmen für den Bereich „Lernen" benötigen wird.

Die Universität Potsdam erhält Unterstützung von Seiten der Ministerien bei der Einrichtung eines sonderpädagogischen grundständigen Lehramtsstudiums.

In der Lehrerausbildung wird es einen Anteil von sonderpädagogischem Orientierungswissen geben, der alle zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer auf die Aufgabe vorbereitet, mit beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen zu arbeiten und Verschiedenheit als eine Möglichkeit betrachtet, Vielfalt in den schulischen Alltag zu bringen.

Dr. Karin Salzberg-Ludwig

Zukunft der sonderpädagogischen Förderung -

Fachveranstaltung der CDU zum Bildungssystem

von Prof. Dr. G. Matthes

Statement zum Thema:
Wie kann das Motto „Chancen für jedes Kind" in der sonderpädagogischen Förderung in den Schwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung im Grundschulalter (insbesondere in den ersten drei Schuljahren) umgesetzt werden?

Prof. Dr. H. Matthes - Universität Potsdam

1. In den ersten drei Schuljahrgängen haben etwa 10% der Kinder zeitweiligen oder relativ dauerhaften sonderpädagogischen Förderbedarf in den Schwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung.
Der Förderbedarf entsteht nicht erst in einem Feststellungsverfahren. Er besteht objektiv und begründet das Recht, dann eine entsprechende Hilfe zu erhalten. Die Zahl ist begründet durch die Statistiken zu den Schulabschlüssen und zur sonderpädagogischen Förderung, die PISA-Studien, Längsschnittuntersuchungen und Untersuchungen zu Manifestationen und Verläufen. Die Zahl von 10% geht davon aus, dass der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht verwischt werden darf. Er klammert Kinder aus, deren Förderbedarf in den Bereich des § 6 der Grundschulverordnung („Besondere Fördermaßnahmen bei besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen") fällt, wobei es einen Übergangsbereich gibt.

2. Der Zunahme der Förderschulbesuchsquote im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung" muss auf den Grund gegangen werden. Im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung" hatte das Land Brandenburg im Jahr 2006 eine Förderschulbesuchsquote von 1,5%. 1997 waren es 0,8 %.

3. Sonderpädagogischer Förderbedarf ist eine pädagogische Diagnose, keine klinische oder sozialgesetzgeberische. Sonderpädagogische Unterstützung heißt heute nicht allein Förderung von Kindern, die im klassischen Sinne als behindert anzusehen wären. Sonderpädagogische Förderung hat sich den Kindern zu widmen, deren Beeinträchtigungen über das Fachspezifische hinausgehen, elementare Bereiche betreffen und meist aus Wirkzusammenhängen körperlicher, psychischer und sozialer Bedingungen resultieren.

4. Der Bedarf ist eine entwicklungsbezogene und förderabhängige Größe, keine statische. Wenn beim Erlernen der grundlegenden Fertigkeiten richtig reagiert wird, so verringert sich der Bedarf in den späteren Phasen. Das ergibt das Bild eines Pyramidenstumpfes. Ohne rechtzeitige Förderung werden die Probleme nicht geringer, sondern größer. Uns bietet sich heute das Bild, dass nicht rechtzeitig genug agiert wird. Der Pyramidenstumpf kehrt sich um und verbreitert sich.

5. Eine Umschichtung der qualitativen und quantitativen Ressourcen bringt keine Lösung der Probleme. Das Problem kann nicht dadurch gelöst werden, dass man die vorhandenen sonderpädagogischen Ressourcen auf die Anfangsjahre der Schule und möglichst sogar auf das Übergangsfeld konzentriert. Gegenwärtig reicht die sonderpädagogische Fachkompetenz auch in den höheren Schul-

stufen nicht aus (sonderpädagogische Fachkompetenz fehlt).

6. Die individuellen Ansprüche an die Förderung müssen zum Ausgangspunkt für die Form der Forderung genommen werden. Aufgrund der Fortschritte der pädagogisch-psychologischen Diagnostik können wir die Ansprüche, die die Kinder an die Förderung stellen, klar benennen. Sowohl Förder- als auch allgemeine Schule muss sich diesen Anforderungen stellen und sich daran messen lassen. Kriterien zur Qualitätskontrolle müssen sich daran ausrichten. Das System der Unterstützung ist so zu gestalten, dass Alternativen für den individuellen Bildungsweg gegeben sind und weiterentwickelt werden.

7. Die FDL ist ein wichtiger Beitrag für eine angemessene sonderpädagogische Förderung, der weiter entwickelt werden muss (Erkenntnissen des Projekts „Fördern und Diagnostizieren"). Im Projekt „Fördern und Diagnostizieren" wurden 28 Einzelfallstudien mit Schülerinnen und Schülern der ersten beiden Jahrgänge durchgeführt, bei denen nach der Grundfeststellung eine Förderdiagnostische Lernbeobachtung festgelegt worden war. Entwicklungsstand und Entwicklungsfortschritte wurden diagnostiziert und die Förderung analysiert. Die Untersuchung führte zu folgenden Ergebnissen:

1. Die FDL war für die Diagnostik erforderlich. Insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen galt: Nur in der Förderung kann man in der betreffenden Altersstufe herausfinden, welche Form der Förderung das Kind benötigt. Statusdiagnostik reicht nicht. Im Förderschwerpunkt Sprache ließ sich anhand eines sorgfältig diagnostizierten Sprachstatus einschätzen, welches Ausmaß der Förderung notwendig ist und die Hilfe musste umgehend geleistet werden. Im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung war nach der Grundfeststellung eine sofortige umfassende Förderung notwendig. Die Langzeitdiagnostik erwies sich als nützlich, zumal auch hier bei mehreren Kindern erhebliche Lernschwierigkeiten bestanden. In einigen Fällen wäre es möglich gewesen, zu einem früheren Zeitpunkt, als tatsächlich geschehen, zur regulären sonderpädagogischen Förderung über zu gehen. In anderen Fällen reichte die vorgesehene Zeit nicht aus, um eine siche Diagnose zu treffen. Hier hätte die FDL im neuen Schuljahr noch weiter geführt werden müssen.

2. Die Mitarbeit der Sonderpädagoginnen in der Förderung wirkte sich positiv aus. Die Qualität muss noch weiterentwickelt werden, was zum großen Teil ein Problem der Rahmenbedingungen und Ressourcen ist.

3. Erkannt wurden Qualitätskriterien und Erfolgsbedingungen der FDL. Zu den Qualitätskriterien gehören: Die Lernausgangslage und die Lernfortschritte müssen kontinuierlich analysiert werden. Im regulären Unterricht muss der mögliche Schwierigkeitsgrad der Anforderungen bestimmt werden. Erforderlich ist ein sonderpädagogischer Förderunterricht (binnen- oder extern differenzierend). Weitere Maßnahmen sind zur Elternberatung und Lerntherapie notwendig. Zu den Erfolgsbedingungen gehören eine ausreichende Stundenzahl für die Sonderpädagogin, so dass sie ihre Aufgaben erfüllen kann, ihre Einbeziehung in das Grundschulteam, die Kompetenzen der Grundschullehrkräfte und der Sonderpädagogin, die Bereitschaft zur Teamarbeit und die räumlichen Voraussetzungen.

4. Die Strategie der förderdiagnostischen Lernbeobachtung sollte nicht auf die 2. Stufe des Feststellungsverfahrens reduziert werden, sondern auch bereits vor Einleitung des Feststellungsverfahrens möglich sein.

Resümee: Die sonderpädagogische Förderung in den unteren Klassen kann durch variable und abgestufte Methoden und adäquaten Organisationsformen realisiert werden, die ausreichende Ressourcen erfordern. Inhaltlich definierte Qualitätskriterien (individuelle Förderansprüche) müssen angelegt werden.

von Prof. Dr. G. Matthes

3. Sonderpädagogischer Fachtag im Land Brandenburg

„Fördern und Diagnostizieren“
Die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) zwischen Auftrag und Gelingen

von Prof. Dr. G. Matthes

Im August 2005 wurde in Brandenburg die Förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) eingeführt. Das wesentliche Ziel der FDL ist es, Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Problemen im Bereich der Sprache, des Lernens und/oder der emotionalen und sozialen Entwicklung möglichst frühzeitig zu erkennen. Die aus der Diagnose abgeleiteten individuell zugeschnittenen Lernangebote sollen helfen, die Lernentwicklung dieser Schüler wirksam zu optimieren.

Eine förderdiagnostische Lernbeobachtung erfolgt, wenn ein Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gestellt wird. Die Schülerinnen und Schüler verbleiben während der Zeit der FDL, die bis zu einem Jahr dauern kann, in ihrer Lerngruppe der Grundschule.

Zum Ende des Jahres 2006 vergab das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) des Landes Brandenburg den Auftrag, die Umsetzung der im August 2005 eingeführten Förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FDL) zu evaluieren.

Das daraus entstandene Forschungsprojekt war ein gemeinsames Vorhaben der Universität Potsdam, des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) und des Verbandes Sonderpädagogik e.V. (vds) des Landes Brandenburg.

Wesentliche Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung wurden auf der Tagung am 12.04.2008 einer Fachöffentlichkeit vorgestellt und abzuleitende Handlungsimpulse formuliert.

Professor Matthes von der Universität Potsdam, der das Forschungsprojekt leitete, formulierte Kernaussagen des zusammengefassten Forschungsberichts und trug diese vor. Diese Kernaussagen bildeten die Grundlage für die im Anschluss an den Vortrag von Professor Matthes statt findenden Workshops.

Die Fachtagung „Fördern und Diagnostizieren“ – Die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) zwischen Auftrag und Gelingen begann um 09:00 Uhr und endete gegen 15:30 Uhr. Wegen der beteiligten Kooperationspartner an dem Forschungsprojekt fand die Tagung im LISUM in Ludwigsfelde statt und war zugleich der 3. Sonderpädagogische Fachtag des vds Brandenburg.

Zur Arbeit in den Workshops

Um die Anknüpfung an die von Professor Matthes

Prof. Dr. H. Matthes - Universität Potsdam

in seinem Vortrag am 12.04.2008 vorgestellten Kernaussagen zum Forschungsbericht „Fördern und Diagnostizieren“ zu ermöglichen, werden die als Diskussionsgrundlage dienenden Abschnitte aus der Zusammenfassung des Forschungsberichtes hier vor den verschriftlichten Arbeitsergebnissen aufgeführt. Der Ort der entsprechenden Textstelle im Forschungsbericht wird mit angegeben.

Ohne eine Wertung der Workshopergebnisse vorzunehmen, werden diese hier im Anschluss zur Kenntnis gebracht. Sie stellen somit kein mit allen Kooperationspartnern des Forschungsprojekts abgestimmtes Votum dar, sondern sind als reine unkommentierte Arbeitsergebnisse zu verstehen, die die Meinung, die abgeleiteten Forderungen und die Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des jeweiligen Workshops wiedergeben.

Förderschwerpunkt Lernen

Kernaussage aus dem Forschungsbericht
(4.2[1]) Insbesondere bei dem Förderschwerpunkt „Lernen“ war es nicht in allen Fällen möglich, eine klare Abgrenzung zwischen vorhandenem oder nicht vorhandenem sonderpädagogischen Förderbedarf zu treffen. Dieses Problem erforderte eine große Bewusstheit in der Entscheidungsfindung und eine förderdiagnostische Beobachtungsstrategie mit einer längeren und intensiven Förderung, die manchmal auch über das Schuljahresende hinausgehen musste. Ein Entscheidungsvorschlag hatte zu berücksichtigen, in welcher Qualität eine weitere Förderung in der Zeit nach der FDL reali-

Organisationsteam des vds - Gritt Ehmke, Marion Morling

siert werden könnte. In manchen Fällen kann die Überwindung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein reales Ziel sein. Wichtig dafür ist die Regelung zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach zwei Jahren (gemäß Sonderpädagogik-Verordnung § 6 (2): „Der sonderpädagogische Förderbedarf ist alle zwei Jahre in geeigneter Weise zu überprüfen" (Ministerium, 2007).

Fragestellung des Workshops
Wie kann das Lernen von Schülerinnen und Schülern des ersten und zweiten Schuljahrgangs, die sich in der FDL befinden, zielgerichtet gefördert werden? (Besonderheiten, Ziele, Prozessgestaltung, Organisationsformen, Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte und der Klassenlehrkräfte)?
Erarbeitete Ergebnisse
Folgende Gelingensbedingungen wurden formuliert

- die effektive Zusammenarbeit mit Frühförder- und Beratungsstelle und der Kita, sowie die Nutzung der dort gewonnenen Erkenntnisse über das Kind,
- eine einheitliche, feste, verbindliche Förderung in allen Kitas,
- einheitliche Festlegungen für alle Landkreise und Schulamtsbereiche für Rahmenbedingungen von FDL (feste, verlässliche zeitliche Ressource),
- klare Definition der Aufgaben der unterrichtenden Klassenlehrkräfte und der sonderpädagogischen Lehrkraft, auch um Überlastung der sonderpädagogischen Lehrkraft zu vermeiden,
- qualitativ hochwertige Fortbildungen anbieten, die die Gestaltung eines hervorragenden didaktisch aufbereiteten Unterrichts mit binnendifferenzierenden Lernangeboten unterstützt,
- klare Kriterien entwickeln nach denen die Lern- und Aneignungsmöglichkeiten von Kindern aussagekräftig unterschieden werden können (Lernen mit und ohne Förderung, Dimensionen des Förderbedarfs),
- nachhaltige Bedeutung der sonderpädagogischen Stellungsnahme festlegen (Widerspruchsmöglichkeit der Eltern, Entscheidung des Schulamtes).

* Die hier zitierte Textstelle findet sich in der Zusammenfassung des Forschungsbericht unter der genannten Inhaltsnummerierung

Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Kernaussagen aus dem Forschungsbericht
(4.2) Bei den untersuchten Schülern mit dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung" wurde deutlich, dass eine erfolgreiche Intervention sehr wesentlich von den Rahmenbedingungen in der Gruppe und von den Kompetenzen der Lehrkräfte abhängig ist. Einige Sonderpädagoginnen meinten, es mangle ihnen an der notwendige Qualifikation. Verfahren zur Analyse der Funktion bzw. des psychologischen Sinns eines bestimmten Problemverhaltens wurden nicht systematisch genug realisiert und Versuche einer Verhaltensmodifikation erfolgten eher spontan als systematisch. Attributionstheoretisch müssten die konkreten Interaktionen analysiert werden, unter denen sich die Zuschreibung der Verhaltensstörung herausgebildet hat. Eine weitere besondere Anforderung bestand in der Zuverlässigkeit der Ressourcenzuweisung. Im vermuteten Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung" war eine relativ intensive Förderung durchzuführen, die, wie gezeigt wurde, meist einen guten Erfolg hatte und Ressourcen wie für den gemeinsamen Unterricht erforderte. Für sinnvoll gehalten wurde eine förderdiagnostische Lernbeobachtung, die möglichst nicht erst nach der Grundfeststellung einsetzt und flexibel in ein abgestuftes Fördersystem eingeordnet ist.
(5.3) Eine wichtige Aufgabe besteht darin, die Qualitätsstandards für die FDL inhaltlich weiter zu konkretisieren. Prozessbezogene inhaltliche Qualitätskriterien müssen erarbeitet und zur Grundlage des Konzepts werden. .....

Fragestellung des Workshops
Wie können sonderpädagogische Standards für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der FDL verwirklicht werden?

Erarbeitete Ergebnisse
Nachdem die vom vds entwickelten Standards für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit den in der Verwaltungsvorschrift zur Sonderpädagogik-Verordnung formulierten

Mascha Kleinschmidt - Bräutigam - stellv. Leiterin LISUM

Standards für FDL vorgestellt und verglichen wurden, wurden folgende Punkte diskutiert:

- die unterschiedlichsten Formen der Interpretation, Umsetzung und personellen Untersetzung der FDL in einzelnen Landkreisen,
- die Frustration über Beschlüsse der Schulämter, die „vom grünen Tisch aus“ Bildungsempfehlungen der Förderausschüsse gegensätzlich bescheiden,
- den § 6 der Sonderpädagogikverordnung: die Überprüfung des Förderbedarfes im Abstand von zwei Jahren mit neuem Verfahren. Dies wurde als bürokratisch und in dieser Form als unsinnig abgelehnt,
- die unterschiedliche Behandlung der Förderschwerpunkte,
- die Schnittstelle Kita - Schule, wo FDL primär einsetzen soll,
- die Aufstockung der aktuellen Personalressourcen damit durch Bündelung sogenannter Lehrertourismus vermieden werden kann,
- die positiven Erfahrungen mit dem Stundenpool für sonderpädagogische Lehrkräfte und die damit gebietsweise stabilen Arbeitsbedingungen für FDL,
- die Einbindung der Sonderpädagogin/des Sonderpädagogen in Netzwerke zur Aktivierung protektiver, außerschulischer Ressourcen als unerlässliche Bedingung auch in der FDL,
- die Nutzung schulfremder Ressourcen und der Schulsozialarbeit in Schulen,
- den Leidensdruck der (Sonder-) Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang und bei der Förderung von Schülern mit Verhaltensstörungen am Ende der Grundschulzeit und in den weiterführenden Schulen; hier werden fachlich fundierte Konzepte und begleitende Studien als dringend erforderlich angesehen. Lehrkräfte fühlen sich in diesem Arbeitsfeld allein gelassen und hinterfragen kritisch die Auflösung einer entsprechenden Arbeitsgruppe im MBJS.

Ein Fazit zur FDL - primär aus der Sicht der Verhaltensgestörtenpädagogik wurde formuliert:

1. Die Installation, Realisierung und Evaluation der FDL hat nach einer Phase der Stagnation die Diskussion der sonderpädagogischen Förderung im Land Brandenburg erheblich belebt und bereichert. Grundschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte erhielten tiefere Einblicke in ehemals eher abgegrenzte Arbeitsfelder und sammelten wichtige Erfahrungen in kooperativen Arbeitsformen. Die Vielzahl der Fortbildungsangebote ermöglichte den Neuerwerb fachlicher Kompetenzen sowie den kollegialen Erfahrungsaustausch.
2. Das der FDL zugrunde liegende Modell mit seinen vier Komponenten bietet im Sinne einer prozessbegleitenden Diagnostik eine wesentliche Auffrischung und Handlungsgrundlage auch für die Förderung von Kindern mit bereits bestätigtem sonderpädagogischen Förderbedarf – sowohl im Gemeinsamen Unterricht als auch in Förderschulen bzw. -klassen. Die Strategie der Verknüpfung von Förderung und Diagnose stellt dabei einen wesentlichen Standard und Gelingensfaktor in jedem Förderschwerpunkt dar und findet seinen Niederschlag in einer kontinuierlichen und kooperativen Förderplanarbeit.
3. Durch das Forschungsprojekt wurden einige wesentliche Standards der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung benannt und die Notwendigkeit ihrer Realisierung verdeutlicht. Gleichzeitig wurden fachliche und organisatorische Erschwernisse aufgezeigt. Als beispielhaft und zielführend ist auch der hohe Anspruch an die Schlussfolgerungen am Ende einer FDL - in Form der sonderpädagogischen Stellungnahme- zu werten.
4. FDL als Methode erscheint sinnvoll in Fällen, wo in der Stufe I (Grundfeststellung) Unklarheit über den vermuteten primären Förderschwerpunkt besteht. Auch dort, wo Hoffnung bestand, dass eine zeitlich begrenzte Förderung und Beratung für einen Übergangszeitraum hilfreich sein könnte, kam diese Förderung erfolgreich zum Einsatz.
5. FDL kam aber auch zum Einsatz, obwohl nach Stufe I als sicher galt, dass sonder-pädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besteht. Hier wurden teilweise die fachlichen und personellen Ressourcen der FDL zur zeitlichen Überbrückung genutzt, aber auch Maßnahmen im laufenden Schuljahr ohne sich sofort anschließende weitere integrative Förderung

Teilnehmer des 3. Fachtages

beendet. In diesen und anderen Fällen besteht die Gefahr, dass eine FDL kontraproduktiv wirkt, in Form

- einer Verschleppung notwendiger Entscheidungen über primäre Fördermaßnahmen, angemessene Platzierungen und notwendige Rahmenbedingungen,
- unnötiger Beziehungsabbrüche bei bereits bindungsgestörten Kindern,
- von aussichtslosen Experimenten, die nicht selten auch zu Lasten der anderen Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte gingen und den Teufelskreis des betroffenen Kindes noch verstärkten.

6. Die Methode FDL birgt die Gefahr, durch ihr breit angelegtes förderdiagnostisches Spektrum, das die Bereiche Lernen, Verhalten und Sprache bedient, den Blick für das Wesentliche, primär Notwendige und für das Machbare zu verlieren. Dieser hohe Anspruch kann in der Praxis im Sinne einer „Verschlimmbesserung“ (SCHLEE; siehe ZfH 04/2008) zu einer Verzettelung und angesichts der kaum ausreichenden Ressourcen zu Überforderungs- und Ohnmachtsgefühlen bei Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften führen.
7. Die Hoffnung, im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nachhaltige und andauernde Fördereffekte in kurzen Zeiträumen zu bewirken, wird auch durch das vorliegende Forschungsprojekt widerlegt und ist aufgrund der häufig komplexen Problemlagen wenig realistisch. Die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der FDL (einschließlich der Problematik nicht ausreichend qualifizierter Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen) reichen dafür nicht aus.
8. Eine erhebliche Schwäche der FDL im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besteht in der praktischen Vernachlässigung systemübergreifenden Handelns und im Fehlen sozialpädagogischer Kompetenzen und Ressourcen, wie sie vergleichsweise in mobilen Tandemmodellen zur präventiven Intervention für Kinder mit Verhaltensstörungen in anderen Bundesländern erfolgreich zum Einsatz kommen.

Teamarbeit

Kernaussage aus dem Forschungsbericht
(4.6.3) Die Zusammenarbeit von Sonderpädagogin und Klassenlehrerin, ihr kontinuierlicher Kontakt erwies sich als eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg der FDL. Vielfach wurde betont, dass sich die Zusammenarbeit von Sonder- und Grundschulpädagogen bewährt hat. Grundschulpädagogen lobten die Unterstützung durch die Sonderpädagoginnen und unterstrichen, dass die Zusammenarbeit die Sensibilität für das Verstehen von Schwierigkeiten und Reaktionsweisen verbesserte. Auf der anderen Seite anerkannten die Sonderpädagoginnen häufig ausdrücklich die fachdidaktische Kompetenz der Grundschullehrerinnen und ihre Fähigkeiten zur Differenzierung des Unterrichts. An gemeinsam entwickelten Zielen wurde koordiniert gearbeitet.

Fragestellung des Workshops:
Von welchen Faktoren hängt das Gelingen der Teamarbeit in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung ab und welche Möglichkeiten einer positiven Gestaltung solcher Faktoren hat die sonderpädagogische Lehrkraft?

Erarbeitete Ergebnisse:
Die Workshopleiterin Frau PD Dr. Karin Salzberg-Ludwig von der Universität Potsdam (Institut für Sonderpädagogik) diskutierte mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen „Gesprächsleitfaden für Teamberatungen im Verlauf der förderdiagnostischen Lernbeobachtung“:

0. Voraussetzungen:

- Gesprächsleiter/ in festlegen
- Zeit vereinbaren
- Störungen vermeiden (Telefon abschalten…)
- Materialien bereitstellen (Flipchart, Papier, Stifte…; Kriterienkatalog, vorbereitete Arbeitsblätter mit dem Schema des Individualprofils bzw. den Zielerreichungsskalen…)
- Arbeitsschritte für alle einsehbar visualisieren

1. kurze Falldarstellung

- Jeder/e Teilnehmer/in beschreibt kurz, was er/ sie beobachtet hat; möglichst ohne Interpretation (eigene Wahrnehmungstendenzen

Dr. Karin Salzberg-Ludwig - Landesvorsitzende des vds

berücksichtigen!)

- Die Gesprächsleiteterin, der Gesprächsleiter fasst zusammen und vergewissert sich, dass sie/er das Gesagte richtig wiedergegeben hat

2. Kompetenzprofil

Einstieg in die weitere Analyse durch das gemeinsame Anfertigen des Kompetenzprofils. Im Bezug auf die Kinder in der Klasse wird erarbeitet, in welchen Bereichen bei dem zu fördernden Kind besondere Auffälligkeiten vorliegen.

3. Kriterienkataloge

Die auffälligen Bereiche werden näher beschrieben. Daraus wird anhand der Kriterienkataloge erarbeitet, was das Kind schon kann und woran in den nächsten Wochen insbesondere gearbeitet werden soll.

4. Formulieren der Ziele

Zunächst ist festzuhalten, mit welcher großen Zielstellung die förderdiagnostische Lernbeobachtung stattfinden soll.

- Für die Lernentwicklung prägnante und wichtige Ziele werden zu den einzelnen Bereiche formuliert.
- Prozesscharakter und eventuelle Revisionsbedürftigkeit der Ziele überdenken/ beachten!

5. Konkretisierung

Methodisches Vorgehen: In welchen curricularen Gesamtrahmen wird dieser Förderplan eingebettet? Verzahnung der entwicklungsspezifischen Förderaspekte mit fachdidaktischen Überlegungen!

- Welche konkreten Vorgehensweisen sind geeignet, die Schülerinnen und Schüler dahingehend zu unterstützen, sich der Zielperspektive zu nähern?
- Welche fachdidaktische Orientierung bietet sich an?
- Welche unterschiedlichen Handlungsniveaus der Schülerinnen und Schüler müssen beachtet werden?
- Gibt es Förderpläne für andere Schülerinnen/ Schüler, die sich sehr nahe sind und gebündelt werden können?
- Welche notwendigen Voraussetzungen/ Ressourcen – personell, organisatorisch – müssen geschaffen werden?

6. Planung und Vorbereitung der Handlungsschritte/ Absprachen/ Überprüfungen

- Was – konkret – geschieht morgen, was nächste Woche?
- Wann erfolgt eine Überprüfung der Vorgehensweise?
- Wird mit den Zielerreichungsskalen gearbeitet?

Immanenter Bestandteil der Gesprächführung ist der Dialogkonsens, der so weit wie möglich garantieren soll, dass alle an den gleichen Zielen arbeiten.
Je nach Situation ist zu prüfen, wann die Eltern und auch die Kinder in diese Beratungsgespräche einbezogen werden.

Diagnostik und Förderplanung
Kernaussage aus dem Forschungsbericht
(4.6.5) Eine planvolle und kontinuierliche sonderpädagogisch unterstützte Förderung gelang dort, wo sich die Sonderpädagogin wöchentlich regelmäßig mindestens ein bis zwei Stunden an der Förderung beteiligen konnte und eine regelmäßige kooperative Beratung erfolgte. Eine so anspruchsvolle Strategie, wie es die förderdiagnostische Lernbeobachtung darstellt, lässt sich nur realisieren, wenn die zeitlichen Ressourcen gegeben sind und nicht ständig dadurch Stressoren entstehen, weil Zeit und subjektiv verinnerlichter Anspruch weit auseinander fallen. In unserer Stichprobe waren diese Voraussetzungen in einer beträchtlichen Zahl von Fällen nicht ausreichend und fehlten im mehreren Fällen ganz.

Fragestellung des Workshop
Wie kann die Sonderpädagogin/ der Sonderpädagoge in der FDL prozess- und ergebnisorientiert diagnostizieren?

Erarbeitete Ergebnisse
Folgende Diskussionspunkte wurden formuliert:

Zur Frühförderung:

- Ist es sinnvoll, ein Kind ein Jahr vom Schulbesuch zurück zu stellen?
- Ist eine individuelle Förderung während der Zeit der Zurückstellung gewährleistet?
- Eine Verpflichtung zum regelmäßigen Kitabesuch ist per Gesetz nicht möglich.
- Die individuelle Ausgangslage des Kindes, der Familie und des familiären Umfeldes muss unbedingt bei der Entscheidung über Einschulung oder Rückstellung berücksichtigt werden.
- Ist eine individuelle Förderung im Jahr der Rückstellung nicht zu erwarten, erscheint eine Einschulung sinnvoller, wenn nötig mit Feststellungsverfahren und förderdiagnostischer Lernbeobachtung.
- In Einzelfällen ist die Einbeziehung des Jugendamtes als Hilfe zur Betreuung und Förderung des Kindes im Jahr der Rückstellung zu veranlassen.
- Welchen Chancen hat ein Kind, das eigentlich noch kein Schulkind ist (Entwicklungsstand) sich im Schulalltag wohl zu fühlen?
- Wie gestaltet man den Schulalltag so, dass sich jedes Kind wohl fühlen kann?

Teilnehmer des 3. Fachtages

Zu den förderdiagnostischen Kriterien:

- Um keinen „Datenfriedhof“ anzulegen ist es notwendig nur jeweils einige wenige - wichtige auszuwählen.
- Förderdiagnostische Kriterien sind als ein guter Anhaltspunkt zu verstehen und sollen nicht zum „sklavischen Abarbeiten“ verleiten.
- Im Forschungsprojekt hat man nur einzelne, für die sonderpädagogische Lehrkraft bedeutsam erscheinende Lernbereiche ausgewählt. Die ausgewählten Lernbereiche bildeten die Grundlage um einen individuellen Lernplan zu entwickeln.
- Es erscheint sinnvoll, sich zunächst einen groben Überblick (z. B. mit Hilfe eines Kompetenzprofils) über die zu erfassenden Bereiche (Weltwissen, Lesen/Schreiben, Mathematik, Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Denken, Sozialkompetenz, Lern- und Leistungsmotivation, Selbstbild/Selbstwert, Konzentration/Ausführung) zu verschaffen und dann die Bereiche, in denen Probleme bestehen, genauer zu analysieren, um auf dieser Grundlage einen individuellen Förderplan zu erstellen.
- Es gibt oft eine Diskrepanz zwischen individueller Förderung (Kind da „abholen“, wo es gerade steht) und konkreter Anforderung in der Klasse (z. B. Mitschreiben von Vergleichsarbeiten).
- Für die Einschätzung der Leistung in einzelnen Fächern oder Lernbereichen soll auch die verbale Beurteilung herangezogen werden.
- Das Niveau in der Klasse soll bei der Förderung des einzelnen Kindes im Rahmen von FDL nicht aus den Augen verloren werden.
- Der bestehende „Fundus“ soll benutzt werden: Es ist herauszufinden, welcher Lerntyp das einzelne Kind ist, ILeA soll genutzt als Grundinformation über den Entwicklungsstand der Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen zu psychosozialem Lernen und zu basalen Funktionen (Wahrnehmung, Orientierung, logisches Denken,...) aktiviert werden.

Zum individuellen Förderplan:

- Er sollte immer kleinschrittige Ziele enthalten.
- Ziele sollen innerhalb von einem überschaubaren Zeitraum zu erreichen sein.
- Folgende Punkte sollen enthalten sein:
- Ziele;
- Material, Methoden, Maßnahmen der Zielerreichung,
- Einschätzung des Lernstandes;
- formulierte Vorstellungen, was ist zu tun, wenn das Ziel erreicht wurde und was, wenn nicht (wie geht es weiter);
- individuelle Abspracheregelungen zwischen der sonderpädagogischen Lehrkraft und der Grundschullehrkraft.

Qualifizierungsmaßnahmen

Kernaussagen aus dem Forschungsbericht
(4.6.1) Kompetenzen der sonderpädagogischen Fachkraft (Förderdiagnostik, Förderung, Beratung): Die Untersuchungsergebnisse zeigten die hohen

Ansprüche, die an die Sonderpädagogin gestellt werden. Viele Kinder, die sich in der FDL befanden, kamen aus Familien, in denen erschwerende bzw. belastende Faktoren wesentliches Gewicht haben. Notwendig war ein Beratungskonzept, das auf die behutsame Stärkung der Unterstützungsfaktoren in diesem Umfeld gerichtet war. Die Sonderpädagogin hatte eine Rolle als Expertin, aber auch als Vertrauensperson und Ratgeberin zu übernehmen. Von großer Bedeutung war das Konzept der Sonderpädagoginnen vom „sonderpädagogischen Förderbedarf". Eine dominant defizitorientierte Denk- und Förderstrategie fanden wir nicht vor. Entwicklungs- und Handlungsorientierung sowie ein systemisches Denken kamen in allen Gesprächen zum Ausdruck, oft auch in Form eines Suchens nach noch besseren Möglichkeiten der Umsetzung. Die dabei sichtbar gewordenen Unterschiede im Herangehen an die Förderdiagnostik, Förderplanung, Durchführung der Förderung und abschließende Diagnostik und Einschätzung sind auch Ausdruck von individuellen Erfahrungshintergründen und Stärken der agierenden Sonderpädagoginnen. Hinsichtlich der Gestaltung ermutigender Beziehungen sahen wir viele gute Beispiele, meinen aber auch, dass die Lehrerfort- und Weiterbildung die lerntherapeutischen Schwerpunkte noch stärker beachten sollte.

(4.6.2) Kompetenzen der Klassenlehrkraft (Förderdiagnostik, Förderung, Beratung): Die Bedeutung der Kompetenzen der Klassenlehrkraft wurde in den Einzelfalldarstellungen überaus deutlich. Wichtig und weit überwiegend auf einem guten Niveau gegeben waren die Aufgeschlossenheit für das Anliegen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung, die Bereitschaft zur Teamarbeit, die schülerzentrierte und handlungsorientierte Didaktik, die Achtsamkeit hinsichtlich einer möglichen psychischen und kognitiven Überforderung des Schülers, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anpassung der methodischen Vorgehensweisen.

Fragestellung des Workshops:
Welche Qualifizierungsmaßnahmen erscheinen aus dem heutigem Blickwinkel für unerlässlich, um FDL gelingen zu lassen (Ziele, Arbeitsformen, Inhalte)?

Erarbeitete Ergebnisse:
Die nachfolgende Tabelle erlaubt eine Übersicht über die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erarbeiteten Kriterien:

	Was brauchen die Lehrkräfte?	Was brauchen die FDL-Tandems?
Diagnostik	▪ Übersicht über vorhandene Materialien ▪ prozessimmanente Diagnostik ▪ Informationen zum Thema „Veränderte Kindheit"	▪ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den beschriebenen Teilaspekten der fünf Bereiche ▪ Methodenkompetenz im Bereich Erwachsenenqualifizierung bzw. Lehrerqualifizierung ▪ Vortrags- und Gesprächsführung ▪ Informationen über externe Hilfen und Anbieter ▪ „Onlife" (interaktiver Raum zum Austausch) muss betreut und beworben werden ▪ unterstützendes Material und Medien für Fortbildungen ▪ Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der systemischen Beratung und der kollegialen Fallberatung
Planung	▪ Förderplanarbeit ▪ (kleinschrittige Ziele) ▪ exemplarisches Üben	
Beratung	▪ Beratung der Eltern ▪ Gesprächsführung ▪ exemplarisches Üben	
Förderung	▪ Öffnung des Unterrichts ▪ förderintensiver Unterricht ▪ Möglichkeiten der Förderung im Bereich emotional-soziale Entwicklung und des sozialen Lernens (Integration) ▪ Trainingsprogramme (auch phonologische Bewusstheit usw.) ▪ exemplarisches Üben	
Evaluation		

Kritik des vds-Landesverbandes Brandenburg an § 6 SopV und Punkt 6 VV - SopV

Für den vds sind einige Regelungen der neuen Sonderpädagogik-Verordnung - SopV hinsichtlich der Überprüfung, Fortführung bzw. Beendigung der sonderpädagogischen Förderung fachlich nicht nachvollziehbar.

Entsprechend den Paragraphen 9 und 15 (jeweils Absatz 1) sind sowohl im Gemeinsamen Unterricht als auch in Förderschulen/Förderklassen Förderpläne zu erstellen, die halbjährlich aktualisiert werden müssen.
Diese Forderung begrüßen wir – sie entspricht einem wesentlichen Standard der sonderpädagogischen Förderung.
Im Paragraph 6 (Absatz 2) der SopV wird darüber hinaus eine Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs „alle 2 Jahre in geeigneter Weise“ für verbindlich erklärt.
Diese Überprüfung wird in der Verwaltungsvorschrift zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV-SopV) für die einzelnen Förderschwerpunkte im Punkt 6 sehr unterschiedlich beschrieben:
In den Förderschwerpunkten „körperliche und motorische Entwicklung“, „geistige Entwicklung“, „Hören“, „Sehen“ oder „autistisches Verhalten“ sollen durch die Klassenkonferenz oder Jahrgangsstufenkonferenz auf der Grundlage der individuellen Förderpläne Art und Umfang der weiteren sonderpädagogischen Förderung bestimmt werden.
Im Förderschwerpunkt „Lernen“ soll durch eine sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkraft eine zusammenfassende Stellungnahme erstellt werden.
In den Förderschwerpunkten „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ soll die entsprechende Schule alle 2 Jahre ein erneutes komplettes Feststellungsverfahren gemäß § 3 der SopV beantragen, also einen neuen Verwaltungsakt einleiten.

Kritisch hinterfragen wir als Fachverband Sonderpädagogik e.V.
- den fachlichen Hintergrund der unterschiedlichen Überprüfungsformen,
- die Berechtigung für die Ungleichbehandlung von Kindern mit bestätigtem sonderpädagogischem Förderbedarf in verschiedenen Förderschwerpunkten,
- die Notwendigkeit der Einleitung nochmaliger bürokratischer Verwaltungsakte mit hohem Zeit- und Kostenaufwand für Schulen und Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen.

<u>Unser Vorschlag zur Änderung des §6 SopV:</u>

§ 6 (2) Der sonderpädagogische Förderbedarf ist im Sinne einer prozessbegleitenden Diagnostik halbjährlich auf der Grundlage eines individuellen Förderplanes durch die Klassenkonferenz bzw. die Jahrgangskonferenz zu überprüfen.
Wird ein Wechsel des Förderortes, des Förderschwerpunktes oder des Bildungsganges (angestrebt) bzw. die Beendigung der sonderpädagogischen Förderung empfohlen, sind durch die in Satz 1 genannten Gremien eine sonderpädagogische Stellungnahme und eine Bildungsempfehlung zu erstellen.

Durch diese Textänderung würde eine für alle Förderschwerpunkte einheitliche, fachlich fundierte Regelung unabhängig vom Förderort (Gemeinsamer Unterricht / Förderschule / Förderklasse) ermöglicht werden.
Punkt 6 der VV-SopV könnte entfallen.

Peter Riedel
Reinhard Wygasch

Kurzfassung der wichtigsten Ergebnisse der FLEX-Evaluation

Götz Bieber, Katrin Liebers, LISUM; Annedore Prengel, Universität Potsdam

A Vorab die wichtigsten Ergebnisse auf einen Blick

Es ist das erklärte Ziel der Landesregierung, dass kein Kind zurückgelassen werden darf (vgl. Platzeck 2007). Das FLEX-Projekt hat sich dieses Ziel auf seine Fahnen geschrieben. FLEX-Klassen an 139 Grundschulen nehmen in das erste Schuljahr jedes Kind aus ihrem Einzugsbereich auf. Auf Zurückstellungen, Wiederausschulungen oder Überweisungen an Förderschulen wird weitgehend verzichtet. Die Kinder werden in den ersten beiden Schuljahren individuell in jahrgangsstufenübergreifenden Klassen und Kleingruppen gefördert. Aufgabe der FLEX-Klassen ist es, einen gelingenden Schulstart zu sichern und die Fundamente für das Weiterlernen der Kinder in den höheren Schuljahren zu legen.
Die FLEX-Klassen wurden in den Jahren 2004 bis 2006 evaluiert. Die Evaluatoren legten insgesamt acht Teilstudien, ergänzt um zwei wissenschaftliche Kommentare, vor. Hier folgen die wichtigsten Evaluationsergebnisse zur

- Förderung von Kindern unabhängig von ihrer Herkunft und ihren Lernvoraussetzungen: In FLEX-Klassen werden nahezu alle Kinder eines Schuleinzugsbereichs aufgenommen und weitgehend individuell gefördert. Schulversagen und Überweisungen an Förderschulen können verringert werden;
- Förderung des kognitiven Lernens: Obwohl die Lernausgangslagen heterogener sind, lernen Kinder in FLEX-Klassen genauso gut und teilweise besser als in regulären Grundschulklassen. Es gibt gesicherte Hinweise, dass vor allem Kinder der schwachen Kompetenzgruppen erfolgreicher gefördert werden können;
- Förderung des sozio-emotionalen Lernens: In den heterogenen Lerngruppen der FLEX-Klassen gelingt alltäglich die soziale Integration der Kinder. Sie machen die Erfahrung von Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Zugehörigkeit;
- Gestaltung eines differenzierenden und individualisierenden Unterrichts: In FLEX-Klassen gehören auf verschiedenen Niveaustufen differenzierende und individualisierende Lernangebote zum Schulalltag der Kinder;
- Fortbildung und Unterstützung: Grundschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen in den FLEX-Klassen praktizieren eine anspruchsvolle individualisierende Pädagogik, die noch weiter zu verbessern ist. Sie haben im Hinblick auf eine neue Aufgabenkultur Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf.

B Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dem Evaluationsbericht

1 Aufgabe und Gliederung dieser Zusammenfassung

Die folgende Zusammenfassung begründet die bereits vorangestellten „wichtigsten Ergebnisse auf einen Blick“ und kommentiert diese[1]. Sie lenkt zunächst den Blick auf die Entwicklungsphasen des FLEX-Projekts und stellt den Evaluationsauftrag vor. Danach fasst sie die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation zusammen. Diese Zusammenfassung verdichtet die Ergebnisse zunächst aus der Perspektive der brandenburgischen Rahmenlehrpläne für die Grundschule und anschließend aus der Perspektive von PISA und weiteren bundesweiten Schulleistungsstudien. Im letzten Teil des Textes werden Schlussfolgerungen gezogen, die Maßnahmen zur weiteren Qualitätsentwicklung und -sicherung vorschlagen.

Die dargestellten Befunde in dieser Zusammenfassung werden mit Hinweisen auf die ausführlichen Darstellungen in den entsprechenden Kapiteln bzw. Abschnitten des nachfolgenden Evaluationsberichts belegt.

Die Zusammenfassung gliedert sich im Anschluss an diese Einleitung (1.) in weitere vier Punkte:

2. Phasen der FLEX und Evaluationsauftrag für die Jahre 2004 - 2006
3. Befunde der FLEX - Evaluation aus der Perspektive der Rahmenlehrpläne für die Grundschule
4. Befunde der FLEX - Evaluation aus der Perspektive von PISA und anderen Schulleistungsstudien
5. Schlussfolgerungen für aktuell notwendige Maßnahmen.

2 Phasen der FLEX und Evaluationsauftrag für die Jahre 2004 - 2006

Bereits 1992 wurde im Land Brandenburg ein Pilotprojekt zu einer veränderten kindgerechten Schuleingangsphase mit zwei Schulen, in Werneuchen und in Neuzittau, begonnen. Im Jahr 1999 fand ein erster Schulversuch zur Erprobung der flexiblen Schuleingangsphase an ebenfalls zwei Schulen, ge-

nannt FLEX 2, in Spremberg und in Forst statt. Ihm folgte ein zweiter Schulversuch FLEX 20 mit zwanzig Schulen in den Jahren 2001 bis 2004. Seit dem Schuljahr 2003/2004 setzte nach § 19 (5) des Brandenburgischen Schulgesetzes (BbgSchulG) eine jährliche Ausweitung der flexiblen Eingangsklassen auf nunmehr 139 Schulen mit 342 FLEX-Klassen im Schuljahr 2006/2007 ein (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Überblick über die Entwicklung des FLEX-Projekts von 1992 bis heute

Name	Status	Dauer	Anzahl beteiligter Schulen	Evaluationsberichte
Kindgerechte flexible Schuleingangsphase	Pilotprojekt	1992-1995	2	WITZLACK/BURRMANN 1995
FLEX 2	Schulversuch	1999-2001	2	BRANZKE (Hrsg.) 2002
FLEX 20	Schulversuch	2000-2004	20	LIEBERS (Hrsg.) 2004
FLEX 100	§19 BbgSchulG (5)	seit 2003-heute	139	LISUM (Hrsg.) 2007

Evaluationsberichte liegen bereits seit längerer Zeit zu den ersten drei FLEX-Phasen vor, also zum Pilotprojekt (1992-1995), zum Schulversuch FLEX 2 (1999-2001) sowie zum Schulversuch FLEX 20 (2001-2004). Für die letzte Phase, in der die flexible Schuleingangsphase über die Schulversuche hinaus auf 139 Schulen ausgeweitet wurde, fehlte bislang eine Evaluation. Darum ist im Koalitionsvertrag „Vereinbarung zur Zusammenarbeit in einer Regierungskoalition für die 4. Wahlperiode des Brandenburger Landtags 2004-2009“ in Abschnitt 2.1 Bildung (Absatz 2.2.2.1 Grundschule/Zeilen 596 bis 598) eine erneute Evaluation vereinbart worden:

„Der weitere Ausbau des Systems der flexiblen Schuleingangsphase (‚FLEX-Klassen') wird angestrebt. Es ist eine externe Evaluation durchzuführen.“

Der Bericht über die im Koalitionsvertrag vereinbarte Evaluation der FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006 wird nun vorgelegt. Auf der Basis dieser Informationen und Forschungsbefunde werden politische Entscheidungen über die weiteren Schritte der Ausweitung der flexiblen Schuleingangsphase und über Maßnahmen der Qualitätssicherung möglich.
Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport hatte das Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg mit der Koordinierung der Evaluation sowie der Vorlage des Evaluationsberichts beauftragt. Der Bericht setzt sich aus acht Teilstudien zur Wirkung der flexiblen Schuleingangsphase (Teil 1, Kap. 3-5) sowie zur Prozessqualität von Unterricht in der flexiblen Schuleingangsphase (Teil 2, Kap. 7-10) zusammen. Zu beiden Teilen des Evaluationsberichts wurden Kommentare weiterer Wissenschaftlerinnen (Kap. 6/11) eingeholt. Für die Evaluationen konnten namhafte Spezialisten aus ganz Deutschland gewonnen werden. Zu den externen Evaluatorinnen und Evaluatoren gehören Frau Prof. G. Faust von der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Kap. 2), Herr Dr. J. Krüsken von der Ludwig-Maximilians-Universität München (Kap. 3), Frau Prof. U. Carle und Herr Dr. H. Metzen von der Universität Bremen (Kap. 7) sowie Frau Prof. U. Geiling u. a. von der Martin-Luther-Universität Halle (Kap. 10). Die Kommentare zu den Berichten besorgten Frau Prof. M. Götz von der Julius-Maximilians-Universität Würzburg (Kap. 6) sowie Frau Prof. P. Hanke von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Kap. 11). Zudem wurden einzelne Kapitel, die auf standardisierten Datenerhebungen beruhen, ergänzend von Mitarbeiterinnen des LISUM Brandenburg bearbeitet. Die folgenden Abschnitte fassen die Befunde unter den genannten Perspektiven des Rahmenlehrplans sowie der bundesweiten Schulleistungsstudien zusammen und ziehen Schlussfolgerungen für zukunftweisendes Handeln.

3 Befunde der FLEX-Evaluation aus der Perspektive der Rahmenlehrpläne für die Grundschule

Die Auswertung der Evaluationsergebnisse zur flexiblen Eingangsphase im Land Brandenburg orientiert sich am Bildungsverständnis der gültigen Rahmenlehrpläne für die Grundschule (MBJS, 2004), die den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern beschreiben. Dabei sind in Einklang mit den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen (vgl. Klafki 1994; Prengel 1999; Lichtenstein-Rother/Röbe 2005; Schorch 2006) fünf für die flexible Schuleingangsphase relevante Bereiche hervorzuheben:

1. Grundschule als „Schule für alle Kinder“
2. Personale und demokratische Grundbildung in der „Schule für alle Kinder“
3. Lernen und Leisten in der „Schule für alle Kinder“
4. Pädagogisches Handeln zwischen Elementar- und Primarstufe
5. Pädagogisches Handeln im Unterricht der „Schule für alle Kinder“.

In den nächsten Abschnitten werden die vorliegenden Evaluationsergebnisse der flexiblen Eingangsphase daraufhin überprüft, inwiefern sie hinsichtlich der Bildungsziele und des pädagogischen Handelns auf der Ebene des Anfangsunterrichts zur Realisierung der Anforderungen der Rahmenlehrpläne für die Grundschule beitragen.

3.1 Grundschule als „Schule für alle Kinder“

„Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler aus allen Gruppen und Schichten ohne Ansehen ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Nationalität, ihrer Religion oder ihrer wirtschaftlichen Verhältnisse.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

„Die Grundschule hat den Auftrag, alle Schülerinnen und Schüler umfassend zu fördern. Besondere Begabungen müssen erkannt und gefördert, Benachteiligungen ausgeglichen werden.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

Befund 1:

- 2 % der Kinder in FLEX-Klassen werden schon nach ihrem ersten Schuljahr in die Jahrgangsstufe 3 versetzt. Da sie gemeinsam mit ihren Klassenkameraden aus dem 2. Schuljahr in die Jahrgangsstufe 3 versetzt werden, können sie in ihrem sozialen Umfeld begabungsgemäß gefördert werden. Zum Vergleich überspringen im Landesdurchschnitt 0,3 % der Kinder in dieser Zeit eine Klasse. Neben den 2 % an Kindern, die „überspringen“, lernen weitere 2 % jährlich in einzelnen Fächern nach den Rahmenlehrplananforderungen der nächsthöheren Jahrgangsstufe (Abschnitt 5.4.1, 5.3.4).
- 3,5 % der Kinder in FLEX-Klassen werden vorzeitig eingeschult, landesweit liegt der Anteil bei 2,1 % (Abschnitt 5.3.3). Bislang werden nur wenige Kinder zum Halbjahr bzw. im Laufe des Schuljahrs eingeschult (Abschnitt 5.3.4).
- Die Anzahl der Zurückstellungen beim Schulanfang vermindert sich in FLEX-Klassen erheblich. Vor der Stichtagsregelung wurden in FLEX-Schulen 3,5 % und in Regelschulen ca. 7 % der Kinder zurückgestellt. Nach Vorverlegung des Stichtags für das Einschulungsalter im Land Brandenburg erhöhte sich die Rückstellungsquote. Die Rückstellungsquote beträgt an FLEX-Schulen derzeit 7,7 %, an den anderen Primarschulen 16,6 % (Abschnitt 5.3.2). Auffällig ist, dass es zwischen verschiedenen Schulen sehr große Unterschiede hinsichtlich der Zurückstellungen gibt.
- 7-10 % der Kinder verweilen ein drittes Jahr, also ein Jahr länger als regulär, in FLEX-Klassen (Abschnitt 5.4.2).
- 17-18% der Kinder wurden während des Besuchs der FLEX-Klassen von förderdiagnostischen Lernbeobachtungen erfasst (Abschnitt 5.5).
- Während der ersten beiden FLEX-Grundschuljahre kann die Überweisung in Förderschulen weitgehend vermieden werden (Abschnitt 5.7).
- In FLEX-Klassen halbiert sich die Anzahl der Sonderschulüberweisungen im Vergleich zu Regelschulen. Während 1 % der Kinder nach dem Schulbesuch in der FLEX in Allgemeine Förderschulen oder Förderschulen mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung/Sprache wechselt, wechseln aus regulären Schulen im Schnitt 2 % eines Jahrgangs in Förderschulen (Abschnitte 5. 5, 10.3.4).

Kommentar zum Befund 1:

Diese Evaluationsbefunde belegen, dass es das FLEX-Modell ermöglicht, nahezu jedes Kind eines Jahrgangs in die Grundschule aufzunehmen und dort zu halten. Rückstellungen und Förderschulüberweisungen werden erheblich vermindert. Schneller lernende Kinder werden ihrer Begabung entsprechend und zugleich wohnortnah sowie im Kontakt mit der vertrauten Kindergruppe in ihrer Grundschule gefördert. FLEX trägt dazu bei, die Grundschule im Sinne ihres Bildungsauftrags als „Schule für alle Kinder“ zu realisieren, besondere Begabungen zu fördern sowie Benachteiligungen auszugleichen. Die bei einzelnen Schulen auffällig unterschiedliche Anzahl zurückgestellter Kinder deutet auf Fortbildungsbedarf für Lehrkräfte und regionalen Steuerungsbedarf hin.

3.2 Personale und demokratische Grundbildung in der „Schule für alle Kinder“

„Für das Lernen in der Grundschule hat eine Atmosphäre der Geborgenheit und Lebensfreude eine große Bedeutung. Bildung und Erziehung sind stets als Einheit zu betrachten.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

„In der Grundschule lernen sie durch aktives Mitwirken demokratisches Handeln, das heißt im Unterricht und im Schulleben mitzugestalten, mitzubestimmen und Mitverantwortung zu übernehmen.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

Befund 2:

- In den FLEX-Klassen herrscht ein sehr gutes Klassenklima (Abschnitt 7.3.1). Wichtige sozio-

emotionale Ziele des Anfangslernens wie der Aufbau einer gefestigten Schuleinstellung, die Ausprägung von Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude gelingen in FLEX-Klassen auf sehr hohem Niveau (Abschnitte 4.3.1, 4.3.2). Lehrerinnen, Sonderpädagoginnen und Schulleitungen bestätigen übereinstimmend das hohe Potenzial des FLEX-Modells für soziales Lernen (Abschnitt 10.3.3.4).

- Das gemeinsame Lernen in der altersgemischten Gruppe fördert die Fähigkeit zur Selbstachtung und zur Anerkennung der anderen, d. h. zur Toleranz (Abschnitte 7.3.2, 4.3.1.5).
- Kinder in FLEX-Klassen können in der Regel während der individualisierenden Unterrichtsteile über bestimmte Aspekte ihrer Lerntätigkeit, u. a. Zeiteinteilung, Reihenfolge der Aufgabenbewältigung, Kooperationspartnerwahl, Klassendienste, mitbestimmen (Abschnitt 7.3.2).
- In einigen inhaltlichen Bereichen des schulischen Lernens ist die Einbeziehung der Lerninteressen von Kindern noch wenig ausgeprägt (Abschnitte 7.3.3 und 7.3.2).

Kommentar zum Befund 2:

Die Evaluationsbefunde bestätigen die Annahme, dass das FLEX-Modell Voraussetzungen schafft, die für eine gelingende kindliche Entwicklung unverzichtbare Geborgenheit und Lebensfreude kultivieren, dass Kinder Gelegenheit erhalten, bestimmte Aspekte im Lernprozess mitzubestimmen, und dass sie eine grundlegende Einführung in demokratisches Zusammenleben als Teil der grundlegenden Bildung erhalten. Die von der Gewaltpräventionsforschung geforderte frühe soziale Integration in die Klasse ist hier gegeben. Ein im Hinblick auf intrinsisches Lernen notwendiges Einbeziehen der inhaltlichen Lerninteressen der Kinder, z. B. ihrer eigenen Wissensfragen, ist noch relativ wenig ausgeprägt (s. u.) – das allerdings ist ein äußerst hoher Anspruch, der im Bildungssystem nur von wenigen Schulen erfüllt wird.

3.3 Lernen und Leisten in der „Schule für alle Kinder“

„Zu den Aufgaben der Grundschule gehört es, systematisches Lernen und den Erwerb grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen, die in den Schulen des Sekundarbereichs weiterentwickelt werden.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

„In den Rahmenlehrplänen beschreiben Standards, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in den Fächern bis zum Ende der Grundschulzeit entwickelt haben müssen.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 10)

Befund 3:

- Die Vergleichsarbeiten am Ende von Jahrgangsstufe 2 belegen, dass die Schulleistungen in FLEX-Klassen genauso gut und teilweise besser ausfallen als in regulären Grundschulklassen, obwohl die Leistungsheterogenität in FLEX-Klassen größer ist (Abschnitte 3.5.2, 3.8.3).
- Tendenziell fällt der Anteil der schwächeren Kinder geringer aus als in Regelklassen, vor allem in Deutsch und Mathematik (Abschnitt 3.5.2).
- Auch in anderen Bundesländern mit vergleichbaren Modellen der neuen Schuleingangsstufe wird der Befund bestätigt, dass sich die Leistungen der Kinder in FLEX-Klassen gut entwickeln (Abschnitt 2.1).

Kommentar zum Befund 3:

Die FLEX-Klassen haben sich bewährt (Kapitel 6). Die Evaluationsbefunde belegen, dass Kinder in den altersgemischten Klassen des FLEX-Modells kognitive Lernziele genauso gut und teilweise besser erreichen als Kinder in Regelklassen (vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 4.1 in dieser Zusammenfassung).

3.4 Pädagogisches Handeln zwischen Elementar- und Primarstufe

„Aus der Vorschulzeit bringen die Schülerinnen und Schüler vielfältige Erwartungen, Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse mit. (…) Dabei wird an ihr vorhandenes Weltverstehen angeknüpft und ihr Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gestärkt. Sie entwickeln dabei ihre Individualität weiter. In diesem Prozess unterstützt sie die Schule bei der Erhaltung bzw. Herausbildung eines positiven Selbstwertgefühls und eines Selbstkonzepts.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

Befund 4:

- FLEX-Pädagogik öffnet sich für Kinder unter-

schiedlichster Leistungsstände durch das Modell des jahrgangsstufenübergreifenden Unterrichts (Abschnitte 8.3.3, 9.3.2, 10.3.3, 10.3.5).

- Lernzieldifferente Individualisierung wird im Unterricht verwirklicht (Eva B, Abschnitt 5.3.3). An einigen Schulen ist allerdings der Kompetenzstand von Lehrkräften oder auch von Schulleitungen noch nicht ausreichend entwickelt (Abschnitte 7.3.2, 8.3.5, 10.3.6).
- Ein für das Lernen grundlegendes positives Selbstkonzept wird von Kindern ausgebildet (Abschnitt 4.3.1.2).
- Die frühe und die flexible Einschulung erlauben es, junge Kinder mit entsprechenden Fähigkeiten eher in den Genuss schulischen Lernens kommen und erfolgreich lernen zu lassen (Abschnitte 3.8.4.3, 4.3.3.2, 5.3.3).
- Eine bessere Verzahnung der beiden Bildungsbereiche Kita und Schule und eine bessere Abstimmung in den Bildungsbereichen sollten angestrebt werden. Dazu gehört auch, dass die Bildungspläne der jeweils anderen Einrichtung vorliegen und von allen Beteiligten gekannt werden (Abschnitt 2.3).
- Ein stufenübergreifendes Diagnosesystem könnte schon frühzeitig eine fachliche Dauerbeobachtung schulrelevanter Fähigkeiten sowie frühe Fördermaßnahmen sichern (Abschnitt 2.3).

Kommentar zum Befund 4:

Die Evaluationsbefunde verweisen darauf, dass die Pädagogik des FLEX-Modells eine große Stärke darin hat, die problematischen Auswirkungen der Trennungen zwischen Bildungsstufen zu mindern. FLEX erleichtert die Übergänge vor allem hinsichtlich des Schrittes vom Elementar- in den Primarbereich und darüber hinaus vermutlich auch hinsichtlich des Schrittes vom Primar- in den Sekundarbereich. Denn indem durch individuelle Förderung und eine ggf. dreijährige Verweildauer sichergestellt wird, dass Kinder grundlegende Kompetenzen in den elementaren Kulturtechniken erwerben können, hat FLEX über die Grundschule hinaus das Potenzial, zur Prävention von Schulversagen in der Sekundarstufe beizutragen.

3.5 Pädagogisches Handeln im Unterricht der „Schule für alle Kinder“

„Im Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler gilt es, ihre Verschiedenheit anzunehmen und durch Differenzierung im Unterricht jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler in ihrer bzw. in seiner Lernentwicklung individuell zu fördern. Dazu gehört auch, die Mädchen und Jungen in ihrer unterschiedlichen Individualität zu stärken, ihre Unterschiede im Lernen zu berücksichtigen sowie gleichzeitig tradierte Rollenfestlegungen zu öffnen. Erfolgreiches Lernen wird durch vielfältige Unterrichtsformen unterstützt. Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Lern- und Arbeitsformen kennen, in denen sie allein und auch mit anderen gemeinsam lernen können.“ (Rahmenlehrplan 2004, S. 7)

Befund 5:

- In den FLEX-Klassen werden vielfältige didaktische Formen individualisierenden Lernens genutzt, dazu gehören Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektunterricht. Zugleich finden instruierende Formen des Lernens in Lehrgängen ihren Platz (Abschnitte 7.3.2, 7.3.3, 8.3.8, 8.3.9, 9.3.3, 9.3.4, 10.2.3.4, 8.3.5).
- Die pädagogische Handlungskompetenz der Lehrkräfte ist dahingehend weiterzuentwickeln, dass die Kinder über ein recht eigenständiges, schnelles und gut organisiertes Abarbeiten von Routineaufgaben hinauskommen hin zum Interesse an inhaltlichen Fragen. Ebenso ist die Materialausstattung hinsichtlich komplexerer, mehr Kreativität zulassender und Denken herausfordernder Angebote zu verbessern, z. B. durch Ausstattung mit naturwissenschaftlichen Experimentiermaterialien, mit Kaufläden, mit anspruchsvollen Aufgabensammlungen usw. (Abschnitte 2.3, 7.3.2, 8.3.5, Kapitel 11).

Kommentar zum Befund 5:

Die Evaluationsbefunde zeigen, dass das FLEX-Modell geeignet ist, eine förderliche individualisierende Didaktik für heterogene Lerngruppen zu realisieren, bei der individuell angemessene Lernbiografien unterstützt werden. Einige Aspekte, wie zum Beispiel die Einbeziehung inhaltlicher kindlicher Lerninteressen, sind in einem Teil der Klassen bzw. Schulen noch verbesserungsbedürftig, vor allem mithilfe von Anerken-

nung, Fortbildung und Stärkung der Teamstrukturen. Zugleich gibt es auch Hinweise darauf, dass die Didaktik der Fächer im jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht einer Weiterentwicklung im Hinblick auf anspruchsvollere Aufgabenformate bedarf (vgl. hierzu auch Abschnitt 11 sowie ausführlicher Abschnitt 4.2 in dieser Zusammenfassung).

3.6 Zusammenfassung der Bewertungen

Aus der Perspektive des Rahmenlehrplans ergibt sich eine positive Bilanz des FLEX-Projekts. Diese wird durch eine höhere Elternzufriedenheit bestätigt (Abschnitt 3.7). „Insgesamt stellt sich FLEX als Erfolgsmodell in der Wahrnehmung der Akteure dar" (Abschnitte 10.3.7.1, 10.3.7.6, 10.4). Aber zugleich gilt: „Die in FLEX tätigen Kolleginnen sind hohen Erwartungen und Belastungen ausgesetzt" (Abschnitte 8.4, 10.3.7.6). Die Erfolge von FLEX gehen darum einher mit Verbesserungsbedürftigkeit in einigen Punkten, vor allem hinsichtlich der Unterrichtsqualität (Abschnitt 7.4, Kapitel 11). Ein wesentliches Ergebnis der Erhebungen ist, dass die erfahrenen FLEX-Schulen bessere Ergebnisse zum Beispiel hinsichtlich der Leistungen erzielen als die neu hinzugekommenen (Abschnitt 3.8.3). Das verweist einmal mehr darauf, dass die Verbreitung des FLEX-Modells ausreichend Entwicklungszeit, Unterstützung und Fortbildung benötigt. Wechselseitigen Hospitationen und der Entwicklungsarbeit im Team vor Ort kommt dabei besondere Bedeutung zu (vgl. Abschnitt 5 in dieser Zusammenfassung).

4 Befunde der Evaluation von FLEX aus der Perspektive von PISA und anderen Schulleistungsstudien

Seit der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der TIMS-Studie 1997 bestimmen empirisch gewonnene Daten über Leistungen von Schülerinnen und Schülern die Diskussion um die Qualität von Schule und Unterricht. Seit dieser Zeit müssen sich Entwicklungsvorhaben, wie auch die FLEX, der Frage nach ihren Wirkungen stellen. Die Wirkungen lassen sich in zwei wesentliche Komponenten unterscheiden,

1. die der Ergebnisse und
2. die der Prozessgestaltung von Unterricht.

Deshalb soll im Folgenden versucht werden, die Ergebnisse der Evaluation von FLEX aus diesen beiden Richtungen zu betrachten.

4.1 Die Sicht auf Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern

Sowohl für die FLEX-Schülerinnen und -Schüler als auch für die Schülerinnen und Schüler im regulären Unterricht im Land Brandenburg gelten die in den Rahmenlehrplänen beschriebenen Anforderungen für die Jahrgangsstufen 1 und 2 als Zielperspektive, die als Standards aufgefasst werden können (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.3 in dieser Zusammenfassung).
Ein Instrument zum Erfassen von Ergebnissen von Schülerinnen und Schülern sind die u. a. im Land Brandenburg durchgeführten Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 2 (Abschnitt 3.1 ff.). In der Untersuchung der Universität München liegen dazu Daten aus den Jahren 2004 bis 2006 vor.

Befund 6:

- Die Mittelwerte der Leistungen der FLEX-Schülerinnen und -Schüler liegen 2004/2005 sowohl im Lesen als auch in Mathematik geringfügig über denen der Schülerinnen und Schüler in der regulären Stichprobe (Abschnitt 3.5.2). Für 2006 stimmen die Befunde zu den Leistungen mit denen der vorherigen Erhebungsjahre im Wesentlichen überein. Die Schülerinnen und Schüler aus den FLEX 100 (inkl. FLEX 20)-Klassen schneiden im Leseverständnis nicht schlechter ab als regulär unterrichtete Klassen, in Mathematik schneiden sie tendenziell etwas besser ab.

Kommentar zum Befund 6:

Die bisherige Umsetzung des FLEX-Konzepts führt nach diesem Ergebnis mindestens zu vergleichbaren mittleren Leistungen der beiden Stichproben. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass es hinsichtlich der Laufzeit des Projekts an den Schulen verschiedene Gruppen gibt.

Befund 7:

- Schulen, die erst seit zwei Jahren im FLEX-Programm sind, erzielen die o. g. Erfolge (tendenziell) nicht. Die Ursachen werden aus den vorliegenden Daten nicht deutlich (Abschnitt 3.8.8).

Kommentar zum Befund 7:

Entwicklungsprojekte – wie die Einführung der flexiblen Schuleingangsphase – zeigen auf der Seite der Ergebnisse erst nach einigen Jahren nachweisbare Effekte (Prenzel u. a. 2005, S. 540 ff.). Eine Ursache dafür liegt wohl darin begründet, dass das in Rahmenlehrplänen und Handbüchern fixierte intendierte Curriculum erst durch ein intensives Verarbeiten durch die Lehrerinnen und Lehrer zu einem implementierten Curriculum werden muss und erst dann Effekte in Form von Leistungen durch die Schülerinnen und Schüler erkennbar werden können.

Insofern erscheinen zum einen die Ergebnisse der verschiedenen FLEX-Gruppen nachvollziehbar. Zum anderen ist aus dieser Sicht auch das Maß des bisherigen Erfolgs der FLEX-Schülerinnen und -Schüler plausibel.

Befund 8:

- Hinsichtlich der Streuung der Leistungen lässt sich feststellen, dass tendenziell der Anteil der FLEX-Schülerinnen und -Schüler sowohl im Lesen als auch in der Mathematik in der unteren Leistungsgruppe kleiner ist als bei den Schülerinnen und Schülern der regulären Klassen. Der Anteil der FLEX-Schülerinnen und -Schüler in der oberen Leistungsgruppe ist mit dem in den regulären Klassen mindestens vergleichbar (Abschnitt 3.5.2).

Kommentar zum Befund 8:

Eines der zentralen Probleme, das aus Schulleistungsstudien wie PISA oder auch IGLU erkennbar wurde, ist der hohe Anteil an Schülerinnen und Schülern in der so genannten Risikogruppe bzw. den unteren Leistungsgruppen/Kompetenzgruppe I.
„Die Grundschule als diejenige Einrichtung, die als einzige für die Förderung aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von sozialer Herkunft und Vorleistungen zuständig ist, hat eine Funktion, die gerade im Rahmen der derzeitigen Gesamtarchitektur des deutschen Schulsystems von herausragender Bedeutung ist. Was auf der Ebene der Grundschule nicht gelingt, lässt sich auf der Ebene der Sekundarstufe I, wenn überhaupt, nur noch schwer nachholen. [...] Es steht zu befürchten, dass Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen von IGLU zur unteren Leistungsgruppe gehören, den Anschluss an das Lernen der Sekundarstufe I nur mit Mühe finden und mit hoher Wahrscheinlichkeit gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit zur ‚Risikogruppe' zählen werden und sich infolge dessen nur schwer im Berufsleben orientieren werden." (Bos u. a, 2004, S.188 f.)
Ausgehend von dieser Zusammenfassung von IGLU-Ergebnissen erscheinen die Ergebnisse der FLEX-Schülerinnen und -Schüler hinsichtlich der Streuung der Leistungen tendenziell in die richtige Richtung zu weisen.

Befund 9:

- Bei den bisherigen Erhebungen in 2004 und 2005 zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer Lese-Rechtschreibschwäche (LRS-Schüler) in den damaligen FLEX-Stichproben etwas bessere Leseleistungen und deutlich bessere Mathematikleistungen erzielten als LRS-Schüler in den regulären Klassen. Beim Lesen ließ sich der leichte Leistungssprung aufgrund der kleinen Gruppenstärke der FLEX-Stichprobe 2004 nur in der größeren Stichprobe 2005 statistisch absichern. Die Leseverständnisleistungen der LRS-Schüler 2006 unterscheiden sich wiederum nur geringfügig in Abhängigkeit des FLEX-Status. In der Mathematik haben LRS-Schüler in FLEX-Klassen etwas bessere Mathematikleistungen als in regulären Klassen. Werden die FLEX-Schulen differenzierter betrachtet, so zeigt sich, dass dieser Effekt auf die FLEX 20-Schulen und die FLEX 100-Schulen (Stichproben 2004 und 2005) zurückgeht und weniger in den neu in 2006 hinzugekommenen FLEX-Klassen zu finden ist (Abschnitt 3.8.3).

Kommentar zum Befund 9:

Dieses Ergebnis bestätigt noch einmal für eine spezielle Gruppe von Schülerinnen und Schülern die Befunde 6 bis 8 bezüglich der Leistungen von Kindern in FLEX-Klassen.

Befund 10:

- Aufgrund der erklärten Zielsetzungen der FLEX-Schulen, sich stärker an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren, kann man vermuten, dass die Fachleistungen in den verschiedenen Domänen am Ende der FLEX-Phase nach einer solchen individualisierten Lernphase weniger stark korrelieren als es in regulären Klassen zu beobachten ist. In diesem Fall würden sich die Kompetenzbereiche Lesen und Mathematik entsprechend unabhängiger voneinander als in den regulären Klassen entwickeln. Tatsächlich zeigt sich in den beiden FLEX-Stichproben von 2004 und 2005 ein konsistent geringerer Zusammenhang zwischen den Testleistungen im Lesen und in der Mathematik als in den regulären Stichproben (Abschnitt 3.5.3, vgl. hierzu auch 4.3.4).

Kommentar zum Befund 10:

Dieser Befund kann als Indiz dafür gewertet werden, dass sich eine intendierte stärkere Berücksichtigung der Individualität der Kinder sich im Unterricht nie-

derschlägt. Bestätigung dafür findet sich im Bericht u. a. im Abschnitt 7.3.1, in dem dort formuliert wird: „Trotzdem befinden sich die Individualisierung, das selbstständige Lernen, die soziale Kompetenz sowie die Entwicklung der Klassen zu Lerngemeinschaften in den besuchten FLEX-Klassen deutlich über dem uns bekannten schulischen Durchschnitt." Das sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass weiterhin Entwicklungsarbeit zu leisten ist.

4.2 Die Sicht auf die Prozessgestaltung von Unterricht in der FLEX

Eine der immer wieder aus Schulleistungsstudien hervorgegangenen Forderungen an die Schule ist die nach der individuellen Förderung möglichst aller Schülerinnen und Schüler (vgl. hierzu auch 3.4 in dieser Kurzfassung).
„Generell sind [...] innerhalb und über Schulformen hinweg Jugendliche mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen zu finden. Diese zum Teil erheblichen Unterschiede zum einen innerhalb der Schulformen zwischen Schulen und zum anderen innerhalb der Schulen zwischen Schülerinnen und Schülern stellen eine große Herausforderung dar. Es ist wichtig, den lernfördernden Umgang mit all diesen Jugendlichen weiter zu verstärken. Eine wirksame Förderung muss der Heterogenität von Ausgangsvoraussetzungen sowohl innerhalb der Schulen als auch innerhalb der Schulformen Rechnung tragen." (PISA-Konsortium 2003, S. 368) Die KMK beschreibt deshalb im Handlungsfeld 6 die Forderung nach „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung".
Ausgehend von diesen Forderungen wurde neben dem Vergleich der Leistungen von FLEX-Schülerinnen und Schülern mit Schülerinnen und Schülern regulärer Klassen auch die Prozessgestaltung von Unterricht evaluiert.

Befund 11:

- „Beeindruckende atmosphärische Impressionen: Schulen des freudigen und ergebnisorientierten Lernens." (Abschnitte 7.3.1 und 4.3.1)
- „Die besuchten FLEX-Schulen und -Klassen gelten als Beispiele, dass die FLEX-Schulen das Leben der Kinder positiv beeinflussen, vielleicht sogar die lebenslange Freude am Lernen begründen, FLEX-Schulen den Kindern helfen, ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbewusstsein positiv zu ändern, und sie anregen, Veränderungen und Innovationen flexibel und kreativ aufzugreifen, FLEX-Schulen nach außen als Modell für kooperative Einrichtungen der Gemeinde sowie nach innen als Muster koproduktiver und partnerschaftlicher Gemeinschaft von Eltern, Lehrerinnen, Klassen und Schülern wirken, FLEX-Schulen die Überzeugung leben, das Leben jedes Kindes bereichert und erfüllt zu gestalten, und diese Überzeugung auch den Kindern als Lebensphilosophie mit auf den Weg gegeben wird." (Abschnitt 7.3.1)
- „In den FLEX-Klassen erlebten wir Kinder, in deren Lernen, Arbeiten und Spielen erkennbar war, dass sie Individuen sind und ihr Lernen und Leben je nach Bereich unterschiedliche Richtungen und Dynamiken zeigen, zu Hause, in der Nachbarschaft, der Schule und der Gemeinde an ähnlichen, sie interessierenden Fragen arbeiten und wachsen, ihr Lernen und ihre persönlichen Erfahrungen ernst nehmen und als Beitrag zur Entwicklung einer lebensfrohen Persönlichkeit erleben, vor allem durch praktisches Probieren lernen und dass konstruktive Kritik ihnen dabei weiter hilft, sich für alles interessieren dürfen und dass es keine wichtigen oder unwichtigen Fragen gibt, dass Interessenunterschiede sogar eine Quelle der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung sind." (Abschnitt 7.3.1)

Kommentar zum Befund 11:

Diese Beschreibung macht deutlich, was sich nach der Überschrift vermuten lässt: Sowohl Kinder als auch Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in einer dem Lernen förderlichen Umgebung. Damit korrespondiert die im Abschnitt 4.4 dargestellte Zusammenfassung, in der es heißt: „Die Kinderbefragung konnte zeigen, dass Kinder in FLEX-Klassen ihr schulisches Wohlbefinden, ihre Lernfreude und ihre Anstrengungsbereitschaft selbst als sehr hoch einschätzen."
Dass dies in Deutschland nicht selbstverständlich ist, zeigen Untersuchungen zur Unterrichtsqualität, z. B. im Rahmen von PISA:
„Im Fach Mathematik erleben sich die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen wesentlich häufiger als überfordert als im Fach Deutsch. Durchgängige Schulformunterschiede in der unterrichtlichen Überforderung sind nicht auszumachen. Bemerkenswert ist allerdings, dass die individuellen Unterschiede bei der erlebten Überforderung in einem konsistenten Zusammenhang zu den fachlichen Leistungen (Lesen, Mathematik) stehen: Je stärker der Unter-

richt als überfordernd wahrgenommen wird, desto schlechter die Leistungen. Dies verweist auf die Notwendigkeit, in allen Schulformen noch häufiger als bisher Formen des binnendifferenzierten und individualisierten Unterrichts zu praktizieren und die Lehrerfortbildung, Curriculumentwicklung und Lehrbuchgestaltung stärker darauf auszurichten." (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 500)

Befund 12:

- „Die [...] Verbindung von Fremd- und Selbstbeurteilung (Evaluation) ist nach unserem stichprobenartigen Einblick noch zu gering ausgeprägt und gerät noch nicht zum eigenständigen Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler." (Abschnitt 7.3.1)

Kommentar zum Befund 12:

Mit diesem Ergebnis wird eine Entwicklungsrichtung deutlich, die an deutschen Schulen generell zu bearbeiten ist. Vor allem externe, aber auch interne Evaluationsverfahren werden bezogen auf den Unterricht nicht bewusst gepflegt. „Hier besteht traditionell eine starke Zurückhaltung gegenüber standardisierten Leistungsmessungen, die häufig als Übergriff der Bildungsverwaltung, als Angriff auf die professionelle Verantwortung der Lehrkräfte empfunden werden." (Klieme, 2003, S. 83 ff.) Das scheint sich zugleich auf die Reflexion von Arbeitsformen und Ergebnisse direkt im Unterricht zu übertragen.

Befund 13:

- „Auch wenn in den von uns besuchten FLEX-Klassen die Aufgabenbearbeitung sichtbaren Spaß bereitete, schien das fesselnde Interesse an der Sache eher die Ausnahme zu bilden. Die Schülerleistung kam insgesamt kaum über das Abarbeiten interessant gemachter Klein-Aufgaben hinaus." (Abschnitt 7.3.1)

Kommentar zum Befund 13:

Dieser Befund weist auf ein Problem hin, das schon mit der Expertise zum BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" (SINUS) im Jahr 1997 für die Sekundarstufe I herausgearbeitet wurde (BLK 1997). Es kann kurz mit dem Wort „Aufgabenkultur" überschrieben werden. In neueren Forschungsvorhaben, wie z. B. der PISA 2003 I-Plus-Studie, stellte sich heraus, dass der Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I in Deutschland nach wie vor in einem hohen Maße lehrergeleitet und variationsarm ist. Das Wechselspiel von lehrergesteuertem Unterrichtsgespräch und anschließender Stillarbeit scheint den Unterrichtsalltag zu prägen. Erweiterte Lehr-Lernformen, individuelle Arbeitspläne oder neuere mathematikdidaktische Ansätze sind in der Unterrichtspraxis die Ausnahme und keineswegs die Regel (PISA-Konsortium 2003, S. 11).
Im FLEX-Unterrichtsmodell scheint das kognitive Potenzial der Aufgaben von besonderer Bedeutung zu sein. Insofern werden auch weiterhin Entwicklungsarbeiten zur Veränderung der Aufgabenkultur notwendig sein, wie es etwa das Projekt „SINUS-Grundschule" anstrebt. Ein Verknüpfen mit FLEX-Schulen, wie im Land Thüringen, könnte die Entwicklung weiter vorantreiben.

Befund 14:

- „In allen 12 besuchten Klassen lagen individuelle Lernpläne bzw. unterschiedliche Wochenpläne mit binnendifferenzierenden Aufgaben bzw. Angeboten vor. [...] In fast allen Klassen zeigten die Kinder eine hohe operative Eigenbestimmtheit. Sie konnten auswählen, waren sich sicher, Fehler machen zu dürfen, alles zu probieren, unabhängig vom Lehrer." (Abschnitt 7.3.2)

Kommentar zum Befund 14:

Dieser Befund zeigt, dass sich Lehrerinnen und Lehrer an FLEX-Schulen hinsichtlich der Veränderung der Aufgabenkultur schon auf den Weg gemacht haben. Er lässt auf eine weitere positive Entwicklung hoffen. Dass individuelle Lernpläne und differenzierende Aufgaben nicht alltäglich sind, zeigen die Befunde aus der IGLU-Studie (Bos et al. 2004), nach der mehr als vier Fünftel der Kinder in Deutschland und ebenso in Brandenburg Differenzierungsaufgaben erhalten, die gleiches Material bei unterschiedlicher Geschwindigkeit beinhalten, wohingegen nur eine kleine Minderheit der Schulen Material auf unterschiedlichen Niveaustufen anbietet.
Hervorzuheben ist ebenfalls die Feststellung, dass die Kinder sich sicher waren, Fehler machen zu dürfen. Dass das im deutschen Unterricht nicht selbstverständlich ist, zeigen die beiden Expertisen zu den SINUS-Programmen sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Grundschule (BLK 2004).

4.3 Zusammenfassende Bewertung der Befunde

Insgesamt kann hinsichtlich der Ergebnisse der FLEX-Schülerinnen und -Schüler sowie der Prozessgestaltung von Unterricht in den FLEX-Schulen auch im Kontext von Schulleistungsstudien festgestellt werden, dass mit diesem Konzept eine bedeutsame Entwicklung für die Schuleingangsphase rea-

lisiert wurde, die es sich lohnt weiterzuführen. Die Ergebnisse weisen neben allen positiven Befunden auch darauf hin, dass die weitere Einführung kein „Selbstläufer“ ist, sondern der intensiven Betreuung der neu einsteigenden Schulen bedarf.

5 Schlussfolgerungen

Fasst man die vorangehenden zentralen Befunde und Bewertungen zusammen, so lassen sich fünf zentrale Schlussfolgerungen im Hinblick auf mögliche Weiterentwicklungen des FLEX-Systems ziehen:

Schlussfolgerung 1:

Für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität in den FLEX-Schulen können durch schulspezifisch angemessene Unterstützungsmaßnahmen wirkungsvolle Hilfen gegeben werden. Eine Anerkennung der erreichten Leistungen, eine verstärkte Unterstützung der Lehrkräfteteams sowie vernetzende Fortbildungen und Hospitationsmöglichkeiten können die Lehrkräfte in ihrer Weiterentwicklung befördern.

Schlussfolgerung 2:

Für die Qualitätssicherung in den vorhandenen FLEX-Schulen sind entsprechende Systeme wie zum Beispiel regionale Steuergruppen, Arbeitskreise und Fachberatungen eingerichtet worden. Zu prüfen wäre, wie diese Systeme für eine Ausweitung auf mehr Schulen und im Hinblick auf schulindividuellere Beratungsprozesse weiterentwickelt werden können. Dabei könnte auch diskutiert werden, wie die regionalen FLEX-Tandems und FLEX-Experten für ihre Beratungsarbeit, speziell unter dem Aspekt der Aufgabenqualität, aber auch für die Verabredung von Zielen weiter geschult und inwieweit Synergieeffekte mit anderen Unterrichtsentwicklungssystemen, z.B. den Sinus-Schulen, geschaffen werden können.

Schlussfolgerung 3:

Bislang hat die Projektsteuerung für FLEX in der Hand einer zentralen Steuergruppe gelegen. Für die gesamte Projektorganisation könnte es sich als förderlich erweisen, wenn auch in der Ausweitung die Qualitätsentwicklung weithin zentral gesteuert würde. Hilfreich dafür wären klare Strukturen auf den verschiedenen Systemebenen, die auch bislang den Prozess gefördert haben. Regionale und schulspezifische Ziel- bzw. Qualitätsvereinbarungen, die abrechenbare Schritte und zugleich Hilfen beinhalten, können die Qualitätsentwicklung unterstützen.

Schlussfolgerung 4:

Die Wurzeln für das FLEX-Unterrichts-Modell gehen auf bildungspolitische und wissenschaftliche Empfehlungen aus der Mitte der neunziger Jahre zurück (Witzlack 1993, Faust-Siehl u.a. 1996, KMK-Empfehlung 1997). Die internationalen und nationalen Vergleichsstudien haben neue fachdidaktische Akzentuierungen für die Unterrichtsentwicklung erbracht, die sich gewinnbringend für das FLEX-Unterrichts-Modell auswirken können. Für eine inhaltliche Weiterentwicklung der Methodik des jahrgangsstufenübergreifenden Arbeitens in der FLEX könnte sich die Integration einer veränderten, fachdidaktisch legitimierten Aufgabenkultur als zukunftsweisend herausstellen.

Schlussfolgerung 5:

Mit der FLEX wurde im Land Brandenburg ein Schuleingangsphasenmodell geschaffen, das bundesweit Beachtung findet. FLEX ist zudem als Unterrichtsmodell speziell auf bildungspolitische Zielstellungen des Landes Brandenburg zugeschnitten. Die bislang erfolgte Entwicklung von FLEX könnte gestärkt werden durch eine zur Veröffentlichung dieses Berichts zeitnah getroffene Entscheidung darüber, wie der angestrebte weitere Ausbau realisiert werden kann. Für ein zukunftsweisendes Schuleingangsmodell, das sich grundsätzlich bewährt hat, wäre ein klares Bekenntnis der Landesregierung vorteilhaft, um so auch in der Öffentlichkeit und bei Eltern das Vertrauen in offenere Systeme und in individuellere Lernverläufe unterstützen zu können.

(Footnotes)

[1] In dem vorliegenden Evaluationsbericht gibt es zahlreiche weitere diskussionswürdige Ergebnisse. An dieser Stelle können nur ganz zentrale Ergebnisse für die Kurzfassung ausgewählt werden.

Katrin Liebers/ Annedore Prengel/ Götz Bieber (Hrsg.)

Die flexible Schuleingangsphase

Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts

Beltz Bibliothek

ca. 296 Seiten. Broschiert.

Beltz

Erscheint 09.2008

EUR 49,90

ISBN 978-3-407-32090-2

Berufsbegleitende Studienangebote zur individuellen Lernförderung

Individuelle Lernförderung – Lernbehindertenpädagogik – Integrative Lerntherapie

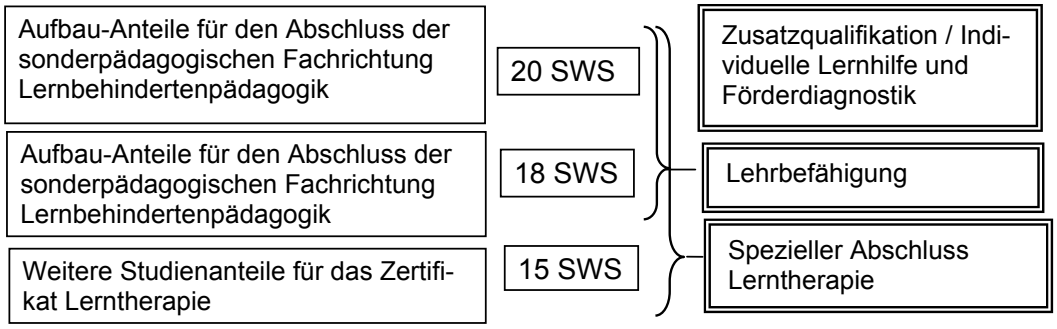
Seit einigen Jahren bietet das An-Institut „Weiterqualifizierung im Bildungsbereich“ (WiB e.V.) der Universität Potsdam in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sonderpädagogik eine berufsbegleitende Ausbildung an, welche Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit gibt, eine zusätzliche Qualifikation im Bereich der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen zu erlangen. Dieses Angebot wurde unter Mitwirkung des Fachverbandes für Integrative Lerntherapie erweitert, so dass es nunmehr möglich ist, mit dem Abschluss „Lernbehindertenpädagogik“ eine Ausbildung zum Integrativen Lerntherapeuten zu absolvieren. Die beruflichen Einsatzmöglichkeiten liegen in den Bereichen der individuellen schulischen und außerschulischen Förderung bei Lernschwierigkeiten und natürlich in der Tätigkeit als sonderpädagogische Lehrkraft.

Mit dem Blick auf die ständig steigende Anzahl von Kindern mit Lernschwierigkeiten und dem Fehlen von qualifiziertem Fachpersonal kann davon ausgegangen werden, dass der Bedarf über die Ländergrenzen hinweg sehr groß ist.

<u>Folgende Abschlüsse können erworben werden?</u>

1. „Individuelle Lernhilfe und Förderdiagnostik“ mit Abschluss Zusatzqualifikation nach BBLeBIG § … (genehmigte Ausbildungsordnung durch das Landesprüfungsamt für Lehrämter des Landes Brandenburg vom 01.08.2001)
2. Lernbehindertenpädagogik mit Abschluss staatliche Lehrbefähigung (genehmigte Ausbildungsordnung durch das Landesprüfungsamt für Lehrämter des Landes Brandenburg vom 26.07.2005)
3. Integrative Lerntherapie - Abschluss nach Anforderungen des FiL[1]

Die Ausbildung ist in drei Abschnitten möglich (siehe Abbildung 1).



1 SWS (Semesterwochenstunde) umfasst ca. 15 Stunden.

Abb. 1: Struktur des Studienangebotes

(Footnotes)

[1] Die Absolvierung aller Studienanteile ist geeignet für die direkte Zertifizierung durch den Fachverband für integrative Lerntherapie.

Die Inhalte des Studiums sind einzelnen Modulen zugeordnet, die sich folgendermaßen gliedern (Siehe Abb. 2):

Mesomodul I	Module 1 bis 4	Grundlagen	16 SWS
Mesomodul II	Module 5 – 10	Pädagogische Psychologie und Didaktik der Arbeit im Förderschwerpunkt Lernen	22 SWS
Mesomodul III	Module 11 – 17	Spezielle Verfahren der Lernförderung bei Lernstörungen	15 SWS

Abb. 2:Übersicht über die Mesomodule

<u>Übersicht über die Module</u>

Die Module 1 bis 10 entsprechen der Ausbildungsordnung der sonderpädagogischen Fachrichtung „Lernbehindertenpädagogik“.

	Mesomodul 1	SWS
1	Grundlagen der Bildung und Erziehung bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen	5
2	Psychologische, medizinische und soziologische Grundlagen	3
3	Förderdiagnostik, Planung und Evaluation von Förderprozessen	6
4	Beratung	2
	Summe	16

	Mesomodul 2	
5	Grundlagen und Konzepte der kognitiven Förderung	5
6	Lernbeeinträchtigungen und –störungen im Lernbereich Deutsch (fachdidaktische Grundlagen)	5
7	Lernbeeinträchtigungen und –störungen im Lernbereich Mathematik (fachdidaktische Grundlagen)	5
8	Besondere Förderung der Sprache und der kommunikativen Kompetenz	2
9	Spezielle Unterrichts- und Förderkonzepte	3
10	Supervision und Selbstkompetenz	2
	Summe	22

	Mesomodul 3	
11	Diagnose und Begutachtung in der Lerntherapie	2
12	Beratung und pädagogisch-psychotherapeutische Denkrichtung und Verfahren	4
13	Lerntherapeutische Intervention bei Störungen im Erwerb der Schriftsprache	2
14	Lerntherapeutische Intervention bei Störungen im Erwerb grundlegender mathematischer Kompetenzen	2
15	Rahmenbedingungen der schulischen und außerschlischen lerntherapeutischen Praxis	1
16	Beiträge aus Nachbardisziplinen	1
17	Supervision und Selbstkompetenz	3
	Summe	15

Für Kolleginnen, die bereits lerntherapeutisch oder in sonderpädagogischen Handlungsfeldern tätig sind, besteht die Möglichkeit, das Mesomodul 3 unabhängig von den Mesomodulen 1 und 2 zu absolvieren.

Termine:
Im März 2009 beginnt ein neuer Studiengang in der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik und der erste Ausbildungsgang Integrative Lerntherapie.

Interessenten für die Mesomodule 1 und 2 melden sich bitte beim WiB e.V. (Weiterqualifizierung im Bildungsbereich, An-Institut der Universität Potsdam – e-mail: wahl@wib-potsdam.de bzw. telefonisch unter 0331 237483 15).
Fragen zu Zulassungsbedingungen für die Ausbildung „Integrative Lerntherapie“ beantwortet Frau Russig (e-mail: marinarussig@hotmail.com; Tel.: 03327 55847).

Prof. Matthes
Dr. Salzberg-Ludwig
Dr. Wahl
Frau Russig

Mitteilung des Schatzmeisters

Liebe Mitglieder,

auf der letzten Hauptversammlung unseres Landesverbandes wurde einstimmig die Erhöhung des Mitgliedsbeitrages ab Januar 2008 beschlossen.
Studenten und Lehrer/innen im Ruhestand zahlen jetzt den ermäßigten Beitrag von 4,-€. Informieren Sie bitte schriftlich die Schatzmeisterin, falls dies auf Sie zutrifft.
Wenn Sie zukünftig am Lastschriftverfahren teilnehmen wollen, erteilen Sie bitte dem vds-Landesverband Brandenburg eine Einzugsermächtigung. Einen Vordruck dafür finden Sie auf der Beitrittserklärung. Dieses Formular können Sie auch nutzen, um uns eine Änderung Ihrer Bankverbindung mitzuteilen.

Aktuelle Monatsbeiträge: Vollzahler: 7,- €, Studenten: 4,- €, Vorruheständler/Rentner: 4,- €

Vielen Dank!

Leserbrief

Ende Mai 2008 erhielt der Vorstand unseres Verbandes einen Brief von einer Kollegin, die als Sonderpädagogin seit vielen Jahren im Land Brandenburg arbeitet. Da dieser Brief die gegenwärtige Situation sehr gut beschreibt, möchten wir - mit Erlaubnis des Autors – diesen Brief allen Mitgliedern zur Kenntnis geben. Aus Datenschutzgründen haben wir den Brief anonymisiert.

Sehr geehrte Frau Salzberg- Ludwig,

sehr irritiert habe ich in meiner lokalen Presse, „Märkische Oderzeitung" vom 30.Mai 2008, davon Kenntnis genommen, dass die „Integration an den Schulen an Lehrermangel leidet".

Seit 1992 arbeite ich als Lehrerin bzw. Sonderpädagogin im gemeinsamen Unterricht an Grundschulen, die in allen Jahrgangsstufen (und meist auch allen Klassen) Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschulen. Die Probleme hier sind mir hinreichend bekannt und ich kann die von Ihnen zitierten Aussagen im Artikel hinsichtlich zu großer Klassen nur bestätigen. Das gilt auch für das benannte Problem des „Fachkräftemangels" im Land Brandenburg.

Völliges Unverständnis habe ich daher für die Tatsache, dass im Schulamtsbereich Frankfurt (Oder) die meisten der Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht und an den Förderschulen genauso wie ihre anderen Kolleginnen und Kollegen dazu moralisch genötigt wurden „freiwillig" ihren Tätigkeitsumfang für die Schuljahre 2008-2010 zu reduzieren. Zum Teil geschah dies auch aus Angst vor der ansonsten unausweichlichen Versetzung in einen anderen Schulamtsbereich. Dabei spielte die Ausbildung keine Rolle, oder die damit verbundene Einschränkung fachkompetenter Förderung durch Sonderpädagogen. Ich bedauere, dass auch Kolleginnen vor diesem Hintergrund nach Berlin oder in andere Bundesländer wechseln.
Man hatte die Möglichkeit einer Anhörung, in der aber keine tätigkeitsrelevanten Argumente zählten sondern nur „Sozialpunkte", die in unserer nun mal etwas älteren Lehrerschaft sehr dünn gesät sind und sich ausschließlich auf Familienstand und schulpflichtige Kinder beziehen.

Ich sehe auch aus der Sicht meiner Mitarbeit an der Förder- und Beratungsstelle für die kommenden Schuljahre gravierende Probleme hinsichtlich des Einsatzes von Sonderpädagogen in den Förderschulen und erst recht im gemeinsamen Unterricht, der schon durch die jährlich deutlich reduzierte Zuwendung von Stunden für die störungsspezifische Förderung in seiner Wirksamkeit eingeschränkt genug ist und oft nur vom Engagement einzelner Lehrer lebt.
Durch Gespräche mit meinen Kolleginnen und Kollegen sehe ich meine Befürchtung bestätigt, dass Integration dann so aussieht, dass der noch Stunden benötigende Physiklehrer das hör- und sprachgeschädigte Kind in Klasse 1 fördert.

Damit kann ich mich nicht einverstanden erklären und es empört mich. Als Mitglied im vds wollte ich Ihnen dies zur Kenntnis geben. Für Rückfragen stehe ich Ihnen gern zur Verfügung. Als Anlage lege ich die Vorbereitung auf meine Anhörung mit bei. Trotz der dort aufgeführten Argumente, wurde mir unmissverständlich gesagt, dass all dies keine Relevanz für eine Nichtversetzung hat, wenn ich nicht die „Reduzierung meines Tätigkeitsumfanges beantrage".

Mit freundlichen Grüßen

Genervt? Unzufrieden? Ungeduldig?

Das Zusammentreffen von annähernd 100 Kolleginnen und Kollegen, die in sonderpädagogischen Handlungsfeldern tätig sind, haben wir während des 3. Sonderpädagogischen Fachtages genutzt, um eine Rückmeldung zu folgenden Fragen zu erhalten:

- Sagen Sie uns, welche sonderpädagogischen Themen, welche Probleme im Bereich der sonderpädagogischen Förderung Sie aktuell bewegen!
- Bitten schreiben Sie uns das Thema auf, was auf bildungspolitischer und administrativer Ebene unbedingt bearbeitet und angegangen werden soll!

In Auswertung der Fragebögen werden folgende zentrale Probleme am Häufigsten genannt:

- die Verfahrensweisen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind in den einzelnen Landkreisen sehr unterschiedlich, wobei es Tendenzen gibt, die Verfahren sehr spät (eventuell zu spät) zu beginnen
- für die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) im Rahmen des Feststellungsverfahrens stehen zu wenig Stunden zur Verfügung
- die Effektivität der FDL wird nicht erkennbar
- Unklarheiten im Umgang mit Kindern mit einer LRS, Dyskalkulie, ADS, ADHS oder AVWS
- die Diskussionen um die Abschaffung der Allgemeinen Förderschulen führen zu großer Verunsicherung bei Lehrern und Eltern
- Überforderung der Grundschullehrer wegen fehlender Rahmenbedingungen
- Die Ausstattung der Regelschulen mit sonderpädagogischem Know-how und entsprechenden Stunden ist zu gering
- Umsetzung von Sonderpädagogen an Regelschulen mit der Folge, dass in den Förderschulen das Fachpersonal fehlt, obwohl gerade dort die Kinder mit den größten Beeinträchtigungen lernen
- Die fehlende Anerkennung der Abschlüsse der Allgemeinen Förderschulen stellt die pädagogische Arbeit dieser Schulform in Frage
- Mit dem Blick auf den Einsatz der Sonderpädagogen wird deutlich, dass die Verteilung der sonderpädagogischen Förderstunden häufig nicht fachgerecht erfolgt, dass das Arbeitsvolumen immer größer wird, dass deren Einsatz nicht kontinuierlich erfolgt, dass sonderpädagogische Förderstunden häufig als Vertretungsreserve genutzt werden und dass die materiellen und sächlichen Voraussetzungen für eine gute diagnostische Arbeit fehlen

Daraus wurden folgende Anregungen abgeleitet, die auf bildungspolitischer beziehungsweise auf administrativer Ebene in Angriff zu nehmen sind:

- Bedingungen für eine individuelle Förderung in den Regelschulen schaffen
- Einhaltung der FLEX-Standards (Sonderpädagogikstunden müssen zur Verfügung stehen!)
- Inhaltliche Arbeit an der FDL verstärken und in diesem Zusammenhang eine Nachqualifizierung von Sonderpädagogen in den nicht ausgebildeten Fachrichtungen garantieren
- Sonderpädagogisches Wissen an die Regelschulen tragen um die fachliche Qualifikation an den Regelschulen zur Arbeit mit behinderten Schülerinnen und Schülern zu erhöhen
- Einrichtungen für Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung schaffen
- Angebote für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache flächendeckend vorhalten (Sprachheilschulen können erst dann geschlossen werden, wenn ausreichende Angebote an anderen Schulen vorgehalten werden) • das gilt für alle Förderschulen!
- Überarbeitung der Verwaltungsvorschriften für LRS, Dyskalkulie; ADS, ADHS, AVWS und bessere Regelung des Nachteilsausgleichs für Kinder mit Förderbedarf (z.B. körperliche und motorische Entwicklung) in Regelschulen
- Anerkennung der Schulabschlüsse für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen
- Anträge zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs so früh wie nötig stellen; gegebenenfalls auch für Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung schon vor dem Schuleintritt
- Für den Einsatz der Sonderpädagogen ist wichtig, dass es keine Absenkung der Arbeitszeit gibt, dass der Anteil von Verwaltungsarbeit reduziert wird, dass aufwendige Teamberatungen als Abminderung anerkannt werden

Es gibt viel zu tun….

Da bewegt sich was ??!!

MAZ 28./29.6.08 S. 6

Fünf Eckpunkte in der Schulpolitik

BILDUNG Nach heftigem Streit einigen sich SPD und CDU bei „Bildungsgipfel"

POTSDAM | Zehn Tage nach der Beilegung des jüngsten Koalitionsstreits haben sich die Spitzen von SPD und CDU in Brandenburg auf fünf Eckpunkte der Bildungspolitik geeinigt. Nach Angaben der Fraktionen von gestern soll demnach die Zahl der Stunden im Kurssystem der Oberstufe gesenkt werden. Das werde Schulen nützen, die zeitweilig an Schülermangel litten. Zudem soll der Stundenausfall eingedämmt werden. Die Fraktionsvorsitzenden Günter Baaske (SPD) und Thomas Lunacek (CDU) sowie das Bildungsministerium begrüßten die Beschlüsse vom Vorabend.

Unter der Leitung von Ministerpräsident und SPD-Chef Matthias Platzeck und dem CDU-Vorsitzenden und Wirtschaftsminister Ulrich Junghanns nahmen an dem Koalitionsgespräch neben den Fraktionschefs Baaske und Lunacek auch Kulturministerin Johanna Wanka (CDU), Finanzminister Rainer Speer und Bildungsminister Holger Rupprecht (beide SPD) teil. Mit dabei waren auch die Bildungsexperten der Fraktionen, Ingrid Siebke (SPD) und Ingo Senftleben (CDU). „Ich bin mit den Ergebnissen mehr als zufrieden", so Senftleben.

Holger Rupprecht (SPD) FOTO: MAZ

Der Sprecher des Bildungsministeriums, Stephan Breiding, sprach von einem „guten Kompromiss". Mit der Senkung der Stundenzahl in Leistungskursen (von 5 auf 4) und in Grundkursen (von 3 auf 2) gebe es mehr Flexibilität. Die Koalition verspricht sich davon, dass die Mindestschülerzahl für die Einrichtung einer Oberstufe damit unter die bisherige Marke von 50 rutschen könnte. Eine Auswertung des seit einem Jahr geltenden Konzepts „Verlässliche Schule" zur Eindämmung des Stundenausfalls solle im September erfolgen. „Mit populistischen Forderungen wie einer Unterrichtsgarantie ist dagegen niemandem geholfen", so Breiding.

Das Ministerium halte weiterhin an dem mittelfristigen Ziel fest, flexible Eingangsstufen flächendeckend einzurichten. Allerdings sollen die Flexklassen nur mit Zustimmung der Grundschule eingeführt werden. Unstrittig sei auch das Ziel, dass die Ausbildung an der Förderschule bundesweit besser anerkannt werden sollte, sagte Breiding. Zudem sollen Eltern künftig entscheiden können, ob ein Kind in eine Förder- oder eine Grundschule eingeschult wird.

Die Koalition vereinbarte außerdem, dass in die Entscheidung über die Zukunft einer Schule die Entwicklung der Schülerzahl einbezogen werden soll. Es werde weiterhin Mindestschülerzahlen geben, allerdings sei denkbar, dass die Grenzen noch einmal gesenkt werden, so Breiding. Zugleich müssten klare Kriterien für Ausnahmen definiert werden. Das Verwaltungsgericht Frankfurt (Oder) entschied dabei gestern zugunsten des Bildungsressorts. Der Kreis Märkisch-Oderland wollte über den Gerichtsweg die Einrichtung 7. Klassen am Gymnasium Bad Freienwalde erreichen. Das Ministerium hatte dies mit Verweis auf die Unterrichtsqualität abgelehnt, da sich nur 33 statt der geforderten 54 Schüler angemeldet hatten – und bekam Recht. *MAZ/dpa*

Streit über Abstimmung

- **Die SPD/CDU-Koalition** geriet vor zwei Wochen in einen heftigen Streit. Auslöser waren gegensätzliche Abstimmungen zur Schulpolitik durch Abgeordnete von CDU und SPD in Fachausschüssen des Landtags. So stimmte in zwei Fällen die CDU mit den Linken und sorgte für Abstimmungspleiten der SPD.
- **Die SPD** schimpfte über „schlechten Stil" (Platzeck) und berief ein „Koalitionsgespräch" ein. Dort versprach die CDU, dass sich das nicht wiederholt. *MAZ*

MOZ 28./29.06.08

Koalition einigt sich bei Bildungspolitik

Mehr Unterricht im Klassenverband geplant

Von Matthias Benirschke

Potsdam (dpa) **Zehn Tage nach der Beilegung des jüngsten Koalitionsstreits haben sich die Spitzen von SPD und CDU in Brandenburg auf fünf Eckpunkte der Bildungspolitik geeinigt. Nach Angaben der Fraktionen vom Freitag soll demnach die Zahl der Stunden im Kurssystem der Oberstufe gesenkt werden.**

Das werde Schulen nützen, die zeitweilig an Schülermangel litten. Zudem soll der Stundenausfall eingedämmt werden. Der CDU-Fraktionsvorsitzende Thomas Lunacek und das Bildungsministeriums begrüßten die Beschlüsse vom Vorabend.

Unter der Leitung von Ministerpräsident und SPD-Chef Matthias Platzeck und dem CDU-Vorsitzenden und Wirtschaftsminister Ulrich Junghanns nahmen an dem Koalitionsgespräch neben den Fraktionschefs Günter Baaske (SPD) und Lunacek auch Kulturministerin Johanna Wanka (CDU), Finanzminister Rainer Speer und Bildungsminister Holger Rupprecht (beide SPD) teil. Mit dabei waren auch die Bildungsexperten der Fraktionen, Ingrid Siebke (SPD) und Ingo Senftleben (CDU).

Der Sprecher des Bildungsministeriums, Stephan Breiding, sprach von problemlosen Vereinbarungen. Mit der Senkung der Stundenzahl in Leistungskursen (von 5 auf 4) und in Grundkursen (von 3 auf 2) gebe es mehr Flexibilität. Die Koalition verspricht sich davon, dass die Mindestschülerzahl für die Einrichtung einer Oberstufe damit unter die bisherige Marke von 50 rutschen könnte. Eine Auswertung des seit einem Jahr geltenden Konzepts „Verlässliche Schule" zur Eindämmung des Stundenausfalls solle im September erfolgen. „Mit populistischen Forderungen wie einer Unterrichtsgarantie ist dagegen niemandem geholfen", sagte Breiding.

Unstrittig sei auch die Vereinbarung, dass die Ausbildung an der Förderschule bundesweit besser anerkannt werden sollte, sagte Breiding. Zudem beschloss die Koalition, dass Eltern entscheiden können sollen, ob ein Kind in eine Förderschule oder in eine Grundschule eingeschult wird. Niemand wolle die Förderschulen abschaffen, betonte Breiding. Ziel bleibe aber, den Anteil der Förderschüler zu senken.

Eltern sollen selbst bestimmen, ob ihr Kind Förderschule besucht

Die Koalition vereinbarte darüber hinaus, dass in die Entscheidung über die Zukunft einer Schule die künftige Schülerzahl einbezogen werden soll. Dies sei aber schon seit langem so, sagte Breiding und betonte: „Es wird weiterhin Mindestschülerzahlen geben." Zugleich müssten klare Kriterien für Ausnahmen definiert werden.

Lunacek sagte, in der Oberstufe werde künftig die Allgemeinbildung gestärkt, da es nach 2012 eine neue Oberstufenverordnung mit weniger Stunden in den Kursen und mehr Unterricht im Klassenverband geben werde.

28.

dgs Kongress Cottbus Chóśebuz 2008

SPRACHE ALS BRÜCKE

25. - 27.09.2008

VON MENSCH ZU MENSCH

Handeln - Sprechen - Schreiben

Schirmherr:
Matthias Platzeck
Ministerpräsident von Brandenburg

Veranstalter:
dgs Landesverband Brandenburg
Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

Veranstaltungsort:
BTU Cottbus
Brandenburgische Technische Universität Cottbus
Lindner Congress Hotel Cottbus

Programmübersicht

> Jeder Mensch hat seine eigene Sprache. Sprache ist Ausdruck des Geistes.
> Novalis

Hinweis: Einige Seminare werden wiederholt. Wiederholungen sind in dieser Gesamtübersicht noch nicht verzeichnet.

24.09.2008

Mittwoch
10 Uhr Delegiertenversammlung
Lindner – Congress Hotel Cottbus
19 Uhr Begrüßungsabend
Stadthaus Cottbus

25.09.2008

Donnerstag
10 Uhr Begrüßung und Eröffnung
Staatstheater Cottbus
13 – 18 Uhr Vorträge, Seminare, Workshops
19.30 Uhr Kongressabend

> Es gibt wer weiß wie viele Sprachen in der Welt, und nichts ist ohne Sprache.
> 1 Korinther 14, 10

Vorträge, Seminare, Workshops
Vorträge (45 Min.)

Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch Köln: Gib der Zucker den Pferd – Kasusförderung im sprachtherapeutischen Unterricht
Prof. Dr. Reinhard Krüger Stuttgart: Körpersprache – Verstehen – Lernen
Prof. Dr. Marina Lesker Cottbus: Sprache als Brücke zwischen Förderanspruch und Autonomie in der Arbeit mit älter werdendem Klientel
Dr. Detlef Häuser, Dr. Bernd-Rüdiger Jülisch, Strausberg: Kitaintegrierte Sprachförderung mit dem Programm „Handlung durch Sprache" – Programmarchitektur, Förderkompetenzen, Beispiele
Dr. Barbara Gasteiger-Klicpera Weingarten: Trägt Sprachförderung im Vorschulalter auch zur Förderung der sozialen Fähigkeiten von Kindern bei?
Dr. Brita Schirmer Berlin: Besonderheiten im Kommunikationsverhalten von Menschen mit Autismus – Spektrum – Störung
Katrin Milkun Magdeburg: Weiterleben mit Aphasie – Ergebnisse aus Interviews mit Menschen nach Schädel – Hirn – Trauma und deren Angehörigen
Annett Zliger Dresden: Phonologische Bewusstheit im Lese- und Schreiblernprozess – Training, egal wie?
Prof. Beata Mikolajczyk Gorzow
Michaela Voldrichova Prag: Sprachförderung im weitesten Sinne – für Vorschul- und Schulkinder, aber auch für Jugendliche und Erwachsene

Seminare (90 min)

Prof. Dr. Claudia Iven Idstein; **Dr. Bernd Hansen** Kronshagen: Bausteine der Stotterdiagnostik und Therapie
PD Dr. habil. Ulrich von Knebel Kirchgellersen: Diagnostik und Didaktik sprachlicher Entwicklungsförderung – zwei Seiten einer Medaille
Dr. Gerlinde Padberg Cottbus: Literale LRS – Stolpersteine im Lernprozess der Sekundarstufe
Dr. Brita Schirmer Berlin: Möglichkeiten der Kommunikationsförderung bei Menschen mit Autismus – Spektrum - Störung
Stephanie Riehemann Köln: Sprachtherapeutischer Unterricht konkret: Kontextoptimierte Kasusförderung
Dagmar Schäfer Ingolstadt: **Leo Schmitz** Wuppertal: Vom Parkplatzwort zum Satzausweis – Visualisierungshilfen im Schriftspracherwerb
Ina Krenz Cottbus: Fachunterricht in der Grundschule unter dem Aspekt der Entwicklung von Sprache
Freitag, 26.09.2008 – 9.00 bis 18.00 Uhr
Vorträge (45 min)
Prof. Dr. Otto Dobslaff Berlin; **Markus Spreer**, Leipzig: Poltern im Schulalter – Modulare Therapie
Prof. Dr. Christian W. Glück München: Grammatische Fähigkeiten von deutschsprachigen 6.Klässlern – und was sie uns über die Aufgaben und die Qualität der Sprachheilschule verraten
Prof. Dr. Jens Holger Lorenz Frankfurt: Sprachrezeptionsstörungen und Mathematiklernen
Prof. Dr. Hermann Schöler Heidelberg: Vom Unsinn der Förderdiagnostik
Prof. Dr. Alfons Welling Hamburg: „Kooperative Sprachförderung" – ein Konzept der Sprachförderung von Kindern im Vorschulalter, die mehrsprachig sind (Projektauswertung)
PD Dr. Ulrike Lüdtke Bassum; **Katharina Schmidt** Berlin: Guten Tag! – Moin Moin! – Ey, Alter! Sprache als Identität, Grenze und Brücke
PD Dr. Habil. Ulrich von Knebel Kirchgellersen: Sprachliches Handeln als zwischenmenschliche Kooperation – Schlussfolgerungen für Diagnostik und Förderung
Dr. phil. Marina Russ Fällanden: Der Lautbildungsansatz: Was uns Sprechen über Schreiben sagen kann

> Sprachen sind der Schlüssel oder Eingang zur Gelehrsamkeit, nichts weiter.
> Jean de La Bruyére

Dr. Stephan Sallat Leipzig: Neue Wege? – Musik in Sprachdiagnostik und –therapie
Dr. Birgit Jackel Biebergemünd: Sprechen – Bewegen – Musizieren: Ein neurophysiologischer Mainstream
Dr. Margit Berg Wiesloch: Grammatische Fähigkeiten von mehrsprachigen Schülern in der Zweitsprache Deutsch – Herausforderungen für die Sprachförderung
Dr. Stephan Sallat; **Markus Spreer** Leipzig: Prosodie und Sprachlernen
Uwe Schürmann Münster: Mit Sprechen bewegen – Stimme und Ausstrahlung verbessern mit atemrhythmisch angepasster Phonation
Annie Tilmant Brück: ALLE Dimension nutzen – ALS und FÜR Ausdruck
Inge Holler-Zittlau Marburg: Mit Sprache Brücken bauen – Kommunikation und Sprache in Kindertageseinrichtungen erfolgreich fördern
Barbara Jung Korbach: Hörstörungen bei Sprachstandserfassungen 4,0 – 4,6 jähriger Kinder – Eine Studie aus Hessen
Olaf Möller Hackenstedt: Mit großen Handpuppen Sprache ins Spiel bringen
Claudia Schlesiger Köln: Sprachtherapeutische Frühintervention – Therapiemethoden und –verläufe aus dem Late – Talker – Forschungsprojekt
Karin Reber München: Lesen und Schreiben von Anfang an

Seminare (90 min)

Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein; **Dr. Katja Subellok** Dortmund: Die Brücke zwischen Schweigen und Sprechen – therapeutischer Umgang mit (selektiv) - mutistischen Kindern
Prof. Dr. Reinhard Krüger Stuttgart: Körpersprache – Verstehen – Lernen
Prof. Dr. Marina Lesker Cottbus: Förderpläne, Portfolio, Entwicklungsdokumentation - 3 in 1?!
Prof. Dr. Jens Holger Lorenz Frankfurt: Sprachrezeptionsstörungen und Mathematiklernen
Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein; **Anja Schöder** Dortmund: Das Erzählen als Brücke zwischen Menschen – Entwicklung, Erfassung, Förderung
Dr. Detlef Häuser; **Bernd Rüdiger Jülisch** Strausberg: Kitaintegrierte Sprachförderung mit dem Programm „Handlung und Sprache" – Programmarchitektur, Förderkompetenz, Beispiele
Dr. Birgit Jackel Biebrgemünd: Schau mal, ob deine Arme und Beine auch Ohren haben!
Dr. Uwe Plenzke; **Evelyn Plenzke** Potsdam: Spiellieder zur Kommunikations- und Sprachförderung
Dr. phil. Marina Russ Fällanden: Der Lautbildungsansatz – was uns das Sprechen über das Schreiben sagen kann
Dagmar-Eva Heinemann Freiburg: Morgens Kita/Schule – abends heiser? Selbsterfahrung: Entspannung, Körperwahrnehmung und Sprachlernen
Anna Fischer-Olm Königsbronn: „Ich seh dich – ich hör dich – ich fühl dich – ich begreif dich" – Multisensorielle Sprachtherapie im Kindesalter
Elke Winkelmann Epfenbach; **Ursula Tönshoff** Heidelberg: Eltern – Kind – Gruppe als schulisches Angebot für Vorschulkinder mit Entwicklungsrisiken
Holger Prüß St. Augustin: „Ich möchte angstfrei stottern und flüssig sprechen können" – die Bonner Stottertherapie als dualistischer Ansatz in der Therapie des Stotterns
Martina Meadows-Hertig Oberkirch: Frühes Fremdsprachenlernen an der Schule für Sprachbehinderte – ein kommunikativer Ansatz mit Musik und Bewegung
Barbara Hielscher-Witte Berlin: Musiktherapeutische Verfahren zur Unterstützung von Sprachheiltherapie
Olaf Möller Hackenstedt: Mit großen Handpuppen Sprache ins Spiel bringen
Ingrid Scholl Schwetzingen: Rhythmisches Sammelsurium – Rhythmische Spiele in der Sprachheilschule
Kirsten Diehl Rostock: Lernfortschritte messen – aber wie? IEL-1 Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern
Uta Feuerstein, **Uta Himmelmann** Köln: Erkenntnisse zum kulturübergreifenden emotionalen Ausdrucksgehalt der Stimme in der Stimmigsein - Methode
Brigitte Kuse Barsinghausen: Sensorische Integration – Bewegung – Lernen – Sprache
Antje Leisner Dresden; **Uwe Hempel** Großnauendorf: Was Hänschen nicht lernt, ... - sächsische Konzepte zur (sprachlichen) Bildung mit Focus auf Kindergarten und Grundschule
Anne Volkmann; **Annett Zliger** Dresden: Ein Erstlese- und Schreiblehrgang – effektiv gestaltet – unter Berücksichtigung von Störungen der phonologischen Bewusstheit

> Was für vorzügliche Einrichtung, dass die Gedanken nicht als sichtbare Schrift über unsere Stirn laufen.
> Christa Wolf

26.09.2008

Freitag
9 – 18 Uhr Vorträge, Seminare, Workshops

27.09.2008

Sonnabend
9 – 12 Uhr Vorträge, Seminare, Workshops
12 – 13 Uhr Abschlussveranstaltung /Podiumsdiskussion

Vorträge (45 min)

Prof. Dr. Hermann Schöler, Heidelberg: Vom Unsinn der Förderdiagnostik
Uwe Schürmann Münster: „Bauch rein oder raus?! – die wichtigen Details bei der praktischen Umsetzung einer atemrhythmisch angepassten Phonation"
Katharina Schmidt Berlin; PD **Dr. Ulrike Lüdtke**, Bassum : Guten Tag! – Moin Moin! – Ey, Alter! Sprache als Identität, Grenze und Brücke
Michael Apel Cottbus: Entwicklung von Kommunikation durch Tanz und Bewegung
Bodo Frank Düsseldorf: Spiegelneuronen: Brücke zwischenmenschlicher Kommunikation

Seminare (90 min)

Prof. Dr. Jens Holger Lorenz Frankfurt: Sprachrezeptionsstörungen und Mathematiklernen
Dr. Karla Röhner-Münch Berlin: Extreme Konzepte zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs – Falko Peschel und Ralph Weigt im Vergleich
Uta Feuerstein, **Uta Himmelmann** Köln: Erkenntnisse zum kulturübergreifenden emotionalen Ausdrucksgehalt der Stimme in der Stimmigsein - Methode

> Ein Volk lebt, webt, steht und vergeht mit seiner Sprache.
> Friedrich Ludwig Jahn

Annie Tilmant Brück: ALLE Dimension nutzen – ALS und FÜR Ausdruck
Barbara Hielscher-Witte Berlin: Musiktherapeutische Verfahren zur Unterstützung von Sprachtherapie
Mirjana Simic Bruck: Lernszenarien für die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache
Olaf Möller Hackenstedt: Mit großen Handpuppen Sprache ins Spiel bringen
Jens Kramer Hannover: Die Förderung von Kindern mit selektivem Mutismus unter besonderer Berücksichtigung der Innenperspektive der Betroffenen und Angehörigen

Anmeldeformular

1

Hiermit melde ich mich verbindlich zum XXVIII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) vom **25.09. – 27.09.2008 in Cottbus** an.

Persönliche Angaben zur Teilnahme:

* Name: _____

* Vorname: _____

* Straße: _____

* PLZ / Ort: _____

* Land: _____

Telefon: _____

Fax: _____

Email: _____

* Pflichtfelder, bei Telefon / Fax und Email bitte mindestens ein Feld ausfüllen.

A. Teilnahmegebühr

ANMELDUNG UND ZAHLUNG **BIS ZUM** 31.07.2008

Mitglied

☐ dgs ☐ dbs ☐ vds ☐ dbl ☐ ögs

☐ Gesamter Kongress (**einschließlich** Kongressbericht) **125 €**

☐ Studierende, Referendare (**einschließlich** Kongressbericht) **60 €**

Nichtmitglied

☐ Gesamter Kongress (**einschließlich** Kongressbericht) **175 €**

☐ Studierende, Referendare (**einschließlich** Kongressbericht) **85 €**

ANMELDUNG UND ZAHLUNG **AB DE**M 01.08.2008

Mitglied

☐ dgs ☐ dbs ☐ vds ☐ dbl ☐ ögs

☐ Gesamter Kongress (ohne Kongressbericht) **125 €**

☐ Studierende, Referendare (ohne Kongressbericht) **60 €**

Nichtmitglied

☐ Gesamter Kongress (ohne Kongressbericht) **175 €**

☐ Studierende, Referendare (ohne Kongressbericht) **85 €**

Tageskarten

Wenn Sie nicht am gesamten Kongress teilnehmen, können Sie Tageskarten reservieren lassen.

Für die Planungssicherheit des Kongresses, bezüglich der Auslastung der Vorträge und Seminare, ist es sinnvoll, sich bereits im Vorfeld eine Tageskarte zu reservieren. Diese kann im Kongressbüro: Audimax der BTU Cottbus vor Ort abgeholt und bezahlt werden.

Mitglied

☐ dgs ☐ dbs ☐ vds ☐ dbl ☐ ögs

Hiermit reserviere ich für den dgs-Kongress verbindlich eine:

☐ Tageskarte für Donnerstag, 25.09.08 (Reservierung erbeten) **65 €**

☐ Tageskarte für Donnerstag, 25.09.08 für Studierende, Referendare (Reservierung erbeten) **25 €**

☐ Tageskarte für Freitag, 26.09.08 (Reservierung erbeten)

mehr Informationen finden Sie unter:
www.dgs-ev.de/brandenburg