

Vorwort

Liebe Mitglieder,
liebe Leserinnen und Leser,

mit Ausklang des Jahres 2017 möchten wir Ihnen im beiliegenden Heft den Geschäftsbericht 2017 (Dr. U. Becker) sowie die Jahresberichte einzelner Fachgruppen des vds Landesverbandes Berlin präsentieren (siehe ab S. 2).

Darüber hinaus skizziert Herr F. Dettmer in seinen Bericht den Verlauf der vds Bundeshauptversammlung in Erfurt (16.-18.11.2017).

Bettina Lindmeier und Alice Junge arbeiten in ihrem Beitrag zur „Entwicklung einer pädagogischen Haltung im Kontext inklusionssensibler Lehrerbildung“ mögliche Veränderungen der (inklusions-)pädagogischen Haltung, die sich durch die inklusive Lernerfahrung ergeben könnten, heraus. Hierbei werden u.a. die Bedingungsfaktoren sowie die Bedeutsamkeit einer diversitätssensiblen Lehrer*innenausbildung in den Vordergrund gerückt.

Ich möchte mich an dieser Stelle im Namen des gesamten Vorstandes bei allen Mitgliedern bedanken, die durch ihre Mitgliedschaft die Arbeit des vds-Landesverbandes ermöglicht und somit unterstützt haben. Hierzu tragen auch die vielfältigen Mitgestaltungsprozesse bei, an denen sich viele Kolleginnen und Kollegen aktiv eingebracht haben.

Wir wünschen Ihnen ein erfolgreiches und gesundes Jahr 2018.



Jürgen Figura
(2. Vorsitzender)

Inhalt

▷ Aus der Verbandsarbeit

Geschäftsbericht 2017 des vds Landesverband Berlin Prof. Dr. Ulrike Becker	2
vds-Bundeshauptversammlung Florian Dettmer	3
Jahresbericht der Fachgruppe „Geistige Entwicklung“ Ulrike Suchantke	5
Jahresbericht der Fachgruppe „Körperbehindertenpädagogik“ Karin Döpke-Szymanski	6
Jahresbericht der Fachgruppe „Pädagogik bei Krankheit“ Inka Vogler	7

▷ Beiträge

Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung im Kontext inklusionssensibler Lehrerbildung Bettina Lindmeier/Alice Junge	8
--	---

▷ Pressemitteilungen

Ein Drittel aller Schulanfänger mit Sprachproblemen	17
Veränderte Schülerschaft stellt Grundschulen vor große Herausforderungen	19
Neurowissenschaftliche Erkenntnisse für Schulen	20

▷ Fachgruppen

Kontakte der einzelnen Fachgruppen	23
---	----

Geschäftsbericht 2017 des vds-Landesverbandes Berlin

Prof. Dr. Ulrike Becker

In Berlin wird inzwischen ein Großteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv unterrichtet. Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung können eine inklusive Schwerpunktschule, ihre wohnortnahe Grundschule oder eine Integrierte Sekundarschule besuchen. Trotzdem steigt die Nachfrage nach Schulplätzen in den Förderzentren Geistige Entwicklung weiterhin stetig an. Die Raumkapazitäten dieser Schulen reichen trotz Neubauten nicht aus. Dieser Trend ist bundesweit zu beobachten. Die Ursachen sind vielschichtig. Vermutlich ist ein Hauptgrund, dass Eltern am Förderzentrum Geistige Entwicklung nach wie vor mehr Entlastung erfahren als dies bisher in der inklusiven Schule der Fall ist. Als Landesvorstand Berlin haben wir mit einem Schreiben an die Senatschulverwaltung vom 23.4.2016 zur Ausstattung der Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf die aktuelle Situation reagiert und dort Fragen und Anforderungen zur Raumausstattung, der Schulsozialarbeit und den Vertretungsregelungen für Pflegekräfte formuliert (vgl. Geschäftsbericht 2016). Ein weiteres Thema, das auch vorrangig den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, aber auch den Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung stark betrifft, hat uns als Landesverband im Jahr 2017 beschäftigt: Nach der Herausgabe der Handreichung Medikamentengabe in der Schule durch die Senatschulverwaltung wurde ein großer Bedarf an Diskussion und Auseinandersetzung in allen Bezirken zum Thema Medikamente und Pflege in der Schule deutlich. Dies betraf vor allem die Förderzentren Geistige Entwicklung. Deshalb führten wir die Frühjahrsveranstaltung unseres Landesverbandes zu diesem Thema durch. Diese Veranstaltung fand in Kooperation mit dem Grundschulverband sowie der GEW Berlin am 9.5.2017 in der Refik-Veseli-Schule statt. Frau Angela Ehlers aus Hamburg unterstützte unsere Podiumsdiskussion mit Ihrem Beitrag zu den Regelungen zur Medikamentengabe in Hamburg. Die Veranstaltung war sehr gut besucht und wir durften eine sehr spannende Diskussion erleben, die in einem Brief an die Senatorin für Bildung, Jugend und Familie mündete. In diesem Brief wurden Forderungen zur Vergabe von Medikamenten und Pflege in der Schule an die Senatsverwaltung gestellt. Die GEW, der Grundschulverband und der vds haben den Brief im Juni 2017 gemeinsam formuliert und gezeichnet. Leider haben wir trotz Nachfrage im September und einer telefonischen Zusage durch die Senatschulverwaltung eine zeitnahe Antwort zu erhalten, die im September angekündigte

Rückmeldung zu diesem Brief noch nicht bekommen.

Der Anregung des Fachbeirats folgend hat Frau Scheeres zum 5.4.2017 einen dritten Fachbeirat zur Inklusion einberufen. Wir begrüßen sehr, dass dieser erneut von Frau Volkholz moderiert wird. Der Teilnehmerkreis wurde so verändert, dass die Fragen der Übergänge zwischen Kita und Schule, Schule und Oberstufenzentren, Grundschule und Oberschule stärker in den Blickpunkt genommen werden können. So nimmt beispielsweise nun auch der Verband der Berliner Gymnasialschulleiter teil. Im Fachbeirat Inklusion wird der Verband Sonderpädagogik wieder durch Ulrike Becker als Landesvorsitzende vertreten. Im Jahr 2017 finden vier Sitzungen statt.

Unser Landesverband Berlin ist auch weiterhin in der Facharbeitsgruppe „Umgang mit verhaltensauffälligen und psychisch belasteten Schülerinnen und Schülern“ vertreten. Rüdiger Bühring und Ulrike Becker waren in dieser Facharbeitsgruppe tätig. Wir haben intensiv an der Weiterentwicklung des ersten Entwurfes des Expertenpapiers der Facharbeitsgruppe mitgewirkt. Dieses wurde auf einem Fachtag der Senatschulverwaltung im Juni 2017 Mitarbeitern der SIBUZ sowie der Jugendhilfe zugänglich gemacht. Das Expertenpapier wurde auch dem Fachbeirat Inklusion vorgestellt.

In Berlin und Brandenburg wird der neue Rahmenlehrplan gemäß dem Implementierungskalender der Senatschulverwaltung in die Schulen eingeführt. Vor zwei Jahren haben wir als Verband die Erarbeitung einer Handreichung zum Förderschwerpunkt Lernen im neuen Rahmenlehrplan mitempfohlen. Im Sommer 2017 ist diese Handreichung „Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt `Lernen´ im Rahmenlehrplan 1 - 10 für Berlin und Brandenburg“ durch das LISUM in Kooperation mit der Senatschulverwaltung erschienen. Am 24.2.2017 wurde in Kooperation mit der Universität Potsdam, der Senatschulverwaltung Berlin sowie der Regionalen Fortbildung im Verbund 2 ein Städteausgangstreffen mit Teilnehmern aus Hamburg, Berlin und Bremen zum Projekt „Übergang“, einem erfolgreichen Ansatz zur inklusiven Bildung bei Herausforderungen im Verhalten, durchgeführt. Es waren Vertreter der Bildungsministerien aus Hamburg und Bremen zu Gast. Wir freuen uns sehr, dass auch Frau Angela Ehlers an dieser Veranstaltung teilnahm. Das ganztägige Treffen fand in der Refik-Veseli-Schule statt. Frau Professor Annedore Prengel, Herr Fred Ziebarth und Frau Ulrike

Becker hielten Vorträge. Neben den Vorträgen wurden mehrere Workshops durch in der Leitung von Berliner Übergangsklassen erfahrene Lehrkräfte/Sonderpädagogen durchgeführt.

Wir wählten Frau Professor Prengel mit dem Thema „Ethik pädagogischer Beziehungen – Die Reckahner Reflexionen“ als Referentin für unsere Herbstveranstaltung im November 2016 aus. Anschließend druckten wir als erste deutsche Zeitschrift die „Reckahner Reflexionen“ in der Zeitschrift unseres Landesverbandes ab. Hier hatten wir eine Pionierfunktion. Inzwischen wurden „Die Reckahner Reflexionen“ von einer Expertenrunde, die sich jährlich in den letzten sieben Jahren im November im Brandenburger Schloss Reckahn traf, entwickelt. Unser Verband war mit Ulrike Becker in dieser Expertenrunde vertreten.

Wegen der hohen bundesweiten Aktualität des Themas „Ethik pädagogischer Beziehungen“ in der inklusiven Schule“ wird die Verbreitung und Implementierung der Leitlinien zum Umgang mit Kindern in pädagogischen Beziehungen, die in den Reckahner Reflexionen zusammengefasst sind, durch hochkarätige Institutionen wie das Deutsche Jugendinstitut, das Institut für Men-

schenrechte und vor allem die Robert-Bosch-Stiftung finanziell und inhaltlich unterstützt. Der Bundesvorstand des Verbandes Sonderpädagogik unterstützt als Erstunterzeichner die Umsetzung der Reckahner Reflexionen.

Der vds als Landesverband reichte zum 30.11.2017 eine ausführliche Stellungnahme zur Überarbeitung der Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung an Berliner Schulen (SopädVO) bei der Senatsschulverwaltung ein.

Frau Johst-Schrader legt ihr Amt als Landesreferentin für den Schwerpunkt „Autismus“ nieder. Ebenso kann Frau Josch ihr Amt als Landesreferentin für den Schwerpunkt „Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik“ aus persönlichen Gründen leider nicht mehr ausführen. Wir bedanken uns für die geleistete Arbeit im Verband Sonderpädagogik. Es gibt Vorschläge zur Neubesetzung dieser Funktionen.

Ulrike Becker

1. Vorsitzende des Landesverbandes Berlin

vds Bundeshauptversammlung Erfurt 16.-18.11.2017

Florian Dettmer

Der Weg ins Leben: es geht – doch!

Wofür steht der Verband Sonderpädagogik eigentlich im Jahr 2017? Warum lohnt sich die Mitgliedschaft? Wie wollen wir verbandsintern zusammenarbeiten? Wie kann die Zeitschrift für Heilpädagogik für Leserinnen und Leser aus Forschung und Praxis eine wertvolle Lektüre sein?

Diese Fragen standen – in Anträgen sowie abseits der offiziellen Agenda - auf der diesjährigen Bundeshauptversammlung des vds in Erfurt auf dem Programm. Aus den über 40 von den Landesverbänden eingebrachten Anträgen sollen an dieser Stelle exemplarisch einige vorgestellt werden.

Im Themenschwerpunkt „Verbandsangelegenheiten“ wurde entschieden, dass die Bundesreferent*innen für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, für berufliche Bildung sowie für Aus-, Fort- und Weiterbildung ab sofort als ständige Mitglieder im Bundesausschuss vertreten sein sollen. Hintergrund: Der Bundesausschuss setzt sich zusammen aus dem Bundesvorstand

des vds, den Landesvorsitzenden sowie bislang bei jedem zweiten Treffen den Bundesreferent*innen. Durch die nicht kontinuierliche Teilnahme waren fachlicher Austausch und Kommunikation erschwert.

Zur zukünftigen Organisation und Ausrichtung des vds wurde durch die Bundeshauptversammlung die Arbeitsgruppe „Agenda 2019“ bestätigt. Diese arbeitet bereits seit dem letzten Jahr und besteht bislang größtenteils aus Mitgliedern des Bundesvorstands, wird aber noch durch Vertreter*innen der Landesverbände verstärkt. Die AG soll unter anderem Maßnahmen für die Stärkung der Teilhabekultur innerhalb des Verbandes und eine höhere Attraktivität für eine Mitgliedschaft im vds entwickeln.

Die Zeitschrift für Heilpädagogik bekommt einen Beirat aus Wissenschaft und Praxis. Dieser Beirat soll die Schriftleitung bei der Akquise, Auswahl und Prüfung von Beiträgen unterstützen und für ein breites Spektrum der veröffentlichten Artikel sorgen. Zudem wird es im Laufe des kommenden Jahres für alle vds-Mitglieder die Zeitschrift als Heft und als digitale Version

geben. Bislang ist noch eine Entscheidung für eine der beiden Versionen erforderlich. Aus Gründen der leichteren Verfügbarkeit der Artikel sowie eines verbesserten Service für die vds-Mitglieder wird sich dies jedoch ändern. Mit angeschoben werden die beschriebenen Veränderungen bei der ZfH durch die neu gewählte zweite Schriftleitung, Professorin Conny Melzer von der Universität Köln.

In den letzten Monaten fand eine Debatte über die Rolle der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus statt, angestoßen unter anderem durch einen 2016 in der taz erschienen Artikel. Es stand die These im Raum, Vertreter*innen der Sonderpädagogik hätten sich in der NS-Zeit im Zusammenhang mit Euthanasie und Zwangssterilisierung bereitwillig instrumentalisieren lassen. Eine historische Aufarbeitung dieser Zeit sei bislang nicht ausreichend durchgeführt worden. Darauf hat der vds Bundesverband reagiert. Ein Beiheft der ZfH mit Aufsätzen zur Aufarbeitung der Rolle der Sonderpädagogik im Dritten Reich ist erstellt worden und kann in Kürze kostenlos über die Homepage des vds-Bundesverbandes (www.verband-sonderpaedogik.de) bestellt werden.

In Bezug auf die sonderpädagogische Förderung wurde unter anderem verabschiedet, dass der Bundesvorstand sich gegenüber der Kultusministerkonferenz (KMK) dafür einsetzen soll, die Empfehlungen zu den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zu überarbeiten. Dies ist notwendig, da der Entwicklungsprozess hin zur inklusiven Bildung in der momentan gültigen Fassung noch nicht ausreichend dargestellt wird. Die KMK-Empfehlungen stellen einen wichtigen Bezugsrahmen für die Ausgestaltung der Bildungspolitik in den Bundesländern dar.

„Inklusion ist unteilbar“ ist der Titel eines verabschiedeten Antrags, der sich auf Tendenzen bezieht, ganze Teilgruppen von Schüler*innen mit Beeinträchtigung als nicht „inkludierbar“ zu brandmarken und kategorisch von inklusiver Beschulung auszuschließen. Von den Antragsstellern (Landesverband Hessen) wurde betont, dass der Antrag sowohl nach außen als auch nach innen, also verbandsintern, zu verstehen sei.

Bildung ist Ländersache. Das betrifft selbst sonderpädagogische Förderschwerpunkte. So ist der Förderschwerpunkt Autismus nicht bundesweit vorhanden. Soll

der Bundesvorstand sich dafür einsetzen, dass in allen Bundesländern der sonderpädagogische Förderschwerpunkt Autismus eingeführt wird? Ein entsprechender Antrag des Landesverbands Sachsen-Anhalt sprach sich dafür aus und wurde vom Plenum kontrovers diskutiert. Während die Befürworter sich von der Einführung dieses Förderschwerpunkts bessere Unterstützungsmöglichkeiten und Schaffung von Ressourcen für die Unterrichtung von Schüler*innen mit Autismus versprechen, halten die Gegner dieses Antrags eine weitere, zusätzliche Form sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht für zielführend. Das weite Autismus-Spektrum umfasse Schülerinnen und Schüler vom Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bis zu solchen mit Gymnasialempfehlung, weshalb dieser Förderschwerpunkt nicht sinnvoll sei, so die Gegner des Antrags. Gleichzeitig müsse es um Dekategorisierung und nicht um die Schaffung eines weiteren Labels für Kinder und Jugendliche gehen. Der Antrag wurde nach ausführlicher Debatte abgelehnt.

Im Themenfeld Berufliche und soziale Eingliederung wurde die Einrichtung einer Arbeitsgruppe zur sonderpädagogischen Kommentierung des Bundesteilhabegesetzes entschieden. Das Bundesteilhabegesetz hat großen Einfluss auf die Gestaltung sonderpädagogischer Unterstützung. In Kooperation mit anderen



Bild 1: HV-Plenum - Frau Dr. Becker, Fr. Rohloff, Herr Dettmer, Herr Figura, Frau Dietmann (vordere Reihe v.r.)

Verbänden soll diese AG bessere Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen erreichen und zugleich für eine bessere Vernetzung der verschiedenen Institutionen sorgen.

Der Themenschwerpunkt Aus-, Fort- und Weiterbildung hatte – natürlich – auch den Mangel an ausgebildeten Sonderpädagog*innen zum Thema. Ebenso wurde aber zum Beispiel auch der Bundesvorstand in einem Antrag dazu aufgefordert, sich bei den Universitäten

für eine verstärkte Unterstützung von Forschungsvorhaben zur unterrichtsbegleitenden Diagnostik in präventiven und inklusiven Settings einzusetzen.

Der Weg ins Leben, so heißt es im Titel der diesjährigen Bundeshauptversammlung. Auf den Verband bezogen kann man eher von einem Weg zu mehr Transparenz und Teilhabe aller Beteiligten sprechen. Der vds hat in Erfurt gezeigt, wo seine Relevanz für die Bildungslandschaft liegt und warum sich für Lehrerinnen und Lehrer die Mitgliedschaft lohnt.

Jahresbericht der Fachgruppe „Geistige Entwicklung“

Ulrike Suchantke

Vom 11. bis 13. Mai 2017 trafen sich die Landesreferent*innen des Referats „Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ auf Einladung von Tina Roeschen, Schulleiterin der Frida-Kahlo-Schule, in Hanau und Bruchköbel.

Am ersten Tag diskutierten die Landesreferent*innen über den aktuellen Stand der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in den einzelnen Bundesländern. Dabei kamen folgende Aspekte zur Sprache:

Der bereits auf dem letztjährigen Bundestreffen konstatierte Trend, dass die Zahl der Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bundesweit anwächst, hält weiterhin an. Zudem zeigt sich in den meisten Bundesländern ein großer Mangel an ausgebildeten Sonderschullehrkräften, was jedoch nicht zu Abstrichen in der Qualifizierung des Personals führen darf. Daher sind sowohl vorbereitende als auch über eine längere Zeit begleitende Qualifizierungsmaßnahmen für sogenannte Quereinsteiger unbedingt erforderlich.

Angesichts der Veränderungen innerhalb der Schülerschaft von Förderzentren mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung wäre es, so die Meinung der Anwesenden, ebenso dringend notwendig, dass Schulsozialarbeiter*innen fest an den jeweiligen Schulen beschäftigt werden können. Diese Angliederung der Schulsozialarbeit ist jedoch zurzeit in mehreren Bundesländern ausgeschlossen.

Bei inklusiver Beschulung von Schüler*innen des För-

derschwerpunktes Geistige Entwicklung kommt es derzeit vermehrt zu verkürzten Schulbesuchszeiten. Angebote zur inklusiven Bildung in der Sekundarstufe II gibt es für Menschen dieses Förderschwerpunktes zudem im gesamten Bundesgebiet nur vereinzelt. Einig waren sich alle anwesenden Fachreferent*innen, dass der Anspruch auf Vollzeitbildungsangebote bis zum 12. Schulbesuchsjahr für diese Schülerschaft jedoch auf jeden Fall bestehen bleiben muss und daher auch in der Sekundarstufe II weitere Angebote geschaffen werden müssen.

Eingehend diskutiert wurde über die Vorbereitung von Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf das Berufsleben. Diese Diskussion muss angesichts der sich abzeichnenden verändernden Rahmenbedingungen entsprechend des Bundesteilhabegesetzes noch fortgesetzt werden, um die künftige Ausrichtung des Übergangs von der Schule in das nachschulische Leben auch von Verbandsseite aus konstruktiv zu begleiten.

Am zweiten Tag des Treffens erarbeiteten die Landesreferent*innen - gemäß eines entsprechenden Arbeitsauftrages des Bundesausschusses - zunächst Kriterien für die medizinische Versorgung zur Teilhabe am Schulalltag sowie für einen pädagogisch sinnvollen Einsatz medizinischen Pflegepersonals in der Schule. Die Möglichkeiten des Einsatzes von digitalen Medien in der Bildung von Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wurde im Anschluss erörtert. Ihre Fortführung fanden diese Überlegungen in der Erstellung einer strukturierten Übersicht zur The-

matik in der referatsinternen Dropbox.

Im Weiteren fand an diesem Tag ein reger Austausch über die notwendigen räumlichen Gegebenheiten in der sonderpädagogischen Förderung statt. Ein Beispiel dafür, welche Möglichkeiten ein für die Schülerschaft mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung angemessenes Raumkonzept bietet, zeigte Tina Roeschen bei ihrer Führung durch die Frida-Kahlo-Schule.

Ein weiterer Tagesordnungspunkt war die Betrachtung von unterschiedlichen inklusiven Settings. Maßnahmen, bei der einzelne Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung inklusiv beschult werden, zeigen sich hierbei als besonders herausfordernd und konfliktbehaftet für alle Beteiligten. Gemeinsam wurde von den Landesreferent*innen ein entsprechender Katalog von Faktoren erstellt, bei deren Berücksichtigung eine solche Einzel-Inklusion besser gelingen könnte.

Zur Sprache kamen ebenso die Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Formen schulischer Kooperation in der Bildung von Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Beispielsweise hat sich in Bayern das Modell der Partnerklassen bewährt, da sich so unter anderem „Vereinsamungsprozesse“ vermeiden lassen. Auch Schulen, in denen Regelschule und „Förderschule“ unter einem Dach gefasst sind, bieten Chancen für eine gelingende schulische Förderung aller Schüler*innen.

Am letzten Tag des Landesreferent*innentreffens wurden schließlich die Vor- und Nachteile von „interner“ und „externer“ Diagnostik für Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung diskutiert. Um

die Zahl der Feststellung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung zu regulieren, wird mittlerweile in mehreren Bundesländern mit der Diagnostik nicht eine Sonderpädagogin bzw. ein Sonderpädagoge des eventuell für das Kind zuständigen Förderzentrums, sondern eine externe Fachkraft beauftragt. Festzuhalten ist, dass eine Feststellungsdiagnostik eventuell extern möglich ist, jedoch einige Bedingungen erfüllt sein sollten. So sollte die Diagnostik grundsätzlich von Sonderpädagog*innen durchgeführt werden, die an Förderzentren angebunden und zudem mit der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung betraut sind.

Die Diskussion folgender auf dem diesjährigen Treffen angesprochenen Aspekte sollen bei der nächsten Tagung der Landesreferent*innen des Referats „Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ vom 26. bis 28. April in Erfurt/ Mühlhausen fortgeführt und vertieft betrachtet werden:

- Übergang von der Schule in das nachschulische Leben mit der Vorbereitung auf das Berufsleben,
- Positionierung zur Personalnot und den daraus resultierenden Qualifizierungsmaßnahmen für nicht entsprechend ausgebildete Kräfte,
- Aufgaben bzw. Funktion von Förderschulen/ Förderzentren mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Bezug auf inklusive Maßnahmen.

Jahresbericht der Fachgruppe „Körperbehindertenpädagogik“

Karin Döpke-Szymanski

Das Landesreferenten-Treffen für den Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“ fand vom 21. 9. bis 23. 9. 2017 in Schwerin statt.

Zum Auftakt des wieder sehr informativen Wochenendes besichtigten wir das „Mecklenburgische Förderzentrum Schwerin“ - Schule mit dem Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“. Das Förderzentrum wurde 1976 eröffnet, ist seit 1996 „Sonderpädagogisches Förderzentrum“ und seit 2004 Ganztagschule. Wir waren sehr beeindruckt von den Räumlichkeiten, der Ausstattung und dem großen Angebot der Schule.

Die weitere Tagung fand im Schweriner Schloss statt, wo uns auch die Vorsitzende des vds-Landesverbandes Mecklenburg-Vorpommern begrüßte und uns einen Einblick in die sonderpädagogische Bildungslandschaft gab.

Die Berichte aus den Bundesländern ergaben gegenüber dem Vorjahr nicht viel Neues. Interessant vielleicht, dass in Bayern der Vorschulbereich im Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“ wieder aufgebaut werden soll.

Thüringen und Sachsen haben neue inklusive Schulgesetze, die aber noch nicht in Kraft sind. In Sachsen

ist geplant, dass die Förderzentren mehrere Förderschwerpunkte in sich vereinen können. Mehrere Länder beklagten den extremen Lehrermangel (siehe hier auch Antrag 35 der HV 2015).

Zu den Anträgen wurde in zwei Gruppen gearbeitet: Antrag 35 der HV „Sicherung der Lehrerqualität in der Fachrichtung KmE“. An den Universitäten soll abgefragt werden, wie dort die Situation aussieht; wird in der Fachrichtung ausgebildet?

Im Zusammenhang mit dem Antrag 11 – Pflegedienste in Schule erstellte die Arbeitsgruppe ein Positionspapier „Pflege und Pädagogik“ das nach meiner Ansicht

sehr gelungen ist und uns einige Denkanstöße im täglichen Umgang mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern geben kann.

Verbandsarbeit

Michael Evers, Landesreferent aus Bremen und Bundesreferent für KmE legte das Amt des Bundesreferenten nieder. Wir danken ihm für seinen Einsatz und die kompetente Führung unserer Fachgruppe.

Dr. Malte Kolshorn, Schulleiter der Lilli-Nielsen-Schule in Kiel, Förderzentrum KmE und GE erklärte seine Bereitschaft zur Kandidatur. Er wurde am 17. 11. 2017 auf der Hauptversammlung in Erfurt gewählt.

Jahresbericht der Fachgruppe „Pädagogik bei Krankheit“

Inka Vogler

Die Landesreferenten „Pädagogik bei Krankheit“ trafen sich dieses Jahr in Magdeburg wieder gemeinsam mit einer Vertreterin von SchuPs (Arbeitskreis Schule und Psychiatrie) und einer Vertreterin von HOPE (Hospital Organisation of Pedagogues in Europe).

Der Einstieg in den fachlichen Austausch begann mit den weiterhin sehr unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen in den Bundesländern. Für eine optimale Förderung kranker Kinder und Jugendlicher ist unter anderem die Anerkennung der Klinikschulen als eigene Schulform erforderlich. Es wurde ein Positionspapier erarbeitet, das die Einrichtung und Gestaltung eigenständiger Bildungs-, Beratungs-, Kompetenz- oder Förderzentren fordert.

„Pädagogik bei Krankheit wird als vernetzte Aufgabe unterrichtlicher Förderung, prozessorientierter Diagnostik und begleitender Beratung verstanden.“

In diesem Zusammenhang bleibt die Notwendigkeit, die räumliche und sächliche Ausstattung durch die Bereiche Schule und Gesundheit gesetzlich zu regeln und Verantwortlichkeiten festzulegen. Es fehlen beispielsweise Musterraumpläne, die die räumlichen Voraussetzungen für den speziellen Unterricht mit kranken Schülerinnen und Schülern verbindlich und verlässlich festschreiben.

Ein weiteres Thema war die Erarbeitung eines Wiedereingliederungsmanagements für Schülerinnen und Schüler nach längerer Krankheit. Die Diskussion darüber wird fortgesetzt.

In Berlin unterstützen die Beratungslehrkräfte für psychisch kranke Kinder und Jugendliche den Wiedereingliederungsprozess nach dem Klinikaufenthalt. Die Zusammenarbeit verläuft mit allen Beratungslehrkräften ausnahmslos sehr gut und konstruktiv.

Lehrkräfte benötigen spezielle Qualifikationen, die sonderpädagogische Aspekte zur Gestaltung des Unterrichts vermitteln, aber auch zu Kenntnissen hinsichtlich der verschiedenen Krankheitsbilder führen. Dieses Wissen ist erforderlich, um im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen professionell zu handeln, sich in die multiprofessionellen Teams der Kliniken einzubringen und den Beratungsauftrag für Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern und für die Schulen zu erbringen.

In Hamburg sind erste Module „Pädagogik bei Krankheit“ mit 12 Teilnehmern angelaufen. Bundesweit sind Angebote zur Fortbildung für Klinikschullehrkräfte, aber auch für Lehrkräfte der allgemein bildenden Schulen erforderlich. Dies betrifft sowohl somatische als auch psychische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter.

Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung im Kontext inklusionssensibler Lehrerbildung

Bettina Lindmeier/Alice Junge

1. Diskursbestimmende Konzepte: Theoretischer Hintergrund

1.1 Inklusion

Inklusion ist für MICH alle zusammen gemeinsam, also offen für alles. (...) das Inklusive ist, dass jeder herzlich willkommen ist. Dass da halt keine Unterschiede zwischen den einzelnen gemacht werden (...) Dass keiner einzeln gesehen wird und das finde ich, ist für mich so typisch Inklusion, alle zusammen(...) (Sabine, 1. ZP[1])

Während Inklusion oftmals alltagsweltlich als die Eingliederung behinderter Kinder in die Regelschule verstanden wird, existieren im Fachdiskurs verschiedene Diskursstränge. Aus soziologischer Perspektive, hier beispielhaft an Kronauers Auffassung expliziert, ist Inklusion als gesellschaftliche und damit weder allein auf Schule noch auf die Differenzlinie Behinderung bezogene Aufgabe zu verstehen sowie in Abgrenzung zum Gegenbegriff der Exklusion zu bestimmen (Kronauer 2013). Prozesse sozialer Schließung durch physischen Ausschluss, Zugangsbarrieren oder Verweigerung von Unterstützungsleistungen führen zu sozialer Schließung und dadurch zu Exklusion. Diese Exklusionsprozesse sind auf ihre gesellschaftliche Legitimation hin zu untersuchen; denn insbesondere in den Dimensionen der (Erwerbs-)Arbeit, der (Bürger-)Rechte sowie der sozialen Nahbeziehungen sieht Kronauer soziale Schließung als diskriminierend und als gesellschaftlich potentiell gefährlich im Sinne „sozialer Spaltung“ an (ebd.). Damit betont er einen Aspekt von Inklusion, auf den die Behindertenrechtsbewegung seit ihren Anfängen hingewiesen hat (Hirschberg/Köbsell 2016) und der auch in der menschenrechtlichen Verankerung der UN-Behindertenrechtskonvention zentral ist; den Aspekt der Bürger- bzw. Menschenrechte. Zwar betont Kronauer ebenfalls, dass nicht jede soziale Schließung als problematisch einzuschätzen ist – beispielsweise Zugangsbegrenzungen in einem Chor –, die benannten Dimensionen von Inklusion sind allerdings gesellschaftlich so zentral, dass ihre Verweigerung als unzulässige, diskriminierende Exklusion anzusehen ist und die Forderung nach Inklusion sich in diesem Sinne mit der Qualität von Teilhabe auseinandersetzen muss. Im pädagogischen Kontext hat sich inzwischen die Lesart weitgehend durchgesetzt, Inklusion als eine Weiterentwicklung von Integration zu verstehen, obgleich das

Integrationsverständnis der deutschen Integrationsbewegung der 1970er Jahre ebenfalls Systemveränderung anstrebte und erst aus dem angelsächsischen Diskurs, in dem ‚Mainstreaming‘ als Integration leicht integrierbarer Kinder in ein unverändertes Schulsystem praktiziert wurde, ein verflachtes Integrationsverständnis entstand. Dieses versteht unter Integration, dass ein Mensch in ein bereits bestehendes System eingliedert wird, sich dieses dabei aber nicht grundsätzlich ändern muss (Hinz 2006), während die Forderung nach Inklusion das Recht auf Teilhabe in allen Lebensbereichen zuspricht, was impliziert, soziale Schließungsprozesse zu analysieren und sie zu verändern (Kronauer 2013; Lindmeier, C. 2013; Köpfer 2013).

In Anlehnung an Ainscow und Miles (2009) rücken vier Schlüsselemente in den Vordergrund inklusiver Pädagogik. Neben der Beseitigung von Barrieren (1), der Präsenz in Bildungseinrichtungen, der Partizipation an Bildung und dem Bildungserfolg aller Adressatinnen und Adressaten (2) sowie der Berücksichtigung vulnerabler Gruppen (3) ist insbesondere der Aspekt der Prozesshaftigkeit von Inklusion (4) hervorhebenswert. *„Keine Unterschiede zwischen den Einzelnen zu machen“*, wie es im obigen Zitat einer Studierenden ausgeführt wird, wäre insbesondere für vulnerable Gruppen fatal. Die partikuläre Hervorhebung solcher von Exklusion in besonderem Maße bedrohter Gruppen ist notwendig, um Barrieren und das ‚Behindert-Werden‘ [2] durch sie zu erkennen und den Bildungserfolg aller Lernenden zu gewährleisten, wobei zugleich das damit verbundene Stigmatisierungsrisiko bewusst bleiben muss (Lindmeier, C./Lütje-Klose 2015). Ein so verstandenes inklusives Schulsystem erfordert Veränderungen in der Lehrerbildung, die in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich inhaltlich gefasst und umgesetzt werden (ausführlich Lindmeier, C./Laubner 2017), wobei in der Regel eher politischen Erwartungen entsprochen wird als internationalen und nationalen empirischen Forschungsergebnissen oder etablierten Professionstheorien.

1.2 Professionsentwicklung angehender Lehrkräfte

In den letzten Jahren sind mit Blick auf das Berufsbild der Lehrkraft insbesondere der kompetenztheoretische, der strukturtheoretische und der berufsbiographische Bestimmungsansatz diskutiert worden (Lindmeier, B. 2016).

Der kompetenztheoretische Ansatz untersucht, welche unterrichtsfachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissensbestände und Handlungskompetenzen von Lehrkräften zu Lernfortschritten bei Schüler*innen führen. In der inklusiven Lehrerbildung geht es aus dieser Perspektive insbesondere darum, die Kompetenzen zu identifizieren und zu lehren, die Lehrkräfte in heterogenen Lerngruppen benötigen und regelhaft anwenden sollten.

Der strukturtheoretische Ansatz dagegen geht nicht von einer Regelmäßigkeit pädagogischen Handelns, sondern von einer antinomischen Struktur aus, die durch Handlungsunsicherheit, Fehleranfälligkeit und unlösbare Antinomien und Handlungsdilemmata gekennzeichnet ist. Bildung wird als nicht standardisierbarer, störanfälliger Prozess angesehen; die Gefahr des Scheiterns ist somit Teil eines jeden Lernprozesses (Lindmeier/Lindmeier 2017). In inklusiven Schulen wird diese Grundstruktur pädagogischen Handelns wieder deutlicher, wie sich an der ‚Vermittlungsantinomie‘ (Helsper 2002) zeigen lässt. Sie beschreibt, dass die Schule ein Vermittlungsversprechen macht, auf das Schüler*innen sich einlassen müssen, ohne dass sie im Vorhinein beurteilen können, ob es eingelöst werden wird. Obgleich die Schule als Institution und die Lehrkräfte als ausführende Personen zusichern, die Vermittlung des angestrebten Wissens leisten zu können und die damit verbundenen Zertifikate zu vergeben, können sie dies nicht garantieren – in keiner Schulform, in der inklusiven Schule ist dies aber auf Grund der Heterogenität der Lernvoraussetzungen unübersehbar.

Grundlegende Annahme des berufsbiographischen Bestimmungsansatzes ist die prozessartige Entwicklung von Professionalität. Diese ist nicht mit dem Erwerb von Kompetenzen oder dem ständig erfolgreichen Umgang mit den genannten Antinomien abschließend ‚erreicht‘, sondern begreift Professionalität als einen sich über die Lebensspanne auf der Grundlage von Erfahrungen entwickelnden Prozess (Terhart 2011), der bereits vor Beginn des Studiums mit der Entscheidung für den Lehrerberuf, den eigenen Schulerfahrungen und der Berufsmotivation beginnt und die gesamte berufliche Tätigkeit umspannt.

1.3 Alles eine Frage der Haltung? – Annäherung an einen viel strapazierten Begriff

Unterschiedliche Forschungsrichtungen nutzen den Begriff der ‚Haltung‘; gleichzeitig finden sich verwandte Termini. Je nach theoretischem Hintergrund und methodischen Zugangsweisen findet sich eine starke Heterogenität der Begrifflichkeiten, die sich teils nur schwer voneinander abgrenzen lassen (Reusser/Pauli 2014). Eine Unterscheidung zwischen „berufsbezogenen Überzeugungen“ (ebd.), „Einstellungen“ (exempl. Cloerkes 2007) oder aber dem englischsprachigen Begriff der „beliefs“ (exempl. Blömeke 2004) findet nur unter Umständen statt, oftmals werden die Termini auch synonym verwendet.

Von den dargestellten Professionstheorien lassen sich Bezüge sowohl zum strukturtheoretischen Ansatz (pädagogische Haltung als Bereitschaft, sich mit pädagogischen Problemen reflexiv auseinanderzusetzen) als auch zum berufsbiographischen Ansatz (pädagogische Haltung als Teil der Studien- und Berufsmotivation) erkennen. Das Konstrukt der pädagogischen Haltung gilt dementsprechend als bedeutsam für die Professionalisierung von Lehrkräften und als ein wesentlicher Faktor für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Bildung (Forlin/Chambers 2011). Trotz der umfangreichen vergleichenden Arbeiten dieser Autorinnen halten Schwer/Solzbacher den Begriff allerdings bisher für theoretisch und empirisch nicht eindeutig geklärt (2014). Haltung wird meist verstanden als ein Konstrukt, welches sowohl durch kognitive als auch affektive Komponenten, wie beispielsweise die Bewertung, charakterisiert ist. Haltung weist stets einen Gegenstandsbezug auf. Damit sind nicht nur dingliche Objekte, sondern auch soziale Gruppen oder abstrakte Ideen gemeint (Kessels/Erbring/Heiermann 2014).

(Pädagogische) Haltung lässt sich ausdifferenzieren in mehrere Bezugsdimensionen, die personenbezogen (auf das Selbst, die Schüler*innen mit bzw. ohne Unterstützungsbedarf), kontextbezogen (auf die Institution Schule, auf Gesellschaft) sowie epistemologisch (allgemeine und fachspezifische Lehr-Lern-Prozesse betreffend) sein können (Reusser/Pauli 2014). Die (inklusions-)pädagogische Haltung beeinflusst daher die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln und dient somit auch als Struktur- und Orientierungshilfe (Wildfeuer 2011; Kuhl/Moser/Schäfer/Redlich 2013), wodurch die Nähe zum Konzept der Einstellung deutlich wird. Wildfeuer (2011) sieht die Entwicklung einer inklusionspädagogischen Haltung als berufsbiographischen Prozess an, der nicht abgeschlossen werden kann.

Die Haltung ist zwar nicht unveränderlich, aber über eine längere Zeit stabil und konsistent; die impliziten, unbewussten Anteile der Haltung erschweren dabei die bewusste Veränderung (Pajares 1992). Eine veränderte Lehrerbildung als Antwort auf die berufliche Realität in inklusiven Schulen sollte aus der Perspektive des berufsbiographischen Ansatzes anstreben, bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung eine Auseinandersetzung mit der sich entwickelnden pädagogischen Haltung zu unterstützen. Internationale Studien (exempl. Sharma 2012; Stella/Forlin/Lan 2007; Forlin/Chambers 2011) ebenso wie nationale Studien (exempl. Kuhl et al. 2013; Moser/Kuhl/Redlich/Schäfer 2014) zeigen, dass Hochschulseminare für Studierende mit Themen zur Inclusive Education und/oder sonderpädagogischen Inhalten zu Veränderungen der Haltung führen können, wenngleich diese Studien sich auf unterschiedliche Seminkonzeptionen beziehen (zusammenfassend Lindmeier, B./Laubner 2015). Dabei gibt es Hinweise, dass die Kombination aus Wissensvermittlung und seminarintegrierter Praxiserfah-

rung der reinen Wissensvermittlung hinsichtlich einer Differenzierung der pädagogischen Haltung überlegen ist (ebd.).

2. Herausforderungen und Spannungsfelder in Forschung und Lehre: Erfahrungen mit Inklusion an einem exklusiven Ort? – Inklusive Hochschulseminare

Und das finde ich halt einfach toll so, ey ich hab an der Uni ein inklusives Seminar gemacht und konnte was mitnehmen und fand, und es hat einfach so gut funktioniert und warum soll das nicht öfter funktionieren. (Jennifer, 2. ZP)

Das Zitat einer Studierenden im Anschluss an ein Studienprojekt der Universität Hannover zeigt eine positive Verwunderung über den Erfolg und den Lernertrag des besuchten Seminars. Das Seminar ist eines von zwei inklusionsorientierenden Seminaren im Studienprojekt „Gemeinsam lernen“ (Lindmeier, B./Schomaker 2014; Lindmeier, B./Meyer/Junge 2017) an der Leibniz Universität Hannover. Im Seminar „Geschichte erleben – Umgang mit Menschen mit Behinderung in der NS-Zeit“ und auf der damit verbundenen mehrtägigen Exkursion arbeiten Studierende der Sonderpädagogik und Teilnehmer*innen mit unterschiedlichen Behinderungen und ohne Hochschulzugangsberechtigung gemeinsam zum Thema Nationalsozialismus. Intendiert ist eine Kompetenz- und Kenntniserweiterung im Hinblick auf eine gesellschaftlich bedeutsame Thematik, zu der die behinderten Teilnehmer*innen nicht trotz, sondern wegen ihrer besonderen (bildungs-)biographischen Erfahrungen und auf Grund ihrer Zugehörigkeit zu der diskriminierten Gruppe andere, aber für die Studierenden anregende Beiträge liefern können, sowie eine Veränderung der häufig beschützenden, kognitiv wenig fordernden Haltung angehender Sonderpädago*innen gegenüber ihren Schüler*innen. Verortet ist das Seminar im Unterrichtsfach Sachunterricht, welches von den Studierenden ab dem 3. Bachelorsemester studiert werden kann. „Geschichte erleben“ ist regulär im 4. Bachelorsemester als Wahlpflichtseminar belegbar. Immer wieder wird das Seminar auch für interessierte Studierende aus anderen Semesterlagen und Studiengängen geöffnet. Das Seminar setzt sich strukturell aus vier Elementen zusammen:

Vier Termine für Studierende, an denen sie sich auf theoretischer Ebene mit relevanten Themen wie historisches Lernen im Sachunterricht, Holocaust Education sowie Unterrichtsmaterial zum Thema auseinandersetzen, sind nötig, um das Seminar in die rigide Studienstruktur der BA/ME-Studiengänge einpassen zu können.

Ein parallel stattfindender Termin für die behinderten Teilnehmer*innen, an dem diese die Räumlichkeiten

der Universität sowie diesbezügliche typische Arbeitsformen wie Gruppenarbeiten und Präsentationen kennenlernen können. Dieser Termin dient nicht zuletzt auch der Verringerung des ‚Heimvorteils‘ der Studierenden.

Mehrere gemeinsame Tagesveranstaltungen vor und nach der Exkursion in der Universität, an denen Studierende und behinderte Teilnehmer*innen beispielsweise an Opfer-, Täter-, Helferbiografien der NS-Zeit arbeiten.

Eine gemeinsame, mehrtägige Exkursion zu Gedenkstätten in Brandenburg an der Havel und Berlin (Blindenwerkstatt Otto Weidt, T4-Gedenkstätte).

Die Kombination aus anfänglich getrennten und gemeinsamen Arbeitsphasen begründet sich in den teilweise unterschiedlichen Lernzielen. Die Studierenden mit Unterrichtsfach Sachunterricht sollen Kenntnisse zur didaktischen und methodischen Umsetzung eines solchen Themas im Primarstufenbereich erlangen. „Geschichte erleben“ ist als reguläres Seminar mit fakultativer Prüfungsleistung in die Modulstruktur eingegliedert.

Gemeinsame Lernziele sind bspw. der Wissenserwerb zum Thema NS-Zeit, konkretisierend sind hier die ‚Euthanasie‘-Verbrechen im Rahmen der T4-Aktion, die Gesellschaft des Holocaust (nach Heyl 2002) sowie die Verknüpfung von Fremdbiografien und gesellschaftshistorischen Ereignissen zu nennen.

Ebenfalls Ziel für alle ist die Auseinandersetzung mit Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen. Den behinderten Teilnehmer*innen kommt dabei oft eine besondere Rolle zu, indem sie selbst - und das zumeist sehr offen - von ihren Erfahrungen in Bezug auf Ausgrenzung berichten (Lindmeier/Schomaker 2015). Auf der Seite der Lehrenden ist die heterogene Teilnehmerschaft Chance und Herausforderung zugleich. Wie das Zitat oben zeigt, führt die Seminarstruktur und -konzeption bei den Studierenden zu einer überraschenden Erfahrung – scheinbar hatte die Sprecherin zuvor großen Zweifel an der Realisierbarkeit eines solchen Projekts.

Ich fand es als Studierende richtig toll, auch mal Lehrende in Aktion zu erleben, (...) das sind ja gar nicht nur welche von der Uni. Das fand ich sehr, sehr schön zu erfahren und die waren einfach auf so einer Ebene mit uns, (...) also fand ich sehr, sehr sympathisch (...). Und halt auch nicht diesen Druck ausgeübt haben, so wir sind jetzt irgendwie Dozenten und ihr müsst jetzt eine super Prüfungsleistung machen. (Jennifer, 2.ZP)

Gleichzeitig bedeutet eine Gruppe, die eine deutliche Leistungsheterogenität und sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringt, einen höheren Vorbereitungsaufwand für die Lehrenden. Alle Basismaterialien werden im Vorhinein in Leichter Sprache aufgearbeitet, Texte mit Piktogrammen versehen sowie, wenn nötig, in Brailleschrift gedruckt, so dass die Studierenden erste Einblicke in das Prinzip des Universal Design of Learning (UDL) erhalten (Hall/ Meyer/Rose 2012).

Ein Wechsel der Arbeitsformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) ist nicht nur für das gegenseitige Kennenlernen dienlich, sondern ermöglicht allen Teilnehmer*innen Arbeitsphasen, die ihren jeweiligen Lerntypen entsprechen. So erleben auch die Studierenden als angehende Lehrkräfte, wie Differenzierung konkret umgesetzt werden kann und machen aber ebenfalls die Erfahrung, dass nicht immer alles auf Anhieb gelingen kann und muss, da sich bestimmte Bedarfe ebenso wie besondere Kenntnisse und Fähigkeiten situativ erst in der gemeinsamen Arbeit, insbesondere der Projektarbeit, zeigen.

Neben dem Wissenserwerb bietet „Geschichte erleben“ den Studierenden die einzigartige Möglichkeit, selbst Erfahrungen in einer inklusiven Lerngruppe zu machen: Eine Erfahrung, die vielen der Studierenden aus eigener Schulzeit fehlt, und deren Gelingen sie häufig, auch bezüglich der eigenen späteren Berufspraxis, stark bezweifeln. Insbesondere durch die Interviews, die vor und nach dem Seminarbesuch stattfinden, werden sie dazu angeregt, über ihre Vorstellungen, tatsächlichen Erfahrungen sowie ihre Haltung zum Thema Inklusion und auch gegenüber behinderten Menschen nachzudenken und diese zu reflektieren.

3. Forschungszugang

Zahlreiche Studien zu Haltungen oder äquivalent bezeichneten Konstrukten (‘beliefs’, berufsbezogene Überzeugungen usw.) verfolgen einen quantitativen Zugang oder arbeiten zumindest mit Mixed-Methods-Designs (exempl. Feyerer et al. 2014). Dabei sind qualitative Studien im Kontext der Erforschung von Haltungen durchaus gewünscht, um tiefergehende Strukturen des Konstrukts „Haltung“ herauszuarbeiten (Moser 2010). Besonders vielversprechend erscheint daher, davon ausgehend, dass Haltungen für das Subjekt größtenteils implizit sind und somit erst durch Rekonstruktion von Handlungen bzw. sprachlichen Äußerungen zugänglich gemacht werden können (Lindmeier, B./Junge 2017), ein qualitativ-rekonstruktiver Forschungszugang.

Ziel der vorgestellten Studie ist es, mögliche Veränderungen der (inklusions-)pädagogischen Haltung, die sich durch die inklusive Lernerfahrung ergeben könnten, herauszuarbeiten. Die Studierenden wurden in Einzelinterviews zu ihren Erwartungen, Befürchtungen und Vorstellungen (vor dem Seminarbesuch) sowie zu ihren Erfahrungen (nach dem Seminarbesuch) befragt. Eine besondere Rolle nahm die Erhebung von Vorerfahrungen und den Vorstellungen zur späteren beruflichen Tätigkeit ein. Die Auswertung erfolgt mittels der objektiven Hermeneutik (Oevermann et al. 1979; Wernet 2009). Diese rekonstruktive Methode ist in besonderem Maße geeignet, latente Sinnstrukturen zu extrahieren. Eine ausführliche Beschreibung des methodischen Vorgehens ist an dieser Stelle nicht möglich (dazu Wernet 2009).

Es sei aber darauf hingewiesen, dass die extensive Feinanalyse einem Dreischritt folgt, der aus dem Geschichtenerzählen, der Lesartenbildung und der Kontextkonfrontation besteht. Die erstgenannten beiden Schritte rekurren auf das Prinzip der Kontextfreiheit, nach dem die ausgewählte Sequenz zunächst ohne die Betrachtung des eigentlichen Äußerungskontextes analysiert wird (Wernet 2009). Die beiden im Folgenden aufgezeigten Fallanalysen weisen diesen Dreischritt formal nicht mehr auf, dieser wurde aber als Grundlage für die gestraffte Zusammenfassung durchgeführt. Die Befragungen wurden in zwei Kohorten, im Sommersemester 2015 und im Sommersemester 2016, durchgeführt. Insgesamt konnten so 13 Interviews geführt werden, von denen an dieser Stelle exemplarisch zwei ausgewählt wurden.

4. „Ich werde Sonderpädagoge“ – ausgewählte Ergebnisse der Studie

Die folgenden zwei Fälle stehen exemplarisch für eine kontrastreiche Gegenüberstellung unterschiedlicher Haltungstypen im Kontext inklusiven Lernens. Jennifer studiert im Bachelorstudiengang mit dem Ziel eines anschließenden außerschulischen Masters und belegte das Seminar „Geschichte erleben“ in Form einer zusätzlich besuchten Lehrveranstaltung. Sie befindet sich zum ersten Erhebungszeitpunkt im 4., zum zweiten im 5. Semester und verfügt aufgrund einer fachnahen Ausbildung und langfristiger Nebentätigkeiten über zahlreiche Vorerfahrungen, insbesondere im Bereich schwerer Beeinträchtigungen.

Julia belegt das Unterrichtsfach Sachunterricht und befindet sich in derselben Semesterlage wie Jennifer. Sie verfügt jedoch nur über wenige, familiäre Vorerfahrungen im Bereich der Beeinträchtigungen des Lernens; mit Beeinträchtigungen der geistigen und/oder körperlichen Fähigkeiten hatte sie bislang keine Berührungspunkte. Im Gegensatz zu den Zitaten in den vorangegangenen Kapiteln, die der Veranschaulichung und einem ersten Einblick in das erhobene Material dienen, werden die folgenden Sequenzen einem verkürzt dargestellten sequenzanalytischen Vorgehen, wie es die objektive Hermeneutik vorsieht, unterzogen.

Fall I: Studierende Jennifer

Der nachstehende Sprechakt ist aus dem Interview zum ersten Erhebungszeitpunkt.

Ich mag das total gerne mit Schwerstmehrfachbehinderten zu arbeiten und bin dann halt auch immer sofort zu denen hin und hab die an die Hand genommen, da haben auch ganz viele zu mir gesagt, wie machst du das oder warum machst du das oder wie kannst du das. Wo mir halt auch echt klargeworden ist, [...] dass da halt einfach wirklich dieses Unwissen herrscht, was

halt viel davon abhält, da (.) ganz normal drauf zuzugehen (Jennifer, 1.ZP)

Zunächst fällt bei diesem Abschnitt die Einleitung „*ich mag das total gerne mit Schwerstmehrfachbehinderten zu arbeiten*“ auf. Durch die Verwendung des Wortes „*total*“ betont die Befragte hier ihre Zuneigung zur Arbeit mit dem Personenkreis der Menschen mit einer Schwerstmehrfachbehinderung. Es kann als sprachliche Steigerung verstanden werden. Der Satzbau unterstreicht dies nochmals besonders. Würde man den Satz gedankenexperimentell umstellen, so ließe sich auch formulieren „*Ich arbeite total gerne mit Schwerstmehrfachbehinderten*“.

Durch die tatsächliche Satzstellung wird die – grundsätzliche hererwartungswidrige – besondere Freude an der Arbeit mit dieser Personengruppe deutlich hervorgehoben. Das Füllwort „*halt*“ lässt auf eine Selbstverständlichkeit und Routine schließen, die die Befragte im Umgang mit Menschen mit Schwerstmehrfachbehinderung praktiziert. Unterstrichen wird diese Haltung der Routine und Selbstverständlichkeit auch durch „*immer sofort*“. Diese Wortkombination lässt keine Ausnahmen und Hemmungen im Umgang zu, der Kontakt zu dem Personenkreis der Schwerstmehrfachbehinderten wird gesucht, ohne dass es einer Reflexion bedarf.

Auffällig ist auch, dass die Befragte sofort den Körperkontakt herstellt beziehungsweise ihr Verhalten so darstellt („*an die Hand genommen*“). Dies könnte im Hinblick auf unseren Kulturkreis – ausgenommen gegenüber kleinen Kindern – sogar als distanzlos bewertet werden. In diesem Zusammenhang ist aber auch die Annahme schlüssig, dass die Studierende herausstellen will, wie leicht ihr der Umgang mit Menschen mit Schwerstmehrfachbehinderung fällt. Die Formulierung weist auf eine Hilfebedürftigkeit der Personengruppe behinderter Menschen hin. Die Exklusivität ihrer eigenen Person betont die Studierende damit, indem sie sich von einer bestimmten Gruppe ihrer Kommiliton*innen abgrenzt und dabei mit ihrer Wortwahl betont, dass es sich dabei um eine nicht unbeträchtliche Menge handelt. Die Unwissenheit dieser Gruppe bezieht sich laut des Abschnitts gleich auf drei Aspekte des Umgangs mit Personen mit einer Schwerstmehrfachbehinderung, diese werden als drei Fragen von der Studierenden formuliert und thematisieren Umsetzung („*wie machst du das*“), Grund („*warum machst du das?*“) und Haltung („*wie kannst du das?*“).

Der Folgeteil lässt die Annahme zu, dass für Jennifer der Entschluss, Sonderpädagogik zu studieren, nicht gleichbedeutend mit einem angemessenen Verhalten gegenüber behinderten Menschen zu sein scheint. In Kombination mit dem vorstehenden Teil scheint dies Jennifer bisher nicht bewusst gewesen zu sein. Hier bahnt sich bereits eine Grenzziehung zwischen solchen und anderen Sonderpädagogikstudenten an. Dafür spricht die anfangs dargestellte Unwissenheit („*klargeworden*“) der eigenen Person in Gegenüber-

stellung zu den Sonderpädagogikstudierenden allgemein. Unter Hinzunahme des nächsten Satzteils lässt sich nun noch deutlicher die Distanzierung der Befragten gegenüber ihren Kommiliton*innen feststellen: Es gibt Sonderpädagogikstudenten mit genug Praxiserfahrung und solche, die zu wenig haben. Da ihr dies erst „*klargeworden ist*“, zählt sie sich eindeutig zu den praxiserfahrenen Studierenden und kann kaum nachvollziehen, dass es überhaupt praxisunerfahrene Kommiliton*innen geben kann. An dieser Stelle wird eine Haltung deutlich, die durch das Motto „*Praxis ist wichtiger/besser als Theorie*“ beschrieben werden könnte. Mittels der Konkretisierung „*dieses*“ Unwissens wirkt die Aussage sehr bestimmend und scharf. Dass dieses Unwissen „*herrscht*“, lässt auf eine Beständigkeit und Hartnäckigkeit dessen schließen, es entsteht die Annahme, dass es kaum zu revidieren ist und einen Großteil der Kommiliton*innen betrifft.

Im letzten Teilstück des zweiten Abschnitts („*da ganz normal drauf zuzugehen*“) verdichtet sich die Lesart einer Verdinglichung von Menschen mit Behinderung. „*Da drauf zugehen*“ könnte man eher auf eine neue Situation, handelt es sich um Personen würde man wohl eher formulieren „*auf die Menschen zugehen*“. Jedoch soll nicht nur darauf zugegangen werden, sondern es soll „*normal drauf*“ zugegangen werden. Diese Formulierung rückt die Frage nach Normalität und Alltäglichem in den Fokus. Die Studierende stellt hier erneut die Selbstverständlichkeit ihres Umgangs mit Menschen mit Schwerstmehrfachbehinderung heraus.

Als Fallstruktur, die sich aus diesem und weiteren feinanalytisch untersuchten Sequenzen ergibt, lässt sich eine heroische Selbstauffassung der eigenen Berufspraxis extrahieren, die die auch innerhalb der Sonderpädagogik eher außergewöhnliche Arbeit mit schwer behinderten Menschen zugleich überhöht und als ‚ganz normal‘ beschreibt. Jennifer geht bei sich selbst von einer besonderen Expertise im Umgang mit behinderten Menschen aus und betont das Unproblematische in diesem Zusammenhang. Schwierigkeiten, Probleme oder Berührungspunkte sind komplett ausgeklammert. Der Blick auf Menschen mit Behinderungen ist durch Kollektivität gekennzeichnet.

Das folgende Zitat ist dem Interview **zum zweiten Erhebungszeitpunkt** entnommen:

Aber man halt, ich halt auch immer versucht habe, das inklusiv zu machen und das haben halt alle probiert, glaube ich. Dass halt jeder was sagt und jeder was vorstellt. (Jennifer, 2.ZP)

Erste analytische Annäherungen an das Textmaterial geben Hinweise auf eine Fallstruktur, die auch zum zweiten Zeitpunkt durch eine Selbstauffassung in Bezug auf die eigene Berufspraxis gekennzeichnet ist, die auf besondere Expertise und Heldentum zielt. Auffallend ist aber, dass Jennifer auch ihren Kommiliton*innen, von

denen sie sich zum ersten Zeitpunkt noch deutlicher abgegrenzt hat, ein höheres Maß an Engagement bezüglich der Umsetzung inklusiver Lernprozesse zuspricht („das haben halt alle probiert“), wenngleich sie dieses auch äußerst zurückhaltend tut („glaube ich“). Die Studierende Jennifer sieht ihre Expertise weniger als Aneignung von Kompetenzen, sondern stärker als angeborene Berufung, worauf der folgende Ausschnitt Hinweise gibt. Dabei wird auch deutlich, dass durch die Aussage „Menschen wie du und ich“ letztlich doch eine Zwei-Gruppen-Unterscheidung vollzogen wird, die der Sprecherin aber kaum bewusst ist:

(...)es wurde mir in die Wiege gelegt, glaube ich, dass ich da einfach nicht so die Berührungängste habe und irgendwie (.) denke, es sind Menschen wie du und ich (Jennifer, 2. ZP)

Fall II: Studierende Julia

Der Fall „Julia“ wird kontrastierend dem Fall „Jennifer“ gegenübergestellt, um so die Unterschiedlichkeiten zweier in derselben Semesterlage befindlicher Studierender aufzeigen zu können. Die folgende Sequenz ist eine von drei analysierten Stellen aus dem Interview des **ersten Erhebungszeitpunktes**. Die Äußerung erfolgt auf eine Frage bezüglich der Anpassung der Sprache, wenn behinderte Teilnehmer*innen im Seminar mit Unverständnis reagieren.

(.)Also im besten Falle müsste man ja sich selber reflektieren. Wie hab ich jetzt gesprochen, kann ich das doch vielleicht ein bisschen einfacher formulieren. Also ähm und ruhig bleiben. (Julia, 1. ZP)

Betrachtet man den Anfang des ersten Abschnitts, so fällt auf, dass er mit einer Pause beginnt. Die Befragte kann also zunächst vermutlich spontan keine Antwort geben, sondern denkt kurz über ihre Antwort nach. Es folgen die Worte „Also im besten Falle“. Gedankenexperimentell ist beispielsweise folgende Weiterführung und somit Kontextualisierung denkbar:

„Also im besten Falle müssten wir möglichst viel Literatur zur Erstellung des Kapitels verwenden, aber das kostet uns viel zu viel Zeit.“

Durch dieses Geschichtenerzählen wird deutlich, dass mit der Formulierung „Also im besten Falle“ meist eine Optimallösung beschrieben wird, die zugleich jedoch etwas Utopisches, Unrealistisches an sich hat und daher kaum umsetzbar sein wird. Weiterhin suggeriert sie, dass mehrere Handlungsalternativen zur Auswahl stehen, und das nun anschließend Gesprochene den Königsweg darstellt, mit der Situation umzugehen. Die Befragte beginnt ihre Ausführung also damit, das zu beschreiben, was sie für das Beste halten würde. Gleichzeitig lässt ihre Formulierung aber bereits nach den ersten drei Wörtern darauf schließen, dass ihre Handlungsstrategie in der Umsetzung wenig realistisch ist. Unter Hinzunahme des nächsten Satzteils „müsste man ja sich selber reflektieren“ wird diese Unwahr-

scheinlichkeit durch die Nutzung des Konjunktivs noch unterstrichen. Die Befragte nutzt hier das unbestimmte Wort „man“, was die Allgemeingültigkeit dieser Aussage zeigt. In dem vorliegenden Kontext könnte dieses Wort aber auch darauf schließen lassen, dass kollektiv alle Studierenden gemeint sind, möglicherweise lässt es sich auch ausweiten auf alle Lehrkräfte, die mit solchen und ähnlichen Situationen konfrontiert sind.

Im Folgenden stellt die Befragte rhetorisch Reflexionsfragen, die nun aber nicht mehr mit dem verallgemeinernden „man“ formuliert sind, sondern einen stärkeren Subjektbezug aufweisen. Direkt hintereinander werden zwei solcher Reflexionsfragen aufgezählt, dies lässt auf eine Vermittlung von Selbstverständlichkeit der eigenen Selbstreflexion schließen. Insbesondere in der zweiten Reflexionsfrage fällt die Wortfolge „*doch vielleicht ein bisschen*“ auf. Sie schränkt die Möglichkeit, etwas in Leichter Sprache zu formulieren, ein. Gedankenexperimentell würde der Satz auch ohne diese Worte sinnhaft sein („Wie hab ich jetzt gesprochen, kann ich das einfacher formulieren.“), er würde dann jedoch selbstbewusster und direkter wirken.

Weiterhin lässt das Wort „*einfacher*“ in diesem Satzteil darauf schließen, dass etwas Gesprochenes weniger kompliziert beziehungsweise auf einem niedrigeren Niveau ausgedrückt werden muss, damit die nicht studentischen Teilnehmer*innen es auch verstehen können. Man kann daher annehmen, dass die Befragte den Menschen mit Behinderung unterstellt, dass diese etwas zu kompliziert Formuliertes nicht verstehen können. Julia wechselt dann von der Handlungsebene der Reflexion auf die Ebene der Emotionen („*ruhig bleiben*“). Die Formulierung lässt darauf schließen, dass eine solche Situation, wie sie in der Frage der Interviewerin beschrieben wurde, dazu führen kann, dass man ausfallend, nervös oder wütend wird. Diese Formulierung suggeriert eine vorangegangene Provokation, mit der man „*ruhig bleibend*“ umgehen muss.

Diese und die beiden anderen hier nicht erwähnten Sequenzen weisen auf eine Fallstruktur hin, die von einem deutlichen Dilemma zwischen Erwartungen einerseits, nämlich in Form von einer positiven Bewertung von Inklusion und dem professionellen Umgang mit behinderten Menschen, hin. Andererseits wird jedoch deutlich, dass Julia größte Bedenken hinsichtlich der konkreten Umsetzung hat, die auch und insbesondere ihre eigene Person betreffen. Ihre Wortwahl lässt darauf schließen, dass sie behinderten Menschen - und dies ließe sich äquivalent auf den Kontext Schule auf Schüler*Innen mit Unterstützungsbedarf beziehen - kognitive Defizite zuschreibt, die hindernd auf gelingende Inklusionsprozesse einwirken können. Dies zeigt sich besonders deutlich an einer Textstelle, in der Julia die anfängliche Trennung im Seminar als „*nicht schlecht*“ bewertet, um zunächst auf „*unserem [der Studierenden, Anm. d. V.] Niveau erstmal an das Thema*“ (Julia, 1. ZP) heranzutreten. Weiterhin lassen sich passive Rollenanteile extrahieren.

ren, die darauf hinweisen, dass Julia zwar Schwierigkeiten und Differenzen sieht, diesen aber nicht aktiv-handelnd entgegentritt, sondern als 'stille Beobachterin' die Aktivität an andere überträgt.

Der folgende Sprechakt entstammt dem Interview zum **zweiten Erhebungszeitpunkt** und ist der Anschluss an eine von Julia geschilderte Alltagssituation, in der sie einer in Schwierigkeiten steckenden körperlich beeinträchtigten Person ihre Hilfe angeboten hat und diese positiv angenommen wurde.

Mensch du hast so viel gelernt. ((auflachen)) Dann: Du wirst ein Sonderpädagoge, das fand ich ((lacht)) so schön, also ich hab wirklich Berührungsängste komplett abgelegt, also komplett würde ich nicht sagen, aber die meisten wirklich abgeleh/abgelegt. (Julia, 2. ZP)

Die Sequenz aus dem Interview des zweiten Erhebungszeitpunktes beginnt mit einem Ausruf des Stauens. Gedankenexperimentell lässt sich „Mensch“ im Sinne eines Ausrufs als Ausdruck der Bewunderung interpretieren (zum Beispiel: „Ich habe eine 1 in Mathe. – Mensch, das ist ja toll!“). Es handelt sich ebenfalls, so zeigt auch das Beispiel, um eine spontane Reaktion, da die Erkenntnis über das Erfahrene plötzlich eintritt. Interessant ist, dass sie im weiteren Verlauf dann in der zweiten Person von sich spricht und damit quasi das Wort an sich selbst richtet. Betrachtet man den Satz komplett, so klingt es wie ein Lob an sich selbst, der Satz bekommt einen feierlichen, sogar überhöhten Ton. Julia spricht mit diesem Teil des Abschnitts einen stattgefundenen Wissenszuwachs an („gelernt“), den sie als enorm wahrnimmt und den sie, so lässt es sich vermuten, mit positiver Verwunderung in dieser Situation festgestellt hat („so viel“). Das anschließende Auflachen bestärkt diese Lesart der positiven Verwunderung, kann aber gleichzeitig auch als Ausdruck verstanden werden, ihr Eigenlob als peinlich empfunden zu haben und dieses nun etwas relativieren zu wollen. Die Ansprache an sich selbst in der zweiten Person behält die Studierende bei. Bemerkenswert ist, dass Julia nun in eine selbstbewusst wirkende Zukunftsform fällt, statt, wie sie es sonst häufig tut, den Konjunktiv zu verwenden („Du wirst ein Sonderpädagoge“). Diese Textstelle kann als besonders eindeutiger Identitätsausdruck in Bezug auf ihre Berufsrolle gedeutet werden. Berücksichtigt man zusätzlich, dass sie diese Ausführung lachend hervorbringt, so bestätigt sich die Lesart des 'Stolzseins'.

Interessant ist dabei auch, dass aus dem Neugelernten ihre Profession folgert („du hast so viel gelernt (...) Du wirst ein Sonderpädagoge.“). Die Erkenntnis, „Sonderpädagoge“ zu werden, scheint für Julia mit großer Zufriedenheit zusammenzuhängen. Diese fast überschwängliche Freude zeigt sich auch in ihren weiteren Ausführungen („so schön“). Unter Berücksichtigung des Kontextes, dass Julia von einer Situation berichtet, in der sie einer im Rollstuhl

sitzenden Person Hilfe angeboten und sich in dieser Situation als selbstwirksam erlebt hat, leiten sie zu der hohen Identifikation mit ihrem späteren Beruf. Dass sie einer solchen Situation diese Bedeutung beimisst, führt zu dem Schluss, dass sie dieses Verhalten bevor sie „so viel gelernt“ hat, nicht gezeigt hätte. Dies deutet darauf hin, dass das Vertrauen in ihre Fähigkeiten mit einer stärkeren Berufsrollenidentifikation einhergeht. Inhaltlich steht für Julia weniger der kognitive Erkenntniszuwachs als die Überwindung ihrer „Berührungsängste“ mit dem Erleben dieser Situation und ihrer Identifikation als Sonderpädagogin im Zusammenhang („also, ich hab wirklich Berührungsängste komplett abgelegt“). Die Stellung des Wortes „wirklich“ in diesem Satz betont die Botschaft des Satzes.

Auffällig ist auch, dass Julia sehr universell und allgemein gehalten von Berührungsängsten spricht, statt diese durch einen Wortzusatz unbestimmt zu konkretisieren. Das Wort „komplett“ vervollständigt die Lesart des Universellen. Die Verwendung von „ablegen“ als Verb in diesem Kontext lässt auf einen aktiven, bewussten Prozess schließen (zum Beispiel statt „Ich hab wirklich keine Berührungsängste mehr“). Unter Berücksichtigung des Kontextes, in dem Julia diese Aussage trifft, wirkt diese fast etwas übertrieben. Dass dies möglicherweise auch ihr selbst auffällt, wird durch die Einschränkung im weiteren Verlauf deutlich („also komplett würde ich nicht sagen“). Hier widerspricht sie sich daher selbst. Diese Aussage erfordert in ihrer Satzstellung eine Fortschreibung. Diese gibt Julia auch, indem sie sagt, dass sie nicht alle, „aber die meisten“ abgelegt habe. An dieser Stelle scheinen die Berührungsängste, die sie vorher sehr allgemein gehalten hat, für sie konkreter zu sein („die meisten“). Beachtenswert ist ihr Versprecher beim Wort „abgelegt“. Obwohl sie dieses Wort bereits verwendet hat („wirklich Berührungsängste komplett abgelegt“), deutet sich hier eher ein „abgelehnt“ an. Möglicherweise treten hier erneut ihre normativen Vorstellungen hervor, dass Berührungsängste bei einem Sonderpädagogen nicht da sein sollten, sie also bei dieser Berufsgruppe abgelehnt werden.

Die exemplarisch ausgewählte Sequenz und ihre Überprüfungssequenzen weisen auf eine im Gegensatz zum ersten Erhebungszeitpunkt veränderte Fallstruktur hin. Julia nimmt sich als selbstwirksam und erfolgreich im Umgang mit behinderten Menschen wahr, ihren Bedenken, die sich nach wie vor konstatieren lassen, begegnet Julia mit einer motiviert-konstruktiven Bearbeitung und mit Zuversicht. Obgleich sich noch immer normative Vorstellungen über einen 'guten' Sonderpädagogen extrahieren lassen, ist der Zusammenhang zwischen einem erhöhten Selbstwirksamkeitserleben und einer beruflichen Identität auffallend.

5. Potentiale und aktuelle Entwicklungen: Konsequenzen für eine inklusionssensible Lehrerbildung

Beide Fälle gegenüberstellend, lässt sich auf den ersten Blick die Veränderung der Fallstruktur Julias konstatieren, die im Gegensatz zu der Jennifers erheblich ist. Es deutet sich an, dass möglicherweise der Umfang der Vorerfahrungen wesentlich sein könnte. Die oben zitierte Erkenntnis aufgreifend, dass das Konstrukt der Haltung relativ stabil ist und nur schwerlich Veränderungen zulässt, kann gemutmaßt werden, dass Studierende mit vielen Vorerfahrungen und einer pädagogischen Berufsauffassung als ‚natürliche Begabung‘, wie sie im Fall „Jennifer“ vorliegt, resistenter gegen Erfahrungen sind, die eine Haltungsänderung begünstigen, als es bei Studierenden mit hoher Unsicherheit und geringen Vorerfahrungen der Fall ist. Sie befinden sich noch in einem Orientierungsprozess, der sie aufnahmefähiger macht für neue, ihr Vorwissen irritierende Erfahrungen. Umfangreiche Vorerfahrungen stellen dann nicht zwangsläufig günstige Bedingungen für die Entwicklung einer inklusionpädagogischen Haltung dar, beeinflussen die Veränderlichkeit dieser aber erheblich.

In beiden Fällen zeigt sich zudem eine stark normative Auffassung hinsichtlich eines ‚richtigen‘ Umgangs mit behinderten Menschen, die mit einer Ausblendung wesentlicher (kognitiver) Seminarziele und -inhalte einhergeht: Keine der beiden Studentinnen erwähnt kognitive Anforderungen und Lernzuwachs auf der Wissensebene – weder bei sich selbst noch bei anderen Seminarteilnehmer*innen. Beide fokussieren stattdessen einen nicht näher bestimmten ‚Umgang‘, der durch das „*an die Hand nehmen*“ und den Fokus auf eine angemessen einfache Sprache anzeigt, dass eine deutliche Abgrenzung zur Gruppe der Studierenden vorgenommen wird und geringe oder keine Erwartungen an die kognitive Leistungsfähigkeit vorhanden sind – auch nicht zum zweiten Zeitpunkt. Dennoch lässt sich als eine Konsequenz im Kontext inklusionssensibler Lehrerbildung die Notwendigkeit von irritierenden Erfahrungen folgern, für deren Bearbeitung die bisherigen Konzepte der Studierenden nicht ausreichen. Erlebnisse, theoretische Zugänge sowie praktische Erfahrungen, die nicht zur eigenen Vorstellung bzw. Haltung passen und auch nicht in diese integriert werden können (Pajares 1992), führen dann zu einer Infragestellung und schließlich Modifikation der eigenen Konzepte (Kunter/Pohlmann 2015). Ausgehend davon, dass Professionalität ein berufsbiographischer Prozess ist und Haltung ein Teil des professionellen Handelns ausmacht, ist auch diese daher als prozessual anzusehen.

Das Konstrukt Haltung, insbesondere im Hinblick auf Inklusion, bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung anzugehen, ins Bewusstsein zu rücken und durch irritierende Erfahrungen zu begleiten, kann daher als Desiderat in der Umsetzung

inklusionssensibler Lehrerbildung angesehen werden. Immer wieder zeigen die Erfahrungen in der Seminar durchführung wie auch die erhobenen Daten, dass durch die Seminarform und -konzeption ein differenzsensibler Umgang angebahnt werden kann, der mitunter auch (unzutreffende) Fähigkeitszuschreibungen in den Blick geraten lässt. Während zunächst durch die Studierenden besonders auf die behinderten Teilnehmer*innen Rücksicht genommen wurde, zeigte sich im Verlauf immer stärker, dass auch die Studierenden selbst die heterogene Gruppe als angenehmen und im Vergleich zu anderen Seminaren relativ angstfreien Raum wahrnehmen und verschiedene Lernstile und unterschiedliche Differenzlinien wie beispielsweise Alter, Geschlecht und eigene Behinderungen oder chronische Erkrankungen thematisieren (Lindmeier/Meyer/Junge 2017). Als weitere Konsequenz ergibt sich daher unseres Ermessens auch ein Plädoyer für diversitätssensible Hochschulen, die somit eine Art Vorbildfunktion einnehmen können.

6. Literatur

- Ainscow, M./Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al. Verfügbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/e849/c-5de98a03304867093fff0a5d8265a6e20e.pdf> [24.05.2017]
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 55-91.
- Cloerkes, G. (2007). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung (3. neu bearb. und erw. Aufl.) Heidelberg: Winter
- Forlin, C./Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Vol. 39. No. 1, 17-32.
- Feyerer, E./Dlugosch, A./Niedermair, C./Hecht, P./Reibnegger, H./Prammer-Semmler, E. (2014). Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung, Endbericht. April 2014, Linz: PH OÖ. Verfügbar unter: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf [16.03.2015]
- Forschungsprojekt Gemeinsam lernen (2016). Überblick. Verfügbar unter: <https://www.gemeinsamlernen.uni-hannover.de/> [23.05.2017]
- Hall, T./Meyer, A./Rose, D. H. (Eds.) (2012). Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications. New York: The Guilford Press.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.). Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Heyl, M. (2002). Die Gesellschaft des Holocaust.

- Verfügbar unter: <http://www.fasena.de/archiv/gdh.htm> [23.05.2017]
- Hinz, A. (2006). Inklusion. In: Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. (2. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer, 97-99.
- Hirschberg, M./Köbsell, S. (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger J./Markowetz, R. (Hrsg.). Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 555-568.
- Kessels, U./Erbring, S./Heiermann, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 61, 189-202.
- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, R., Ditschek, E. J., Ackermann, K.-E., Kil, M. & Kronauer, M. (Hrsg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann, 17-26.
- Köpfer, A. (2013). Inclusion in Canada. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J./Moser, V./Schäfer, L./Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 3-24.
- Kunter, M./Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, 261-282.
- Lindmeier, B. (2016). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In: Lindmeier, C./Weiß, H. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft zur Zeitschrift Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim: BELTZ-Juventa 2016, 51-77.
- Lindmeier, B./Junge, A. (2017). Rekonstruktive Forschungsansätze als Instrument zur Erhellung der Adressat/innenperspektive in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern. In: Sonderpädagogische Förderung heute 62 (1), 9-19.
- Lindmeier, B./Laubner, M. (2015). Hochschul-Seminare einer inklusionsorientierten Lehrerbildung – Forschungsergebnisse sowie methodische und methodologische Diskussionen. In: Schnell, I. (Hrsg.). Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 303-312.
- Lindmeier, B./Lindmeier, C. (2012). Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer
- Lindmeier, B./Lindmeier, C. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen. In Sturm, T.; Wagner-Willi, M. (Hrsg.). Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich (angenommen).
- Lindmeier, B./Meyer, D./Junge, A. (2017). Entwicklung inklusionssensibler Hochschulen: Theoretische und empirische Zugänge. In: Lütje-Klose, B./Boger, M.-A./Hopmann, B./Neumann, P. (Hrsg.). Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 265-274.
- Lindmeier, B./Schomaker, C. (2014). „Gut, dass wir damals nicht gelebt haben, sonst wären wir alle schon tot!“. Inklusive historische Bildung zum Thema der 'NS-Euthanasie'-Verbrechen. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Heft 1. Weinheim: Beltz, 73-91.
- Lindmeier, B./Schomaker, C. (2015). „Ich hätte nicht gedacht, dass hier Diskussionen auf diesem Niveau möglich sind!“ - Einblicke in ein inklusives Studienprojekt aus einer hochschuldidaktischen Perspektive. In: Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.). Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 18. Heidelberg: Springer, 114-119.
- Lindmeier, C. (2013). Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 64, 180-193.
- Lindmeier, C./Laubner, M. (2017). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren empirischen Studien zur ersten, universitären Phase. In: Lindmeier, C./Weiß, H. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim: Beltz, 154-201.
- Lindmeier, C./Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft (26) 51, 7-16.
- Moser, V. (2010). Bedeutung von 'beliefs' - Aspekte pädagogischen Handelns. Verfügbar unter: http://www.kreis-offenbach.de/media/custom/350_4858_1.PDF [20.07.2015]
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 661-678.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (Hrsg.). Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 352-434.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research. Vol. 62, No. 3, 307-332.

Reusser, K./Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. überarb. Aufl.). Münster: Waxmann, 642-661.

Schwer, C./Solzbacher, C. (2014). Einleitung der Herausgeberinnen. In: dies. (Hrsg.) Professionelle pädagogische Haltung, Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-16.

Sharma, U. (2012). Changing Pre-Service Teachers' Beliefs on Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia. In: Australian Journal of Teacher Education 37 (10), 52-66. Verfügbar unter: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss10/4/> [23.02.2016].

Stella, C.S.C./ Forlin, C./Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education 35 (29), 161-179.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Helpser, W./Tippelt, R. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, Weinheim: Beltz, 202-224

Wernet, A. (2009). Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. (3. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
Wildfeuer, A. G. (2011). Praxis. In: Kolmer, P. & Wildfeuer, A. G. (Hrsg.). Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Freiburg im Breisgau: Verlag Karl Alber, 1774-1804.

[1] Die Zitate stammen aus den für das im Folgenden dargestellte Forschungsprojekt geführten Einzelinterviews zu verschiedenen Zeitpunkten (=ZP).

[2] Im Unterschied zum Begriff der Beeinträchtigung, der immer öfter die Ebene der Körperfunktionen und -strukturen fokussiert und eine personenbezogene Kategorie darstellt, nimmt der Begriff der Behinderung das ‚Behindert-Werden‘ durch gesellschaftliche Barrieren auf und wird daher auch innerhalb der Selbsthilfebewegung (körper-)behinderter Menschen ebenso wie in den disability studies verwandt (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 35ff). Im folgenden Artikel wird daher ebenfalls der Behinderungsbegriff genutzt (behinderte Teilnehmer*innen) und soll in diesem kritischen Sinne des ‚Behindert-Werdens‘ verstanden werden.

Anm. d. Redaktion: dieser Artikel erschien am 22.10.2017 in der „Zeitschrift Für Inklusion“. Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/442>; Lizenz siehe <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Ein Drittel aller Schulanfänger mit Sprachproblemen: Logopäden kritisieren Kinderärzte und fordern frühere Therapien

BERLIN/ERFURT. Rund ein Drittel aller Schulanfänger hat Sprachprobleme, mit zum Teil dramatischen Folgen. Angesichts von Sprachtests und Förderprogrammen im Kita-Alter, die mittlerweile in allen Bundesländern etabliert sind, müssten derart hohe Zahlen eigentlich verwundern. Doch die Tests würden oft nur mangelhaft ausgeführt, und vielen Kinderärzten fehle das Problembewusstsein, kritisieren Logopäden. Auch der schulischen Sprachförderung stellen sich nach Ansicht von Lehrerverbänden noch hohe Hürden.

24. September 2017, Pressemitteilung - news4teachers mit Material der dpa

Gegen Schulprobleme aufgrund von Sprachdefiziten bei Kindern könnte nach Einschätzung von Lehrern und Logopäden deutlich mehr getan werden. «Wir beobachten seit vielen Jahren eine Zunahme dieses Problems», sagte etwa der Landesvorsitzende des Thüringer Lehrerverbands (TLV), Rolf Busch. Zu spät gestellte Diagnosen, tiefgreifender Personalmangel und Bürokratie seien große Hürden. Auch der Bundesverband für Logopädie (DBL) schätzt das Problem als groß ein. Aus den Schuleingangsuntersuchungen geht dem Verband zufolge hervor, dass zwischen 25 und 30 Prozent aller Schulanfänger «sprachlich auffällig» sind.

Eine Trendermittlung zeigt sich allerdings derzeit schwierig. Nicht zuletzt wirken sich die Reformen im Grundschul- und Kita-Bereich auch auf die Datenerhebung aus, so dass sich aussagekräftige Trends besonders im frühkindlichen Bereich nur eingeschränkt ermitteln lassen.

Offiziellen Zahlen zufolge ist beispielsweise der Förderbedarf wegen Sprechproblemen bei Kindern im in Sachsen leicht rückläufig. Während laut Bildungsministerium im Schuljahr 2015/16 noch 1050 Schüler gefördert werden mussten, waren es im aktuellen Schuljahr rund 980. Aussagekräftig seien diese Zahlen jedoch wenig, warnte Busch. Seit Einführung der Inklusion wird in den ersten Schuljahren nicht mehr richtig diagnostiziert.» Rückläufige Zahlen seien deshalb wenig verwunderlich.

Spezielle diagnostische Verfahren zur Analyse des Sprachvermögens seien in dieser Zeit im frühkindlichen Bereich tatsächlich nicht vorgesehen, heißt es dazu aus dem Schulministerium. Bereits der Begriff «Sprachdefizit» laufe dem aktuellen pädagogischen Ansatz zuwider. «Es geht im frühkindlichen Bereich nicht um die Feststellung von Defiziten, sondern um die Förderung der jeweiligen Stärken der Kinder», sagte Sprecher Frank Schenker.

Ähnlich komplex ist die Datenlage in Berlin: An der «Qualifizierten Statuserhebung», für die jährlich in einem längeren Zeitraum die Sprachkenntnisse von Kita-Kindern untersucht werden nahmen 2016 knapp 24.000 Kinder teil. 3704 von ihnen hatten einen Sprachförderbedarf, rund 16 Prozent. 2015 waren es knapp 17 Prozent. Allerdings waren die untersuchten Kinder in jenem Jahr jünger, weil noch das geringere Einschulungsalter galt, bestätigt auch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Deutlich zeige sich aber, dass Kinder, die keine Kita besuchen deutlich häufiger Sprachdefizite aufweisen. Der Berliner Test «Deutsch Plus 4» für Vierjährige, die nicht in einen Kindergarten gehen ergab Sprachförderbedarf bei 84 Prozent der 692 dieses Jahr getesteten Kinder. Ihr Anteil wächst seit drei Jahren.

Die Ursachen für Sprachprobleme sind vielfältig. Gründe können psychischer, physischer und sozialer Natur sein, erklärt Frauke Kern vom DBL-Bundesvorstand. Hörprobleme, aber auch verschiedene Krankheiten wie Meningitis oder Behinderungen wie das Down-Syndrom könnten die Sprachentwicklung kleiner Kinder stören. Einen der Hauptgründe für die zunehmenden Sprachdefizite sehen die Experten in der Mediennutzung. «In den Familien wird immer weniger gesprochen, das gemeinsame Essen wird seltener», so TVL-Vorsitzender Busch. Bemerkbar mache sich das unter anderem in zunehmenden Grammatikproblemen.

Die Folgen seien zum Teil drastisch: Kern spricht von einem Rückzug der Kinder, von Lernblockaden und kindlicher Depression. Schwierig sei es, Sprachdefizite festzustellen, wenn Kinder und Jugendliche schon kompensieren, damit ihre Sprachschwäche nicht auffällt. In diesen Fällen könne Schweigen, auffälliges Gestikulieren und letztlich sogar schlechte Noten und angebliche Unkonzentriertheit im Schulunterricht ein Zeichen sein, dass ein Sprachdefizit vorliegt.

Im Bereich der Therapie liegt nach Meinung der Verbandsvertreter noch Einiges im Argen. So betont etwa die Thüringer Landesverbandsvorsitzende des DBL, Nicole Beyer, wie wichtig eine frühestmögliche Diagnose sei. «Je früher wir mit einer Sprachtherapie beginnen können, umso besser sind die Fortschritte». Sie verwies auf den «Verordnungsgipfel», der alljährlich im Zuge der Schuleingangsuntersuchungen entsteht: Während im vergangenen Jahr bei den bis Fünfjährigen rund 4400-mal eine logopädische Therapie verordnet wurde, waren es bei den Fünf- bis Zehnjährigen etwa 18 300 Rezepte etwa wegen Lispelns oder Stotterns.

«Wir beobachten, dass viele Ärzte bei Kleinkindern sehr zurückhaltend mit Verordnungen für eine Sprachförderung sind», sagte Beyer. Dabei sei es wichtig, Defizite so früh wie möglich zu begegnen. Der DBL will Ärzte deshalb mit speziellen Informationskampagnen sensibilisieren.

Frauke Kern vom DBL-Bundesverband findet deutliche Worte: Das Problem seien Kinderärzte, die das Problem verniedlichen mit «Das wächst sich aus» und zu selten logopädische Förderung verordnen. Die Tests würden oft «mangelhaft» ausgeführt, die Ärzte hätten zu wenig Zeit für eine belastbare Diagnose. «Wir sind der Meinung, dass Eltern mit ihren Kindern direkt zum Logopäden kommen sollten und nicht erst zum Arzt, sagte Kern. Das sei aber nicht durchsetzbar: «Die Ärzte wollen die Bestimmer bleiben.»

Wenn Sprachdefizite beim Schuleintritt behoben seien, erleichtere das den Schulalltag für die Kinder ungemein – auch in den Naturwissenschaften, sagte Lehrvertreter Busch. «Sprache ist der Schlüssel und die Grundlage für alles. Je früher man auf Probleme eingeht, umso weniger können sich diese verfestigen.» Der Schritt hin zu mehr gemeinsam Lernen von Schülern mit und ohne Handicap sei zwar grundsätzlich richtig, in der aktuellen Form sei es aber eher ein Sparmodell, weil teure Förderschulen wegfielen. «Wenn wir die vielen an uns gestellten Aufgaben bewältigen sollen, brauchen wir dringend mehr Personal.» Der Zugang zu Hilfsangeboten müsse einfacher werden, die Kommunikation zwischen Schule und Kindergärten dürfe nicht den Datenschutzvorschriften zum Opfer fallen.

Veränderte Schülerschaft stellt Grundschulen vor große Herausforderungen

Im Vergleich zwischen 2011 und 2016 haben sich die Bedingungen an Grund- und Förderschulen im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft geändert.

13.10.2017 Pressemitteilung Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder

Zum einen ist der Anteil der Kinder mit Zuwanderungshintergrund gestiegen. Zum anderen besuchen im Zuge der Umsetzung der Inklusion mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine allgemeine Schule. Der Anteil der Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Zuwanderungshintergrund liegt im Jahr 2016 bei etwa 34 Prozent und ist damit gegenüber 2011 um mehr als ein Drittel gestiegen.

Das zeigen die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2016, der heute in Berlin vorgestellt wurde. Getestet wurden Schülerinnen und Schüler, die mindestens ein Jahr in Deutschland zur Schule gegangen sind. Die Lesekompetenz der Grundschülerinnen und Grundschüler ist im Vergleich zu 2011 weitgehend stabil geblieben. Herausforderungen bestehen in den Bereichen Zuhören, Orthografie und Mathematik. Hier konnte das Kompetenzniveau von 2011 nicht in allen Ländern gehalten werden.

Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Dr. Susanne Eisenmann: „Seit 2011 haben sich die Bedingungen in den Schulen gewandelt. Insbesondere die zunehmend heterogen zusammengesetzte Schülerschaft stellt alle Länder und die Ländergemeinschaft vor große Herausforderungen. Die Ergebnisse der Studie zeigen einen bundesweiten Handlungsbedarf bei der Förderung in den Kernfächern Deutsch und Mathematik. Die Länder werden die große Stärke des Bildungsföderalismus nutzen, im Wettbewerb der Ideen voneinander zu lernen.“

Im IQB-Bildungstrend 2016 untersucht das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Auftrag der Kultusministerkonferenz zum zweiten Mal, inwieweit Viertklässlerinnen und Viertklässler die bundesweit geltenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz in den Fächern Deutsch und Mathematik für den Primarbereich erreichen. Durch einen Vergleich mit den Ergebnissen des IQB-Ländervergleichs 2011 ist es möglich zu prüfen, inwieweit sich das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler

der 4. Jahrgangsstufe in den einzelnen Ländern in einem Zeitraum von fünf Jahren verändert hat.

Zentrale Ergebnisse der Studie

Die wichtigsten Ergebnisse im Fach Deutsch

- Die Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler bleiben im Bereich Lesen stabil gegenüber dem Vergleichsjahr 2011.
- Etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler erreichen mindestens die Regelstandards in den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören; im Bereich Orthografie sind es über die Hälfte der Viertklässlerinnen und Viertklässler.
- In den Bereichen Zuhören und Orthografie weist die Entwicklung der Kompetenzen in Deutschland insgesamt einen negativen Trend aus. Der Anteil der Kinder, die die Regelstandards im Bereich Zuhören erreichen oder übertreffen, ist von 74 auf 68 Prozent gesunken, im Bereich Orthografie von 65 auf 55 Prozent.

Die wichtigsten Ergebnisse für das Fach Mathematik

- Gegenüber dem Vergleichsjahr 2011 kann der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards im Fach Mathematik erreichen oder übertreffen, für Deutschland insgesamt nicht gehalten werden. Der Anteil ist von 68 auf 62 Prozent gesunken.

Leistungsunterschiede nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Zuwanderungshintergrund

- Die bereits 2011 festgestellten geschlechtsbezogenen Disparitäten sind wieder festzustellen. Mädchen weisen bessere Leistungen in allen Kompetenzbereichen im Fach Deutsch auf, insbesondere im Bereich Orthografie. Jungen erzielen im Durchschnitt bessere Leistungen im Fach Mathematik. Mädchen schätzen ihre mathematische Kompetenz niedriger ein als gleich kompetente Jungen.
- Nach wie vor gibt es einen Zusammenhang zwischen den gezeigten Leistungen und der sozialen Herkunft. Die Kopplung von sozialem Hintergrund und erreichten Kompetenzen hat sich aber nicht verstärkt.
- Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Zuwanderungshintergrund erreichen in den Fächern Deutsch und Mathematik geringere Kompetenzen als Kinder ohne Zuwanderungshintergrund. Die Unterschiede sind im Bereich Zuhören am größten, im Bereich Orthografie am kleinsten. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund sind allerdings zum Teil durch soziale Hintergrundmerkmale zu erklären.
- Die Unterschiede in den Leistungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund haben sich zwischen 2011 und

2016 kaum verändert.

Weitere Ergebnisse

- Schülerinnen und Schüler mit und ohne Zuwanderungshintergrund fühlen sich in ihren Schulen gut integriert. Hier bestätigt sich der bereits im IQB-Bildungstrend 2015 für die Sekundarstufe I festgestellte Befund, dass den Schulen in Deutschland die soziale Integration sehr gut gelingt.
- Den Schulen gelingt es außerdem, den Unterricht so zu gestalten, dass auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler motiviert sind. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, ihr Potenzial zu fördern.

Erste Folgerungen aus den Ergebnissen des IQB-Bildungstrends 2016

- Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität bleibt für die Länder eine wichtige Aufgabe.
- Die Ergebnisse fallen in den Ländern unterschiedlich aus. Die Länder werden vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Rahmenbedingungen ihre Ergebnisse differenziert analysieren und bewerten.
- Die Studie unterstreicht noch einmal die Bedeutung von Maßnahmen im Bereich der Sprachförderung, und zwar für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Zuwanderungshintergrund.
- Die gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler wird einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Potenziale der Schülerinnen und Schüler im oberen Leistungsspektrum weiter zu entwickeln.

Hintergrundinformationen zur Studie

Am IQB-Bildungstrend 2016 haben 29.259 Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe in 1.508 Grund- und Förderschulen aus allen 16 Ländern teilgenommen.

Im Fach Deutsch wurden die Kompetenzbereiche Lesen, Zuhören und Orthografie geprüft. Im Fach Mathematik wurden die Bereiche „Zahlen und Operationen“, „Raum und Form“, „Muster und Strukturen“, „Größen und Messen“ sowie „Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit“ getestet.

Die Bildungstrends werden auf Grundlage der von der Kultusministerkonferenz vereinbarten Bildungsstandards durchgeführt und richten sich damit stärker an der Lehrplanwirklichkeit und Unterrichtspraxis als internationale Erhebungen, an denen Deutschland ebenfalls regelmäßig teilnimmt.

Die wissenschaftliche Gesamtverantwortung für den IQB-Bildungstrend 2016 liegt beim Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Petra Stanat.

Den Bericht, eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie weitere Informationen zum IQB-Bildungstrend

2016 finden Sie hier. <https://www.iqb.hu-berlin.de/institut/bt/BT2016/Bericht>

Ansprechpartner

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder

Neurowissenschaftliche Erkenntnisse für Schulen

Die Gemeinnützige Hertie-Stiftung hat den aktuellen Stand neurowissenschaftlicher Erkenntnisse mit Blick auf verschiedene Themen aus Schule und Bildung zusammengetragen.

06.11.2017, Pressemitteilung Gemeinnützige Hertie-Stiftung

In der Online-Publikation „GAP: Gehirn-Anwendung-Praxis“, die kostenlos abrufbar ist, werden vier Schwerpunktthemen aus neurowissenschaftlicher Sicht fundiert beleuchtet: Nutzung digitaler Medien, Prävention und Früherkennung von Lernstörungen, Besonderheiten des „pubertierenden Gehirns“ sowie die Auswirkungen von Schlaf und Tagträumen auf die Gedächtnisleistung. Mithilfe von „GAP“ möchte die Hertie-Stiftung dazu beitragen, neurowissenschaftliche Erkenntnisse noch besser für den praktischen Einsatz an Schulen nutzbar zu machen.

„In vielen gesellschaftlich wichtigen Bereichen fehlen weitgehend praxisrelevante Ergebnisse der Hirnforschung“, sagt Dr. Emanuela Bernsmann, Projektleiterin bei der Hertie-Stiftung. In besonderem Maße könnten demnach Schulen von neurowissenschaftlicher Forschung profitieren. So lägen beispielsweise in der Neuropädagogik viele Ergebnisse zur Lokalisation von Funktionen wie Lesen und Rechnen vor, aber für die Verbesserung des Schulunterrichts lieferten sie bislang keine konkreten Erkenntnisse. Aus diesem Grund hat die Hertie-Stiftung mit einem Team von Neurowissenschaftlern und Pädagogen den aktuellen Stand der Forschung zusammengetragen und verständlich dargestellt.

Computerspiele: in Maßen förderlich

Ausgewählte Erkenntnisse in Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien:

- Lern-DVDs für Babys und Kleinkinder wirken sich negativ auf die geistigen Fähigkeiten der Kleinen aus. Kindergartenkinder, die noch nicht lesen und schreiben können, prägen sich Buchstaben und kurze Wörter besser ein, wenn sie diese ganz klassisch mit einem Stift auf Papier in spielerischen Schreiblernübungen von Hand malen, statt sie per Tastatur und Computer zu reproduzieren.
- Die Nutzung von Computerspielen („Daddeln“) steigert die Fähigkeit, sich auf Relevantes zu fokussieren und störende Reize auszublenden.
- Mediales Multitasking – also etwa Chatten bei gleichzeitiger Berieselung durch Musikvideos – schadet der Aufmerksamkeit.
- Eine Stunde Computerspiel pro Woche hat einen positiven Effekt auf die visomotorischen Fähigkeiten von Schulkindern. Häufigeres Spielen kann jedoch negative Auswirkungen haben.

Pubertät: stärkerer Fokus auf Emotionsverarbeitung

Auch Erkenntnisse über das „pubertierende Gehirn“ könnten in Zukunft noch besser genutzt werden. Während der Pubertät durchlaufen die Gehirne von Jugendlichen eine Phase, in der sich Umwelteinflüsse in besonderer Weise prägend auswirken. Die ständige Suche nach neuen Erfahrungen und Belohnungsanreizen lasse sich durch geschickte Didaktik für Unterricht

und Lernverhalten nutzen. Außerdem „wäre es wünschenswert, wenn sich der Unterricht in der Pubertät gerade auch den Bereichen der Emotionsverarbeitung und Impulskontrolle sowie der Selbstwahrnehmung widmen würde, um diesen wichtigen Entwicklungsprozess zu unterstützen“, heißt es in der Publikation.

Tagträumen: bewusstes Abschweifen als kreative Technik

Wenn Jugendliche in der Schule tagträumen, wird dies häufig negativ bewertet. Beim mentalen Abschweifen verliert das Gehirn einen Teil der Kontrolle, wodurch leichter Fehler passieren können. Im Gegensatz dazu ist spontanes, kreatives Denken aber nur möglich, wenn das Gehirn von äußeren Reizen abgeschirmt ist. Daher sollten einerseits Strategien entwickelt werden, um Tagträume während des Unterrichts zu vermeiden. Andererseits könnten Techniken erlernt werden, mit deren Hilfe den eigenen Gedanken bewusst freien Lauf gelassen wird, um sich bei Bedarf auch gezielt wieder zu sammeln.

Weitere Informationen:

Alle Forschungsergebnisse zum Thema Schule samt weiterführender Literaturempfehlungen können auf der Homepage der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung unter www.ghst.de/gap als PDF-Datei heruntergeladen werden. Weitere Informationen rund um das Gehirn finden interessierte Laien auch auf www.dasGehirn.info.

Das erste interaktive Online-Portal zum menschlichen Gehirn bereitet das gebündelte Wissen über das Gehirn für die breite Öffentlichkeit auf und bildet gleichzeitig die aktuelle neurowissenschaftliche Forschung ab.

Bildungspolitik vor 10 Jahren

Mit Massy geht das Lispeln weg

Berliner Forscher entwickeln einen virtuellen 3D-Kopf für die Sprachtherapie

Pressemitteilung: Technische Universität Berlin, 29.10.2007

Er spricht und singt, und auch wenn er seine Zunge zeigt, ist das keine Ungehörigkeit, sondern eine hilfsbereite Geste. Kinder sind begeistert von ihm und Logopäden auch. Die Rede ist von Massy, einem dreidimensionalen Kopf, der nur im Computer lebt, und vor fünf Jahren von Sascha Fagel am Institut für Sprache und Kommunikation der TU Berlin erschaffen wurde. Massy steht für „Modularer Audiovisueller Sprachsynthesizer“ und ist Dreh- und Angelpunkt eines Forschungsprojektes, gefördert vom Bundesforschungsministerium, in dem es darum geht, zukünftige Entwicklungen von computeranimierten Sprechbewegungen in realen Anwendungen aufzuzeigen.

Die beiden Kommunikationswissenschaftler Dr. Sascha Fagel und Katja Grauwinkel haben nun nachgewiesen, dass mit diesem virtuellen Kopf Sprechstörungen therapiert werden können. Der Grund: Bei Massy werden die zur Lautbildung notwendigen Organe, die verborgen im Mund liegen, sichtbar gemacht. Diese Visualisierung hilft, Laute und Lautfolgen richtig aus-

zusprechen. „Unsere These war, dass durch die Sichtbarmachung der versteckten Artikulatoren wie Zungenspitze, Zahndamm, Gaumensegel und Rachenwand und deren Stellung bei der Bildung ganzer Lautfolgen, Fehler bei der Lautproduktion korrigiert werden können“, sagt Fagel und ergänzt, „so wie man einen Menschen besser versteht, wenn man ‚von seinen Lippen liest‘, fällt Menschen mit einem Sprechfehler das Erlernen der richtigen Aussprache leichter, wenn sie sehen, wie zum Beispiel die Zungenspitze sich bei dem Wort ‚Nase‘ bewegen muss.“

Die beiden Wissenschaftler konnten nachweisen, dass Massy ein nützliches Instrument für die Arbeit der Logopäden ist. „Unsere Ergebnisse in Berliner Praxen machen deutlich, dass bereits kurze Übungsphasen mit Massy bei Kindern mit schwach oder stark ausgeprägtem s-Fehler zu einer deutlichen Verbesserung der Lautproduktion führen. Das sogenannte Lispeln geht zurück, die Aussprache wird hörbar besser, weil die Kinder sehen und nachahmen, in welcher Position die Zungenspitze sein muss, um nicht zu lispeln und wo sie sich befindet, wenn man lispelt“, erklärt Katja Grauwinkel. Viele Laute und Lautfolgen werden wesentlich im Innenraum des Mundes gebildet und sind deshalb durch den Logopäden nicht sichtbar zu machen. Was er lediglich zeigen kann, sind Laute wie beispielsweise m, b oder p, die von den Lippen gebildet werden. Die Erzeugung der Laute g, k oder r dagegen kann nur unvollkommen mit statischen Bildern visualisiert werden. Massy nun ermöglicht die dreidimensionale Darstellung, wie solche „versteckten“ Laute und Lautfolgen mit den Artikulatoren geformt werden und das auch noch in der Bewegung.

Sascha Fagels und Katja Grauwindels Forschungen bestätigen, dass die Visualisierung des Sprechens zu einer Verbesserung der Verständlichkeit führt. Deshalb könnte Massy nicht nur in logopädischen Praxen, sondern auch an Orten mit einer geräuschvollen Umgebung zum Einsatz kommen wie zum Beispiel auf Bahnhöfen. Dort, wo jetzt Lautsprecher zu sehen sind, würde Massy die Ankunft eines Zuges ankündigen. Die Reisenden würden Massys Stimme nicht nur hören, sondern ihn auch beim Sprechen sehen „und deshalb die Ansage auch bei gleichzeitig einfahrenden Zügen besser verstehen“, sagt Sascha Fagel. Katja Grauwinkel und er testen dies gerade zusammen mit der Deutschen Bahn in Berlin.

Fachgruppen

(Termie, Ort und Tagesordnung bitte erfragen)

Fachgruppe	Kontaktadresse
Lernbehindertenpädagogik	n.n.
Geistigbehindertenpädagogik	Ulrike Suchantke Email: u.suchantke@vds-in-berlin.de
Sprachbehindertenpädagogik	Patrick Lang, SIBUZ Charlottenburg-Wilmersdorf, Waldschulallee 29-31, 14055 Berlin, E-Mail: p.lang@vds-in-berlin.de
Emotionale und soziale Entwicklung	Marina Koch-Wohsmann, Eibenweg 13, 16727 Oberkrämer/OT Schwante Tel.: 033055-75880, Fax: 033055-22493 Email: kowo13@t-online.de
Pädagogik bei Krankheit	Inka Vogler, Schule in der Charité, Augustenburger Platz 1, 13353 Berlin Tel.: 450566592, Fax: 450566932
Berufliche Bildung	Michael Szymanski, Annedore-Leber-Oberschule, Paster-Behrens-Str. 88, 12359 Berlin, Tel.: 66588361, Email: michael.szymanski@alumni.TU-Berlin.de
Körperbehindertenpädagogik	Karin Döpke-Szymanski Biesalski-Schule, Hüttenweg 40, 14195 Berlin, Tel: 90299 6474 Email: k.doepke-szymanski@vds-in-berlin.de
Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik	Natalie Marie Caroline Josch Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen Ludwigsfelde Salvador-Allende-Straße 20, 14974 Ludwigsfelde, Telefon:03378 - 514612, Fax: 03378 – 5100375, n.schinn@vds-in-berlin.de
Blinden- und Sehbehindertenpädagogik	Thomas Schumacher Email: t.schumacher@vds-in-berlin.de
Autismus	Uta Johst-Schrader SIBUZ Friedrichshain-Kreuzberg Fraenkelufer 18 10999 Berlin Tel.: 616717801 Uua.johst-schrader@senbjw.berlin.de
Aus-, Fort- und Weiterbildung in sonderpädagogischen Berufen	Friederike Jentsch Email: f.jentsch@vds-in-berlin.de

Verband Sonderpädagogik e.V.
- Landesverband Berlin e.V.

Beitrittserklärung

Ich erkläre meinen **Beitritt zum Verband Sonderpädagogik e.V.**

Name

Vorname

Straße

PLZ Wohnort

Telefon

E- Mail

Ort, Datum

Unterschrift des Mitglieds

Jährlich bezahle ich folgenden **Mitgliedsbeitrag** (bitte ankreuzen):

Standard..... 90,00 €

Teilzahler 45,00 €

- a) Mitglieder in Mutterschutz und/oder Elternzeit
- b) Pensionäre und RentnerInnen
- c) Ehegatten/Partner in Lebensgemeinschaften (1.Partner Vollzahler)
- d) Pädagogische und therapeutische Fachkräfte

Studenten und Anwärter/innen (Nachweis erforderlich)..... 36,00 €

Die Beitragszahlung erfolgt durch Bankeinzug oder Dauerauftrag des Mitglieds.

Gemäß Satzung kann die Mitgliedschaft bis zum **30. September** auf das Jahresende gekündigt werden.

Konto des Verbandes:

Sparkasse Berlin

IBAN DE 58100500001450014956

BIC BELADEVB33XXX

Bitte einsenden an:

Sylke Rohloff; s.rohloff@vds-in-berlin.de; Schule am Fennpfuhl Alfred-Jung-Str. 19, 10365 Berlin

Den Mitgliedsbeitrag in Höhe von _____€ zahle ich per Bankeinzug durch den vds.	
_____ IBAN	_____ BIC
_____ Name des Geldinstituts	
_____ Ort, Datum	_____ Unterschrift des Mitglieds

Impressum

- Herausgeber:** **Verband Sonderpädagogik e.V.**
Fachverband für Behindertenpädagogik
Landesverband Berlin
- 1. Vorsitzende:** Prof. Dr. Ulrike Becker
Refik-Veseli-Schule
Skalitzer Str. 55
10997 Berlin, Tel.: 22503511
e-mail: ulrike.becker@verband-sonderpaedagogik.de
- 2. Vorsitzender:** Jürgen Figura, SIBUZ Charlottenburg-Wilmersdorf
Waldschulallee 29-31, 14055 Berlin,
Tel.: 9029-25169, Fax: -165
e-mail: j.figura@vds-in-berlin.de
- Geschäftsführerin:** Thurid Dietmann,
t.dietmann@vds-in-berlin.de
- Pressereferent:** Florian Dettmer, Schule am Fennpfuhl,
Alfred-Jung-Str. 19, 10369 Berlin,
e-mail: f.dettmer@vds-in-berlin.de
- Schriftführerin:** Claudia Schoeps, Carl-von-Linné-Schule
Paul-Junius-Str. 15, 10367 Berlin, Tel.: 5050960,
Fax: 50509678
e-mail: c.schoeps@vds-in-berlin.de
- Schatzmeisterin:** Sylke Rohloff, Schule am Fennpfuhl,
Alfred-Jung-Str. 19, 10369 Berlin,
e-mail: s.rohloff@vds-in-berlin.de, Tel.: 9720416
- Redaktion der Informationen:**
1. Schriftleitung: Jürgen Figura, SIBUZ Charlottenburg-Wilmersdorf
Waldschulallee 29-31, 14055 Berlin, Tel.: 9029-25169,
Fax: -165, e-mail: j.figura@vds-in-berlin.de
- Druck:** Brandenburgische Universitätsdruckerei
- Auflage:** 290 Exemplare