

kentron

Ausgabe 27 - Januar 2015

Journal zur Lehrerbildung

Inklusion braucht Struktur

Impulse aus dem Response-to-Intervention-Modell für die Gestaltung eines inklusiven Wandels

Prof. Dr. Christian Huber



MoBas-TaPir-FeSch

Heterogenität und Inklusion in der Humanwissenschaftlichen Fakultät

Prof. Dr. Barbara Höhle und Dr. Julia Festman

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Dr. Roswitha Lohwasser

Inklusion braucht Struktur

Impulse aus dem Response-to-Intervention-Modell für die Gestaltung eines inklusiven Wandels

Prof. Dr. Christian Huber

MoBas-TaPir-FeSch

Heterogenität und Inklusion an der Humanwissenschaftlichen Fakultät

Prof. Dr. Barbara Höhle und Dr. Julia Festman

Kinder mit Lernstörungen professionell begleiten

Was gebraucht und wer gebraucht wird

Beatrice Trüeb und Marina Rottig

Sprachliches Denken und seine Bedeutung beim mathematischen Lernen

Dr. Jörg Kwapis

Konzeptionelle Veränderungen der schulpraktischen Studien

im Rahmen des IEP

Status quo der Umsetzung und Ausblick

Jörn Simon

Meine Ausrichtung des Sachunterrichts

Prof. Dr. Hartmut Giest

Mehr Medienkompetenz in der Lehramtsausbildung

Christian Bleek und Cornelia Brückner

Phoniatisches Gutachten

Sprecherziehung für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer
hat an der Universität Tradition

Katharina Paulke

Satzung für das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Potsdam

4

6

13

19

27

31

34

37

40

42

Editorial

Zu den großen Herausforderungen der Schule heute gehört der Umgang mit der gewachsenen Vielfalt unter den Schülerinnen und Schülern. Das trifft für Gymnasien genauso zu, wie für Grundschulen, Gesamtschulen, Oberschulen und Förderschulen. Auch diese Klassen sind, obwohl es sich um verlesene Schüler einer Gruppe handelt, ganz und gar nicht homogen.

Das analytische Verstehen von Erziehungssituationen, Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und Lernprozessen in ihren anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen ist neben einer hohen fachwissenschaftlichen Kompetenz eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Ausübung des Berufes einer Lehrerin und eines Lehrers.

So ist zum Beispiel eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung eine unabdingbare Voraussetzung für das Erkennen der bei jeder Schülerin, jedem Schüler vorhandenen Entwicklungspotenzen, seiner Stärken und Schwächen, der Ursachen und Bedingungen für zeitweise oder andauernde Schwierigkeiten und deren Überwindung in der täglichen schulischen Arbeit.

Natürlich löst eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden alleine noch nicht die Probleme der Lernenden in Mathematik, in Deutsch oder im sozialemotionalen Bereich, aber sie mobilisiert bei der Schü-

lerin, dem Schüler die Anstrengungsbereitschaft, lässt die Lehrperson den richtigen Ton im Umgang mit ihr/ihm finden und bestimmt die Gestaltung von Unterricht in hohem Maße.

Der Umgang mit Heterogenität im Unterricht erfordert von den Lehrpersonen Kompetenzen, z.B. in der Diagnostik, in den Bereichen der Sprach- und Leseförderung, Dyskalkulie und der sozialemotionalen Entwicklung.

Die neuen Studiengänge an der Universität Potsdam beinhalten, dem Gedanken der inklusiven Bildung folgend, genau diese Schwerpunkte. Gleichzeitig sind die mit der Lehre eng verbundenen schulpraktischen Studien - es wird hier von Veranstaltungsverbänden gesprochen - darauf ausgerichtet, ein tieferes Verständnis für die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in einer Schulkasse zu entwickeln.

Den Fragen nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext wird auf unterschiedlicher Weise, sowohl von Forschern und Forschergruppen der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken, als auch von der Linguistik, Psychologie, Informatik, Sport- und Gesundheitswissenschaft u.a. nachgegangen. Durch die Bestrebungen zur Umsetzung einer inklusiven Bildung ist das Thema „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ erneut in den Mittelpunkt der Lehre und Forschung vieler Bereiche an der Universität Potsdam gerückt.



Dr. Roswitha Lohwaßer
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung
und Bildungsforschung

Kontakt unter:
rolo@uni-potsdam.de

Zu wenig jedoch wissen die Bereiche voneinander, wie der aktuelle Forschungsstand ist und welche konkreten Inhalte sich hinter den Modulen in den Studienordnungen verbergen.

Nicht zuletzt hat die Reform zur Einführung der neuen Studiengänge dazu geführt, die bisherigen universitären Strukturen der Lehrerbildung zu überdenken und fortzuentwickeln. In der Nachfolge des bisherigen ZfL soll künftig das neue „Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung“ (ZeLB) gemeinsam mit den lehrerbildenden Fakultäten die Gesamtverantwortung für die Lehrerbildung und Bildungsforschung an der Universität Potsdam tragen.

Die Satzung des neuen ZeLB, mit der ihm bestimmte Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenzen verliehen und mit der Versammlung ein neues Entscheidungsgremium geschaffen werden, bildet dafür den strukturellen Rahmen.

Inklusion braucht Struktur

Impulse aus dem Response-to-Intervention-Modell für die Gestaltung eines inklusiven Wandels

Der inklusive Wandel ist die bislang größte strukturelle Veränderung, die dem deutschen Schul- und Bildungswesen gegenübergestanden hat. Die Frage, wie dieser Wandel gelingen kann, wird unter Wissenschaftlern, Praktikern – Befürwortern der Inklusion und ihren Skeptikern kontrovers diskutiert. Im vorliegenden Beitrag soll mit dem Response-

to-Intervention-Modell (im Folgenden RTI) ein Konzept skizziert werden, das von Wissenschaftlern und Praktikern sehr unterschiedlich bewertet wird. Auf der Grundlage von zwei zentralen Grundannahmen werden in der Folge die Grundzüge des RTI-Gedankens skizziert und auf das Schulsystem in Deutschland angewendet.

Grundlegende Probleme auf dem Weg in ein inklusives Schulsystem

Betrachtet man die groben Entwicklungslinien eines inklusiven Wandels im internationalen Kontext, ist der Aufbau von inklusiven Strukturen durch die Lösung von mindestens zwei zentralen bildungspolitischen Problembereichen vorbereitet worden:

1. Lösung des Wait-to-Fail-Problems (WtFP).

Das WtFP beschreibt die Tendenz von Bildungssystemen, Unterstützungsleistungen für Schülerinnen und Schüler erst zu gewähren, wenn die Problementwicklung schon sehr stark fortgeschritten ist. Interventionen werden dabei erst eingeleitet, wenn die Wahrnehmungsschwelle oder die Belastungsgrenze der verantwortlichen Lehrkraft überschritten ist. Zu diesem Zeitpunkt sind Probleme häufig chronifiziert und nur noch mit einem erheblichen pädagogischen, psychologischen, therapeutischen und vor allem finanziellen Mehraufwand zu lösen. Auf diese Weise belastet das WtFP das Schulsystem und bindet wertvolle personelle und finanzielle Ressourcen, die für die Inklusion dringend benötigt werden. Nahezu alle der im Inklusionsprozess fortgeschrittenen Nationen (z.B. Finnland, Kanada, Schweden, USA, Australien) haben daher zu Beginn des inklusiven Wandels mit der Lösung des WtFP durch den Aufbau von Präventionsstrukturen begonnen.

2. Lösung des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas.

Als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma wird ein Phänomen in Bildungssystemen bezeichnet, nach dem zusätzliche Ressourcen zur Förderung von Kindern nur durch Etikettierungsprozesse (z.B. die



Prof. Dr. Christian Huber
Universität Potsdam
Inklusionspädagogik

Kontakt unter:
chhuber1@uni-potsdam.de

Feststellung einer Behinderung) gewährt werden. Dieses Phänomen wird aus inklusionspädagogischer Perspektive als Widerspruch zu einem inklusiven Wandel betrachtet, da Inklusion immer mit dem Versuch der De- oder Entkategorisierung und der Vermeidung von Eti-

kettierungen einhergeht. Mit Blick auf das WtFP sind Etikettierungsprozesse (z.B. Diagnosen, Verfassen von Gutachten) zudem mit einem erheblichen Zeitbedarf verbunden. Hierdurch wird eine frühzeitige Intervention oft erschwert.

RTI als möglicher Lösungsansatz

RTI ist ein Beispiel für ein gestuftes präventionsorientiertes Fördersystem. Im Mittelpunkt des Konzepts stehen die präventive Ausrichtung des Schulsystems sowie die Implementation von Förder- und Beratungsstrukturen, die in drei Stufen organisiert sind. Im Wesentlichen besteht der Grundgedanke von RTI darin, Kinder und Lehrkräfte mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf frühzeitig zu erkennen (Stufe 1) und zeitnah durch die Einrichtung multi-professioneller Teams und/oder basaler Kleingruppenförderung zu unterstützen (Stufe 2). Bei Bedarf kann die Förderung durch eine weitere Individualisierung in Stufe 3 intensiviert werden. Ein besonderes Kennzeichen von RTI ist, dass die Förderung in den Stufen 2 und 3 fortlaufend evaluiert und an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden kann. Beschulung und Förderung findet dabei grundsätzlich an der Regelschule statt. Das Ziel von RTI ist es damit, alle Kinder an einer (Regel-) Schule zu unterrichten. Über die Ausgestaltung des Unterrichts werden im RTI-Modell keine differenzierten Aussagen gemacht. Es ist jedoch

darauf hinzuweisen, dass die Implementation eines gestuften Förderkonzepts (wie RTI) keinen guten Unterricht ersetzen kann, der auf die Herausforderungen der Inklusion eingeht. Insbesondere mit Blick auf die Inklusion ist dabei immer wieder auf die Implementation von guten Classroom-Management-Strukturen und offenen Lehr- und Lernformen hingewiesen worden. Auf weitere Aspekte weist unter anderem Helmke (2009) hin.

Im Rahmen des RTI-Konzepts wird davon ausgegangen, dass zu Beginn der Schulzeit nach Möglichkeit keine Selektion zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf stattfindet. Langwierige Gutachtenverfahren und administrative Auflagen zur Ressourcenzuweisung sind daher nicht vorgesehen. Stattdessen werden im RTI-Paradigma pauschale Ressourcenzuweisungen vorgenommen, die je nach Bedarf und Erfahrung im Laufe der Zeit an die Schulsituation angepasst werden können. Im Folgenden werden die drei RTI-Stufen konkreter dargestellt.

Stufe 1

Alle Kinder, die zu Beginn eines Schuljahres in die Schule kommen, werden zunächst in Stufe 1 unterrichtet. RTI sieht also explizit keine frühzeitige Selektion zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf vor. Der zentrale Grundgedanke liegt hier in der Implementation regelmäßiger Lern- und Entwicklungs-Screenings, mit deren Hilfe frühzeitig festgestellt werden soll, ob ein Kind, eine Familie oder eine Lehrkraft zusätzliche Unterstützung benötigen. In US-amerikanischen Modellen werden diese Screenings in der Regel zu drei Zeitpunkten im Schuljahr durchgeführt. Im deutschen Schulsystem bieten sich eher zwei Zeitpunkte an, die jeweils zu Beginn des Schul(halb)

RTI sieht also explizit keine frühzeitige Selektion zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf vor.

jahres liegen sollten (Huber, Grosche & Schütterle, 2013). Wird im Rahmen

eines solchen Screenings festgestellt, dass ein Schulkind mehr Unterstützung benötigt, wird es zukünftig auf Stufe 2 gefördert. Bei der Umstellung von Stufe 1 auf Stufe 2 handelt es sich lediglich

um eine organisatorische Umstellung, die für den Schüler und die Mitschüler nicht weiter sichtbar wird. Sie beinhaltet keinerlei

schulrechtliche Konsequenzen und ist mit keinerlei Etikettierung, sondern mit einer erkennbaren Intensivierung der Förderung verbunden.

Stufe 2

Auf Stufe 2 stehen Lehrkräften drei zusätzliche Unterstützungsangebote zur Verfügung. Das erste Element besteht dabei in der Zusammenstellung eines multiprofessionellen Unterstützungsteams (Fuchs, Fuchs & Stecker, 2010; Greene, 2010), dass auch im Zentrum des inklusionspädagogischen Wandels in zahlreichen anderen Ländern stand (z.B. Finnland, Kanada, USA). Die Zusammensetzung dieser Teams ist unterschiedlich und kann je nach regionaler Situation variieren. Sofern möglich, könnten sie aus den beteiligten Lehrkräften selbst, sonderpädagogischen Fachkräften, Schulleitungen, Schulpsychologen, Schulsozialpädagogen, Kräften des Ganztages, Therapeuten, Eltern und den betroffenen Kindern selbst bestehen.

Je nach Situation ist die Ausweitung auf weitere Fachkräfte sinnvoll und möglich. Die professionellen Teams treffen sich regelmäßig (alle 3-5 Wochen) und werten bereits implementierte Unterstützungsmaßnahmen möglichst anhand von Lern- und Entwicklungsverlaufsdiagrammen aus. Auf dieser Grundlage werden weitere Maßnahmen individuell an die Bedürfnisse der beteiligten Personen angepasst. Multiprofessionelle Unterstützungsteams werden vor allem bei Verhaltensproblemen implementiert, können jedoch auch bei allen anderen Problemen sinnvoll und hilfreich sein (Fuchs et al., 2010; Hunt, Soto, Maier & Doering, 2003; Reschley & Bergstrom, 2009).

Das zweite wichtige Element, dass Lehrkräften und Schülern in Stufe 2 zur Verfügung steht, besteht in gezielten Standard-Interventionen, die in der Regel in jahrgangsübergreifenden Fördergruppen angeboten werden. Dies bedeutet, dass Schulkinder verschiedener Altersstufen mit vergleichbarem Förderbedarf in einer Kleingruppe (z.B. von 5-10) gemeinsam entsprechend ihrer Bedürfnisse unterstützt und gefördert werden. Dabei hält die Schule je nach ihren Möglichkeiten einzelne (evaluierte) Trainings- und Förderprogramme vor, die den Kindern je nach Unterstützungsbedarf angeboten werden. Es müssen und können nicht immer alle Bereiche schulischen Lernens durch solche Trainingsprogramme abgedeckt werden. So hat man sich im finnischen Schulsystem im Rahmen der sogenannten „part-time-special-education“, insbesondere auf den Bereich Lesen konzentriert, da sich hierdurch die Bildungs- und Partizipationschancen aller Kinder nahezu unabhängig von ihrem Förderbedarf erhöhen (Kivirauma & Ruoho, 2007). Ein wichtiges Kennzeichen solcher Angebote ist, dass sie grundsätzlich basal orientiert sein und dadurch Lerninhalte fördern sollten, die im Unterricht der Großgruppe nur schwer zu fördern sind. Reschley und Bergstrom (2009) weisen darauf hin, dass solche Trainings möglichst täglich (z.B. 20 Minuten) und über einen Zeitraum von mindestens 20 Wochen angeboten werden sollten. Die Implementation sollte zudem immer im Vormittagsbereich erfolgen. Erfahrungen mit deutschen RTI-Praxisprojekten zeigen überdies, dass eine Einbindung in die Freiarbeitszeit sinnvoll zu sein scheint.

Ein drittes Element, das allen beteiligten Akteuren in Stufe 2 zur Verfügung gestellt werden sollte, sind regelmäßige Lern- und Entwicklungsverlaufsdiagramme. Förderlehrkräfte, Fachpersonen, aber auch Eltern und die Kinder selbst können an diesen Verlaufskurven erkennen, ob die Förderung und die eingeleiteten Maßnahmen wirksam sind, oder ob eine weitere Optimierung und Anpassung der Unterstützung an die Bedürfnisse des Kindes notwendig ist. Aus diesem förderdiagnostischen Vorgehen leitet sich auch der Name „Response-to-Intervention“ ab, da im Rahmen dieses Ansatzes fortwährend geprüft wird, ob die schulische Unterstützung („intervention“) zu einem Erfolg („response“) führt. Hierdurch kann eines der Hauptanliegen der Inklusionsdebatte (Anpassung der Schule an das Kind im Gegensatz zum schulfähigen Kind) sinnvoll und zeitnah geprüft werden. Die Diagnose der Lernentwicklung wird mit sogenannten curriculumsbasierten Messinstrumenten erhoben, die mittlerweile zunehmend auch für den deutschen Sprachraum zur Verfügung stehen (Huber et al., 2013; Müller & Hartmann, im Druck; Strathmann & Klauer, 2012; Walter, 2010). Für den Bereich Verhalten können einfache Instrumente zur direkten Verhaltensbeurteilung (Christ, Riley Tillman & Chafouleas, 2009) ein ökonomischer und preiswerter Ansatz zur Verlaufsdiagnostik sein. Ist eine Förderung in Stufe 2 nach 20 Wochen nicht erfolgreich, kann eine Förderung in Stufe 3 sinnvoll sein.

Stufe 3

Die Förderung in Stufe 3 wurde gegenüber der Stufe 2 intensiviert. In der Regel besteht diese zusätzliche Intensivierung gegenüber Stufe 2 darin, dass die Kleingruppengröße reduziert und die Förderung weiter individualisiert wird. Zusätzlich wird für jedes Kind im Rahmen einer Differentialdiagnostik geprüft, in welchen Bereichen eine För-

derung zusätzlich erfolgversprechend sein könnte. Dies bedeutet, dass das zusätzliche Diagnostikangebot keine statusdiagnostischen Ziele (im Sinne einer Etikettierung) verfolgt, sondern dort in erster Linie zusätzliche Informationen zur optimalen Unterstützung und Förderung des Kindes zusammengetragen werden sollen.

Lösung des Wait-to-fail-Problems und des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas durch RTI

Betrachtet man die drei hier nur sehr knapp skizzierten Stufen, lässt sich daraus ableiten, wie zwei zentrale Kernprobleme mit dem RTI-Modell abgemildert werden können. Zum einen sollen Probleme in der Lern- und Verhaltensentwicklung frühzeitig erkannt werden. Die Unterstützungsangebote in Stufe 2 greifen daher zu einem Zeitpunkt, an dem in der Regel noch kein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht. Zahlreiche Forschungsbefunde zeigen, dass solche präventiven Maßnahmen wirksamer sind als eine klassische sonderpädagogisch organisierte Förderung, die erst an „chronifizierten“ Lern- und Entwicklungsproblemen ansetzt. Durch dieses präventionsorientierte Vorgehen wird das Wait-to-Fail-Problem abgemildert und vermeidbare sonderpädagogische Förderbedarfe werden verhindert. Es wird dabei in Kauf genommen, dass Kinder in Stufe 2 unterstützt werden, bei denen später niemals ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden wäre. Das Modell geht somit davon aus, dass sich Prävention bei einer größeren

Anzahl von Kindern sowohl pädagogisch als auch finanziell eher auszahlt, als eine auf das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgerichtete Förderung bei einer geringeren Anzahl von Kindern. Zahlreiche Studien bestätigen diese Hypothese (Reschley & Bergstrom, 2009); (Donovan, 2002; Snow, Burns & Griffin, 1998; Vellutino et al., 1996; Walker, Colvin & Ramsey, 1995).

Neben der Abmilderung des Wait-to-Fail-Problems wird durch die Organisationsstruktur im RTI-Modell auch die Notwendigkeit von Etikettierungen und damit einem der Hauptansatzpunkte der Inklusionspädagogik am herkömmlichen Schulsystem erkennbar gemildert. So ist die Förderung im RTI-Modell nicht an administrative Auflagen gebunden. Die Förderung wird angeboten, wenn sich in den regelmäßigen Screenings ein erhöhter Unterstützungsbedarf andeutet, ohne dass damit eine Behinderungsdiagnose verbunden ist. Grundlage hierfür ist eine pauschale Ressourcenzuweisung an Schulen. Allgemein wird davon ausgegangen, dass ca. 20 Prozent der Kin-

der eines Jahrgangs eine Unterstützung in Stufe 2 benötigen. Insgesamt fünf Prozent der Kinder benötigen eine Förderung in Stufe 3. Bei diesen Angaben handelt es sich nicht um Quotierungen, sondern um Erfahrungswerte, die je nach Einzugsgebiet variieren können. Die Werte sind somit in erster Linie als Richtwerte für die Schulpolitik zu verstehen, um die Förderung in den einzelnen Regionen besser organisieren zu können. Auch bei einer optimalen Umsetzung des RTI-Konzepts wird es jedoch immer wieder Kinder geben, bei denen die Unterstützungsmaßnahmen in Stufe 2 und 3 nicht ausreichen. In diesen Fällen muss diskutiert werden, inwieweit die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs weiterhin sinnvoll ist und die damit verbundenen zusätzlichen Ressourcen für alle beteiligten Akteure sinnvoll sein könnten. Der hier skizzierte Ansatz wurde in der Vergangenheit kontrovers diskutiert. Insbesondere Fachpersonen aus der Praxis schätzen die pragmatische Struktur des Ansatzes, durch die bislang offene Zuständigkeiten und Absprachen zwischen Lehr-

kräften von Regel- und Förderschule, sowie die Kooperation zwischen den Fachpersonen, organisiert werden kann. Weiterhin werden die präventive Ausrichtung des Ansatzes und das engmaschige Lernverlaufsfeedback positiv hervorgehoben. Kritische Anmerkungen kommen häufig aus einer eher ethisch und normativ ausgerichteten Inklusionspädagogik. Hier wird die hohe Ausrichtung und Zuspitzung des Modells auf die Förderung und die Evidenzbasierung des Konzepts kritisch bewertet (Hinz, 2013), da sie nach Auffassung der Autoren mit Zielen der „Normalisierung“ und „Anpassung“ einer Minderheit der „Behinderten“ an eine Mehrheit der „Normalen“ verbunden sind. Letztlich müssen die im RTI-Modell enthaltenen Elemente als Impulse zur Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems verstanden werden. Welche Impulse zukünftig im deutschen Schulsystem implementiert werden könnten und welche nicht, müssen die Akteure aus Praxis, Politik und Wissenschaft dabei in einem ergebnisoffenen Diskurs ermitteln.

Insgesamt fünf Prozent der Kinder benötigen eine Förderung in Stufe 3.

Literaturverzeichnis

- Christ, T. J., Riley Tillman, T. C. & Chafouleas, S. M. (Sep, 2009). Foundation for the development and use of Direct Behavior Rating (DBR) to assess and evaluate student behavior. *Assessment for Effective Intervention*, 34 (4), 201–213.
- Donovan, M. S. (2002). Minority students in special and gifted education. Washington: National Academy Press.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Stecker, P. M. (2010). The "Blurring" of Special Education in a New Continuum of General Education Placements and Services. *Exceptional Children*, 76 (3), 301–323.
- Greene, R. W. (2010). Collaborative problem solving. In R. C. Murrihy, A. D. Kidman & T. H. Ollendick (Hrsg.), *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (S. 193–220). New York: Springer.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts ; Franz Emanuel Weinert gewidmet (1. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion* (1). Zugriff am 10.07.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>
- Huber, C., Grosche, M. & Schütterle, P. (2013). Inklusive Schulentwicklung durch response-to-intervention (RTI) - Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzepts im Förderbereich Lesen. Gemeinsam Leben, (im Druck).
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003). Collaborative Teaming To Support Students at Risk and Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 69 (3), 315–332.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International review of education*, 53 (3), 283–302.
- Müller, C. M. & Hartmann, E. (im Druck). *Lernfortschrittsdiagnostik: Grundrechenarten. 120 Drei-Minuten-Tests für den inklusiven Mathematikunterricht - ZR 1-100*. Hamburg: Persen Verlag.
- Reschley, D. & Bergstrom, M. K. (2009). Response to Intervention. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Hrsg.), *The handbook of school psychology* (4. Aufl., S. 434–460). Hoboken (N.J.): J. Wiley.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press. Verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/academiccompletetitles/home.action>
- Strathmann, A. & Klauer, K. J. (2012). *Lernverlaufsdiagnostik - Mathematik für zweite bis vierte Klassen. LVD-M 2-4* (Hogrefe Schultests). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R. et al. (Dec, 1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 601–638.
- Walker, H. M., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). Antisocial behavior in school. Strategies and best practices. Pacific Grove: Brooks/Cole Pub. Co.
- Walter, J. (2010). *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. LDL* ; ein curriculumbasiertes Verfahren. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

MoBas - TaPir - FeSch

Heterogenität und Inklusion an der Humanwissenschaftlichen Fakultät

Menschen sind (grundsätzlich) verschieden: Einige sind groß, andere kleiner; einige schlank, andere kräftiger; einige haben braune Haare, andere blonde; einige sind sportlicher, andere sind musischer; einige sind schneller als andere; mit anderen Worten, Heterogenität bringt Farbe ins Spiel.

Mit der Einführung der inklusiven Schule in Brandenburg stellen sich nicht nur neue Herausforderungen an die Schule, sondern auch an die Lehre und Forschung an der Universität Potsdam. Mit dem Wintersemester 2013/14 wurden inklusionspädagogische Inhalte in allen Lehramtsstudiengängen implementiert und an der Humanwissenschaftlichen Fakultät ein neuer Studiengang Lehramt für die Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik mit fünf neu eingerichteten Professuren etabliert. Die Humanwissenschaftliche Fakultät will jedoch nicht nur im Rahmen der uni-

versitären Lehre einen Beitrag zur inklusiven Schule leisten, sondern Heterogenität und Inklusion zu einem fakultären Forschungsbereich entwickeln. Ein besseres, evidenzbasiertes Verständnis der Grundlagen individueller Heterogenität bildet eine der Voraussetzungen, um Wege zu finden, Schülern mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen optimale Bildungschancen zu eröffnen. Für eine so ausgerichtete Grundlagenforschung mit dem Ziel des Transfers in den schulischen Unterricht hat die Humanwissenschaftliche Fakultät mit ihren vorhandenen Expertisen in der Bildungs-, Kognitions- und Gesundheitswissenschaft hervorragende Voraussetzungen. Als erster Schritt zum Aufbau eines solchen Forschungsbereichs wurde die Forschungsgruppe Heterogenität und Inklusion im Oktober 2013 von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam gegründet.

Forschergruppe Heterogenität und Inklusion - wer sind wir?

Die Forschungsgruppe Heterogenität und Inklusion setzt sich aus einer Reihe von wissenschaftlichen Mitarbeitern, Post-docs und wissenschaftlichen Hilfskräften zusammen. Diese Nachwuchswissenschaftler vertreten ganz unterschiedliche Fachbereiche, zum Beispiel die Linguistik, Psychologie, Soziologie, Informatik, Sport- und Gesundheits-

wissenschaften, Rehabilitationspädagogik und Bildungswissenschaften. Diese Interdisziplinarität der fachlichen Hintergründe ist deshalb wichtig, weil so Forschungsfragen nicht nur aus den Blickwinkeln der Einzeldisziplinen, sondern besonders vielschichtig zu stellen und zu bearbeiten sind.



Prof. Dr. Barbara Höhle
Universität Potsdam
Professur für Psycholinguistik
mit Schwerpunkt Spracherwerb

Kontakt unter:
hoehle@uni-potsdam.de



Dr. Julia Festman
Universität Potsdam
Forschungsgruppe Heterogenität und Inklusion
Post-Doc / Leitung

Kontakt unter:
festman@uni-potsdam.de

Der Mehrwert der Interdisziplinarität wird schnell deutlich, wenn man sich das Beispiel des Schreibenlernens vor Augen führt: Schreiben mit der Hand ist ein hochkomplexer Prozess, in den unterschiedlichsten Modalitäten hineinspielen, die orchestriert werden müssen. Darauf beziehen wir uns einen die (grob) motorischen Aspekte, die motorische Ausführung der Hand, das Zusammenspiel von Auge und Hand, ebenso wie die kognitiven Mechanismen, die bei diesem Zusammenspiel mitwirken. Um zum Beispiel in einer Lineatur schreiben zu können (siehe Abbildung 1), muss der Körper ruhig und stabil sitzen, die Hand führt den Stift millimetergenau auf dem Blatt an die Anfangsstelle des zu schreibenden Buchstabens, das Auge überprüft die Entfernung, sendet Signale zur Beschleunigung und Verlangsamung der Bewegungen der Schulter, des Handgelenks und der Finger.

Wenn das Schreiben auch noch unter Druck geschehen muss, das Kind unmotiviert oder verängstigt ist, sind Schönschreiberfolge unwahrscheinlicher. Zum anderen betrachten wir aus einem kognitiven Winkel die Rolle der Aufmerksamkeit und die einer parallelen Kontrolle von Bewegung und Inhaltsproduktion. Welchen Aufschluss kann uns die Handschrift über die kognitiven Voraussetzungen und die Verarbeitung geben? Hierfür greifen wir, neben anderen Aspekten, auf Indizien wie die Geschwindigkeit beim Schreiben jedes einzelnen Buchstabens zurück, aber auch auf den Druck, mit dem die Bewegung ausgeführt wird, und analysieren, wo der Schreibprozess stockt. Wir untersuchen auch das Schreiben in Abhängigkeit von den Schreibgeräten und fragen, ob es einen Unterschied macht, wenn ein Kind mit einem Stift auf einem Blatt Papier oder auf einem Tablet-PC schreibt.

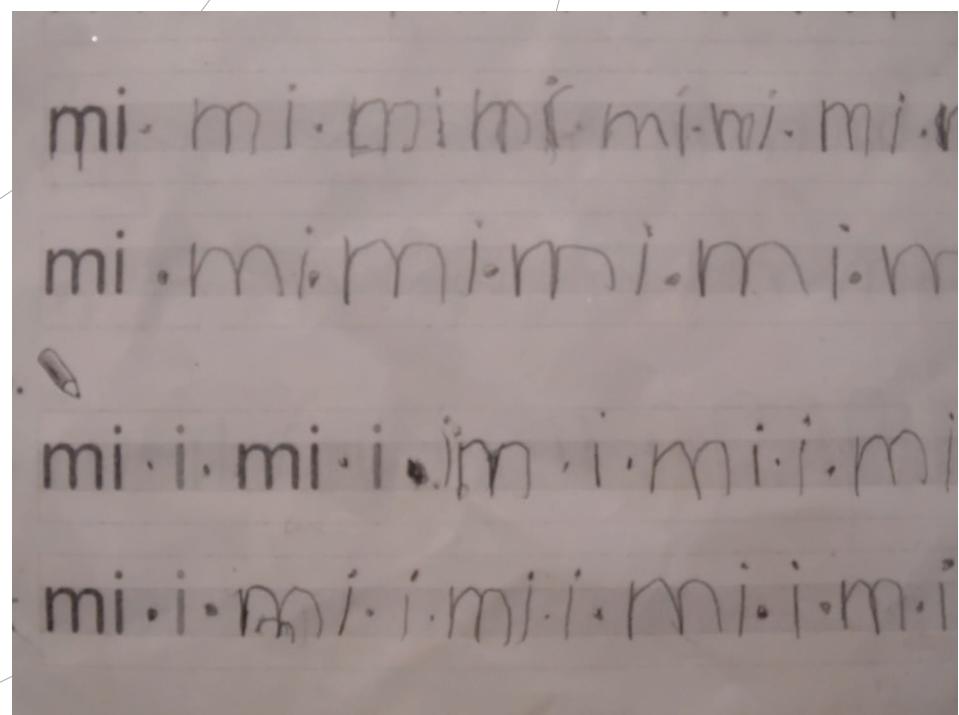


Abbildung 1: Schreiben in der Lineatur, 1. Klasse

Was steht im Fokus der Forschungsgruppe?

Die Forschungsgruppe Heterogenität und Inklusion beschäftigt sich inhaltlich in erster Linie mit dem Schriftspracherwerb, also dem Erlernen des Lesens und Schreibens. Diese beiden Fertigkeiten beschäftigen Kinder, Lehrer und Eltern ab dem Zeitpunkt der Einschulung massiv, gerade in der Grundschulzeit. Sie fordern Kinder, Lehrer und Eltern in besonderem Maße heraus, denn Kinder bringen heterogene Voraussetzungen mit. Bereits im Kindergarten und zu Hause sammeln Kinder erste Erfahrungen mit dem Schreiben: Begonnen wird mit großen, recht unkoordinierten Bewegungen und Kritzeln, allmählich steigt das Interesse daran, den eigenen Namen zu schreiben, die Buchstaben werden erkennbarer, die Bewegungen immer kleiner, das Malen wird detaillierter, und in der Vorschule findet oft schon eine explizite Vorbereitung auf das Schreiben und den Umgang mit Buchstaben und Lauten statt. Aber nicht jedes Kind, das eingeschult wird, geht vorher in den Kindergarten und besucht die Vorschule.

Im Schulalltag zeigt sich die Heterogenität der Kinder ganz besonders, denn sie unterscheiden sich stark darin, wie leicht es ihnen beispielsweise fällt, den Stift im Drei-Punkt-Griff korrekt zu halten und in der vorgegebenen Lineatur zu schreiben; wie lange sie brauchen, um die Buchstaben sicher zu erkennen und zu benennen und Buchstaben und Zahlen nicht mehr spiegelverkehrt zu schreiben; wie schnell und gut sie es schaffen, Silben zu synthetisieren, bis sie schließlich Worte und Sätze flüssig lesen und den Inhalt dabei aufnehmen und verstehen können, und wie konsequent sie

die Rechtschreibregeln anwenden. Lesen und schreiben lernen ist bereits in der Erstsprache ein langer und mühsamer, aber ebenso interessanter, unglaublich wichtiger und hochkomplexer Prozess. Die aufgezählten Merkmale sind nur einige, in denen sich die Kinder schon zum Zeitpunkt der Einschulung und fortwährend beim Schreib- und Leseerwerb unterscheiden. Hinzu kommen kognitive Faktoren, wie zum Beispiel, wie lange und wie gut sich ein Kind konzentrieren kann, wie schnell es Informationen aufnehmen, verarbeiten und abrufen kann. Im Klassenverband fühlen sich die einen Kinder wohl, die anderen vielleicht ausgesetzt, schüchtern, ängstlich. Manche Kinder sind schon früh hoch motiviert und leistungsbereit, wollen zu den Besten gehören, andere hangeln sich ohne großes Interesse durch den Schulalltag. Durch die inklusive Beschulung („Inklusion – Schule für alle“) hat sich die Bandbreite der Heterogenität noch um Welten erweitert: Kinder mit Auffälligkeiten beim Lernen, in der Sprache und beim Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung können in inklusiven Regelschulen beschult werden statt auf eine Förderschule zu gehen. Die Inklusion weiterer Förderschwerpunkte ist in Planung. Daher ist es besonders wichtig, die Lehr- und Lernprozesse gerade für so grundlegende Fertigkeiten wie das Lesen und Schreiben zu überdenken und Bedingungen zu schaffen, die allen Kindern gleichermaßen ermöglichen, die vermittelten Inhalte zu verfolgen, sich am Unterrichtsgeschehen aktiv beteiligen

Lesen und schreiben lernen ist bereits in der Erstsprache ein langer und mühsamer, aber ebenso interessanter, unglaublich wichtiger und hochkomplexer Prozess.

zu können, schriftliche Arbeitsanweisungen und auch längere Texte flüssig lesen und gut verstehen zu können sowie Antworten, Notizen, Diktate, und später ganze Aufsätze zügig niederschreiben zu können. Wir arbeiten langfristig darauf hin, evidenzbasierte Vorschläge zu

erarbeiten, wie die schulische Struktur verändert werden muss, um Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, Unterricht so zu gestalten und zu planen, dass dabei auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten aller Schulkinder eingegangen werden kann.

Was macht die Forschungsgruppe aus?

Die Forschungsgruppe hat zum Ziel, interdisziplinäre Forschungsansätze zu Fragen der Heterogenität und Inklusion zu entwickeln.

Im ersten Projekt geht es darum, Heterogenität umfassend zu erheben. Da sich alle Kinder in diversen Bereichen unterscheiden, ist es in der (inklusiven) Schule von heute wichtiger denn je, sich dieser Heterogenität bewusst zu sein. „Alle über einen Kamm scheren“ – das geht nicht mehr. Schule muss heute und in Zukunft darin bestehen, Lernprozesse der Schüler individuell zu fördern. Hierzu ist es notwendig, dass Lehrer ihre Schüler „mit einem diagnostischen Auge“ betrachten, um Stärken und Schwächen zu identifizieren, Lernverläufe genau beobachten zu können und gezielt individuell zu fördern und zu fordern. Wir arbeiten darauf hin, wie das Ideal der individuellen Förderung für alle Schüler unterrichtsbegleitend umgesetzt werden kann. Ein erster grundlegender Schritt hierfür ist es Heterogenität zu erfassen. Hierzu entwickeln wir derzeit einen sehr umfassenden Fragebogen, der Fragen für Kinder und auch Eltern und/oder Lehrer enthält. Weitere Forschungsprojekte sind spezifisch auf den Schriftspracherwerb ausgerichtet.

Bei **MoBaS** (Motorik – Balance – Schreiben) stehen die motorischen Aspekte des Schreibens im Vordergrund. Vorschulkinder werden in der Hochschulambulanz der Universität Potsdam von der Forschungsgruppe und Mitarbeitern der Hochschulambulanz in diesem Pilotprojekt „untersucht“. Die Kinder stellen sich dabei vor, einen Waldspaziergang zu machen und sollen dann im Flur der Hochschulambulanz möglichst gleichmäßig laufen. Dabei wird gemessen, wie sehr die Geschwindigkeit bei jedem Kind variiert. Gehen ist ein hochautomatisierter Prozess, der sich im Laufe der kindlichen Entwicklung automatisiert und stabilisiert. Die Fähigkeit zur Balance ist ebenso ein wichtiger kindlicher Entwicklungsschritt, ohne den wir nicht auf einem Bein stehen oder Fahrradfahren könnten. Wir werden zum Beispiel messen, wie lange die Kinder auf einem Bein stehen können aber auch, wie geschickt die Hände bei Vorformen des Schreibens, beim Muster nachmalen, beim Nachspuren, oder beim Auffädeln sind. Was hat das alles mit dem Schreiben lernen zu tun? Wir bringen in diesem Projekt eine Bandbreite an motorischen Grundlagen und deren Automatisierungsgrad zusammen, um herauszufinden, auf welcher Ebene Schreibbewegungen mit anderen

motorischen Bewegungsabläufen im Körper in diesem Entwicklungsstadium (d.h. dem Vorschulalter) zusammenhängen.

Im Projekt **TaPir** (Tablet vs. Papier) untersuchen wir Vorschüler, Zweitklässler und Erwachsene mit ganz ähnlichen Aufgaben. Zum Beispiel müssen vorgegebene Symbole abgezeichnet oder bestimmte Formen/Wörter aufgeschrieben werden. Macht es einen Unterschied, ob man für diese Aufgaben einen Stift auf einem Blatt Papier verwendet oder einen Stift auf einem Tablet-Computer (Abbildung 2)? Warum machen wir das? Wie bereits vorher

beschrieben ist der Schreiberwerb hoch komplex. Viele Parameter, wie der Schreibdruck, die Schreibgeschwindigkeit und die Schreibpausen im Wort können jedoch erst mit Hilfe von Tablet-Computern wichtige Informationen über den individuellen Schreibprozess und dessen Dynamik liefern. Wir wollen schließlich herausfinden, ob der Umstieg auf ein anderes Medium wie einen Tablet-Computer manchen Kindern den Schreiberwerb erleichtern würde, und warum andere wiederum unbedingt beim Papier bleiben sollten, und hinterfragen damit auch die zunehmende Digitalisierung der Schulen.



Abbildung 2: TaPir, Schreiben auf dem Tablet Computer

Im Projekt **FeSch** (Fehleranalyse beim Schreiben) untersuchen wir in Zusammenarbeit mit der Professur für Allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik, ob sich der Verlauf des Rechtschreiberwerbs und somit die Art der Fehler zwischen bilingualen und monolingualen Kindern unterscheidet. Hierbei interessiert uns insbesondere, welche Fehlertypen wie häufig in den beiden Kindergruppen vorkommen und auf welche sprachliche Ebene die Fehlerentstehung zurückgeführt werden kann. Sind es eher Buchstabenkombinationen oder die Laut-Buchstaben-Zuordnung, die Kindern Schwierigkeiten bereiten? Oder aber ist es die Bildung von verschiedenen Wortformen, die eine

Herausforderung darstellt? Welche Rechtschreibstrategien werden schon beherrscht und welche noch nicht? Auch hier geht es uns langfristig um das Verstehen der individuellen Leistungsvoraussetzungen und das Finden von Möglichkeiten für jedes Kind ideale Erwerbsbedingungen zu schaffen.

Die vier beschriebenen Projekte geben einen ersten Einblick in die Breite der Fragestellungen, mit denen wir uns im Bereich des Schriftspracherwerbs in heterogenen Gruppen beschäftigen und sollen erste Hinweise auf Möglichkeiten bieten, wie sich die Schule von heute den neuen Herausforderungen stellen könnte.

Kinder mit Lernstörungen professionell begleiten

Was gebraucht und wer gebraucht wird

Kann man Kompetenz erweitern, indem man schulisches Knowhow aufgreift und mit professionellem Wissen der Lerntherapie ergänzt? Können davon Schülerinnen und Schüler profitieren, die ihren Lehrern „große Sorgen machen“, d.h. Lernstörungen zeigen, die ein erfolgreiches Weiterlernen beeinträchtigen?

Können damit auch die Pädagogen entlastet werden? Antwort auf diese Fragen gibt das von der Helga-Breuninger-Stiftung geförderte Projekt „Lerntherapie/ individuelle Förderung und Schule“, das an drei Berliner Schulen in Berlin Moabit erfolgreich erprobt wurde.

Von der Angst zur Freude

Historisch betrachtet verstehen die Menschen seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht die Schule als einen Ort, an dem Wissen vermittelt wird. Die Bewertung von Leistungsfähigkeit nach Wissen mit einer Klassifizierung von sehr gut bis ungenügend vermittelt neben dem Hochgefühl des überlegenen „sehr gut“ auch Gefühle der Angst und Unvollkommenheit auf der anderen Seite der Notenskala. Kritisch ist der Grenzübergang von „genügend“ zu „ungenügend“, denn hier wird die bewertete Gesellschaft zwischen „gerade noch positiv“ und „negativ“ gespalten, in

das polare „geeignet“ und „ungeeignet“. Warum aber nicht die Schule als einen Hort verstehen, an dem ein Kind vor allem seine Fähigkeiten entwickeln kann - oder soll? Und wenn ein Kind die Schule besucht als den Ort, an dem es erlebt, wie die eigenen Fähigkeiten wachsen und erblühen, warum sollte es dann nicht angstfrei in voller Freude in diese Schule gehen und sich neuen Lernherausforderungen stellen? Dieser Ansatz ist nicht neu, für eine erfolgreiche Inklusion aber unverzichtbar, denn viele Lernstörungen sind angstbesetzt.

Lernen im System

Die Schule nicht als „Leistungserbringungsraum“, sondern als Lernraum zu definieren, in dem dann Lernleistung entsteht, ist das Fundament des Projekts „Schule und Lerntherapie“. Einen ent-

scheidenden Beitrag zur Gestaltung eines Lernraumes bietet der systemische Ansatz von Betz/Breuninger mit der Annahme, dass erfolgreiches Lernen immer in vertrauensvollen Beziehungen



Beatrice Trüeb
Helga-Breuninger-Stiftung

Kontakt unter:
bea.trueeb@contactgmbh.de



Marina Rottig
Universität Potsdam
Grundschulpädagogik
Deutsch

Kontakt unter:
mrussig@uni-potsdam.de

stattfindet. Folgende Grundhaltungen stehen hier im Mittelpunkt:

- Lernen ist ein systemischer Prozess, an dem das Kind, die Eltern und die Lehrer beteiligt sind.
- Es werden die Ressourcen aller am Lernprozess beteiligten Personen einbezogen.
- Die Entwicklungspotenziale des Kindes stehen im Vordergrund, nicht die Orientierung an seinen Defiziten.

Damit bildet die Abkehr von einer defizitorientierten Beurteilung der Kinder bezogen auf ein festgelegtes Niveau zugunsten der konsequenten Ressourcenorientierung die veränderte Grundhaltung im Projekt.

Grundüberlegungen und theoretische Verankerungen der Projektkonzeption

Als Orientierungsgrundlage für das Projekt „Schule und Lerntherapie“ haben sich zwei theoretische Konzepte mit

Praxiserfahrung als geeignet erwiesen, das RTI Modell und das Konzept von Betz/Breuninger.

Das Präventionskonzept Response-to-Intervention (RTI)

Das Präventionskonzept Response-to-Intervention (RTI) war eine Orientierungsgrundlage für die Überlegung, welche Kinder in die individuelle Förderung durch die Lerntherapeutin einbezogen werden. RTI will den Lernerfolg der Kin-

der sichern, indem Lernlücken frühzeitig erkannt und mit Hilfe besonders bewährter Fördermaßnahmen geschlossen werden. Sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Kinder erhalten bereits bei ersten validen Anzeichen für besondere Begabungen, aber auch Entwicklungsstörungen oder Schulschwierigkeiten, eine gestufte Förderung. Dabei erfolgt keine frühzeitige Segregation, sondern die schrittweise Optimierung der Förderung in der allgemeinen Schule. Zeigen die durch ein Screening, Unterrichtsbeobachtungen oder einer formativen Evaluation ermittelten Ergebnisse, dass die Förderung auf der gegenwärtigen Stufe nicht ausreicht, erfolgt zusätzlich eine intensivere Förderung auf der nächst höheren Stufe (Abbildung 1).

Förderstufe 3
präventive
evidenzbasierte
Einzelfallhilfe

Förderstufe 2
fokussierte
evidenzbasierte
Intervention

Förderstufe 1
evidenzbasiert
Unterricht



Schüleranteil	Erfolgserwartung
~ 5 %	~ 3 %
~ 20 %	~ 15 %
100 %	~ 80 %

Abbildung 1: Konzeption der Förderstufen, Schüleranteil und Erfolgserwartung¹

¹ NATIONAL CENTER ON RESPONSE TO INTERVENTION: Essential Components of RTI – A Closer Look at Response-to-Intervention. Washington, DC 2010

Im Mittelpunkt des RTI-Modells steht die diagnostische Erfassung der Lernleistungen, um Kindern evaluierte Förderprogramme und individuelle Unterstützungsangebote zeitnah anbieten zu

können. Für die Arbeit im Projekt „Schule und Lerntherapie“ wurde das RTI Modell mit der Analyse und Einbeziehung des Lernumfeldes (Wirkungsgefüge) ergänzt.

Das Wirkungsgefüge des Lernens

Das von Helga Breuninger und Dieter Betz entwickelte und von Helga Breuninger mehrfach optimierte „Wirkungs-

gefüge des Lernens“ betrachtet das Lernen als systemischen Prozess.

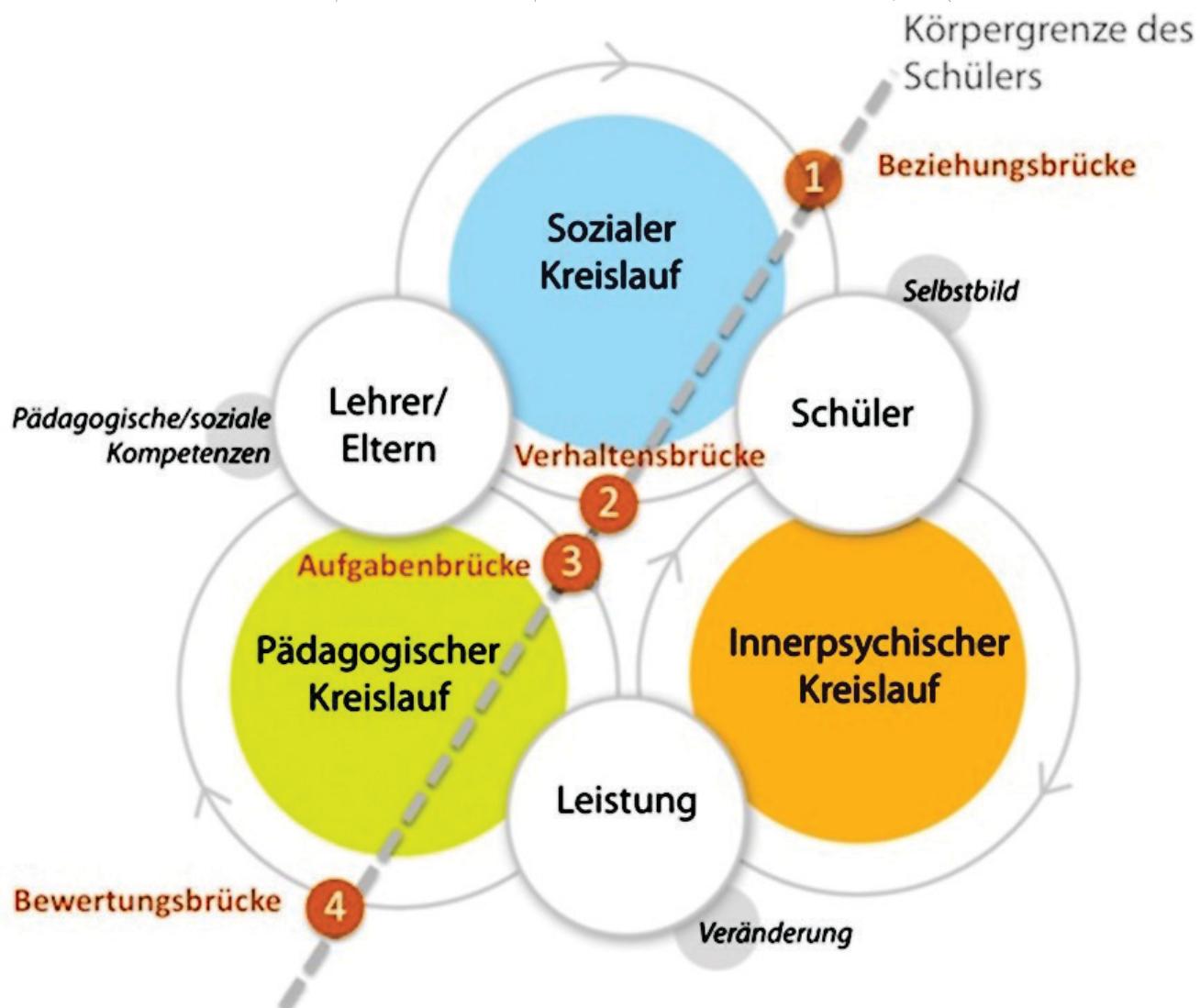


Abbildung 2: Wirkungsgefüge des Lernens (Strukturmodell) nach Helga Breuninger²

² Betz/Breuninger: Teufelskreis Lernstörungen, 1996, (Weiterentwicklung 2012)

Die Abbildung 2 zeigt die komplexen Zusammenhänge und Einflussfaktoren, die den Lernprozess beeinflussen. Mit Hilfe des Wirkungsgefüges kann der aktuelle Entwicklungsstand eines Kindes individuell unter Beachtung aller Bedingungsfaktoren erfasst werden. Störungen und Ressourcen werden gleichermaßen gewichtet, um passende Lern- und Entwicklungsangebote zu entwickeln. Wichtig: Diese Angebote beziehen sich nicht nur auf Defizite im Lernprozess, sondern auch auf die Förderung besonderer Stärken und Begabungen.

Im Wirkungsgefüge wird die Lernleistung in engem Zusammenhang mit Be-

gleitfaktoren gesehen, die den Lernprozess beeinflussen und stören können. Deshalb stehen die individuelle Förderung der Kinder und die Professionalisierung aller am Lernprozess Beteiligten im Mittelpunkt der Überlegungen. **Die in diesem Projekt analysierten Fallbeispiele zeigen, dass alle drei Kreisläufe - der soziale Kreislauf, der innerpsychische Kreislauf und der pädagogische Kreislauf - über die Qualität der aktuellen Lernleistungen entscheiden.**

Deshalb müssen die aus der Analyse aller drei Kreisläufe gewonnenen Erkenntnisse als Grundlage in die Förderung einfließen.

Chancen des Kompetenzteams

Die praktische Umsetzung des Projekts „Lerntherapie und Schule“ erfolgte auf zwei Ebenen, der Einzelförderung und der Zusammenarbeit aller am Lernprozess beteiligten Personen im Kompetenzteam. Wenn Kinder mit dem normalen Lernangebot in Rückstand geraten, bieten ihnen die Lehrer differenzierte Lernangebote an. Diese basieren auf der Grundlage von Beobachtungen des Lernverhaltens der Kinder und auf Erkenntnissen aus Screenig-Verfahren zur Analyse der Lernleistungen. In vielen Fällen führt das bereits zum Erfolg, der sich durch altersentsprechende Lernergebnisse zeigt.

Bleibt dieser o.a. Erfolg aus, steigt der Leidensdruck von Kindern, Eltern und Lehrern, was meistens eine weitere Verschlechterung der Lernleistungen zur Folge hat. Die Kinder entwickeln sichtbar mehr Ängste und Unsicherheiten, das Misserfolgserwarten nimmt zu, das Selbstwirksamkeitserleben sinkt, und an

vielen weiteren Verhaltensweisen werden Auffälligkeiten sichtbar. Die Lehrer und Eltern machen sich große Sorgen um diese Kinder. Im Unterricht werden von den Lehrern binnendifferenzierte Lernangebote unterbreitet.

Liegt eine Lernstörung mit einem komplexen Ursachenfeld vor, bleibt trotz dieser Angebote der Lernerfolg aus. Im Projekt „Lerntherapie und Schule“ konnten die Lehrpersonen für die individuelle Lernförderung einen Lerntherapeuten anfordern, der über fachspezifische Kenntnisse zur Diagnose und Förderung von Lernstörungen verfügt und einmal in der Woche mit dem Kind im Einzelsetting arbeitet. Alle Erkenntnisse und Fördermaßnahmen werden zwischen den unterrichtenden Lehrern und der Lerntherapeutin unter Einbeziehung des Elternhauses entwickelt und abgestimmt. In die sich ergebenden Veränderungsprozesse sind alle Beteiligten eingebunden. Das Kind hat bei dieser

Vorgehensweise sehr gute Chancen, seine Selbstwirksamkeit zu erfahren und zu stärken. Die am Lernprozess beteiligten Personen bilden das Kompetenzteam: Die unterrichtenden Lehrer, Sonderpädagogen, der

„Im Ergebnis entsteht ein Win-Win-System.“

Klassenlehrer, der Lerntherapeut, im Bedarfsfall der Ergotherapeut und last not least eine Moderatorin, die die Kompetenzteamtreffen moderiert und für das notwendige Hintergrundwissen sorgt. Das Team trifft sich alle sechs Wochen mit dem Ziel, die Fördermaßnahmen für das Kind abzustimmen, denn die Inhalte der Teamsitzungen werden durch die aktuelle Lernentwicklung des zu fördernden Kindes bestimmt.

Gleichzeitig werden fachdidaktische, lernpsychologische und supervisorische Inhalte auf die aktuellen Bedürfnisse der Lehrer abgestimmt. Darüber hinaus erweitert dieser Informationsaustausch ständig das

Wissen und die Handlungskompetenz der einzelnen Teammitglieder, die mit den gewonnenen neuen Erkenntnissen positiven Einfluss auf den Lernprozess der gesamten Lerngruppe ausüben. Im Ergebnis entsteht ein Win-Win-System, in dem nicht nur die Kinder von der Entwicklung profitieren, sondern auch die Pädagogen eine starke Entlastung durch lösungsorientiertes Arbeiten erleben.

Erkenntnisse aus dem Projekt Lerntherapie und Schule

Zur Überprüfung wurden standardisierte Interviews durchgeführt, die nach der Auswertung folgende Ergebnisse zeigen: Die Evaluation kann die Erfolge der lerntherapeutischen Einzelfallhilfe für die Kinder belegen. Erfolge können sowohl im Leistungs- wie im Persönlichkeitsbereich der Kinder nachgewiesen werden. Als besonders unterstützend wurde die enge Verbindung von Lerntherapie und schulischem Lernen herausgearbeitet. Die Erfolge der Lerntherapie konnten im Unterricht verstärkt werden. Lerntherapeut und Lehrer arbeiten für das Kind sichtbar zusammen, freuen sich gemeinsam über die Fortschritte und ziehen an einem Strang. Das wirkt sich auch positiv auf die Zusammenarbeit mit den Eltern aus. Regelmäßige Elterngespräche zur Zielklärung und Verlaufsdokumentation gehören zur lernthera-

peutischen Förderung. Da diese in Kooperation mit der Schule erfolgt, wird auch die Beziehung Eltern-Schule positiv beeinflusst. Die Rückmeldungen der Lehrer heben hervor, dass die Lerntherapie für die ausgewählten Kinder ohne Alternative gewesen ist. Es wurde deutlich, dass die verursachenden Faktoren für das Scheitern des Lernprozesses so komplex waren, dass eine Diagnostik und Förderung im Klassenunterricht sicher nicht ausgereicht hätte.

Die angegliederten alltagsrelevanten, konkreten und handlungsorientierten Fortbildungen, Coachings- und Beratungsangebote durch fachkompetente Ansprechpartner wurden von den Lehrern als Hilfe und Unterstützung für die eigene Arbeit angenommen und als Entlastung angesehen. Es wurde ermöglicht, dass Fragestellungen und Lösungs-

ansätze zu kritischen Situationen im Unterricht auch mit anderen Schülern und Schülerinnen aus multiprofessionellen Perspektiven betrachtet und diskutiert werden. Die Lehrer gaben an, im Umgang mit den ausgewählten Lerntherapiekindern mehr Sicherheit und Gelassenheit gewonnen zu haben, die sich auch auf die Arbeit mit den anderen Kindern übertrug. So profitieren vom Kompetenzerwerb der Lehrer auch andere Schüler und Schülerinnen. Da die Lehrer die Auswahl der Lerntherapiekindern selbst treffen, entscheiden sie über die Auswahlkriterien problemorientiert. In den begleitenden Teamsitzungen können sie alle Fragen stellen, auf die sie als Einzelpersonen keine Antworten finden. Damit sind sie von Beginn an am Lösungsfindungs- sowie Fortbildungsprozess beteiligt. Den Erfolg dieser Vorgehensweise sehen die Lehrer im interdisziplinären Austausch, in dem gemeinsam Lösungen zu Problemen mit schwierigen Kindern und Situationen im Schulalltag gefunden werden. Hervorzuheben ist die Unterstützung von kompetenten Fachleuten und Beratern außerhalb des Systems. Nicht unterschätzt werden darf das Gefühl der Ent-

lastung der Lehrer, das zur Stabilisierung ihrer Professionalität und zur Lehrergesundheit beiträgt. Die Entlastung und Unterstützung beruht nicht ausschließlich auf einem Wissenserwerb, sondern auf Haltungsänderungen, die dem lerntherapeutischen Prinzip zugrunde liegen. Diese können am besten unter einer angeleiteten Reflexion von den Lehrern selbst entdeckt und übernommen werden. Damit wird der Coaching-Bedarf in Ergänzung zu herkömmlichen Fortbildungen deutlich. Ein wichtiges Ergebnis: Die Lehrer betrachten sich als Experten für das schulische Lernen und möchten die Kompetenzen ihrer Profession in die interdisziplinäre Lösungsfindung auf Augenhöhe einbringen.

Das Wirkungsgefüge des Lernens von Betz/Breuniger erwies sich im Projekt als grundlegendes konstruktives Instrument, mit dem Situationen analysiert und Handlungsmuster zur Veränderung und Neugestaltung entwickelt werden können. Lehrkräfte und Berater sollten daher nicht aus dem gleichen System kommen bzw. am System beteiligt sein. Damit wird der Perspektivwechsel möglich und bewusst genutzt.

Empfehlungen zur Umsetzung der Ergebnisse

Lerntherapie – meint ein professionelles individuelles Förderangebot – ist für Kinder und Jugendliche mit Lernstörungen ein unerlässliches Hilfsangebot. Damit alle Kinder gleiche Chancen auf Unterstützung erhalten, muss Lerntherapie zum Standardangebot der Schule werden. Kooperation mit außerschulisch tätigen Lerntherapeuten ist denkbar, wenn

die Integration der Lerntherapie in den interdisziplinären Austausch in den Schulen gewährleistet ist.

Das Projekt zeigt, dass die Lehrer, aber auch alle Schüler vom lerntherapeutischen Kompetenzerwerb profitieren, weil die Lehrer durch Veränderungen in ihren Haltungen und Erweiterung ihrer Handlungsmuster in der Lage sind,

Problemsituationen zu entdramatisieren. Durch das Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder werden Lehrer geduldiger, erkennen auch kleine Fortschritte der Kinder, messen diese an individuellen Maßstäben und beziehen den Klassenvergleich erst nachrangig ein. Dies unterstützt die Entwicklung von der leistungs- zur lernorientierten Schule, eine Voraussetzung für inklusive Schulen. Entsprechend sollten Fortbildungen und Coachings angeboten werden, die so gestaltet sind, dass sie von

den Lehrern angenommen werden können, bei denen kritische Situationen aus dem Schulalltag als Kommunikationsanlass für das Gespräch mit den Lehrern auf Augenhöhe genutzt wird. Rahmen und Setting müssen so gestaltet sein, dass Lehrer offen ihre Fragen stellen können, die ggf. auch Fehler aufzeigen. Die Fortbildungen müssen zu festen Zeiten in den Schulalltag integriert werden, ohne dass die Unterrichtsversorgung leidet.

Entwicklung zur inklusiven Schule

Für die Entwicklung von inklusiven Schulen ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit und Diskussion unabdingbar sowohl unter den Lehrkräften, allen pädagogischen Mitarbeitern einer Schule und allen am Lehr-Lern-Kontext Beteiligten außerhalb der Schule. Für entsprechende Teamtreffen muss geprüft werden, in welcher Form und Frequenz, mit welchen Aufgaben und Rahmenbedingungen diese stattfinden können, damit sie nicht als Be-, sondern als Entlastung betrachtet werden. Sie können genutzt werden für:

- die Unterrichtsplanung einer Woche,
- den multiprofessionellen fachlichen Austausch zu Fragestellungen einzelner Schüler (kollegiale Teamberatung mit Fallbesprechungen),
- längerfristige Zielplanungen.

Ergänzt werden sollten die internen Teamtreffen durch einen regelmäßigen Blick von außen. Zum Beispiel kann

in Coachings die Reflexion über die eigene Arbeit und die vielschichtigen Beziehungsebenen im System Schule angeregt, Entwicklungen aufgezeigt, Fortbildungs- oder weiterer Unterstützungsbedarf herausgearbeitet und benannt werden. Eine entsprechende Grundhaltung kann als pädagogische Basiskompetenz betrachtet werden, durch die individualisiertes Lernen ermöglicht wird und die vielgestaltige Fähigkeiten, Potentiale und Talente unterschiedlicher Schüler hilft zu entfalten.

Schulen schaffen, die allen Kindern und Jugendlichen gelingende Lernbiografien ermöglichen, das ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Denn darum geht es: Wie verhindern wir zu einem möglichst frühen Zeitpunkt ein Scheitern von Lernkarrieren, damit nicht später die Folgen des Scheiterns durch sehr kostenaufwendige Eingliederungshilfen eingedämmt werden müssen?

Dank

Wir möchten uns bei allen beteiligten Lehrern und Lehrerinnen und Schulleitungen bedanken, für ihre Unterstützung, ihre Offenheit, ihre Zeit und ihre Neugier. Wir haben Lehrpersonal kennen lernen dürfen, das sich unendlich für ihre Kinder engagiert und sich um sie sorgt, dem die Kinder am Herzen

liegen und das sich dafür einsetzt, dass kein Kind verloren gehen darf. Dafür engagieren sie sich, fordern aber auch entsprechende Rahmenbedingungen und Ressourcen, um ihren Beruf erfolgreich ausüben und sich wohlfühlen zu können.

Literaturliste: Lerntherapie und Schule

Betz, D. & Breuninger, H. (1982) Teufelskreis Lernstörungen: theoretische Grundlagen und Standardprogramm. München Urban & Schwarzenberg, 3. Auflage 1988, Weinheim: Beltz

Matthes, G. (2009) Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Stuttgart: Kohlhammer

Salzberg-Ludwig, K. & Matthes, G. (Hrsg.) (2011) Lernförderung im Team. Berlin: Cornelsen-Verlag

Prengel, A. (2013) Pädagogische Beziehung zwischen Anerkennung und Verletzung. Stuttgart: Budrich

Schely, V. & Schley, W. (2010) Handbuch Kollegiales Teamcoaching: Systemische Beratung in Aktion. Innsbruck: Studien-Verlag

„Sprachliches Denken“ und seine Bedeutung beim mathematischen Lernen

In dem folgenden Artikel möchte ich die Bedeutung des Sprechens als einer Funktion des Denkens beim Erlernen des Rechnens herausarbeiten. Dabei beziehe ich mich auf das Konzept Lev Vygotskij's¹ zum Verhältnis von Sprache und der Entwicklung des begrifflichen Denkens. Seinen Begriff des „sprachlichen Denkens“ nutze ich im Folgenden. Als leitende Idee meiner Zeilen begreife ich die vorantreibende Funktion bei der Entwicklung des mathematischen Denkens, die der sprachlichen Reflexion

über mathematische Zusammenhänge – ich nenne dies das mathematische Sprechen – zukommt. Dabei möchte ich voranstellen, dass ich das Sprechen nicht nur auf lautliches Sprechen beziehe. Der Austausch von Gedanken ist an kein spezifisches Medium gebunden. Kommunikation ist auch in Gesten (als Gebärdensprache), über Mimik (als Lippenlesen), mit Ikonen und Zeichen als ikonische Sprache oder als Schriftsprache möglich.

Das Sprechen als Austausch und als Funktion des Denkens

Die ursprüngliche Funktion von Sprache liegt im Austausch über Erlebtes, über Befindlichkeiten, über Erwartungen und unsere Gedanken, kurz über alles, was uns bewegt und beschäftigt. Beim Sprechen wird dabei nicht nur etwas mitgeteilt, sondern das Sprechen hat zugleich eine analysierende Funktion. Beim Berichten über das Erlebte ordnen und gliedern wir dieses, damit es zu einer einerseits erzählbaren und andererseits nachvollziehbaren Abfolge von Gedanken wird. Indem wir etwas mitteilen, setzen wir uns mit den Inhalten, über die wir berichten, auseinander. Jeder kennt Situationen, in denen ihm beim Erklären einer Sache diese erst verständlich wird. Das Beschreiben ist dabei eine gedankliche Tätigkeit, bei der differenziert, kategori-

siert, geordnet und strukturiert wird. Sprache hat mithin Funktionen, wie wir sie vom Denken kennen. Vygotskij (2002, 51) beschreibt dies so: „Um einen anderen Menschen irgendein Gefühl oder einen Bewusstseinsinhalt mitzuteilen, gibt es keinen anderen Weg, als diesen Inhalt einer bestimmten Klasse oder Gruppe von Erscheinungen zuzuordnen, und dies erfordert, wie wir wissen, unbedingt eine Verallgemeinerung.“ Indem wir sprechen, abstrahieren wir von der konkreten Situation. Daraus entwickeln wir gedankliche Konzepte, mit denen wir Begriffe bilden können. Mit diesen Begriffen können wir dann unabhängig von der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung gedanklich operieren.



Dr. Jörg Kwapis
Leiter des Zentrums zur Therapie der Rechenschwäche Potsdam

Kontakt unter:
joerg.kwapis@ztr-rechenschwaechen.de

¹ L. S. Vygotskij, ein sowjetischer Psychologe, veröffentlichte 1934 ein Standardwerk zum Zusammenhang von Sprache und Denken: Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen, Herausgegeben und übersetzt von J. Lompscher, Beltz 2002.

Damit verfügen wir auch über Kategorien, um wirkliche Situationen zu interpretieren und Handlungen zu planen. Mit unserem begrifflichen Denken können wir so auf das konkret Erlebte zurückwirken. Unsere Wahrnehmungen der Wirklichkeit werden durch unsere Begriffe davon geprägt. Sprache fungiert als Vermittler zwischen der sinnlich erfahreneren Wirklichkeit und ihrer begrifflichen Abstraktion.

Das Sprechen kann dabei als eine Tätigkeit des Bewusstmachens und Bewusstwerdens von Zusammenhängen begriffen werden. In dieser Tätigkeit überschneiden sich die Funktionen des Denkens und Sprechens. Vygotskij bezeichnet dies als „sprachliches Denken“.

„Sprachliches Denken“ beim mathematischen Lernen

Wenn wir etwas benennen können, können wir unsere Wahrnehmung auf die benennbaren und damit schon vorab bestimmten Aspekte der Wirklichkeit richten. Mit den benennbaren Merkmalen können wir gedanklich operieren. Schauen wir uns dies am Beispiel der Anzahleigenschaft von Mengen an:

Wir können den Fokus unserer Wahrnehmung auf die Anzahleigenschaft von Mengen richten und alle anderen Eigenschaften wie Farbe, Form, Funktion außer Acht lassen. Darüber lassen sich Gruppen von Mengen mit der gleichen Eigenschaft bilden: Das sind drei Würfel, das sind drei Finger, das sind drei Kekse. Wir können im nächsten Schritt das gruppenbildende Merkmal herausheben: In allen Mengen sind drei Elemente. Mit dem Herausarbeiten der Wortbedeutung „drei“ aus dem situativen Zusammenhang der jeweiligen Anzahl wird „drei“ zur Kategorie, die von der konkreten Situation losgelöst ist. Mit dem Wort drei und dessen Bedeutung

können wir nunmehr gedanklich operieren. Wir können den Begriff nutzen um Situationen in ihrer Konstanz, ihrer Veränderung und ihren Unterschieden zu verstehen: Es lassen sich noch andere Mengen finden, die drei Elemente enthalten. Es gibt aber auch Mengen, die nicht drei Elemente enthalten. Alle Anzahlen können zu drei werden, wenn Elemente hinzugefügt oder weggenommen werden. Indem wir Anzahlsituationen, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschreiben lernen, lenken wir nicht nur den Fokus auf die numerischen Eigenschaften von Mengen, sondern wir unterstützen das Entwickeln gedanklicher Kategorien, die von der konkreten Situation abstrahieren und die zum kardinalen Zahlbegriff führen. Im Beschreiben des Konkreten kann dieses geordnet werden; es kann differenziert und klassifiziert werden. Dabei finden zugleich mehrere Prozesse statt: Es werden subjektive gedankliche Kategorien zum Einordnen des Erlebten entwickelt. („Drei“ kann als Eigenschaftsbezeichnung einer spezifischen Situation verstanden werden.) Vorliegende und insofern „objektive“ Kategorien werden auf ihre Tauglichkeit getestet. („Drei“ kann für Kinder, Kekse, Katzen und noch

Wenn wir etwas benennen können, können wir unsere Wahrnehmung auf die benennbaren und damit schon vorab bestimmten Aspekte der Wirklichkeit richten.

mehr verwendet werden.) Mit dem Beschreiben des Situativen wird dieses hinsichtlich seiner Bedeutung reflektiert und kategorial eingeordnet. Das „sprachliche

Denken“ in der Mathematik beginnt mit diesen basalen Prozessen des Ein- und Zuordnens von Situationen zu Wortbedeutungen.

Mathematisch sprechen

Der Weg zur mathematischen Begriffsbildung verläuft als ein Prozess des Bewusstwerdens von Zusammenhängen in einem Denksystem logisch aufeinander bezogener und widerspruchsfreier Inhalte, in dem sich eine eigene Sprache und eine eigene Zeichensymbolik entwickelt haben. Mathematischer Austausch findet in seiner kürzesten Form mit Hilfe spezifischer Schriftzeichen statt. Um dieser Sprache zu folgen, um die Systematik ihrer Begriffe zu verstehen, muss die mathematische Systematik, ihre aufeinander aufbauenden und aufeinander bezogenen Gedanken verstanden werden. Mathematisch denken lernen erfordert einen Gedanken, eine Schlussfolgerung, ein Ergebnis begründen zu können. Nicht allein das „Wie bin ich dahin gekommen?“, sondern weiter auch das „Warum kann dies nur so und nicht anders sein?“ ist der Nachweis dafür, dass der Zusammenhang verstanden ist. Das Benennen, Beschreiben und Ableiten von Zusammenhängen, das Begründen des Richtigen wie das Abgrenzen des Falschen sind in diesem Lernprozess die sprachgebundenen Mittel des Denkens. In seiner Beschreibung wird das Wahrgenommene analysiert, differenziert und geordnet. Im Sprechen über das Geschehene werden dessen Bedeutungen bewusst. Übertragen auf das Erlernen des Rechnens bedeutet dies, die Lösung einer Rechenaufgabe nicht nur hervorzu bringen, sondern diese im Rahmen der kardinalen Zahlenlogik auch richtig begründen zu können. Die Aufgabe $6 - 5$ ist demzufolge

und meiner Auffassung nach noch nicht zufriedenstellend gelöst, wenn die Antwort „eins“ gegeben wird. Entscheidend sind die Einsichten, die die Antwort begründen. Liegt ein gedanklicher Zugriff auf die kardinallogischen Inhalte der Symbole 6 und 5 sowie ihres quantitativen Zusammenhangs vor? Wird sechs als Zusammenfassung von sechs Einern; fünf als Zusammenfassung von fünf Einern begriffen? Wird sechs damit als eins mehr als fünf; fünf als eins weniger als sechs gedacht? Werden sechs und fünf in Bezug zueinander gedacht: sechs als bildbar aus fünf und eins sowie als zerlegbar in fünf und eins; fünf als Teilmenge von sechs? Die abstrakt-quantitativen Bedeutungen von Zahlen werden erst dann zu einem Begriff, dem kardinalen Zahlbegriff, wenn die Zahlbedeutungen in ihren vielfältigen quantitativen Beziehungen zueinander verstanden sind. Die Zahl sechs ist nicht verstanden, wenn sie nur als sechs Einer begriffen wird, sondern erst wenn sie als eins mehr als fünf, zwei mehr als vier, aber auch eins weniger als sieben usw. verstanden wird. Sich der kardinalen Zahlbedeutungen bewusst zu sein, bedeutet, die Querverbindungen und Strukturen so gut zu kennen, dass der quantitative Inhalt einer Zahl mit anderen Zahlen beschrieben werden kann: $6 = 5 + 1 = 7 - 1$. Wer gut mathematisch spricht, weiß um unzählige Varianten, mit denen sich der Wert einer Zahl beschreiben lässt.

Die mathematische Sprache ist eine extrem reduzierte Sprache, die jedem Zeichen eine exakte definierte Bedeutung zuweist.

Mathematisches Lernen durch „sprachliches Denken“

Das „sprachliche Denken“ unterstützt den Prozess, sich der mathematischen Inhalte und Strukturen bewusst zu werden. Dabei führt die Besonderheit des Gegenstandes zu einer spezifischen Sprache. Mathematisches Denken ist ein schlussfolgerndes Denken in einem widerspruchsfreien System gesetzter Begriffe und darauf aufbauender Gedanken. Die mathematische Sprache bildet diese strenge Logik ab. Sie ist eine extrem reduzierte Sprache, die jedem Zeichen eine exakt definierte Bedeutung zuweist. Damit unterscheidet sie sich erheblich von der Alltagssprache. Im Alltag dient Sprache zur Regelung des Umgangs miteinander. Begriffe werden meist beiläufig verwendet. In dem Moment, in dem diese Beiläufigkeit aufgehoben wird, in dem wir Sprache benutzen um Situationen unter bestimmten Fragestellungen zu analysieren und Antworten zu generieren, beginnt wissenschaftliches Denken. Mathematisches Sprechen über numerische (oder geometrische) Eigenschaften ist also vom ersten Wort an ein „sprachliches Denken“, das den Regeln wissenschaftlichen Denkens folgt. Sprechen und denken überschneiden sich im „sprachlichen Denken“. Das Sprechen ist ein hervorragendes Werkzeug, um das Denken zu lenken, zu unterstützen

und anzuregen. Das Sprechen ermöglicht uns Erlebtes zu strukturieren, dieses in seiner Komplexität zu ordnen und zu linearisieren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu beschreiben, Argumente und Zusammenhänge zu formulieren, Ableitungen zu begründen, Beweise zu führen und gedankliche Operationen wie konkrete Handlungen zu planen. Mit der Sprache verfügt das Denken über ein vorzügliches Werkzeug zur Abstraktion. Zum Erarbeiten der abstrakten Inhalte der Mathematik sollten wir auf dieses Werkzeug nicht nur nicht verzichten, sondern wir müssen es besonders umfassend nutzen. Schülerinnen und Schüler sollten von der ersten Mathematikstunde an das mathematische Sprechen erlernen. Dabei geht es nicht um das auswendige Aufsagen von Merksätzen und Definitionen, sondern es geht darum, das Beobachtete mathematisch zu interpretieren, die eigenen Überlegungen, vermutete Zusammenhänge möglichst genau zu beschreiben und dabei das eigene Lexikon der Fachbegriffe zu erweitern. Beim Erklären denkt man laut. Das Sprechen ist immer „sprachliches Denken“. Das mathematische Sprechen treibt das mathematische Denken voran.

Konzeptionelle Veränderungen der schulpraktischen Studien im Rahmen des IEP

Status quo der Umsetzung und Ausblick

Seit dem Wintersemester 2013/14 wurden an der Universität Potsdam neue Studiengänge eingeführt, die auch den Anforderungen an eine inklusive Schule gerecht werden sollen. So wird erstmals ein ausschließlich auf die Primarstufe spezialisierter Studiengang angeboten, der mit zwei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen studiert werden kann: zum einen *Grundschulbildung* und zum anderen *Inklusionspädagogik*.

Für die erste Phase der Lehrerbildung im Rahmen des Eingangspraktikums bedeutet dies, eine Verschränkung von wissenschaftlich-theoretischem Studium mit schulpraktischen Bezügen. Das ist nicht wirklich neu, bedeutet aber, dass die Studierenden beider Studienprofile nun ein Hospitationspraktikum mit deutlich erhöhten Präsenzzeiten an den Schulen absolvieren. Sah die alte Studienordnung bisher 30 Zeitstunden vor, sind es jetzt 60 Stunden, die die Studierenden nutzen sollen, um nicht nur am Unterricht, sondern auch an anderen schulischen Veranstaltungen (Konferenzen, Ganztagsbetreuung, Wandertage, Elternabende etc.) teilnehmen zu können. Die neue Konzeption zum Integrierten Eingangspraktikum hat sich inhaltlich den neuen Bedingungen in Studium und Schule angenommen und versucht, den Studierenden eine erste Orientierung über die zukünftigen beruflichen Aufgaben und die damit verbundenen Anforderungen zu ermöglichen.

Im Integrierten Eingangspraktikum (IEP) geht es zunächst – wie bisher auch – um eine Perspektivenerweiterung im Sinne einer Berufsfelderkundung, denn Schule und Unterricht sind den Studierenden zwar vertraut, aber nur aus Schülersicht. In der universitären Vorbereitung auf das Praktikum stehen deshalb zwei wesentliche Aspekte im Mittelpunkt: Die Reflexion des Vorwissens und der Berufswahlmotive sowie die Vorbereitung konzeptionell unterstützter Unterrichtsbeobachtung anhand konkreter Fragestellungen. Durch gezielte Übungen in den Einführungsveranstaltungen zu Beginn des Praktikums soll erreicht werden, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sich gegenseitig über ihre Studien- bzw. Berufswahlmotive austauschen, Prospektionen auf die persönliche Lehrerrolle und ihre Einstellungen sowie Ziele hinsichtlich des Lehrerberufs äußern.

Hospitationen bieten in diesem Kontext einen geschützten Rahmen, noch ohne Handlungsdruck das Anforderungsprofil eines Lehrberufs kennenzulernen und letztlich eine Reflexion in Hinblick auf persönliche Lernbedarfe und der Eignung für den Beruf vorzunehmen. Nicht zuletzt dienen sie der Anwendung und Anreicherung des aus universitären Lernangeboten bezogenen Wissens. So sollen die berufspraktischen Erfahrungen auch eine persönliche Einschätzung des eigenen Könnens ermöglichen, um



Jörn Simon
Universität Potsdam
Allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik

Kontakt unter:
josimon@uni-potsdam.de

die Bereiche der professionellen Kompetenzstruktur zu identifizieren, die im weiteren Studienverlauf noch besondere Förderung bedürfen. Entsprechende Anregungen zur Selbstreflexion sowie eine theoriegeleitete Analyse und Einschätzung der Hospitationserfahrungen sind nach wie vor Gegenstand der universitären Begleitseminare zum IEP.

Während aber bisher die Beobachtung eines Kindes den Schwerpunkt der Hospitationsaufgabe bildete, wird nun die erweiterte Präsenzzeit an der Schule genutzt, um sich ein umfassenderes Bild von Schule und Unterricht machen zu können. Dabei werden sowohl Fragen der Organisation von Schule und ihrer ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote, als auch Beobachtungen lernförderlicher Lehr- und Lernsituationen einschließlich der praktischen Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts und der individuellen Förderung bearbeitet. Aus dem folgenden Themenspektrum können die Studierenden so ihre Aufgabenschwerpunkte für den Praktikumsbericht selbst wählen, die zudem den Schwerpunkt der Konzeption bilden:

- Themenfeld 1: Regeln und Rituale, Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme in einer Lerngruppe oder als Vergleich zwischen Lerngruppen, Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern sowie der Schüler untereinander
- Themenfeld 2: Beschreibung der Aufgaben einer Lehrperson außerhalb des Klassenzimmers, Einschätzung des Belastungserlebens, Kategorisierung des Tätigkeitsspektrums, Analyse und Reflexion der

persönlichen Teilnahme an einer außerunterrichtlichen Veranstaltung

- Themenfeld 3: Reflexion der Beziehungsstruktur Studierender – Schüler und unterschiedlicher Lerngruppen untereinander (z.B. Interpretation von Soziogrammstrukturen)

In der Bearbeitung des 2. Themenfeldes zeigte sich bisher, dass die Studierenden noch große Probleme haben, außerschulische Aktivitäten einer Lehrkraft zu identifizieren und sich darauf einzulassen. Oftmals werden diese Aufgaben sowie der zeitliche Aufwand der Vor- und Nachbereitung stark unterschätzt, was auch in Gesprächen in den Auswertungsveranstaltungen zum IEP zum Ausdruck kommt. Im Reflexionsteil des Praktikumsberichts wird jedoch oftmals deutlich, dass die eingangs persönlich gestellten Fragestellungen, die sich durchaus auch mit Ängsten befassten, positive Beantwortung finden. Des Weiteren setzen sich die Studierenden kritisch mit ihrem eigenen Lehrer(leit)bild auseinander. So ist ihnen durchaus schon bewusst, dass ein Lehrer weder aufgrund seines einschlägigen Wissens als professionell gilt noch aufgrund des schlichten Ausmaßes seiner langjährigen Erfahrung, sondern in erster Linie dann, wenn er einen analytischen Habitus entwickelt hat, also bereit ist, seine Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren, zu evaluieren und ggf. zu verändern und er Verantwortung für die eigene Entwicklung übernimmt und die Bereitschaft zur ständigen Professionalisierung einen integralen Bestandteil seines Selbstverständnisses bildet (vgl. Neuweg, 2004).

Dennoch, und das muss durchaus kritisch bemerkt werden, bringt jeder Studierende schon aufgrund langjähriger Teilnahme an der „sozialen Veranstaltung“ Schule einen großen Fundus an Beobachtungswissen über den Lehrerberuf mit und ist der Auffassung, diesen, anhand der Übervertrautheit mit Schule und Unterricht oder der Inanspruchnahme aus einer Lehrerfamilie zu stammen, ohne Weiteres ausüben zu können. Nur äußerst selten stellen einige wenige Studierende dann aufgrund der wahrgenommenen Schulpraxis erschreckend

fest, dass der Lehrerberuf und im Speziellen der des Grundschullehrers nicht mit ihrer Vorstellung korrespondiert. Da das IEP im ersten Semester absolviert werden soll, kann diese Gelegenheit zur Überprüfung des eigenen Berufswunsches zu einem recht frühen Zeitpunkt geschehen, so dass durchaus andere Studienabschlüsse noch angestrebt werden können – eine Chance, die man nicht ungenutzt lassen sollte. Denn eines gilt immer: „Lehrer werden ist nicht schwer, Lehrer sein dagegen sehr!“

Meine Ausrichtung des Sachunterrichts

Im Wintersemester 2013/14 wurde erstmals im Fach Sachunterricht für das neue Lehramt für die Primarstufe¹ immatrikuliert. Im Folgenden soll über die wichtigsten Veränderungen und Neuerungen informiert werden. Dazu werde ich auf folgende Fragen eingehen:

- Welches Ziel wird mit der neuen Studienordnung verfolgt?
- Was ist das Wesen des Studiengegenstandes Sachunterricht?
- Worin bestehen Ziele und Struktur des Studiums für den Sachunterricht in Potsdam?

Ziel der neuen Studienordnung

Die Veränderungen (Reform) bezogen sich darauf anzuerkennen, dass das Lehramt bzw. die Profession der Lehrkraft nicht in erster Linie durch fachliche, sondern durch pädagogische Anforderungen gekennzeichnet ist. Von daher gelten nun gleiche Ausbildungszeiten sowie eine Gleichwertigkeit der Lehrämter und der studierten Fächer. Damit verbunden kann Sachunterricht (nach 20 Jahren) wieder als Hauptfach, wenn gleich nur als 2. Hauptfach, studiert werden. Das erste Hauptfach muss Deutsch, Mathematik oder Englisch sein.

Die durch das Studium zu erwerbende Lehrbefähigung bezieht sich auf den Sachunterricht (Jahrgangsstufen 1-4) und eines der Fächer Geschichte, Geografie, LER, Politische Bildung, Biologie, Physik und WAT (Jahrgangsstufen 5 und 6). Neu ist, was vor allem pragmatischen ministeriellen Erwägungen entspricht, dass der Sachunterricht mit einem Bezugsfach studiert werden muss.

Als Bezugsfächer gelten die oben genannten natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der Jahrgangsstufen 5 und 6 der 6-jährigen Grundschule in Brandenburg. Damit soll gesichert werden, dass Lehrkräfte im Lehramt für die Primarstufe auch eine zielgerichtete Ausbildung für den Fachunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 erhalten. Die Chance eines solchen Modells besteht in der besseren Lösung der Anschlussproblematik (Übergang vom Sachunterricht zum gefächerten Unterricht in den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächern). Probleme ergeben sich dahingehend, dass kaum zu erwarten ist, dass jede Grundschule über wenigstens eine Lehrkraft verfügt, die für eines der sieben Fächer ausgebildet wurde. Meines Erachtens wäre eine Ausbildung mit den Bezugsfächerkombinationen Natur- bzw. Gesellschaftswissenschaften ein günstigeres Modell gewesen, weil so eine Gleichverteilung der Ausbildung



Prof. Dr. Hartmut Giest
Universität Potsdam
Grundschulpädagogik Sachunterricht

Kontakt unter:
giest@uni-potsdam.de

¹ Dieser Begriff ist etwas verwirrend, handelt es sich doch eigentlich um das Grundschullehramt, welches in Brandenburg die Lehrbefähigung in den Klassenstufen 1 - 6 umfasst. Also nicht nur für die Klassenstufen 1 - 4 der Primarstufe gilt.

für Natur- und Gesellschaftswissenschaften und ein breiteres Ausbildungsprofil hätte erreicht werden können. Beispielsweise bleibt abzuwarten, wie sich die Studierenden auf die Bezugsfächer verteilen, was vor allem für das Fach Physik spannend werden wird.

Ein zunächst vorgeschlagenes Modell, für den Sachunterricht nur im Bachelor und für die Fächer im Master auszubilden, konnte glücklicherweise aus inhaltlichen und praktischen Erwägungen

heraus abgewendet werden. Einerseits können die Fächer nicht alle Ausbildungsinhalte, die beim entsprechenden Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) im Bachelor liegen, im Master vorhalten, andererseits wäre der Sachunterricht aus dem eigentlichen professionsbezogenen Studienteil (Master) und vor allem aus der entsprechenden forschungsbasierten Ausbildung ausgeklammert worden.

Das Fach Sachunterricht

Der Beitrag des Faches Sachunterricht zur Bildung und Erziehung in der Grundschule besteht darin, den Schülerrinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 Fähigkeiten zu vermitteln, sich ihre Lebenswirklichkeit erschließen und aktiv auf sie Einfluss nehmen zu können. Im Mittelpunkt des Faches stehen ausgewählte Phänomene der sozialen und kulturellen sowie natürlichen und technischen Umwelt. In der Auseinandersetzung mit diesen Lerngegenständen eignen sich die Kinder zugleich wesentliche Grundlagen sozial- und naturwissenschaftlicher Fachdisziplinen an, die auch für das weitere schulische Lernen bedeutsam sind.

Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, muss der Sachunterricht einerseits an die in der frühkindlichen Bildung und in der Lebenswirklichkeit der Kinder erworbenen Erfahrungen, Fähigkeiten und (Er-)Kenntnisse anknüpfen und andererseits sichern, dass die im Sachunterricht der Primarstufe erworbenen Kenntnisse, Konzepte und Kompetenzen in einer solchen Qualität vorlie-

gen, dass sie als Ausgangspunkte für das weiterführende Lernen fungieren können. Wenn Sachunterricht zurbildungswirksamen Erschließung der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt beitragen soll, so muss er auf verschiedene natur- und sozialwissenschaftliche Disziplinen Bezug nehmen, in denen jeweils eigenes fachlich fundiertes Wissen und eigene methodisch bewährte Verfahren zur Verfügung gestellt werden. Diese curriculare Herausforderung wird im Sachunterricht durch das Ausweisen von fünf fachlichen Perspektiven angegangen:

- Sozialwissenschaftliche Perspektive (Politik – Wirtschaft – Soziales)
- Naturwissenschaftliche Perspektive (lebende und nicht lebende Natur)
- Geographische Perspektive (Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen)
- Historische Perspektive (Zeit – Wandel)
- Technische Perspektive (Technik – Arbeit)

Die Perspektiven knüpfen an kindliche Erfahrungen an, stiften neue Sichtweisen auf die natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt der Kinder und sind hinreichend trennscharf hinsichtlich der in Fachkulturen entwickelten

Inhalte und Methoden. Damit leisten sie einen konkreten Beitrag zur Fachvorbereitung (hier natur- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer der Jahrgangsstufen 5 und 6).

Ziel und Grundstruktur des Studiums

Ziel des Bachelorstudiums im Fach Sachunterricht ist die Vermittlung von Wissen und Können auf fachlichem und fachdidaktischem Gebiet, wobei in fachlicher Hinsicht die oben genannten 5 Perspektiven durch transdisziplinare

Aspekte (z.B. Gesundheit, Mobilität, Medien u.a.) ergänzt werden. Gleichzeitig werden fachliche und fachdidaktische Grundlagen des Bezugsfaches erworben. Die Struktur des Studiums ist aus der Übersicht 1 zu entnehmen.

Übersicht 1: Studieninhalte und Umfang der zu erwerbenden Leistungspunkte

Bachelorstudium
Pflichtmodule Sachunterricht 24 LP <i>Einführung in den Sachunterricht und seine Didaktik (6 LP)</i> <i>Fachwissenschaftliche Grundlagen des Sachunterrichts (12 LP)</i> <i>Grundlagen der Didaktik des Sachunterrichts (6 LP)</i>
Wahlpflichtmodule eines Bezugsfaches 9 LP <i>Bei <u>Mathematik</u> als weiterem Fach ein Modul aus den Bereichen Biologie, Geographie, Physik oder W-A-T</i> <i>Bei <u>Deutsch</u> als weiterem Fach ein Modul aus den Bereichen Geschichte, L-E-R, Politische Bildung</i>
Masterstudium
Pflichtmodul Sachunterricht 9LP <i>Perspektivenübergreifende Inhalte und Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts</i>
Pflichtmodule des gewählten Bezugsfaches 15 LP

Anmerkung der Redaktion: Die Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Sachunterricht mit einem Bezugsfach- Biologie, Geographie, Geschichte, LER, Physik, Politische Bildung oder

WAT für das Lehramt für die Primarstufe ist abrufbar unter <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2014/ambek-2014-08-362-403.pdf> (Stand: 18.10.2014)

Mehr Medienkompetenz in der Lehramtsausbildung



Digitale Medien sind längst in der Schule angekommen. Sei es in Form von Interaktiven Whiteboards, Laptops und Lernplattformen, die fast standardmäßig zur Ausstattung an vielen Schulen zählen oder ganz einfach in Form der privaten Smartphones, die heute jeder bei sich trägt. Nur: Sind diese Medien auch im Unterricht angekommen? Wie viel digitale Medien braucht ein zeitgemäßer, guter Unterricht heute?

All das sind drängende Fragen für Lehrerinnen und Lehrer. Viele sehen sich auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht nur schlecht vorbereitet und verlangen mehr Qualifizierungsangebote (BITCOM Studie Schule 2.0). Doch nicht erst im Lehrberuf sollte die dafür notwendige Medienkompetenz entwickelt werden. Eine lehramtsspezifischen Medienkompetenz gehört bereits zur Lehramtsausbildung, denn es sind gerade die Lehrerinnen und Lehrer, die an einer wichtigen gesellschaftlichen Schnittstelle stehen. Sie müssen einerseits die mediale Umwelt ihrer Schüler verstehen, um sie in ihrer Mediensozialisation begleiten zu können.

Andererseits ist es wichtig, dass bereits in einem frühen Stadium der Lehramtsausbildung der didaktisch sinnvolle und innovative Einsatz von digitalen Medien im Unterricht thematisiert wird.

Das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam hat die dringend notwendige Aufgabe erkannt und mit dem Projekt „Medienbildung in der LehrerInnenbildung“ einen ersten wichtigen Schritt in die Richtung einer strukturell verankerten Medienkompetenz für Lehrerinnen und Lehrer unternommen. Das Projekt mit einer Laufzeit von einem Jahr wurde durch den Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE) im Verbund mit Mitteln der Universität und des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur des Landes Brandenburg durch erhebliche finanzielle Mittel gefördert. Die Gelder dienten dem Aufbau einer medientechnischen/ digitalen Lerninfrastruktur, begleitet durch umfangreiche Qualifizierungs- und Beratungsangebote für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker.



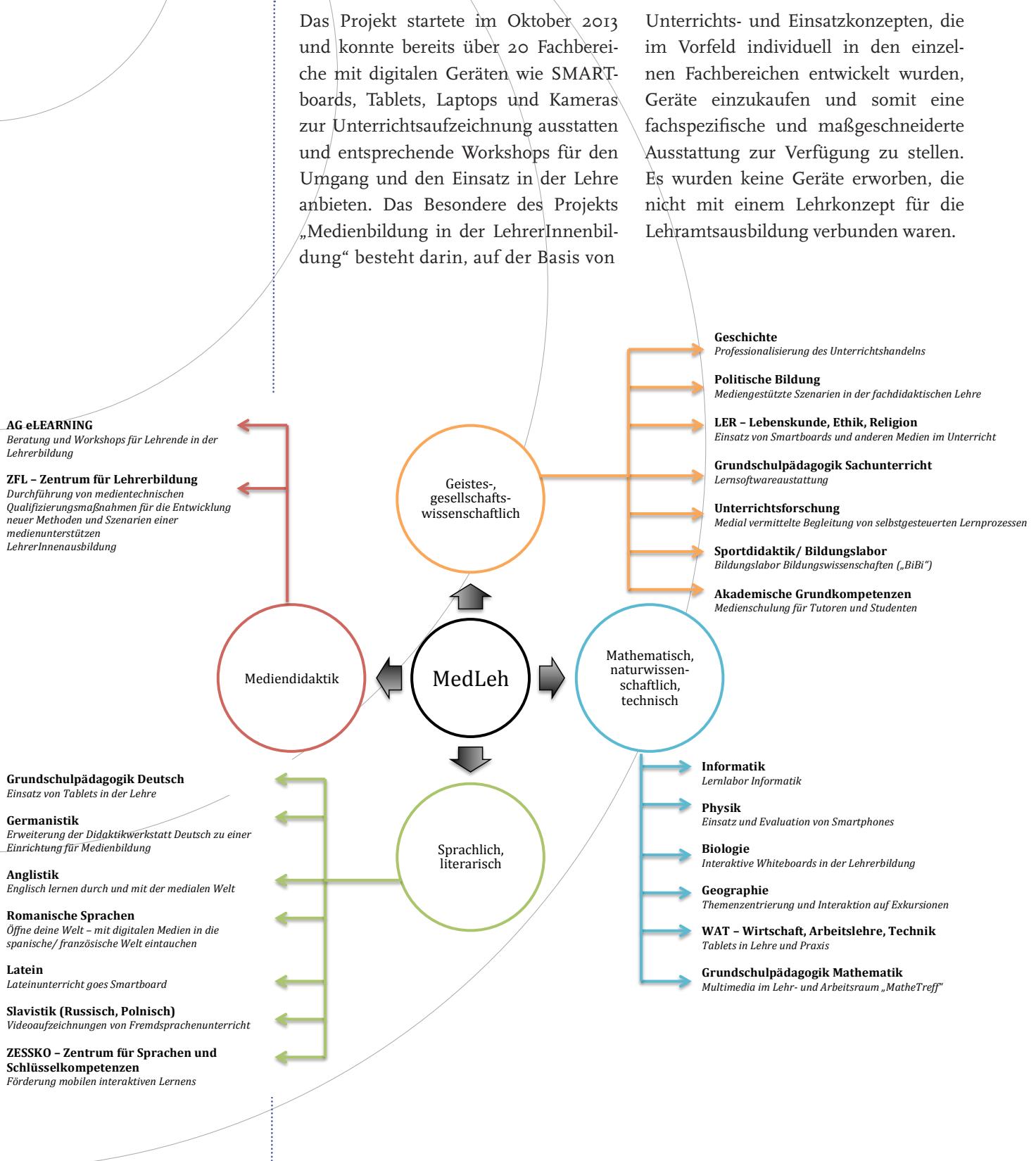
Christian Bleek
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung
und Bildungsforschung

Kontakt unter:
cbleek@uni-potsdam.de



Cornelia Brückner
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung
und Bildungsforschung

Kontakt unter:
cornelia.brueckner@uni-potsdam.de



Besonders hervorzuheben ist, dass sich eine Reihe von Szenarien auch mit dem Thema Inklusion und differenziertes Lehren und Lernen mit Hilfe von digitalen Medien beschäftigen. Im Sinne einer Anerkennung von Diversität in Bildung und Erziehung bedeutet differenzierter Unterricht mehr Flexibilität und passgenaue Lernmittel für heterogene Lerngruppen in Schule und Universität. Digitale Medien helfen diese Ziele zu erreichen. So unterstützen mobile Endgeräte kollaboratives und/oder projektorientiertes Lernen.

Der Unterschiedlichkeit von Lernorten (im Seminar- oder Klassenraum, außerhalb von Unterrichtsräumen oder außerhalb der Universität bzw. Schule) wird durch die Einrichtung übergreifender, vernetzter Lern- und Kommunikationsplattformen Rechnung getragen. Dass sich dadurch auch neue Bildungschancen für Menschen mit körperlichen Einschränkungen ergeben, hat das jüngste

Pilotprojekt „Eine Hochschule für alle“ gezeigt, bei dem neben speziellem Mobiliar auch eine Reihe digitaler Geräte wie Tablet PCs, spezielle Lese- und Druckgeräte angeschafft wurden. Die Studienbedingungen für Studierende mit Behinderung konnten sich dadurch an der Universität wesentlich verbessern. Dass Medienkompetenz kein Thema für einzelne Fachbereiche ist, zeigt sich an der großen Resonanz. Fachbereiche aus allen Fakultäten haben sich mit Konzepten an dem Projekt beteiligt. Nun gilt es die neue medientechnische Infrastruktur in die Lehre dauerhaft zu integrieren. Im Wintersemester 2014/15 werden bereits die ersten Konzepte im Einsatz sein. Aufgabe des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung ist es nun, die Projekte zu begleiten und zu evaluieren. So hält die digitale Gesellschaft langsam Einzug in die Lehramtsausbildung.

Phoniatisches Gutachten

Sprecherziehung für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer hat an der Universität Tradition

Dass Stimme und Sprache das Handwerkszeug eines Lehrers sind, ist allgemein bekannt.

Die erfolgreiche Ausübung des Berufes hängt in starkem Maße von Stimmgesundheit und stimmlicher Leistungsfähigkeit ab. Einer kranken Stimme kann man nicht lange zuhören. Konzentrationsschwierigkeiten, schnelles Abschalten, Unruhe, Disziplinschwierigkeiten, schlechte Lernergebnisse der Schüler sind die Folgen. Kommunikationsstörungen beeinträchtigen somit pädagogische Prozesse!

Durch zahlreiche Untersuchungen wird belegt, dass Lehrerinnen und Lehrer stimmlich stark gefordert sind und ihre Stimme oft überlasten. Jede vierte Lehrkraft musste bereits wegen stimmlicher Probleme den Unterricht ausfallen lassen, jede zehnte mehrfach aus diesem Grund dem Schuldienst fern bleiben, so eine veröffentlichte Studie der Leuphana Universität Lüneburg (<http://bildungsklick.de/a/85781/jeder-vierte-lehrer-hat-probleme-mit-der-stimme>). Schon diese Studie, die auf das Jahr 2006 zurückgeht, kam zu ähnlichen Ergebnissen: 40% der über 5000 Probanden aus 10 Bundesländern waren während ihres Studiums stimmlich auffällig (Lemke, S.: Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation – Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden. In: Sprache – Stimme – Gehör, 2006, S. 24 – 28).

Wie aber werden unsere künftigen Lehrerinnen und Lehrer während des Studiums auf ihren Beruf hinsichtlich der hohen Sprech- und Stimmbelastung vorbereitet?

Die Ausbildung im Fach Sprecherziehung in den Lehrer ausbildenden Einrichtungen ist bundesweit sehr unterschiedlich bezüglich des Inhalts, des Umfangs und deren Verankerung in den Studienordnungen. Ein Phoniatisches Gutachten (intensive Untersuchung des Kehlkopfes, der Stimm- und Sprechqualität durch einen Stimmarzt) als Zulassungsvoraussetzung für den Sprechberuf wird nur von der Leipziger Universität gefordert, von einigen wenigen anderen immerhin als Empfehlung ausgesprochen.

An der Universität Potsdam kann auf eine jahrzehntelange sprecherzieherische Ausbildung zurückblickt werden. Schließt man die Pädagogische Hochschule als Vorgängereinrichtung in seine Betrachtungen ein, reicht sie bis in die 1960iger Jahre zurück. Unabhängig von der Fächerkombination haben alle Lehramtsstudierenden die Pflicht, die Übung Sprecherziehung im Umfang von 1 SWS zu belegen. Der Unterricht erfolgt in Kleingruppen bis zu 12 Teilnehmenden.

Kommunikationsstörungen beeinträchtigen pädagogische Prozesse!



Katharina Paulke
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung
und Bildungsforschung

Kontakt unter:
paulke@uni-potsdam.de

Ein inhaltlicher Schwerpunkt liegt im Bereich Stimme. Die Studierenden werden sensibilisiert für den Klang ihrer eigenen Stimme, sie lernen diese ökonomisch, hörer- und situationbezogen einzusetzen. Einerseits, um der hohen stimmlichen Belastung stand halten zu können, andererseits, um durch den bewussten Einsatz der eigenen Stimme und Vortragsweise die Lernerfolge ihrer Schüler zu erhöhen. Einen weiteren Schwerpunkt bildet das Vermitteln von Kommunikationsstörungen. Bezogen auf das Unterrichten gewinnt das Wissen über Sprech-, Sprach-, Redeflussstörungen und den Mutismus an immer größerer Bedeutung. Die Studierenden müssen Störungsbilder bei ihren Schülern erkennen und in der Lage sein, mit diesen bei Bedarf pädagogisch angemessen umgehen zu können. Nur so ist es möglich, auch trotz der Heterogenität bezogen auf das Sprechen und die Sprache weitgehend identische curriculare Ziele bei den Schülern zu erreichen. Die beiden Diplom-Sprechwissenschaftlerinnen, Katharina Paulke und Katharina Halibrand, arbeiten am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB). Mit viel Engagement und Unterstützung des ZfL gewann das Fach in den letzten Jahren an Stellenwert und Bedeutung. Seit Wintersemester 2011/12 wird das Belegen der Übung Sprecherziehung mit 1 Leistungspunkt honoriert.

In den neuen Studienordnungen ab Wintersemester 13/14 ist die Übung in den Studienbereichen Bildungswissenschaften bzw. Inklusionspädagogik mit 1 SWS und 1-3 LP verankert.

Trotz dieser im Vergleich zu anderen Hochschulen guten Voraussetzungen wünschen sich beide Kolleginnen für die Studierenden wenigstens 2 SWS und die Pflicht, vor Beginn des Sprechberufes ein phoniatrisches Gutachten erbringen zu müssen, wie es bisher (leider) nur für Musikstudierende gefordert wird. Es hätte den großen Vorteil, dass Studienbewerberinnen und -bewerber vor Aufnahme ihres Studiums stimmlich untersucht und beraten werden. Gegebenenfalls kann sich daran eine Stimm- oder Sprechtherapie beim Logopäden anschließen, um funktionelle Stimm- oder Artikulationsstörungen schnell zu beheben. Dennoch kann als Erfolg gewertet werden, dass mit der Lehramts-Studien-Verordnung für das Land Brandenburg vom Juni 2013 jeder Lehramtsstudierende bis zu Beginn seines Masterstudiums ein Phoniatisches Gutachten erstellen lassen muss.

Ein gesundes Stimmerzeugungsorgan ist und bleibt nun mal die beste Voraussetzung für den sprechintensiven Beruf des Lehrers!

Satzung für das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) an der Universität Potsdam

Die Satzung trat am 10. Dezember 2014 gemeinsam mit dem Organisationserlass des Präsidenten zur Einrichtung des ZeLB in Kraft. Ergänzt werden die Satzungsregelungen durch die „Verordnung über das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLBV)“ des MWFK vom 6. November 2014. Diese enthält gemeinsam mit dem neuen Hochschulgesetz vom 28. April 2014 die landesrechtlichen Grund-

lagen für die Errichtung des ZeLB. Im Dezember 2014 haben die Fakultätsräte der vier lehrerbildenden Fakultäten gemäß § 18 Abs. 3 der Satzung die Mitglieder der provisorischen Versammlung bestimmt. Die konstituierende Sitzung der provisorischen Versammlung ist für den 28. Januar 2015 geplant. Im Sommer 2015 wird die erste reguläre Wahl der ZeLB-Versammlung stattfinden.

**Vom 16. Juli 2014,
ausgefertigt am 2. Dezember 2014**

Der Senat der Universität Potsdam hat auf der Grundlage der §§ 5 Abs. 1 S. 2 sowie 64 Abs. 2 Nr. 2 des Brandenburgischen Hochschulgesetzes vom 28. April 2014 (GVBl. I/14 Nr. 18) und des § 8 der Verordnung über das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLBV) vom 06. November 2014 (GVBl. II/14, Nr. 86) in Verbindung mit Art. 14 Abs. 1 Nr. 2 der Grundordnung der Universität Potsdam vom 17. Dezember 2009 (AmBek UP Nr. 4/2010, S. 60), zuletzt geändert durch die Zweite Satzung zur Änderung der Grundordnung vom 21. Mai 2014 (AmBek UP Nr. 9/2014, S. 448), am 16. Juli 2014 folgende Satzung erlassen¹:

Inhalt

- I. Abschnitt: Grundlagen
 - § 1 Rechtsstellung und Aufgaben
 - § 2 Leistungs- und Zielvereinbarung

II. Abschnitt: Mitglieder und Organe

- § 3 Mitglieder
- § 4 Organe und Gremien
- § 5 Direktorin oder Direktor
- § 6 Aufgaben der Direktorin oder des Direktors
- § 7 Geschäftsführung
- § 8 Versammlung – Zuständigkeit und Wahl
- § 9 Studienkommissionen
- § 10 Kooperationsrat

III. Abschnitt: Zusammenarbeit mit den Fakultäten

- § 11 Mitwirkung beim Ordnungserlass
- § 12 Mitwirkung im Berufungsverfahren
- § 13 Forschungskoordination und -förderung
- § 14 Sonstige Ressourcensteuerung
- § 15 Qualitätsentwicklung
- § 16 Berichtspflichten
- § 17 Kooperationen

IV. Abschnitt: Schlussbestimmungen

- § 18 In-Kraft-Treten, Außer-Kraft-Treten, Übergangsbestimmungen

¹ Genehmigt durch das MWFK mit Schreiben vom 24. November 2014.

I. Abschnitt: Grundlagen
§ 1 Rechtsstellung und Aufgaben

(1) Das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität Potsdam ist andere zuständige Stelle gemäß § 71 Abs. 1 S. 3 BbgHG. Es ist eine gemeinsame dezentrale Organisationseinheit der lehrerbildenden Fakultäten mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz und trägt mit den lehrerbildenden Fakultäten die Gesamtverantwortung für die Lehrerbildung und Bildungsforschung an der Universität Potsdam.

(2) Die einzelnen Zuständigkeiten, Aufgaben und Befugnisse ergeben sich aus den Regelungen dieser Satzung. Durch die Grundordnung und andere Satzungen können dem ZeLB im Rahmen des brandenburgischen Hochschul- und Lehrerbildungsrechts (BbgHG, BbgLeBiG sowie die dazu jeweils erlassenen Rechtsverordnungen) weitere Zuständigkeiten, Aufgaben und Befugnisse für die Lehrerbildung und Bildungsforschung übertragen werden. Zu den Aufgaben des ZeLB gehören insbesondere,

- Mitwirkung an der Organisation und Durchführung des lehramtsbezogenen Studiums einschließlich der schulpraktischen Studien
- Forschungskoordination und -förderung
- Weiterbildung
- Mitwirkung in Berufungsverfahren
- Mitwirkung an der Evaluation von Lehre und Forschung und am Akkreditierungsverfahren
- Kooperation mit Schulen und außerschulischen bzw. außeruniversitären Einrichtungen der Lehrerbildung

§ 2 Leistungs- und Zielvereinbarung

Das ZeLB schließt mit dem Präsidium nach Stellungnahme der Versammlung eine Zielvereinbarung über die universitätsweite Entwicklung von lehramtsbezogener Lehre, Studium und Forschung, die vom Präsidium mit denen der Fakultäten inhaltlich verknüpft werden.

II. Abschnitt: Mitglieder und Organe
§ 3 Mitglieder

- (1) Mitglieder des ZeLB sind
- a. das hauptberuflich an ihm tätige akademische Personal,
 - b. das hauptberuflich an ihm tätige weitere Personal,
 - c. die Inhaber lehramtsrelevanter Stellen für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nach Maßgabe einer vom Senat zu beschließenden Anlage zum Struktur- und Entwicklungsplan der Universität,
 - d. die den c) zugeordneten akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern,
 - e. sonstige lehramtsrelevante akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Technik und Verwaltung nach Maßgabe einer vom Senat zu beschließenden Anlage zum Struktur- und Entwicklungsplan der Universität,
 - f. die Studierenden, die in einem lehramtsbezogenen Bachelor- oder Masterstudiengang immatrikuliert sind (ausgenommen Neben- und Gasthörer),
 - g. die Studierenden, die in einem Zertifikatsstudium nach der Befähigungserwerbsverordnung (BEV) immatrikuliert sind (ausgenommen Neben- und Gasthörer),

h. die Direktorin oder der Direktor
Die Mitglieder können auf schriftlichen Antrag ihre Mitgliedschaft ruhen lassen.

(2) Durch Beschluss der Versammlung kann das ZeLB darüber hinaus weitere Mitglieder der Universität Potsdam auf Antrag als Mitglied des ZeLB aufnehmen.

(3) Die sich aus einer Fakultätsmitgliedschaft ergebenden Rechte und Pflichten bleiben durch die Mitgliedschaft im ZeLB unberührt.

§ 4 Organe und Gremien

Organe des ZeLB sind

- a. die Direktorin oder der Direktor (§ 5),
- b. die Versammlung (§ 8),
- c. der Kooperationsrat (§ 10).

§ 5 Direktorin oder Direktor

(1) Die Direktorin oder der Direktor leitet das ZeLB und vertritt es innerhalb der Universität Potsdam. Sie oder er hat innerhalb der Universität Potsdam die Teilnahme- und Mitwirkungsrechte der oder des Beauftragten für Lehrerbildung nach der GrundO. Die Amtszeit beträgt vier Jahre. Die Wiederwahl ist möglich. Die Versammlung bestellt eine stellvertretende Direktorin oder einen stellvertretenden Direktor.

(2) Die Direktorin oder der Direktor und ihre oder seine Stellvertreterin oder Stellvertreter werden auf Vorschlag der Präsidentin oder des Präsidenten von der Versammlung gewählt. Unbeschadet des Absatzes 3 sind nur Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer wählbar, die Mitglied des ZeLB sind (§ 3).

Für die Wahl und die Abwahl gelten die Bestimmungen des BbgHG und der GrundO für die Wahl bzw. Abwahl des Dekans oder der Dekanin durch den Fakultätsrat entsprechend. Das Amt der Direktorin oder des Direktors und des stellvertretenden Direktors oder der stellvertretenden Direktorin ist nicht vereinbar mit dem Amt einer Dekanin, eines Dekans sowie der Präsidentin oder des Präsidenten oder einer Vizepräsidentin oder eines Vizepräsidenten der Universität Potsdam. § 18 Abs. 2 bleibt unberührt.

(3) Das Amt der Direktorin oder des Direktors kann auch hauptberuflich durch hochschulexterne Personen wahrgenommen werden, sofern die stellenwirtschaftlichen Voraussetzungen vorliegen und die Mittel im Haushalt der Universität zur Verfügung stehen. Bestellt werden kann, wer eine abgeschlossene Hochschulausbildung besitzt und aufgrund einer mehrjährigen, verantwortlichen beruflichen Tätigkeit, insbesondere in Wissenschaft, Wirtschaft, Verwaltung oder Rechtspflege, erwarten lässt, dass sie oder er den Aufgaben des Amtes gewachsen ist. Die Amtszeit einer hauptberuflichen Direktorin oder eines hauptberuflichen Direktors beträgt sechs Jahre.

§ 6 Aufgaben der Direktorin oder des Direktors

(1) Die Direktorin oder der Direktor ist für alle Aufgaben des ZeLB zuständig, soweit diese Satzung nichts anderes bestimmt. Sie oder er gibt strategische Impulse für die Lehrerausbildung, die Bildungsforschung sowie die schul- und unterrichtsbezogene Forschung, die Lehrerfort- und

-weiterbildung sowie für die institutionelle Weiterentwicklung an der Universität Potsdam. Sie oder er stellt Konzepte für die Entwicklung des ZeLB auf.

(2) Die Direktorin oder der Direktor ist zuständig für die fakultätsübergreifende Koordinierung und Konzipierung der Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Gemeinsam mit den Dekaninnen und Dekanen der lehrerbildenden Fakultäten ist sie oder er im Rahmen der Aufgaben des ZeLB und nach Maßgabe des III. Abschnitts dieser Satzung insbesondere für die Studien- und Prüfungsorganisation und die Koordinierung von Forschung und Lehre verantwortlich.

(3) Die Direktorin oder der Direktor ist gleichzeitig die oder der Beauftragte der Universität Potsdam für die Lehrerbildung und Mitglied der zentralen Kommission für Studium und Lehre (LSK). Sie oder er berät die Universität in allen die Lehrerbildung betreffenden Angelegenheiten. Soweit Angelegenheiten der Lehrerbildung betroffen sind, ist die Direktorin oder der Direktor rechtzeitig zu informieren, einzuladen und anzuhören. Sie oder er hat insoweit in allen Gremien das Rede- und Antragsrecht.

(4) Die Direktorin oder der Direktor entscheidet über den Einsatz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des ZeLB und ist deren unmittelbarer Vorgesetzter. Sie oder er wirkt darauf hin, dass die Inhaber der vom ZeLB bewirtschafteten Stellen ihre Aufgaben erfüllen können.

(5) Die Direktorin oder der Direktor ist in Bezug auf die Erfüllung der Aufgaben der Präsidentin oder dem Präsidenten zur umfassenden Information, Auskunft und Rechenschaft verpflichtet.

(6) Für die Ermäßigung des Lehrdeputats der Direktorin oder des Direktors gemäß der Lehrverpflichtungsverordnung und ähnliche Ausgleichsmaßnahmen gelten die Bestimmungen für Dekaninnen und Dekane entsprechend.

§ 7 Geschäftsführung

(1) Die Direktorin oder der Direktor wird bei der Wahrnehmung ihrer oder seiner Aufgaben von einer Geschäftsführerin oder einem Geschäftsführer unterstützt. Die Geschäftsführung ist insbesondere zuständig für die organisatorische und administrative Führung des ZeLB, die Koordinierung der Geschäftsabläufe und die Verwaltung der dem ZeLB zugewiesenen Mittel und Stellen. Die Geschäftsführung ist gegenüber der Direktorin oder dem Direktor auskunfts- und rechenschaftspflichtig.

(2) Die Bestellung der Geschäftsführerin oder des Geschäftsführers erfolgt auf Vorschlag der Direktorin oder des Direktors durch die Präsidentin oder den Präsidenten. Die Tätigkeit der Geschäftsführung ist nicht an die Amtszeit der Direktorin oder des Direktors gebunden.

§ 8**Versammlung – Zuständigkeit und Wahl**

- (1) Die Versammlung berät die Direktorin oder den Direktor sowie die Geschäftsführung in allen Fragen der Lehrerbildung und Bildungsforschung. Zudem ist sie zuständig für:
- a. die Mitwirkung gemäß § 11 bei der Entwicklung und dem Erlass von Studien- und Prüfungsordnungen für das lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudium, einschließlich der studienbereichsübergreifenden Ordnungen zur Regelung der schulpraktischen Studien,
 - b. den Erlass von Studien- und Prüfungsordnungen für das Zertifikatsstudium im Sinne der BEV und sonstiger Ordnungen der lehramtsbezogenen Weiterbildung nach Maßgabe von § 11,
 - c. die Mitwirkung gemäß § 9 bei der Einrichtung der Studienkommissionen für das Studium nach a) und b),
 - d. die Mitwirkung an Berufungsverfahren für lehramtsrelevante Stellen für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nach Maßgabe von § 12,
 - e. die Mitwirkung an der Evaluation und Koordination von Lehre und Forschung,
 - f. die Aufsicht über die Direktorin oder den Direktor,
 - g. die Wahl und Abwahl der Direktorin oder des Direktors und ihrer oder seiner Vertretung,
 - h. den Erlass von sonstigen zur Erfüllung der Aufgaben des ZeLB erforderlichen Ordnungen,
 - i. die Stellungnahmen zur Bewährung von Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren soweit das ZeLB an dem Berufungsverfahren mitgewirkt hat (§ 12),

- j. die Stellungnahme zu den Leistungs- und Zielvereinbarungen mit dem Präsidium (§ 2).

Die Direktorin oder der Direktor soll an den Sitzungen der Versammlung teilnehmen. Er oder sie sowie die Geschäftsführung haben in der Versammlung Rede- und Antragsrecht.

(2) Mitglieder der Versammlung sind die Vertreterinnen und Vertreter der Gruppe der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, der akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, der Studierenden und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Technik und Verwaltung im Verhältnis von 7:1:4:1. Wählbar sind nur Mitglieder des ZeLB (§ 3, passives Wahlrecht).

(3) Die Humanwissenschaftliche Fakultät, die Philosophische Fakultät und die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät bilden jeweils einen Wahlkreis zur Wahl von jeweils zwei Mitgliedern aus der Gruppe der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer und einem Mitglied aus der Gruppe der Studierenden. Die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät bildet einen Wahlkreis zur Wahl eines Mitglieds aus der Gruppe der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer und eines Mitglied aus der Gruppe der Studierenden. Darüber hinaus bilden diese vier Fakultäten einen Wahlkreis zur Ermittlung des Mitglieds aus der Gruppe der akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und des Mitglieds aus der Gruppe der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus Technik und Verwaltung.

(4) Der Fakultätsrat der Juristischen Fakultät bestimmt aus seiner Mitte ein Mitglied aus der Gruppe der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer oder der akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, das mit beratender Stimme an den Sitzungen der Versammlung teilnimmt.

(5) Die Versammlung wählt aus ihrer Mitte eine Vorsitzende oder einen Vorsitzenden. Bis zu seiner bzw. ihrer Wahl führt den Vorsitz das lebensälteste Mitglied.

§ 9 Studienkommissionen

(1) Zur Vorbereitung neuer Studienprogramme, zur Überarbeitung und zur Weiterentwicklung vorhandener Studienprogramme im Sinne von § 8 Abs. 1 Buchst. a) und b) richtet die Versammlung Studienkommissionen ein. Diese treten im Hinblick auf die Studienprogramme nach § 8 Abs. 1 Buchst. a) und b) an die Stelle der Studienkommissionen der Fächer und Fakultäten. Für die Besetzung der jeweiligen Kommission liegt das Vorschlagsrecht bei den betroffenen Fakultätsräten. Die Benennung der studentischen Mitglieder erfolgt auf Vorschlag der Studierendenvertreterinnen und -vertreter in den vorschlagenden Fakultätsräten. Aus sachlichen Gründen kann von dem Fakultätsvorschlag abgewichen, insbesondere die Kommission erweitert werden. Zur Erfüllung der Aufgaben der Studienkommissionen werden die Ergebnisse aus Evaluationen von Studium und Lehre berücksichtigt. Der Studienkommission sollen insgesamt mindestens 6 Mitglieder angehören, darunter die Hälfte aus der Gruppe der Hochschullehrerinnen und Hochschul-

lehrer bzw. der akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und zur Hälfte aus der Gruppe der Studierenden. Die Studienkommission hat eine Vorsitzende oder einen Vorsitzenden. Die Amtszeit der Mitglieder beträgt ein Jahr. Wiederbenennung ist möglich.

(2) Der Versammlung stellt bei der Besetzung der Studienkommissionen sicher, dass in der Gruppe der Studierenden überwiegend Lehramtsstudierende vertreten sind. In den Studienkommissionen sind Vertreter oder Vertreterinnen aller an dem jeweiligen Studienprogramm beteiligten Fakultäten als Mitglieder vertreten.

§ 10 Kooperationsrat

(1) Der Kooperationsrat fördert die Zusammenarbeit zwischen der Universität Potsdam und den im Land Brandenburg für die Lehrerbildung zuständigen Behörden durch eine regelmäßige Abstimmung.

(2) Die Mitglieder des Kooperationsrats sind:

- a. die oder der für Lehre und Studium zuständigen Vizepräsidentin oder Vizepräsident der Universität Potsdam,
- b. die Direktorin oder der Direktor des ZeLB,
- c. die Geschäftsführerin oder der Geschäftsführer des ZeLB,
- d. eine Vertreterin oder ein Vertreter der für Schulen zuständigen obersten Landesbehörde,
- e. eine Vertreterin oder ein Vertreter der für Hochschulen zuständigen obersten Landesbehörde und

f. eine Vertreterin oder ein Vertreter der für Lehrerbildung zuständigen Schulbehörde.

(3) Soweit die Mitgliedschaft im Kooperationsrat nicht kraft Amtes besteht, werden die Mitglieder und Stellvertreterinnen und Stellvertreter durch die jeweiligen Behörden für einen von dieser bestimmten Zeitraum gegenüber dem ZeLB benannt.

(4) Der Kooperationsrat wählt aus seiner Mitte eine Vorsitzende oder einen Vorsitzenden. Der Kooperationsrat tagt mindestens einmal jährlich. Er ist zudem auf Verlangen der Direktorin oder des Direktors des ZeLB oder der jeweiligen Vertreterin oder des jeweiligen Vertreters der für Schulen oder Hochschulen zuständigen obersten Landesbehörde einzuberufen.

III. Abschnitt: Zusammenarbeit mit den Fakultäten

§ 11 Mitwirkung beim Ordnungserlass

(1) Die Versammlung erlässt studienbereichsübergreifende Ordnungen zur Regelung der schulpraktischen Studien für das lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudium sowie Studien- und Prüfungsordnungen für das Zertifikatsstudium nach der BEV in eigener Verantwortung anstelle der Fakultäten.

(2) Die Versammlung wirkt an der Entwicklung der Studien- und Prüfungsordnungen für das lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudium mit. Insbesondere werden die Ordnungen durch die Studienkommissionen des ZeLB nach § 9 erarbeitet.

(3) Die Versammlung beschließt verbindliche Richtlinien zur Umsetzung der Rahmenordnung/BAMALA-O, der landesrechtlichen Vorgaben sowie der KMK-Standards für den Erlass von Studien- und Prüfungsordnungen für das lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudium. Im Rahmen des internen Qualitätsmanagements wacht die Versammlung beim Erlass der Studien- und Prüfungsordnungen durch die Fakultäten über die Einhaltung der Richtlinien.

§ 12 Mitwirkung im Berufungsverfahren

Das ZeLB wirkt bei der Besetzung lehramtsrelevanter Stellen für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer im Sinne von § 3 Abs. 1 Buchst. c) mit. Die Direktorin oder der Direktor nimmt am Strategiegespräch zur Besetzung der Stelle teil. Die Versammlung wählt zwei stimmberechtigte Mitglieder aus der Gruppe der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer in die Berufungskommission der Fakultät. Ein Mitglied soll der Fakultät angehören, der die zu besetzende Stelle zugeordnet ist, das andere Mitglied soll das von der Präsidentin oder dem Präsidenten gemäß § 40 Abs. 2 S. 2 BbgHG bestimmte Mitglied sein. Vor dem Abschluss von Zielvereinbarungen mit der oder dem Neuberufenen ist der Direktorin oder dem Direktor Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben.

§ 13 Forschungskoordination und -förderung

Das ZeLB koordiniert und fördert Schwerpunktforschung im Bereich der Bildungsforschung sowie der Schul- und Unterrichtsforschung und verwaltet dafür Drittmittel und sonstige Forschungs-

gelder in eigener Verantwortung. Das ZeLB kann hierzu Zielvereinbarungen, insbesondere im Sinne von § 2 schließen. Die Versammlung kann Richtlinien über die Verwendung und Vergabe von Fördermitteln erlassen.

§ 14 Sonstige Ressourcensteuerung

(1) Sondermittel: Die konzeptionelle Planung für den Einsatz von Sondermitteln für die Lehrerbildung/Bildungsforschung sowie deren Vergabe und Bewirtschaftung erfolgt durch das ZeLB.

(2) Funktionsstellen: Die in der Anlage zum Struktur- und Entwicklungsplan der Universität entsprechend ausgewiesenen lehramtsbezogenen Funktionsstellen werden von den Fakultäten im Einvernehmen mit dem ZeLB bewirtschaftet. Dies betrifft insbesondere deren Tätigkeitbeschreibung, Umwidmungen und Besetzung.

§ 15 Qualitätsentwicklung

(1) Die regelmäßige Evaluation der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge sowie des Zertifikatsstudiums nach der BEV in quantitativer und qualitativer Hinsicht sowie sonstige Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung erfolgen auf der Grundlage der Evaluationsatzung der Universität Potsdam.

(2) Im ZeLB wird eine ständige Arbeitsgruppe Qualitätsentwicklung Lehrerbildung eingerichtet. Ihre Aufgaben sind die Initiierung sowie die Koordinierung der Entwicklung und Anwendung von Verfahren und Instrumenten zur kontinuierlichen und umfassenden Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung an der

Universität Potsdam sowie der Dokumentation der Ergebnisse ihrer Anwendung.

(3) Auf der Grundlage entsprechender Vereinbarungen kann das ZeLB einzelne Aufgaben des Zentrums für Qualitätsentwicklung der Universität Potsdam bei der Qualitätsentwicklung von Studienprogrammen nach § 8 Abs. 1 Buchst. a) und b) übernehmen oder mit diesem entsprechend zusammenwirken.

§ 16 Berichtspflichten

(1) Die Direktorin oder der Direktor berichtet dem Senat und dem Präsidium jährlich über das abgelaufene Studienjahr (Winter- und Sommersemester).

(2) Das ZeLB legt der Präsidentin oder dem Präsidenten alle drei Jahre einen Rechenschaftsbericht vor.

§ 17 Kooperationen

Das ZeLB kooperiert zur Erfüllung seiner Aufgaben auf geeignete Weise mit inner- und außeruniversitären Institutionen. Bei einer Kooperation mit außeruniversitären Institutionen werden die wesentlichen Inhalte der Kooperation durch schriftlichen Vertrag geregelt. Der Vertragsabschluss erfolgt durch die Präsidentin oder den Präsidenten der Universität Potsdam.

IV. Abschnitt: Schlussbestimmungen

§ 18 In-Kraft-Treten, Außer-Kraft-Treten, Übergangsbestimmungen

(1) Diese Satzung tritt am Tag nach der Veröffentlichung in den Amtlichen Be-

kanntmachungen der Universität Potsdam in Kraft. Gleichzeitig tritt die Satzung für das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam vom 17. November 2010 (AmBek UP Nr. 27/2010, S. 854) außer Kraft.

(2) Bis zur ersten Wahl einer Direktorin oder eines Direktors nach dem In-Kraft-Treten dieser Satzung werden deren bzw. dessen Aufgaben durch die Vizepräsidentin oder den Vizepräsidenten für Lehre und Studium der Universität Potsdam wahrgenommen.

(3) Bis zum Ende des auf das In-Kraft-Treten dieser Satzung folgenden Semesters ist eine Versammlung zu wählen. Bis zum Zusammentritt einer nach § 8 gewählten Versammlung tritt an deren Stelle eine provisorische Versammlung.

Die provisorische Versammlung wird nach § 8 Abs. 2 und 3 mit der Maßgabe gebildet, dass an die Stelle der Wahl die Bestimmung durch die jeweiligen Fakultätsräte tritt.

(4) Mit In-Kraft-Treten dieser Satzung wird die Geschäftsführung des bisherigen Zentrums für Lehrerbildung zur Geschäftsführung des ZeLB. Die dem bisherigen Zentrum für Lehrerbildung zugeordneten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden dem ZeLB zugeordnet.

(5) Das „Praktikumsbüro-Bachelorstudium“ und das „Praktikumsbüro-Masterstudium“ des bisherigen Zentrums für Lehrerbildung (§ 3 Abs. 2 der Satzung für das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam vom 17. November 2010) werden durch das ZeLB weitergeführt.

(6) Die in den Fakultäten vor dem In-Kraft-Treten dieser Satzung gebildeten Studienkommissionen bleiben für die Wahrnehmung der in dieser Satzung geregelten Aufgaben zuständig solange die Versammlung für das Fach bzw. den Studienbereich keine Studienkommission gemäß § 9 einsetzt.

(7) Die für den Kooperationsrat des bisherigen Zentrums für Lehrerbildung benannten Vertreterinnen oder Vertreter der obersten Landesbehörden und der für Lehrerbildung zuständigen Schulbehörde gelten bis zur Ernennung neuer Vertreterinnen oder Vertreter als für den Kooperationsrat des ZeLB benannt.

(8) § 12 ist nur auf Berufungsverfahren anzuwenden, bei denen zum In-Kraft-Treten der Satzung noch kein Strategiegespräch stattgefunden hat.

(9) Verweise in anderen Ordnungen der Universität Potsdam auf das bisherige Zentrum für Lehrerbildung gelten als Verweis auf das ZeLB bzw. dessen Organe.



Maßgeschneiderte Produkte für Beschäftigte im Öffentlichen Dienst.

Die Fink & Wagner GmbH ist Ihr starker Partner mit vielen Jahren Erfahrung im Öffentlichen Dienst.

Wir kennen Ihren Bedarf genau und stehen Ihnen jederzeit kompetent und mit persönlichem Service zur Verfügung.

Wir sind ganz in Ihrer Nähe und beraten Sie gern!

Besuchen Sie uns auf www.fink-wagner.de oder vor Ort.



AXA Hauptvertretung **Fink & Wagner GmbH**
Luisenplatz 2, 14471 Potsdam
Tel.: 0331 64751772, Fax: 0331 64751770
www.fink-wagner.de

Spezialist für den Öffentlichen Dienst.



Ein Unternehmen der AXA Gruppe

Impressum

kentron

Ausgabe 27 - Januar 2015

Journal zur Lehrerbildung

Herausgeber

Universität Potsdam

Redaktion

Dr. Roswitha Lohwaßer, Juliane Jaensch,

Layout

Viola Grellmann, Mirko Wendland

Druck

Juliane Jaensch

Fotos

Karla Fritze (AVZ d. Universität Potsdam)

Mitarbeiter des Zentrums für Lehrerbildung
und Bildungsforschung

Die Autoren sind für die Artikel und Angaben verantwortlich.

Universität Potsdam

Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB)

Karl-Liebknecht-Str. 24-25

14476 Potsdam

Tel.: 0331/977-2563

Fax: 0331/977-2196

E-Mail: zelb@uni-potsdam.de

**ISSN (Printausgabe)
1867-4720**

**ISSN (Internetausgabe)
1867-4747**